M. SOYDAŞ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK VE MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Merve SOYDAŞ

BAU 2020

OCAK 2020

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK VE MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE SOYDAŞ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA

YÜKSEK LİSANS DERECESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE

GETİRİLMİŞTİR

OCAK 2020

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.

Dr. Öğretim Üyesi Sabiha DULAY
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

Doç. Dr. Ebru OĞUZ
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Doç. Dr. Ebru OĞUZ	(MSGÜ, EB)	
Doç. Dr. Hatice Necla KELEŞ	(BAU, EBF)	
Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY	(BAU, EBF)	

Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Merve SOYDAŞ

İmza : Merve.

ÖZ

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK VE MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Soydaş, Merve

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ebru OĞUZ

Ocak 2020, 174 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenler için mesleki gelişimin gereğini tartışmak, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının mesleki gelişime etkilerini inceleyerek öğretmenlerin görüşlerini betimlemektir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, mesleğe yükledikleri rollerin ve öğretmenlik mesleğine dair bakış açılarının; mesleki gelişimlerini nasıl ve neden etkilediği yönünde farkındalık sağlaması bakımından taşıdığı önem nedeniyle bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları kullanılarak yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilen ve farklı okullardaki 16 öğretmen oluşturmuştur. Veri analizinde, içerik analiz tekniği kullanılmış ve veriler alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın bulgu ve sonuçları; öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleğe yükledikleri rollerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini; öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak gördüklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ve bununla ilgili çaba harcaması, gelişim ve değişim algısına sahip olması, mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel özellikler, toplum, meslek paydaşları, koşullar, kurum, mesleki gereklilikler gibi faktörlerin mesleki

kimliğin oluşmasını etkilediği; ihtiyaç, gelişim ve değişim, meslek saygısı, sorumluluk, merak, zaman, maddiyat, okul ve eğitim sistemi, okul yönetimi ve kişisel özellikler gibi faktörlerin ise mesleki gelişimi etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Mesleki Kimlik, Öğretmenlik Mesleği

ABSTRACT

THE OPINIONS OF TEACHERS ABOUT PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Soydaş, Merve

Master's Thesis, Master's Program in Education Management and Planning

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru OĞUZ

January 2020, 174 pages

The main purpose of this reserach is to discuss the necessicy of professional development (PD) for teachers and to describe teachers' opinions by examining the effects of teachers' professional identity (PI) perception on PD. This research's importance lays in providing awareness about how and why teachers' perception of PI, the roles that they put on the profession and their perspectives on teaching profession affect their PD. The research was carried out with qualitative research method and phenomenology research design. Observation and interview techniques were used as data collection tools and the data were collected through one-on-one interviewing using semi structured interview forms developed by the researcher.

From various schools, 16 teachers were selected through maximum diversity sampling, which is one of the purposive sampling methods. In the research, content analysis method was used to analyse the data and the acquired data were presented in line with the sub-problems. Results show that teachers' perceptions of PI and their roles they put on profession affect their PD positively, and teachers think that PD is a need. As concluded, the teachers' desire to improve themselves, effort for this and having the perception of development and change are related to their perception of PI. Further, results show factors such as personal characteristics, society, professional stakeholders, conditions, institutions, professional requirements affect the formation of PI; and factors such as need, development and change, professional respect, responsibility, curiousity, time, financial condition, education system, school management and personal characteristics affect PD.

Keywords: Professional Development, Professional Identity, Teaching Profession

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, mesleki farkındalıklarının ve mesleğe bakış açılarının mesleki gelişim ile ilgili düşüncelerini nasıl etkilediğini ve gelişimlerine nasıl yön verdiğini ortaya koyma çabasıdır. Dokunduğu öğrencide fark yaratma gücüne sahip olan, toplumun bugününü ve yarınını şekillendiren, çok ciddi emek, sabır ve farklı beceriler gerektiren, meslek olmaktan öte bir yaşam tarzı olarak görülen öğretmenliğin önem ve değeri tartışılmaz bir gerçektir. En büyük başarısının çocuğu keşfetmek, onu bütün özellikleriyle kabul edebilmek, karşısındaki insanın insan olma haliyle buluşabilmek olduğunu düşündüğüm öğretmenlerin bu farkındalık ve bilinçle mucizevî değişim ve gelişimler yaşaması kaçınılmazdır.

Çalışma sürecinde birçok kişinin katkı ve desteğini hissetmiş olmaktan mutluluk duyduğumu belirtmek isterim. Öncelikle; bu tez çalışmasının planlama, araştırma ve yürütme sürecinde desteğini esirgemeyen, bilgi, tecrübe ve yönlendirmeleriyle araştırmanın bilimsel temeller üzerinde oluşmasını sağlayan, akademik gelişimime katkıda bulunan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ebru OĞUZ'a en samimi duygularımla teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca hep yanımda olan, varlıklarıyla ve sevgileriyle güç veren, maddi ve manevi fark etmeksizin her türlü destekte bulunan, beni yüreklendiren, bana güvenen, çalışma hayatımı kolaylaştıran, haklarını ödeyemeyeceğim başta canım annem ve babam olmak üzere tüm aileme canı gönülden teşekkürü bir borç bilirim. Bu yoğun süreçte duygularımı paylaşan, beni motive eden, anlayan, dinleyen, yorulduğumda güç veren, akıl veren, bana inanan çok değerli arkadaşlarıma kalpten teşekkür ederim. Yüksek lisans ve tez sürecini birlikte tamamladığım, birlikte öğrendiğim, hem öğretmenliği hem öğrenciliği birlikte yaşadığım sevgili arkadaşım Eda ARSLAN'a ve bildiklerini paylaşan, kıymetli zamanını ayırarak çalışmamda bana yardımcı olan, çözüm üreten sevgili arkadaşım Şeyhmus İŞ'e kalpten teşekkür ederim. Kişisel ve mesleki gelişimime katkı sağlayan, beni yetiştiren hocalarıma çok teşekkür ederim.

Sadece tez sürecinde değil, hayatımın herhangi bir alanında bana bir şekilde dokunan, beni şekillendiren, ben olmamda payı olan herkese teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL. iii

ÖZ iv

ABSTRACT vi

ÖNSÖZ viii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

KISALTMALAR LİSTESİ xiv

Bölüm 1: Giriş 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Çalışmanın Amacı 3

1.3 Araştırma Soruları 3

1.4 Çalışmanın Önemi 4

1.5 Tanımlar 5

Bölüm 2: Alan Yazın Taraması 6

2.1 Mesleki Gelişim 6

2.1.1 Mesleki Gelişim İhtiyacı ve Mesleki Gelişim Alanları 9

2.1.1 Mesleki Gelişim Modelleri 14

2.1.2.1 Sparks Ve Loucks-Horsley Mesleki Gelişim Modelleri 15

2.1.2.1.1 Rehberli Bireysel Gelişim Modeli 15

2.1.2.1.2 Gözlem / Değerlendirme Modeli 16

2.1.2.1.3 Geliştirme / İlerletme Sürecine Katılım Modeli 16

2.1.2.1.4 Eğitim (Kurs / Seminer) Modeli 16

2.1.2.1.5 Araştırma – İnceleme Modeli 16

2.1.2.1.6 Çalışma Grupları Modeli 16

2.1.2.1.7 Danışmanlık Modeli 17

2.1.2.2 Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli....17
2.1.2.3 Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli....19
2.1.2.4 Gaible ve Burns Mesleki Gelişim Modelleri....21
2.1.2.4.1 Standart Modeller....22
2.1.2.4.2 Bölge Temelli Modeller....23
2.1.2.4.3 Özyönetimli Modeller....24
2.1.2.5 Yetişkin Öğrenme Modeli....26
2.1.2.6 Eylem Araştırması Modeli....27
2.1.2.7 Gereksinime Dayalı Uyum Modeli....29
2.1.2.8 İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Modeli....30
2.1.2.9 Öğretmenliğin Gözlem ve Değerlendirilmesi Modeli....31
2.1.3 Mesleki Gelişimin Özellikleri....32
2.1.4 Mesleki Gelişim İle İlgili Araştırmalar....38
2.1.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar....38
2.1.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar....44
2.2 Mesleki Kimlik....46
2.2.1 Kimlik Kavramı....46
2.2.2 Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği....50
2.2.3 Mesleki Kimlik İle İlgili Araştırmalar....60
2.2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar....60
2.2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar....64
Bölüm 3: Yöntem....67
3.1 Araştırma Modeli....67
3.2 Çalışma Grubu....68
3.3 Araştırmacının Rolü....72
3.4 Verilerin Toplanması....73
3.4.1 Veri Toplama Araçları....74
3.4.2 Verilerin Analiz İşlemleri....75

3.4.3 Geçerlik ve Güvenirlik....76
3.5 Etik ve Ahlak....78
3.6 Sınırlamalar....78
Bölüm 4: Bulgular....78
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular....78
4.1.1 Değişime Ayak Uydurma....80
4.1.2 Mesleki Farkındalık....82
4.1.3 Profesyonellik....83
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular....86
4.2.1 Mesleki Gelişim Süreci....87
4.2.2 Kişisel Çaba....92
4.2.3 Kurumsal Destek....100
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular....106
4.3.1 Teşvik Eden Unsurlar....107
4.3.2 Engelleyen Unsurlar....113
4.3.3 Ayırıcı Özellikler....119
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular....124
4.4.1 Mesleki Kimlik Algısı....124
4.4.2 Mesleki Kimlik Faktörleri....128
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular....133
4.5.1 Öğretmenlik Algısı....135
4.5.2 Rol Model....141
4.5.3 Gelişim ve Değişim Algısı....147
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular....151
4.6.1 Neden Etkiler....152
4.6.2 Nasıl Etkiler....154
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar....158

5.1 Sonuçlar 157
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 157
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 159
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 161
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 164
5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 167
5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar 170
5.2 Öneriler 172
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 172
5.2.2 Öğretmenlere Yönelik Öneriler 173
5.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler 173
KAYNAKÇA 175
EKLER
A. Görüşme Formu 190
B. Görüşme İzin Belgesi 192
Özgeçmiş 193

TABLOLAR LİSTESİ

TABLOLAR

Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri……...…11

Tablo 2 Eylem Araştırması Modeli Aşamaları…….....…….27

Tablo 3 Çalışma Grubuna Ait Bilgiler……...…….69

Tablo 4 Birinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar……78

Tablo 5 İkinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar……..85

Tablo 6 Üçüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar…….105

Tablo 7 Dördüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar……..124

Tablo 8 Beşinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar……..134

Tablo 9 Altıncı Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar…….....152

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Yansımaları…….7

Şekil 2 Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Alanları…….....……..13

Şekil 3 Okul Temelli Mesleki Gelişim Alanları……...……...18

Şekil 4 Mackenzie Model 1 Lawnmower Yaklaşımı……..……20

Şekil 5 Mackenzie Model 2 Türbin Yaklaşımı…….……..21

Şekil 6 Eylem Araştırması Süreç Aşamaları…….…….…….28

Şekil 7 Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişimden Öğrenci Öğrenme Çıktısı Zinciri……..……....34

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
TALIS	:Teaching And Learning International Survey
vd.	: ve diğerleri
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
Ö1	: Öğretmen 1
Ö2	: Öğretmen 2
Ö3	: Öğretmen 3
Ö4	: Öğretmen 4
Ö5	: Öğretmen 5
Ö6	: Öğretmen 6
Ö7	: Öğretmen 7
Ö8	: Öğretmen 8
Ö9	: Öğretmen 9
Ö10	: Öğretmen 10
Ö11	: Öğretmen 11
Ö12	: Öğretmen 12
Ö13	: Öğretmen 13
Ö14	: Öğretmen 14
Ö15	: Öğretmen 15
Ö16	: Öğretmen 16

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın soruları, araştırmanın önemi, sayıltılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, sosyal hayatın; öğretmenler ise eğitim sisteminin temel öğesidir. Öğretmenlik; insan merkezli, insancıl bir meslek olması sebebiyle gelişme ihtiyacını da içinde barındırır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sadece öğretmenler açısından düşünülmemelidir. Zira öğretmenlerin gelişimi, öğrencilerin, meslektaşların, velilerin ve kurumun da gelişmesine katkı sağlar; nihayetinde toplumun gelişmesinden söz edilebilir.

Bir toplumun ve ülkenin kalkınmasında, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata kazandırılmasında, toplumun değer ve kültürlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve bunun yanı sıra dünyadaki toplumsal, kültürel, teknolojik, gelişmelerin takip edilerek genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolü oynamaktadır. Bu nedenledir ki; bir ülkenin geleceğinin, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve meslek hayatları boyunca mesleki ve kişisel niteliklerinin geliştirilmesine ve o öğretmenlerin verdiği eğitime bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğindeki nitelik, öğretmenlerin mesleki gelişim, mesleki kimliği konusu sadece Türkiye'de değil; dünyanın hemen her ülkesinde sürekli gündemde olan bir konudur. Öğretmenin gerek kişisel gerekse de mesleki açıdan içinde bulunduğu zamanın koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda kendisini geliştirmesi; mesleki kimlik algısının ve rolünün farkında olması önem arz etmekte ve bu da bu konunun sıkça tartışılan ve gündemde olan bir konu haline gelmesine neden olmaktadır (Özer & Gelen, 2008).

Eğitimi nitelikli hale getiren birçok faktör bulunduğu, ancak öğretmen gelişiminin bu faktörlerin başında gelen değişken olduğu (Guskey, 2000);

öğretmenlerin mesleki kimlik bilinç ve farkındalığının da mesleki gelişimi etkileyen faktör olduğu (Richardson & Watt, 2018) bilinmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; "İyi bir öğretmenin kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları, olanakları araştıran ve bu fırsatları değerlendiren" şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Seferoğlu, 2004); öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ve bununla ilgili fırsatları değerlendirmesinin ise sahip olduğu mesleki kimlik algısıyla alakalı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sıkça konuşulan ve araştırılan bir konu olmasının nedenlerinden birisi de hızla gelişen ve değişen bilgi çağının yoğun bilgi üretim ve tüketim çağı olmasıdır (Darling-Hammond, 1996). Teknolojinin hızla gelişmesi, küreselleşme, kültürel çeşitlilik, bilgiyi çok hızlı bir şekilde elde etme gibi etmenlerle birlikte öğretmenlerden beklenen nitelikler ve gelişim düzeyi de değişmektedir (Gore, Lloyd, Smith, Bowe, Ellis & Lubans, 2017). Hızla değişen ve gelişen dünya düzeninde öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak ve gelişimlerini sağlamak bir gerekliliktir. Mesleki gelişimi etkileyen unsurları, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca ne gibi süreçlerden geçtiğini, kendi mesleki gelişimleriyle ve mesleki kimlik algılarıyla ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve incelemek önemlidir (Aydın, 2018).

Yaşanan ve gelişen teknolojik, bilimsel, kültürel, ekonomik sosyal değişimler, eğitimi de etkilemekte ve aynı şekilde eğitimden de etkilenmektedir; bu nedenle bu değişimlere ayak uydurabilecek daha nitelikli ve bilinçli, mesleki farkındalıkları yüksek öğretmenlerin varlığı zorunlu hale gelmektedir (Ellis & Childs, 2019; Sprott, 2019). Öğretmenler, şüphesiz ki yetişen bireylere hızla değişen dünyanın gerektirdiği nitelikleri edindirmede en kritik rollere sahiptir ve dolayısıyla öğretmenlerin bu değişimi ve mesleki gelişimlerini göz ardı etmeleri söz konusu değildir. Bu doğrultuda araştırmalar göstermektedir ki; öğretmenlerin değişen dünya düzenine katkı sağlayacak; sorgulayan, bilinçli, yaratıcı, sorumlu, sağlıklı bireyler yetiştirmeleri ancak profesyonel öğretmen kimliği, mesleki bilinç kazanmaları ile mümkündür (Keiler, 2018).

Öğretmenlerin hızla gelişen ve değişen çağa adapte olmaları için, bu gelişim ve değişimi mesleklerinin bir gereği olarak görmeleri, meslekleriyle ilgili sahip oldukları

ve üstlendikleri roller gereği kendilerini bireysel ve mesleki açıdan geliştirme istek ve ihtiyacı içinde olmaları gerekmektedir (Nesje, Canrinus & Strype, 2018).

Tüm bu ön plana çıkan mesleki gelişim konuları üzerine öğretmenlerin ne düşündüğü, karşılaştıkları durumların veya problemlerin neler olduğu, mesleki gelişimlerini etkileyen unsurlara ve sahip oldukları mesleki kimlik algılarına yönelik görüşlerinin nasıl olduğu, mesleğe bakış açıları ve bunun kendi gelişimlerini nasıl etkilediği, mesleki kimliklerini şekillendiren faktörlerin farkında olma durumları ve konuları birlikte araştırılması gereken bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin mesleğe yükledikleri rollerin ve öğretmenlik mesleğini hayatlarında koydukları yerin; mesleki gelişimlerini nasıl ve neden etkilediği incelenmesi ve bilinmesi gereken mühim bir konudur.

Mesleğin içerisinde yer alan, öğretmenlik mesleğinin değer ve önemini bilen ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin gereğine inanan öğretmenler ve eğitimciler için mesleki kimlik ve mesleki gelişime yönelik bir çalışmanın yapılması gerektiği, bu konuda yeterli çalışma olmaması sebebiyle ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın problemini "Öğretmenlerin mesleki gelişime ve mesleki kimliğe ilişkin görüşleri nelerdir ve mesleki kimlik algıları mesleki gelişime yönelik görüşlerini nasıl etkilemektedir?" sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenler için mesleki gelişimi detaylı bir şekilde tartışmak, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının mesleki gelişime etkilerini inceleyerek öğretmenlerin görüşlerini betimlemektir. Bu doğrultuda; öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarına yönelik görüşlerini alarak konuyu mesleki gelişim sağlama açısından irdelemek amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı ve problemi kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenleri mesleki gelişime iten motivasyon kaynakları nelerdir?

4. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları nelerdir?
5. Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları nelerdir?
6. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları mesleki gelişimlerini nasıl etkilemektedir?

1.4 Çalışmanın Önemi

Ülkelerin, toplumların, eğitim öğretimin gelişmişliği ve kalitesinin; öğretmenlerin gelişimi ve kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim için çaba harcayan öğretmen; koşulları değiştirmeye hazır olan, kendisini bireysel ve profesyonel olarak geliştirmenin peşinde olan, gelişimi için gerekli kaynakları ve fırsatları arayan ve bu kaynak ve fırsatları akıllıca kullanan öğretmendir (Yeşilçınar & Çakır, 2018). Bununla birlikte; öğretmenlerin mesleki gelişime bakış açısının, kendilerini bireysel açıdan öznel olarak değerlendirmesiyle de alakalı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu kimlik algı ve özellikleri, kendi kişisel ve mesleki anlamda yeterlik ve değerlere ilişkin görüşlerini etkilemektedir (Güler & Bedel, 2018). Cüceloğlu ve Erdoğan'ın (2018) dediği gibi; öğretmen olmak, öğretmenin kendisini nasıl gördüğü ile ilişkilidir; bir öğretmenin kendi içinde derinleşerek kendisiyle dürüst bir sohbet kurarak ustalaşması mümkündür. Bu da her şeyden önce, öğretmenin mesleki gelişime giden yolun kendi farkındalığının ortaya çıkmasıyla başladığını gösterir niteliktedir. Bu nedenle de eğitimin temel taşı olan öğretmenler için mesleki farkındalıkla birlikte mesleki gelişimin sağlanması önem göstermektedir.

Yapılan alanyazın taraması; öğretmen gelişiminin büyük önem arz ettiğini, son yıllarda eğitim alanında üzerinde sıkça durulan bir konu haline geldiğini ve hâlihazırda mesleki gelişimle ilgili birçok çalışma ve araştırma yapıldığını göstermekle birlikte, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleğe bakış açılarının mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığı konusundaki çalışma ve araştırmaların yetersiz kaldığını da göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına yönelik görüşlerinin ortaya konulması, bundan sonra yapılacak olan mesleki gelişim etkinlik ve araştırmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin, eğitimin hedeflerine ulaşmasındaki kritik rolleri düşünüldüğünde; mesleki kimlik algılarını ve mesleğe yükledikleri rolleri ortaya çıkarmak; mesleki gelişimleri için gerekli olan alanları

belirlemeye, mesleki gelişimde devamlılığı sağlamaya, okul ve eğitimin etkililiğini arttırmaya yön verecektir.

Bu araştırma; öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerini derinlemesine inceleyerek ve analiz ederek alanda önemli bir boşluğu doldurma amacına yönelik olması, araştırılan problemi bütüncül bakış açısıyla değerlendirmesi, alana ve daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması amacı nedeniyle önemlidir. Araştırmadan elde edilecek bulgu ve yorumlar, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının mesleğe bakış açıları ve mesleki gelişime bakış açılarının farkındalıklarını ortaya çıkarmayı sağlayabilir.

1.5 Tanımlar

Öğretmen: Öğretmen, resmi veya özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacıyla görevlendirilmiş kişidir (Öncül, 2000).

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik gelişimlerini ve mesleklerinde ilerlemelerini sağlayacak her türlü etkinlik ve çalışmaların tümünü ifade eden bir kavramdır (Altunışık, 2010).

Mesleki kimlik: Bireylerin, mesleki gelişim açısından önemli özellikleri olan yetenek, ilgi ve hedefleriyle ilgili doğru, net ve kararlı bir görüşe sahip olmasıdır (Kuzgun, 2014).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Araştırmanın bu bölümünde; mesleki gelişim ve mesleki kimlik ile ilgili yapılan alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgiler yer almaktadır.

2.1 Mesleki Gelişim

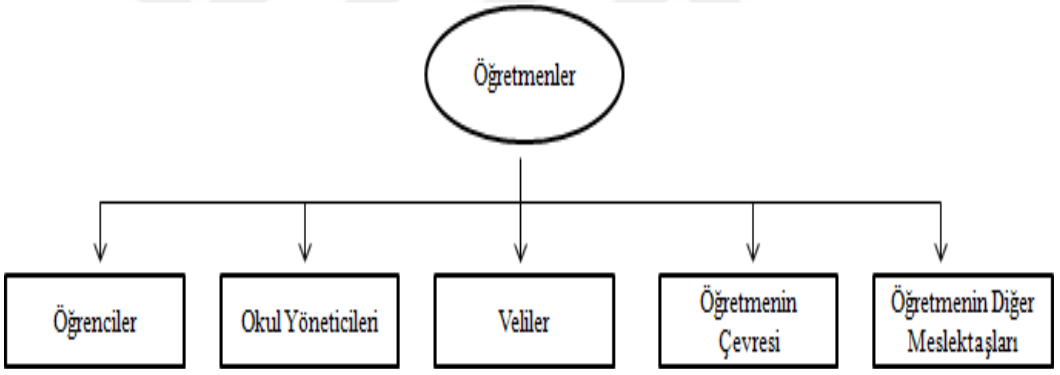
Hızla gelişen ve değişen dünyada bilgi, en önemli güç haline gelmiştir. Bilgiyi doğru kullanmak ve doğru aktarmak ise en çok öğretmenlerin sorumluluğundadır, bu durum da öğretmenlerin eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmelerini ve bu ortamlara katkılar sağlamalarını gerektirmektedir. Teknolojik gelişmelerin getirdiği değişim ve yenilikler, eğitim ile ilgili ortaya çıkan yeni kavram, yaklaşım ve ihtiyaçlar ve tüm bunlarla birlikte artan bilgi ve beceri seviyeleri; eğitim ve öğretmenlik anlayışını geleneksel anlayıştan uzaklaştırmaktadır. Öğretmenin bu yeniliklere kendisini uydurması, ihtiyaçlar doğrultusunda hareket edebilmesi, kendi bilgi ve beceri seviyesini artırması için mesleki yaşamını mesleki gelişim içinde geçirmesi gerekmektedir (Glickman, Gordon & Ross- Gordon, 2014).

Öğretmenlerin, değişen ve gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirmede ve eğitim öğretim sürecinde önemli rol ve sorumluluklara sahip olmaları sebebiyle mesleki gelişim konusu sıkça tartışılmaktadır. Mesleki gelişim tanımlarında farklı görüşler olduğu kadar ortak görüşlerin de olduğu dikkat çekmektedir. Bu alanda birçok çalışma yürütmüş olan Guskey (2000) mesleki gelişimi, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için planlanan süreç ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Karagiorgi ve Kyriacos'a (2006) göre mesleki gelişim, eğitimin ve dolayısıyla öğretmenlerin verim ve niteliğini artıran eğitim süreçleridir. Benzer bir diğer tanıma göre mesleki gelişim; öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle yetiştirmek için uygulanan kurs ve seminer gibi faaliyetleri içeren çeşitli etkinliklerdir (Adey, 2004). Bu tanımlarda mesleki gelişimin çeşitli etkinliklerden oluşan süreçler bütünü olduğuna vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Maya ve Taştekin (2018) için mesleki gelişim; eğitimde istenilen hedeflere ulaşma yolunda vazgeçilmez unsur olarak nitelikli eğitimin verilmesi gerektiğinden, öğretmenlerin nitelikli hale gelmesi amacıyla yapılan etkinliklerdir. Seferoğlu (2001) ise kısa ve öz bir şekilde mesleki gelişimi; yapılan meslekle ilgili bilgi, beceri, yenilikler için gerekli koşulları sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Benzer bir ifade Ereş (2010) tarafından; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde, eğitimle alakalı her türlü yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları edinmesi şeklinde vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenlikte mesleki gelişimin temel amacını, öğretmenlerin eğitimde sınıf etkileşimini artırması olarak gören Odabaşı ve Kabakçı (2007); mesleki gelişimden sadece öğretmenlerin değil, öğretmenlerin değişmesi ve gelişmesiyle birlikte öğrencilerin, okul yöneticilerinin, velilerin, öğretmenin çevresinin ve diğer meslektaşlarının da faydalanacağını dile getirmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yansımaları (Odabaşı & Erişti, 2009).

Şekil 1'den anlaşıldığı üzere; sağlanan gelişim olanakları doğrultusunda öğretmene yapılan yatırım önce bireye sonrasında ise topluma yapılan yatırım olarak dönüşümlü bir süreç olarak düşünülebilir ve mesleki gelişim de sadece öğretmene yönelik değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal bir kavram olarak düşünülebilir.

Geniş bir tanımıyla mesleki gelişim; öğretmenlerin gerek okul içinde gerekse de okul dışında mesleki bilgilerinin, becerilerinin, görüşlerinin ve tutumlarının gelişmesi amacıyla, öğrenme ve öğretme ortamlarını daha etkili hale getirmede öğretmene destek ve katkı sağlayan süreçler olarak tanımlanmaktadır (MEB, Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, 2010). Bir başka tanıma ise OECD'nin (Organisation for Economic Co- operation and Development) TALIS (Teaching And

Learning International Survey) (2009) verilerinden ulaşılmaktadır: etkili mesleki gelişim; devamlı olan, eğitim, uygulama ve dönütler içeren, yeterli zaman ve takipli süreçler sağlayan bir bütün olup bireylerin bilgi, beceri, uzmanlık ve öğretmen olarak diğer karakter özelliklerini de destekleyen aktiviteler olarak görülmektedir. Bununla birlikte; mesleki gelişim programlarının etkili ve başarılı olması için öğretmenlere sınıflarında kullanacakları öğrenme ve öğretme etkinliklerini sunması ve öğretmenlerin öğrenmelerine teşvik edici yapıda olması gerekmektedir.

Ariza ve Poole (2018) mesleki gelişimi, öğretmenlerin kendi uzmanlıklarını geliştirmek amacıyla belli bir süreçten geçtikleri ve öğrendiklerini öğretme ortamlarında yansıttıkları uzun vadeli bir hedef olarak düşünmektedir. Mesleki gelişimin bu tanımında süreç odaklı bir etkinlikler bütünü olarak düşünülmesinden ziyade, uzun vadeli bir hedef olarak düşünülmesi, diğer tanımlardan farklılaşan vurgu olarak görülmektedir. Yine Guskey (2009), Yoon ile yürüttüğü çalışmasında mesleki gelişimin; çok iyi planlanmış, dikkatlice yapılandırılmış, amaçlı bir şekilde yönetilmiş ve hem içerik ve anlamına hem de eğitim bilimine odaklanan önemli derecede büyük bir zaman gerektirdiğini savunmaktadır. Ayrıca bu mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerini planlayan, yürütenler ve uygulayan öğretmenler; yaptıklarını nasıl eleştirel olarak değerlendireceklerinden ve etkilerini belirleyeceklerinden de sorumlu olmalıdır.

Mesleki gelişim kavramının tanımını, mesleki gelişimin önemine ve rolüne vurgu yaparak açıklayan Bleicher (2013) ayrıca mesleki gelişimin mesleki öğrenmeyi sağladığını, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının bu öğrenmeyle değişip gelişmesinde etkin öğrenme ve öğretme rolüne sahip olduğunu belirtmiştir. Kendi öğrenmesinde aktif olan bir öğretmen, gelişme ve yenilenme sürecinde de aktif olacağından öğretme ortamlarını da sürekli geliştirecek ve yenileyecektir. Bu durum da yine, öğretmenin mesleki gelişim sağlamasının çok boyutlu bir etki yaratacağının kanıtı niteliğindedir.

Mesleki gelişimle ilgili verilen tanımlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme, bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlama, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışları çağa ayak uydurarak yenileme, eğitimdeki amaçlara gerektirdiği şekilde ulaşma amacıyla tasarlanan ve geliştirilen planlı, sürekli ve yenilikçi etkinlik ve çabalardan oluşan bir süreç bütünü olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin tek taraflı olarak öğretmen açısından değil, bununla birlikte toplumsal açısından da önemli ve gerekli olduğu vurgusu dikkat çekici niteliktedir. Bir diğer dikkat çekici ortak nokta ise; öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanıp bunları öğrencilerine ve eğitim ortamlarına yansıtması ve uygulamasıdır.

2.1.1 Mesleki gelişim ihtiyacı ve mesleki gelişim alanları. Bir taraftan bilgi ve becerilerin edinimini, bir taraftan da sahip olunan bilgi, beceri, tutum ve davranışların sürekli bir şekilde geliştirilmesini ve yenilenmesini sağlayan mesleki gelişimin etki ve yararları dikkate alındığında, öğretmenlerin hızla gelişen bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurmaları, öğrencilerin ve eğitimin gerektirdiği ihtiyaçları karşılayabilmeleri ve profesyonel bir öğretmen rolüne sahip olabilmeleri adına mesleki gelişim ciddi bir ihtiyaç ve hatta zorunluluk olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenlerin, mesleklerine başlamadan önceki ve mesleklerini yürüttükleri dönemde, bahsedilen profesyonel bir öğretmen rolüne sahip olmalarında farklı açılardan ve farklı alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının temelini oluşturan unsurlar ise şu şekilde sıralanabilir (Odabaşı & Erişti, 2009):

- Eğitimde kaliteye yönelik beklentilerdeki değişimler,
- Değişen toplumsal ihtiyaçlar,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler,
- Teknolojik gelişmelerin eğitimdeki etkisi,
- Öğrenci profilindeki değişimler,
- Eğitimde değişen paradigmalar.

Belirtilen bu unsurlar göz önüne alındığında; kapsamlı ve nitelikli mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerinin uygulanmasının büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymasının asıl sebeplerinden birisi de öğrenme ve öğretme alanlarında yaşadıkları sorunlar, karşılaştıkları beklenmedik durumlar veya stres kaynakları olarak görülmektedir (Steyn, 2008). Yaşanan ve hissedilen bu sorun ve durumların ise öğretmenlerin, eğitim ve öğretim programları, sınıf yönetimi, kişisel ve duygusal konuların mesleklerine etkisi, kaynak, araç gereç

ve teknoloji kullanımı gibi çeşitli sebeplerden etkilendiği düşünülmektedir. Stallworth'un (1998) saptadığı mesleki gelişim ihtiyaç konuları ise, ifade edilen bu unsurları destekler nitelikledir:

- Yenilenen eğitim düşünceleri ve yönetim stratejileri,
- Öğretim kaynak, araç gereç ve deneyimleri paylaşma,
- Mesleki alan bilgisini yenileme,
- Ders planı ve materyal hazırlama, uygulama ve kullanma,
- Teknolojik fırsatları takip etme ve eğitime alanına uyarlayarak kullanma.

İfade edilen bu gereksinimler ve unsurlar dikkate alındığında, gerek öğretmenler gerekse de okullar ve öğrenciler için nitelikli ve etkili mesleki gelişim etkinliklerinin ve süreçlerinin uygulanmasın büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerine; atölye çalışmaları, seminerler, takviye kursları, konferanslar ve profesyonelce tasarlanmış diğer aktiviteler aracılığıyla erişebilirler (Ayodele, 2008).

Genel hatlarıyla vurgulanan mesleki gelişim gereksinim ve etkinlikleri, öğretmenlikteki mesleki gelişim alanlarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin, mesleklerinin gereklerini yerine getirmede mesleki yeterlik alanları ve bu yeterlik alanlarındaki gereksinimlere göre ise mesleki gelişim alanları olmak üzere iki mesleki gelişim alanı bulunmaktadır. Öğretmenlikte mesleki gelişim alanları, mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasının temelini oluşturduğundan öncelikle öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu, yürütülen bu projede öğretmen yeterliklerinin ve gelişimlerinin Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olacak şekilde 6 ana "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik" alanları belirlemiştir (MEB, 2017). Bu alanlar:

1. Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğrenme ve Öğretme Süreci
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
5. Okul-Aile ve Toplum İlişkisi
6. Program ve İçerik Bilgisi

MEB, belirlenen bu yeterlik alanlarını daha bütünsel bir metin halinde toplamak adına; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan nitelikte 3 temel alanda toplamıştır. 11 alt yeterlik alanından oluşan 3 ana yeterlik alanı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	**B. Mesleki Beceri**	**C. Tutum ve Değeler**
A1. Alan Bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	**B1. Eğitim Öğretimi Planlama:** Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	**C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler:** Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi: Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	**B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma:** Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	**C2. Öğrenciye Yaklaşım**: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorunluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	**B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme:** Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	**C3. İletişim ve İş Birliği:** Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, yöntem teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	**C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim:** Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler şeklinde 3 ana alanda toplanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Demirel ve Kaya (2005) tarafından ise "alansal yeterlik", "eğitsel yeterlik" ve "bireysel yeterlik" olarak gruplandırılmış ve şu şekilde açıklanmıştır:

Alansal yeterlik: “Mesleki bilgi” alanına karşılık gelen alansal yeterlik, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili her türlü bilgi ve birikime sahip olmasını ifade etmektedir.

Eğitsel yeterlik: “Mesleki beceri” alanına karşılık gelen eğitsel yeterlik, öğretmenlerin alanlarına göre öğretim teknolojilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrenci değerlendirme yöntem ve tekniklerini ve bilgilerini kullanma becerilerini ifade etmektedir.

Bireysel yeterlik: “Tutum ve değerler” alanına karşılık gelen bireysel yeterlik, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleriyle ilgili eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği içinde çalışma, kişisel eksik ve ihtiyaçlarını belirleme, gerekli değişim ve gelişime açık olma gibi daha çok bireysel ve mesleki gelişime yönelik unsurları ifade etmektedir.

Öğretmenlerin, gerek meslek öncesi eğitim sürecinde gerekse de meslek içerisindeki süreçte ifade edilen bu 3 temel mesleki yeterlik alanlarını edinmelerindeki en önemli faktör tartışmasız ki mesleki gelişime istekli ve açık olmadır. Bir diğer deyişle; mesleki yeterlik için en önemli değişken mesleki gelişim etkinlik ve süreçleridir. Bu sebeple de yeterlik alanlarına göre mesleki gelişim ihtiyaçlarının farklılaştığı görülmekte ve öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarına göre öğretmenler hangi alanlarda mesleki gelişime gereksinim duyarlar sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu soruya cevap olarak ve öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarına paralel olarak öğretmenlerin mesleki gelişime gereksinim duydukları alanlar 4 başlık altında toplanmaktadır. Bu alanların neler olduğu açıklamalarıyla birlikte şu şekilde verilebilir (Odabaşı & Erişti, 2009):

1. Alansal Mesleki Gelişim Alanı: Öğretmenlerin meslek öncesi süreçte eğitimini aldıkları alana yönelik bilgi ve beceri açısından gelişimi kapsayan, bu bilgi ve becerilerin çağın gerektirdiği şekilde yenilenmesini sağlayan, alandaki güncel bilgi ve yenilikleri takip etmelerini olanaklı kılan mesleki gelişim alanıdır.

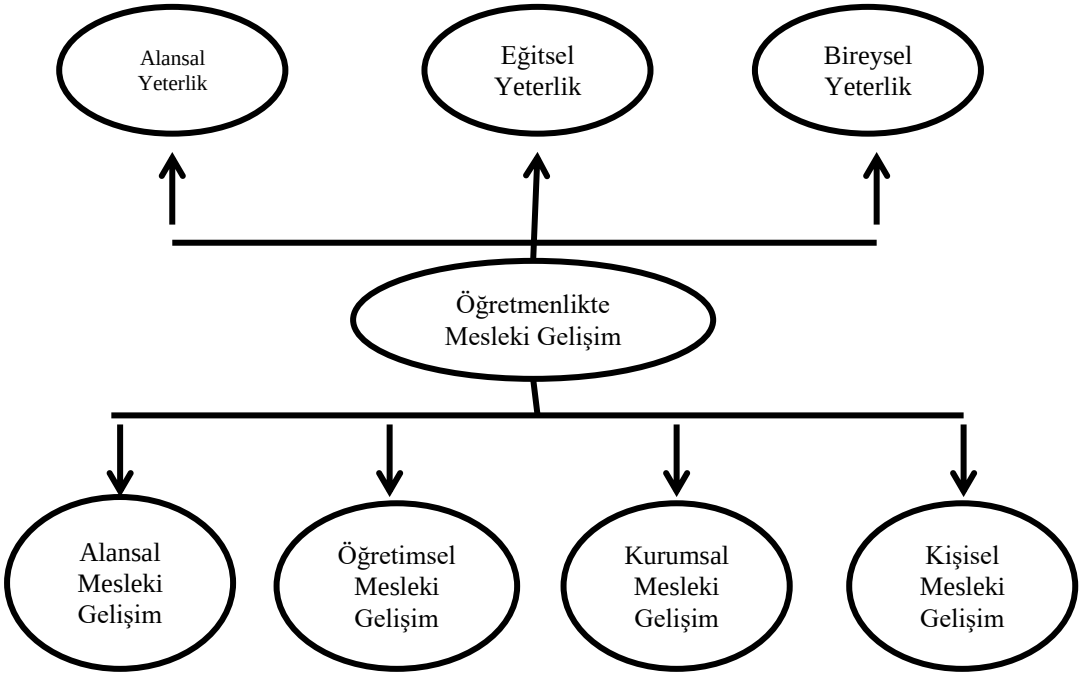
2. Öğretimsel Mesleki Gelişim Alanı: Eğitsel yeterlik alanının gereksinim ve becerilerini kapsayan, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, gerekli teknik, yöntem ve teknolojileri kullanabilme, nitelikli ve etkili öğrenme ortamları oluşturabilmelerini sağlayan, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirebilme ve bu alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini olanaklı kılan

mesleki gelişim alanıdır.

3. Kurumsal Mesleki Gelişim Alanı: Öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmeleri, kurumun işleyişi ve hedefleriyle ilgili bilgilenmeleri, beklenen sorumlulukları yerine getirmeleri, kurum kültürünü benimsemeleri gibi çeşitli konularda gelişmelerini sağlayan mesleki gelişim alanıdır.

4. Kişisel Mesleki Gelişim Alanı: Öğretmenlerin; alansal, öğretimsel ve kurumsal mesleki gelişim alanlarının temelini oluşturan kişisel mesleki gelişim alanı, öğretmenlerin okul içinde ve dışında gerek kişisel gerekse de mesleki gelişim etkinliklerini kapsayan, kendi eksiklik veya ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini hedefleyen, her türlü bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan alandır. Bu alanda öğretmenlerin gelişimi, okul, öğrenci, aile ve topluma da katkı sağlamakta; iletişim becerileri, çalışma hayatını ve zamanı doğru planlayarak yönetebilme gibi faktörleri geliştirmektedir.

Öğretmenlik mesleği yeterlik alanları ile öğretmenlikte mesleki gelişim alanları birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan iki ana alan olarak görülmektedir. Yeterlik alanları ve mesleki gelişim alanlarına yönelik ilişki Şekil 2'de yer almaktadır: (Odabaşı & Erişti, 2009):



Şekil 2. Öğretmenlikte mesleki gelişim alanları.

Sahip olması gereken alansal, eğitsel ve bireysel yeterliklerini bilen öğretmen hangi alanda ve ne şekilde gelişime ihtiyaç duyduğunu saptayabilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarındaki ilk ve en önemli adım, mesleki gelişim ihtiyacının ne olduğunu bilmek ve bu yönde hareket etmektir.

Tüm bu mesleki gelişim ihtiyaç ve alanları dışında ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Vizyonu'nda; mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme, okul gelişim modeli gibi kavram ve etkinliklerin üzerinde durulmuş, bunların geliştirileceği ve iyileştirileceği yönünde ifadeler sunulmuştur. Yayınlanan bu vizyon belgesinde; gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin hayat boyu öğrenme etkinliklerine teşvik edileceği ve bu yönde etkinliklerin planlanıp uygulanacağı, farkındalık ve beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılacağı, ilgili bakanlık ve kurumların bu konuda gerekli sorumlulukları alacağı, öğrenme ve öğrenen bireyin öz sorumluluğu üzerinde durulacağı, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimin destekleneceği, okul gelişiminin desteklenmesi ve sistemin iyileştirilmesi adına Okul Gelişim Modeli'nin hayata geçirileceği, bilimsel veriler üzerinden bütüncül bakış açısıyla öğrenmenin sağlanacağı, öğretmenleri gelişim konusunda teşvik etmek amacıyla sertifikalı ulusal ve uluslar arası düzeyde eğitimler düzenleneceği, gelişen ve değişen çağa ayak uydurmak için dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için bir ekosistem kurulacağı, teoriden pratiğe geçişin sağlanacağı beyan edilmiştir (MEB, 2023 Vizyonu, 2018).

2.1.2 Mesleki gelişim modelleri. Mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına mesleki gelişim planlarının uygulamaya geçirilmesinin, bir diğer deyişle teorinin pratiğe dönüştürülmesinin temelini oluşturan çeşitli etkinlik ve süreçler olarak ifade edilebilir. Mesleki gelişimle alakalı literatürde birçok farklı model olduğu ve bunlar hakkındaki tartışmaların netlik kazanmadığı, farklı araştırmalarda farklı modellerin ele alındığı görülmüştür (Borko, 2004; Ekinci, 2015; Hooker, 2008). Çeşitlilik gösteren mesleki gelişim modellerinin, hizmet ettikleri amaçlar doğrultusunda bazı ortak noktaları olduğu gösterilmektedir (OECD, 2005):

- Öğretmenlerin niteliğini arttırmak için gelişecekleri alanları belirleme, etkili öğretimi tanıma ve ödüllendirme, ihtiyaç duydukları kaynak ve desteği sağlama,

- Öğretmen gelişimini, performansı ve okul ihtiyaçlarını düzenlemek için öğretmen profilleri geliştirme,
- Öğretmen gelişimini bir süreklilik olarak görme,
- Öğretmen eğitimlerini daha esnek hale getirme,
- Öğretmenliği bilgi açısından daha zengin bir mesleğe dönüştürme,
- Öğretmen gelişimi için okullara daha fazla sorumluluk verme.

İfade edilen maddelerden anlaşılmaktadır ki; öğretmenlerin mesleki gelişimi gerek öğretmenlerin gerekse de okulların sorumluluk üstlenerek sürdürdüğü, ihtiyaçların temel alındığı, gerekli kaynak ve desteğe gereksinim duyulduğu planlı bir süreçtir. Literatür ışığında; öğretmenlerin mesleki gelişimini çeşitli açılardan ve belirtilen amaçlar doğrultusunda ve uyguladıkları farklı yöntemleri ele alan mesleki gelişim modellerine ilişkin açıklamalar bu başlık altında yer almaktadır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Gaible & Burns, 2005; Ling & Mackenzie, 2001; MEB, 2010; Odabaşı & Erişti, 2009; Zepeda, 2016):

2.1.2.1 Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim modelleri. Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimi için beş model (Five Models of Staff Development) olduğu ileri sürülmüştür. Daha sonrasında ise genişletilmiş bir halde çalışılan bu mesleki gelişim modelleri rehberli bireysel gelişim modeli, gözlem değerlendirme modeli, geliştirme / ilerletme sürecine katılım modeli, eğitim (kurs / seminer) modeli, araştırma / inceleme modeli, çalışma grupları modeli ve danışmanlık modelinden oluşmakta ve şöyle açıklanmaktadır (Bümen vd., 2012):

2.1.2.1.1 Rehberli bireysel gelişim modeli. Bu mesleki gelişimin temeli; öğretmenlerin kendi öğrenmelerini planlayıp uygulamasına dayanmaktadır. Kendi öğrenme ve gelişmelerinden sorumlu olan ve bu bilinçte hareket eden öğretmenler, ihtiyaçları ve amaçlarını belirleyerek bu doğrultuda gelişim etkinliklerine katılır ve öz değerlendirmede bulunurlar. Bununla birlikte; bireysel gelişim modeli; kendi öğrenmelerini temel alan öğretmenlerin, gelişime daha istekli ve açık olduğunu savunmaktadır.

2.1.2.1.2 Gözlem / değerlendirme modeli. Literatürde; klinik denetim, öğretmen değerlendirme veya akran koçluğu olarak da ifade edilen bu gelişim modelinde öğretmenlere gözlem aracılığıyla geri dönüt verme ve bilgi alışverişine girme esas alınır. Gözlem ve değerlendirme gelişim modeli; gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası değerlendirme süreçlerinden oluşmakta ve sadece öğretmenlerin değil öğrencilerin de gelişmelerini takip ederek süreci daha kapsamlı ve etkili bir hale getirmektedir. Öğretmenlerle iletişim ve danışmanlık bu modelin en önemli özelliklerindendir.

2.1.2.1.3 Geliştirme / ilerletme sürecine katılım modeli. Bu model, öğretmenlerin öğrenmeleri ve geliştirmeleri gereken bir şey olduğunda veya bir sorunla karşılaşıp çözüm üretmeleri gerektiğinde daha iyi öğrendiklerini savunmakta ve öğretmenlerin belli bilgi ve beceri kazanarak program geliştirme, proje veya belirli komitelerde yer alma, okuma, tartışma, deneyerek öğrenme gibi çeşitli yollarla kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

2.1.2.1.4 Eğitim (kurs / seminer) modeli. En çok bilinen ve en yaygın şekilde uygulanan bu eğitim modeli; öğretmenlerin bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla bir eğitimcinin belirli bir öğretmen topluluğuna anlatım veya grupla öğretim şeklinde eğitim vermesine dayanmaktadır. Uygulanan modelin öğretmenler açısından verimli olabilmesi için eğitim sonunda katılan öğretmenlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmekte, sınıf ortamındaki performanslarına koçluk veya danışmanlık yapılması gerekmektedir.

2.1.2.1.5 Araştırma – inceleme modeli. Mesleki gelişimde araştırma – inceleme modeli, alan yazında eylem araştırılmasına benzetilmektedir. Gerek bireysel olarak gerekse de kurumsal olarak planlanabilmek ve öğretmenlerin veya okulun öğretim alanında karşılaştıkları problemleri belirleyerek onların çözümüne yönelik gerekli araştırmanın yapılması, verinin toplanması ve sonuçların ortaya konmasına dayanmaktadır. Bu şekilde öğretmenlerin kendi öğrenme ve gelişimlerinde değişiklik ve yenilik yapmalarını olanaklı hale getirmektedir.

2.1.2.1.6 Çalışma grupları modeli. Karşılaşılan problemlere çözüm bulma amacıyla tüm okul çalışanlarının katılımıyla çalışma grupları oluşturarak problemlere

farklı açılardan yaklaşılması temeline dayanır. Modelin amacı; öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirmek ve iyi planlanmış ve odaklanmış çalışmalar ortaya çıkarmaktır.

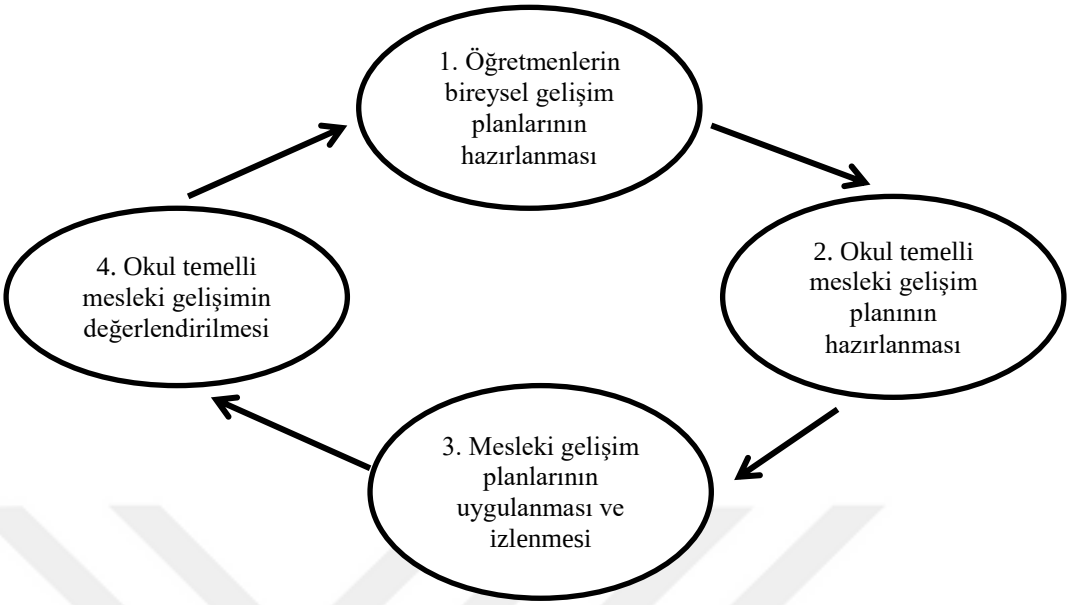
2.1.2.1.7 Danışmanlık modeli. Danışmanlık aracılığıyla mesleki gelişim modelinin temeli; deneyimli ve başarılı bir öğretmenin daha az deneyimli bir öğretmenle birlikte çalışması, bilgi ve tecrübelerini paylaşmasına dayanır. Bu şekilde, öğretmenler arası fikir ve stratejilerin paylaşılması, olası sorunların öngörülerek birlikte karar alınması, etkili uygulamalar ve güncel konular ile ilgili görüş alışverişinin yapılması, gözlem ve değerlendirmelerin paylaşılarak karşılıklı bireysel ve mesleki gelişimin sağlanması mümkün kılınmaktadır.

2.1.2.2 Okul temelli mesleki gelişim modeli. Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modelinin dünyada birçok ülkede denenip uygulanmakta olduğu ve Türkiye'de de MEB tarafından 2002 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile proje başlatarak belirlenen pilot okullarda uygulamaya başlandığı bilinmektedir (Elçiçek, 2016). Mesleki gelişim modelleri arasında en çok tartışılan modellerden birisi olan OTMG modeli, öğretmenlere ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranış geliştirmelerini, etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarını sağlayan; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dâhilinde ve okulun gelişimi hedefleri doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerin gerek bireysel gerekse de grup olarak mesleki gelişim planlamalarının yapılması ve uygulanması sürecine dayanır (MEB, 2010). Modelin en önemli özelliklerinden birisi, öğretmen ve yöneticilerin kendi mesleki gelişimlerinden sorumlu olması ve kendilerinin, öğrencilerin ve okulun eksiklik ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kendi gelişim planlarını yapmasıdır.

OTMG modelini diğer modellerden ayıran bir diğer önemli özellik ise sistematik bir şekilde sürdürülmesi gerektiğidir. Bu süreç dört temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması,
2. Okul temelli mesleki gelişim planının hazırlanması,
3. Mesleki gelişim planlarının uygulanması ve izlenmesi,
4. Mesleki gelişim planlarının değerlendirilmesi (MEB, 2007).

OTMG modelinin süreç yapısı Şekil 3'te gösterilmektedir:



Şekil 3. Okul temelli mesleki gelişim modeli süreç yapısı.

Döngüsel bir süreç olarak ifade edilen OTMG modelinin, yapısı ve amacı gereği tüm okul paydaşlarının iş birlikçi katılımını gerektirdiği ve öğretmenden yöneticiye, öğrenciden veliye kadar herkesin eğitim öğretimin kalitesinin artması ve okulların öğrenen toplumlar haline gelmesi için gerekli katkıları sağlaması gerektirdiği anlaşılmaktadır. OTMG modelini etkili ve önemli hale getiren bir diğer unsur ise bu gelişim modelinin doğrudan okul gelişimine odaklanması ve içeriğinin bilimsel temellerinin, kılavuzunun olması, ortak amaca hizmet etmesi, planlı ve sistematik olması gibi nedenlerle güçlü ve etkili bir model olarak görülmesidir (Yüksel & Adıgüzel, 2012).

Timperley (2008); etkili mesleki gelişim etkinliklerinin okul ortamı dışında da gerçekleşebileceğini ancak OTMG modelinde öğretmenler kadar yöneticilerin de bu etkinlik ve süreçlere dâhil olması gerektiğini savunmakta, okul yöneticilerinin OTMG modelinin sürdürülmesinde çok önemli bir rolü olduğunu ileri sürmekte ve bu rolleri: okul içerisinde öğrenmenin sürdürülmesini sağlamak, yeni olanaklar sağlayarak vizyonu geliştirmek, öğrenme fırsatlarını düzenlemek, öncülük ve rehberlik yapmak şeklinde sıralamaktadır.

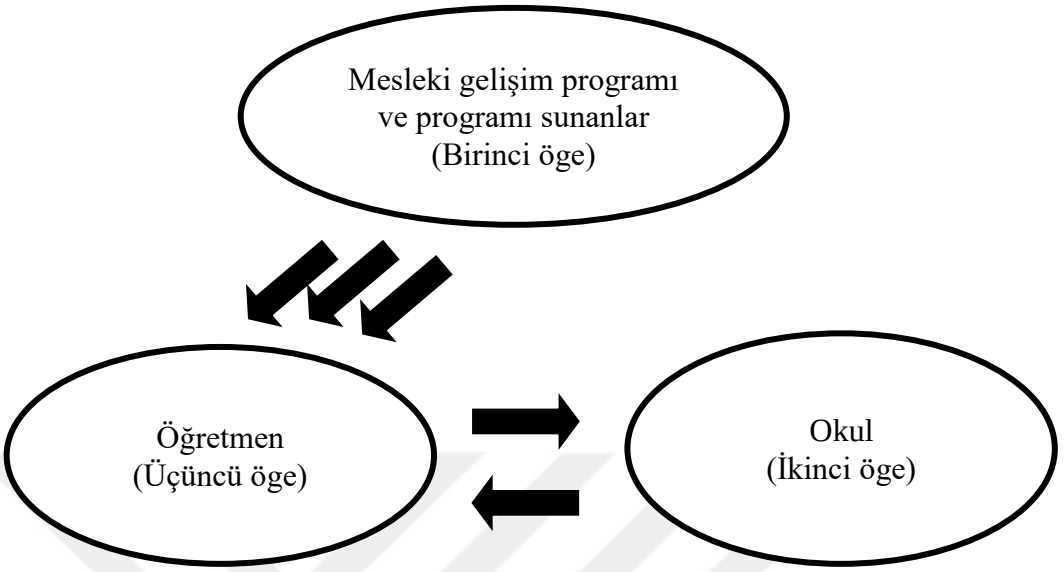
Sürdürülebilir ve sistematik yönüyle öne çıkan OTMG modeliyle ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli kılınması, öğrenci başarı ve performansını da arttırmakta ve okul dışında gerçekleştirilen diğer mesleki gelişim etkinlikleriyle kıyaslandığında öğretmenlerin edindikleri bilgi, beceri ve davranışları okula ve öğrencilere yansıtmaları daha fazla olmaktadır (Borko, 2004). Guskey (2000) ise OTMG uygulamalarının bir seferlik sunumlardan oluşan mesleki gelişim etkinliklerinden daha başarılı olduğu görüşündedir. O tür etkinliklerin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ihtiyaç veya problemlerine yeterince cevap veremediği; OTMG uygulamalarının ise yapısı gereği içerik ve amaçlarının okul paydaşları tarafından belirlenmesi sebebiyle daha verimli olduğunu düşünmektedir. Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki; gelişim ihtiyaç konuları ve problemler okul bazında ele alındığında mesleki gelişim karar, plan ve uygulamaları daha kolay ve nitelikli hale gelmektedir.

Kaya ve Kartallıoğlu'na (2010) göre incelenen araştırma bulguları; OTMG modelinin bireysel ve mesleki gelişime katkısı ve modelin yapısı olmak üzere iki ana güçlü özellik taşıdığını, öğretmen ve yöneticilerin yeterlikleri doğrultusunda kendilerini geliştirme ve yenileme fırsatı sunan bir itici güç olarak görüldüğünü, kendilerinin ve okulun eksik ve güçlü yönlerini görmelerini sağladığını göstermektedir. Bu görüşler ve bulgular ışığında, OTMG modelinin etkili ve sürekli bir şekilde uygulandığı takdirde, öğretmen ve okul başarısıyla beraber toplumsal niteliğin de artacağı düşünülmektedir.

2.1.2.3 Mackenzie mesleki gelişim modeli. Mackenzie mesleki gelişim modeli, iki farklı mesleki gelişim modelinden oluşmaktadır. Mesleki gelişim programları, okul ve öğretmen olmak üzere üç temel öğeden oluşan bu iki gelişim modeli arasındaki temel fark; bu üç öğe arasındaki etkileşim şekli ve düzeyi olarak bilinmektedir (Elçiçek, 2016).

Birinci modelde, mesleki gelişim programları, okul ve öğretmen arasında etkileşimden ziyade tek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu modelde mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim programlarını verenler tarafından öğretmenlere tek yönlü aktarıldığı; öğretmenlerin ise bu etkinlikleri kendi bilgi ve deneyimlerine göre yorumladıkları, bireysel ihtiyaç veya eksikliklerinin programının temelini

oluşturmadığı görülmektedir (Abazoğlu, 2014). Lawnmower Yaklaşımı olarak bilinen birinci model şu şekilde gösterilmektedir:

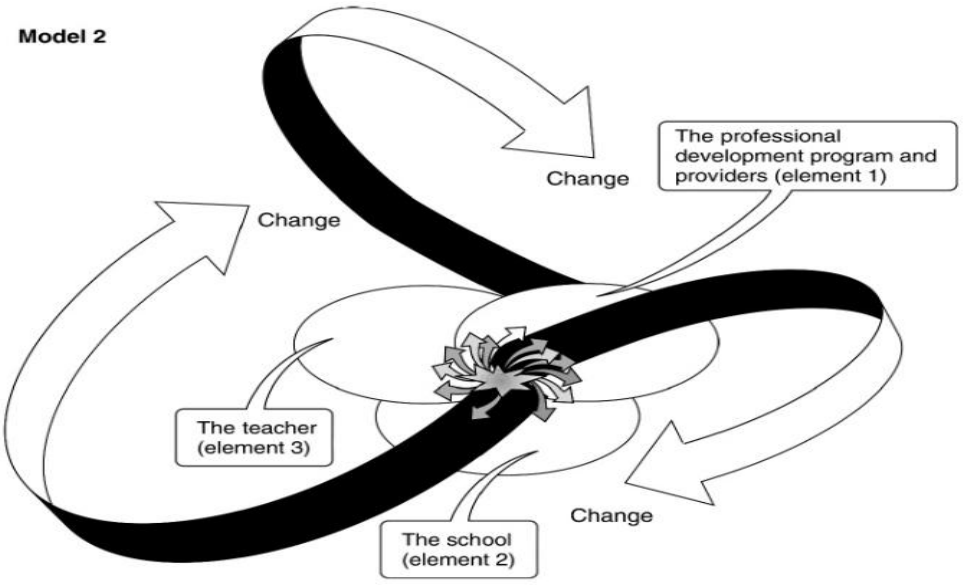


Şekil 4. MacKenzie mesleki gelişim modeli 1 – Lawnmower yaklaşımı (Ling ve Mackenzie, 2001)

Şekil 4'te görüldüğü üzere modelde yalnızca öğretmen ve okul arasında bir iletişim söz konusudur. Programın katılımcıları olan öğretmenler, programa müdahil olmayan okullara girdiyi sağlayan kişilerdir. Öğretmen ve okul arasında programdan elde edilen bilgi ve deneyimlerle ilgili bilgi alışverişi olabilir ki bu durumun gelişimi ne kadar sağladığı tartışma konusu olmasına sebep olmaktadır. Mackenzie (2001) bu modelde mesleki gelişimin ve değişimin çok az olduğunu, ancak çok motive olmuş öğretmenlerin kendilerine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu model, öğretmenlerin veya okulların daha önceden planlanmış mesleki gelişim programlarında değişiklik yapma şansları olmaması, karşılıklı etkileşimin bulunmaması ve ihtiyaca yönelik olmaması sebebiyle, kapsamlı ve etkili bir gelişim modeli olarak görülmemektedir.

İkinci modelde, birinci modelin aksine; mesleki gelişim programı, öğretmen ve okul arasında karşılıklı bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Mesleki gelişimi sağlamak tek yönlü değildir; gelişim programları, öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanmakta ve geliştirilmekte, ortak bir amaca hizmet edecek şekilde tasarlanmaktadır. Programı sunanlar esnektirler ve modelin temelinde eleştirel yansıtma ve sorgulama bulunmaktadır. Grup etkinliği, işbirlikçi çalışma, olumlu bağlılık gibi unsurların esas alan öğretmenler, okullar ve programı

sunanlar, dinamik bir süreç ve etkin katılımdan oluşan bir mesleki gelişim programı üretirler (Abazoğlu, 2014). Öğeler arası iletişim ve etkileşimin esas alındığı ve Türbin Yaklaşımı olarak bilinen ikinci model şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 5. MacKenzie mesleki gelişim modeli 2 – Türbin yaklaşımı (Ling & Mackenzie, 2001)

Mackenzie (2001), ikinci modelin, uygulamada daha çok yeniliğe ve değişikliğe yol açacağını, daha düzenli ve sistematik bir yapıda olması nedeniyle öğretmenlerin ve okulların kendi performanslarını daha etkili bir şekilde inceleyip değerlendirebileceklerini ve dolayısıyla daha kalıcı başarılar elde edeceklerini savunmaktadır.

Bu iki modelden anlaşılmaktadır ki; mesleki gelişim etkileşimli ise ve bütün unsurları arasında dinamik bir ilişki var ise, öğrenme ve öğretme ortamlarında uzun vadeli değişime yol açması ve daha yaygın hale gelerek gerçekleştirilmesi kuvvetle muhtemeldir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin yanı sıra, okulların ve mesleki gelişim programlarını sunanların da değişim ve gelişimini içeriyorsa, öğretmenler ve okullar arasındaki motivasyonu da arttıracak ve fırsatların önünü açacaktır.

2.1.2.4 Gaible ve Burns mesleki gelişim modelleri. Mesleki gelişimi; öğretmenlere ve okullara geniş vizyonlar sağlayan, kritik bilgileri yayan ve sağlayan bir araç olarak gören, öğretmenlere rehberlik eden, öğretmenlerin ihtiyaç ve iş, sınıf ve okul ortamlarını anlama çabasıyla başlayan, daha sonrasında ise öğrenmeyi teşvik

etmek için çeşitli yöntemleri bir araya getirerek öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayan ve gerekli değerlendirmeler içeren bir araç olarak gören Gaible ve Burns (2005), temel tekniklerini mentorluk, takım çalışması, gözlem, yansıtma ve değerlendirme olarak vurguladığı mesleki gelişim modellerini özelliklerine göre üç farklı boyutta ele almıştır. Bu modeller; standart modeller, bölge temelli modeller ve bireysel yönetimli modellerdir.

2.1.2.4.1 Standart modeller. Standart modeller, eğitmenlerin yüz yüze, radyo-televizyon veya internet aracılığıyla büyük öğretmen gruplarıyla eğitime dayalı bilgi ve becerilerini paylaştığı etkinlikleri içerir. Bu modelde, standartlaştırılmış ve eğitime dayalı yaklaşımlar genellikle yeni kavramların keşfedilmesine, becerilerin gösterilmesine ve modellenmesine odaklanır ve bu şekilde başarının elde edileceğine inanılır. Standart mesleki gelişim modelleri şu amaçlar için kullanılabilir (Hooker, 2008):

- Öğretmenlere; yeni fikirler ve yeni şeyler yapma yöntemleri ile ilgili bilgi aktarmak,
- Bir bölge veya ülkedeki öğretmenlere bilgi, öğretim yöntemleri ve stratejileri göstermek,
- Örnek uygulamalar hakkında paylaşım yapmak.

Bu amaçlar ışığında standart gelişim modellerinin güçlü yönleri şu şekilde gösterilebilir (Gaible & Burns, 2005):

1. Birçok öğretmene veya öğretmen gruplarına aynı anda ortak bir bilgi ve beceri sunar,
2. Birçok formatı kolaylaştırır ve büyük çaplı projeler üretmeyi sağlar,
3. Yeni fikir ve stratejilere kolay ulaşımı sağlayarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirir,
4. Piramit eğitim (birden çoğa doğru) yapısıyla ortaya çıkan büyük çaplı projelerin eğitim sisteminde kolay yayılmasını olanaklı kılar,
5. Katılımcı öğretmenler arasında yeni birlikle ve iletişim ağları oluşturur,
6. Öğretmenler tarafından kazanılması istenilen bilgi ve becerilerin kolayca yaygınlaşması nedeniyle maliyeti uygun bir modeldir.

Modelin güçlü yanlarının yanı sıra sahip olduğu sınırlılıklar ise şu şekilde gösterilebilir (Gaible & Burns, 2005):

1. Okul temelli problemleri kapsamayabilir,
2. Bütün öğretmenlere aynı anda ortak bir bilgi ve beceri sunduğu için öğretmenler ve okulların sahip olduğu özel nitelikli konuları içermeyebilir,
3. Uzun bir zaman dilimine yayılmayan etkinlikler içerdiğinden, öğretmenlerin uzun dönemli bir gelişim ihtiyacını karşılamayabilir,
4. Gelişim etkinlikleri sonrasında öğretmenlere geri dönüt, değerlendirme ve destekleme fırsatları sağlamayabilir,
5. Gelişim eğitimleri ve etkinlik ortamları, okul ortamını yansıtmayabilir.
6. Tek seferlik eğitim ve etkinlikler içerdiğinden, mesleki gelişimin doğasına uygun değildir.

2.1.2.4.2 Bölge temelli modeller. Bölge temelli mesleki gelişim modelleri genellikle okullarda, öğretmen yetiştirme kurumlarında ve eğitim kaynağı merkezlerinde gerçekleşir (Gaible & Burns, 2005). Bu model, belirleyici olan durumsal problemlere odaklanarak öğretmenlere ve okullara bireysel olarak yeni teknikler öğretme ve uygulama çalışmaları içerir (Ekinci, 2005). Öğretmenler bu gelişim modelinde; teknoloji, eğitim içerikleri ve pedagojik alanda uzmanlaşmak amacıyla aşamalı bir öğrenme sürecine dâhil olarak uzman eğitimciler ile birlikte çalışırlar. Bölge temelli yaklaşımda öğretmenler kendi okullarında karşılaştıkları problemler veya uyguladıkları yöntemle ilgili paylaşım yaptığından ve bunların üzerinde durulduğundan, öğretmenler ve okul açısında faydalı bir mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir. Bu model şu amaçlar için kullanılabilir (Gaible & Burns, 2005):

- Öğretim yöntem ve uygulamalarında değişiklik yapılması gerektiğinde,
- Sorunlara bireysel açıdan işbirlikçi bir şekilde yaklaşmak gerektiğinde,
- Belirli bir öğretmen grubu için devam eden mesleki gelişim fırsatları sunmak için,
- Öğretmenlerin, alanlarında uzmanlaşmalarına yardımcı olarak öğrenme ve öğretme ortamlarını geliştirmek için.

Bu amaçlar ışığında bölge temelli gelişim modelinin güçlü yönleri şu şekilde gösterilebilir (Gaible & Burns, 2005):

1. Öğretim uygulamalarını geliştirmeye ve iyileştirmeye yardımcı olur,
2. Okul temelli olduğundan, okulun eksiklik ve ihtiyaçlarında odaklanarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlar,
3. Verilen eğitim ve gelişim etkinlikleriyle okulda öğretmenler içinden uzmanlar yetişmesini ve bu şekilde mesleki gelişim etkinliklerinin devamlılığının sağlanmasını olanaklı kılar.

Modelin güçlü yanlarının yanı sıra sahip olduğu sınırlılıklar ise şunlardır (Gaible & Burns, 2005):

1. Yoğun ve geniş bir zaman dilimi gerektirir,
2. Kaynakları az olan, coğrafi olarak uzak olan veya karmaşanın hâkim olduğu bölgelere ulaşmak ve uzman eğitimci sağlamak zor olabilir,
3. Süregelen eğitim ve etkinlikler gerektirdiğinden yüksek bütçe gerektirebilir.

Bölge temelli mesleki gelişim modelleri standart modellerin eksiklerini kapatır niteliktedir, sürekli bir gelişim döngüsü içerdiğinden standart modelin eksiklerinin takibini sağlayabilir (Kanadlı, 2012).

2.1.2.4.3 Özyönetimli modeller. Özyönetimli mesleki gelişim modelinde öğretmenlerden kendi mesleki gelişim hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak etkinlikleri seçmeleri beklenir. Bireysel olarak bilgisayar ve internet kullanımı, video örnekleri, belirlenen alanla ilgili kitap okuma ve araştırma yapma, kurslar alma, meslektaş değerlendirmesi alma, gözlem yapma, alan çalışması sürdürme gibi etkinlikleri benimseyen öğretmenler, kendi ilgi, ihtiyaç ve eksiklikleri doğrultusunda hareket ederek gelişimini sürdürür. Bu modelde öğretmenler; süregelen, kendi motivasyonlarını sağlayan öğrenmelere katılmaları konusunda kesinlikle teşvik edilmeleriyle birlikte özyönetimli model mesleki gelişimi sağlamada birincil araç olarak görülmemeli ve kullanılmamalıdır. Bunun yanı sıra bu model, standart ve bölge temelli modelleri tamamlayan ve genişleten bir model olarak kullanılmalıdır (Gaible & Burns, 2005). Bu modelin kullanıldığı

durumlar şunlardır:

- Öğrenmeye istekli olan ve yeni arayışlar içinde olan öğretmenlerin kendi kendilerine öğrenmekten başka seçenekleri olmadığında,

- Özyönetimli etkinliklerin, standart ve bölge temelli gelişim modellerinin uygulanan bir parçası veya aşaması olduğunda.

Özyönetimli gelişim modelinin sahip olduğu güçlü yönler şunlardır:

1. Ulaşımı kolay ve esnektir,
2. Öğretmenlerin kendi seçimleri sonucu belirlenir ve bireyselleştirilmiş imkânlar sunar,
3. Öğretmenler, ihtiyaç duydukları kaynakları gerektiği ölçüde kullanır,
4. Öğretmenler interaktif gruplara katılım sağlayabilir.

Özyönetimli gelişim modelinin sahip olduğu sınırlı yönler ise şunlardır:

1. Öğretmenler, teknoloji veya diğer kaynaklara kendileri ulaşmak zorundadır,
2. Öğretmenlerin bu yolla üst düzey bir uzmanlık geliştirdiği farz edilir,
3. Sadece öğrenmeye istekli ve açık olan öğretmenler tarafından kullanılır, geniş bir katılımcı kitlesine sahip değildir,
4. Öğretmen süreci kendi başına yönettiği için yıpranma olasılığı yüksek olabilir,
5. Teknoloji engelleri ortaya çıktığında, öğrenme de sekteye uğrayabilir.

Bu üç model de incelendiğinde anlaşılmaktadır ki; özyönetimli mesleki gelişim modeli, kendisini geliştirmek isteyen, öğrenme ve öğretme becerilerinin farkında olan öğretmenler için daha uygun bir modeldir. Ancak, her zaman yalnızca bir modelin etkililiğinden bahsetmek de doğru değildir. Önemli olan; ihtiyaç, problem ve eksiklikler doğrultusunda çözüme ulaşabilmek ve gelişimi sağlayabilmek adına en kapsamlı ve faydalı yolu bulabilmektir.

Literatür ışığında açıklanan bu farklı mesleki gelişim modelleri dışında, çeşitli birkaç model daha bulunmaktadır. Odabaşı ve Erişti (2009) "Öğretmenlikte Mesleki Gelişim" adlı eserlerinde mesleki gelişim modellerini şu şekilde sıralamış ve

açıklamışlardır:

2.1.2.5 Yetişkin öğrenme modeli. Öğretmenlik mesleğinde yetişkin öğrenme modelinin temeli, yetişkin öğrenmesini ve yetişkin öğretim programı planlama ilkelerine ve yetişkinlerin ihtiyaç duydukları konularda gelişebilmelerini sağlamaya dayanan bir modeldir. Kurt'a göre (2014) yetişkin öğrenme sürecinin beş basamağı bulunmaktadır. Bu modele göre öğretmen önce ihtiyaç, eksiklik veya problemin farkında olur, ardından bu konuyla ilgilenir ve gereken bilgiyi toplar, topladığı bilgiler arasında çözüm yollarıyla ilgili karşılaştırma yapar, seçtiği çözüm yolunu dener ve sonrasında ise edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya geçirir.

Yetişkinler, özyönetimi yüksek ve farkındalıkları yüksek, öğrenmeye açık, görev odaklı ve bilinçli olduklarından mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerine katılan öğretmenler de yetişkin bireyler olarak belirtilen özelliklere sahip nitelikli ve oldukça kalabalık bir kitleyi oluşturmaktadır (Elçiçek, 2016). Bu nedenle de yetişkin öğrenme modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önem arz etmekte ve doğası gereği Gaible ve Burns'un özyönetimli mesleki gelişim modeline ve Sparks ve Loucks-Horsley'in rehberli bireysel gelişim modeline benzemektedir.

Yetişkin öğrenme modelinin anlayışına göre mesleki gelişim etkinliklerinde öğretmenlerin kişisel gelişim özellikleri ve sahip oldukları farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Yetişkinler olarak öğretmenler için mesleki gelişim planlaması yaparken dikkate alınması gereken altı ilke vardır. Mesleki gelişim etkinlik ve süreci; öğretmenlerin saygı duyuldukları bir atmosfer yaratmalı, aktif katılımlarını teşvik etmeli, deneyimleri üzerine dayandırılmalı, işbirliğine dayalı sorgulayıcı ortamlar içermeli, uygulamaya dönük rehberlik gerçekleştirmeli ve son olarak ise öğretmenlerin öğrenmelerini esas alan yansıtma ve uygulamaları güçlendirmelidir (Gregson & Sturko, 2007). Bu mesleki gelişim modelinin özellik ve yapısından anlaşılmaktadır ki; yetişkin öğrenme modeli sistematik bir yapıya sahip olan ve her bir aşamanın bir diğerinin tamamlayıcısı niteliğinde sayılan, bireysel ihtiyaçları temel alarak öğrenmenin bireyselleştirilmesini sağlayan bir modeldir. Bu modelde öğretmenlerin kendi kendilerini yöneterek öğrenme ve öğretme hâkimiyetlerinin geliştiği ve bu şekilde öğrenme bilinci ile eğitim ihtiyaçlarının geliştiği ve giderildiği etkinlik ve süreçlerin gerçekleştiği düşünülmektedir.

2.1.2.6 Eylem araştırması modeli. Gerek mesleki gelişim gerekse de denetim konularında alanyazında çok sık yer alan, çok farklı biçimlerde tanımları yapılan ve özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar arasında oldukça popüler bir yaklaşım olarak görülen eylem araştırması gelişim modeli, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin aktif olarak kullandığı bir model olarak görülmektedir. Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenecekleri üzerine öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veya ilgili eğitim paydaşlarının sürdürdüğü araştırma süreci olarak tanımlanabilen eylem araştırması modeli; sınıf, öğretim etkinlik ve programları ve okuldaki belli durumların değişmesini veya gelişmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Sistematik bir şekilde ilerlenen, bilimsel dayanaklara göre bilgi elde etme, uygulama ve uygulamaları geliştirme amacıyla kullanılan bir modeldir (Calhoun, 2002).

Tablo 2

Eylem Araştırması Modeli Aşamaları

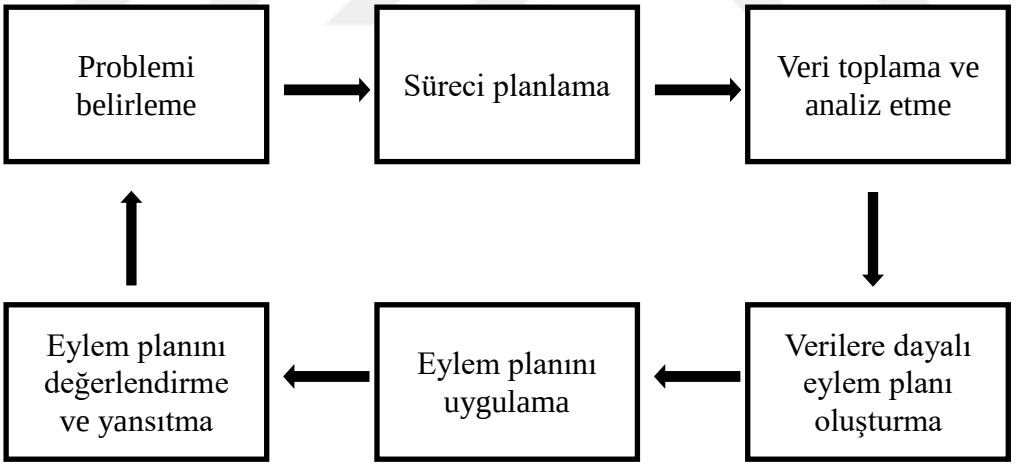
1. Aşama: Bir araştırma odağı belirleme a. Neyin araştırılacağını bilme. b. Seçilen alana ilişkin sorular geliştirme. c. Seçilen sorulara cevaplar bulmak için planlama yapma.	**2. Aşama:** Veri toplama a. Toplanan veriyi başka kişilerle paylaşarak biçimde düzenleme.
3.Aşama: Veriyi analiz etme ve yorumlama a. Veriyi anlaşılır şekilde açıklama. b. Veri içinde birbiriyle tutarlı temalar bulma. c. Soruyu cevaplama.	**4. Aşama:** Eyleme geçme a. Önceki uygulamaları devam ettirme ya da, b. Uygulamayı sonlandırma ya da, c. Uygulamalar üzerinde düzenlemeler yapma.

Tablodan anlaşıldığı üzere; eylem araştırması modeli; planlanmış aşamalardan oluşmalı ve her bir aşama bir diğerini takip eder ve tamamlar nitelikte olmalıdır. Eyleme geçmeden önce çözüme ulaşmak adına yapılacak en önemli unsur, araştırma konusu ve problem noktasını belirlemek, sonrasında konuyla ilgili gerekli verileri elde etmek, verileri sistematik bir şekilde analiz ederek yorumlamak ve sonrasında ise gerekli uygulamaları yaparak süreci tamamlamaktır. Burada bir diğer önemli noktanın ise, uygulamanın etkili olup olmadığını takip etmek olduğu

düşünülmektedir.

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2014) ise mesleki gelişimde eylem araştırması modelini; odak alanı seçme, gereksinim belirleme işlemini yürütme, eylem planını tasarlama, eylem planını uygulama, etkileri değerlendirme ve eylem planını yeniden gözden geçirme şeklinde beş temel aşamada ele almışlardır. İlk aşamada; geliştirmeye ihtiyaç duyulan öğretme ve öğrenme ortamından bir odak alanı seçilir. İkinci aşamada; seçilen odak alanından sorunun ne olduğunu ve nasıl çözüleceğini anlamak için gerekli veriler toplanır. Üçüncü aşamada; sorunun çözümü için elde edilen verilerle bir eylem planı oluşturulur. Dördüncü aşamada, eylem planı uygulamaya geçirilir ve beşinci olan son aşamada ise değerlendirme yapılarak eylem planının etkileri ele alınır. Bunun devamında ise eylem planının sürdürülebilir, değiştirilebilir veya geliştirilebilir olup olmadığı konusunda yansıtıcı eleştiriler yapılır.

Süreçle ilgili yapılan bu açıklamalar doğrultusunda ve eylem planının döngüsel bir süreç olması gerektiği göz önüne alındığında şöyle bir döngü Şekil 6'da gösterilmektedir (Glickman vd., 2014; Odabaşı & Erişti, 2009):



Şekil 6. Eylem araştırması modeli süreç aşamalar

Eylem araştırması modelinin en önemli özelliği, öğretmenin oldukça aktif bir rolde olması, işbirliği gerektirmesi, öğretmenin mesleki gelişiminden sorumlu olmasını gerektirmesi ve bu nedenle öğretmenin araştırmacı bir rolle doğrudan sürecin içinde olmasıdır. Sahip olduğu sınırlılıklar ise; sürekli bir değişim ve gelişim gerektirmesi, uzun ve döngüsel bir süreci kapsaması ve daha önemlisi öğretmenlerin veri toplama ve veri analizi alanlarında yeterli bilgi, beceri ve kaynaklara sahip

olmama riski bulunmasıdır (Odabaşı & Erişti, 2009).

Pine'ın (2009; akt. Glickman vd., 2014) öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından süreç ve faydaları dikkate alındığında eylem araştırması modeliyle ilgili ifadesi modeli özetler niteliktedir:

> "Öğretmenler "bilginin güç olduğu" bilgisi ve deneyimine ulaştıran eylem araştırması aracılığıyla ayrıcalıklı hale gelirler. Uygulamanın değişiminde bilgi ve eylem birleştikçe, eğitimde dışarıda ve yukarıda aşağıya empoze edilen değişim ve reformlardan çok, içeriden yapılan reform ve değişimler ile öğretmenlerin gücü daha fazla tanınır."

2.1.2.7 Gereksinime dayalı uyum modeli. Öğretmenlikte mesleki gelişim açısından gereksinime dayalı uyum modelinin temeli öğretmenlerin yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlama ihtiyacına, bilgi ve iletişim teknolojilerine ve eğitimdeki yeni yaklaşımlara ayak uydurma ve bunları öğrenme öğretme ortamlarına uyarlayarak uygulama sürecine dayanmaktadır (Khoboli & O'toole, 2011). Bu model, adından da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitim paydaşlarının ihtiyaçları doğrultusunda; değişim, birey, süreç ve uygulama kavramlarını esas alarak mesleki gelişim sürecini öğretmenlere uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Diğer modellerden ayrılan ve öne çıkan bu özelliğiyle bu model, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik gereksinimlerinin farkında olması ve onlara odaklanarak mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemesini sağlamaktadır (Newhouse, 2001).

Gereksinime dayalı uyum modelinin temel dayanağına göre modelin yapısı 3 ana yaklaşımdan ve üç ana uygulama aşamasından oluşmaktadır. Bu yaklaşım ve aşamalar şunlardır (Horsley & Loucks-Horsley, 1998; McCarthy, 1982):

1. Yaklaşım: Değişime ve yeniliğe yönelik bireysel deneyimlerin önemi,
2. Yaklaşım: Değişim ve gelişimin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi,
3. Yaklaşım: Bireysel gereksinimlere göre uyarlama ihtiyacıdır.

1. Aşama: Gereksinim aşaması,
2. Aşama: Uygulama aşaması,
3. Aşama: Değişim ve gelişimin sağlanma aşamasıdır.

2.1.2.8 İşbirliğine dayalı mesleki gelişim modeli. Literatürde, işbirliğine dayalı problem çözme modeli, akran koçluğu, meslektaş koçluğu gibi çeşitli kavramlarla ifade edilen işbirliğine dayalı mesleki gelişim modeli; iki veya daha fazla öğretmenin belirli bir konuyla ya da bir sorunun çözümüyle ilgili bir araya gelerek çalıştıkları bir mesleki gelişim modeli olarak bilinmektedir. Bu modelin temel anlayışı; öğretmenlerin belirlenen konu veya sorunla ilgili öncelikle görev paylaşımı yaparak sonrasında her bir öğretmenin üstlendiği sorumluluğa yönelik araştırma ve çalışma yapmasına ve daha sonra ise konu veya sorunla ilgili elde ettikleri bilgileri birbirleriyle paylaşmasına ve bu şekilde çözüm bulmalarına dayanmaktadır (Odabaşı & Erişti, 2009). Bu temel anlayış sayesinde, öğretmenler işbirliği halinde çalışarak ve birbirlerini bilgilendirerek birbirlerinin mesleki gelişiminden ve öğrenmesinden sorumlu hale gelmektedir**.**

İlğan (2017) işbirlikçi mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan düzenli meslektaş işbirliği gerektiren, arkadaşça bir ortamda yeni beceriler gelişmesini ve desteklenmesini sağlayan, yeni öğrenmeleri geliştiren problem çözme süreci olarak görmektedir. Modelin önem ve faydalarını ise; öğretmenin zamanını ve enerjisini sistemli bir biçimde okulun ve eğitim ortamının gelişmesi yararına harcadığı; öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin de okulun gelişmesine katkısı olmasıyla beraber işbirlikçi gelişimin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha çok etkilediği şeklinde dile getirmektedir. Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki; işbirlikçi mesleki gelişim modelinde; okulun ve eğitimin gelişimi ile öğretmenlerin gelişimi arasında paralel bir bağlantı vardır.

Birbirinden öğrenmenin öğretmenleri güçlendirdiği ve zenginleştirdiği göz önünde bulundurulduğunda işbirliğine dayalı mesleki gelişimin; öğretmenlerin performansını ve iş doyumunu arttırdığı, yeni fikirlerin üretilmesini ve uygulanmasını sağladığı, güven ve saygı ortamı gerektirdiği, düşünme sürecini desteklediği ve bu şekilde sürekli bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir (Zepeda, 2016).

Öğretmenlerin birlikte çalışarak birbirlerine yardım sağladığı ve yenilikler ortaya çıkardığı bir okul, öğrenen bir topluluğa dönüşür ve bu durum da okulları veya eğitim ortamlarını sosyal açıdan daha çok geliştirerek yapıda köklü değişimlere yol açılmasına sebep olur (Ackland, 1991). Bu modelin öğretmenlere birbirlerini gözlemleme ve değerlendirme fırsatı vermesiyle de okul iklimini ve iletişimi güçlendirdiği inkâr edilemez bir gerçektir.

2.1.2.9 Öğretmenliğin gözlem ve değerlendirilmesi modeli. Gözlem öncesi, sınıf gözlemi ve gözlem sonrası olmak üzere üç temel aşamadan oluşan gözlem ve değerlendirme modelini diğer modellerden ayıran yönü, iki öğretmen arasında yürütülmesidir. Mesleki gelişim ve değerlendirme amacıyla iki öğretmenin bir araya gelerek birinin gözlemci, diğerinin ise gözlenen rolde olması ve bu rolleri değiştirerek süreci sürdürmesi söz konusudur (Odabaşı & Erişti, 2009). Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014; Köklü, 1996; Zepeda, 2016):

1. Gözlem öncesi: Modelin bu aşamasında; gözlem yapacak olan öğretmenle gözlenen öğretmen bir araya gelerek gözlenecek konu veya sorunla ilgili bilgi ve görüş alışverişinde bulunurlar. Bu aşamada, gözlemin temel amacı konuşulur, geliştirmek veya düzeltilmek istenilen konular belirlenir, bu konularla ilgili istek ve kaygılar paylaşılır, sürecin nasıl ilerleyeceği tartışılır.

2. Gözlem: Modelin bu aşaması; gözlem yapan öğretmenin, gözlenen öğretmeni belirlenen konu veya soruna yönelik gerekli veriyi toplamak ve değerlendirme yapmak amacıyla sürecin yürütülmesinden oluşmaktadır. Önemli olan noktalardan; gözlemin doğal ortamında gerçekleştirilmesi, gözlem yapan öğretmenin öğretme-öğrenme ortamına müdahale etmemesi ve odaklanılan konunun dışına çıkmaması gerektiğidir. Bu aşamada, gözlem yapan öğretmene konuyla alakalı tüm değişkenleri dikkate alarak düzenli veri toplama görevi düşmektedir.

3. Gözlem sonrası: Modelin bu aşamasında; gözlemci ile gözlenen öğretmen tekrar bir araya gelir, elde edilen verileri analiz eder ve gerekli değerlendirmeleri yaparak konu veya soruna farklı bakış açıları getirmek suretiyle çözüm yolları bulur. Verilerin uygun ve doğru bir şekilde sunulması, yansıtıcı bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir. En önemli faydalarından birisi; öğretmenlere kendi uygulamalarını ve bu uygulamaların öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini görme imkânı sağlamasıdır.

Belirtilen bu yönleriyle gözlem ve değerlendirme modeli, işbirlikçi mesleki gelişim modeline benzemektedir. Bir diğer benzerlik yönü ise; öğretmenler arasındaki gözlemin düzenli ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekliliği sebebiyle döngüsel bir mesleki gelişim sürecine sahip olmasıdır. Bu modelde; öğretmenler kadar okul yöneticilerine de; sürecin takibini sağlamak, öğretmenleri bu

konuda desteklemek ve teşvik etmek gibi görevler düşmektedir.

2.1.3 Mesleki gelişimin özellikleri. Öğretmenler için mesleki gelişim; önemi, gerekliliği ve sağladığı faydalar nedeniyle literatürde geniş yer kaplayan ve üzerinde dikkatlice çalışılan bir konudur. Yapılan araştırmalar: mesleki gelişimin öğrenme ve öğretme ortamlarındaki olumlu etkilerinin yanında, okul ve toplum bağlamında da olumlu etkileri olduğunu göstermekte; mesleki gelişimi öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirmekte; öğrencinin, okulun ve toplumun nitelik kazanması için öğretmeni ve öğretmen gelişimini temel unsur olarak ileri sürmektedir (Ariza & Poole, 2018). Yine başka bir araştırma bulguları; mesleki gelişimin şu özellikleri içerirse daha etkili olacağını vurgulamaktadır (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013):

- Öğretmeni bilgi oluşturma ve uygulama sürecinde aktif (eylem araştırmacısı olarak) bir role teşvik etmesi,
- Öğretmenin meslektaşlarıyla işbirliği yapması, ortak eleştirel bakış açısı geliştirmesi,
- Bilgi, tecrübe ve öğretim içeriğinin günlük öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi,
- Bireysel gelişim ihtiyaçları karşılamak adına farklılaştırılmış etkinlik ve süreçler içermesi, sahip olunan olanak ve kısıtlandırılmaların bilinmesi,
- Süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yapılması.

Hawley ve Valli (1999; akt. İlğan, 2013) mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler için etkili olabilmesi adına şunları kapsaması gerektiğini ifade etmiştir:

- Deneysel olması ve öğretmenleri, öğrenme ve gelişme sürecini destekleyen somut görevlerle meşgul etmesi,
- Öğretmenlerin entelektüel gelişimine yönelik olması,

- Sorgulama, yansıtma ve deneyim temeline dayanarak öğretmenlerin sorunlarla ve sorunların çözümleriyle ilgili sorumluluk üstlenmesi,

- Öğretmenler arasında işbirlikçi ve etkileşimli bir çalışmanın hâkim olması, bilginin paylaşılması ve uygulamalara odaklanılması,

- Öğretmenlerin öğrencileri ile olan çalışmalarının esas alınması ve bu çalışmalarla bağlantı kurulması,

- Süreç ve etkinliklerin öğretmenler tarafından planlanması ve yürütülmesi, yetişkin öğrenmesi ilkelerinin dikkate alınarak paylaşılan kararları ve okulun iyileştirme çabalarını esas alması,

- Destekleyici, yoğun ve sürekli olması, odaklanılan konu veya problemlere ilişkin işbirlikçi çözüm bulması,

- Gelişim ve değişimle alakalı farklı unsurları dikkate alarak bütüncül bir bakış açısıyla yürütülmesi.

Mesleki gelişimin; okulu nitelikli hale getirmede ve öğrenci öğrenmesini desteklemede temel dayanak olduğunu düşünen Sparks ve Loucks-Horsley (1989) mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerinin sahip olması gereken temel özellikleri ise şu şekilde ifade etmiştir:

- Okul ve tüm eğitim ortamlarındaki unsurları içeren programlardan oluşması,

- Okul yöneticilerinin de öğretmenlerle birlikte gerekli etkinlikleri planlaması, destek olması ve bu süreçlerde aktif rol alması,

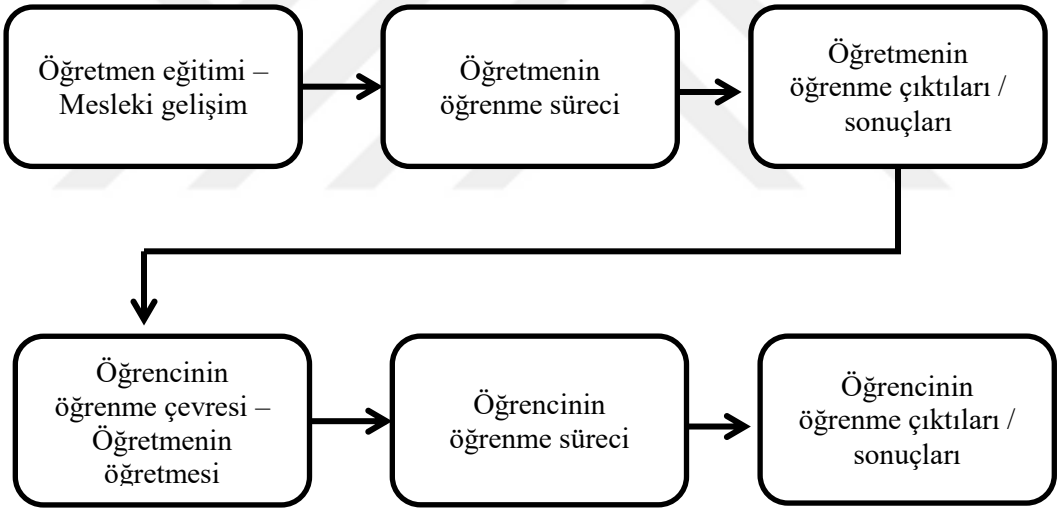
- Bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğrenme ve öğretme unsurlarına odaklanılması,

- Bu süreçte öğretmenlerin kendi hedeflerini ve ihtiyaçlarını belirlemesi, gerekli fırsatları yaratması ve aktif rol alması,

- Gelişim etkinliklerinde; gerekli geri dönütlerin verilmesi, değerlendirmelerin yapılması ve çalışmaların somutlaştırılarak zamana yayılması,

- Etkinliklerin sürekli olması ve gerekli ihtiyaçlara cevap vermesi.

Mesleki gelişimin öğretmenler için en önemli özelliklerinden birisi de; öğrencilerin öğrenme çıktılarına sağladığı fayda ve katkılar olarak görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programları, öğrencilerin öğrenme çıktılarının yanında öğretmenlerin de öğrenme çıktılarına yol açan öğrenme süreçlerini başlatma unsurlarını içermektedir. Öğrenme çıktısı olarak değerlendirilen bu sonuçlar, artan veya geliştirilmiş, yenilenmiş bilgi, anlayış, niyet, uygulama, amaç veya duygular olarak kavramsallaştırılabilir. Öğretmenler bu bilgileri ve uygulamaları öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanması, öğrenciler için; öğrenme ortamının, öğrenme materyallerinin, fiziksel çevrenin daha bütüncül bir şekilde algılanmasını sağlar. Daha da önemlisi öğretmenler için mesleki gelişim; öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi, beceri, motivasyonu geliştirme ve iyileştirmeye yönelik öğrenme çıktılarına yol açan öğrenme süreçlerini başlatır. Bu durumlar da, öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenciler açısından değerlendirilen en önemli özelliğidir (Vermunt, 2014). Bu süreç Şekil 7'de şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 7. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimden öğrenci öğrenmesine kanıt zinciri

Şekil 7'de belirtildiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimi yalnızca öğretmenlerin gelişmesini değil aynı zamanda öğrenci öğrenmesini de desteklemekte ve geliştirmektedir.

Öğretmen öğrendikçe, öğrendiğini uygulayacak ve geliştirecek, dolayısıyla çevresi ve öğrencileri için de öğrenme süreci ortaya çıkacaktır. Öğrencinin öğrenme sürecinin, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinden olumlu etkilenmesi ise mesleki gelişimi ihtiyaç haline getiren unsurlardan biri olarak düşünülmektedir.

Vermunt (2014) ayrıca; öğrenen öğretmenlerin sadece teori, pratik deneyimler, hizmet öncesi ve hizmet içi gelişim, öğretmen eğitimcileri ve diğer öğretmenlerden bilgi edinmemesi gerektiğini; bu tür bilgi, deneyim ve becerileri tutarlı ve bütüncül bir bakış açısıyla başka bilgi, deneyim ve becerilerle karşılaştırması, kıyaslaması ve bütünleştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Mesleki gelişim sağlama sürecinin en önemli özelliği olarak vurgulanmaktadır. Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki; mesleki gelişimin öğretmenlerin uygulamalarını değiştirip geliştirerek öğrenci öğrenmesini olumlu bir yönde etkilemeli ve şekillendirmelidir. Öğrenci öğrenmesinde fark yaratan uygulamalar ancak nitelikli öğretmenlerin ve nitelikli gelişim etkinliklerin sonucu olarak gösterilebilir. Bu hususta bir diğer nokta ise öğrenci öğrenmesindeki gelişmenin sürekli olması ve aynı şekilde öğretmenin iş doyumu ve motivasyonunu da arttırmasıdır.

Başarılı mesleki gelişim programlarının kritik unsurlarını belirlemeye çalışmaktaki sorunun çoğu zaman tek bir doğru cevap arayışında olduğunu ve fakat bunun yanlış bir arayış olduğunu, mesleki gelişim programlarının çeşitli araştırma ve değerlendirme ilkelerinden oluşan bir süreç olduğunu vurgulayan Guskey (1995); bu ilkeleri şöyle açıklamıştır:

1. **Değişimi bireysel ve örgütsel bir süreç olarak kabul etmek:** Önemli olan nokta; başarıya katkıda bulunacak bireysel ve örgütsel süreçlerin en uygun birlikteliği ortaya çıkarmaktır. Mesleki gelişimdeki başarı, hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olarak görmek, birinin eksikliğini diğerinin giderebileceğini bilmek, ilerleyici ve destekleyici anlayışa sahip olmak gerekli değişimi birlikte uyarlamaktan geçmektedir.

2. **Büyük düşünüp küçük adımlarla başlamak:** Başarılı mesleki gelişim programlarının özellikleri; kademeli ve artan bir şekilde değişimi planlayan ve uygulayan programlardır. Tek seferde değil, uzun soluklu dönemde sağlanan gelişimler daha etkili ve kalıcıdır.

3. **Destek sağlamak için takım halinde çalışmak:** Öğretmenlerin ekip halinde çalışması, birbirlerinin gelişim çabalarını desteklemek, aktif ve etkileşimi yüksek roller üstelenerek süreci yürütmek mesleki gelişim çabalarının etki ve başarısını arttırmaktadır. Problemlere birlikte çözüm aramak ve farklı bakış açıları geliştirmek sağlanması gereken en önemli fırsattır.

4. Sonuçlar hakkında geribildirimler sunmak: Mesleki gelişim programlarının, gerek bireysel olarak gerekse de gruplara ve örgütlere çeşitli şekillerde geribildirim vermesi, gelişim ve değişimin bir parçasıdır. Öğretmenlerin sürece daha aktif bir şekilde katılmasını, olumlu ve olumsuz gelişmeleri görmelerini sağlar ve daha önemlisi farkındalık yaratır. Proje, rapor, test, performans çalışması gibi farklı yöntemler kullanılmalıdır.

5. Sürekli takip, destek ve gerektiğinde baskı uygulamak: Gerekli değişimin ve gelişimin sağlanması için mesleki gelişim programlarının ve örgüt yöneticilerinin takibi ve desteği gerekmektedir. Bu takip ve destek, gelişimin sürekliliği açısından kritik bir noktadır. Öğretmenlerin ve okulların çalışmalarının takip edilmesi, gerek duyulduğunda rehberlik ve yönlendirme gibi desteklerin sağlanması ve ihtiyaçlara cevap verebilmek adına bu konuda ısrarcı olunması önemlidir. Takip ve desteğin sağlanmadığı durumlarda, motivasyon kaybı ve gelişimin istenen düzeyde sağlanmaması gibi durumlar ortaya çıkabilir.

6. Programları bütünleştirmek: Eğitimin doğası gereği sosyal bir olgu olması ve yeniliğe, değişime açık olması sebebiyle eğitim alanında sürekli gelişmeler ve değişimler yaşanmakta, yeni yaklaşım ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Mesleki gelişim de amacı bu yenilik ve gelişimlere ayak uydurmak olduğundan; bu yenilik ve gelişimlerin eğitim ve mesleki gelişim programlarına bütüncül bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir. Bu bütünlüğü sağlamak kolay değildir; ancak her bir değişim veya yeniliğin, eğitimin bir parçası olarak tutarlı bir şekilde gösterilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise; çeşitli stratejilerin dikkatli ve sistemli bir şekilde bütünleştirilerek kullanmak ve uygunluğunu çeşitli açılardan sağlamaktır.

Yine Guskey (2003), etkili mesleki gelişim programlarının; içerik odaklı, genişletilmiş, işbirlikçi, günlük çalışmaların parçası, süregelen, tutarlı ve bütünleştirilmiş, sorgulama temelli, öğretmen odaklı, öğrenci performansıyla ilgili bilgilendirici ve öz-değerlendirme gibi özelliklere ve unsurlara sahip olması gerektiğini ileri sürmüştür.

Garet vd., (2001) son zamanlarda mesleki gelişimini öğretmen eğitiminin sahip olması gerek özelliklerle ilgili birçok fikir ve yaklaşımın ileri sürüldüğünü fakat bir mesleki gelişim programın etkili olabilmesi için mutlaka içermesi gereken temel özellikler olduğunu ifade etmiştir. Yapısal özellikler olarak tanımladıkları bu

özellikler şu şekilde anlatılabilir:

a. Etkinliğin şekli: Etkinliğin, geleneksel bir çalıştay ve konferansın aksine, çalışma grubu veya çalışma ağları gibi bir reform türünde olması önemlidir,

b. Devam süresi: Bir mesleki gelişim etkinliğinin verimli olması için, geniş bir zamana yayılmış ve öğretmenlerin devamlı katılımını gerektirmesi önemlidir,

c. Kolektif katılım: Aynı okul, bölüm, branş veya sınıf düzeyinden birlikte katılım gösteren öğretmenlerin, birbirlerinin gelişini desteklediği ve akran öğrenmesi gerçekleştirdiği, deneyimlerini paylaştığı bir ortamda, öğrenmenin daha kolay sağlanması önemlidir,

d. İçerik odağı: Etkinliklerin içeriklerinin, öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda belirlenen konu veya uygulamalara odaklanması, öğretmenlerin alan bilgisini güçlendirmesi ve gerekli yöntemlerin iyileştirilmesi açısından önemlidir,

e. Aktif öğrenme: Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenlerin anlamlı bir analiz yapabilmesi, örneğin; sınıf gözlemi yapma, meslektaş değerlendirmesi yapma, uygulamalarıyla ilgili geri dönüt alma, proje yürütme, ders planı hazırlama gibi etkinliklerde bulunması öğrenmeyi kalıcı hale getirime açısından önemlidir,

f. Uyumluluk: Mesleki gelişim etkinliklerinin; öğretmenlerin hedefleri ve deneyimlerini, etkinliğin standartları ve değerlendirme boyutları ile birlikte göz önünde bulundurarak planlanması; pedagojik bilgi ve içeriklerin dâhil edilmesi ve benzer etkinliklerle kıyaslanıp karşılaştırılması gerekir. Tüm bunların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması önemlidir

İncelenen araştırmalar göstermektedir ki; mesleki gelişim etkinlik ve süreçlerinin sahip olduğu veya sahip olması gereken özellikler; önce öğretmenin kendisinde sonrasında ise öğrenci başarısında, okul başarısı ve niteliğinin artmasında fark yaratmaktadır. Nitelikli mesleki gelişim, tüm sınıf ve öğrenim düzeylerinde, nitelikli öğretim ve yüksek öğretmen ve öğrenci performansı ve başarısı için temel faktördür. Mesleki gelişim; ihtiyaçları tanımlamak, bireysel değerlendirmelere fırsatlar yaratmak, eğitim öğretimi anlamlı amaçlara hizmet etmek adına değiştirmek ve geliştirmek, daha sistemli ve bilinçli çalışmak için farkındalık yaratmalıdır. Güçlü mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin ve okulların hayatlarına dâhil edilmelidir

(Putnam & Borko, 2000).

2.1.4 Mesleki gelişim ile ilgili araştırmalar. Araştırmanın bu bölümünde, mesleki gelişime dair yapılan araştırmayla ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen araştırmalar "Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar" ve "Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar" olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

2.1.4.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar. Kanadlı (2012), "Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" adlı doktora tezinde mesleki gelişim programlarını, mesleki gelişim modellerini, mesleki gelişim modellerini uygulama tekniklerini, mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi gibi konuları kapsamlı bir şekilde araştırmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen bir projeden ortaya çıkan bu araştırma, vaka incelemesi şeklinde yürütülmüş, iki formatör öğretmen ve üç katılımcı fen ve teknoloji öğretmenin sınıf içi uygulamaları çalışılmıştır. Araştırma; birinci aşaması; akademisyenler tarafından formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi ve ikinci aşaması formatörlerin katılımcı öğretmenlere sınıf içerisinde ne tür beklentileri oluşturmaları gerektiği konusunda 3 hafta eğitim vermesi şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının video kayıtları araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Verinin analizinde tümdengelim ve söylem analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler eğitimden önce öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilediklerini fakat eğitimden sonra öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir. Eğitim öncesinden öğretmenlerin daha çok otoriter söylem kullandıkları; eğitim sonrasında ise daha çok diyalojik söylem kullandıkları ve bu söylemin yoğun olduğu sınıflarda öğrencilerin katılımlarının daha yüksek olduğu, öğrenci konuşmasında bir artış ve öğretmen konuşmasında bir azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Muyan (2013), "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları ile İlgili Durum Çalışması" adlı çalışmasında, mesleki gelişim kavramını, mesleki gelişimin ilkelerini, mesleki gelişimi etkili yapan unsurları, mesleki gelişim modellerini ve önemini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaya 122 İngilizce okutman katılmıştır, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları sorgulayan bir anket kullanılmış ve verileri analiz

etmek içinse betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerini önemli ve gerekli bulmakta fakat bu etkinlikleri önemli buldukları kadar kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişimi engelleyen temel faktörü motivasyon eksikliği, sonrasında ise yoğun çalışma hayatı, meslektaşlar arası iletişimsizlik, okulun desteklememesi, çalışma saatlerinin etkinliklere uygunsuz oluşu olarak vurgulamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlerin görüşlerini daha derinlemesine incelemek adına durum çalışması yapılabileceğini, öğretmenlerle görüşmeler yapılması gerektiğini, mesleki gelişim etkinliklerinin cinsiyet ve deneyime dayalı olarak nasıl değiştiğinin detaylı şekilde incelenmesi gerektiğini ve öğretmenlerin motivasyonunun artırılması gerektiğini sunmuştur.

Özbek (2014), "Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinlik Tercihleri, Profilleri ve Katılımlarını Etkileyen Sebepler" adlı çalışmasında, mesleki gelişimin doğası, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, etkili mesleki gelişimin özellikleri, sürekli mesleki gelişim için hangi etkinliklerin tercih edildiği gibi kavram ve konuları ele almıştır. Yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, çalışılan okul türü, öğretmenlerin tercihlerini etkileyen sebepler gibi değişkenler incelenmiştir. Araştırma, karma araştırma yöntemi ile sürdürülmüş; nicel veriler anket kullanılarak, nitel veriler ise açık uçlu sorular ile sağlanan görüşmeler yapılarak toplanmıştır. 118 İngilizce öğretmeninin katılımıyla toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve kıdemlerine göre mesleki gelişim etkinliklerine katılımı fark göstermemekte; mezun olunan bölüm ile çalışılan okul türüne göre etkinliklere katılımı fark göstermektedir. Bu sonuca göre dilbilim ve edebiyat mezunu olan öğretmenler güncel etkinliklerle ilgili fark göstermekte; ilkokul ve lise öğretmenlerinin katılmak istedikleri etkinlik türleri fark göstermektedir. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler ışığında araştırmacı; öğretmenlerin çalıştıkları yerde gelişim etkinlikleri ile ilgili gözlemlenmesi gerektiğini, uzun dönemli süreçte kendilerini değerlendirme fırsatları verilmesini, öğretmenlere eylem araştırması ve öğrenme süreçleriyle daha derinlemesine bakış açıları elde etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ekinci (2015), "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (Mesleki Gelişim Modeli Önerisi)" adlı çalışmasında, mesleki gelişim, etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim

uygulama türleri gibi kavram ve konuları kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ile sürdürülen araştırmaya 20 öğretmen katılmış ve görüşme tekniği ile gömülü (grounded) teori ile elde edilen veriler doğrultusunda etkili mesleki gelişime ilişkin bir model sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya isteklidir ve bu etkinlikleri gerekli görmektedirler. Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili görüşleri; değişime ayak uydurma, deneyim ve tükenmişlik olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Mesleki gelişim sağlama süreçleri ile ilgili görüşleri; fiziksel şartlar, öğretim teknolojileri, akademik kaynak ve eğitim süreçleri olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Etkili bir mesleki gelişimin özellikleri ile ilgili görüşleri; ihtiyaca uygunluk, içerik seçme, aktif katılım, gelişim stratejisi, sunum ve işbirliği olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki; etkili mesleki gelişim modeli; ihtiyaç hissetme, amaç belirleme, planlama, gelişim süreci ve değerlendirme gibi içeriklerden oluşmaktadır. Bununla birlikte; bu kategoriler ile öğretmenler arasındaki koordinasyonun sağlanabilmesi için destek ve izleme etkinliklerinin de yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; mesleki gelişim modeli oluştururken uygulanabilirlik, sınıf ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve eğlenceli olabilme unsurlarının dikkate alınması gerektiği, eğitime alınan öğretmenlerin kalabalık gruplardan oluşmaması, mesleki gelişim modelinin niteliği kadar eğitim veren kişinin de başarılı olması, mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlere maddi destek sağlanması, okul temelli eğitimlerin dikkate alınması gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Ceylan (2015), "Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği" adlı çalışmasında; sürekli mesleki gelişim, sürekli mesleki gelişimin amacı, önemi, modelleri, etkinlikleri, özellikleri, öğretmen açısından değerlendirilmesi gibi kavram ve konuları açıklamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle sürdürülen bu araştırmada araştırmacı, tanımlayıcı durum yöntemi kullanmış, Türkiye'de ve İngiltere'de olmak üzere toplam 54 öğretmen ile görüşmüştür; ayrıca, OECD tarafından yapılan TALIS raporunun bir bölümü oluşturan anket de veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Türk öğretmen ve okul yöneticileri, mesleki gelişimi daha çok hizmet içi eğitimler ile açıklarken İngiliz öğretmen ve okul yöneticileri, mesleki gelişimi daha çok kişisel ve mesleki gelişim ile okul gelişimi olarak açıklamıştır. Türk öğretmenler, sürekli mesleki gelişim

etkinliklerini değerlendirmek adına herhangi bir yöntem veya teknik belirtmemiş, İngiliz öğretmenler ise performans değerlendirme, anket, geri bildirim alma gibi çeşitli yöntem veya teknik belirtmiştir. Türk öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili yetersiz olduğu ve gerekli önemim verilmedi gibi şikâyetleri bulunmakta, İngiliz öğretmenlerin ise mesleki gelişim ile ilgili kaynak ve içerik açısından yeterince kapsamlı olduğu, farklı etkinliklerin bulunduğu ve ihtiyaçlarını karşıladığı şeklinde memnuniyetleri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte araştırma sonucu göstermektedir ki; sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde Türkiye ile İngiltere arasında yapısal bir fark bulunmaktadır. Bu farkın sebebi ise; Türkiye'deki mesleki gelişim etkinliklerinin eğitim bakanlığının il ve ilçe eğitim müdürleri aracılığıyla sağlanması; İngiltere'de ise mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinin bakanlık tarafından okullara bırakılmasıdır. Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacı; mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlerin ilgi duydukları konuların belirlenmesi göz önünde bulundurulmalı, okul yönetimleri, ulusal ve yerel eğitim otoriteleri öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine aktif bir şekilde katılmaları konusunda idari ve ekonomik açıdan destek vermeli, kurs ve seminerlerden ziyade öğretmenlerin daha katılımcı oldukları eğitimlerin sayısı arttırılmalı şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Hakyemez (2016), "Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında; yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim, öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişimin rolü, mesleki gelişim modelleri ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi kavram ve konularını incelemiştir. Araştırma kapsamında; ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşlerini betimlemiş ve konuyu cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş ve etkinlik sayısı gibi çeşitli değişkenleri açısından ele almıştır. Araştırma, karma yöntem ile sürdürülmüş; 341 öğretmenden elde nicel veriler yapılan anketlerle; 29 öğretmenden elde edilen nitel veriler ise açık uçlu sorulardan oluşan görüşmelerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; ortaokul öğretmeleri mesleki gelişim kavramını, mesleki bilgi ve becerileri yenilemek, yapılan yenilikleri takip ederek bireysel ve mesleki yeterlikleri güncel tutmak ve iyileştirmek olarak ifade etmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin güçlü yönleri olarak uygulama ve içeriklerini, zayıf yönleri olarak ise zamanlama ve uygulama boyutları olarak görmekte ve mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin

ilgi, eksiklik ve ihtiyaçlarına yönelik planlanması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca araştırma sonucu göstermektedir ki; ortaokul öğretmenleri mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili sürece aktif katılım sağlamak istemekte ve çalışma takvimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini, etkinliği yürüten eğitimcilerin donanımlı ve tecrübeli kişiler olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Araştırmanın sonucu olarak elde edilen veriler ışığında araştırmacı; mesleki gelişim programlarına katılımın sağlanması açısından, zamanlama unsuru üzerinde detaylı çalışmalar yapılması, teorikten çok uygulamalı eğitimi sağlayacak şekilde düzenlenmesi yapılması ve mesleki gelişim programların hazırlanması ve uygulanması aşamasında üniversitelerle iş birliği halinde olunması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Güneş (2017), "Öğretmenlerin Çevrimiçi Mesleki Gelişim Takip Platformuna Katılımları: Çalışma Şartları ile Bilişim ve İletişim Teknolojilerine Aşinalığın Rolü" adlı çalışmasında; ilkokul öğretmenlerinin çevrimiçi forumlara katılımlarını etkileyen faktörleri, etkili mesleki gelişim programlarını, çevrimiçi forumların özelliklerini ele almıştır. Nicel araştırma ile başlayıp nitel araştırma ile devam eden karma yöntemin keşfedici yaklaşımı kullanılmış ve araştırmaya 89 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, lojistik regresyon analiziyle yapılan korelasyon araştırması; nitel boyutu ise sınıf gözlemleri ve hiyerarşik odaklanma yöntemi ile yapılan bireysel görüşmelerden oluşan fenomenoloji araştırmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişim forumlarına katılmalarında işyeri şartlarına yönelik algıları ve daha önceden forum deneyimlerine sahip olmaları etkili olmakta; fakat cinsiyetleri, iş deneyimleri veya bilgisayar becerileri önemli etkiye sahip olmamaktadır. Öğretmenlerin bu mesleki gelişim platformlarına katılmalarını etkileyen faktörler ise; öğretmenlerin bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulamalarını kullanma ihtiyaçları, BİT ile yaşadıkları problemlere yönelik tepkileri, çevrimiçi forum kullanımıyla ilgili eğitim, diğer katılımcıların paylaşımları ve zamansızlık ortaya çıkan sonuçlardır.

Taştekin (2018), "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Pisa'da Başarılı Bazı Ülkeler ile Türkiye'nin Karşılaştırılması" adlı çalışmasında; öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişimin özellikleri gibi kavram ve konuları araştırmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ile doküman analizi tekniği kullanılmış, PISA (2015) sınavında okuma, fen bilimleri ve matematik

derslerinden yüksek başarı gösteren ve yeterli verilere ulaşılabilen Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Avustralya ile Türkiye karşılaştırılmıştır. İncelenen verilerden elde edilen sonuçlara göre; bu ülkelerde hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin deneyim kazandıkları, uygulamalarda rol aldıkları ve söz sahibi oldukları görülmüş, sürekli gelişimin bir amaç olduğu ve uygulamaların bu amaca hizmet ettiği görülmüştür. İlgili ülkelerde, okula ve meslektaş öğrenmesine dayalı etkinlikler temel alınmakta, bu etkinlikler yerel düzeyde planlanıp yürütülmekte ve çeşitlilik göstermektedir. Araştırma sonuçları Türkiye ile ilgili; öğretmenlerin daha çok kurs ve seminer gibi etkinkliklere katıldıklarını, mesleki gelişim etkinliklerinde pasif konumda olduklarını, etkinliklerin tüm öğretmenlerin katılımını olanaklı kılmadığını, sürekli gelişimin hedeflendiği etkinliklerin yer almadığını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; mesleki gelişim etkinliklerinin Türkiye'de de okula dayalı ve meslektaş öğrenmesini içeren etkinlikler olması, öğretmenlerin ders yükünü azaltılarak kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine teşvik edilmesi, öğretmenlere lisans eğitimi sürecinde uygulama ve araştırmaya dayalı eğitim verilmesi, öğretmenleri gelişime özendirecek ödül veya teşvikler uygulanması, mesleki gelişim uygulamalarında merkeze bağlılık azaltılarak mesleki gelişim imkânlarının çeşitlendirilmesi gerektiğini önermiştir.

İncelenen yurt içi çalışmalar daha çok mesleki gelişim ile ilgili mevcut durumları ele alan, bu alandaki ihtiyacı ve önemini vurgulayan çalışmalardır. Yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu fakat mesleki gelişim uygulamalarının çeşitli sebeplerle yeterli olmadığını göstermektedir.

2.1.4.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar. Morewood (2007), "Okul Geneli Mesleki Gelişimin Öğretmenlerin Uygulamaları Üzerindeki Etkisi: Pennsylvania'da Bir İlk Okuma Okulu Durum Çalışması" adlı çalışmasında; profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmen öğrenmesi, mesleki gelişimin kazanımları, öğrenci başarısı, öğretmen değişimi gibi konu ve kavramlar üzerinde durmuştur. Bir müdür, bir tam zamanlı okuma eğitmeni, bir yarı zamanlı okuma eğitmeni ve yedi öğretmenden oluşan on katılımcı ile yürütülen bu çalışmada bir ön gözlem görüşmesi, bir sınıf gözlemi ve bir de gözlem sonrası görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler mesleki gelişim için çok çeşitli etkinliklerin olduğunu, mesleki gelişim fırsatlarının etkili gelişim özellikleri içerdiğini ifade etmiştir. Ders içi uygulamalar ile ilgili müdürün ve okuma eğitmenlerinin görüşleri, derse giren

öğretmenlerin görüşleri ile farklılık göstermektedir. Öğretmenler mesleki gelişimi daha çok; içerik, pedagoji ve müfredat hakkındaki bilgilerini etkileyen bir süreç olarak tanımlamıştır. Ayrıca sonuçlar; öğretmenlerin sınıf içi okuma etkinlik ve uygulamalarını en çok etkileyen mesleki gelişim etkinliklerinin, temel okuma programlarına bağlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bulgular doğrultusunda araştırmacı; mesleki gelişim eğitimcilerinin mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili çabalarına devam etmeleri, bu süreçlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak adına esnek olması, mesleki gelişim etkinliklerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi, öğretmenlere çoklu ve iç içe geçmiş eğitimler verilmesi gerektiği gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Aminudin (2012), "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimin Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları: Bir İlköğretim Okulu Durum Çalışması" adlı çalışmasında; değişen mesleki gelişim paradigmalarını, profesyonel olarak öğretmenler ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi, etkili mesleki gelişim, değişime yönelik öğretmen motivasyonu, eğitimsel değişim gibi çeşitli kavram ve konuları incelemiştir. Araştırma; doküman analizi, anketler ve beş yarı yapılandırılmış görüşme oturumlarından oluşan nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Verilerden elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin uygulamalardaki değişiklikleri sürdürmekle ilgili sorunlar yaşadığını, okul temelli mesleki gelişim için fırsatlar yaratmaya çalışırken, ek olarak istenen mesleki gelişim etkinliklerine zaman ayırmakta zorlandıklarını göstermektedir. Sonuçlara göre; öğretmenler kendi mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili söz sahibi olmak istemekte, mesleki gelişim etkinliklerinin özellikle zaman ayrılması gereken süreçler olduğunu düşünmekte ve konuda desteğe ihtiyacı olduklarını vurgulamakta ve daha önemlisi öğretmenlik uygulamalarındaki değişikliklerin en iyi şekilde sürdürülmesini sağlamak için devamlı takibin olması gerektiğini belirtmiştir.

Hesketh (2014), "Yeni Zelanda Bağlamında Liderlik Sorumlulukları Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri" adlı çalışmasında, mesleki gelişim ve öğrenmenin ve hangi faktörlerin bir okulda etkili öğrenmeyi ve mesleki gelişimi sağladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda veriler; çevrimiçi bir anket, odak grupları ve bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre; farklı okullarda sağlanan mesleki gelişim ve öğrenme etkinliklerinin sistematik ve sistemsiz olmak üzere iki temel kategori ortaya çıkmıştır. Sistematik mesleki

gelişim etkinliklerinin; okullardaki orta ve üst düzey liderlerin öğrenme ihtiyaçlarının tanımlanması, iş tanımlarının tartışılması veya birlikte yapılandırılması, liderlik yeteneklerini geliştirmek adına paylaşım yapılması, işbirliği odaklı olması, yansıtıcı olması ve öğrenme etkinliklerini birleştiren bütüncül bir yapıda olması gerektiği sonuçları elde edilmiştir. Buna ek olarak; daha etkili mesleki gelişim ve öğrenmenin, düzenli mentorluk ile sağlanacağı düşünülmektedir.

Hooks (2015), "Daha Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Girişimlerine Doğru" adlı çalışmasında; mesleki gelişim, zorunlu ve gönüllü mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik algılar, mesleki gelişim engelleri, öğretmen tutumu ve mesleki gelişim gibi kavram ve konuları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması ile yürütülen bu araştırmada veriler 9 öğretmenden yarı yapılandırılmış türde açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin aldığı eğitimler ile uygulamaları arasında bir kopukluk olduğunu ve durumunda öğrenci başarısını etkileyen bir unsur olduğu göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili hesap verebilirlik ve geri bildirim gibi takip içeren faktörlerin olması gerektiğini ve ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin, alanlarıyla ilgili, ilgi çekici, cezalandırıcı olmayan, öğretmenlerin eksikliklerini göz önüne alması gerektiğini ifade etmiştir. Sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler; iyileştirilmiş ve güncellenmiş mesleki gelişim etkinlikleri, daha iyi öğretim metodolojileri, öğretmen moralinin artırılması ve daha yüksek öğrenci başarısının elde edildiğini düşünmekte ve mesleki gelişim etkinliklerinin çok incelikle planlanması olumlu sosyal değişimi de beraberinde getirmektedir. Ulaşılan sonuçlar kapsamında araştırmacı; öğretmenlerin kendi aralarında mesleki gelişim ile ilgili paylaşım yapmaları ve birbirlerinin düşüncelerini bilmeleri gerektiğini, böylece olumlu tutumlara odaklanarak olumsuz tutumlardan birlikte kurtulmaları gerektiğini, eğitimcilerin de öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerine göre mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemeleri gerektiğini önermiştir.

Qui (2015), "Shangai'deki Öğretmen Eğitimcilerin Mesleki Gelişimi" adlı çalışması, mesleki gelişim ve öğretmen eğitimci konularını ele almıştır. Araştırma, karma yöntem şeklinde, dokuz bireysel görüşme ve altı grup görüşmesi ile on beş öğretmen eğitimcisi ile görüşülerek ve çevrimiçi öğretmen eğitimcisi anketi kullanılarak sürdürülmüştür. Tüm veriler sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, özellikle Shangai'deki öğretmen eğitimcilerine, dünyadaki öğretmen

eğitimcilerin mesleki gelişimine ilişkin araştırmalara ve bireylerin belirli ortamlarda politikaya nasıl yanıt verdiklerini içeren örgüt kültürü teorisine dayanmaktadır. Bulgulara göre; öğretmen eğitimciler, profesyonel bir grup olarak tanımlanmakta, mesleki gelişimin amaçları ve yaklaşımları konusunda ciddi talepleri bulunmakta ve farklı mesleki roller ve örgütsel kültüler konusunda tutarlılık göstermekteler. Sonuçlar; öğretmen eğitimcilerin, mesleki gelişim sağlama süreçleriyle ilgili planlamaları ve yürütmeleri gereken çeşitli görevleri olduğundan gerek öğretmenler ve okullardan gerekse de eğitim otoritelerinden destek beklemekte, verilen eğitimler gerçek anlamda anlaşıldığında mesleki gelişimin anlam kazanacağını düşünmekteler.

İncelenen yurt dışı çalışmalar daha çok mesleki gelişimin öğretmen ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi üzerinde durmakta, öğretmenlerin çeşitli etkinliklere katıldıklarını göstermekte ve sürekli gelişimin önem ve katkısını vurgulamaktadır.

2.2 Mesleki Kimlik

Araştırmanın bu bölümünde; öğretmenlerin mesleki gelişimini mesleki kimlik algıları açısından değerlendirmek için mesleki kimlik kavramı incelenmiştir. Mesleki kimliği daha iyi anlamlandırmak için ise öncelikle kimlik kavramı tartışılmıştır.

2.2.1 Kimlik kavramı. Kimlik kavramı; özellikle sosyal bilimler ve onunla bağlantılı olan psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi farklı birçok alanda önemli bir kavram olarak ele alınan ve hatta bu alanların temelini oluşturan bir kavram olarak görülmekte, birçok araştırmacı tarafından da çeşitli şekillerde incelenmekte ve tanımlanmaktadır (Beijaard, 2019; Burke & Reitzes, 1991; Enyedy, Goldberg & Welsh, 2005). Bu nedenle kimlik kavramıyla ilgili tek bir tanım yapmak doğru değildir ancak konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; farklı görüşler kadar ortak görüşler de olduğu anlaşılmaktadır.

Burger (2006) kimlik kavramını literatüre sokan en önemli ismin Erik Erikson olarak düşünmektedir. Erikson kimliği; bireysellik ve biriciklik duygularıyla birlikte geçmiş ve gelecekle de bütünlük ve süreklilik duygusunu içeren karmaşık bir içsel durum olarak tanımlamakta ve kimlik gelişimi bireylerin hayatı boyunca devam ettiğini belirmektedir. İçsellik ve sürekliliğe vurgu yapan Erikson, kimliği bireyin sahip olduğu bir şey değil aksine tüm hayatı boyunca geliştirdiği bir şey olarak ele

almakta, kimlik oluşumu ve gelişiminde sosyal ortamın ve başka insanlarla etkileşimin önemli rolü üzerinde durmaktadır.

Kimlik; bireyin kendisine ait bireysel, sosyal ve kolektif kimliklerin tüm özellikleri içeren, bireylerin toplum içindeki diğer bireyler vasıtasıyla kendisini ve toplumdaki statüsünü tanımlayan bir kavramdır (Aka, 2010). Buna benzer bir başka tanım ise kimliğin; bireyin kendisini nasıl tanımladığı, kendisini diğer bireylerden ayıran özelliklerin neler olduğu ve bireyin "Ben kimim?" sorusuna verdiği cevap olduğu üzerinde durmaktadır (Cerulo, 1997). Bu tanımlarda kimlik kavramının öznelliği ve özgünlüğü üzerinde durulduğu ve kimliğin bir arayış süreci olduğu görülmektedir.

Jenkins'e (2014) göre kimlik; bireyin kim olduğunu bilme kapasitesi, bireyin kendisinin kim olduğunun ve diğerlerinin kim olduğunun farkında olma, diğerlerinin kendisinin kim olduğuyla ilgili düşüncelerini bilme durumu olmakla beraber aynı zamanda inançlar, değer yargıları, hayat tarzı, toplumsal statü, meslek durumu gibi çeşitli algılar bütünüdür.

Kimliği, insanların anlam ve deneyim kaynağı olarak tanımlayan Castells'e (2010) göre hem tümüyle toplumsal hem de eşsiz bir şekilde bireysel olan kimlik, bireyin kendisini toplum içinde tanımlaması olarak ifade edilmektedir. Bilgin (1996) ise kimliğin durağan olmayan dinamik, bilişsel ve duygusal nitelikte bir doğası olduğunu ifade etmekte ve kimlik algısını; bireyin kendisini diğerlerinden farklı bir varlık olarak görmesi ve davranışları, ilgi ve istekleri, ihtiyaçları ile belli bir ölçüde tutarlılık göstermesi olarak tanımlamaktadır.

Rodgers ve Scott (2008) kimlik kavramının dört temel varsayım çerçevesinde oluştuğunu ifade etmektedir: (1) sosyal, kültürel, politik ve tarihsel etkileri olan ve birçok bağlamda oluşmakta, (2) diğer bireylerle etkileşimler sonucunda oluşmakta ve duygular içermekte, (3) değişken, dinamik ve çok boyutlu bir doğası bulunmakta ve (4) zamanla ortaya çıkan deneyimlerin yorumlanması ve anlam ve algıların yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Farklı bağlamlara da vurgu yapan Rodgers ve Scott (2008) ile ilgili; kimliğin gerek bireysel gerekse de toplumsal özelliklerine dikkat çektiği, ilişki ve etkileşimin üzerinde durarak duyguların farkındalığının kimlik algısı üzerinde önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Kimliği bir özellik, bir nitelik belirtisi, öznel bir bütünlük ve tutarlılık durumu olarak ifade eden Aşkın (2007); kimliklere yüklenebilecek rollerin sınıflama rolleri olduğunu ve bu rollerin de farklılıkları ortaya koyduğunu düşünmektedir. Ayrıca kimliğin öznel ve nesnel olmak üzere iki yaklaşımdan oluştuğunu da belirtmektedir. Marshall'a göre (2000, akt. Aşkın, 2007) öznel kimlik; tutarlı ve hayat boyu neredeyse aynı kalan bir öz ve bireyin kendisiyle ilgili algılarından oluşan kimliktir ancak dış çevreyi ve etkileşimi göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Nesnel kimlik ise; bireyin dışarıdan nasıl tanımladığını ve bireyin dış çevresiyle olan etkileşim ve iletişimin kimlik üzerindeki etkilerini ele alan kimliktir.

Stryker ve Burke (2000) kimlikle ilgili çok yönlülük kavramına dikkat çekmiş, kimliğin çeşitli toplumsal bağlamlar ve ilişkilerle ilgili olduğu noktasına değinmiştir; ayrıca kimliği bireylerin toplum içerisinde kendi var olan özellikleri doğrultusunda sahip oldukları çeşitli roller ve anlamlar olarak ifade etmiştir. Ayrıca Stryker ve Burke (2000), kimlik üzerine önemli çalışmalar yapan Erikson gibi önemli isimlerden olan Mead'ın kimlik kuramından bahsetmiştir (2000): Bu kimlik kuramına göre kimlik oluşumu için bireylerin sosyal ilişkileri, toplumsal rolleri ve davranışları etkilidir ve kimlik kavramı; sosyalliği öne çıkaran ortak kimlik, kamusal kimlik ve dışsal kimlik gibi kavramlarla birlikte ele alınır.

Bu doğrultuda sosyal kimlik; bireylerin etkileşimde oldukları her ortamda farklı kimlikler edinmesi anlamına gelmekte, bireylerin içinde bulundukları toplumlara göre oluşan ve şekillenen bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Kimliğin sosyal yapısı üzerinde duran Stryker ve Burke (2000) ile Burke ve Reitzes (1991) kimliğin çeşitli rolleri kapsayan bir kavram olarak görmektedir. Bireylerin içinde bulundukları zaman ve ortamlara göre farklı roller üstlendiğini ve bu rollerin gerektirdiği anlam ve beklentilerin ise rol kimlikleri olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Bireyin sahip olduğu rol kimliği; o rolün gerekliliklerini yerine getirmeyi gerektirmekte ve bu rolün bireyin davranışlarını ve duygularını nasıl şekillendirdiği anlam kazanmaktadır. Rol kimliğinin temelini; bir rolün diğer rollerle kıyaslandığında sahip olduğu algısal ve davranışsal farklılıklar oluşturmaktadır.

Bireylerin sahip oldukları kimlik rollerinin farkında olması önemlidir. Kimliğin bireysel ve toplumsal bir yapıya sahip olduğu bilindiğinden, toplumun ve zamanın kimliğe yüklediği roller vardır. Bu doğrultuda Wenger (2000) kimlik kavramının şu

özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir:

- Düşünülmüş bir deneyim olarak kimlik: Kim olduğumuzu; yaşayarak kendimizi ve rollerimizi tecrübe ederek, kendimizi ve başkalarının bizi nasıl algıladığını bilerek belirleriz,

- Toplum üyesi olarak kimlik: Kim olduğumuzu; tanıdığımız ve tanımadığımız bireylerle etkileşim aracılığıyla tanımlarız,

- Öğrenme yörüngesi olarak kimlik: Kim olduğumuzu; nerede olduğumuz ve nereye gittiğimiz aracılığıyla tanımlarız,

- Çoklu rollerin bağlantısı olarak kimlik: Kim olduğumuzu; çeşitli rollerimizi bir kimlikle bağdaştırarak tanımlarız,

- Yerel ve evrensel arasındaki bir ilişki olarak kimlik: Kim olduğumuzu; sahip olduğumuz yerel rolleri ile daha geniş ve evrensel rollere bağdaştırarak tanımlarız.

İlgili literatür doğrultusunda; kimlik kavramıyla ilgili birçok farklı tanım bulunduğu görülmekte ancak bu tanımların belli ortak noktaları içerdiği anlaşılmaktadır. Tanımlar ışığında; kimlik oluşumu ve algısının öncelikle hayat boyu devam eden dinamik bir süreç olduğu, yalnızca bireysel veya sosyal değil; bireysel ve öznel olduğu kadar sosyal ve toplumsal daha kapsamlı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ve doğası gereği "Ben kimim?" sorusunu soran ve buna cevap arayan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Kimlik kavramının temel özellikleri; bir anlam oluşturma, ilişkiler ve etkileşimler yoluyla oluşma ve gelişme, ortamdan etkilenme, değişken olma ve zamana göre şekillenme gibi özetlenmektedir (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, 2010).

2.2.2 Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği. Psikoloji, eğitim bilimleri, sosyoloji gibi çeşitli alanlarda kimlik kavramı ve kimlik rollerinin önemi ve farkındalığının gerekliliği gibi konulardan bir önceki başlıkta bahsedilmiştir. Kimliğin; bulunan ortama, statüye, topluma, zamana göre değişen ve çeşitli şekillerde yorumlanan bir kavram olması ona farklı roller yüklemektedir. "Mesleki kimlik" kavramı ise, kimlik kavramının bir alt alanı olarak düşünülebilir. Zira sahip olunan meslek, kimliği şekillendiren ve geliştiren durumlardan birisidir (Connelly &

Clandinin, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde mesleki kimlik ve öğretmen kimliği ile ilgili çeşitli tanım ve özelliklere rastlanmakta; mesleki kimliğin özellikle son yıllarda eğitim ve öğretmen eğitimi alanlarında önemli bir konu haline geldiği anlaşılmaktadır. Moore ve Hoffman (1988); mesleki kimliğin sosyal kimlik alanına dayanarak ortaya çıktığını düşünmekte ve mesleki kimliği; bireyin mesleğine ve mesleki rollerine ne kadar önem verdiği, mesleğini ne kadar dikkat çekici ve merak uyandırıcı bulduğu ve sahip olduğu diğer rollerle ne kadar uyum içerisinde olduğu gibi çeşitli noktalara dikkat çekmektedir.

Schutz, Francis ve Hong (2018) mesleki kimliği; bireyin mesleği gereği belli özelliklere sahip olması, gerekli bilgi, beceri ve davranışların farkında olması ve bunları benimseyerek uygulaması, mesleğiyle ilgili rollere sahip olması şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen kimliği ise kimlik ve mesleki kimlik kavramlarıyla paralel olarak; öğretmenlerin kendisini mesleki açıdan nasıl algıladığı ve yorumladığıyla ilgilidir (Veen, Sleegers & Ven, 2005). Bu nedenle mesleki kimlik kavramı; öğretmenlerin mesleki yaşamlarını düzenleyici bir faktör olarak görülmekte ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kimliği kendilerini ve eğitim ortamındaki diğer bireyleri nasıl tanımladıkları ve mesleki yaşamlarında profesyonel bir kimlik geliştirmeleri şeklinde açıklanmaktadır (Lasky, 2005).

Kimlik kavramının en genel haliyle; bireyin kendisini nasıl tanımladığı, özellikleri ve rollerini nasıl algıladığı, kendisini toplumda nasıl gördüğü ve başka bireylerle olan etkileşimlerde kendisini ve karşısındaki nasıl anlamlandırdığı şeklinde tanımlandığından yola çıkarak öğretmen mesleki kimliğiyle ilgili; bireysel deneyimlere, başkalarıyla olan ilişki ve bağlamlara bağlı olarak değişen, dinamik bir kavram açıklaması yapılabilir (Rus, Tomşa, Rebega & Apostol, 2013). Mesleki kimlik olarak öğretmen kimliği; öğretmenlikle özdeşleşmeyi ve bir değerler topluluğunu ifade etmekte; kişisel ve mesleki, özel ve kamu, birey ve topluluk, sınıf içi ve sınıf dışı fark etmeksizin bir köprü oluşturma rolünü gerektirmektedir (Connelly & Clandinin, 1999).

Öğretmenlik mesleği kimliğinin tek bir tanımını yapmak zordur çünkü kimlik kavramının alt alanı olması sebebiyle o da dinamik ve değişken bir yapıya sahip olmanın yanı sıra çeşitli iç ve dış faktörlerden de etkilenmektedir (Beltman, Glass,

Dinham, Chalk & Nyugen, 2015). Bu nedenle mesleki kimlikle ilgili, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca kendilerini sorgulamaları, anlamlandırmaları ve yorumlamaları gereken sürekli bir yenilenme süreci olduğu açıklaması yapmak mümkündür. Bu açıklamaya benzer şekilde Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) mesleki kimliğin; öğretmenler açısından sürekli devam eden ve bu nedenle de sürekli gelişen bir olgu olduğu, öğretmenlerin de bu algıda amaçlarına uygun olarak mesleki gelişim ve öğrenmenin aktif arayışında olduğu ifadesinde bulunmuştur.

Thomas ve Beauchamp (2011) mesleki kimliği; öğretmenin değerleri ve inançları doğrultusunda geliştirdiği ve şekillendirdiği bir yapı olarak görmektedir. Lasky (2005) ise benzer bir ifadeyle mesleki kimliğin; gerçekten bir varlık hali olmadığını, biz öz tanım olduğunu, öğretmenler tarafından geliştirildiğini belirtmektedir. Mesleki kimlik; öğretmenlerin kendi algı ve yorumlarının temelde olduğu ve bu yönde davranış ve etkileşim gerçekleştirdiği bir kavram olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özellikler, kişisel hayatlarında dikkate aldıkları hususlar; mesleki kimliklerinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri; kişisel duruşları, karakter özellikleri, mesleki rollerini nasıl tanımladıkları, kendilerini mesleklerinde nasıl ve ne düzeyde gördükleri, sosyal ve kişisel rolleri mesleki rolleriyle nasıl bütünleştirdikleri ve nihai olarak mesleki rollerini nasıl geliştirdikleri ile ilgilidir (Zare-ee & Ghasedi, 2014).

Nias'a (1987) göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri; içsel ve dışsal birçok faktör ve koşuldan etkilenmektedir. Sınıf içindeki faktörler ve koşullar; öğretmenin ne kadar başarılı olduğunu düşündüğü veya öğrencilerin, öğretmenin ne kadar başarılı olduğunu düşündükleri gibi konuları içermektedir. Sınıf dışındaki faktörler ve koşullar ise; öğretmen ve öğrenciler dışındaki bireylerin beklentileri, toplumsal baskılar, toplumsal gereklilikler gibi konuları içermektedir. Bunların yanında; öğretmenin tutumları, inançları, öğretmenlikle ilgili düşünceleri, öğretmenin sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı kültür, öğrencilerin tutum ve düşünceleri gibi faktörler de öğretmen kimliğini şekillendiren faktörlerdir. Belirtildiği gibi mesleki kimliği, sadece öğretmenler bazında bireysel düşünmek doğru değildir. Mesleki kimliğin oluşması ve şekillenmesi bireysel olduğu kadar sosyal bir süreçtir. Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, (2006) ise mesleki kimliği; devam eden bir yorumlama ve yeniden yorumlama süreci olarak görmekte, öğretmenlerin profesyonel olarak

gelişirken kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıklarından kaynaklanan bireysel ve sosyal çeşitli etkenlerden oluştuğunu ileri sürmektedir.

Beijaard vd. (2004); öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca "Ben şuan kimim?" sorusuna cevap aradığını ve bunun da kendi mesleki algı ve tanımlamasını içerdiğini; cevabı gerek kendisi için gerekse de diğerleri için yorumladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda mesleki kimliğin unsurlarının bilgi ve uygulamaya, öğrenci ve meslektaşlarla olan iletişime, ilişki ve uyuma dayandığını vurgulamaktadır. Benzer bir ifadeyle Bullough (2005), öğretmenlerin mesleki kimliği ile öğretmenlik uygulamaları arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir; öğretmenlik kimliğinin, öğretmenlik uygulamalarının temelini oluşturduğu belirtmiş, öğretmenlerin davranış ve tutumlarının, mesleki kimliklerine yükledikleri rolle alakalı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen kimliği; öğretmenin hem kişisel hem de mesleki açıdan profesyonel yönlerinin birleşimi olarak düşünülmelidir; bu nedenle de kimliğin öğretmen olmakla ilişkilendirilmesi, öğretmenin gelişimi, öğretmenlikle kişisel hayatın dengede tutulması, kişisel hayat ile mesleki hayatın birbirini gerektiği ölçüde etkilemesini sağlamaktadır (Cattley, 2007).

Mesleki kimlik; öğretmenlerin yalnızca toplum tarafından kabul görmüş, bilmesi ve uygulaması gereken beklenti ve anlayışlara değil; aynı zamanda öğretmenlerin kendisinin de mesleki çalışmalarda önemli bulduğu durumlara, uygulamadaki deneyimlerine ve kişisel geçmişlerine dayanarak etkisini sürdürür (Tickle, 1999). Richardson ve Watt (2018) ise öğretmenlerin meslek yaşamlarında; yansıtıcı uygulamaların, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine, keşif, istek ve hevesli olma duygularına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan unsurlar sadece dışsal gerçeklikler değil aynı zamanda kişisel kavramsallaştırmalar olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini anlamlandırmada üç temel boyut bulunmaktadır. Mesleki öğrenmenin, çalışılan ortamın ve kültüren ortamın etkisiyle ortaya çıkan ve gelişen bu boyutlar kısaca şu şekilde açıklanabilir.

1. Mesleki kimlik: Yerel veya ulusal boyuttaki öğretmenlik ilkeleri, rolleri, sorumlulukları, iş yükü gibi çeşitli unsurları içermekte ve iyi bir öğretmen, ideal bir

eğitimci olmanın bireysel ve toplumsal beklentilerini kapsamaktadır,

2. Belirli bir okul, branş veya sınıf içinde bulunan veya sosyal olarak konumlandırılmış kimlik: Öğrencilerden, meslektaşlardan, çalışma koşullarından, sağlanan destek ve geribildirimlerden etkilenmektedir ve uzun dönemli mesleki kimlik algısının oluşmasında etkilidir,

3. Bireysel kimlik: Öğretmenlerin okul dışındaki hayatlarıyla ilgilidir. Baba, oğul, eş, arkadaş vb. olmak gibi farklı kimlik unsurları da mesleki kimliği etkilemektedir. Aile ve arkadaşlarla olan etkileşim ve geribildirim önce bireysel kimliğin sonrasında ise mesleki kimliğin nasıl algılandığını belirleyen unsurlar olarak görülmektedir (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu 2007).

Day vd. (2007) tarafından ifade edilen kimliğin alt boyutları, gerek ayrı ayrı gerekse de bir bütün halinde düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olabilir. Bu noktada önemli olan husus; öğretmenlerin bu çeşitli kimlik rolleri ve özelliklerinin doğru etkilerinin farkında olması, onlar üzerine yoğunlaşması ve doğru yönetebilmesi olarak düşünülebilir.

Benzer şekilde Kelchtermans ve Vandenberghe, (1994) öğretmenlerin kimlik algısının ve rollerinin, öğretmenlerin çalışma doğasını anlama ve kendi mesleki kimliklerini oluşturma sürecinde çok önemli bir unsur olduğunu ve öğretmenlerin bireysel ve sosyal yaşamlarındaki deneyim ve düşüncelerinin mesleki yaşamlarıyla yakından bir ilişki içinde olduğunu ileri sürmektedir. Zembylas (2003) ise bu ifadeyi destekler nitelikte; öğretmenlerin mesleki kimliğinin eğitimle alakalı konular (yani sınıf yönetimi, konu bilgisi, öğrenci profili) ve duygusal yönler kadar; kişisel yaşamlar, deneyimler, bulundukları sosyal, kültürel ve kurumsal ortamlardaki etkileşimlerin de kendilerini meslekte nasıl gördükleri konusunda önemli olduğunu belirtmiştir.

Mesleki kimlik kavramını öğretmenlik mesleğinin merkezi olarak gören Beauchamp ve Thomas (2009); kimlik kavramının öğretmenlere nasıl olacakları, nasıl davranacakları ve çalışmalarını ve toplumdaki yerlerini nasıl anlamlandıracaklarını sağlayan bir çerçeve görevi sunduğunu dile getirmiş ve aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerini anlamlandırmalarında birbirleriyle, öğrencilerle

ve diğer eğitim paydaşlarıyla sosyalleşmenin önemine dikkat çekmiştir. Scodland (2014) ise benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşmasında ve şekillenmesinde, yani "öğretmen olma" sürecinde kişisel unsurlar ve mesleki unsurların bütünleşmesine Beijaard vd. (2004) de dikkat çekmiş, Rodgers ve Scott (2008) da mesleki kimlik algısında; bağlamlar ve ilişkiler gibi dış faktörler ile deneyimler ve duygular gibi iç faktörlerin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği anlamlandırmasında bireysel ve mesleki özelliklerin tanımlanmasına dikkat çeken Nias (1987), aslında birbirlerinden farklı olan öz olan "ben" ve sosyal olan "öğretmen" kavramlarının ilişkisinin önemini vurgulamıştır. Öğretmen olmak ile birey olmanın aynı şey olmadığını; okulda öğretmen kimliğine sahip olan bireylerin okul dışında farklı kimlik rollerine sahip olduğunu dile getirmiş; öğretmen olmanın öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, öğretmen ile öğrenci arasında kişisel ve profesyonel bağlantıların gelişmesi ve bütünleşmesi duygusunu gerektirdiğini ifade etmiştir.

Bireysel algı ve gelişimin, mesleki kimlik ve gelişimi etkilediği anlaşılmaktadır, bu nedenle de bireysel ve mesleki kimlik algıları ve rolleri arasında bir bağ bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturma şekilleri ve mesleklerini yürütme süreçleri her ikisinden de etkilenmekte; kendilerini nasıl hissettikleri ve öğrencileri hakkında ne hissettikleri kendilerini meslekte konumlandırmalarını belirlemekte ve bu da uygulamaları ve öğrencileriyle ilgili gerekli düzenlemeleri yapmalarını gerektirmektedir (Maclure, 1993).

1. "Öğretmenler kendilerini mesleki olarak nasıl ifade ederler?" sorusunun önemi ve cevabının ise zamanla yavaş yavaş ortaya çıktığı, mesleki kimlik algısının mesleki hikâyelerden oluştuğu üzerinde duran Kelchtermans (1993), mesleki kimliği iki boyut ve beş öğede ele almıştır: ilk boyut; öğretmenlerin geçmişe yönelik kendileriyle ilgili algılarını, ikinci boyut ise; tanımlayıcı ve değerlendirici unsurlardan oluşan farklılaştırılmış algıları kapsamaktadır. Bu öğeler kısaca şu şekilde ifade edilebilir: Kendini tanıma: Öğretmenin kendisini nasıl tanımladığı, meslekte nasıl gördüğü ile ilgilidir,

2. Kendine saygı: Öğretmenin kendisini meslekte ne kadar iyi gördüğü, kendisini nasıl değerlendirdiği, kendisi ve başkaları tarafından davranışlarının nasıl değerlendirildiği, kendisinden ne kadar memnun olduğu ile ilgilidir,

3. Mesleki motivasyon: Öğretmenlerin mesleği neden seçtiği, meslekte neden kaldığı veya mesleği neden bıraktığı konularıyla ilgilidir,

4. Görev algısı: Öğretmenlerin mesleki görevlerini, öğretmen olarak sorumluluklarını nasıl tanımladıkları, kişisel plan ve mesleki planlarını nasıl dengelediği, eğitim öğretim uygulamalarını nasıl planladıkları ve yürüttükleri ile ilgilidir,

5. Gelecek bakış açısı: Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili nasıl hissettikleri ve mesleki konumları doğrultusunda gelecek beklenti ve gelişim süreçleri ile ilgilidir.

Belirtilen ifadeler doğrultusunda; mesleki kimlik kavramının öğretmenlerin bireysel deneyimleri, başkaları ve çevresiyle olan etkileşimleri gibi faktörlerle ile şekillenen bir olgu olduğundan yola çıkarak (Zembylas & Chubbuck, 2018), öğretmenlerin mesleki kimliğini sosyokültürel bakış açısıyla hem öğretmen üzerindeki etkilerin sonucu olarak bir ürün, hem de öğretmen gelişimi içinde sürekli bir etkileşim şekli olarak bir süreç olarak görmek mümkündür (Sfard & Prusak, 2005).

Canrinus, Helms-Lorenz, Beijard, Buitink ve Hofman (2011) öğretmenlerin mesleki kimlikleri etkileyen özelliklere; branşları ve öğrettikleri konular, okulda ve eğitim alanında yaşanan değişiklikler, öğrencilerin tavır ve tutumları, okul kültürü ve kurumsal dinamikler, memnuniyet, adanmışlık gibi çeşitli unsurları da eklemiş; bu unsurların öğretmenler üzerinde negatif ve pozitif etkileri olduğunu belirtmiştir.

Benzer bir yaklaşımla; öğretmenlerin mesleki kimliklerini; kendilerini konu uzmanı, pedagojik uzman ve öğretici uzmanlar olarak gördükleri yöntemlerle tanımladıklarını ileri süren Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000); öğretmenlerin rolleriyle ilgili karşılaştıkları farklı durumlar olduğunu, öğrenci öğrenmesi ve başarısı için sürekli "nasıl" sorularıyla karşı karşıya kaldıklarını ve dolayısıyla kimlik algılarını etkileyen unsurların varlığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını pozitif şekilde etkileyen unsurları: öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli eğitim uygulanması, okulların öğrenci danışmanlığına yönlendirilmesi, meslektaşlar arasında işbirliğinin olması, okul gelişimi üzerinde etkilerinin olması, sınıf performansında gösterilen bilinçli çabanın derecesi şeklinde özetlenirken; negatif unsurlar: öğretmenlerin meslektaşları tarafından ciddiye alınmaması, yeterli öğretme stiline sahip olmaması, daha düşük düzeyde öğrencilere sahip olması, okulun

yapısı, başarısızlık hissi şeklinde özetlenmektedir (Beijaard vd., 2000). Beijaard'ın araştırmasının sağladığı en önemli fikir; öğretmenlerin mesleki kimliklerini şekillendirme ve anlamlandırmada ortaya çıkan pozitif ve negatif etkilerin, öğretmende farkındalık yaratarak kendini geliştirmesi ve mesleğini bu bilinçle sürdürmesi gerektiğidir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik yapısının, mesleğe yüklediği rollerin çeşitli unsurlardan etkilendiğini Olsen (2008) de kabul etmekte ve öğretmenlerin mesleki kimlik algısının; geçmiş, bugün ve gelecekle bağlantılı olduğunu; geçmiş yaşantıların, şu anki koşulların ve gelecek ile ilgili beklenti ve düşüncelerin mesleklerini ve rollerini etkilediğini, her birinin bir diğerine aracılık ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin deneyimledikleri durumlar, kendilerini geleceğe nasıl hazırladıkları, kişisel ve mesleki gelişimleri; mesleklerine yükledikleri rolleri ifade etmektedir. Benzer şekilde Alspup (2004); öğretmenlerin mesleki kimliği kavramının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini, öğretmenliğin en başından itibaren geliştirilmesi gereken bir algı olduğunu, öğretmen olmak ne demektir, nasıl olunur gibi sorular üzerine yoğunlaşarak geçmiş, bugün ve geleceği kapsaması gerektiğini ileri sürmüştür.

Cooper ve Olson'ın (1996) öğretmenlerin mesleki kimlik ve rolleriyle ilgili "kendi dünyalarını yaratırken aynı zamanda onun tarafından şekilleniyorlar" ifadesi dikkat çekmekte; öğretmenlerin şu anki durumlar ile kendi geçmiş deneyim ve hatıralarının, kararlarının, bilgiyi oluşturma süreç ve yapısının, kişisel özelliklerinin; mesleki kimliklerinin temelinde yattığını belirtmesi ise mesleki kimlik algısının bütüncül bir bakış açısı olduğunu destekler nitelikledir.

Öğretmenlerin mesleki kimliğini; bilişsel, duygusal ve psikolojik bir kavramın ötesinde gören Alspup (2006) mesleki kimliği entelektüel, bedensel ve insan benliğinin duygusal yönleri dâhil olmak üzere bütünsel bir öğretmen kimliği görüşünü içeren bir söylem olarak nitelendirmektedir. Bu bakış açısı, Beijaard vd.'nin (2000) araştırmasının öğretmen kimliği anlayışının sağladığı katkıları destekler niteliktedir: öğretmenlerin çevresi ve öğrencileriyle ilişki ve etkileşimleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin kendileriyle ilgili algıları, okul ortamının etkileri ve tüm bunların öğretmenin mesleki kimliği ile uyumu ve dengesi önemlidir.

Want, Brok, Beijard, Brekelmans, Claessens ve Pennings (2018), öğretmenlerin

mesleki kimliğinde önemli rol oynayan bir diğer noktanın öğretmenler ile öğrenciler arasındaki kişilerarası ilişki olduğunu öne sürmekte; Lasky ise (2005) öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşiminin ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olmasının; kendilerinin iyi bir öğretmen olma konusundaki algılarını ve dolayısıyla mesleki kimliklerine yönelik başarı duygusunu geliştirdiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde bir başka çalışmalarında Want, Brok, Beijard ve Pennings (2018); öğretmenlerin kişilerarası rol kimliğinin kendi öz yeterlik ve mesleki iyi olma halini desteklediğini belirtmiştir.

Gavish ve Friedman (2011) ise benzer şekilde öğretmen kimliğini iki farklı benlik terimiyle açıklamaktadır: birincisi; öğretmenin pedagojik çalışmalarının özünü kapsayan, öğretmeyi esas alan, öğrenciyi hem bir birey hem de öğrenci olarak eğiten ve bu yönde davranan, öğretmenin geleneksel, evrensel, psikolojik dünyasıyla ilgili olan benlik; ikincisi ise; öğretmenin öğretmenliği seçmesindeki bilinçli ve bilinçsiz nedenleri içeren, çalıştığı kurumla özdeşleşmiş olan, sosyal, okula katkı sağlayan ve okuldan katkı gören edinilmiş mesleki benliktir. Bu iki benliğin uyumu ve dengesinin, öğretmenin mesleki kimliğini olumlu yönde geliştirmesini sağlamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin öğretmekten ibaret olmadığı, duygusal ve ahlaki boyutu olduğu bilinen bir gerçektir, bu durumun da öğretmenlerin mesleki kimlik algı ve rollerini etkilediği görülmektedir. Öğretmenliğin bir meslekten ziyade bir yaşam biçimi, sorumlulukların ötesinde bir algı olduğu (Whitty, 2000) göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin donanımlı, çok yönlü ve zengin bir kimlik duygusu geliştirmesi, uzun dönemde başarılı ve yüksek motivasyonlu olmalarını sağlayacaktır (Alspup, 2004). Kişisel algıları ile mesleki algıları arasındaki bağlantıyı ve dengeyi sağlama konusunda iyi olan öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde sürdürmeleri ve kimlik rollerini bu yönde geliştirmeleri beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini anlamlandırmak için ele alınması gereken bir diğer konu da süregelen bir şekilde gelişen mesleki kimliğin içerdiği ortaya çıkma ve oluşma adımları veya bir diğer deyişle kronolojisidir ve bu kronoloji şu şekilde gösterilebilir (Britzman, 1991, akt. Yavuz, 2010):

- Birinci kronoloji: Geçmiş yaşantı, birikim ve bilgileriyle beraber öğretmenlik eğitimine başlama süreci ve bu süreçteki algıları,

- İkinci kronoloji: Üniversite ve öğretmenlik eğitimi sürecinde edinilen bilgi ve deneyimler ve bunlara yönelik algıları

- Üçüncü kronoloji: Kendi öğrencilik geçmiş yaşamlarındaki öğretmen ve okul ile bağlantı kurma süreci ve bunlara yönelik algıları,

- Dördüncü kronoloji: Öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmenlerin mesleğe başlaması, meslektaşların, öğrencilerin, okul ve eğitim sisteminin, toplumun ve mesleki örgütlerin etkisiyle meslek yaşantılarının deneyimlenmesi ve bu süreçlere yönelik algılarıdır.

Gelişen ve devam eden bir doğası olduğu anlaşılan mesleki kimlik algısının en çok öğretmenlerin yaşantılarına, deneyimlerine, çevresel faktörlere ve duygulara dayalı olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Belirtilen kronoloji süreçlerinde öğretmenler çeşitli durumlarla karşılaşmakta ve her biri mesleğe yönelik duygu ve düşüncelerini şekillendirmektedir. Devamlılığı ve karmaşık yapısı vurgulanan mesleki kimlikle ile bu doğrultuda en dikkat çekici nokta; öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunun asla tam anlamıyla elde edilemeyeceği; aktif bir şekilde oluşmaya, gelişmeye ve dönüşmeye devam edeceğidir (Cooper & Olson, 1996).

Beijaard (2019), en son yaptığı çalışmasında; öğretmen kimliğini öğrenmenin sadece dinamik ve karmaşık bir süreç değil aynı zamanda son derece kendine özgü ve benzersiz bir süreç olduğunu ortaya koymuştur ve bu süreci dört temel unsurla ifade etmiştir:

- Bir öğretmen kimliğinin öğrenilmesi veya geliştirilmesi; öğretmenin kendi biyografisine, öğrenim geçmişine, eğitim hakkındaki inançlarına ve bunun gibi birçok kişisel duruma bağlıdır; öğrencilerinin ve öğrencileriyle ilgili umutları, hayalleri ve idealleri önemli rol oynar; öğretmenin kişisel ve mesleki yönlerin bütünleşmesinin sonucu, bir birey ve bir öğretmen olma sürecidir.

- Öğretmen kimliğinin geliştirilmesinde öğretmen eğitimcilerinin rolü ve etkisi göz ardı edilemez, öğretmenlik mesleğini öğrenmek ve farklı bakış açıları edinmek önemlidir.

- Öğretmen kimliğinin şekillendirilmesinde; kişisel ve mesleki özellikler arasındaki uyum veya uyumsuzluk bir öğretmen olarak daha fazla öğrenme veya

gelişiminde hem devamlılık hem de devamsızlığa neden olabilecek olumlu veya olumsuz durum ve deneyimler ortaya çıkarabilir. Bu noktada öğretmenleri anlamak ve onlara destek vermek önemlidir.

- Öğretmen kimliğini öğrenmek ve anlamak için kurum ve yapının birbiriyle ilişkisini öğrenmek, öğretmenlerin kendi kimliklerini oluştururken kurumların nasıl etki gösterdiğini görmek, hem kişisel hem de mesleki kimliği geliştirirken kurumu aktif olarak göz önünde bulundurmak önemli ve gereklidir.

Öğretmen kimliğinin oluşmasını ve şekillenmesini etkileyen çeşitli faktörler olduğu ortadadır. Mesleki kimlik kavramının öğretmenlik mesleği için önem arz etmesi ve farkındalık yaratması sebebiyle birçok araştırmacının odak noktası olduğu ve dolayısıyla farklı bakış açıları bulunduğu görülmektedir.

Yapılan alan yazın taraması ışığında öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan faktörler: öğretmenlerin meslekleri dışında sahip oldukları özellikleri ve rolleri yani kimlikleri, mesleğe, eğitime ve öğrencilere yönelik besledikleri duygular, çalıştıkları okulun yapısı, kültürü ve kendi kimlikleriyle olan uyumu, okul ve toplumun beklentileri, sorumluluklar, kişisel ve sosyal etkilerin uyumu, yaşanan değişiklikler, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri, öğretmenlerin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri, gelecek beklentileri, yaşanan dönemin koşulları, meslektaş ve öğrencilerle olan iletişim ve etkileşimleri, öğretmenlerin yansıtıcı bakış açısı, aldıkları eğitim, örnek aldıkları insanlar, kendilerini meslekte gördükleri konum, başarı duygusu şeklinde özetlenebilir (Beijaard vd., 2000; Beauchamp & Thomas, 2009; Day vd., 2006; Connelly & Clandinin, 1999; Alspup, 2004; Lasky, 2005).

2.2.3 Mesleki kimlik ile ilgili araştırmalar. Araştırmanın bu bölümünde, mesleki kimliğe dair yapılan araştırmayla ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen araştırmalar "Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar" ve "Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar" olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

2.2.3.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar. Yavuz (2010), "Öğretmen Kimliği: Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Deneyimleri" adlı çalışmasında; kimlik ve farklı bakış açıları, mesleki kimlik, mesleki kimliği etkileyen faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen endişesi ve morali gibi konu ve kavramları ele almıştır. Nitel araştırma yöntemi ve farklı deneyimlere sahip

4 öğretmenin katılımı ile sürdürülen bu çalışmada veriler derinlemesine görüşme ve öyküleyici sorgulama ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları; lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin İngilizce öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etkide bulunduğunu, katılımcıların lise yıllarındaki öğretmenlerine benzeme ve onları örnek alma istekleriyle öğretmen olmak istediğini, üniversite yıllarındaki deneyimlerininöğretmen kimliği belirlediğini, öğretmenlik bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğini şekillendirdiğini göstermektedir. Ayrıca; öğretmenlerin duygu durumunun, kimlik algıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencileriyle ilişkisine büyük önem vermesi, onlara rol model olması, olumlu ve teşvik edici davranışları geliştirmeleri ve zenginleştirmeleri gerektiğini ve bu yolla mesleki kimliklerini şekillendirmelerini önermiştir.

Özdemir (2010), "Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma (Malatya Örneği)" adlı çalışmasında; kimlik, kimlik oluşumu, öğretmenlik mesleği, öğretmen kimliği gibi konu ve kavramları incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi ile 350 sınıf öğretmeninin katılımıyla yürütülün bu çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerin deneyimleri, yaşları, etnik kökenleri, statü gibi toplumsal konumları, mesleki durumu, sosyo-ekonomik durumları gibi özellikler öğretmenlerin mesleği nasıl algıladıklarını etkilemekte, öğretmen kimliklerinin gündelik hayata yansıdığını, bireysel ve mesleki özelliklerin uyumlu olduğunu, yaşam tarzlarının önemli rol oynadığını göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimliklerini kendine özgü uyulması gereken ahlaki kurallar çerçevesinde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlerin toplum içindeki statüsünün ve saygınlığının artması gerektiğini, emek-ücret dengesizliğinin giderilmesiyle öğretmenlerin kimliklerine daha çok sahip çıkacağını, öğretmenlere verilen değer ve gösterilen anlayışın son derece önemli olacağını düşünmekte ve önermektedir.

Karataş (2015), "Zorluklar, Mesleki Gelişim ve Mesleki Kimlik: Mesleğe Yeni Başlayan Dil Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması" adlı çalışmasında; mesleki

kimlik, mesleki gelişim, yaşanan zorluklar gibi kavram ve konular üzerinde durmuştur. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması ile sürdürülen bu çalışmada veriler; öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler, ders gözlemleri ve araştırmacının tuttuğu notlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerden; pozitif bir okul atmosferinin yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik ve gelişimleri için sağlam ve güvenilir bir temel oluşturduğu; okul kültürünün, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı oluşturmalarında temel unsur olduğu, negatif bir okul kültürünün öğretmenlerin mesleki açıdan heveslerini ve ideallerini etkileyerek mesleki kimlik ve gelişimlerini bu yönde şekillendirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentileri ve gerçeklik arasında uyuşmazlık yaşadığını ve karşılaştıkları zorlukların kimlik algılarını etkilediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce kimlik algı ve rollerini daha sağlam şekillendirmeleri adına farklı durumlarla karşılaştırılmaları, yansıtıcı düşünmeleri, kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeleri için fırsatlar verilmesi gerektiğini dile getirmiş; öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını şekillendirmelerinde okul yönetiminin de sorumluluk alması gerektiğini önermiştir.

Arpacı (2015), "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında; kimlik, öğretmen kimliği, öğretmen kimliğini etkileyen faktörler gibi kavram ve konuları kapsamlı bir şekilde ele almış; meslek öncesi öğretmen kimliği, düşünme ihtiyacı, cinsiyet, not ortalaması, bölüm gibi çeşitli değişkenleri incelemiştir. 449 öğretmen adayının katılım gösterdiği bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile sürdürülmüş ve veriler ölçek ve anketlerle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretmen adaylarının mesleki kimliği ile düşünme ihtiyacı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, düşünme ihtiyacı düzeyi arttıkça öğretmen kimliği düzeyinin de arttığını, bilmeye ve düşünmeye duyulan ihtiyacın bireysel ve sosyal gelişimin, dolayısıyla kimlik gelişiminin önemli bir unsur olduğunu, bu farkındalıkta ve algıda olan öğretmen adaylarının, mesleki kimlik ve rollerini daha kolay ve hızlı benimsediğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar; öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini daha derinlemesine anlamaları, başarılı bir eğitim gelişimi için yarar sağlayacağı çıkarımı yapıldığını sunmaktadır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; araştırma sonuçlarının pratik uygulamalarının, öğretmen eğitimi için hazırlanan programlara

katkı sağlayacağını, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamasıyla ilgili gerekli araştırmalar yapmaları gerektiğini, öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı uygulamalar kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Aslan (2016), "Alan Dışından Gelen İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Gelişimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme" adlı çalışmasında, mesleki kimlik konusunu ele almış, İngilizce öğretmenlerinin öğretmenliği seçme nedenlerini, bilgi ve becerilerinin mesleğe katkısını ve tecrübe ettikleri zorlukları ele almıştır. Nitel araştırma yöntemi ile sürdürülen bu çalışmada veriler kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve ikinci şahsın görüşleri ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; alan dışından gelen İngilizce öğretmenleri, mesleki kimlik algılarıyla ilgili, deneyim kazandıkça "öğretmen olma" konusundaki algılarının değiştiğini; mesleki kimlik algılarının bireysel ve çevresel faktörler doğrultusunda geliştiğini dile getirmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca; bu öğretmenlerin bir önceki mesleklerinde yaşadıkları memnuniyetsizliklerin ve dönüm noktalarının, onları öğretmenliğe iten sebepler olduğunu göstermektedir. Verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmen eğitim programları ve okul yönetiminin, öğretmen grubunu tanımasının, öğretmen olma nedenlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması gerektiği; öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimleriyle ilgili bireysel farkındalıklarının yüksek olmasının önemi gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Ekizer (2016), "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik ve Uygulamaları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında; öğretmen kimliği, mesleki kimlik ve yansıtma, öğretmen inançları, öğretmen rolleri gibi kavram ve konular üzerinde durmuştur. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada veriler 54 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi Soğan Modeli (çevre, davranış, yetkinlik, inanç, kimlik ve misyon) ile ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada sonuçlar; söylenenle yapılan arasındaki en büyük fark davranış katmanında ortaya çıktığını., özellikle, katılımcıların öğrencilerin sınıf içerisindeki olumlu ve olumsuz tutumlarına karşı olan davranışları konusundaki ifadelerinin farklılık gösterdiğini, ikinci büyük farklılığın yetkinlik katmanında, üçüncü büyük farkın ise kimlik katmanında ortaya çıktığını göstermektedir. Sonuçlara göre; katılımcılar bir şeyi yapmada iyi olduklarına inanmışlar, fakat yeterince başarılı

olamadıkları gözlemlenmiş, birçok katılımcı belirli türde bir öğretmen olduğunu düşünürken gözlemler öyle olmadığını göstermiştir. Tüm bu sonuçlar ise öğretmenlerin mesleki kimlikle ilgili farklı algılara sahip olduğunu sunmaktadır. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlere ve öğretmen adaylarına mesleki kimliklerini tanımaları ve sınıftaki uygulamalarını yansıtmaları için öğretmen eğitmenleri tarafından çalıştığı kurumlarda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini önermiştir

Çetin (2017), "Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rolleri" adlı çalışmasında; öğretmen amaçları, öğretmen kimliği, mesleki kimlik, öğretmen inançları gibi çeşitli konu ve kavramlar üzerinde durmuştur. Araştırmada veriler, nicel araştırma yöntemi ve betimsel araştırma niteliğiyle açıklayıcı ilişkisel araştırma deseni, üç farklı üniversite ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden olmak üzere 2303 öğretmen adayının katılımı ve birden fazla ölçme aracının kullanımı ile toplanmıştır. Verilerden ulaşılan sonuçlar; öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki amaçların tek boyutlu bir görünüme sahip olmadığı, içerik bakımından çeşitlenen çok boyutlu bir görünüme sahip olduğunu; öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleriyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğunu; öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen kimliğinin, planlama-organizasyon amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkide kısmi bir arabuluculuk rolü olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı konuyla ilgili; öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının, öğretmen eğitimi alanında geliştirilecek program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerektiğini, öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının hangi mesleki amaçlara ulaşmayı arzuladıkları kapsamlı bir biçimde belirlenmelerini, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına karşı duyarlı olmaları ve bu amaçların öğretmen adayları tarafından dile getirilmesi için uygun sınıf iklimini sağlamalarını, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına bilgi ve beceri öğretimiyle bütünleştirerek öğretmen gibi hissetmeyi ve öğretmen gibi davranmayı öğretmelerini önermiştir.

2.2.3.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar. Walkington (2005), "Öğretmen Olmak: Yansıtıcı Uygulama Yoluyla Öğretmen Kimliğinin Geliştirilmesi Desteklemek" adlı çalışmasında; öğretmen rolleri, mesleki kimlik, öğretmen olmak, öğretmenlik deneyimleri gibi kavram ve konular konusunu işlemiştir. Nitel araştırma yöntemi ve görüşme ile gözlem yollarıyla toplanan veriler göstermektedir ki; öğretmenlerin mesleki kimlikleri, mesleki rollerinin tüm yönlerine dayanarak verdikleri kararlarla oluşmakta, öğretmen rolleri ve kimliği, mesleklerinin yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmenin temel unsuru olarak görülmektedir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre ayrıca; öğretmenlerin mesleki rolleriyle ilgili yansıtıcı uygulamalar ve geri dönütler, öğretmenin mesleki kimlik ve görev bilincinin uzun dönemli gelişmesine katkı sağlamaktadır, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişmesini sağlayan en önemli unsurlardan birisi de öğretmen eğitimcilerinin mentorluğudur. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmen kimliğini desteklemek için; gerekli bir zamanın ayrılmasını, öğretmenlerin uygulamalarına yansıtıcı dönütler verilmesini tavsiye etmiş ve karar verme sürecini güçlendirmenin ve araştırma yoluyla öğrenmenin gerekliliğini vurgulamıştır.

Enjedy vd. (2005), "Kimlik ve Uygulamada Karmaşık İkilemler" adlı çalışmasında; öğretmenlerin mesleki kimliği konusunu incelemiştir. Amerika'da iki öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile sürdürülmüş ve veriler görüşme ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, karar verme süreçlerinin, mesleki amaçlarının, inançlarının, bilgi ve birikimlerinin mesleki kimlik algılarını oluşturduğunu; kendisiyle ilgili algılarının öğrencileri nasıl gördüğünü etkilediğini; öğretmenlerin mesleki rollerinin, öğrencilerin geleceğini etkilediğini göstermektedir. Sonuçlara göre; öğretmenlerin geçmiş hikâyelerini bilmek ve gelecekteki çalışmalarını anlamak, mesleki kimliklerini anlamlandırmak için önemlidir.

Shapiro (2010), "Öğretmenler Odasına Ziyaret: Duygusal Deneyime ve Öğretmen Kimliğine Yansımalar" adlı çalışmasında; öğretmen kimliği ve duygu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çeşitli disiplinlerden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada araştırmacı; duygusal tecrübe konusundaki farkındalığın, öğretmenler arasındaki ilişkiyi şekillendirdiği ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kimliğini de şekillendirdiği, öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin mesleğe bakış açısını

etkilediği, öğretmenlik rolleriyle ilgili en çok korktukları, en çok sevdikleri gibi şeylerin aslında öğretmen kimliklerini oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ayrıca; duyguları öğretimin ve öğretmenliğin kalbi olarak göstermekte; öğretmenlerin meslekleriyle, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, sınıf içi deneyimlerle ilgili hissettikleri olumlu ve olumsuz duygularının; iş doyumu ve tatmin gibi duyguları etkilediğini ve böylece mesleği nasıl gördüklerini etkilediğini, bunun da mesleki kimlik algılarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Fraser (2011), "Japonca Yüksek Öğretiminde İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Doğasını ve Sürecini Keşfetme" adlı çalışmasında; kimlik, mesleki kimlik, mesleki kimliğin psikolojik ve sosyolojik boyutları, mesleki kimliği etkileyen faktörler gibi kavram ve konuları ele almıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada veriler 14 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde önemli bir payı olduğunu, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin geliştirirken sosyal etkileşime ihtiyaç duyduğunu, yansıtıcı etkinliklerin öğretmenlerin mesleki kimlik farkındalığını sağladığını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar ayrıca; öğretmenlerin kendi mesleki kimlik ve rollerinin bilincinde olduklarında mesleklerini daha verimli bir şekilde yerine getirdiklerini ve bu sürecin etkileşime dayalı bir süreç olduğunu sunmaktadır.

MacGregor (2013), "Mesleki Kimliği Keşfetme: Tasarım ve Teknoloji Eğitimi Öğretmeni Olmanın Anlatı Yapıları" adlı çalışmasında; kimlik, mesleki kimlik, mesleki kimliği etkileyen unsurlar, mesleki bilgi gibi kavram ve konuları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi ve örnek olay deseni ile yürütülen bu çalışmada veriler 15 aylık bir süre boyunca, açık uçlu metin soru cevapları, yarı yapılandırılmış görüşme ve yansıtıcı e-dergi girişlerini içeren anketler kullanılarak elde edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda; tasarım ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki kimliğini şekillendiren faktörlerin; kişisel ve mesleki geçmişin geleceği şekillendirdiğine, konu içeriği, alan bilgisi bilgi ve pedagojik bilginin mesleki kimliği geliştirdiğine, öğretmen eğitimi programlarının kimlik algısını geliştirdiğine, okul kültüründe işbirliği ve mentorluğun son derece önemli olduğuna, öğretmenlerin gelişimleri için sınırları zorlamaları gerektiğine ulaşılmıştır. Sonuçlar ayrıca, okul temelli deneyimlerin, öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştiren en önemli unsur olduğu, öğretmenlerin kişisel yaşamları ile mesleki kimlikleri arasında güçlü bir ilişki

olduğunu göstermektedir. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacı; öğretmenlerin mesleki kimliklerini anlamlandırmak için geçmiş yaşantılarının anlaşılması, mesleki bilgilerinin ve eğitimlerinin öğrenilmesi gerektiğini önermiştir.

Gallchóir vd. (2018), "Kimlik Gelişimi: Bir Öğretmen Olarak Kendimle İlgili Farkında Vardıklarım" adlı çalışmasında; kimlik gelişimi, öğretmen olmak, öğretmen olmayı öğrenmek gibi kavram ve konular üzerinde durmuştur. 7 katılımcıyla yürütülen bu çalışmada veriler; video gözlemi, otobiyografik anlatı yazımı ve öğretmen metaforunun oluşturulması yöntemleri ile toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, kendi gelişimleri için öz farkındalıklarının, öğretmen olarak nasıl göründüklerinin ve hatta fiziksel olarak nasıl göründüklerinin, yaşadıkları şeylerin gerçekliğinin kimlik gelişimlerinde önemli olduğunu göstermekte; içgüdüsel tepkilerinin kritik bir nokta olduğunu, öğrenciler tarafından kendileri için kullanılan ifadelerin ve hissedilen duyguların öğretmenlerin kendileriyle ilgili farkında vardığı unsurlar olması sebebiyle kimlikle bağlantısı olduğunu sunmaktadır. Sonuçlara göre ayrıca öğretmenlerin ses tonu, beden dili, rahat ve güvende hissetmeleri, kendilerine olan güvenleri gibi unsurlar da kendi kimlik ve gelişimleri için önemlidir.

Gerek yurt içinde yapılan gerekse de yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, incelenen literatürü destekler niteliktedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunun temelinde bireysel algıları ve farkındalıkları yatmakta, öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle yaşadığı olumlu ve olumsuz iletişim ve etkileşim onların mesleğe bakış açılarını yine olumlu ve olumsuz şekilde etkilemekte; öğretmenlerin deneyimleri, geçmiş yaşantıları, duyguları ve eğitimle ilgili yaşanan gelişmeler mesleki görev ve rollerini de geliştirmekte veya değiştirmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, bilimsel çalışmaların en önemli kısımlarından birini oluşturan araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri analizleri ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında gün geçtikçe yaygınlaşan nitel araştırmayı Marshall (1996), psikososyal konuların aydınlatılmasını amaçlayan ve insancıl sorular olan "neden" ve "nasıl" sorularını cevaplayan en kullanışlı yöntem olarak tanımlamaktadır. Golafshani (2003) ise nitel araştırmanın; olayların gerçek ortamında ve bağlamında anlaşılmaya ve araştırılmaya çalışılan, istatistiksel olarak elde edilemeyen bulguları kendi doğal ortamlarında ortaya çıkaran önemli bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Araştırılan konuya daha geniş ve detaylı bir açıdan bakılmasını sağlayan ve doğal ortamın önemine vurgu yapan nitel araştırmayla ilgili Yıldırım (1999); "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" tanımını yapmıştır. Bu ifadelerden; nitel araştırmanın sosyal bilimler ve özellikle eğitim alanında, olayların ve olguların neden ve nasılına ilişkin bulguları ortaya çıkardığı, çevrenin ve doğal ortamın ön planla tutulduğu ve geniş bir bakış açısıyla olay ve olguların değerlendirilmesi gibi sebeplerden önem kazandığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik ile mesleki gelişime yönelik görüşleri ve mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerine nasıl ve neden etki ettiği ortaya çıkarılması amaçlandığından, araştırmanın doğası gereği nitel araştırma modeli ve bu model kapsamında olgubilim yöntemi kullanılmıştır.

Olgubilim (fenomenoloji) yöntemi; Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre; farkında olduğumuz, hayatımızda karşılaştığımız fakat detaylı bilgi sahibi olmadığımız veya üzerinde derinlemesine düşünmediğimiz olgu, olay, algı veya deneyimleri

incelemektedir. Olgubilim araştırmaları; insanların sosyal ve psikolojik alanlarla ilgili bakış açılarını anlamak ve anlamlandırmak, bir şeylerin bilincinde olmanın içsel tecrübelerini ortaya çıkarmak, karmaşık yapıdan oluşan insan dünyasını kavramak ve yorumlamak için kullanılmaktadır (Groenewald, 2004). Bireylerin algıları, inançları ve tutumları üzerine odaklanan olgubilim çalışmaları üç temel tasarımdan oluşmaktadır: katılımcıların deneyimleri, bu deneyimlere yükledikleri anlam ve süreç (Worthington, 2013). Bireylerin yaşantısı ve bu yaşantıların geçtiği bağlamın, deneyimlerin özünün önem arz ettiği olgubilim çalışmalarında odaklanılan noktanın olgunun kendisi olduğu anlaşılmaktadır. Olgubilim çalışmaları bireylerin olgulara yönelik bilişsel işlemlerinin içsel özünü ortaya çıkarma ve yorumlama sürecidir (Patton, 2018).

Olgubilim çalışmalarının temel özelliklerini Yıldırım ve Şimşek (2018) şu şekilde ifade etmektedir: veri kaynakları araştırmanın odaklandığı konuyu yansıtabilecek bireylerden oluşmalı; çalışma grubu sınırlı tutulmalı; başlıca veri toplama aracı derinlemesine ve detaylı bir şekilde yapılması gereken, yaşantıların derinliğini ortaya çıkarması hedeflenen, esneklik ve etkileşimi temel alan görüşmeler ve bu görüşmelere temel oluşturan ve destekleyen gözlemler olmalı; deneyimlerin betimlenmesi, açıklanması ve kavramların, temaların oluşturulması ile veri analizi yapılmalı; ve olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması, olgunun daha iyi anlamlandırılmasını sağlayan örnekler ve açıklamalar ile nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmadan raporlaştırılması gerekmektedir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler tablo halinde şu şekilde gösterilmektedir:

Tablo 3

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hal	Eğitim Durumu	Kıdem	Branş	Kurum Tipi
Öğretmen 1	Kadın	40	Evli	Lisans	18	İngilizce Öğretmeni	Devlet okulu
Öğretmen 2	Kadın	26	Bekâr	Lisans	1	Pdr Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 3	Erkek	30	Evli	Lisans	6	İngilizce Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 4	Kadın	46	Evli	Lisans	24	Biyoloji Öğretmeni	Devlet okulu
Öğretmen 5	Erkek	46	Evli	Lisans	20	Coğrafya Öğretmeni	Devlet okulu
Öğretmen 6	Kadın	32	Evli	Lisans	9	Müzik Öğretmeni	Devlet okulu
Öğretmen 7	Kadın	37	Evli	Lisans	14	İngilizce Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 8	Kadın	41	Evli	Lisans	18	İngilizce Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 9	Kadın	46	Evli	Lisans	22	Almanca Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 10	Kadın	42	Evli	Yüksek lisans	17	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 11	Kadın	25	Bekâr	Yüksek lisans öğrencisi	2	Sınıf Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 12	Kadın	30	Evli	Yüksek lisans	7	Fen Bilimleri Öğretmeni	Özel Okul

Tablo 3 (devam)

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hal	Eğitim Durumu	Kıdem	Branş	Kurum Tipi
Öğretmen 13	Erkek	28	Evli	Yüksek lisans	3	İngilizce Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 14	Kadın	37	Bekar	Yüksek lisans	16	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Özel okul
Öğretmen 15	Kadın	4	Evli	Lisans	22	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Devlet Okulu
Öğretmen 16	Kadın	36	Evli	Yüksek Lisans	16	Sınıf Öğretmeni	Devlet okulu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli okullarda görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 13 tanesi kadın, 3 tanesi erkek öğretmendir. Öğretmenlerin yaşları 25 yaş ile 46 yaş arasında değişmektedir. 13 öğretmenin medeni hali evli, 3 öğretmenin ise bekârdır. Öğretmenlerden 1 tanesi 2 yüksek lisans olmak üzere 6 öğretmen yüksek lisans mezunu; 1 tanesi 3 lisans, 1 ön lisans olmak üzere 10 öğretmen de lisans mezunudur. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 1 ile 24 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin branşları; sınıf, İngilizce, sosyal bilimler, fen bilimleri, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, biyoloji, coğrafya, Almanca ve müzik öğretmeni olarak değişmektedir. Öğretmenlerin 6 tanesi devlet okulunda, 10 tanesi ise özel okulda görev yapmaktadır. Bu araştırmada çalışılan okul sayısı, devlet ve özel okul olmak üzere toplam 10 tanedir.

Çalışma grubu; araştırmanın amacı ve problemine uygun olacak şekilde gerekli verileri elde etmek amacı katılımcıların çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmek adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmanın amacına yönelik olarak bilgi ve veri açısından belirli kişilerin seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlayan, gerekli ölçütleri karşılayan veya gerekli özelliklere

sahip olan kişilerin tercih edildiği yöntem olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, vd. , 2017). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ise; araştırılan konuya taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak, problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklık veya benzerliklerin var olduğu bulunmak istenilen araştırmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada da çalışma grubu belirlenirken öğretmenlerin; yaşları, kıdemleri, çalıştıkları kurum tipi, eğitim durumları, branşları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya kaynaklık edebileceği düşünülen öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmanın amacı ve problemi kapsamında kullanılan olgubilim deseninin doğası ve bu doğrultuda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi gereği katılımcıların sayısı sınırlı bir şekilde belirlenmemiş olup; katılımcılardan elde edilen verilerin birbirini tekrar eden nitelikte olmaya başladığı ve gerekli doyuma ulaşıldığı ana kadar görüşmeler sürdürülmüştür.

Katılımcıların hepsi araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve kendilerinden imzalı onay formu alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına 3 öğretmen daha araştırmada katılımcı olarak pilot görüşmelerde yer almış ve bu görüşmeler veri kapsamı dışında tutulmuştur. Bu öğretmenler; 2 farklı özel okulda çalışan, 1 tanesi yüksek lisans ve 2 tanesi lisans mezunu olan, kıdemleri 3 ile 14 yıl arasında değişen sınıf ve İngilizce öğretmenleridir.

3.3 Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü, nicel araştırmalardakine göre değişiklik göstermekte ve nitel araştırmaların temel özelliklerinden birisi olması dolayısıyla önem kazanmaktadır. Bu durum da araştırmacının araştırma sürecinde esnek olmasını, elde edilen verilere göre araştırma sürecini gerekli düzeyde şekillendirmesini ve gerek araştırma deseninin gelişmesinde gerekse de elde edilen verilerin analiz edilmesinde tümevarımcı bir yaklaşım izlemesini gerektirmekte; araştırmayla ilgili sadece veri toplayan ve bunu analiz eden değil, konuyla ilgili alanda bizzat bulunan, aktif bir şekilde sürecin doğrudan doğal bir parçası olmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton (2018) ise araştırmacının rolüyle

ilgili; araştırma sürecinde tam nesnelliği sağlamanın mümkün olmadığını, bu nedenle gerekli düzeyde öznel olmanın yanlış bir araştırmacı davranışı olmadığı ve hatta bunun nitel araştırmanın doğasında olduğunu, fakat bunun araştırmanın doğal akışını etkilememesi gerektiğini ileri sürmüştür. Benzer şekilde Uzuner (1999); araştırmacının kendisinin veri toplamada anahtar araç olduğunu, katılımcı gözlemci rolünün önemli olduğunu, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen, o kişilerin görüş ve deneyimlerini empatik bakış açısıyla anlamlandıran, veri kaynaklarına yakın olan kişidir.

Nitel araştırmanın araştırmacıya yüklediği rol gereği ve ilgili literatür doğrultusunda, bu araştırmada araştırmacı katılımcı ve aktif bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı, yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında yapmakta ve mesleki gelişim ile mesleki kimlik gibi konulara merak duymaktadır. Dolayısıyla araştırmacı bu merakı ile araştırma hakkında tecrübe, bilgi ve gözlemler edinmeye çalışmaktadır. Bu nedenle de araştırılan konuyu, problem ve amaç olarak belirlemiştir.

Araştırma sürecinde araştırmacı; konuyla ilgili belirlenen katılımcılarla bizzat iletişime geçmiş, mümkün olduğunca görüşme öncesi veya sonrasında gözlemler yapmış, katılımcıların görüş ve deneyimlerini detaylı bir şekilde elde etmeye, onları yönlendirmekten kaçınmaya çalışmış, araştırmanın getirdiği öznelliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul etmiş fakat bu öznelliğin, görüşme ve gözlemin doğal akışını etkilememesine özen göstermiştir. 10 farklı okuldan öğretmenlerle görüşen araştırmacı, bu okullardan bir tanesinde görev yapmaktadır. Araştırmacı veri kaynaklarına yakın olmaya çalışmış, katılımcıların görüş ve deneyimlerini empatik bakış açısıyla yaşamış ve kazandığı bakış açısını veri analizinde kullanmaya dikkat etmiştir. Katılımcıların bir kısmıyla öğretmenler odasında birlikte vakit geçirmiş, kendilerini araştırma kapsamında samimi ve güvende hissetmelerini sağlamıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmacı, araştırma sürecinde aktif rol aldığı için, bu durumun getireceği muhtemel yanlılık durumunu en aza indirgemek adına veri çeşitlemesi yaparak farklı zamanlarda farklı yöntemlerle veriler toplamış ve bunları birlikte değerlendirmiştir. Araştırmacı, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına gözlem ve

görüşme tekniklerini kullanmış, gözlem notları tutarak ve görüşme formu uygulayarak veri elde etmiştir.

Araştırma, nitel olarak desenlendiği için nitel veri kaynaklarıyla desteklenmiştir. Nitel araştırma teknikleri; süreç odaklı olması, karşılıklı etkileşim içermesi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amacı olması, planlanmış olması, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edecek düzeyde olması, bütüncül bir anlayış taşıması, deneyim ile yakından ilişkili olması, görüş ve deneyimlerin anlamlılığını ortaya çıkarması, doğal ortama duyarlılık sağlaması, esnekliği olması gibi çeşitli temel özelliklere sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2018; Patton, 2018). Bu araştırmada veri toplama araçları bu doğrultuda belirlenmiş ve uygulanmıştır.

3.4.1 Veri toplama araçları. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bazı öğretmenlerle ilgili tutulan gözlem notları kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmaya yönelik en uygun veri toplama araçlarının görüşme ve gözlem olduğu düşünülmüştür.

Görüşme tekniği; kişilerin görüş ve deneyimlerini ve bunları nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmakta, onların öznel düşünce ve duygularını sistemli bir şekilde öğrenmek ve tanımlamakta kullanılan, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumundaki katılımcı arasında geçen amaçlı ve planlı bir sözel iletişim yolu olarak görülmektedir (Türnüklü, 2000). Tekin (2006) ise görüşme tekniğiyle ilgili; araştırmacının, katılımcının perspektifinden olayları ve olguları anlama ve kavramasına imkân veren, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, katılımcıların birinci elden kendilerini ifade etme fırsatı veren en güçlü teknik olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik; belirli bir standarda sahip olması nedeniyle araştırmacıya sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunmakta, esnek olması nedeniyle de katılımcıdan detaylı veriler almayı sağlamakta, görüşmenin akışını etkileyebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Görüşme formu hazırlanırken, araştırmanın problemi ve amacı doğrultusunda ilgili literatürden faydalanılmış, ilgili alandaki sorular göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra araştırmanın danışmanı ile bir görüşme yapılmış ve kişisel bilgi soruları da içeren taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form üç farklı alandan uzman

görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu son halini almıştır. 7 tane kişisel bilgi sorusu, 12 tane ana soru ve 4 tane alt sorudan oluşmaktadır (bkz. Ek A).

Görüşme formu son halini aldıktan sonra, amaçlı örnekleme ile belirlenen öğretmenlerle tek tek iletişime geçilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerden önceden randevu alınarak, ortak belirlenen ders dışı bir zamanda ve kendilerinin uygun gördüğü bir yerde (okul, kafe vb.) gerçekleşmiştir. Görüşmeler, formdaki sorular üzerinden yürütülmüş, hemen her görüşmede görüşmenin akışı gereği sondaj soruları sorulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini daha açık ve içten ifade etmeleri için bir sohbet ortamı havasında sürdürülmüş, araştırma için kişisel görüş ve deneyimlerinin önemi vurgulanarak kendilerini ifade etme konusunda rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler, ses kaydı alınarak sağlanmış, katılımcıların bu konuda kendilerini güvende hissetmeleri için ses kaydı alınmadan önce kendi onaylarına sunulmuş ve görüşmede elde edilen verilerin ve ses kaydının sadece araştırmada kullanılacağı, araştırmacı tarafından inceleneceği teminatı verilmiştir.

Araştırmanın doğası gereği araştırmada aktif bir rol oynayan araştırmacı, yapılan görüşmelere ek olarak öğretmenlerin birçoğuyla ilgili gözlemde bulunmuştur. Yapılandırılmamış alan çalışması olarak bilinen bu gözlemde araştırmacı; konuyla ilgili katılımcı gözlem (Yıldırım & Şimşek, 2018) denilen yöntemle ortamda bulunmuş, edindiği gözlemler, tespitler ve tepkiler ile ilgili notlar almıştır. Görüşme öncesi ve sonrasında yapılan sohbetlerde de katılımcı ve konuyla ilgili gözlem notları tutmuş ve bunları görüşme formaları ile birlikte ele almıştır.

3.4.2 Verilerin analiz işlemleri. Araştırmada veri analizinde öncelikle elde edilen ses kayıtlarının yazılı dökümleri bilgisayar ortamına alınmış ve 16 öğretmenden 179 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Toplanan veriler, araştırma desenine ve amacına uygun olarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bu yönteme göre; elde edilen veriler belli düzenlilikler, kalıplar, gruplar veya başlıklar için defalarca gözden geçirildikten sonra bu başlık ve kalıpları temsil edecek kelime veya kelime gruplarından oluşan kodlar bulunmuştur. Verilerin kodlanmasıyla kategoriler ortaya çıkmış ve kodlar, kategoriler altına yerleştirilmiştir. Bu kod ve kategoriler; alanyazın kapsamında hazırlanan görüşme formundaki sorular

doğrultusunda ve veriler kapsamında belirli temalar altında toplanmış ve düzenlenmiştir. Elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan bu işlem tablo haline getirilerek görselleştirilmiş ve sunulmuştur. Sonrasında, tema ve kategorilere yönelik analiz yapılmış ve bu yönde özetlenmiştir. Katılımcıların görüşlerini ve gözlem notlarını gerçekçi bir şekilde sunabilmek adına doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Bu analiz yöntemindeki asıl amacın; toplanan verileri, kodlar ve kategorilere vererek düzenlenmiş ve değerlendirilmiş bir şekilde okuyucuya sunmak olduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2018), veriler öncelikle sistematik olarak incelenmiştir. Bu araştırmada; analizin anlamlandırılması ve araştırmacının yapacağı yorumları daha nitelikli hale getirmesi adına içerik analizinin dört temel aşaması uygulanmıştır: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

3.4.3 Geçerlik ve güvenirlik. Yapılan araştırmaların, özellikle de nesnel gerçekliğin değil öznel bakış açısının temel alındığı nitel araştırmaların; araştırmacının bütüncül bir resim oluşturabilmesi için araştırılan olay veya olguyla ilgili topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardım edecek bazı ek yöntemler kullanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntemler; veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, meslektaş değerlendirmesi, uzman görüşü alma gibi sıralanabilir.

Geçerlik ve güvenirlik kavramları; iç geçerlik ve dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik olmak üzere iki ayrı bölümde incelenebilmektedir. Bu kavramlar nitel araştırmalarda; iç geçerlik: inandırıcılık, dış geçerlik: aktarılabilirlik, iç güvenirlik: tutarlılık, dış güvenirlik: doğrulanabilirlik kavramları kullanılarak ifade edilmektedir (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018). İç geçerlik yani inandırıcılık; bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğunu ifade etmekte, dış geçerlik yani aktarılabilirlik; bulguların başka bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiğini ifade etmekte, iç güvenirlik yani tutarlılık; aynı bağlamda aynı katılımcıların aynı bulgulara ulaşmasını ifade etmekte, dış güvenirlik yani doğrulanabilirlik; bulguların araştırmacının değil katılımcıların görüş ve deneyimlerinden elde edildiğini ifade etmektedir.

Yapılan bu araştırmada araştırmacı, doğru bilgiye ulaşma adına gereken önlemleri almaya çalışmış, araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Araştırmacı, geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemleri kullanmıştır. Araştırmacı, veriye oldukça tarafsız bakmış ve önyargılarından sıyrılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak adına araştırmacı; detaylı bir alanyazın incelemesi yaptıktan sonra, amaç ve problemler ışığında derinlik odaklı veri toplama amacıyla görüşme soruları hazırlamıştır. Bu görüşme soruları uzman incelemesinden geçerek revize edilmiş ve uzman onayıyla son halini almıştır. Farklı zamanlarda farklı katılımcılardan görüşme formu aracılığıyla ve araştırma sürecine dâhil olup araştırmaya ilişkin gözlemler yapılmasıyla veri çeşitlemesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığını anlamak için sürekli karşılaştırmalı analiz yapılmış, bütüncül bakış açısı esas alınmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcıların özellikleri detaylı bir şekilde tablo halinde sunulmuştur. Son olarak katılımcıların birbirlerinden haberi olmaksızın büyük oranda benzer noktalara değinmeleri araştırmanın inandırıcılığını desteklemektedir. Aktarılabilirlik için ise araştırmacı; toplanan verileri yeterli düzeyde betimlemiş, doğrudan alıntılar kullanmış, okuyucunun açık ve anlaşılır bir biçimde yorumlamasına olanak sağlamıştır. Veriler analiz edilirken bir akademisyenden yardım alınmıştır. Ayrıca, görüş ve deneyimlerin araştırmanın amacına uygun bir şekilde elde edilmesi için amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş, katılımcılar çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Böylece hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma hedeflenmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak adına araştırmacı; araştırmadaki rolünü açıklamış, araştırmanın alanyazın dayanaklarını detaylı bir şekilde belirtmiş, araştırma sürecini, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve betimleme, örneklem seçimi, görüşme ve görüşme kayıtları konularına ilişkin gerekli bilgileri vermiştir. Elde edilen verilerin birbiriyle uyumu objektif bir gözle değerlendirilmiş, sonuçlar ham veriler ile karşılaştırılarak sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler ile katılımcı onay formları, başkaları tarafından incelenecek şekilde saklanmıştır. Araştırmacı, hem tarafsız hem de empatik olabilmek adına kendisinden kaynaklanabilecek öznel hataların önüne geçmek için analiz ve değerlendirmede uzman görüşüne başvurmuştur.

3.5 Etik ve ahlak

Bilimsel araştırmaların en önemli değeri etik ve ahlak ilkelerdir. Uzuner'e (1999) göre araştırmada araştırmacının ahlaki yönden suçlanması veya yanlış anlaşılması araştırmanın değerini düşürmektedir. Uçak ve Birinci (2008) ise; bilimsel bir araştırmanın etik açıdan uygun olması ise araştırma ve yazma sürecinde kurallara uyulması ve bilimsel değerlere bağlı kalınması gerektiğini; araştırmacının bu sorumlulukları üstlenerek araştırmayı yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda; yapılan bu araştırmada araştırmacı, süreç boyunca etik ve ahlaki ilkeler doğrultusunda hareket etmeye özen göstermiştir.

Araştırma boyunca araştırmacı, katılımcılar ile arasında bir alt-üst ilişkisinden ziyade; eşit, şeffaf, karşılıklı etkileşime dayalı denk bir ilişki sürdürmüş, katılımcıların özgür iradeleriyle ve gönüllü olarak bu süreçte yer almayı kabul etmelerine son derece dikkat etmiştir. Katılımcılardan bilgilendirilmiş izin alınmış ve araştırmanın doğasını anlamaları, kendilerinden ne beklendiği, araştırma sonuçlarının nerede kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcıların isimleri ve okullarının isimleri gizli tutulmuş, kendilerine süreç boyunca son derece saygılı ve kibar davranılmış, katılımcıların görüş ve deneyimleri eleştirilmemiş, yönlendirmeden uzak durulmuş ve izinsiz hiçbir şey yapılmamıştır. Katılımcıları zor duruma sokacak bir durum yaşanmamıştır. Araştırmacı, verileri özenli ve sistematik bir şekilde toplamış ve sonuçların yazılması kısmında verilere sadık kalmıştır. Böylece araştırmacı; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama, yanıltmama, verilere sadık kalma olarak bilinen etik ve ahlaki ilkelere bağlı kalma konusunda dikkatli davranmıştır.

3.6 Sınırlamalar

Bu araştırma,

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Kocaeli, İstanbul ve Eskişehir illerinde görev yapan resmi ve özel okul öğretmenleriyle,
2. Katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle,
3. Yarı yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları ve gözlem notları ile sınırlıdır.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma verilerinden içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş bir şekilde yer almaktadır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmelere "Mesleki gelişimi nasıl tanımlarsınız?" sorusu sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Mesleki Gelişim Algısı" temasına ve "Değişime Ayak Uydurma", "Mesleki Farkındalık" ve "Profesyonellik" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 4

Birinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Gelişim Algısı	Değişime Ayak Uydurma	Takip etme
		Güncel olma
		Çağa uygun
		Zamana ayak uydurma
		Revize etme
		Yenilik
	Mesleki Farkındalık	Mesleki gereklilik
		Çocuk odağı
		Geliştirme ve değiştirme
	Profesyonellik	Çaba
		Eylem
		Performans
		Bilgi ve deneyim
		Süreç
		Devamlılık

4.1.1 Değişime ayak uydurma. "Mesleki Gelişim Algısı" teması altında bulunan değişime ayak uydurma kategorisi altında; takip etme, güncel olma, çağa uygun, zamana ayak uydurma, revize etme ve yenilik kodlarına ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenler; mesleki gelişim kavramıyla ilgili görüşlerini sunarken mesleki gelişimin gelişim ve değişim gerektirdiğini, değişime ayak uydurmanın gerekli olduğunu, öğrencilerin ve çağın hızla değiştiğini ve bunu takip etmenin bir zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi tanımlarken takip etme kavramını sıkça kullandıkları görülmüştür. Bu kavram ile alakalı görüşler şu şekildedir:

> *"Mesleki gelişim; eğitim kurumlarındaki, derslerdeki müfredatla değişikliklerine bağlı olarak o alanla, o branşla ilgili hem pedagojik anlamda hem bilimsel anlamda gelişmeleri takip etmek bence."* (Ö4)

> *"Yani meslek, meslekte öğreniliyor bizde. Ama güncel gelişmeleri de takip etmek gerekiyor. Bilimsel çalışmaları takip etmek gerekiyor."* (Ö5)

> *"Sürekli gündemi takip edip kendini geliştirmek olarak öğretmenlik gelişimini tanımlayabilirim ben."* (Ö9)

> *"...Çünkü ne olursa olsun en iyi öğretmen de olsanız öğrenecek şeyler hiçbir zaman bitmiyor. "Ben bitirdim" dediğin anda bence öğretmenlik bitiyor. "Ben çok iyi bir öğretmenim, artık öğrenebileceğim hiçbir şey yok, konuyu en iyi ben anlatırım" diyen kişinin bence öğretmenliği bitmiştir. Gelişmeleri takip etmek gerek bu yüzden…"* (Ö15)

Öğretmenler için mesleki gelişim kavramının, güncel olma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

> *"Teknolojik alet, araç kullanımından tutun da yeni çıkan kaynakların ya da örneğin yeni ziyarete açılan bir tarihi alanı gezdirmek bile benim mesleki gelişimime katkı sağlayacak şeyler diye düşünüyorum."* (Ö10)

> *"... Değişmeyen tek şey değişimdir, eğitim açısından da aslında bu böyledir. Her sene değil her saniye bu metotlar, teknolojiler ya da öğrenen profilleri, zekâ tipleri gelişmekte ve bilgi birikimimiz artmakta."* (Ö13)

"Mesleki gelişim genel bir tanımla; gündemi yakalamak, gündemde olmak ve olanı biteni takip edebilmek ve öğretmenin mesleğinin değdiği her alanda bilgi sahibi olmak" (Ö14)

Güncel olmak kavramı, öğretmenler için meslekleri adına, gelişimi ve değişimi sağlamak adında önem arz eden bir kavram olarak görülmektedir.

Çağın değişmesi ve çağa uygun olma, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli gördükleri bir diğer kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu kavramla ilgili öğretmen görüşleri şunlardır:

"Mesleki gelişimi de yine, çağa uygun kaynakları araştırmak, yayın evlerini sürekli takip halinde olmak, seminerlere katılmak olarak tanımlayabilirim." (Ö9)

"Kişinin, çağın koşullarına, çağın gereklerine, öğretim yöntem ve tekniklerini bu zamana kadar birikmiş olan materyaller dâhil hepsini bilerek yeni ve çağdaş veya post modern öğretim araçlarını sınıf içerisinde öğrencilere aktarmaktır." (Ö13)

Çağın değişmesi ve çağa uygun olma durumu, öğretmenlerin zamana ayak uydurması gerekliliğini gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, zamana ayak uydurma kavramıyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Aslında her şeyden önce üniversiteden mezun olduğunuz haliyle değil de, gelişen dünyada gelişmelerle birlikte uyum sağlayarak yeni bir sen yaratmak. Yani sadece üniversitede öğrendiğin teknik bilgiler değil, zamana ayak uydurup yeni bir öğretmen olabilmektir." (Ö1)

"Benim başladığım yıllarda öğrencilerimle aramda 10-12 yaş fark vardı. Şimdi bu yaş farkı sürekli olarak açılıyor. O yüzden de bu çalıştığımız yaş grubunun beklentileri, anlama tarzları ya da bakış açıları değişiklik gösteriyor, kültürel yapıları, yaşadıkları çevreler…Onlara ayak uydurmak şart hale geliyor." (Ö15)

Öğretmenlerin; zamana ayak uydurması, çağın gerekliliklerini karşılaması gibi kavramları sıkça kullandıkları görülmüştür. Bunların yanında revize etme kavramı da mesleki gelişim ile ilgili görüşlerinde şu şekilde yer almaktadır:

"...Bilginin dışında sınıfta olan biteni; öğretmen arkadaşlarımla ve okul içinde ve o ekosistemdeki her bir bireyle nasıl ilişki kurabileceğim, dinamikleri nasıl doğru yerlerde değerlendirebileceğim ve aynı zamanda kendi alan bilgimi, müfredata ve kazanımlara uygun olarak nasıl revize edebileceğim üzerine bir gelişim basamağı yolu olarak görüyorum." (Ö12)

Öğretmenlerin değişime ayak uydurma ilgili yenilik kavramına yönelik görüşleri şunlardır:

"*Mesleki gelişim aslında sadece eğitim alanında değil, hangi sektörde çalışırsanız çalışın kendinizi daime yenilemektir, her türlü yeniliğe açık olmaktır."* (Ö8)

"Sürekli gelen yeni bir nesil var ve eğer kendini yenilemezsen, yetiştirmezsen o nesle cevap veremiyorsun." (Ö15)

Öğretmenlin mesleki gelişim ile ilgili görüşlerindeki takip etme, günce olma, zamana ayak uydurma, çağa uygun olma, revize etme ve yenilik kavramlarının birbiriyle bağlantılı olduğu ve her birinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olduğu, öğretmenlerin görüşlerinin aynı yönde olduğu görülmektedir.

4.1.2 Mesleki farkındalık. "Mesleki Gelişim Algısı" teması altında bulunan mesleki farkındalık kategorisi altında; mesleki gereklilik, çocuk odağı ve geliştirme ve değiştirme kodlarına ulaşılmıştır.

Mesleki gereklilik kavramıyla ilgili öğretmen görüşleri şunlardır:

*"Öğretmenlik mesleğine uygun davranışları, öğrencilerle karşılıklı olarak iletişim sağlayıp, bunları öğrencinin öğrendiğini gördüğümüz o an vardır ya, eğer o anı sürekli görüyorsan mesleki gelişim gerçekleşiyor diye düşünüyorum duygusal olarak. Ama bilimsel olarak, veriye dayalı olarak da düşündüğümüz zaman; yani girdiğim derslerde eğitimin amaçları doğrultusunda yıl sonunda bu amaçlara ne kadar çok ulaşabiliyorsam bunu aslında mesleki gelişim olarak tanımlıyorum." (*Ö3)

"Kişinin sahip olduğu mesleğin kişiye yüklediği roller, sorumluluklar ve sahip olduğu mesleğin ihtiyacı olan nitelikli özellikleri geliştirmek." (Ö10)

Öğretmenler, mesleki gelişimi sadece kendileri için değil aynı zamanda öğrencileri için de gerekli ve önemli olarak görmektedir. Bu görüşleri de çocuk odağı kavramını ortaya çıkarmıştır. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Biz mesleğimiz gereği öğrencilerimizden çok öğreniyoruz." (Ö8)

"Öğretmenlik adına mesleki gelişim; öğretmenin çocuğun gelişimini önce görmesi, takip edebilmesi, çocuğun yaşadığı döneme ayak uydurabilmesi ve bu döneme göre kendini geliştirebilmesi. İş odağı, çocuk odağı yani." (Ö14)

"Mesleki gelişimde tek bir pencereden bakmamak gerek. Aslında daha çok ve net olarak çocuğu anlamaya çalışmak ve eleştirilere açık olmak bence." (Ö15)

Geliştirme ve değiştirme kavramı öğretmenlerin mesleki farkındalıkları için ve mesleki gelişimleri için en temel unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bu kavrama yönelik görüşler şu şekildedir:

"İçsel bir motivasyonla mesleki farkındalığı artırma; bilgi, beceri, tutum vb. geliştirme veya değiştirme süreci sonunda meslekte büyüme ve gelişme." (Ö16)

Mesleki gelişim için mesleki farkındalığın sağlanması gerektiği öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir. Motivasyonun önemi ve öğrencilerin odak noktası olması öğretmenler için vazgeçilmez unsurlar olarak görülmektedir.

4.1.1 Profesyonellik. "Mesleki Gelişim Algısı" teması altında bulunan profesyonellik kategorisi altında; çaba, eylem, performans, bilgi ve deneyim, süreç ve devamlılık kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, çaba kavramına ilişkin görüşleri şunlardır:

"Mesleki gelişim okulda aldığımız eğitim değildir, sadece yüksek lisans da değildir. Mesleki gelişim, mesleğe başladığımız andan itibaren başlayıp, bir iki yıl bayağı bir şekilde bocaladığımız sonra biraz daha büyüklerimizden, kıdemli öğretmenlerimizden öğrendiğimiz ve tamamen insanın kendi çabasıyla

oluşturabileceği bir şeydir mesleki gelişim. Sadece çaba gerektirir." (Ö6)

"Kendi adına bir şeyler yapabilmek için her türlü çalışması mesleki gelişimdir bence." (Ö11)

"Mesleki gelişimi, ... dinamikleri nasıl doğru yerlerde değerlendirebileceğim ve aynı zamanda kendi alan bilgimi, müfredata ve kazanımlara uygun olarak nasıl revize edebileceğim üzerine bir gelişim basamağı yolu olarak görüyorum. Yani bunları öğrenmek ve bununla ilgili aslında birazcık manevra yapabilme kabiliyeti olarak tanımlayabilirim." (Ö12)

"...Bu anlamda gelişimimi hem yaşım gereği hem teknoloji ile doğmuş ve bu anlamda kendisini sürekli güncellemiş, kendim de şu anda hala öğrenci olarak ve önümüzdeki 10 yıl öğrenci olacağım için mesleki gelişimin her zaman yükselen bir dağ gibi, tepe gibi tırmanmak olduğunu düşünüyorum." (Ö13)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için çabalamaları gerektiği ve yalnızca aldıkları eğitimlerin yeterli olmadığı şeklinde görüşler sunduğu görülmüştür.

Profesyonellik ile ilgili bir diğer kavram ise eylemdir. Öğretmenlerin bununla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Mesleki gelişim, kişinin kendi yapmakta olduğu meslekle ilgili, alanla ilgili yapabileceği en büyük katkıyı sağlayabilmesi için kendisiyle ilgili yaptığı her türlü çalışmadır bence." (Ö7)

"Kendinizi geliştirmek için mümkün mertebe eğitimlere katılmak, yapabiliyorsak master yapabilmek, bir üstüne taşıyabilmektir diye düşünüyorum." (Ö8)

Öğretmen görüşleri; mesleki gelişimin çaba ve eylem gerektirdiğini destekler yöndedir. Buna ek olarak profesyonel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili performans kavramına yönelik görüşler şu şekildedir:

"Mesleki gelişim, kişinin kendi yapmakta olduğu meslekle ilgili daha iyi performans sergilemek, daha iyi olabilmek ya da bulunduğu alana daha fazla katkı sağlayabilmek adına yaptığı eylemlerdir. Hani burada en büyük amaç kişinin bulunduğu yerden daha yukarıya çıkabilmesi, performans olarak

kendisini aşabilmeyi sağlamasıdır." (Ö7)

"Mesleki gelişim genel tanımı itibariyle aslında profesyonel gelişim ile alakalı olduğunu düşünüyorum yani öğretmenlik mesleğini profesyonel olarak yapmak anlamında." (Ö13)

Bir diğer kavram olan bilgi ve deneyimle ilgili öğretmen görüşleri şunlardır:

"Mesleki gelişim, profesyonel yaşamımızla ilgili deneyim ve bilgi olarak üzerine koyduğumuz şeylerdir. Mesleğimizle alakalı, kariyer ve eğitim kısmında profesyonel anlamda yapıyor olduğumuz mesleğe dair edindiğimiz bilgi ve deneyimlerin bütünü ve üzerine koyduğumuz, sürekli olması gereken bir bütün." (Ö2)

"Kişinin kendi mesleğinde kazandığı edinimler, zaman geçtikçe edindiği tecrübeler mesleki gelişimini en yüksek boyuta taşır bizde." (Ö5)

"Varsa sizin alanınızda bir seminer, bir konferans, bunlara katılarak başlanabilir. Sizin üstünüzde olanlardan öğrenmeye çalışmak, deneyim edinmeye çalışmaktır. Kendinizden küçük olanlardan bile deneyim edinmektir." (Ö8)

"Her insanın mesleki gelişim algısı farklıdır ama öğretmen olduğum için öğretmenlik açısından baktığım zaman öğretmenin mesleki gelişimi; her gün heybesine attığı farklı bilgiler olarak yorumluyorum." (Ö11)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlarken profesyonel anlamda bilgi ve deneyim kazanmanın gerekliliğine dikkat çektiği görülmüştür. Zamanla edinilen bilgi ve deneyimlerin, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Öğretmenler, mesleki gelişim kavramıyla ilgili süreç ve devamlılık kavramları üzerinde durmuşlardır. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Öncelikle aldığı eğitimi hayatı boyunda sürdürebilmesi tabii kendi çalışmalarıyla…" (Ö5)

"…Yani hele öğretmenlik mesleği; mesela benim konum tarih, sosyal bilgiler anlatıyor olmama rağmen, değişen dünyayla, iletişim araçlarının gelişmesiyle beraber mesleki gelişime sürekli bir şeyler katmam gerekiyor." (Ö10)

"Mesleki gelişim, gündemi yakalamak, öğretmenin mesleğinin değdiği her alanda bilgi sahibi olmak ve o süreci yakalayabilmek bence." (Ö14)

Mesleki gelişim kavramıyla ilgili genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin profesyonel anlamda mesleki gereklilikleri, farkındalıkları ve değişime ayak uydurma ihtiyaçlarının tetikleyici unsurlar olduğu anlaşılmaktadır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere "Mesleki gelişim için sizce neler yapılabilir?", "Mesleki gelişim için siz neler yapıyorsunuz?", "Mesleki gelişim için çalıştığınız kurum neler yapıyor?" soruları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Mesleki Gelişim Sağlama" temasına ve "Mesleki Gelişim Süreci", "Kişisel Çaba" ve "Kurumsal Destek" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 5

İkinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Gelişim Sağlama	Mesleki Gelişim Süreci	Kurs & Seminer
		Makale, Kitap, Yayın
		Güncel gelişme
		Yurt dışı
		Sosyal platform
		Etkinlik
		İhtiyaç tespiti
		Etkileşim & İletişim
		Motivasyon
	Kişisel Çaba	Eğitim Süreci
		Sosyal Platform
		Deneyim
		Etkileşim & İletişim
		Makale, Kitap, Yayın

Tablo 5 (devam)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Gelişim Sağlama	Kişisel Çaba	Güncel gelişme
		Etkinlik
		İhtiyaç tespiti
		Motivasyon
	Kurumsal Destek	Hizmet içi eğitim
		Kurs & Seminer
		Proje
		Online Eğitim
		Destek Olma
		Meslektaş değerlendirmesi
		Yetersizlik

4.2.1 Mesleki gelişim süreci. "Mesleki Gelişim Sağlama" teması altında bulunan mesleki gelişim süreci kategorisi altında, kurs ve seminer, makale, kitap ve yayın, güncel gelişme, yurt dışı, sosyal platform, etkinlik, ihtiyaç tespiti, etkiletişim ve iletişim ve motivasyon kodlarına ulaşılmıştır**.**

Mesleki gelişim sağlama sürecine yönelik öğretmenlerin çoğunun kurs ve seminer kavramlarıyla ilgili görüş bildirdiği görülmüştür. Bu görüşler şu şekildedir:

> *"Mesleki gelişim için neler yapılabilir? Bir kere devlet kurumundaysanız özellikle hizmet içi eğitim kursları var, bununla alakalı kurslara katılabilinir, sonrasından günübirlik seminerlerimiz oluyor, bundan çok fayda sağlayacağımızı düşünüyorum çünkü mesleki gelişmeleri orada birebir takip etme şansımız oluyor."* (Ö1)

> *"...Bunun dışında yeni eğitim programları, yani öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak programlar var, bunlara dâhil olunabilir. Öğretmen sempozyumları var, bunlara katılabilinir".* (Ö10)

> *"...Daha sonrasında yakın çevresinde olabilecek bütün çalışmalara faal olarak katılabilir, seminer ve sempozyum olabilir, kurs belki, ya da uzaktan eğitim olabilir, kendisi seçip bir alana yönelebilir."* (Ö11)

"...Bunun yanında bir sürü kongre, sempozyum ya da artık bir sürü çok fazla eğitim var, bunlara katılmak geliştirici olacaktır." (Ö12)

"Bireysel olarak mesleki gelişim ile ilgili sempozyum, seminer ve eğitim gibi çalışmalara katılabilir." (Ö16)

Öğretmenler mesleki gelişimi sağlamak için en yaygın ve en pratik yol olan kurs, seminer ve eğitimlere katılmayı ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak; okumak, makale, kitap ve yayın takip etmek kavramlarını da sıkça dile getirmişlerdir. Bu kavramlarla ilgili görüşler şunlardır:

"*Makale okumak her zaman çok iyidir. Alanınızla alakalı makale ve yayın takibi, kendi bilgilerinizi güncellemek adına bu şekilde mesleki gelişim sağlanabilir."* (Ö1)

"...Bu noktada aynı zamanda pedagojik olarak her sene ben sene başında muhakkak bir kaynak kitap okurum yani pedagoji üzerine, eğitim üzerine okurum." (Ö5)

"... Bir de tabii ki kendi mesleğinize ait kaynakları okuyarak mesleki gelişim sağlanabilir." (Ö10)

"Akademik olarak; alanda çıkan makaleler, araştırmalar, yazılar, anketler, bloglar vb. takip edilebilir." (Ö16)

Okumak ve yayın takibi yapmak üzerine vurgu yapan öğretmenler güncel gelişmeleri takip etmenin mesleki gelişim sağlama için gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşler şu şekildedir:

*"Genel olarak güncel gelişmeler, güncel yayınlar takip edilmeli. Teoride olsun pratikte olsun neler yapılabilire dair bilgiler güncellenebilir. Açık olunabilir bu anlamda gelişime ve pratiğe dökmek noktasında risk almak belki." (*Ö2)

Öğretmen 2, mesleki gelişim sağlama sürecinde öğretmenlerin sadece günceli takip etmekle kalmayıp uygulama kısmında gerektiği noktada risk alması gerektiğini düşünmekte ve "Mesela sınıf içerisinde belki bir şey öğreniyoruz, uyguluyoruz ama bazen de "kontrolümü kaybeder miyim, acaba bu dokuya uymaz mı?" diye kafamızda soru işaretleri dolaşabiliyor ama biraz da risk alıp da görmek gerekiyor diye düşünüyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

"...Ondan ziyade; zaman değişiyor, çocuklar değişiyor, alışkanlıklar değişiyor. Onları iyi tanımak, onları daha iyi takip etmek için oyunlarından tutun dizilere kadar takip ediyoruz çocuklarla aynı ortak şeyi paylaşabilmek için. Yani kendimle alakalı olmadığı halde onların beğendiği şeyleri takip ediyoruz ki ortak konuşacak şey olduğu zaman çocuklarla daha iyi anlaşabiliyoruz, o da sizi onlara ulaştırıyor." (Ö5)

"...Ama bunun yanı sıra; bence her türlü değişikliğe, gelişime açık olmamız gerekir ve olay sadece pedagojik formasyon, İngilizce öğretimi, çoklu zeka kuramına göre öğretim teorileri olmaktan çok aynı zamanda sizin çalışacağınız yaş grubunun ilgi alanına yönelik de kendinizi güncellemeniz ve geliştirmeniz gerekir. Bu da mesleki gelişimin bir parçasıdır. Çünkü ben küçük bir yaş grubuyla derse girdiğimde, orada çocukların ilgisini çekebilmek için veya onların derse olan sevgisini, ilgisini yükseltebilmek için neler yapabilirimi çok iyi bilmem lazım." (Ö7)

"Araştırmayı hiçbir zaman bırakmaması gerekiyor, gündemi takip etmesi gerekiyor, girdiği yaş gruplarının ilgi alanlarına bakması gerekiyor, neyle ilgileniyorlar diye ki onlara ulaşabilsinler." (Ö9)

"Şu anda mesela teknolojiyi takip etmek zorunlu hale geldi çünkü teknoloji ile beraber gelişen çok şey var." (Ö15)

Güncel gelişmeleri takip etmeye önem verdikleri anlaşılan öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreciyle ilgili görüş bildirdikleri bir diğer kavram ise yurt dışıdır. Bu görüşler şu şekildedir:

"Birincisi ben İngilizce öğretmeniyim ama genel olarak öğretmenlerin İngilizce öğrenmeleri gerekiyor diye düşünüyorum. Aslında ilk söyleyeceğim şey, öğretmenlerin yurt dışına çıkmalarını isterdim, yurt dışındaki meslektaşlarıyla görüşmelerini isterdim. Yurt dışındaki tüm örneklere ihtiyacımız var diye düşünüyorum." (Ö3)

"...Yurt dışında hangi çalışmalar yapılmış ya da bu anlamda neler desteklenmiş, onları inceleyebilir." (Ö11)

Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreçlerinde önemli bir unsur olarak gördükleri sosyal platform ile ilgili görüşleri ise şunlardır:

"...Yurt dışındaki öğretmen blogları olabilir, öğretmen instagram sayfaları olabilir, facebook, sosyal medya hesapları takip edilebilir. Daha sonrasında yurt dışındaki üniversitelerde yapılan şeyler takip edilebilir, fuarlara katılabilinir." (Ö3)

"Çeşitli öğretmen platformları var, internet üzerinden bu platformlar takip edilebilir." (Ö10)

Etkinlik kavramı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için vurguladıkları kavramlar arasında yer almaktadır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Bir takım geziler, gözlemler çok daha önemli. Derslerin bir kısmının gerçekten laboratuar, gezi, gözlem ortamlarına ayrılabilmesi lazım." (Ö4)

"...Etkinliklere katılmak, müzikte insanların yaptığı belirli gün ve haftalardaki etkinlikler, büyük şehir belediyelerinin yaptığı etkinliklere katılmak gelişim için bence yeterlidir." (Ö6)

"...Mesleki gelişim için projelere katılmak olabilir." (Ö7)

"Bazı disiplinler arası çalışmalar da direkt meslekle ilgili olmasa da vizyona katkı sağlayıp, ufuk açabilir." (Ö16)

Öğretmenlerden bazıları mesleki gelişimi sağlamak için ihtiyaç tespiti üzerinde durmuştur. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Derse girip de sen görsel zekâya sahipsin, sen kinestetik zekâya sahipsin, sana oyun oynatacağım, sana resim göstereceğim şeklide değil, orada belki benim bir drama oyunu sergileyebilmem gerekir ya da çok iyi rol yapabilmem gerekir. Müzikten tutun da dramaya, işte görsel sanatlara varana kadar her alanı kapsayan bir bölüm. Yani aslında kendi söylediklerimden bile şöyle bir sonuç çıkarabilirim: önce mesleğinizin kapsadığı alanları güzelce bir şekilde tespit edersiniz, sonra bu alanlarda kendinizi geliştirmeniz gereken kısımlara odaklanırsınız." (Ö7)

Yalnızca mesleki gelişim sağlama sürecinin ihtiyacına değil, eğitim sisteminin de ihtiyacına değinen, eğitimin en değerli şey olduğunu düşünen Öğretmen 13'ün görüşü şu şekildedir:

"Mesleki gelişimde öncelikle ben eğitim fakültelerinin ve eğitim sisteminin

baştan aşağı reforma uğraması gerektiğini düşünüyorum… Aslında öncelikle ihtiyaçların analizlerinin yapılması gerekiyor. Yani temelde bu çağa, bu bilgi birikimine ayak uydurabilmek için insanların kendini değiştirmesi gerekiyor. İktidar sahiplerinin bir an evvel harekete geçip eğitimi bir sorun olarak değil bir sorumluluk olarak, bir çözüm olarak görmesi gerekiyor. Çünkü eğitim bir sorun olamaz; ancak eğitimsizlik bir sorun olabilir ve bununla gelen bir kültür sorun olabilir. buna yönelik çalışmalar yapıldığı zaman; topluluk olarak kalkınmamızı, ekonomik refahımızı, eğitim seviyemizi pozitif yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü dünyada yaşanan sorunların en büyük sebebi eğitimsizlik." (Ö13)

*"Öğretmenin ihtiyaçlarının sorgulanması, sorulması benim çok önemsediğim bir şey burada. Yapılması gereken şey, önce neye ihtiyacının olduğunun sorulması, ona alan açılması ihtiyaçlarını tamamlayabileceği…" (*Ö14)

Öğretmenler tarafından mesleki gelişim sağlama sürecinin gerekli unsurlarından biri olarak düşünülen etkileşim ve iletişim kavramlarına yönelik öğretmen görüşleri şunlardır:

"Bu yoğunlukta her zaman eğitime açık olmak en önemlisi. Ve bunu da paylaşmak aynı zamanda. Sadece kendimiz eğitim almak değil ya da konferansa katılmak değil, bunu paylaşabilmek bence, karşınızdakine de geliştirebilmek sizi geliştiriyor çünkü. Bundan kaynaklı bence mesleki gelişim, birbirini geliştirmektir aslında, bilgi alış verişidir." (Ö8)

"Aslında şu anda çok fazla kaynak var. Alan bilgisi olarak bakıldığında çok fazla video, kitap, çok fazla uygulama var. Ama bence öğretmenlikte asıl mesleki gelişim kısmı alandan ziyade alan bilgisinin dışındaki sosyal olgular aslında. Bu kısımla ilgili de yani mesela farklı yöneticilerle çalışmanın, farklı tipte öğrenci grupları ve veli grupları ile bir arada olmanın önemli olduğunu düşünüyorum gelişim açısından." (Ö12)

Öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreçleriyle ilgili görüşlerinden ortaya çıkan son kavram ise motivasyondur. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Mesleki gelişim için bir kere motivasyon çok önemli. Motivasyonla çok ilgili ve ihtiyaçla ilgili. Motive edilmesi çok önemli. Çünkü öğretmenlik bir kere

öğrendiğin bilgiyle yapılabilen bir meslek değil. Güncellemek zorundasın kendini sürekli ama bunun için motive olmalısın. Öğretmenin mesleki gelişimi için birincisi birilerinin beni fark etmesi lazım, motive etmesi lazım ve o alanı bana yaratması lazım. Ben bireysel olarak bunu istiyor olmalıyım ve istemesem de birinin beni dürtmesi lazım. Çünkü ben öğretmen olarak sadece kendime sorumlu değilim. Toplum, devlet, ülke burada bunun bir sürü sonuçlarına değindiğimiz nokta var." (Ö14)

"...Öğretmenin istemesi gerekiyor, insanları eğitimden soğutmamak gerekiyor, öğretmenin öğretmenlik yapmayı sevmesi, eğitimden uzaklaşmaması gerekiyor." (Ö15)

Öğretmen görüşleri, mesleki gelişim sağlama süreçleriyle ilgili çok çeşitli unsuların ve örneklerin olduğunu, ancak önce ihtiyaç analizi ile motivasyon ve istek gerektirdiğini göstermektedir.

4.2.2 Kişisel çaba. "Mesleki Gelişim Sağlama" teması altında bulunan kişisel çaba kategorisi altında; eğitim süreci, sosyal platform, deneyim, etkileşim ve iletişim, makale, kitap ve yayın, güncel gelişme, etkinlik, ihtiyaç tespiti ve motivasyon kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin, eğitim süreci kavramına değindikleri görüşleri şu şekildedir:

"Ben ne yapıyorum? Makale eskisi kadar okuyamıyorum bunu itiraf edeyim. Ama üye olduğum platformlar var, sosyal anlamda sosyal mecralarda. Meslektaşlarımla etkileşime girmeye çalışıyorum elimden geldiğince ve yine elimden geldiğince seminerlere katılmaya çalışıyorum." (Ö1)

"Yüksek lisans planları yapıyorum, başvuruları yapıyorum. Lisansla yetinmeyeceğim için üzerine hala bir şeyler koymak gerektiği için. Bunun dışında eğitimlere katılıyorum hem hizmet içi dediğimiz eğitimler hem de okulumuzun yönlendirdiği eğitimler. Dışarıdan benim kendi isteğimle aldığım eğitimler oluyor. Kendim başvuruyorum, kendim finanse ediyorum. 3 yıllık uzun soluklu bir eğitime başladım, onu alıyorum. Çözüm odaklı eğitim terapisi aldım. Sonrasında o aldığım eğitimleri buraya yansıtabiliyorum, o önemli." (Ö2)

"Aslında başladığımızdan beri biz sürekli seminerlere katılıyoruz. Şimdi ise biz seminer düzenliyoruz, yılların bize verdiği bir durum bu. Yeri geliyor yanımızdaki arkadaşlarımızı biz yönlendiriyoruz. Ama tabii bu nedir, bizi de hala yönlendirenler var. Onun dışında bana en çok katan şey IB dediğimiz uluslar arası bakalorya programı, sorgulayıcı yöntemleri öğrenmek, online kategori A sertifikasını almış olmak ve onun dışında daha yeni bu yaz kendi okulumun çalıştayında aldığım eğitimler CLIL üzerine. Yani bunlar konusunda ben mesleğime yönelik bu açılardan sürekli eğitim alıp kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bence en büyük şey 20, 30, 40 demeden yaşa bakmadan her daim lifelong learning dediğimiz yaşam boyu öğrenme. Sürekli daim etmemiz gerekiyor bunu." (Ö8)

"... Bir de ben aslında iki tane yüksek lisans yaptım. Pre MBA diye geçen iki yıllık bir işletme programında tamamladığım bir gelişimim var. Orası size ne kattı derseniz, aslında bence her öğretmenin mesleki bilginin dışında farklı bilgileri öğrenip kendisini zenginleştirmesinin de çok faydasının olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerinizle konuşurken ne kadar donanımlı ve ne kadar farklı alanlarda da bilgi sahibiyseniz, öğrencinin gözünde size bakış açısı değişiyor, size olan güveni artıyor ve o güvenle birlikte öğrenciyle bağınız güçlenip daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturabiliyorsunuz…İkinci yüksek lisansım alanımla ilgili. Türkiye Cumhuriyeti tarİhinde yaptım. Sosyal tarih diye bir alanla tanıştım." (Ö10)

"Yüksek lisans yapıyorum her öğrenciye farklı bir dokunuş sağlayabilmek adına." (Ö11)

"Ben şuan hala öğrenciyim. 5 yaşında başlayan anaokulu kariyerim hala devam etmekte (güler). 3 lisans mezunuyum: dış ticaret, işletme, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği. Yani 3 lisans, 1 ön lisans mezuniyetim var. Şuan aynı zamanda açık öğretim fakültesi sosyoloji öğrencisiyim. Aynı zamanda yüksek lisansımın tez aşamasına geçmek üzereyim, İngiliz Dili ve Edebiyatı programında yapıyorum ve doktora süreciyle devam edeceğim. Yani aslında gelişim anlamında baktığımızda okumak diyoruz ya hani, okumak bizim için çok kıymetli." (Ö13)

"Bir sürü eğitime katılıyorum, sertifika programları, üniversite eğitimleri,

kendi alanımda yüksek lisans yapıyorum, burada ilerlemeyi düşünüyorum." (Ö14)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kişisel olarak eğitim süreçlerine emek harcadıkları ve buna dair önemli görüşleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; görüşlerinde sosyal platforma da değindikleri şu şekilde gösterilebilir:

"Sosyal medya hesaplarından olabildiğince fazla yurt dışından öğretmene ulaşmaya çalıştım. O sayfaları takip ettim. En son kendim bir Instagram sayfası kurdum. Oradan öğretmenleri takip etmeye çalıştım. Ya da öğretmenlikte mesela en son yaptığım şey şu an bir network kurmaya çalışıyorum kendimce. Eğitimle alakalı, eğitim paydaşı dediğimiz öğretmen, yönetici, öğrenci, veli gibi olabildiğinde fazla insana ulaşıp onların ağzından eğitimle alakalı cümleler koparıp ona göre kendime bir yol çizmeye çalışıyorum." (Ö3)

"Yani sizler hani uluslar arası sürekli seyahat edip farklı kültürlerin, ne bileyim farklı okulların, yerel anlamda bile uluslar arasını geçtim, yerel anlamda bile ne kadar farklılık gösterdiğini ya da ne konularda zorluklar yaşadığını, ne konularda yenilikçi olduğunu tek tek gidip ziyaret ederek, deneyimleyerek görme fırsatınız olmayabilir ama okuyarak ya da Google üzerinden, Youtube'dan bu iş üzerine hazırlanan çok güzel siteler var. Bunlardan araştırarak, örnek ders videoları izleyerek gerçekten edinebilirsiniz bu deneyimi." (Ö7)

"…Yapanları izliyorum mesela. Çok sıkı bir sosyal medya kullanıcısıyım, orada çok sıkı takip ediyorum kim ne yapıyor, uluslar arası düzeyde takip ediyorum." (Ö14)

Öğretmenler mesleki gelişim sağlamak için deneyim edinmeye vurgu yapmışlardır. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Mesleki gelişim için ben neler yapıyorum? Deneyimler edinmeye çalışıyorum. Meslekte ilk yılım, şuan en büyük odaklarımdan birisi bu: deneyim sahibi olabilmek ileriye dönük." (Ö2)

"Çocukları gözlemliyorum, gözlemlerini onlara soruyorum. Bazen yazılı

istiyorum şikayetlerini, isteklerini, ihtiyaçlarını; bazen sözlü. O bana neyi gösteriyor? Kendimi mesela; güzel yaptığımı düşündüğüm halde çocuğa yansımamışsa onu görüyorum ve müdahale ediyorum. Bazen de çocuk yanlış beklentiler içinde oluyor, çocukların yanlış yöne gittiğini görüyorum. Onu düzeltme noktasında bu sefer çalışmalarım oluyor." (Ö5)

Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamak adına en çok değindikleri nokta olan etkileşim ve iletişim kavramlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

"Olabildiğinde deneyimli öğretmenlerle iletişim kurmaya çalıştım mesleğimin ilk yıllarında. İlk iki-üç yıl beni onların çırağı gibi düşünebilirsiniz. Çırak oldum yani onlara. Her dediklerini çoğu zaman sorgulamadan yapmaya çalıştım. Onların dediklerini yaptıktan sonra, geliştirip kendi yolumu çizmeye başladım." (Ö3)

"Ders gözlemlerini de çok seviyorum. Mesela arkadaşlarımın dersini gözlemlemenin bana çok fazla faydası olduğunu düşünüyorum. Neden, çünkü hepsinden kendi yaşlarının dönemlerine ait farklı bildirimler alabileceğimi, farklı fikirler alabileceğimi düşünüyorum. Aynı zamandan benim derslerimin gözlemlenip bana geri dönüt verilmesinin bir mesleki gelişim olduğunu düşünüyorum. Bunun benim üstüm tarafından yapılması artı akran değerlendirmesi dediğimiz benim arkadaşlarımın ya da meslektaşlarımın tarafından yapılması, bu da mesleki gelişimime katkı sunar." (Ö7)

"... Tabii ki zümremle paylaşıyorum. Benden daha kıdemli olan insanlar var. Onların duruma veya olaya yaklaşımları neler, öğrenebileceğim neler var diye sorguluyorum. Bilgi alış verişi yapıyoruz genelde." (Ö11)

"Ben bir deneyim paylaşımcısıyım. Eğitim Reformu Girişimi adı altında Öğretmen Ağı var. Biz orada kendi deneyimlerimizi paylaştığımız, kendi uygulamalarımızı, örneklerimizi birbirimize aktardığımız, aynı zamanda orada akademisyenlerin de beraber olduğu bir yer." (Ö12)

"Birincisi şunu yapıyorum: çocukla okulun dışında da bir aradayım yani takip ediyorum gerçekten. Her yıl ne oynadıkları ile çok ilgileniyorum, ne okuyorlar, ne popüler, kimin fan oldukları, çocuğun bu yaş grubunda yaptığı her şeyi takip ediyorum. Bunlara ayrı bir zaman ayırıyorum. Sonra onların ilgi alanlarını

öğrendikten sonra kendimi ona göre güncelliyorum Ben artık onların yaptıkları dedikoduları bilen öğretmen değil de, oynadıkları oyunları ya da işte konuştukları konuları bilen öğretmen olmaya çalışıyorum ki ortak bir dil kurulsun. Öğrenmenin başladığı yerde güven olduğunu düşünüyorum ve buna göre kendimi geliştirmeye çalışıyorum" (Ö14)

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamak adına vurguladıkları bir diğer kavram ise makale, kitap, yayın takibinde bulunmak ve okumak. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Hala okuyorum, araştırmalarıma devam ediyorum; makaleler olsun, güncel yayınlar olsun." (Ö2)

"Üniversitede derste okuduklarımı tekrardan okudum bu sefer mesleki gelişim için. O zaman daha anlamlı oldu. Çocuklara İngilizce Öğretimi kitabını tekrardan aldım, okudum mesela. Dersimle alakalı, sınıfımda kullanabileceğim neler var, onları aradım." (Ö3)

Görüşme dışında yapılan gözlemlerde, öğretmenin birçok makale ve kitap okuduğu, bu okuduklarını öğretmen arkadaşlarıyla paylaştığı, arkadaşlarına makale ve kitaplar önerdiği, emin olamadığı durumlarda öncelikli olarak bu kaynaklara başvurduğu gözlemlenen öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Ben her zaman söylüyorum; ben çok okuyorum aslında. Ama okuduğum şeyler teori ya da makale dışında da muhakkak şeyler okuyorum. Örneğin neler okuyorum, makaleler ve teknik bilgiler dışında da okumamız gereken şeyler olduğunu düşünüyorum. Örneğin örnek olaylar. Öğrencilerden gelen örnek olaylar ya da örnek diyaloglar. Bunların yayınlandığı pek çok kaynak ve makaleler var. Mesela bunlar size katılamadığınız sınıf ortamlarını taşıyan materyaller." (Ö7)

"...Ben okumayı çok seviyorum. Yani hem kendi alanımla ilgili, hem mesleki gelişim yani öğretmen formasyonuna yönelik kitaplar da okuyorum. Bir de tarihle ilgili kitaplar okuyorum. Çünkü çocuklarda hikâye anlatımı çok önemli derste. Tarih, nasıl anlattığınıza göre ya çok keyifli bir ders oluyor ya da çok sıkıcı bir ders oluyor. O yüzden o dersi daha keyifli hale getirebilmek için hikâyeleştirme önemli. Benim de öğrencilerime sunacağım hikâyelerimin olabilmesi için okumam gerekiyor. O yüzden bu yeni çıkan kitapları okumayı

çok seviyorum, onları takip ediyorum." (Ö10)

"Kitaplar okuyorum yoğunluklu olarak. Başkaları ne yapmış, bizden önceki kuramcılar ya da yaklaşımlar neler, bu alandaki çalışmalar neler, ben neleri uygulayabilirim diye düşünüyorum." (Ö11)

Okumayı öğretmenin en temel görevi olarak gören ve okuyan öğretmenin sadece kendisini değil, öğrencileri ve toplumu da geliştirdiğine inanan ve bunu uyguladığını dile getiren, görüşme dışında yapılan gözlemlerde öğretmenin öğrencileri için de okuma alışkanlığı kazandırmaya çalıştığı dikkat çeken öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

"…Çünkü gerçekten muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkmış toplumlara ve gelişen toplumlara baktığımızda onların çok okuyan toplumlar olduğunu görüyoruz. Siz ne yapıyorsunuz diye sorarsanız, ben haftada en az 2 tane roman bitiriyorum en kötü ihtimalle. Ve bu romanları analiz etmek için kendi branşım gereği olarak 80/90 sayfaya yakın makale okuyorum her hafta. Bu üniversiteye girdiğim 2009 yılından beri bu şekilde devam ediyor. Sınıfta bu okuduğumuz zenginlikleri çocuklara aktarıyorum. Çünkü herkesin bahsettiği doğru yol bu kadar açık ve net. Çünkü bir değişim başlatmak istiyorsak önce kendimizden başlamamız gerekiyor. Ben okumanın, bilgi sahibi olmanın, çocukların karşısına bu şekilde donanımlı çıkmanın bir öğretmenin yegâne sorumluluğu ve en büyük görevi olması gerektiğini düşünüyorum." (Ö13)

Öğretmenlerin sadece kendileri için değil, öğrencileri ve meslekleri için de dikkate aldıkları en temel unsur okumak ve yayın takibinde bulunmak olduğu görülmektedir. Bu kavrama paralel olarak dile getirilen bir diğer kavram ise güncel gelişmelerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Bir kere biyoloji kendi doğası gereği zaten tüm canlıları kapsadığı için gelişimi barındırıyor. Çok fazla araştırmanın, incelemenin, gözlemin yapılabildiği bir branş. Ben de hem yazılı hem görsel, sözel basından, bilimsel makalelerden, üniversitedeki hocalarımdan alanımla ilgili gelişmeleri takip ediyorum" (Ö4)

"…Bunun yanında tüm güncel yayınları da takip etmeye çalışıyorum…Ben tam anlamıyla öğretmenliğiyle var olan bir tipim. Beni ayakta tutan tek şey bu.

Hayata bir neden için geldiysem ben bunun için geldim, biliyorum ve bununla ilgili bir şeyler yapmaya çalışıyorum….Öğretmen sahaya çok güçlü çıkmak zorunda. Sen fark yaratmak zorundasın, bu mesleki gelişimi çok tetikleyen bir durum aslında." (Ö14)

"Ben sürekli sosyal medyadan da eğitimde iyi örnekler gibi grupları takip ediyorum. Teknolojiyi takip ediyorum. İnsanların yaptıkları örnekleri okulumda sürekli yapmaya çalışıyorum. O yüzden bu örnekleri takip edip, eğitimle ilgili filmler, kitaplar bunları takip edip bu şekilde geliştirmeye ve uygulamaya çalışıyorum. Çoğunu da uyguluyorum aslında." (Ö15)

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yaptıkları ve ifade ettikleri bir diğer kavram ise etkinlik. Buna ilişkin görüşler şunlardır:

"Erasmus programı yürüttüm. Şimdi de bir e-twinning projesi yürütüyorum. Yani evet projeler çok önemli, uluslar arası paylaşımlar açısından önemli. Öğrencilerinize karşılıklı kültür öğretiyorsunuz, paylaşımlarda bulunuyorlar, makaleler falan. E tabi bu size de katıyor çünkü öğretmen olarak siz de karşınızdaki yabancı öğretmenle yeni teknikler, yöntemler öğreniyorsunuz. Proje tabanlı aslında. Eğitim öğretime çok şey katıyor." (Ö8)

"Eğitimde İyi Örnekler sempozyumuna katıldım, iki kere sunum yaptım ben hatta. Burada matematik öğretmenimiz vardı, onunda birlikte kişiye özgü öğretim modelini sunmuştuk. Ondan önce bir tarih hocamızla birlikte tabu oyununun sosyal bilimler dersine uyarlanmasını yapmıştık. Beyin ve öğrenme kısmını hocamız anlatmıştı, ben de iletişimle ilgili bir konumuz vardı, tabu üzerinden iletişim yapmıştık, öğrenmeye etkisini göstermiştik." (Ö10)

"Okulda bilim çalışmalarını yönlendirebilmek için STEM çalışmaları yürütüyorum. Bu alanda yurt dışı kaynaklarını inceliyorum. İncelediğim kaynakları Türk eğitim sistemine nasıl uyarlayabilirim bunu düşünüyorum… STEM projesini ben başlattım. Minik mucitler kulübü olarak 1 ve 2. Sınıf öğrencileriyle. Farklı bakış açıları hem bana hem onlara sağlıyor çünkü onlarla birlikte ben de yapıyorum." (Ö11)

"...Beraber uygulamalar geliştiriyoruz ya da beraber yeni çözüm yolları geliştiriyoruz. Sonra bunları yaygınlaştırıyoruz veya atölyeler yapıyoruz,

onları başka öğretmenlere yaygınlaştırıyoruz. Dolayısıyla bu beni mesleki olarak besliyor." (Ö12)

"Ben Üniversiteden itibaren STK'ların içinde çocuklarla olmayı sevdim. 2004 TEGV Ferit Aysan Eğitim Parkı kurucu ekibindenim. 2005 yılında mesleğe başladığım andan itibaren de çokça çalışmalar yaptım. 2009'da Bahçeşehir Üniversitesi Kariyer Danışmanlığı'nı bitirdim. 2010 yılından beri de Türkiye'nin ilk ve tek öğretmenler için kurulan sivil toplum kuruluşu olan Öğretmen Akademisi Vakfı'nda yarı zamanlı eğitmen olarak çalışıyorum. 9 yılda 20 bine yakın öğretmenle çalıştım. Bu yıllar içinde ''YÖM Mesleki Gelişim Uzmanlığı Sertifika Programı'nı tamamladım. Bir grup arkadaşla öğretmen eğitimi yapan Eğitimde Kalite ve İş birliği Platformu'nu kurduk. Bu yapı içinde de eğitimlere devam ediyoruz.2005 Yılında Başka Bir Öğretmen Mümkün Projesi ile başladığım eğitim yolculuğunda Öğretmen Köyü kurucu ekibindeyim ve oradaki eğitimlerimiz ve projelerimiz de devam ediyor. 3 aydır da Çocuklar İçin Felsefe Eğitici Eğitimine gidiyorum" (Ö16)

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili dile getirdiği bu unsurlar dışında ifade ettikleri diğer kavramlar ise ihtiyaç tespiti ve motivasyon. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

"Çocuklar verdiğimi alıyorlar. Çocuklar istekli, açlar yani. Aileden belki o doyumu alamadıkları için öğretmenler bu konuda biraz daha açıkları kapatıyor açıkçası." (Ö5)

"...Bizlerin bunların dışına çıkabilecek alternatifleri keşfetmemiz gerekiyor kendimizi geliştirmek için. Bazen sosyal yanımız zayıfsa bunu güçlendirmek bile aslında mesleki gelişimimize çok büyük katkıda bulunur. Neden, sosyal yanımız güçlendikçe, kendimizi ifade etme yeteneğimiz daha gelişir. Kendinizi daha iyi ifade ettiğinizde o zaman fikirleriniz, çalışmalarınız, her şeyiniz ortaya daha güzel bir şekilde, daha detaylı bir şekilde serilecektir ve karşı taraf sizi öyle anlayacaktır. Sizim hedef grubunuz öğrenciyse, öğrencileriniz daha iyi anlayacaktır. Dolayısıyla hitap edeceğiniz alana yönelik her türlü çalışmayı, her türlü ihtiyaç doğrultusundaki eksiklikleri gidermeniz adına işte ne yapmanız gerekiyorsa, yapabileceğiniz neyse alanınızla bağlantılı olarak seçip, yapmanız gerekir diye düşünüyorum." (Ö7)

"Öğretmenin kendini akademik olarak da sosyal olarak da geliştirebileceği bir sürü alan var ülkenin her yerinde. Her yerden ulaşmak artık mümkün. İstekli olmakla da ilgili." (Ö14)

Öğretmen görüşleri, mesleki gelişim sağlamayla ilgili kişisel çaba olarak çeşitli faktörlerin öne çıktığını ve örneklerin olduğunu, etkileşim ve iletişim ile deneyim gibi unsurların önemli olduğunu göstermektedir.

4.2.3 Kurumsal destek. "Mesleki Gelişim Sağlama" teması altında bulunan kurumsal destek kategorisi altında; hizmet içi eğitim, kurs ve seminer, proje, online eğitim, destek olma, meslektaş değerlendirmesi, yetersizlik kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim için kurumsal destek açısından dile getirdiği kavramların başında hizmet içi eğitimler gelmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Bir devlet okulunda çalıştığım için bana burada sunulan tek şey hizmet içi eğitim. Bütün Türkiye genelinde bütün İngilizce Öğretmenleri için farklı illerde hizmet içi seminerler oluyor 3 günlük 5 günlük. Onlara kaydolup gitme şansımız oluyor, hepsinin farklı bir konusu oluyor. Üniversiteden gelen öğretim görevlileri sizi o konuda eğitiyorlar, bilgilerinizin tozunu alıyorlar aslında bir anlamda. Onlara katılabiliyorsunuz. Onun dışında devlet okulunda başka bir olanak maalesef yok." (Ö1)

"Mesela bizim sen başı ve sene sonunda öğrenciler gittikten sonra ve gelmeden önce on beşer günlük seminerlerimiz oluyor. Orada çalışmalarımız oluyor, kendimiz bazı çalışmalar yapıyoruz. Milli eğitim koymadığı halde kendimiz çalışmalar yapıyoruz. Milli eğitimin koyduğu çalışmalar var, onlara katılıyoruz. Merkezden gelen ortak çalışmalar var, onları yapıyoruz." (Ö5)

Öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer kavram ise seminer ve kurs çalışmaları. Bu konudaki görüşler şunlardır:

"Zaman zaman seminerlerimiz oluyor, konuşmacılar geliyor. Bunun dışında bizim Milli Eğitim'e bağlı rehber öğretmenler çağırılıyor. Mesela geçen Pazartesi gittiğimiz eğitim. İlçe ilçe veya şehir çapında birtakım şeyler oluyor. O eğitimler daha çok böyle daha derinlemesine giden eğitimler değil ama yine bir farkındalık yaratma noktasında ya da en azından fikir veriyor yani hani

açıp tekrar sen onu araştırabiliyorsun, orada kulağına bir fikir kaçıyor ve o yer ediniyor ve gelip bakabiliyorsun, böyle bir şey de varmış diye, öyle faydaları oluyor aslında." (Ö2)

"Özellikle seminer dönemleri yani okulun açılış ya da kapanış dönemlerinde, ara ara böyle sektörde ciddi yer eden, önemli, bilindik insanları okula davet ediyorlar. Atölye çalışmaları yapılıyor. Mesela, Eğitimde İyi Örnekler diye Sabancı Üniversitesi'nin yaptığı bir eğitim bizim okulda da yapılacak" (Ö3)

"Kesinlikle kurumum o noktada bize çok destek veriyor. Özellikle yabancı dil noktasında. Bizim en büyük artımız o. Biz şimdi eğitim istediğimiz zaman kendimize, bölümümüze; mutlaka yayın evlerinden talep ettiğimizde hemen okul yöneticimiz, okul kurucumuz geri çevirmeden, neler yapabiliriz araştırıyoruz. Bize hafta sonu bir eğitim sağlanıyor." (Ö8)

"Mesleki gelişim için şunu yapıyor. İhtiyaç doğrultusunda bir eğitim alıyoruz. Ya seminer oluyor ya sempozyum oluyor. İşte çağın ihtiyaçları nelerse, öğrencilerin ihtiyaçları nelerse bunlar tespit ediliyor. Ya birisinin önermesiyle, bir öğretmen de önerebiliyor, isteyen öğretmen katılabiliyor ya da okulumuz bu eğitimi sağlayıp bu eğitimle birlikte yola çıkıyoruz. Mesela yılda iki defa mutlaka bir psikoterapist gelip bize öğrenci davranışlarıyla ilgili eğitim mutlaka verir. Bunun haricinde Eylül seminerlerimizde özel eğitimden mutlaka eğitimler alırız. Değişen teknolojiyle birlikte işte akıllı tahtalar, ya da işte değişen bir program varsa, kodlama şuan çok yaygın, bu kodlamaya yönelik, değişen sisteme yönelik bizlere verilen bir eğitim mutlaka olur. Biz gördüklerimizi yönetime bildiriyoruz, yönetimin bizim için almamız gereken bir eğitimi varsa bizlere yönlendiriyor. Dolayısıyla yıl içerisinde, eğitim öğretim yılı içerisinde birden fazla eğitim alıyoruz." (Ö11)

Bu görüşlerden, öğretmenler için kurumun sağladığı seminerler, kurslar ve eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Eğitim kavramı ile ilgili olarak seminer ve kurs ifadeleri dışında öğretmenlerin bahsettiği kavramlardan birisi de projedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"İlk başladığım yıl Erasmus projesi yapılmıştı okulda. Benden önce yapılan projeye dahil oldum. Öğrenciler için değil, öğretmenler içindi, mesleki

gelişimleri içindi. Onla beraber mesela İngiltere'ye gittim. Orada mesela Oxford Üniversitesi'nde öğrencilerin akıcılığının geliştirilmesi alanında dersler gördük." (Ö3)

"Sene içerisinde çocuklarla ortak çalışmalarımız oluyor. Proje gibi. Mesela çocukların kültürel yönden gelişmesini sağlarken kendimiz de gelişiyoruz." (Ö5)

"Projeler düzenliyoruz. Uluslar arası projeler. Düzenlediğimiz bu projelerin okulumuzda yaptığımız eğitim sistemine entegre olmuş biçimde olmasına özen gösteriyoruz. Bu projelerin kabulü dâhilinde farklı eğitimler düzenleniyor, bazı arkadaşlar temsilen yurt dışına gidiyorlar. Bu eğitimleri alıyorlar, sonrasında gelip sonuçlarını burada paylaşıyorlar ve bu alınan eğitimler, yapılan projeler doğrultusunda etkinlikler planlayıp çocuklarımızla paylaşıyoruz. Ama o aralıkta tabii ki bizler de çok şey öğrenmiş oluyoruz." (Ö7)

Bazı kurumların, kurum içi eğitim düzenlemenin yanında online eğitim imkanları da sağladığı görülmektedir. Buna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Kurumumuz online eğitimler sağlar. Kurumumuzun İngilizce eğitimi olarak farklı bir sistem getirmiş olması, İngilizce öğretmenlerimizin dil eğitimiyle ilgili çok farklı bir bakış açısına sahip olmasına yardımcı olmuştur aslında. Bir vizyon geliştirmiştir baktığınızda. Şuanda bizim kullandığımız İngilizce sistemi, Kocaeli'nde hatta Marmara'da tek sistem oluşu bile başlı başına büyük bir mesleki gelişime katkıdır." (Ö7)

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kurumlarıyla ilgili ifadelerinde en temel unsur olarak gördükleri destek olma durumuna ilişkin görüşleri şunlardır:

"Seminerlere gittiğinizde sıkıntı çıkarmıyorlar. Nihayetinde oraya bir haftalığına gittiğinizde burada bir haftalık bir açık oluşuyor ama bunu sorun etmiyorlar." (Ö1)

"Mesela ben Türkiye'de yapılan herhangi bir fuara gideceğim dediğimde bana herhangi bir şekilde gidemezsin demediler. Aksine ücretini, konaklamasını falan her şeyini karşılayıp her yere gönderdiler. Büyük şeyler yani o konuda. Biraz da tabi bu STEM yaptığım şeylerle alakalı. Kurum aslında elinden geleni yapıyor. Diyelim ki öğretmen olarak, bizim okulda olsa nasıl güzel olurdu

diyebileceğiniz bir konferans, bir çalışma, herhangi bir etkinlik olsun; yani bunu okul size izin veriyor ve ayarlayıp okulda yapabiliyorsunuz. Bütün desteği sağlıyorlar." (Ö3)

"Yani kurum bize eğitim ve tecrübe anlamında artı zorlandığınız yerlerde nasıl başa çıkabileceğimiz anlamında yine o konuyla ilgili uzman kişiler tarafından destek sağlayarak, yol göstererek aslında katkıda bulunuyor. Yeni gelen arkadaşlarımız muhakkak tıkandığı yerde yanında daha deneyimli bir partneri olduğu için her zaman destek bulabiliyor." (Ö7)

"Öyle bir kurumum var ki; hocam siz yürüyün, ayarlayın, biz size ne gerekiyorsa verelim noktasındayız." (Ö8)

"Bazı eğitimciler okulumuza davet ediliyor, bazılarına ise biz dışarıda gidiyoruz. Bir de Ankara şubesine bağlı bir okul olduğumuz için Ankara da bu anlamda destekleyici olabiliyor." (Ö11)

"...Ya da örneğin hafta sonu okulda olmam gerekiyor ama aynı zamanda bir yerde bir eğitim var ve ben o eğitime gitmek istiyorum. Bu anlamda benim oraya gitmem konusunda yönlendiriyor ve illaki burada olman gerekiyor gibi dayatma yapmıyor, böyle bir anlayış yok. O anlamda destekliyor." (Ö12)

"Bu seneki idarecilerimiz sağ olsunlar çok arkamızda duruyorlar bu konuda. Bu çevre dediğim gibi fakir öğrencilerin olduğu, sosyal alanları olmayan, sosyal yaşantıları yok, eğitime çok para harcanmıyor. Harcanamıyor daha doğrusu. Çünkü 7-8 çocuklu aileler, bir tek baba çalışıyor, onlar da genelde inşaat işçileri. Hani hiç paraları yok değil ama, asgari ücret genelde alıp bunu böyle 8-9 kişiye harcamak zorundalar. Dolayısıyla eğitime çok para aktaramıyorlar. Biz de burada elimizden geldiği kadar seminerler düzenlemeye çalışıyoruz rehberlikle ilgili, sağlıkla ilgili, özellikle anneleri eğitmek adına seminerler yaptık." (Ö15)

"Ben bir devlet okulunda çalışıyorum, müdürümüz mesleki gelişim çalışmalarına çok açık ve destekleyici bir tutum içinde. Bu eğitimlerin olması için de alan açar ve zaman yaratır." (Ö16)

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yalnızda kurum desteği değil meslektaş desteği ve meslektaş değerlendirmesi de önemli bir unsur olarak ifade edilmiştir. Bu

yöndeki öğretmen görüşleri şunlardır:

> *"Biz burada zümre çalışmalarını her hafta yaparız kendi içimizde. Hem zümre içi hem de zümreler arası değerlendirme yaparız, neredeyiz, nasıl gidiyoruz, çocuklardaki sıkıntılar neler."* (Ö5)

> *"Hiçbir yeni gelen arkadaşımızı sistemde tek başına bırakmıyoruz ki sistemde bocalamasın diye. Planları nasıl uyguladığınız bölüm başkanları tarafından takip ediliyor. Öğretmenlere bu konuda geri dönütlerde bulunuyor. Böylece her öğretmen bireysel olarak sıkıntı yaşadığı ya da zorluk çektiği yönünü görme fırsatı buluyor ve yüz yüze görüşmeler ve geri dönütlerle bilgi alış verişi sağlanıyor."* (Ö7)

> *"Şimdi birincisi bizim kendi içimizde bir öğretmene akademimiz var. Öğretmen akademisinde biz şöyle yapıyoruz: öğretmenler kendilerini nitelikli olduğunu düşündüğü uygulamaları ve nitelikli olduğu tarafları haftalık periyotlar haline işte mesela bir cumartesi günü gidiyoruz 3 tane öğretmen bununla ilgili sunum, oyunlar, atölyeler yapıyor. Diğer hafta öbür 3 öğretmen yapıyor. Böyle kendi içimizde beslendiğimiz bir süreç var. Onun dışında yöneticimiz bir drama lideri. Drama lideri olduğu için yani aynı zamanda bir sınıf öğretmeni. Dolayısıyla dramaya yönelik teknikler, ısındırma ve canlandırma oyunları gibi şeyler yaptırıyor. Bu anlamda bizi destekliyor."* (Ö12)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kurumsal açıdan ifade ettikleri görüşler doğrultusunda kurumun desteği olmasının yanı sıra kurumla alakalı yetersizlik ve eksik olma gibi kavramlar bulunmaktadır. Buna yönelik görüşler şunlardır:

> *"Birebir branşımla ilgili var dersem çok mümkün değil, yok yani öyle bir çalışma. Kısa zamanlı geziler, gözlemler sağlayabiliyor, o anlamda destekleyici olabiliyor ama dediğim gibi bunlar çok yetersiz." (Ö4)*

> *"Kurum hiçbir şey yapmıyor tabii ki. Yani arada sırada hizmet içi eğimler var fakat hiçbir işe yaramayan şeyler onlar. Onların mutlaka böyle bağımsız bir kurs olması gerekiyor işe yaraması için. Bence ücretli olması gerekiyor. Belki özel bir kurumda çalışsaydım bir şeyler katabilirdi ama devlette çok az. Yok yani."* (Ö6)

"(Biraz düşünür, bekler). Yani daha fazla şey yapmasını isterdik şöyle durduğumuza göre şuan bu soruda. Beklentileri karşılamıyor galiba. Az evvel açıkladığım o araştırmalar, seminerlere katılmalar benim tamamen kişisel çabalarımla oldu. Buna ben çok inandığım için oldu, kendimi iyi hissettiğim için." (Ö9)

"Çalıştığım kurumda onuncu yılımı çalışıyorum. Kuruma başladığım dönemde aslında daha fazla kendimizi geliştirmemizi sağlayacak olanaklar daha fazla sunuluyordu. Okula getirdiği eğitimciler de vardı, onlardan aldığımız eğitimler. Onun dışında farklı hocalar geliyordu ve bu bahsettiğim öğretmenler sempozyumuna katılım gerçekleştirmek için bireysel başvuru yapamıyorsunuz, kurumunuzla gidiyor süreç. Biz okul olarak bunlara başvuruda bulunuyorduk ve buradan isteyen bir on beş, yirmi öğretmen gidip geliyorduk. Ama dediğim gibi eleştireceğim nokta; ilk yıllarda daha fazla çalışma yapılıyordu özellikle bizim seminer dönemlerimizde. Eğitimcilerle buluşabiliyorduk, şimdi onlar azaldı. Kalabalıklaştık artık, öğretmenler çoğaldı, öğrenciler çoğaldı, zümreler çoğaldı ama bunun yeterli bir, geçerli bir mazeret olduğunu düşünmüyorum. Sayınız ne kadar kalabalıklaşırsa kalabalıklaşsın, sonuçta hepimizin sığdığı bir konferans salonumuz var. Dolayısıyla zaten gelecek olan bir eğitimci ister 50 ister 100 öğretmene eğitim versin sıkıntı yok. Ama yaptığımız workshop tarzı çalışmalar olsa, hadi sayıca fazla olmamızın getirdiği dezavantaj iki günlük bir çalışmaya bölünebilir. Yani gerçekten istersek üretebiliriz diye düşünüyorum." (Ö10)

"Çalıştığım kurum çok samimi söylüyorum ne yapıyor biliyor musun? Ben gidiyorum eğitimlere 'Gel bize de anlat' diyorlar. Kurum bundan yararlanmak istiyor şu anda. Mesela bu iyi örnekler konferansına okuldan yöneticiler gönderilirdi, okul sadece yöneticilerini yolladı mesela. Pahalı eğitimler var 'O zaman onlara sen gitme'. Çok istediğimi biliyorlar, Büyükçekmece çok uzak her yere, servis imkânı bile sağlasa çok inanılmaz bir katkıdır bu benim için. Ama yapmıyor yani gönderecekse yöneticiyi gönderiyor, sanırım çok kaygı var bunun altında yöneticiyi mutlu etme kaygısı gibi. Hem de küçük ölçekli özel kurumlarda birinin çok öne çıkması çok iyi bir şey değil. Ki ben çok çalıştım, öğrendiğim her şeyi sınıfımda uyguladım, çok cüzi paralara çalışırken kalktım Finlandiya'ya gittim, ne yapıyorlar orada diye öğrendim, geldim sınıfımda

uyguladım, bin çeşidini yapmaya çalıştım yani ne öğrensem sınıfı taşıyorum aklıma yattıysa. Yani kurum bir şey yapmıyor bunun için."(Ö14)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak adına mesleki gelişim süreci, kişisel çaba kurumsal destek kategorileri altındaki görüşleri; mesleki gelişim sağlama yolunda önlerine çıkan çok farklı unsurlar olduğunu ve bunların öğretmenlerin gelişimlerini çeşitli şekillerde etkilediği görülmektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenleri mesleki gelişime iten motivasyon kaynakları nelerdir?" sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere "Sizi mesleki gelişime iten faktörler nelerdir?", "Mesleki gelişime engel olarak gördüğünüz faktörler nelerdir?", "Sizce mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir?" soruları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Mesleki Gelişim Faktörleri" temasına ve "Teşvik Eden Unsurlar", "Engelleyen Unsurlar" ve "Ayırıcı Özellikler" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 6

Üçüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Gelişim Faktörleri	Teşvik Eden Unsurlar	Değişim ve gelişim
		Fayda
		Güncel olma
		İhtiyaç
		Merak
		Çocuğa dokunma
		Meslek saygısı
		Sorumluluk
		Manevi haz
		Yetersizlik
	Engelleyen Unsurlar	Okul yönetimi
		Maddiyat
		Zaman

Tablo 6 (devam)

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Gelişim Faktörleri	Engelleyen Unsurlar	Okul & Eğitim sistemi
		Konfor alanı
		Karakter özelliği
	Ayırıcı özellikler	Uygulama
		Gelişime açık
		İletişim
		Güncel olma
		Performans değerlendirme
		Motivasyon
		Mesleki bilinç

4.3.1 Teşvik eden unsurlar. "Mesleki Gelişim Faktörleri" teması altında bulunan öğretmenleri mesleki gelişime teşvik eden unsurlar kategorisi altında; değişim ve gelişim, fayda, güncel olma, ihtiyaç, merak, dokunuş, meslek saygısı, sorumluluk, manevi haz ve yetersizlik hissi kodları yer almaktadır.

Öğretmenler, kendilerini mesleki gelişime iten unsurların başında değişim ve gelişim kavramlarını dile getirmişlerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

> *"'Evet bitti diplomayı aldım' dediğiniz noktada eskimeye başlıyorsunuz, pas tutmaya başlıyorsunuz. Her şey bir değişim içerisinde nihayetinde. İşte tıp gelişiyor, bilim gelişiyor, nihayetinde sizin alanınızla alakalı da yeni teoriler, yeni fikirler ortaya atılıyor. On sene önce öğrettiğiniz metotla öğretemiyorsunuz bazı şeyleri değil mi? Her şey değişiyor. Onları öğrenip mesleğinizi yapacağınız son ana kadar maksimum seviyede fayda vermeyi amaçlıyorsunuz"* (Ö1)

> *"Mesleki açıdan bir kere, öğretmenlik model olmayı gerektiren bir meslek. Bu önemli. Artı, branşım bunu gerektiriyor yani canlı, evren, dünya, canlılık hali sürekli bir değişim, sürekli bir dönüşüm içerisinde. Evrim sürekli devam ediyor çünkü. Bu zaten gelişimi zorunlu kılan bir durum."* (Ö4)

> *"Ben hayatın bir süreç olduğuna inanıyorum. Değişimin devamlı olduğuna. E değişim devamlı olduğuna göre değişmemiz gerekiyor. Bunu yapmak için de*

mutlaka kendimizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyoruz. Buna ayak uydurmak için yani. Bu yetersizlikten değil, tam tersi üstüne koyabilmek için. Ama bilgi yerinde kalmıyor, sürekli değişiyor" (Ö5)

"...Bir kere sürekli yakalamamız gereken değişiklikler var. Bu nesillerin sürekli değişime uğramasından kaynaklıdır. Dolayısıyla nesle ayak uyduramazsanız, nesli anlayamazsınız. Anlayamazsanız da onlara ulaşamazsınız. Ulaşamadığınız bir nesle de zaten kaliteli bir eğitim vermeniz mümkün değil." (Ö7)

"...Dolayısıyla değişen ve gelişen çağ diyorum bu sorunun cevabı olarak, beklentiler diyorum, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları diyorum ve eğitim sisteminin vermeye çalıştığı ama veremedikleri hani örtük olarak vermek istedikleri var." (Ö11)

Değişen koşullara ve nesillere göre mesleki gelişimin sağlanması gerektiğini düşünen öğretmenleri mesleki gelişime iten bir diğer kavram ise faydadır. Bu kavramla ilgili görüşler şunlardır:

"...Dolayısıyla hani sürekli farklı bir şeyler yapmaya çalışıyorum, sürekli deniyorum. Bu sanırım insanları değiştirip daha faydalı hale getirme içgüdüsü olabilir. Meslek sanırım çok ruhuma sinmiş." (Ö3)

"Bir kere dersi daha etkin kılabilmek için, daha keyifli geçsin, daha keyifli öğrensinler. Jenerasyonu az çok tanıyoruz hepimiz, onlar sürekli aktif halde oldukları için konsantrasyonu çok kısa sürede toplayabildikleri için benim de dersimde sürekli aktif olmam ve onların ilgisini çekecek farklı şeyler bulmam gerekiyor. Bu yüzden çok önemli." (Ö9)

"Öğrenciye verimli, faydalı olmak istiyorum. Karşınızda Ipad çocukları var. Her bilgiyi böyle tık tık parmaklarıyla alıyorlar. Sizin orada mutlaka yönteminizi değiştirip onların ilgisini çekmek için farklı materyallerden, farklı bir şeylerden yararlanmanız gerekiyor. O yüzden öğretmenlik devam ettiği müddetçe mesleki gelişim devam etmek durumunda." (Ö10)

"Çocuğun yüksek yararını gözeten her alanda dayanışmayı ve destek olmayı değerli buluyorum." (Ö16)

Mesleki gelişimi günceli yakalamak için gerekli gören öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Şimdi isteyerek seçtim ben bölümü tamamen. Ve zaten bu niyetle de girdim bu alana. Bizim alanımız, şimdi her alan gerçi öyle ama, psikoloji alanı deyince hep böyle bir güncelleme, hep bir üstüne koyma bitmiyor yani. Hani hayatın sonuna kadar bir eğitim olabiliyor." (Ö2)

"...Bir de bizimkisi hep güncellenen bir meslek. Her sene yeni bir öğrenci grubu geliyor. Her sene ayrı bir dünyadır. Her öğrenci kendi içerisinde bir dünyadır. Ona ulaşmak için mecbursun gelişmeye." (Ö5)

"Beni mesleki gelişime iten şey nedir, bir kere eğitim, çocuklar, teknoloji her şey kendi sürekli yenilediği için ve her doğan nesil bir öncekinden çok daha farklı özellikler gösterdiği için bir kere sürekli yakalamanız gereken değişiklikler var demektir. En basitinden her sene birinci sınıfların çok daha farklı olduğunu söyleriz." (Ö7)

"Entelektüel anlamda kendimizi donatacak o kadar çok şey var ki. Bence bunun sonunun olmaması gerektiğini düşünüyorum yani ben kendi adıma çalışmayan demir paslanır diyorum hayat bizi nereye götürürse, bu yolculuk nereye kadar devam ederse o zamana kadar üretmemiz lazım, o zaman kadar çalışmamız lazım, o zamana kadar tüketmemiz lazım ki biz de üretebilelim." (Ö13)

Öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişime iten unsurlardan biri olarak ihtiyaç kavramını gördükleri şu görüşlerde ifade edilmiştir:

"...Hani bir çocuğu, bir insanı, bir aileyi karşıma alıyorum ve gerçekten onların hayatına dokunuyorum ve gerçekten etkili olma ihtiyacı hissediyorum bu noktada. Doğru yönlendirmek istiyorum çocukları ve insanları. Hani bu çok hata payı olmayan bir meslek. Yani yanlış yönlendirmeler yapmamak ya da sahip olduğum bilgiye bu kadar güvenip onun verdiği bir şeye kapılmamak için, hani emin olduğunda bir bilgiden gözün kapanır, onun olmaması için sürekli gelişime açık olmak gerekiyor." (Ö2)

"Eğer ben mesleğimi önemseyen, sorumluluklarıma değer veren bir öğretmensen mesleki gelişimi aynı derse girip çıkmak gibi, her gün okula

gelmek gibi sürekli bir kavram olarak kabul etmek durumundayım. Ve bunu bir zorunluluk değil bir ihtiyaç olarak görmek zorundayım. Lifelong learning dediğimiz hani hayat boyu öğrenme aslına bakarsanız öğretmenler için çok geçerlidir." (Ö7)

"Sınıfa girdiğimde her şeyin üniversitede aldığımız lisans eğitiminden çok farklı olduğunu gördüm. Çünkü birden fazla insanla çalışıyorsunuz. Onların beklentileri, gelen çocuk profilleri çok farklı oluyor. Dolayısıyla davranışsal anlamda her çocuğa aynı iletişimi kuramadığımı fark ettim yani bizim öğrendiğimizle ya da bize verilen eğitimle çocuğun bizden istedikleri ve çocukla kurmamız gereken iletişimin çok farklı olduğunu gördüm. İhtiyaç diyorum yani. Bir öğretmen ihtiyaç duymuyorsa buna başlamaz, ama farklı bir penceren bakıp ihtiyaç duymak çok önemli." (Ö11)

"..Bu yüzden bazı yol ve yöntemlere ihtiyacım oluyor. Orada da aslında ben şeyden yürüdüm, bu yol ve yöntemler neler. Fen öğretmeniyim, aslında dersim çok aktif ders kurgusuna sahip diğer derslere oranla daha fazla somut işleniyor. Ama şunu fark ettim; ben çocuklara evet bunu yaptırıyorum ama bir şeyler eksik kalıyor. O zaman da işte düşünme becerisini nasıl geliştiririm sorusu beni yönlendirmişti. Aslında biraz da oradaki ihtiyacı fark etmem ve kendimdeki eksikliği fark etmem ve o zaman bir şey yapmam lazım dediğim yerde yöneldim." (Ö12)

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için merak duygusunun da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Hem sevdiğim için, alana çok merak duyduğum için kendimi geliştirmek istiyorum." (Ö2)

"Yetinmeyip hep daha iyisini istiyorsunuz. Bu da sizi ister istemez gelişim noktasında yeni arayışlara getiriyor. O zaman da zaten kapılar açılıyor." (Ö8)

"Öğrenme hevesim ve merakım çok yüksek. Yeni şeyler öğrenmeyi ve bunları meslektaşlarımla paylaşmayı çok seviyorum." (Ö16)

"Bir de ben öğrenmeyi çok seviyorum." (Ö10)

Öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişime iten faktörlerden biri olarak

gördükleri ve fayda sağlamak ile benzerlik gösteren bir diğer kavram ise çocuğa, öğrenciye dokunmak. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Hizmet ettiğim kitlenin insan hayatına dokunuyor olması, onun da verdiği bir şey oluyor. Temkinli olmak açısından." (Ö2)

"Öğretmenliğe başladığımda dedim ki 'ya ben bu işi yapmalıymışım. Ben bunu seviyorum. Bunu daha çok sevdim'. Ve orada sevdiğim şeyin ne olduğuna baktığım zaman var olan bilginizi, başkasıyla paylaşmanın ve işte o küçük zihinlerde dokunduğunuz zaman onların dünyasında küçük de olsa bir aydınlatma yaşattıysanız bu bana çok büyük manevi keyif veriyor. O yüzden de mesleki gelişimimi her zaman ilerletmek yolunda olmalıyım fikri bende öyle. Şimdi ilk mesleğe başladığımdaki öğrenci grubuyla şuanda karşımda olan öğrenci grubu arasında çok ciddi bir farklılık var. Dolayısıyla ne ben o günkü teknikle anlatırsam bugünün çocuğuna hitap edebilirim ne de var olan bilgiyi, bilgiyi veriş hızınızın bile değişmesi gerekiyor." (Ö10)

"...Dolayısıyla bence her öğretmen farklı olarak öğrenciye dokunabiliyor. Bir anlamda da her çocuğun farklı ihtiyacı olduğu için de en fazla öğrenciye nasıl dokunurum diye düşünüp mesleki gelişime başladım." (Ö11)

"Hani kafamda hep şey vardı; ben öğretmenliği öğreten, iktidar ilişkisi değil de daha ziyade eşitlik ilişkisi üzerinden kuruyorum. Dolayısıyla karşınızdakini bir çocuktan ziyade bir insan olarak görüyorsunuz. İnsan olarak tanımladığınızda ilişki çok önemli. Bu ilişkide bazı hatalar yaptığınızı fark ediyorsunuz. Bunu yüksek sesle, disiplinle kontrol ediyorsunuz ama başka bir şeye dönüşüyor ilişki. Eşit ilişli kurmaya çalıştığınızda orada eksiklikler olduğunu fark ediyorsunuz. Bu yüzden bazı yöntemlere ihtiyacım oluyor." (Ö12)

"Çocuk. Aynı dili konuşmak zorundayız. Dünün cümleleriyle dünün sorunlarıyla bugünün sorunlarını çözmeye çalışıyoruz. Benim bu çocukla aynı dile gelmem, onun ihtiyacını gidermem gerekiyor, onu tanımam gerekiyor. O süreci yakalamak ve çocuğun güçlenmesi, öğrenmesi için ki öğrenmeyi sevsin, bunun için sürekli gelişmek zorundayım ben de. Gelişmezsem yokum. Bir de öğretmen çok zaten. Alternatifim çok." (Ö14)

"Çocuklarla birlikte olmayı ve onlara bir şey katmayı hayatımdan, yani

hayatlarında bir yerim olmasını istiyorum. Elimden geldiğince onlar adına her şeyi yapmış olmayı istiyorum ve hep şunu söylüyorum; ben çocuklarıma yapmadığım bir şeyi asla öğrencilerime de yapmam. Benim çocuğumun karşısında nasıl bir öğretmen olsun istiyorsam öğrencilerime de öyle davranıyorum. Evet benim görevim eğitim vermek ve bunu sonuna kadar hem duygusal olarak hem mantıksal olarak yapabilmek, çünkü sosyal bilgileri çocuk belki ileriki hayatında hatırlamayacak ama ona nasıl davrandığımı, ondan bıraktığım etkiyi hayatı boyunca hatırlayacak." (Ö15)

Öğretmenleri mesleki gelişime teşvik eden faktörlerden birisi de mesleklerine duydukları saygıdır. Bunu gösteren görüşler şunlardır:

"Bu benim mesleğime olan saygımdan ötürü. Hani çağ gelişiyor, her şey değişiyor ve çağa ayak uydurmak için kendimi geliştirmek isterim ama tamamen hani benim hırs ve mesleğimden beklentilerimle ilgili bir şey." (Ö6)

Meslek saygısı ile benzerlik gösteren bir kavram olan sorumluluk ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Bu aslında sizin sorumluluk anlayışınızla paralel gidebilecek bir cevaptır. Herkesin bunu artık, mesleki gelişim anlayışını, hayatın ve mesleğin bir parçası olarak düşünmesi gerekiyor. Bence sorumluluğunuz varsa, mesleğinizle ilgili ilginiz varsa, mesleğinizi gerçekten severek yapıyorsanız bu zaten içinizden gelen bir şey olmalı." (Ö7)

"Her şeyden önce ben 3 çocuk annesiyim. Benim her zaman düşündüğüm şey, ben gece yastığa başımı koyduğumda rahat uyumalıyım. Vicdanım rahat olmalı. Bu işten para kazanıyorum ama para sadece yani ben zaten çocukları çok sevdiğim için öğretmen olmayı tercih ettim." (Ö15)

Meslek saygısı, sorumluluk gibi kavramların öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tetikleyen unsurlar olarak görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili yaşadıkları manevi haz da görüşler arasındadır. Bu görüşler şunlardır:

"...Öğretmenliği seçmemin sebeplerinden biri de budur; kitlesel olarak bir etki yaratma çabasından kaynaklı olarak yani bu beni çok tatmin ediyor. Diyelim ki

işte sınıfta yirmi dört kişi var. Yirmi dört kişiye o an İngilizcede anlattığım konu anlaşıldığında, onlardan ürünler aldığımda ben bundan çok büyük haz alıyorum. Dolayısıyla hani sürekli farklı şeyler yapmaya çalışıyorum, sürekli deniyorum." (Ö3)

"En başta içimdeki dürtü desem? Hayatımda sadece iki yıl çalışmadım. O da çocuğumu dünyaya getirdiğim zamandı. Onda bile yurt dışında, hani öğretmen kimliğimle iznim olursa hangi okullarda ders izleyebilirim diye düşündüm. İçinizdeki o öğretme ya da çalışma aşkı başka bir şey. Ama bu nerden geliyor, öğrencilerimizden. O bende hiç kaybolan bir şey değil. Seviyorum, mesleğimi seviyorum. Azıcık bir şeyler üretmeyi seviyorsanız, o size içeriden alarm veriyor. Bünyenin içinden geliyor." (Ö8)

"Yaptığım işin çıtasını ne kadar yükseğe koyarsam, ne kadar iyileştirirsem, bu bende manevi bir haz yaratıyor. Öğrenmeyi seviyorum." (Ö10)

"Kendim. Öyle bir hayat yaşıyoruz ki aslında yaşadığımız hayat beni buna itiyor. Ve bu biraz da insanın kendisi bu duruma itiyor. Kendi farkındalığımızı, kendi bilincimizi sağlamamız lazım. Bu yüzden bu belki de mesleki gelişime iten faktörde benim bu kendi farkındalığımın artması, okuduğum bölümler olabilir." (Ö13)

Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirirken bundan manevi haz duymaları, kendilerini tatmin etmeleri önemli bir ayrıntıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak görmelerinin sebeplerinden birisi de yeterli olma veya yetersizlik hissidir. Bu yöndeki görüşler şunlardır:

"Kendimi yeterli hissetmek istiyorum bir kere." (Ö10)

"Birincisi benim en temelde yetersizlik hissim çok baskındır. Daha baskın o yetersizlik hissi, aslında kendi içimde aç bir şey var ve o açlığı doyurmayı çabalamakla ilgili bir derdim vardı. Onaylanma ile ilgili büyük bir derdim vardı. Bu taraflarımı beslemeye yönelik mesleki gelişime yöneldim. Birazcık öğretmenlik şey çünkü, yetkinlikle ilgili bir derdimiz var bizim. İdarecilere, herkese ben yetkinim, yeterince iyiyim gibi bir imaj çizmemiz gerekiyor. O noktada yetkin olmadığım halimi kendime itiraf etmem ve o noktada çalışmam gerektiğini fark ettiğimde mesleki gelişime yöneldim." (Ö12)

Öğretmenleri mesleki gelişime teşvik eden faktörler incelendiğinde, birbiriyle bağlantılı birçok faktör olduğu, bu faktörlerin temelinde ihtiyaç ile gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma sorumluluğu bulunmaktadır.

4.3.2 Engelleyen unsurlar. "Mesleki Gelişim Faktörleri" teması altında bulunan öğretmenleri mesleki gelişimini engelleyen unsurlar kategorisi altında; okul yönetimi, maddiyat, zaman, eğitim ve okul sistem, konfor alanı, karakter özelliği ve sosyal hayat kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı okul yönetimini, mesleki gelişimlerine engel olan unsurlardan biri olarak görmektedir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

> *"Yönetim, yani okul yönetimi. Evet kendi okulum için konuşmuyorum ama eğer öyle bir bakış açısı varsa, sizi yöneten insanlar bu tip şeylere açık değillerse duruyorsunuz, yapamıyorsunuz, engelleniyorsunuz."* (Ö1)

> *"Yani benim mesela mesleki gelişimime engel olarak kişisel açıdan baktığım zaman genelde yöneticilerle aramda iletişimden kaynaklanıyordu. Ben hem mesleki hem de okulun gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğüm fikirleri, eee yöneticilerim de mesela tartışamıyordum genelde. Yönetimin etkisi çok fazla oluyor. Bir de burada bir kanal açılmadığı zaman yani öğretmen-yönetici arasında bir konuşma, bir iletişim kanalı açılmadığı zaman öğretmen kendini kapatıyor. Bende yaşandı mesela, sonra artık şey yapmaya başlıyorsunuz; okul yönetimiyle aranızdaki ilişkiyi geçip sadece öğretmen- öğrenci ilişkisine odaklanıyorsunuz. O açıdan kendinizi geliştirmeye çalışıyorsunuz ama yönetici tarafından da desteklenmiş olsaydı bu çok ciddi, daha da çok şey yapabilirdim diye düşünüyorum."* (Ö3)

> *"...Sonra her şeyi bildiğini ve hani otuz yıldır sektörde olduğu için her şeyi A'dan Z'ye bildiğini düşünen yöneticiler bu anlamda engel."* (Ö12)

Okul yönetiminin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmasının önemli olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin gelişim yolunda karşılarına çıkan bir diğer engel ise maddiyat ile ilgili konulardır. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Yurt dışına gitmek istiyorum mesela. Bu 'Teacher training programmes' var ama nihayetinde o da maddiyatla alakalı bir şey. Dolayısıyla maddiyat olduğunu söyleyebiliriz. Yoksa her yaz ben de iki üç haftalığına en azından bu 'Teacher training' kurslarına gitmek isterdim." (Ö1)

"Bizim alanda ciddi finans gerektiren eğitimler, ciddi paralar isteyen eğitimler oluyor. Bir hafta sonu eğitimi için 700-800 lira cebinden çıkıyor yani iki günlük eğitimler bu şekilde. Psikoloji alanında böyle bir sıkıntı var, ciddi bir piyasa var. Engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkıyor." (Ö2)

"Mesela biz bir şeyler istediğimiz zaman öğretmen olarak, direkt maddiyata dayandırılıyor. Maddiyat olmadan da bazı şeyler olmuyor." (Ö5)

"Buna iki türlü bakabiliriz. Bir; sizin çabaladığınız, yapmak istediğiniz ama karşınıza çıkan olumsuzluklardan ötürü vazgeçmek durumunda kaldığınız koşullar vardır. Bunların başında maddiyat gelir. Düşündüğünüzde herkes yurt dışında eğitim almak ister ya da alanıyla ilgili en gelişmiş ülke hangisiyse oraya gidip bunun eğitimini almak ister ama maalesef maddi açıdan herkesin karşılayabileceği bir yük değildir." (Ö7)

"Maddiyat önemlidir tabii. Tamam burs kazanıyorsunuz, hiçbir ücret ödemiyorsunuz birçok seminerlerde, yine kendi çabanızla bunu yapıyorsunuz ama hepsi böyle olmuyor tabii ki. Yani ne kadar güzel, ücretli olan seminerler var ama onlar da alınan maaşlar göz önünde bulundurulduğunda biraz zor." (Ö9)

Öğretmenler, maddiyatı mesleki gelişimleri için önemli bir engelleyici olarak görmektedir. Buna benzerlik gösteren, öğretmenlerin sıkıntı yaşadığını ifade ettiği bir diğer kavram ise zamandır. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Zaman sıkıntısı oluyor. 6 gün burada çalışmak ve bazı istediğim eğitimler çalışma saatlerime denk geldiği için gidemiyorum. İstanbul'da oluyor çoğu, öyle bir durumda tam bir günlük izin almak gerekiyor, o da her zaman mümkün olmuyor." (Ö2)

"Zaman engeller tabii ki. Zaman önemli. Aktif, yoğun bir şekilde okuldaysanız ki bizim özel okullar öyle." (Ö9)

"Benim için iki faktör var: biri zaman, diğeri para. Yani önce zamanı koyuyorum çünkü ben kurumsa haftada aslında altı gün çalışıyorum, beş gün gözükse de. Cumartesi günleri de sekizinci sınıflara derse girdiğim için iki haftada bir geliyorum, arada mutlaka toplantılar oluyor. Üç hafta, dört hafta cumartesilerimin burada geçtiği oluyor. Dolayısıyla geriye bir Pazar kalıyor." (Ö10)

"Çalışma saatleri diyebiliriz. Yoğun bir çalışma programı, bunun haricinde kurumun getirdikleri etkinlikler. Özel okul olunca bu artıyor. E sadece okulda bir yaşantınız olmuyor, evde de bir yaşantınız oluyor. Dolayısıyla sadece kuruma yüklememek lazım bazı şeyleri. Yoğun çalışma temposu, yoğun bir hayta getiriyor haliyle. En büyük etmen bence bu. 24 saatin insanlara yetmemesi olarak düşünüyorum ben bunu (güler). Dolayısıyla zaman en büyük etmen." (Ö11)

"Özel okulculukta uzun çalışma saatleri. Ve bu çalışma saatleri bittiğinde sizin artık nefes alacak halinizin kalmaması. Yine özel okulculukta hafta sonu yani cumartesi günleri o bitmek bilmeyen, anlamsız, hiçbir ihtiyaca yönelik olmayan etkinliklerin sırf yapılsın diye yapılan eğitimlerin ve sizin aslında kendinizi doyuracağınız zaman dilimini oraya harcamak durumunda kalmanız." (Ö12)

"Bunlara katılabilmek veya haberdar olabilmek bile bir emek ve zaman işi. Aktif çalışırken tatil günlerinizi ya da akşam dinlenme saatlerinizi bu alanla doldurmak biraz motivasyon kaybına sebep olabiliyor." (Ö16)

Yoğun çalışma saatleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine diledikleri gibi zaman ayıramamaları, karşılarına engel olarak çıkmaktadır. Maddiyat ve zaman konuları kadar sıkça dile gelmese de, öğretmenlerin ifade ettikleri bir diğer engelleyici faktör ise okul ve eğitim sistemidir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Yani daha kurumsal tarafından bakıldığında mesela bazı kurumlarda şey var; bence en büyük sorunlardan bir tanesi. İşte belli bir merkezden yönetilen kurumlar, büyük okullar kendi içerisinde yüz tane, yüz elli tane olup bir merkezden yönetilen okullarda genelde gördüğüm şu oluyor: bütün materyaller, sistem, müfredat, ders planları, yani dakikasına kadar ne yapılacağına dair bir sürü şey veriliyor. Böyle olunca bu sefer şey oluyor;

öğretmen meslek olarak öğretmenlikten çok hani bir uygulayıcı haline geliyor." (Ö3)

"Evet var. Derslerimi daha çok gözleme dayalı işlemek istiyorum ama yetişmesi gereken müfredat, yetişilmesi gereken, koşulması gereken bir sınav maratonu olunca bunu yapamıyorum açıkçası. Yani sistemle hiç barışık değiliz bu anlamda." (Ö4)

"Bizde en büyük engel bu bence. Her yıl değişim gösteren müfredatımız var ve bu müfredatın içeriği değiştikçe tabii siz de ona ayak uydurmak için bazı değişikliklere gidiyorsunuz. Eğitimde her yıl değişikliğin ben çok iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum. Evet revize güzel bir şey ama kalıcı revizeleri yapmak gerekiyor. O noktada da tabii her yıl değişen müfredat, revize durumlarından dolayı siz ayak uydururken illa ki bariyerler çıkıyor. Siz sürekli onu adapte etmeye çalışıyorsunuz. He bir yerde gelişiyor musunuz, gelişiyorsunuz. Ama bu bence çok da pozitif bir durum değil. Eee çünkü sürekli değişim iyi yönde olursa güzeldir. Eğitimde yaptığınız reformlar, kalıcı yönde güzeldir." (Ö8)

"Sistemin ta kendisi engel olan faktör, eğitim fakültelerinin bu durumda olması, öğretmenliğin bu kadar kontenjana dayalı bir sistem haline gelmesi, öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin bu durumda olması. Bunu dinleyen hocan olursa özürlerimi sunuyorum tabii ki ama (güler), bu çok büyük bir problem." (Ö13)

"Sonraki engeli kurum gerçekten maddi bir desteğe ihtiyaç var çünkü bu çok önemli. Devlet mesleki gelişimi sadece devlet öğretmenleri için yapıyor bu çok korkunç bir şey.Politikanın değişmesi gerekiyor." (Ö14)

"(güler) Devletin eğitim politikaları diyebilirim. Maalesef her gelen bakanın eğitimde oynama yapması, sınav sistemini değiştirmesi, öğretmeni değersizleştirmesi, halka 'Biz çok değer veriyoruz' derken, öğretmeni değersiz hale getirmesi, öğretmenin bu işten soğutulması. Yapılan haksızlıklar, değişiklik yaparken öğretmenlere sormadan değişiklik yapılıyor, öğretmenler buna ses çıkartıyor, umursanmıyor. Dolayısıyla öğretmenlerde sisteme karşı bir soğukluk meydana geliyor. Ve sürekli bir motivasyon halindeyiz aslında.

Sürekli 'Hayır vazgeçmemelisin, sen bunun için değil çocuklar için ne gerekiyorsa onu yapacaksın, soğuma, birazcık kapa gözünü' deyip. Bunlar bence çok engelliyor. Çünkü seni denetleyen bir şey yok maalesef. Çünkü oynamak çok kolay, vitrin yapmak çok kolay." (Ö15)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktör olarak gördükleri bir diğer kavram ise öğretmenin konfor alanıdır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Engel olarak gördüğüm faktörler… Hani bence şuan devlette böyle bir engel yok çünkü açıkçası benim kendime ayıracak çok fazla zamanım var. Engel kendim olabilirim. Yoksa bana kimse engel olamaz yani." (Ö6)

"Aslında o öğretmenliği nasıl tanımladığınızla çok alakalı bence. Öğretmenliği öğretmek üzerinden tanımlıyorsanız, bu kadının yeterli olduğunun, daha fazlası için çaba sarf etmenin bir anlamı olmadığını ve dünyada başka güzelliklerin, yaşayacak zaman dilimlerinin olduğunu, dolayısıyla onu sonra hallederiz düşüncesinin, hani böyle bir çoğunluk olduğunu düşünüyorum ama. Ben özellikle devlet okulundaki arkadaşlarımda bunu çok görüyorum. Hani paramı kazanıyorum, dersime giriyorum, iş belli gibi." (Ö12)

"Çünkü öğretmen konfor alanından çıkmak istemiyor. Hep şunu diyorlar:"benim çocuğum var gelemem. Evliyim gelemem. Bu kadar uzakta olmasaydım gelirdim. Ben zaten onları biliyorum, aman ne saçma şeyler". O öğretmenlik seni kapatıyor 'Ben bilirimcilik '. Bunun etrafında bir de 'iş çıkarmacılar' var. Kendileri yapmadığı gibi ama o yapmayanlar seni 'bizim de başımıza iş açıyorsun, sen bekârsın ondan değil mi, çocuğun olsaydı bak keşke onunla uğraşırdın.' Yani seni gömmeye çalışıyorlar. Yani en büyük engel kendisi öğretmenin." (Ö14)

Öğretmenin konfor alanından çıkmak istememesi, sahip olduğu karakter özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle öğretmen görüşlerine göre karakter özellikleri de engelleyici faktörler arasındadır. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Kişisel olarak öğretmenlik mesleği çok vicdani bir meslek olduğu için, ee yani yırtmaya hazır, hiçbir şey yapmadan ders yılını kapatmanız mümkün. Mesela

eğer böyle rahat, her şey rutine bağlayıp eee 'bak böyle de anlatılıyor, gidiyor işte', atıyorum beş yıldır aynı kitabı yapıyorsunuz, sürekli aynı şeyleri yapmaktan kaynaklı olarak bu gelişimi engelleyecektir. Sizi de rahatlatacaktır ve artık eğitimin çıktılarını çok önemsemez hale gelecektir diye düşünüyorum. Çoğu öğretmende gördüğüm genelde bu oluyor. Birincisi bu kişisel olarak baktığımda." (Ö3)"Mesleki gelişimi etkileyen faktörler bir numara, doğru kişi miyim bu meslek için. Doğru değilim diyorsanız evet bu cevap engelleyen bir faktördür. Ve aynı zamanda bir diğer şey de kendinizi ne kadar tanıdığınız da mesleki gelişiminizi etkiler. Eğer eksinlerinizi doğru saptayabiliyorsanız, özeleştiri yapabiliyorsanız mesleki gelişim konusunda da kendinizi nerelerde tamamlayacağınızı tespit eder ve o alanda güzel bir şekilde gidersiniz. Ama her şeyi çok iyi bildiğinizi düşünüyorsanız ve eleştiriye açık bir insan değilseniz o zaman mesleki gelişim olmaz çünkü zaten siz bildiğiniz için dışarıda olan şeyleri takip etme ihtiyacı duymasınız ya da eksiklerinizi fark etmezsiniz ve o eksikler yıllarca sizinle birlikte sürüklenir. Bir de hedeflerini doğru seviyede belirleyememesi. O yüzden insanın kendini iyi tanıması, hedeflerini iyi belirlemesi, eksiklerin farkına varması, özeleştiriye açık olması mesleki gelişimi açar. Bunların olmaması mesleki gelişimi engeller." (Ö7)

"En birincisi herhalde; ben 4 yıl eğitim aldım, her şeyi öğrendim fikriyle bir öğretmen ortaya çıkarsa tabii bu da en büyük faktör. Bu olmamalı. . Kapalı olmamalı diyelim, önyargılı olmamalı, kişisel gelişime açık olmalı. Birinci sıraya bunu koyabiliriz." (Ö9)

"Klasik bir tabir var ya öğretmenlik mesleği anlamında konuşacaksak; mahalle kahvesi öğretmeni dediğimiz insan tipolojisindeki insanlardır yine. Yani düzen değişmesin, yeni bir şey olmasın, bu çağdaşlaşmalar gelmesin diyen eski kafalar." (Ö13)

"Ego. Öğretmenin egosu: 'Ben zaten biliyorum'. Bir öğretmenin duruşundan, bekleyişinden, insanlara karşı yaptığı mimiklerden özellikle emekli öğretmenler bas bas bağırıyorlar. Çünkü bir sınıfa giriyoruz. 40 çocuksa da 20 çocuk sa da anında bizde toplanmasını istiyoruz. Zaten psikolojik olarak da normal bir durum değil bu." (Ö14)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen unsurlar incelendiğinde;

maddiyat ve zaman ile ilgili konuların daha çok dile getirildiği, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde teşvik edici olduğu kadar engelleyici bir unsur da olduğu, öğretmenlerin karakter özelliklerinin ve sosyal hayatlarının da belirtildiği görülmüştür. Mesleki gelişime teşvik eden ile mesleki gelişime engel olan faktörler incelendiğinde ise, teşvik eden faktörlerin daha çok olduğu görülmüştür.

4.3.3 Ayırıcı özellikler. "Mesleki Gelişim Faktörleri" teması altında bulunan mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili ayırıcı özellikler kategorisi altında; uygulama, gelişime açıklık, iletişim, güncel olma, paylaşım, performans değerlendirme, motivasyon ve mesleki bilinç kodları yer almaktadır.

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili uygulama farklılığından bahsetmişlerdir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

> *"O zaten karşıdan baktığınızda da belli oluyor bir süre sonra. Yani dediğim gibi mezun olduktan sonra bilgileriniz büyük bir hızla gitmeye başlıyor. Yeniliğe, değişime açık öğretmen bunu sahada uygulamaya çalışıyor, görüyorsunuz ama diğerleri körü körüne eski bilgilere bağlı eski metotlarla devam ettirmeye çalışıyorlar."* (Ö1)

> *"Diğer öğretmenlerde saygıdan doğan bir otorite var. Ve öğrencilerle birlikte aslında hareket eden bir öğretmen var. Yani bir konuşmacı gibi karşısına geçip sadece ders yapmıyor, ama sınıfta onlarla beraber, öğrenme süreçlerine dâhil olarak hep birlikte öğretim yapıyorlar. Gördüklerim böyle oluyor."*(Ö3)

> *"Yani özellikler yaptığı işlerdir bence. İkisinin, yani çünkü bizde yaptığınız iş çok ortadadır, herkes görür. Ve hani ikisinin de gerek öğrenci yetiştirme tarzı, gerek yaptığı etkinliklerle bu ortaya çıkar. Yaptığı iştir yani birbirinden ayıran özellik bizim meslekte."* (Ö6)

> *"Ama öbür tarafta baktığın zaman hangi meslek olursa olsun kendini her daim geliştiren insan, fabrikada da, okulda da, hastanede de karşısındaki yaptığı, hastayı, öğrencisini geliştirecek. Bu da ülkenin geleceğini etkileyecektir."* (Ö8)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili gelişime açık olma farklılığından bahsetmişlerdir. Buna ilişkin görüşler şunlardır:

"Az önce dedim ya hani bilgisinin kendisine yettiğine düşünmek büyük bir tehlike bence. Zaten böyle öğretmeleri çok kolay ayırabiliyoruz. Genelde gelişime açık olduğunu düşündüğüm öğretmenler burayla da işbirliğine giriyor, aileyle işbirliğine çok açık oluyor ve yeni şeyleri sınıfta denemeye, farklı bir çocuk için farklı teknikler uygulamaya, çocuğun kişisel özelliklerine uygun uygulamaları sınıfa getirmeye açık oluyor bu öğretmenler. Ve gerçekten bu sınıflarda o çocuklar daha kabul edilmiş, anlaşılmış, ait olmuş hissediyorlar" (Ö2)

"Gelişime açık olmak, ondan sonra özeleştiriye açık olmak, yaptığı işin her zaman gelişime ve günceli takip etmekten geçtiğini bilmek ve bunu takip etmek, doğru mesleği seçmiş olmak. Bunlar bence gelişime kapalı olan öğretmenlerden ayıran özelliklerdir." (Ö7)

"Sahip olduğu bilgisiyle yetinen öğretmen her zaman gelenekselde kalacaktır, hiçbir zaman yeniliğe açık olmayacaktır." (Ö8)

"En büyük şeyi bir duruma veya bir duruma bakış açısı bana göre. Olaylara, durumlara ya da herhangi bir ihtiyaca nasıl karşıladığı ve size nasıl destek olduğu mesleki gelişim açısından önemli. Bence kendini geliştiren insan da işte başkalarına ışık yakmaktan eksilmez, dolayısıyla bu anlamda mesleki gelişim diğer öğretmenleri bu anlamıyla ayırıyor." (Ö11)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili iletişim farklılığından bahsetmişlerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Birincisi iletişim. Yani gelişime önem veren öğretmenlerin iletişim becerisi çok yüksek oluyor genelde, takım çalışmasına çok daha yatkın oluyorlar. Bu tarz değerleri daha yüksek oluyor ama diğer öğretmenlerde gördüğüm daha çok kendi dünyasında, kapalı, fazla iletişim kurmayan öğretmenler oluyor" (Ö3)

"Daha paylaşımcı olup, daha bilgi birikimini hangi yönden kime nasıl destek olurum. Ya da işte yaptığım projeyle hangi öğrenciyi daha çok

aydınlatabilirim. Kişisel anlamda da, bu anlamda da paylaşımcı, güler yüzlü, daha çok sohbet etmeyi seven insanlar olarak düşünüyorum ben" (Ö11)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin diğerlerine göre daha güncel olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla alakalı görüşler şu şekildedir:

"Öğretmen gelişmeleri takip edecek ki, öğrenciyi daha doğrusu tüm insanlığı ilgilendiren şeyleri takip edecek ki, öğrencide ilgi, öğrenme isteği uyandırabilsin. Artı, branşına olan hâkimiyeti zaten öğrenci üzerindeki de saygınlığı arttıracak bir faktördür bence." (Ö4)

"Bunu öğrenci size direkt söyler zaten. Öğrenci sizinle dışarıda sohbet eder. Etmiyorsa güncel değilsinizdir, yani size yaklaşımı onu gösterir. Paylaşım oluyor. O zaten senin güncellendiğini gösteriyor." (Ö5)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili performans değerlendirme kavramlarından bahsetmişlerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Doğru bir performans değerlendirmesi ve ölçeklerle görülebilir. Bu sizin çalıştığınız kuruma, kurum bazında değerlendiriyorsak, doğru bir performans değerlendirmesi yapılırsa, doğru ve adil demek lazım. Bu yapılırsa eğer ortaya çıkabilir. Ama bazı zamanlar öyle oluyor ki, görünmeyebiliyor. O zaman o hep kendini geliştiren grup bazı noktalarda, ben zaten yapsam da, geliştirmeye çalışsam da görülmüyor diye pes etmeye çalışan olabiliyor. O noktada arkadaşlarımızı, kendimizi bence hep motive etmeliyiz. Başkalarının görmesine gerek yok. Yani o motive bizde olursa karşımdaki öğrenciyi geliştiririm. Başkalarının görmesini beklersek pes etme noktasını seçebiliyoruz. Onu seçmememiz lazım. Ama orada şunun farkında varılması lazım, kişi aslında kendine yatırım yapıyor. O yatırımı, o birikimi cebinize doldurmak istiyorsanız, pes etmemek lazım." (Ö8)

"Dışarıdan belli olur mu? Belli olur. Bir de ben hemen şunu anlıyorum; gönül ister ki bu iki tarz grubu çok güzel tanımlayabilecek, görebilecek idarecilerin olması. Bunları gören idareciler olmalı ve yapanları, yapmayanlara doğru yönlendirmeli, teşvik etmeli. Güzel bir şeyler yapılıyorsa ödüllendirmeli bile ki diğerlerine örnek olsun tabii ki." (Ö9)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili motivasyona sahip olma, motive etme kavramlarından bahsetmişler, bunun önemini ve etkisini dile getirmişlerdir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Şimdi kendini geliştirmek isteyen grup bir kere ee bence doğru olan grup ama en çok da demotive edilen grup. Çünkü diğer, kendini geliştirmek istemeyen grup onları küçümseyen gözlerle, 'ne gereği var' sözleriyle de motivesini düşürebiliyor, böyle bir şey var. Bu da yine karakterle ilgili yani her ikisi aynı ortamda çalışıyorsa ve birisi kendini geliştiriyorsa, diğeri bunu yapmıyorsa kişisel seçim diye düşünüyorum ben." (Ö9)

"Tabii ki bunlar kişisel fikirlerimiz. O farkın mutlaka yansıyacağını düşünüyorum. Çünkü mesleki gelişimini devam ettirmek isteyen öğretmen öğrenme çabası içerisinde olandır. Öğrenme çabası içinde olan bireyin de öğretme çabası vardır diye düşünüyorum. Mesleki gelişimine katkı sağlamak istemeyen öğretmenin içindeki o ateş ya da ne bileyim o kıvılcım belki söndü. Ona o itici gücü veren enerji belki bitti." (Ö10)

"...Yaptığım proje kurumumu daha nasıl öne götürebilir, bir adım öne çıkarabilir, hem de ben öğretmen olarak yaptığım çalışmayla nasıl kendimi öne çıkartırım, bu anlamda destek sağlıyor. Ve paylaştığı bilgilerle de eksilmeyeceğini düşündüğü ya da işte kendi projesi, kendi çalışması olmamasına rağmen nasıl fayda sağlayabilirim diye diğer bir öğretmeni düşünen bence." (Ö11)

"İçsel motivasyonları ve merakları diyebilirim. Bunu sınıfa yansıtma ve uygulama halleri diğerlerinden ayıran en somut hali." (Ö16)

Öğretmenler, mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler ile ilgili mesleki bilinç, mesleki farkındalığa sahip olma kavramlarını dile getirmişlerdir. Mesleki gelişime önem veren öğretmenlerin diğerlerine göre daha çok mesleki bilince sahip olduklarını düşünmektedirler. Buna ilişkin görüşler ise şunlardır:

"Mesleğini çok isteyerek yapmıyordur mesleki gelişimini önemsemeyen bir öğretmen. Mış gibi yapmak, görev icabı yapmak, böyle oluyordur. Bence

çocuklar kaç yaşında olursa olsun mutlaka aldıkları duyguyla hareket ediyorlar ve aldıkları duygu, enerji eğer olumsuzsa o öğretmenin çok ilerleyebildiğini düşünmüyorum." (Ö10)

"…Daha böyle aktif, karşı tarafı dinlemeye ve anlamaya çalışan, çabalayan, öğrencisin okumaya çalışan, öğrencisi ile ilgili bir durumu anlatırken gözleri dolan, sesi titreyen, umudunu diri tutan. Bu anlamda daha fark ediliyor gibi geliyor bana." (Ö12)

"Yeniliklere açık olmaları, almış oldukları eğitimin farkında olmaları, kendilerinin farkında olmaları ve mesleğin sorumluluğunun bilincinde olmaları. Senin o sınıfa girdiğinde 20 öğrencin varsa 20 çocuğun var demektir. Ama bu bilinçle girmiyoruz. Öğretmenlerin profesyonel manada şunun farkına varması lazım; yetiştireceğin, bir kelimenle yönlendireceğin insan geleceği şekillendirecek, senin çocuğunu onlar yönetecek, bu toplumun ileride muhtarı, kaymakamı, belediye başkanı, mühendisi, üreteni, doktoru bu insan olacak. Dolayısıyla bu öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler bu bilince sahip olması diyorum ben ve yaptıkları mesleğin sorumluluğuna ve toplum açısından zorunluluğuna sahip olan öğretmenler diyorum." (Ö13)

"Farkındalıkları. Empati becerileri çok yüksek mesleki gelişim ile uğraşan öğretmenlerin. Önce öz saygıları, sonra mesleklerine saygıları çok yüksek. Ve şunu çok rahat söyleyebilirim: çok kapsayıcılar: yani öğretmeni, öğrenciyi, kurumu, maaşı, statüyü, veliyi ayırmayan insanlar kendinin ve mesleğinin peşine düşüyor. Yani bu dünyada her gün bir şeyler değişirken bunu kaçırmamak için uğraşıyor." (Ö14)

Mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayıran özellikler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde; en çok vurgulanan kavramların mesleki bilinç ile ilgili olduğu, kendisini geliştiren öğretmenlerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu, bu öğretmenlerin gelişime ve iletişime daha açık olduğu ve bu özellikler sayesinde uygulamalarında olumlu yönde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları nelerdir?" sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere "Mesleki kimliği nasıl tanımlarsınız?" ve "Mesleki kimliğinizin oluşmasını etkileyen faktörleri açıklar mısınız?" soruları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Mesleki Kimlik" temasına ve "Mesleki Kimlik Algısı" ve "Mesleki Kimlik Faktörleri" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 7

Dördüncü Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleki Kimlik	Mesleki Kimlik Algısı	Statü
		Kimlik bütünlüğü
		Profesyonellik
		Eğitim
		Tarz
		Model olma
		Yansıtma
		Rol
		Duygu
	Mesleki Kimlik Faktörleri	Kişisel özellikler
		Mesleki gereklilik
		Kurum
		Bakış açısı
		Meslek paydaşları
		Koşullar
		Toplum
		Değer

4.4.1 Mesleki kimlik algısı. "Mesleki Kimlik" teması altında bulunan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları kategorisi altında; statü, kimlik bütünlüğü, profesyonellik, eğitim, tarz, model olma, yansıtma, rol ve duygu kodları yer

almaktadır.

"Mesleki Kimlik" teması altında bulunan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları kategorisi altında; statü, kimlik bütünlüğü, profesyonellik, eğitim, tarz, model olma, yansıtma, rol ve duygu kodları yer almaktadır.

Öğretmenler mesleki kimlik ile ilgili statü kavramını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

> *"Bence bizim alandakilerin en büyük sıkıntısı, en çok uğruna savaş verdiği kısım mesleki kimlik. Çünkü adımıza dair, unvanımıza dair ciddi mücadeleler hala veriyor Pdr derneği olsun, bu alanda çalışanlar olsun. Rehber öğretmen olarak biliniyoruz ama aslında okullarda biz 'okul psikolojik danışmanı' olarak geçmek istiyoruz. Öğretmen oluyorsunuz, öğretmen tanımı içinde ister istemez çocukla bir hiyerarşi tanımını içeriyor, bir yandan disipline eden, öğreten, eğiten noktaları içeriyor. Ama biz burada, çocuğun kişisel bilgisini almaya çalışırken, ailesiyle ilgili bilgiler almaya çalışırken psikolojik süreçlere girmek durumunda illaki kalıyoruz."* (Ö2)

> *"Türkiye şartlarında tabii bu orta statülü bir meslek olarak geliyor. Genelde öğretmenliği tercih edenlerin garanti işleri seven insanlar olduğunu düşünüyorum. Garanti işlerden kasıt şu; risk almayı çok sevmediklerini düşünüyorum aslında yaptıkları iş riskli bir iştir ama kendilerinin çok risk almadığını düşünüyorum. Daha çok böyle toplumun sosyo ekonomik olarak orta sınıf dediğimiz daha çok gelir gruplarından gelen insanların öğretmenliği tercih ettiğini görüyorum. Üst gelir grubundan genelde öğretmenlik tercih edenler olmaz."* (Ö3)

Öğretmenler mesleki kimlik ile ilgili görüşlerini belirtirken kendi kimlik özellikleriyle bütünlük gösteren bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kimlik bütünlüğü ile ilgili görüşleri şunlardır:

> *"Mesleki kimlik herhalde bir süre sonra kendi kimliğinizden çok farklı bir pozisyona gelmiyor yani özdeşleşiyorsunuz onunla. okulda Öğretmen 1'im ama dışarı çıktığımda işte o Öğretmen 1 kimliğinden sıyrılamıyorsunuz hala devam ettiriyorsunuz. Yani o kimlik bütünleşiyor artık sizinle."* (Ö1)

> *"Bir mesleğin getirdikleri var, bir de sizin ona kattıklarınız."* (Ö7)

"Mesleki kimlik aslında, sahip olmaya başladıktan bir sure sonar kendi kimliğinizle de birleşmeye başlıyor. Mesleki kimlik aslında sizin de bir parçanız haline geliyor. Mesleki kimlik aslında sizin de bir parçanız haline geliyor. Çünkü saat 16.20, zil çaldı, haydi biz eve gidiyoruz, burada öğretmenliği bırakıp gitmiyoruz. Bütünleşiyoruz herhalde meslekle." (Ö10)

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları profesyonellik kavramını içermektedir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Benim mesleki kimliğim, mesleğe dair anlayışımın tamamına işaret eder. Yaptığım kendi mesleğim ve alanım adına attığım her adım mesleki kimliğimden yola çıkarak attığım adımdır. Bir insanın mesleki kimliğini, o meslekle ilgili harcadığı tüm çabaların toplamı oluşturur bence" (Ö7)

"Bulunduğunuz meslekte, uzmanlaştığınız alanda prensipli olabilmek, üretebilmek, yararlı olabilmek, sorumlulukları yerine getirebilmek." (Ö8)

"Mesleğini, ortamında, gereken yerde gösterebilmeli insan. O mesleği tam layıkıyla, bilgisine sahip olmaya çalışmalı, becerisi olmalı ve kendisini eksik görebilmeli, eksik gördüğünde de gerçekten gelişebilmeli." (Ö9)

"Mesleki kimlik bence, işe başlayan kişinin, ne olursa olsun ister öğretmen ister bir psikolog, onu o isimle çağırmamız altında yatan sebeplerdir." (Ö11)

"Mesleki kimlik, aldığınız paranın karşılığında ürettiğiniz iş. Neyse artık ders vermekse, ders vermek sizin mesleki kimliğiniz oluyor. Genel olarak bakıldığında, para ve karşılığında yapılan iş olarak tanımlayabilirim." (Ö12)

"Yani ürettiğin şey neyse sen osundur yani meslek bir insanın üst kimliğidir. Ve bizim öğretmenler olarak sınıfın içerisinden ürettiğimiz şey bilgi üzerinden, bilim üzerinden şekilleniyor." (Ö13)

"Mesleki kimlik, yaptığın mesleğin tüm değerleri. Öğretmenin o maddi ve manevi değerlere sahip olması." (Ö15)

Öğretmenler, mesleki kimliği tanımlarken eğitim ile ilgili konulara da değinmişlerdir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Benim için mesleki kimlik bence bir insanın hobisi mesleği olmalıdır ama

maalesef öyle bir şey yok. Eğitim fakültesini bitiriyoruz ve öğretmen oluyoruz. Ve bu kimliği ne yazık ki birçoğumuz isteyerek olmuyor, bu kimlik bence bize yapıştırılıyor, veriliyor okumaya başladıktan sonra. Sayısal seçiyorsun mühendis oluyorsun. Mesleki kimliği böyle tanımlayabilirim." (Ö6)

"Bana göre mesleki kimlik eğitimle, akademik bilgi ile olmalı. Bunun akademik bilgisini almadan olamazsın." (Ö14)

Öğretmenler, mesleki kimliği tanımlarken tarz ve imaj gibi kavramları kullanmışlardır. Buna ilişkin görüşler şunlardır:

"Mesleki kimlik adı altında, 'öğretmen beğenmez' bir kere aklıma bu geliyor. Öğretmenin beğendiği bir şey olmaz, hani hep eleştirel olur ya, illa bir eleştiri bulur, insanı daha iyiye yöneltmek için aslında bu vardır. Bunu yapamamış değil de daha çok iyiye yöneltme şeklinde eleştirel bir yüzü vardır diye düşünüyorum." (Ö3)

"Özgünlük diyebiliriz. kendi tarzınız diyebiliriz. Siz mesleğinizin gerektirdiklerini özgün tarzınızla yoğurup şekillendirirsiniz. Bu işte sizin aslında mesleki kimliğinizi oluşturur. Sizinki üçgen çıkabilir, benimki dikdörtgen çıkabilir. Dolayısıyla özgün tarzımızdır o." (Ö7)

"Sizi Merve Öğretmen yapan sebepleriniz ya da yapan şeyler çok farklıdır, beni Öğretmen 11 yapan durumlar veya insanlarda oluşan algı çok daha farklıdır. Bence mesleki kimlik kişiye özgüdür." (Ö11)

Öğretmenlerin mesleki kimlik ile ilgili tanımları, model olma kavramını da içermektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Mesleki kimlik benim için, öğretmenlik olarak şöyle söyleyebilirim; sınıfla sınırlı olmayan, branşımın getirdiklerine bakarsam etrafına daha sorgulayıcı bir gözle bakabilecek, kendisini gerçekten dünyalı olarak hissedebilecek bir nesli yetiştirme konusunda model olmak bence."(Ö4)

"Saat 16.20, zil çaldı, haydi biz eve gidiyoruz, burada öğretmenliği bırakıp gitmiyoruz. Yolda devam ederken de ne bileyim arabayla kırmızı ışıkta geçmemeyi ya da sokakta yürürken bir öğrencimle veya velimle karşılaşabileceğimi düşünerek. Ee hani iyi bir örnek olmak gibi bir dert olduğu

için, doğru model olmak aslında. Dolayısıyla mesleki kimliğimizi böyle üzerimize giyip, ben en azından, üzerime giyip geziyor gibi hissediyorum kendimi." (Ö11)

Öğretmenler, mesleki kimliği tanımlarken, mesleki kimliğin yansıtıcı özelliğini de dile getirmişlerdir. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Her mesleğin evet bir kimliği var, zaten o kullandığınız dilden davranışınıza kadar yansımaya başlıyor." (Ö10)

"Mesleki kimlik, insanların bizi meslekte nasıl gördükleridir. Mesleği nasıl yansıtıyoruz, bizi insanlar dışarıdan nasıl görüyor ki eğitimde bence, girdikten sonra anladım, sizin meslekte kendinizi nasıl gördüğünüz, insanların sizi nasıl gördüğüyle öğretmen oluyorsunuz. Dolayısıyla yaptığınız her hareket de kimliğinizi belirliyor." (Ö11)

Bazı öğretmenlerimiz mesleki kimliği model olma üzerinden tanımlarken bir öğretmenimiz de mesleki kimliği, eğitim ve rol kavramlarını birleştirerek tanımlamıştır. Bu görüş şu şekildedir:

"Benim mesleki kimliğim; aldığım eğitim ile birlikte çalışırken sosyal bilgiler öğretmeni olmak benim kimliğimdir. Büründüğüm roldür aslında." (Ö14)

Öğretmenler mesleki kimliği; statü, profesyonellik, kimlik bütünlüğü, model olma, eğitim gibi kavramlar üzerinden tanımlarken, bir öğretmen ise mesleki kimliği duygusal açıdan tanımlamıştır. Bu görüş şu şekildedir:

"Bence bu bir duruş ve inanış. Yazılı olarak istenen özelliklerden öte bizim mesleğimizin kimliği gönlümüz. Çocuklarla kurduğumuz bağlar, bizden beklenenden öte bir şey." (Ö16)

Belirtilen görüşlerden anlaşılmaktadır ki; mesleki kimlik kavramı algılanış açısından çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler; eğitim, profesyonellik, mesleki gereklilik üzerinden değerlendirirken, bazı öğretmenler ise, değer, model olma, kişilik tarzı açısından değerlendirmektedir.

4.4.2 Mesleki kimlik faktörleri. "Mesleki Kimlik" teması altında bulunan

öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler kategorisi altında; kişisel özellikler, mesleki gereklilikler, kurum, bakış açısı, meslek paydaşları, koşullar, toplum, değer kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan faktörlerin başında bir de, sahip oldukların mesleğin gereklilikleri yani sorumlulukları gelmektedir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

> *"Dışarıdaki Öğretmen 2'yle öğretmen olan Öğretmen 2 asla aynı değil. Dışarıda çok daha rahat bir insanım burada biraz daha diken üstündeyim, biraz daha sorumluluklarıma sarılmaya çalışıyorum, bir şeyleri aksatmamaya çalışıyorum."* (Ö2)

> *"Başka çok az meslekte böyle bir şey var çünkü direkt insanın hayatına dokunabiliyorsunuz hangi yaşta olursa olsun. Yani ham maddesi insan olan, bu anlamda sorumluluğu olan başka bir meslek yok. Tabii ki ahlaki değerler, etik çok çok önemli meslek anlamında. Merhamet, vicdan, bunlar her meslekte mutlaka önemli ama öğretmenlikte karşınızdaki malzeme insan olduğu için insanın daha hassas olması gereken şeyler bence."* (Ö4)

> *"Hep dediğimiz bir şey var: bir eğitimci olarak .. diye başladığımız sözler var. Bu sözler güzel ama bazen o sözün altında da kendi omuzlarımıza yüklediğimiz noktalar da var. Örnek oluyorsunuz. Bazı şeyleri yapamazsınız. Benim kafamda en azından böyle. Çünkü siz bir örneksiniz ve bu örnek olma noktasında da ee yaptığınız davranışlar çok önemli. Her şey içinde, sorumluluk duygunuz prensipleriniz, dürüst olmanız, davranışlarınıza dikkat etmeniz."* (Ö8)

Öğretmenler mesleki kimliklerini etkileyen faktörler arasında kurum kavramını da ifade etmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

> *"Çalıştığım kurum çok etkili oluyor bu konuda. Daha öncesinde bir dil okulunda çalışıyordum. Daha tabii dinamik bir işti, çok hareketli, öğretmen olarak da o kurumun kimliğine adapte olmuştum, yani öyleydim. Sonra bu okula geçtim. Mesleki kimliğim bu okulun ciddiyet yönüyle etkilendi."* (Ö3)

> *"Çalıştığınız ortam çok önemli bence. Hem meslektaşlar, hem kurum. Çünkü kurum kültürü meslektaşlarınızın davranışlarını da etkiliyor. Ben özel okulda*

bile isteye, çalışmasındaki zorlukları kabul ederek çünkü mesleki kimliğime kattığı katkıyı daha büyük bir unsur olarak gördüğüm için yapıyorum." (Ö10)

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan faktörlerden birisi de öğretmenlerin mesleğe bakış açılarıdır. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Beni direk ayırt eden şey diğer kimliklerden; sabır. Mütevazı olmak, yani o söylerler, söyleneni söylüyorum. Yaklaşım, önce dinlemek. Karşıdakini dinleyebilmek. Herkes konuşur, herkes bilir. Aslında öğreten öğretmendir. Biz dinleriz, önce dinleriz, sonra ihtiyaca göre konuşuruz. Konuştuğumuz da onlara bir şey öğretir. Bizi meslek olarak ayırt eden budur, farkımız budur." (Ö5)

"Benim mesleğim hobim. Ve bu bir kimlik gibi değil bence. Yani anlatamadım, hobi olarak görüyorum ben bunu. Giriyorum keman çalıyorum, aa insanlar bir de üstüne para veriyorlar gibi gördüğüm için, böyle benim için." (Ö6)

"Şöyle ki az önce söylediğiniz söz (Öğretmenlik mesleği, sürekli gelişimi ve değişimi barındırır.) bizim mesleki kimliğimizi oluşturur. Bu söze karşı alacağınız tavır ve bu söz doğrultusunda hangi yolu izlediğiniz mesleki kimliğinizi oluşturur. Hani demiştik ya mesela, mesleki gelişime iten faktörler mesleğinize dair sorumluluk sahibiyseniz, doğru mesleği seçtiyseniz mesleki gelişime iter zaten, bir ihtiyaç olarak görürsünüz. Ve bu ihtiyaçlarınızı giderdikçe ve eksiklerinizi tamamladıkça mesleki kimliğiniz oluşmaya başlar." (Ö7)

"Çalışma yöntemimiz, çalışmamız, veliyle kurduğumuz iletişimimiz, yani olayların, durumlara ya da yaşanan bir şeye, bir çocuk için gözlemlenmesi gereken bir süreç varsa onu gözümüzde nasıl büyüttüğümüz ya da olaya, duruma nasıl yaklaştığımız." (Ö11)

"Mesleki kimliği oluşturan etkenlerin aslında meslek bilinci olduğunu düşünüyorum. Yani meslek olarak ne yaptığımızı, nerede olduğumuzu, konumumuzu, pozisyonumuzu özetle bilmemiz." (Ö13)

"Aldığım eğitimler, yeniliğe, paylaşmaya ve değişime olan pozitif inancım, meslektaş dayanışmasının büyümeme etkisi, ailem, şimdiye kadar bana

öğretmen olan öğrencilerim ve çocuk sevgim." (Ö16)

Öğretmenler, mesleki kimliklerini meslek paydaşlarının da oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin görüşler şunlardır:

"Bu mesela şeyden kaynaklanıyor, lisedeki öğretmenlerimiz olsun üniversitedeki öğretmenlerimiz olsun bu zamana kadar iletişim içinde olmaktan." (Ö3)

"Bence benim mesleki kimliğimin oluşmasındaki en büyük etken öğrencilerim. Sınıfa girdiğimde onlara uyguladığım yaklaşım veya kurduğum iletişim çocukların gözünde bir etiketleniyorsun: 'bu öğretmen çok sert ya da işte bu öğretmen bazen sert bazen yumuşak, benimle çok iletişim kuruyor, çok güler yüzlü' gibi." (Ö11)

"Kendi adıma bahsetmiş olduğum deneyimlerim, tanışmış olduğum ve derslerini aldığım hocalarım, almış olduğum eğitim bu kimliğin oluşmasına ve kimliğin gelişmesine ve her daim değişmesine sebep olan en temel etmenlerden biri." (Ö13)

Öğretmenler, mesleki kimliklerini oluşturan faktörler ile ilgili görüş bildirirken, koşullar üzerinde de durmuşlardır. Bu görüşler şunlardır:

"Sürekli bu mesleğin içinde bulunmak. İster istemez o kimliğe ilk yıllarda belki de çok bürünmüyorsunuz ama yıllar geçtikçe, o mesleği de sürekli yaptığınız için o kimliğe kesinlikle bürünüyorsunuz. Benim gibi birçok yıllarını vermiş öğretmen bir alışverişe gittiğinde 'Öğretmen misiniz?' diye sorulması (güler). Zaten bunu da gösteriyor kimlik." (Ö9)

"Yani mesleki kimlik bence, herkesin sizi nasıl gördüğü dolayısıyla bu faktörlerden birisinin de insanlar olduğunu düşünüyorum. İster öğrenci olsun, ister öğretmen, ister veli. Dolayısıyla en önemli faktörlerden biri insanlar, diğer bulunduğunuz koşullar ve bulunduğunuz ortam diye düşünüyorum." (Ö11)

"Yaşadığım şehir bile etkiliyor diye düşünüyorum. Orada pozitif kalabilme halimi, bir şeylere tahammül edebilme gücümü ya da bir konuda ısrarcı olup olmama durumu ya da kazandığım para, kendi içime döndüğüm, kendime

ayırabildiğim zamanın olması ya da olmaması durumu etkiliyor. Bazen şey düşünüyorum: mesela çocuk sahibi olduğumda ya da olsaydım şu anda; nasıl olurdum diye düşünüyorum hem iş yükü anlamında hem duygu anlamında." (Ö12)

"Bunun dışında çalıştığımız kurum, maruz kaldığımız öğrenci tipolojisi, yaş grubu, almış olduğumuz eğitim, yaşam biçimimiz, yaşadığımız coğrafya; yani aslında dışsal ve içsel nedenler kimliğin oluşmasında bir etmen yani sadece dışsalla kalmıyor; o içsel faktörler de çok önemli. Ekonomik bağlamda ne kazandığı bile bence çok önemli. (Ö13)

Öğretmenlerin çoğu mesleki kimliklerinin oluşmasıyla ilgili kişisel özellikler, mesleki gerekliliklerin getirdikleri, mesleğe bakış açısı ve koşullar gibi kavramlar üzerinde dururken, bir kısım öğretmen de toplumun etkisinden söz etmiştir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Türk kültüründe iki ya da üç meslek var böyle geleneksel. Öğretmen, doktor, mühendis. Bunun en kutsalı hangisi? Öğretmen. Ve bu öğretmenlik mesleğine baktığımız zaman bendeki en büyük faktör o kimliği oluştururken etkili oluyor." (Ö8)

"Bir tanesi öğretmenliğin toplum tarafından nasıl algılandığı bence ve nasıl değerlendirildiği ve değişimi. Veli tarafından algılanışı. Öğretmenin bir kalifiye eleman, bir iş gücü haline dönüştüğü bir sistem olmaya başladı. Mesleki kimliğe bakışımı ve orada nasıl durduğumu etkiliyor." (Ö12)

"Sosyoloji çok önemli, öğretmenin toplumdaki yeri çok önemli." (Ö13)

"Şimdi bu dönemi yaşayan biri olduğum için; ilk yıllarda öğretmene duyulan saygı, konumda farklı algılanması benim için çok ciddi bir faktördü. Onu görmek büyük bir hazdı. Esin Öğretmen olmak önemliydi. Artık değil (güler). 'Ben senin öğrencin değilim' şu anki ilişki boyutumuz bu, 'Hocam tamam da biz şimdi sınıfta değiliz' falana geliyor. Onun dışında toplumsal faktör bizi sadece biçiyor (güler)." (Ö15)

Öğretmenler mesleki kimliğin oluşmasını etkileyen faktörlerle ilgili değer kavramına da değinmiş, mesleklerine ve çocuklara verdikleri değerin kimliklerini

etkilediklerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

> *"Öğretmenlik benim için şey değil, hani iş garantisi olan, gidip geleyim, paramı alayım. Ben öğretmenliği bunun için yapamıyorum."* (Ö10)

> *"Çocuğu sevmek en başta. Çocuğu sevmeden bu meslek nasıl yapılıyor ben bilmiyorum. Çocukları sevmiyorum diyen birisi öğretmenlik yapmamalı bence."* (Ö15)

> *"Aldığım eğitimler, yeniliğe, paylaşmaya ve değişime olan pozitif inancım, meslektaş dayanışmasının büyümeme etkisi, ailem, şimdiye kadar bana öğretmen olan öğrencilerim ve çocuk sevgim."* (Ö16)

Tüm bu görüşlere ek olarak, bir öğretmenimiz bütüncül ve eklektik bir bakış açısıyla mesleki kimliği ile ilgili görüşünü ifade etmiştir. Bu görüş şudur:

> *"Aldığım eğitimler, çalıştığım kurum, kurumun mesleğime bakışı, görev tanımım, benden görevim olarak beklentiler, çocuklarla kurduğum ilişki, ve öğretmenlerle, ve ailelerle, velilerle kurduğum ilişki. Daha resmi olmam gerekiyor. Yeri geldiğinde inandığımı ortaya koymam gerekiyor, farklı bir şey düşünüyorsam bunu ortaya koymam gerekiyor doğru bir dille. . Dışarıda telafisini yapabiliyorsun ama bazen burada hiç telafisi olmuyor. Bunlar etkiliyor."* (Ö2)

Öğretmen görüşleri göstermektedir ki; mesleki kimliğin oluşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin bir kısmı içsel faktörler, bir kısmı ise dışsal faktörler olarak değerlendirilebilir. En çok etkileyen faktörün ise mesleğe bakış açısı ve kişisel özelliklerin olduğu düşünülmektedir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın beşinci alt problemi olan "Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları nelerdir?" sorusuna ait bulgular bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere "Öğretmenlik mesleki sizin için ne ifade etmektedir?", "Öğretmen olarak rol modeliniz var mıdır?, O kişi/kişilerin ne gibi özellikleri rol modeliniz olmasını sağladı?", "'Öğretmenlik mesleği, sürekli gelişimi ve değişimi barındırır'

sözü size ne ifade etmektedir?" soruları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Mesleğe Bakış Açısı" temasına ve "Öğretmenlik Algısı", "Rol Model" ve "Gelişim ve Değişim Algısı" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 8

Beşinci Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Mesleğe Bakış Açısı	Öğretmenlik Algısı	Örnek olma
		Çocuk & Çocuğa dokunma
		Yaşam tarzı
		Kutsallık
		Sorumluluk
		Vicdan
		Toplumsal rol
		Değer
		Merak
	Rol Model	Etkileme
		Katkı
		Örnek alma
		Kişilik özellikleri
		Bağ kurma
		Yaklaşım
		İletişim
		Değer verme
		Adalet
	Gelişim ve Değişim Algısı	Mesleki gereklilik
		Öğrenciye ulaşma
		Farklılık
		İhtiyaç
		Gelecek
		Teknoloji
		Hayat boyu öğrenme
		İlerleme

4.5.1 Öğretmenlik algısı. "Mesleğe Bakış Açısı" teması altında bulunan öğretmenlik algısı kategorisi altında; örnek olma, çocuk ve çocuğa dokunma, yaşam tarzı, kutsallık, sorumluluk, vicdan, toplumsal rol, değer ve merak kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik algıları incelendiğinde örnek olma, örnek alınma gibi kavramları dile getirdiği görülmüştür. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

> *"Bir kere ben her şeyden önce öğretmenliği sadece bilgi aktarımı olarak değerlendirmiyorum. İkincil rol o. Bizim ilk olayımız rol model. Yani sınıfa girdiğimizde işte oturmamız, kalkmamız, davranışımız, öğrenciye bakış açımız, onunla kurduğumuz iletişim, bunların hepsi çocuğun gelecek yaşantısında bir yer edinmesi lazım yani örnek olunması lazım."* (Ö1)

> *"...ya da yılbaşında eğlenmeye gittiğimde, velim öğrenciyle beraber gelmiş. Onlar gidene kadar hiçbir şey içemedim. Öyle görsün istemiyorum çünkü öğretmen onlar için rol model. Ve öyle bir rol model alsınlar istemiyorum." (Ö3)*

> *"Baba mesleği (güler). Birazcık babadan kalma. Babam çok iyi bir öğretmendi, çok iyi bir idareciydi. Onun bir rol modelliği var tabii ki. Ama onun dışında, bir şeyleri öğreten konumunda olmayı seviyorum. Yani bir şeyler öğretmeyi, bir şeyler paylaşmayı, örnek alınmayı seviyorum, örnek alınacak durumda olmayı seviyorum."* (Ö4)

> *"Değer yargısı geliştirmek, örnek olmak, model olmak, hepsini içeriyor."* (Ö8)

> *"Örnek aldığım modeller ve motivasyon."* (Ö14)

Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ve bu konudaki algıları, çocuğun ve çocuğa dokunma halinin odak noktası olduğunu göstermektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

> *"Çocuğun sosyal gelişimine dokunmalı, duygusal gelişimine de dokunmalı. Hani sadece dersini anlatıp çıkan öğretmen profilinden ziyade çok kapsamlı bir meslek olduğunu düşünüyorum bu mesleğin."* (Ö2)

"Çünkü bizim elimizde o hangi yaş grubu olursa olsun, elimizde bir şekilde şekilleniyor. Ve bazılarına çok güzel dokunabiliyoruz, ailesine dokunabiliyoruz. Biraz ilgi ve alaka gösterdiğimizde o çocuktan alamayacağımız bilgi yok. Ve birazcık da düzeltmek istiyorsak, başarabiliyoruz da aslında." (Ö9)

"... Çünkü insana dokunuyorsunuz, ötesi yok." (Ö10)

"Ben kişiye daha doğrusu minik yüreklere dokunan bir meslek olduğunu düşünüyorum biraz daha duygusal açıdan bakıyorum mesleğime. İşte otuz gün çalıştım, otuz birinci gün maaşımı almalıyım ya da işte ayın beşi geldi maaşım yatmalı gibi değil de, öğrenciyi aldığım noktayla bıraktığım nokta arasındaki farka bakıyorum. Dolayısıyla bu anlamda bu öğrenciye kendi kişiliğimden, mesleki kimliğimden bir şeyler kattıysam ve o çocukta onu gördüysem, bu benim için çok önemli." (Ö11)

"Benim için bu kadar kıymetli olmasının nedeni; değişimi görmek, tek amacım bu. Dokunduğum çocuktaki değişimi görmek, ya da kalbine dokunma durumu, oraya bir duygu koyduğumu bilmek, üzgün olduğunda bunu telafisi olduğunu, güçlü olması gerektiğini ona göstermek. Çok başarılı bir yönetici, başarılı bir şirket sahibi olabilirsin, o olabilirsin, bu olabilirsin ama bir çocuğun gözündeki teşekkürün bir maddi değeri başka bir şeyde yok." (Ö14)

"Sevgi, umut, şefkat, inanmak, çocuk, barış yani çocuğun çocuk hali ile buluşma." (Ö16)

Öğretmenlik mesleğini, bir meslek olarak değil de bir yaşam tarzı olarak, hobi olarak, ilgi alanı olarak gören öğretmenler görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler şunlardır:

"Yaşam tarzı öğretmenlik. Meslek dediğiniz zaman hani böyle bir saat belli bir yere gidiyorsun, çıktıktan sonra o meslekten kurtuluyorsun gibi. Ama öğretmenlikte öyle bir şey yok." (Ö3)

"Yaşamım. Yaşam tarzım. Her şeyim zaten yapamadığım zaman.. yani bir kişisel özelliğimi daha söyleyeyim: (güler) ders anlatamıyorsam, yemek yedirin. Yemek de yemiyorsam ölmüşümdür zaten. Yani o şekilde. Öğretmenlik benim için yaşam." (Ö5)

"Hani o yüzden benim için öğretmenlik mesleği, meslek değil bence öğretmenlik. Bir yaşam tarzı, bir kişilik bence öğretmenlik. Başka bir şey ifade etmiyor." (Ö6)

"Ben mesleğimi bir meslek gibi değil aslında birazcık da ilgi alanım olarak götürüyorum. Hobim gibi yani. Ama ben hobim konusunda uzmanlaşma şansına sahibim. Neden, çünkü ben bu alanı sadece yapılacak bir iş veya para kazanıp hayatı devam ettireceğim bir alan olarak düşünmüyorum. Eğitim benim başlıca ilgi alanım ve bu eğitime ilgi duyuyor olmam benim aslında günlük hayatımın içerisine de çok fazla yansıyor, hayatımın büyük bir kısmını kapsıyor. Bazıları bunu iş koliklik olarak nitelendiriyor. Fakat benim orada artık açıklamaktan vazgeçtiğim kısım, hayır bu iş koliklik değil. Ben dışarıda okulun işlerine devam etmiyorum. Eğitimle ilgili okumaya devam ediyorum" (Ö7)

"Öğretmenlik mesleği yani 'ben'. Öğretmenlik benim için meslek değil, her şey. Öğretmenlik benim için bir ağ, bir aşk, işin dışında her şey, her şeyim oraya odaklı, beni var ediyor. Benim var olma nedenim." (Ö14)

Öğretmenlerin, mesleğe bakış açıları ve öğretmenlik algıları incelendiğinde, kutsallık kavramını da öne çıkardıkları görülmüştür. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Bir kere gerçekten ciddi emek, ciddi sabır isteyen ve gerçekten yani belki klişe olacak ama kutsal bir tarafı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik çok daha farklı, çok daha beceriler, çok daha farklı sabır isteyen bir meslek." (Ö2)

"Yani öğretmenlik mesleği gerçekten kutsal diyorlar ama gerçekten kutsal. Layığıyla yapan için. Gerçekten çok kutsal da ama şey, bu kişisine göre çok değişen bir şey." (Ö6)

"Benim için çok kutsal. Hakikaten yani o eskilerin tırnak işareti içinde kullandığı kutsal kelimesinden kaynaklı. Kimi zaman o kutsallıkla da ben kurallarını yürütmeye çalışan, disiplinli olmaya çalışan bir insanım. Bazen o noktada çok esnememeye çalışıyorum. Belki de o dedikleri Köy Enstitüleri profilindeki öğretmenler vardır ya, benim öğretmenlik bir tarafım öyle." (Ö8)

"Çok klişe olacak ama gerçekten kutsiyet. Ama bu kutsiyet şey değil; bahsettiğim manevi anlamda değil. Benim ideolojimdir öğretmenlik mesleği." (Ö13)

Öğretmenler, meslekleriyle ilgili sorumluluk kavramını, öğretmenliğin sorumluluk yönünü, bunun önemini de ifade etmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

"...Markette satın alırken arkadan öğrencin geçtiği zaman cümlelerin değişmek zorunda ya da ne bileyim öğretmen olduğun için giremeyeceğin yerler, işte alkol satan, sigara satan yerlerde .. sigara içiyorsan mesela öyle ulu orta içemezsin mesela. Çünkü öğretmensindir ve hani bu saygı falan değil de bir öğrencinin, bu öğretmen sigara içiyor diye demek ki kötü değil diye beynine yerleşmesi vicdani olarak bende bir sorumluluk uyandırıyor." (Ö3)

"Sorumluluk sahibi olan, vatanına milletine hayırlı olan, aynı zamanda da neyi, neden, niçin diye sorgulayan bir nesil yetiştirmek bizim amacımız ve ben buna çok inanıyorum." (Ö8)

"...Çünkü buradan ayrılıp akademik hayata girdiğimde de aynı şekilde bu okuduklarımı, öğrendiklerimi kendi doğrularım ekseninde değil de bilimin ve gerçeğin ekseninde öğrencilere vereceğim, çocukları orada aynı kendi parmak izleri gibi kendi doğrularını yaratmalarını sağlayacağım. Dediğim gibi işte iyi insanlara ihtiyacımız var." (Ö13)

Öğretmenliği; örnek olma, çocuğa dokunma, yaşam tarzı, kutsallık, sorumluluk gibi kavramlar üzerinden tanımlayan öğretmenlere ek olarak bir öğretmenin değindi kavramlardan bir tanesi de vicdan kavramıdır. Bu görüş şu şekildedir:

"Bu da işte yine bir kere vicdanlı ve iyi insan olmayı ifade ediyor bende. Çünkü bizim elimizde o hangi yaş grubu olursa olsun, elimizde bir şekilde şekilleniyor." (Ö9)

Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik algılarını şekillendiren kavramlardan bir tanesi de toplum ve toplumsal rol olarak görülmektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Vallahi öğretmen deyince benim aklıma toplum geliyor. Öğretmenlik biraz toplum mühendisi gibi. Herhangi bir topluluğun, devletin geleceğiyle alakalı

olan bir şey. Bugün öğretmenlere bakarak gelecekteki Türkiye'nin nasıl olacağını kestirebileceğimizi düşünüyorum ben." (Ö3)

"...Hani meslek, öğretmenlik; gireyim ben sadece İngilizce öğreteyim, matematik öğreteyim, formülü vereyim değil. Eğer çocuk çöpü atmadıysa, onu da ben dersimde uyarmak zorundayım. Sınıfa girdiğimde eğer o sınıfta bir temizlik sıkıntısı var, camlar açılmak zorundaysa onu da ben uyarmak zorundayım." (Ö8)

"Bu mevzu tamamen profesyonel manada bilimi esas alan, kendi gerçeğini oluşturan, oraya farkındalık kazandıran insanlar yetiştirmek. Farklılıklarımızı zenginlik olarak gören ve bu anlamda çağdaşlaşan, modernleşen, toplumdaki farklılıkları kabul eden bireyler yetiştirmemiz gerektiğini düşünüyorum." (Ö13)

"...Yani haftada 3 saat bir sınıfa derse giriyorsunuz, onlara belli bir müfredatımız var ve onu öğretiyorsunuz. Ama asla öyle, değil hiç öyle bakmadım. Eğitim ve öğretim bir arada, aslında çocukları bir arada tutabilmek, onları keşfedebilmek, onları bütün özellikleri ile kabul edebilmek. Bunların hepsi bir arada aslında öğretmen olarak bakıldığında. Çünkü bir çocuğun hayattan soğumasına da yol açabilirsiniz, bu okula geldiğinde çok kötü hissetmesine de sebep olabilirsiniz, intihara bile sebep olabilirsiniz. Ama tam aksine çok içine kapanık, ketum bir çocuğu böyle hani kabak çiçeği gibi açılmasına da şahit olabilirsiniz." (Ö15)

Öğretmenlerin, mesleki algıları incelendiğinde önce çıkan kavramlardan birisinin de değer olduğu görülmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Kesinlikle gönlümde yatan meslek." (Ö5)

"...Öğretmenliği yaparken sevdim. İyi ki farklı bir sektörde başlamışım. Belki öğretmenlikle başlasaydım belki o önyargım devam edecekti ve sevmeden mesleği yapacaktım. Ama aradaki farkı görüp, hayal ettiğim o iş ortamında bulunduktan sonra onun çok da matah bir şey olmadığını anladım. Çünkü işinizi yapıyorsunuz ve bitiyor. Ama bir sınavı kazanan bir öğrenci, onun o kazandıktan sonra gözündeki o ışığı görmek, sevinci paylaşmak ya da mezun ettiğiniz bir öğrencinin lise mezuniyetinden sonra tekrar gelip sizinle paylaşımda bulunması, bunlar öğretmenlik mesleğini sevdiren şeyler." (Ö10)

"Niye peki öğretmenlik? Birazcık böyle kabul edilmeyle, sevilmeyle ya da onaylanmayla ilgili dertlerim vardı. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği benim için çok kurtarıcıydı. Öğretmenlik mesleği benim için o kabulü aslında temsil ediyor." (Ö12)

Öğretmenliği kabul edilme hali olarak nitelendiren Öğretmen 12'nin mesleğine verdiği değer ile ilgili, güvenli alan olarak ifade ettiği bir diğer dikkat çekici görüşü ise şu şekildedir:

"O yüzden sanırım bu kitapla yoğun olma hali ve en iyi hissettiğin zaman o kitabın kapağını açtığım andır. Orası benim için korunaklı bir yer. Kapısında böyle ev temsili vardır duvarlar 100 metre kalındır, güvenlidir, oraya girdiğinde bilirsin ki burası benim. Evime girdiğimde de öyle hissediyorum. Aynı zamanda öğretmenlik yaparken de öyle hissediyorum: 'Burayı biliyorum, vurası güvenli bir yer, burası bana bir şekilde iyi gelir' diyebiliyorum." (Ö12)

"Bir çocuğun gözündeki teşekkürün bir maddi değeri başka bir şeyde yok. Yani çok kıymetli benim için." (Ö14)

"Vallahi çok şey, hayattır öğretmenlik. Bir çocuğun karşısına çıkabilecek bir öğretmen onun kaderiyle oynar. O yüzden hayattır öğretmen, kaderdir. Çok içine kapanık, ketum bir çocuğu böyle hani kabak çiçeği gibi açılmasına da şahit olabilirsiniz. Bir anda böyle içindeki cevheri çıkartabilirsiniz. Bu kısım da bence mucizevi." (Ö15)

Öğretmenliğe bakış açısını ve mesleki algısını merak kavramı üzerinden değerlendiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Yeni bir şey öğrenmeyi çok severim, yeni bir şey öğretmeyi de çok severim. Çünkü öğrenciyken de yeni öğrendiği şeyleri böyle arkadaşlarına, eve gidip kardeşine anlatan bir tiptim. Öğrenme ile ilgili bir derdim vardı, karşı tarafı sürekli neden neden gibi sorular soran, sorgulayan bir tiptim." (Ö12)

"…Çok meraklıydım, her şeyi öğrenmek ile ilgili bir derdim vardı…" (Ö14)

Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ve öğretmenlik algıları; örnek olma, çocuğa dokunma, sorumluluk, öğretmenliğin bir yaşam tarzı olması ve kutsallığı, öğretmenliğin sorumluluğu ve toplumsal rolü, vicdani yönü ve sahip olduğu değerler,

merak unsuru gibi birçok faktörle ifade edilmektedir. Bu kavramların birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.5.2 Rol model. 16 katılımcı öğretmenden 15 öğretmen, "Öğretmen olarak rol modeliniz var mıdır?" sorusuna rol modeli veya rol modelleri olduğu şeklinde cevap verirken, 1 öğretmen olmadığı şeklinde cevap vermiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

"Vardı evet" (Ö1)

"İlkokulda sınıf öğretmenim, ortaokulda Türkçe öğretmenim, lisede matematik öğretmenim, üniversitede var bir tane hocam." (Ö2)

"Birkaç tane öğretmen var." (Ö3)

"Vardı. Hala var." (Ö6)

"Lisedeyken öğretmen olarak bir rol modelim vardı." (Ö7)

"Vardı vardı. O konuda kendimi çok şanslı hissediyorum." (Ö9)

"Çok. Bazı profesör doktorlar, bazı doçent doktorlar, bazı öğretim görevlileri ve lisedeki İngilizce öğretmenim." (Ö13)

Bu görüşlerden farklı olan öğretmenin görüşü işe şu şekildedir:

"Rol modelim yok. Hayatın ve kalbimin akışı içinde çocuklar için iyi şeyler yapmaya çalışıyorum". (Ö16)

Diğer görüşlerden farklı olan bu görüşte yine çocuk odağı öne çıkmaktadır.

"Mesleğe Bakış Açısı" teması altında bulunan rol model kategorisi altında; etkileme, katkı, örnek alma, kişilik özellikleri, bağ kurma, yaklaşım, iletişim, değer verme ve adalet kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerine bakış açısı incelendiğinde rol model kavramı öne çıkmaktadır. Öğretmenler, etkilendikleri öğretmenler olduğundan, bu durumun kendilerini öğretmenliğe yönlendirdiğinden, rol model olarak gördükleri öğretmenlerin çeşitli yönlerini örnek aldıklarından bahsetmişlerdir.

Rol modellerini ifade ederken etkilenme kavramının öne çıktığı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> *"Benim zamanımda İngilizce altıncı sınıfta başlıyordu. Altıncı sınıftaki İngilizce öğretmenim gelip İngilizce konuşmaya başladığında çok havalı olduğunu düşündüm (güler), 'bu nasıl bir şey' falan gibi böyle. Bir merak uyandı ve diğer derslerden çok daha fazla İngilizceye merak salmıştım. Rol modelim odur evet."* (Ö1)

> *"Empati kurabilmeleri. Yani en çok sevdiğim şey. Empati kurabilmek, yani siz otuz yaşındayken, altıncı sınıftaki bir öğrencinin yerine kendinizi koyup düşünebiliyorsanız ve ki benim en çok kendisinden etkilenme sebebimdir. O zaman tamam diyorsunuz yani, ben böyle öğretmen olabilirim diye hayran hayran bakıyorsunuz."* (Ö8)

> *"Yaptığı işi çok iyi yapıyordu. Çok güzel anlatıyordu. Kafasına göre isterse anlatıyor, isterse anlatmıyor gibi bir durum yoktu. Gerçekten öğretmeye çalışıyordu."* (Ö15)

Öğretmenlerin, rol modelleri olarak değerlendirdikleri kişiler ile ilgili düşünceleri, o kişilerin öğrencilerine, çevresine veya hayatlarına yaptıkları katkıyı içermektedir. Bu yöndeki görüşler şunlardır:

> *"Orada on beş, on altıncı yılını çalışan, artık mesleğinde oturmuş, belli bir olgunluğa erişmiş öğretmenler vardı. Onlardan çok feyiz aldım, öğretmenlik gelişimime çok fazla katkı sağladıklarını söyleyebilirim."* (Ö1)

> *"Çukurova Üniversitesi'nde bir eğitim bilimleri hocamız vardı. Ya o da gerçekten öğrencinin ne olduğuyla alakalı bana çok ipucu vermişti. Ve nasıl dersen nasıl tepkiler alırsın noktasında çok ciddi ipuçları vermişti."* (Ö3)

> *"Göreve başladığımda ilk öğretmenim yani ilk sene staja başlarken bize çok faydası oldu. Sadece bana değil, her branştaki her öğretmene çok faydası oldu*

onun da babacan tavrı var." (Ö5)

"Aslında bu insanlar durabilir. Yani birçok insanın görüşüne göre, ama öyle değiller. Hala bizleri eğitmeye çalışıyorlar, hala katıyorlar, hala araştırıyorlar, okuyorlar." (Ö8)

"Sürekli üretmeleri, hayatın içinde olmaları, güncel kalmaları ve aynı zamanda bizi bu üretime teşvik etmeleri. Yani tek bir doğrunun ya da gerçeğin olduğuna dair değil; hayatta bu tarz doğruların ve gerçeklerin devam ettiğine dair…" (Ö13)

Öğretmenlerin, rol modelleri ile ilgili görüş bildirirken örnek alma kavramı üzerinde de durmuşlardır. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Üniversitede bir tane hocam vardı o hoca benim için bir idoldür, bayılırım, yaptığı çalışmaları hep takip ederim. Bir gün onun gibi olabilmek çok isterdim aslında." (Ö2)

"…Biz büyükler bu sefer küçükleri örnek alabiliyor." (Ö9)

"…Mesela ben şimdi baktığım zaman bizim yetişme tarzımızla sizin yetişme tarzınız arasındaki fark sebebiyle, olaylara getirdiğimiz yorumlar bile değişiyor. Eee bazen bazı noktalarda, zamana uygun davranabilmek için genç öğretmenleri örnek almak gerektiğini düşünüyorum." (Ö10)

"Onun bir şeyi görme, duyma ve çözme şekilleri öğretmen olarak benim çok işime yaradı. Bunun için gerçekten rol modelim o. O kriz yönetimi benim çok işime yarıyor şu an sınıfta." (Ö14)

Öğretmenler, rol model olarak gördükleri öğretmenlerin en çok kişilik özelliklerini örnek aldıklarını vurgulamışlardır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

"Lisede de matematik öğretmenim; artık lisede biraz daha esprili, kafa, cool bir hocaydı (güler). O yüzden matematik zaten sevdiğim dersi, sınıf öğretmenimiz de aynı zamanda. eder. Üniversitedeki öğretmenim ise gerçekten o kadar aktif, o kadar her gelişmenin, her yeniliğin içinde olan bir kadın. Yani çoğu yere dokunuyor ve dokunduğu yeri güzelleştiriyor gerçekten." (Ö2)

"Ya ben şöyle söyleyeyim ben biraz zeka ırkçısı bir adamım. Benim için bir

insanın zeki olması çok önemli naçizane, IQ falan demiyorum hani o kıstas değil. Bu öğretmenlerin mesela zeki, pratik, yaratıcı çözümleri benim ciddi anlamda onlara karşı saygı duymamı sağladı. Bundan kaynaklı olarak rol model olarak almaya başladım onları." (Ö3)

"Çok aydın bir adamdı. Yani o, acayip bir rol modeldi benim için." (Ö6)

"En çok özendiğim yanı insani yönüdür." (Ö7)

"...He bir de bu üç insanda beni en çok etkileyen noktalardan biri çok okumaları, çok araştırmaları. Yurt içi, yurt dışı inanılmaz takip ediyorlar." (Ö8)

Öğretmenler, rol model olarak gördükleri öğretmenler ile bağ bir şekilde bağ kurduklarını veya o öğretmenlerin buna önem verdiklerini ifade etmişledir. Bu görüşler şu şekildedir:

"Sınıf öğretmeniyken zaten onun hayranı oluyorsun zaten. Kurduğu temas, sıcaklık, samimiyet beni çok etkilemişti. Bir de hani, sınıfın böyle akıllı, uslu, yerinde oturan, aklı başında bir öğrencisiydim dolayısıyla öğretmenler beni seviyordu ve ben de öğretmenlere bağlanıyor oluyordum." (Ö2)

"Yani o model olma, bir çocuğun hayatına dokunma hem sorumluluğuna sahipsiniz hem de böyle bir yetkiniz var. Bu mesleki anlamda insanı tatmin eden bir şey." (Ö4)

"Öğretmen gibi değildi. Yani öğretmen gibi değildiden kastım, hani sınıfta tabii ki bir disiplini vardı ama biz ondan çekindiğimiz için değil onu kırmamak için bir şeyler yapardık. O bize zorla hiçbir şey yaptırmazdı, yaptıramazdı da zaten. Bilirdi. Yani ona saygımızdan bir sürü şey yapardık. Saygı faktörü." (Ö6)

"Rol modelinizi aslında kendinizin içindeki hamur, maya neyse onu seçiyorsun. Tam benim karakterime uygun oluşu aslında. kılık kıyafetleri, tavır ve davranışlarıyla, bakın ona benzedim aslında (gülümser) galiba." (Ö9)

"Ortak özellikleri şu: sevgisini ve bilgisini bulaştırmak öğrenciye." (Ö10)

"Her şeyi işte derste ben senin öğretmeninim ama bunun haricinde benimle

istediğin zaman konuşabilirsin mesajını bize her zaman vermiştir." (Ö11)

Öğretmenler görüşleri, rol model aldıkları öğretmenlerin yaklaşım ve tavırlarının önemli olduğunu, bunların kendilerini örnek alınmasını sağladığını göstermektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Rol model olması şu anda herhalde daha çok derse yaklaşımıyla alakalı." (Ö1)

"Birincisi; öğretmenliğin sadece sınıf, sadece okul ile sınırlı olmadığını gösteren bir duruşu vardır. Öğrencilerine, öğretmenlerine bir yaklaşımı vardır. Öğretmenlik sınıfla, okulla bir durum değil bence. Öyle bir çerçeve değil. Daha geniş bir alan." (Ö4)

"Öğrencilere yaklaşımı. Bir gün arkadaşım anlatmıştı onun da dersine giriyordu, farklı sınıflardaydık. Biraz kendisini kötü hissettiği için başını sıraya koymuş. Lisede bizim zamanımızda yönetim çok sıkıydı. Öyle başını sıraya koy falan yapamazdık. Öğretmen de gitmiş iyi misin demiş. Kız başını kaldırmış, öğretmenim ben sizi dinliyorum demiş. Öğretmen de dinliyor musun diye sormadım, iyi misin diye sordum demiş. Bakın çok büyük bir sorudur aslında baktığınız zaman bizim dönemimizdeki sert öğretmenleri düşündüğünüzde. O yüzden onun o kısmı benim için her zaman öğrenciye yaklaşımımda bir rol model teşkil ediyor." (Ö7)

"...Bu anlamda mesela sınıfta da hep onu düşünürüm. Kriz anlarında, nasıl çözeceğini bilmediğim anlarda Ebru hocanın hep 'nefes al, karşındaki bir insan, onun şu anda kendini bu şekilde ifade ediyorsa bir ihtiyacı var, o ihtiyacını anla, egondan arın, sadece ihtiyaca odaklan' ifadeleri aklıma gelir." (Ö12)

"Olaya bakma, görme. Sabrın ne demek olduğunu öğrendim. Duygularımla hareket etmemeye özel hayatımda çok yapamıyorum ama, öğretmenlikte geliştirdiğim becerilerden biri bu. Bu da rol modelinden öğrendiğim bir şey. Duygularımla hareket etmemek ama duyguları ifade etmek çok önemli." (Ö14)

"Örnek aldığım lisede bir biyoloji öğretmenim vardı, çok severdim, çok beğenirdim. Hem ders anlatmasını, hem bize karşı tavırlarına, hem arkadaş gibi olmasını, hem çok disiplinli olmasını." (Ö15)

Öğretmenler, rol model olarak gördükleri öğretmenlerin iletişim yönünü örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekildedir:

"Öğrencilerle arası çok iyiydi, iletişimi iyi biliyordu. O konuda onun iletişim özelliklerini alıyorum." (Ö3)

"Çocuklarımla iletişim kurmamdaki o yumuşaklığımı öğretmenimden rol model olarak aldım açıkçası. Çocuklarla her şeyi konuşabilmek, en azından küçük yaştaki çocukların her şeyi benimle paylaşabilmesi için bu yumuşaklığa ihtiyaçları var. İletişim rol modelliğini öğretmenimden aldığımı söyleyebilirim." (Ö11)

"O yüzden onun o iletişime açıklığı benim için rol modelim olmasını sağlıyor." (Ö12)

Öğretmenlerin rol modelleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde, bağ kurma ifadesine benzer bir ifade olan değer verme ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Buna yönelik görüşler şunlardır:

"Üniversitede öğrencileri tarafından bu kadar sevilen, bu kadar efendi, saygı duyulan, öğrencisine derse girdiğim biraz önce söylediğim o sadece ders anlatmak değil, değer yargısını da nasıl öğretebileceğini öğreten bir ders anlatış tekniği var İrfan Bey'in. Öğrencisi olamadım ama eğitimlerine katıldığım için biliyorum. O bir rol modeldir." (Ö8)

"İlk üç yıl okutan öğretmenim, babamın tayini çıktığında annemi babamı çağırıp, köyde oturuyoruz çünkü biz, 'bu çocuğun belli bir potansiyeli var. Desteklerseniz okuyacak bir öğrenci. Sakın arkasını bırakmayın. Kız çocuğu diye okutmazlık yapmayın' demişti. İlkokul üçüncü sınıfı bırakıp giderken bir öğretmenin, ardında bıraktığı öğrenciyi önemsemesi, onunla ilgili aileyle konuşuyor olması, bu yaptığı işi ne kadar sevdiğini gösteriyor yani bir daha hiç görmeyeceği insanlar belki. Onu o yönüyle örnek alıyorum." (Ö10)

"Ebru hocanın karşısındaki insanı anlamaya ve sadece bakmaya değil görmek için gösterdiği o sonsuz çaba. Her zaman o kabulü. Benim kafamda o şeydir mesela: bir imgeyle ifade edin deseniz kollarını açmış bir kadındır. Yani ve ben bilirim ki o kol hep açık." (Ö12)

Belirtilen görüşlerden farklı olarak Öğretmen 11, rol modelleriyle ilgili örnek alınan yönleri ifade ederken bağ kurma ve iletişim kavramları dışında olumsuz rol model olma üzerinden adalet kavramına da değinmiştir. Bu görüş şu şekildedir:

"...Çünkü ilkokul öğretmenim çok da böyle muhteşem bir öğretmen değil. Beni öğretmen yapmak için gazlayan kişi aslında kaba tabir oldu biraz ama. Çocukların en çok dikkat ettikleri şey adil olmak ve adalet. Bazen siz adil olduğunuzu düşünüyorsunuz ama çocukların adalet anlayışları çok farklı. Ben bazen davranışlarımı, öğretmenimin bana yaptığı davranışlarla kıyaslayıp öyle bir öğretmen asla olmayacağım dediğim için öğretmen oldum biraz da. Olumsuz bir rol model oldu. Asla onun gibi bir öğretmen olmayacağım, öğrencilerim böyle bir şey demesinler bana. 'Öğretmenim hiç adil değilsiniz, adaletli değilsiniz' bunu duymamak için." (Ö11)

Öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla rol modelleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde, kendilerini etkileyen öğretmenler olduğu ve bu öğretmenlerin kendilerinde örnek teşkil ettikleri ortaya çıkmıştır. Örnek alınan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ön planda olduğu, yaklaşımları, iletişim becerileri ve bağ kurarak, değer vererek mesleklerini yerine getirdikleri anlaşılmaktadır.

4.5.3 Gelişim ve değişim algısı. "Mesleğe Bakış Açısı" teması altında bulunan öğretmenlerin gelişim ve değişim algısı kategorisi altında; mesleki gereklilik, öğrenciye ulaşama, farklılık, ihtiyaç, gelecek, teknoloji, hayat boyu öğrenme ve ilerleme kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin gelişim ve değişim ile görüşlerinin başında mesleki gereklilik kavramı gelmektedir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"...Ve çalıştığın kurum değiştikçe, kuruma göre, çalıştığında yaş grubuna göre de değişiyor bu ihtiyaçlar ve beklentiler. Dolayısıyla öğretmenin sürekli bir değişim içinde, bu sistem içinde yoğrulacaksa eğer, değişime ve gelişime mutlaka açık olması gerektiğini düşünüyorum." (Ö2)

"Evet olması gereken bir şey. Nasıl dil canlı bir varlıktır diyorsak, eğitim de öyle aslında. Ama o değişim ile beraber gelişimin de paralel gitmesini

sağlamak hem öğretmen kimliğini taşıyan kişilere ait. Tabii ki sistemle daha uyumlu, daha barışık olmakla alakalı bir durum." (Ö3)

"Günlük yaşama dair ne varsa, günceli takip etmek zorundasınız, gelişimi takip etmek zorundasınız, değişimi takip etmek zorundasınız. Farklılaşmayı, eksiyi, artıyı, çocuklar üzerinden yararı olan, zararı olan ne varsa bunları takip etmek zorundasınız. Artı kendi alanınızla ilgili gelişimleri de takip etmek zorundasınız. Öğretmenlik bilim, sanat, teknoloji, pedagoji, her şeyi içinde bulunduran bir alan dolayısıyla bunların hepsine hakim olmanız gerekiyor." (Ö7)

"Aslında mesleğin özetini. Klişe ama tamamen özet: yani gelişim ve değişim. Her değişim, gelişimi getirmez aslında, ama tarihsel bağlamda bu gelişime en nihayetinde tekabül eder. Biraz da bu mantaliteye sahip öğretmenlerin aslında bu gelişimi ve değişimi, öğretmenlerin kendisinin bu anlamda geliştirmesi şarttır diye düşünüyorum." (Ö13)

"Değişim öğretmenle diyorlar ya hani gerçekten öyle. Buna direnerek bu işi yapamayız, yok 0 teknoloji en iyi okullar, yok klasik sistem en iyi yöntem, okulsuz toplum, böyle yaygaracılar o kadar çok ki. Sürekli gelişim ve değişim olmak zorunda. Bir de lüks değil, bu öğretmenin işi. Bu senin görevin, bunu yapmak zorundasın." (Ö14)

Öğretmenlerin gelişim ve değişim ile ilgili görüşleri öğrenciyi, öğrenciye ulaşma gibi ifadeleri de içermektedir. Gelişim ve değişimi öğrenci açısından değerlendiren öğretmen görüşleri şunlardır:

"Öğrencilerin dilinden konuşabilmeniz çok önemli. On beş sene önceki gibi konuşursanız olmuyor, o aradaki iletişimi sağlayamıyorsunuz. Öğrenciye ulaşamazsanız o aktarımı da sağlayamıyorsunuz. Önce bir şekilde öğrenciye temas edeceksiniz." (Ö1)

"Kesinlikle çünkü biz bir alanda uzmanlaşıp o alanda gelişme yapmıyoruz, biz gençlerle çalışıyoruz." (Ö5)

"Hayat değişiyor, zaman değişiyor, çocuklar değişiyor. Çocukların beklentileri, istekleri değişiyor. Dolayısıyla sen eğer o çocukların başındaysan senin de değişmen gerekiyor. Başka türlü o çocuklarla mücadele edebilmen ya

da onlarla dost olabilmen mümkün değil. O yüzden de değişim şart." (Ö15)

"Evet çünkü insanla uğraşıyoruz. Kimse diğerinin aynısı değil ve hepsi çok değerli, biricik. Özel gereksinime ihtiyacı olanlardan, farklı gelişen çocuklara her şey gün geçtikçe farklılaşıyor." (Ö16)

Öğretmenlerin gelişim ve değişim ile ilgili görüşleri farklılık, farklılaşan çağ gibi kavramlar da içermektedir. Bu görüşler şunlardır:

"Sürekli değişime ve gelişime açık bir şey. Bir kere önce öğrencileriniz değişiyor, profiliniz değişiyor. On sene önceki öğrenci modeliniz yok, çok daha farklı, daha teknolojiyle iç içe, ilgi alanları çok daha farklı bir öğrenci profili ile çalışıyorsunuz." (Ö1)

"Bir kere hani peş peşe gelen nesillerle meşgul oluyorsunuz. Her neslin getirdiği farklı bir dinamik, farklı bir özellik oluyor illaki. Yani bir sene önce gelen, bir sene sonra gelenden çok farklı beklentilerle, çok farklı ihtiyaçlarla gelebiliyor bu çocuklar." (Ö2)

"Örneğin benim çocuklarım arasında beş yaş fark var, çok ayrı dillerden bahsediyorlar. Zeynep (7) hayal kuruyor, 'anne ben ileride bir STEM projesi yapmak istiyorum' diyor. STEM diyor, onunla bir hayal kuruyor ama o kadar hızlı değişiyor ki, beş yıl öncesinde yine bu okulda yetişen Ömer (12), STEM'den haberdar değil şuan. Onun programının içerisinde bu yoktu. Bu önemli bir değişim bu. O yüzden öğretmen de; hızla, sürekli kendini değişebilir hale getirmesi lazım." (Ö10)

Öğretmenler mesleki gelişim ve değişim hakkında, mesleki gereklilik kavramına benzerlik gösteren bir diğer kavram olan ihtiyaç kavramına yönelik görüşler sunmuşlardır. Bu görüşler şu şekildedir:

"Olmak zorunda çünkü akademik bilgiye artık o kadar kolay ulaşıyorlar ki." (Ö9)

"Öğretmenlik mesleği, siz geleceği emanet edeceğiniz gençlerle birliktesiniz aslında. Ve dolayısıyla verdiğiniz bilgi bu zamana ait bir bilgiyken, öğrenci o bilgiyi alıp bir beş yıl, on yıl sonrasında kullanacak. Bizim de zamanda değil de onun önünde gitmek gibi bir kaygımızın olması gerektiğini düşünüyorum."

(Ö10)

"Bir gün 'ben öğretmen oldum, kendimi tamamladım' dediğimiz zaman bence öğretmen değiliz. Öğretmen sürekli çalışmalarına devam etmek zorunda. Uzun zamandır roman okumayı bıraktım hatta öyle söyleyeyim. Eğitim kitapları, bir zaman sonra kitapçılarda direkt eğitim bölümüne yönlendiğimi hissediyorum ben de. İnsanlar ne yapmış, ben ne yapmalıyım ya da her gün gelen çocuğun ilgi ve ihtiyacı farklı." (Ö11)

Öğretmenlerin görüşleri, mesleki gelişim ve değişim algılarının gelecek ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Buna ilişkin görüşler şunlardır:

"Evet kesinlikle çünkü zaten çağ değişiyor, öğrenci değişiyor, yaş faktörü ... O yüzden tabii ki gelişimi ve değişimi barındırmalıdır ama bence öğretmenler bu değişim ve gelişimin çok altında kalıyor. Yani çocuklar o kadar hızlı gidiyor ki biz onlara yetişemiyoruz şuan. Çok önde gidiyorlar." (Ö6)

"Öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, değişimi tabii ki çok yakından takip etmesi gereken, tabii bu eğitim süreçlerini planlayanların da yapması gereken bir şey. O yüzden de değişmemiz gerekiyor, gelişmemiz gerekiyor. Şimdi yapay zekadan bahsediliyor, ilerleyen süreçte kaybolmayan tek meslek öğretmenlik diyorlar yapay zekayla birlikte. Ama yapay zekanın ne olduğunu, yapay zekayla ne yapılacağını ileride bizim şimdiden bilmemiz gerekiyor ki yani belki bizim şuan okuttuğumuz bir öğrenci belki ileride bir yapay zekayla ilgili bir robot tasarlayacak. O yüzden değişimi çok yakından takip etmek gerekiyor." (Ö10)

"Bundan 10 sene sonra muhtemelen bilgi artık hiçbir anlamı olmayan, okula gitmenin kayda değer bir, bir meslek sahibi olmanın önemi kalmayacak belki de. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde karşımızdaki profil sürekli güncellendiği için sürekli gelişimi ve değişimi barındırıyor." (Ö12)

Öğretmenlerin gelişim ve değişim algılarının teknoloji kavramıyla da alakalı olduğu görülmektedir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Çünkü maalesef günümüz dünyası çok teknolojik. Ve bu teknolojiyi nasıl kullanacaklarını da bizler yönlendireceğimiz için, içimizdeki gelişimi sürekli barındırmaz ve öldürürsek o zaman karşımızdakiler de bir tecnoman olarak

sadece oyun oynayan, interneti bu yönde kulananan bir nesil gelir." (Ö8)

"Çocukların hazır bilgiye böyle hızlı hızlı ulaşabildikleri dünyada sizin onların işini görebileceği şekilde çevirebilme haliniz işe yarıyor. Teknoloji çok farklı bir, başka bir boyuta geliyor." (Ö12)

Öğretmen 8, gelişim değişimi teknolojik açıdan değerlendirmenin yanında bir de hayat boyu öğrenme olarak değerlendirmiştir. Bu görüş şu şekildedir:

"Bana ne ifade ediyor, bana ifade ettiği şey: hayat boyu öğrenme. Kendine ket vurmama ve hani bariyer ne çıkarsa çıksın önüne kendine bir çıkış yolu arayarak ama asla gelişime dur demeden ve sürekli okumak. Bizler okuyacağız ki, bizler araştıracağız ki karşımızdaki öğrenciye araştırma tekniğini öğretebilelim." (Ö8)

Öğretmen 3 ise diğerlerinden farklı olarak, gelişim ve değişim şeklinde değil, gelişim ve ilerleme şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Bu görüş şu şekildedir:

"Sürekli gelişimi barındırdığını düşünüyorum ama sürekli değişimi barındırıyor mu açıkçası çok şey düşünmüyorum bu konuda. Yani öğretmenliğe baktığımda şöyle bir şey var; yeni şeyler var, her şey uygulanabiliyor ama ortada mesela Oxford diye bir okul var, 1800'lerden kalma bir okul. Bir ekol, bir kültür. Onu dünyada o kadar ünlü yapan şey aslında değişmeyen yönleri. Bundan kaynaklı olarak aslında bir gelişimin olduğunu düşünüyorum ama değişimin çok olduğunu düşünmüyorum, bana onu çağrıştırıyor. Öğretmenlik de öyle geliyor. Bir birikim gibi, ilerleme hissi varmış gibi." (Ö3)

Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları kapsamında gelişim ve değişim ile ilgili düşünceleri incelendiğinde; gelişim ve değişimi öncelikle mesleki gereklilik ve ihtiyaç olarak gördükleri, öğrenciyi yakalamak ve geleceğe hazırlanmak için gelişim ve değişimin şart olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın altıncı alt problemi olan "Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları mesleki gelişimlerini nasıl etkilemektedir?" sorusuna ait bulgular

bulunmaktadır. Bu probleme yönelik öğretmenlere "Mesleğinize bakış açınız mesleki kimliğinizi nasıl etkilemektedir?" sorusu sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, "Etki" temasına ve "Neden Etkiler" ile "Nasıl etkiler" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema ve kategorilerin gösterildiği tablo şu şekildedir:

Tablo 9

Altıncı Alt Probleme Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Etki	Neden Etkiler	İhtiyaç
		Vizyon
		Çocuk
	Nasıl Etkiler	Olumlu
		Motivasyon
		Değer

4.6.1 Neden etkiler. "Etki" teması altında bulunan Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini neden etkilediği kategorisi altında; ihtiyaç, vizyon ve çocuk kodları yer almaktadır.

Öğretmenler, mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini neden etkilediği ile ilgili ihtiyaç kavramını dile getirmişlerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

> *"Çocuğu gerçekten fark etmek lazım, çocuğun ihtiyacını belirlemek, dokunmak lazım ve aileye bunu çok güzel bir şekilde vermek, açıklamak lazım. Hani bu yüzden gelişimimin asla durmaması gerektiğini düşünüyorum çünkü söz konusu olan bir çocuğun ihtiyacı, hayatı. Kesinlikle ihtiyaç, gereklilik ve biraz da vicdan meselesi."* (Ö2)

> *"Dolayısıyla mesleğin önemini, ciddiyetini, bakış açısını o mesleği yürütmekle ilgili kendini geliştirme zorunluluğunu da doğurduğuna inanıyorum ben."* (Ö4)

> *"Öğretmenliği öğretmek olarak, dikte etmek, aktarmak olarak tanımlamadığım için; daha ziyade üretmek, beraber öğrenmek, kurmak, sonra yanlış bildiğini fark etmek yeniden kurmak, yanlış bildiğini itiraf etmek ve tekrar üzerine*

düşmek şeklinde konumladığım için mesleki gelişim benim için insani gelişimle beraber ilerleyen bir süreç oluyor. Öğretmenlik benim için öğretmek, kazanımları öğretmek, sınavlarda çıkacak soruları almak ve onları öğretmek olarak görseydim eğer muhtemelen gelişime ihtiyaç duymazdım. Öğrenen ve öğreten ayrımını yaptığım için mesleki gelişime ihtiyaç duyuyorum sanırım." (Ö12)

Öğretmenler, mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini neden etkilediğine yönelik vizyondan bahsetmişlerdir. Bu görüşler şu şekildedir:

"Yani mesleğim benim için o noktada top'ta. O bizlere özgü bir şey bence. Ya da şöyle bir şey söyleyeyim, bizim mesleğin evde de devam eden bir durumu var. Bir bankacı, bir mühendis için aynı şeyi söyleyemem. O yüzden bizler onun bilincinde olduğumuz için tabii ki mesleki kimliğimiz hakikaten bizim hayatımızın en üst noktasında yer alıyor." (Ö8)

"Bu pozitif de olabilir, negatif de olabilir objektif cevap vermem gerekirse. Burada insanın yaptığı mesleği sevmesi bir kere çok önemli yani hayata bakış açısı çok önemli. Ben hiçbir zaman çok bilmiş bir çocuk olmadım ama hep çok bilmeye çalıştım Hala da çalışıyorum. Bu benim en büyük şiyarım." (Ö13)

Öğretmenler, mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini neden etkilediğine yönelik bir de çocuk kavramına değinmişlerdir. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Öğretmenlik mesleğinin vizyonuna baktığımız zaman, vizyon olarak taşınması gereken değerlere baktığımız zaman, zaten insanı doğrudan gelişime iten bir faktör. Yani yaşamı şekillendiriyorsunuz. Binayı, taşı, toprağı değil; insanı şekillendiriyorsunuz. O insan başka insanın hayatını etkileyecek. Toplumun temelini oluşturacak." (Ö4)

"Meslek benim hayatım olduğu için bu hayat da kişinin gelişimi, değişimi, her şeyi oluyor. Zaten mesleğim biterse ben de bitmiş olurum. O yüzden açık konuşayım yani, çocuklar benim yaşamımın bir parçası yani ben okula geldiğim zaman görevim gereği gelmiyorum. Yaşamımın bir parçasını da burada yaşıyorum. Çocuklara da bunu hissettiriyorum. Okulda mutlu olmayı, derste mutlu olmayı.. Çalışmak sadece bir parçası bu işin. Gerisi bizim yaşamımız. Bunu yaşayarak yaptığımız zaman zaten başarılı olmak diye bir derdimiz

olmuyor.. Ben böyle baktım hep öğretmenliğe hayatım boyunca." (Ö5)

Mesleki kimliğini ve mesleki gelişimini çocuk üzerinden ifade eden Öğretmen 15, mesleğine verdiği değeri ve çocuklara faydalı olmak için gösterdiği kimlik ve gelişim algısını şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmenliği ve çocuğu çok sevdiğim için bıraktığım güne kadar en güzel şekilde yapabilmek için gelişmeyi tercih ediyorum. Yani şöyle bir baktığımda ben yıl olarak emekliliğimi doldurdum. Çok şükür maddi olarak da sıkıntı da değilim. Eşim istediğin zaman ayrılabilirsin diyor ama ben buna 'Emekliliğim de geldi nasılsa, bundan sonra gir çık işte derse, az ders alayım, başka da bir şeyle ilgilenmeyeyim' böyle bir düşüncem yok. Bu işi yaptığım son zamana kadar çocuklara en faydalı olacak şekilde yapabilmek. Eksik hissettiğim anda da mesela ben bu sene bir guatr ameliyatı oldum iki üç ay çok böyle gerçekten halsiz ve zor geçti. Çünkü troid bezinin tamamı alındı. Ve sesim çok az çıkıyordu. O zaman 'bu çocuklara yazık, benim sesim çok az çıkıyor, anlatırken çok zorlanıyorum' dedim ve yapamıyorsan ayrılayım bari diye düşündüm. Sonra doktora gittim, doktor "gitgide sesin düzelecek dert etme" dedi. Ben de bir tane karaoke mikrofonu aldım (güler) çünkü sesim az çıkıyordu mikrofonla ders yaptım. O süreci öyle tamamladım. Yani sadece para kazanmak adına böyle bir şey yapmam. Çocuğa yazık etmem yani." (Ö15)

4.6.2 Nasıl etkiler. "Etki" teması altında bulunan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkiler kategorisi altında; olumlu, motivasyon, değer kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin çoğu mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği ile ilgili olumlu kavramını dile getirmişlerdir. Buna yönelik görüşler şu şekildedir:

"Olumlu. Yani zaten mesleğe bakış açınız nasılsa, durmuyorsunuz bir şekilde siz de gelişiyorsunuz, daha iyisini nasıl yaparım diye arayışa giriyorsunuz. Bu şekilde etkiliyor." (Ö1)

"Bu beni olumlu yönde etkiler." (Ö6)

"Mesleğimle ilgili ilgim, düşüncem aslında mesleki gelişimimle ilgili düşüncemi etkiliyor. Dolayısıyla mesleğe bakış açım, ne dedim meslek benim hayatımın büyük bir kısmını oluşturuyor dedim, okul dışında da ilgi alanı dedim. Bunların hepsi benim gelişimimi olumlu yönde etkiliyor. Mesleğimi sevdiğim için mesleğe bakış açım çok pozitif. Bu da gelişimi bu yönde etkilemeli diye düşünüyorum." (Ö7)

"Sürekli gelişmekle etkili. Çünkü ben, kendim için öğrenmeyi çok sevdiğim için, okumayı da çok sevdiğim için bunu mesleğime de taşıdım tabii ki. Kişiliğimdeki o araştırmacı ruh, mesleğime de çok iyi yansıdı ve işime yaradı. Aynı şekilde de girdiğim öğrencilerin işine yarıyor, çalıştığım kurumun işine yarıyor. Çok boyutlu yani." (Ö9)

"Mesleğimi değerli bulduğum için mesleki kimliğimi de bu etkiliyor. O yönde kendimi geliştirmek adına beni hareketlendiriyor. O yüzden de olumlu etkiliyor." (Ö10)

"Yön veriyor tabii ki. Sosyal medya, okuduğum kaynaklar, ya da kendi kişilik özelliğim diyeyim, araştırmam, merak etmem benim mesleki gelişimimi olumlu yönde etkiledi." (Ö11)

"Yani güzel etkiliyor (güler). Bununla yaşıyorum, bununla geçiniyorum. Yani kafama göre değil. Gayet planlı ve disiplinli olması gereken ama hem benim hem çocuğun keyif almasını gerektiren bir süreç olduğunun çok farkındayım. Böyle olunca da kendimi geliştirmem gerektiğini biliyorum." (Ö14)

Öğretmenler, mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğine yönelik motivasyondan bahsetmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

"Bakış açım ciddi oranda etkiliyor. Bazen mesela öğrencisi tarafından şiddet gören bir öğretmen haberini okuduğum an, gelişim adına bir şey yapma hevesim kalmıyor. Ya da ne bileyim öğretmenlik mesleğine verilen değer düştüğü zaman kısa süreli de olsa bu da benim gelişimimi etkiliyor, bir motivasyonum düşüyor açıkçası gelişim odaklı. Ama gelişimle alakalı, bunları ayırdığımız zaman, ben çok kendimi gaza getiriyorum sanırım. İnsanlar farklı, beklentiler farklı, kültüler çok farklı. Burada biraz iç motivasyonum etkili oluyor. Bakış açısından çok iç motivasyonum etkili oluyor." (Ö3)

"Benim her zaman umutla bakmamı ve her çocuğun kendine ve öğrenmeye yaptığı yolculukta onlara rehber olma inancımı taze tutuyor. Mesleki gelişimimde öğretmen olmanın her daim öğretmekle alakalı olmadığı, öğrenerek büyümenin ve gelişmenin keyfini yaşayarak demleniyorum." (Ö16)

Öğretmenler, mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğine yönelik bir de değer kavramına değinmişlerdir. Bununla ilgili görüşler şunlardır:

"Yani o benim için çok farklı bir nokta olduğu için, mesleğim. Hani nasıl diyeyim, çok yukarıda bir yerde benim için. O noktada da çok ödün vermemeyi, aslında hayatta çok esnememeyi öğretiyor bana. O öğretmen kimliği farklı bir şey. Verdiğim değer, kimliğim, gelişimim; hepsi birbiriyle bağlantılı." (Ö8)

"Kendime çok saygım var. Yaptığım işi geç yapabilirim ama çok iyi yapmak gibi bir durum var. Yemek de yapsam iyi yapmalıyım o iş heyecanlandırmalı beni. Merak ettiğim şeyi beslemeli ve sonunda iyi bir şey çıkmalı. Bu da benim mesleğim olduğu için zaten, para kazandığım bir iş de olduğu için ekstra bir saygı durumu var." (Ö14)

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği ile ilgili düşünceleri incelendiğinde; bu etkinin neden ve nasıl olduğuyla ilgili iki farklı şekilde ifade edildiği görülmüştür. Mesleki kimliğin mesleki gelişimi neden etkilediğiyle ilgili; buna ihtiyaç duydukları, mesleki vizyonlarının bunu gerektirdiği ve çocuğa verdikleri değerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Mesleki kimliğin mesleki gelişimi nasıl etkilediğiyle ilgili ise; bu etkinin olumlu yönde olduğu, bu etkinin kendilerini motive ettiği ve değer verdikleri görülmektedir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde; alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlar ışığında gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sunulmuştur.

5.1.1 Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin mesleki gelişim kavramıyla ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili; değişime ayak uydurma, mesleki farkındalık ve profesyonellik olmak üzere üç kategoride görüş bildirildiğini göstermektedir.

Değişime ayak uydurma kategori altında; takip etme, güncel olma, çağa uygun, zamana ayak uydurma, revize etme ve yenilik ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenler, mesleki gelişimin tanımını zamana ayak uydurma, çağa uygun hareket etme ve günceli takip etmenin gerekliliği olarak ifade etmiş, elde olanı revize etmenin önemini ve yeniliklere açık olmanın, bu yenilikleri sınıflarında uygulamanın ve yenilikler yaratmanın zorunluluğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı, mesleki gelişimle ilgili değişen ve gelişen dünya düzenine atıfta bulunmuştur.

Ekinci (2015), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki gelişimde yeniliği ve gelişime ayak uydurmayı bir gereklilik olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Hakyemez (2016), ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını, mesleki bilgi ve becerileri yenilemek, yapılan yenilikleri takip ederek bireysel ve mesleki yeterlikleri güncel tutmak ve iyileştirmek olarak ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özer ve Gelen (2008), öğretmenin gerek kişisel gerekse de mesleki açıdan içinde bulunduğu zamanın koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda

kendisini geliştirmesinin önem arz ettiğini belirmiştir.

Mesleki farkındalık kategorisi altında; mesleki gereklilik, çocuk odağı ve geliştirme ve değiştirme ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı mesleki gelişimi; mesleki gereklilik olarak tanımlamış, eğer kendilerini gerek kişisel gerekse de mesleki olarak geliştirmezlerse, sahip oldukları mesleği gerektiği gibi yerine getiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin, mesleki farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde; bir kısım öğretmen mesleki gelişimi, çocuk odağı üzerinden tanımlamış, mesleklerinin kritik noktasının çocuklar olduğunu ve bu nedenle mesleki gelişimin gerekliliğiyle bağlantı kurmuşlardır. Çocuğun gelişimini görebilmenin, çocuğu takip etmenin, onu anlamanın ve onun yaşadığı döneme ayak uydurmanın; mesleki gelişimi beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da, değişime ayak uydurma kategorisiyle bağlantı bulunduğunun göstergesidir. Bir kısım öğretmen ise mesleki gelişimi, genel olarak geliştirme ve değiştirme olarak beyan etmiş, kendilerinin yarattıkları gelişim ve değişimin öğrenciden başlayarak topluma uzanan geniş bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde; Nesje, Canrinus ve Strype (2018) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin hızla gelişen ve değişen çağa adapte olmaları için, bu gelişim ve değişimi mesleklerinin bir gereği olarak görmeleri, meslekleriyle ilgili sahip oldukları ve üstlendikleri roller gereği kendilerini bireysel ve mesleki açıdan geliştirme istek ve ihtiyacı içinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Sprott (2019) ve Ellis ve Childs (2019) ise yaşanan ve gelişen teknolojik, bilimsel, kültürel, ekonomik sosyal değişimlerin eğitimi de etkilemekte ve aynı şekilde eğitimden de etkilendiğini; bu nedenle bu değişimlere ayak uydurabilecek daha nitelikli ve bilinçli, mesleki farkındalıkları yüksek öğretmenlerin varlığının zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Profesyonellik kategorisi altında; çaba, eylem, performans, bilgi ve deneyim, süreç ve devamlılık ifadeleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mesleki gelişimi kişisel çaba, eylem ve bilgi ve deneyim bütünü olarak gördüğünü ifade etmiş, kendisi ve mesleği adına bir şeyler yapabilmek için her türlü çalışması olarak vurgulamıştır. Mesleki gelişimin çaba gerektirdiği, kendi performanslarını aşmaları gerektiği, bunların ciddi bir süreç gerektirdiği ve en önemlisi mesleki gelişimin devamlılık içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişimi bilgi ve

deneyim etkinlikleri olarak vurgulamış, profesyonellik açısından değerli bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin profesyonellik kategorisi altında sundukları görüşler, Guskey'in (2000) mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için planlanan süreç ve etkinlikler olduğu ifadesiyle benzerlik göstermektedir.

Araştırma verilerinden çıkarılan sonuçlara göre; değişime ayak uydurma, mesleki farkındalık ve profesyonellik kategorileri, içerdikleri ifadeler ile birbiriyle bağlantılıdır. Öğretmenler mesleki gelişimi, mesleki farkındalıkları olma, kendilerini ve mesleklerini profesyonel olarak değerlendirme ve değişime ayak uydurma olarak tanımlamışlardır. Mesleki gelişimin ise en temelde; çaba gerektirdiğine, çağa uygun hareket etmenin, yeniliğe açık olmanın ve değişimi yakalamanın zorunlu olduğuna, çocukları odak noktası gören ve devamlılık gerektiren bir süreç olduğuna inanmaktadırlar. Aksi taktirde; sürekli yerinde sayan, gerek kendilerine gerekse de öğrencilere ve topluma faydası olmayan öğretmen olmanın kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

5.1.2 İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama sürecine ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama süreciyle ilgili; mesleki gelişim süreci, kişisel çaba ve kurumsal destek olmak üzere üç kategoride görüş bildirildiğini göstermektedir.

Mesleki gelişim kategorisi altında; kurs ve seminer, makale, kitap ve yayın, güncel gelişme, yurt dışı, sosyal platform, etkinlik, ihtiyaç tespiti, etkileşim ve iletişim, motivasyon ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mesleki gelişim süreciyle ilgi kurs ve seminerlerin en bilinen yol olduğunu ifade etmişlerdir ancak bazı öğretmenler bu kurs ve seminerleri etkili ve faydalı bulurken, bazıları ise etkisiz ve faydasız bulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim için en faydalı yolun makale, kitap ve yayın okumak olduğunu, herkesin bunu kolaylıkla yapabileceğini, güncel gelişmeleri de bu yolla takip edebileceklerini beyan

etmişlerdir. Bunun yanında, sosyal platformları da takip etmenin gerektiğini, oralardan da çok faydalı etkinlikler bulunacağını dile getirmiş, mümkünse yurt dışına çıkmanın önemini, bunun vizyon kazandıracağını sunmuşlardır. Öğretmenler ayrıca, çeşitli etkinliklere katılmanın, tüm eğitim paydaşlarıyla etkileşim ve iletişim halinde olmanın, öğrenileni paylaşmanın ve motive olmanın mesleki gelişim sürecinde kritik noktalar olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise; mesleki gelişim sağlama süreciyle ilgili ilk olarak ihtiyaç tespiti yapılması gerektiğini ve ona göre bu süreci sürdürmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Kişisel çaba kategorisi altında; eğitim süreci, sosyal platform, deneyim, etkileşim ve iletişim, makale, kitap ve yayın, güncel gelişme, etkinlik, ihtiyaç tespiti ve motivasyon ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim için kişisel olarak kurslara, seminerlere, sempozyumlara ve projelere gibi çeşitli eğitimsel etkinliklere katıldığı ve bunları kendilerinin arayıp bularak, finanse ederek ve takip ederek yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kişisel çaba ile ilgili; sosyal platformları etkin kullanmak ve takip etmek, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, velileriyle, toplumla etkileşim ve iletişim halinde olmak, bilgi paylaşımı yapmak gibi ifadeleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleki gelişimleri için; günceli takip ettikleri, sıkça makale, kitap ve yayın okudukları ve okuduklarını sınıf ortamına taşıdıkları; öğretmenlerin deneyim edinme ve deneyim paylaşmanın önemini ve faydasını vurguladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte; yine öğretmenlerin bir kısmı mesleki gelişim ihtiyaç tespiti yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise, gelişim için motive olmanın ve motive etmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmek için büyük bir çaba harcadıkları sonucu elde edilmiştir.

Kurumsal destek kategorisi altında; hizmet içi eğitim, kurs ve seminer, proje, online eğitim, destek olma, meslektaş değerlendirmesi ve yetersizlik ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının; mesleki gelişim için kurumlarının kendilerini hizmet içi eğitimlere yönlendirdiği ancak bazı öğretmenlerin bunu etkili ve faydalı bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimlerden ziyade, kurumların öğretmenlere kurslar ve seminerler düzenlenmesi veya çeşitli kurs ve seminerlere yönlendirmesinin daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kurumların öğretmenlere mesleki gelişim için sunacakları en önemli faydanın kurumsal destek olduğu ifade edilmiştir. Gerek motive etme, gerek alan açma, gerek zaman yaratma

gerekse de finanse etme anlamında destek olma önemli bir unsur olarak görülmektedir. Kurumların öğretmenlere proje ürettirmeleri veya projelere dâhil etmeleri de öğretmenler tarafından değerli bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, kurumlarının kendilerine online eğitimler sağladığını ve bu sayede çeşitli platformlarda etkin olduklarını, farklı şehirler ve ülkelerle iletişime geçtiklerini ve sertifika aldıklarını ifade etmişlerdir. Kurumların öğretmenlere sağladığı mesleki gelişim etkinlikleri arasında meslektaş değerlendirmesi de olduğu, öğretmenlerin birbirlerini gözlemleyerek geri dönütlerde bulunduğu ve meslektaşlar arasında bilgi alış verişinin sağlandığı, bu sayede birbirlerinin gelişimine destek olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm bunların yanında, bazı öğretmenler, kurumlarının kendilerine yeterince destek olmadığını, mesleki gelişim için çeşitli etkinlikler sunmadığını veya bu etkinliklere yönlendirmediği, kendilerine bu açıdan zaman ve alan yaratmadıklarını beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerini destekleyici nitelikte bir görüş sunan Ereş (2010) mesleki gelişim sağlama süreciyle ilgili; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde, eğitimle alakalı her türlü yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları edinmesini vurgulamıştır. Benzer şekilde Odabaşı ve Kabakçı (2007); mesleki gelişim süreçlerinden yalnızca öğretmenlerin değil, öğretmenlerin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve meslektaşlarının da faydalanacağını dile getirmiştir.

Mesleki gelişim sağlama süreciyle ilgili elde edilen bulgular; mesleki gelişim süreci, kişisel çaba ve kurumsal destek kategorilerinin birbiriyle ilişkili ve bağlantılı olduğu sonucunu göstermektedir. Sosyal platform, etkileşim ve iletişim, ihtiyaç tespiti, motivasyon, güncel gelişme, makale, kitap, yayın, etkinlik gibi çeşitli benzer kavramlara sahip olan kategorilerin, birbirlerini destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler görüşleri, mesleki gelişim sağlama sürecine yönelik birçok farklı yol ve yöntem olduğunu ve bu yol ve yöntemlere daha çok kendi kişisel çabalarıyla ulaştıklarını göstermektedir. Kurumsal desteğin her zaman çok yeterli olmadığı konusunda bazı eksikliklerin olduğu göze çarpmaktadır.

5.1.3 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenleri mesleki gelişime iten motivasyon kaynakları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; teşvik eden unsurlar, engelleyen unsurlar ve ayırıcı özellikler olmak üzere üç kategoride

görüş bildirildiğini göstermektedir.

Teşvik eden unsurlar kategorisi altında; değişim ve gelişim, fayda, güncel olma, ihtiyaç, merak, dokunuş, meslek saygısı, sorumluluk, manevi haz, yetersizlik ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişime teşvik eden unsurlar ile ilgili görüşlerinden en çok değişim ve gelişimin yaşanması ve bu sebeple kendilerini çağa ayak uydurmak için geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede güncel kalarak, öğrencilerine daha çok fayda sağlayacakları ve mesleklerine daha çok katkı sunacakları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı; mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ve bu durumun kendilerini teşvik ettiğini, merak duygusunun meslekleri ve mesleki gelişimleri için çok önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin hayatlarına daha çok dokunabilmeleri, onları anlayabilmeleri adına gelişmeyi tercih ettikleri; mesleklerine duydukları saygının çok farklı bir nokta olduğu ve hatta bunun vicdani bir durum olduğu ve gerek kendilerine, gerek mesleklerine, gerekse de öğrencilerine ve topluma duydukları sorumluluk duygusunun mesleki gelişim için belirleyici etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenler kendilerini geliştirmenin manevi bir haz yarattığını, öğrenmenin mutluluk verici olduğunu, öğrenme açlığının her öğretmen için gerekli olduğunu ifade etmiş, bazı öğretmenler ise benzer şekilde o açlığı doyurma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri için veya yetersiz hale gelmemek için mesleki gelişime yöneldiklerini vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerinden; kendilerini yeterli ve verimli görmek istedikleri, öğrencilerine dokunduklarında onlardaki duyguyu görmek istedikleri, mesleğin ve sistemin gereklerini karşılamak istedikleri, değişim ve gelişimin sonu olmadığı için bunu bir sorumluluk olarak gördükleri sonucu elde edilmiştir.

Yaptığı çalışmasında Hooks (2015), öğretmenlerin; iyileştirilmiş ve güncellenmiş mesleki gelişim etkinliklerinin, daha iyi öğretim metodolojilerinin, öğretmen moralinin artırılmasının daha yüksek öğrenci başarısının getirdiğini düşünmekte ve mesleki gelişim etkinliklerinin çok incelikle planlanmasının olumlu sosyal değişimi de beraberinde getirdiğini ifade etmiştir.

Engelleyen unsurlar kategorisi altında; okul yönetimi, maddiyat, zaman, okul ve eğitim sistemi, konfor alanı, karakter özelliği ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine engel olan unsurların başında maddiyat ve zaman geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, istedikleri her eğitime gerek maddi gerekse de zaman açısından katılamadıklarını, bazı eğitim ve etkinliklerin ücretli olduğunu, bazılarının yüksek fiyatta olduğunu ve her zaman bunu karşılamanın mümkün olmadığını, çalışma saatlerinin yoğunluğundan bazı eğitim ve etkinliklerin zaman dilimlerine uyamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin istedikleri etkinliklerin bir kısmının şehir dışında olması, bazı öğretmenlerin hafta sonu da çalışıyor olması dolayısıyla etkinliklerle çakışması, uzun soluklu etkinliklerin ciddi anlamda maddiyat gerektirmesi gibi ifadeler engelleyen unsurlar sonucunu çıkarmaktadır. Aynı zamanda; okul yönetiminin ve okul ile eğitim sisteminin gereklilikleri bazı durumlarda öğretmenleri kısıtlamaktadır. Öğretmenler; okul yönetimi öğretmene izin vermemesi, alan açmaması, her yıl değişen eğitim sisteminin öğretmeni yorması, eğitim politikalarının öğretmeni sistemden uzaklaştırması gibi unsurların kendilerini gelişimden engelleyen unsurlar olarak görmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin zaman zaman konfor alanından çıkmak istememesi, yeniliklerle uğraşmak istememesi, ihtiyacı olduğunu düşünmemesi gibi unsurların ise öğretmenleri engellediği sonucunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine benzer şekilde Muyan (2013), öğretmenlerin mesleki gelişimi engelleyen temel faktörün motivasyon eksikliği, yoğun çalışma hayatı, meslektaşlar arası iletişimsizlik, okulun desteklememesi, çalışma saatlerinin etkinliklere uygunsuz oluşu olarak ifade etmiştir. Hakyemez (2016) ise, mesleki gelişim etkinliklerinin güçlü yönleri olarak uygulama ve içeriklerini, zayıf yönleri olarak ise zamanlama ve uygulama boyutları olarak görmekte ve mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ilgi, eksiklik ve ihtiyaçlarına yönelik planlanması gerektiğini düşünmektedir.

Mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler kategorisi altında; uygulama, gelişime açıklık, iletişim, güncel olma, performans değerlendirme, motivasyon ve mesleki bilinç ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmen görüşleri; kendilerini geliştiren öğretmenlerin bunu sahada uyguladığı ve bu uygulamaların öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, yaptığı işi diğer öğretmenlere göre daha özverili yaptığı ve bunun da öğrencileri tarafından fark edildiği sonucuna; kendisini geliştiren öğretmenlerin diğerlerine göre daha çok

gelişime açık olduğu, özeleştiri yaptığı, işbirliğine daha yatkın olduğu, bakış açısının daha geniş olduğu sonucuna; kendisini geliştiren öğretmenlerin iletişim becerisinin daha yüksek olduğu, meslektaşlarına destekleyici ve paylaşımcı bir tutum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; bu öğretmenlerin gelişmeleri takip ederek güncel kaldıkları, öğrenciye daha çok hitap edebildikleri, performans değerlendirmesine önem verdikleri, pes etmemeyi seçtikleri sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde bir kısım öğretmen; kendisini geliştiren öğretmenlerin içsel motivasyon ve merakının yüksek olduğunu ve sürekli bir öğrenme çabası içinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunun; kendisini geliştiren öğretmenlerin diğerlerinden daha çok mesleki bilince sahip olduğu, empati becerilerinin, mesleki saygı ve öz saygılarının çok yüksek olduğu, daha aktif, daha faydacı ve daha ilgili öğretmenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Vermunt'ın (2014) ifade ettiği gibi; öğrenen öğretmenlerin sadece teori, pratik deneyimler, hizmet öncesi ve hizmet içi gelişim, öğretmen eğitimcileri ve diğer öğretmenlerden bilgi edinmemesi; bu tür bilgi, deneyim ve becerileri tutarlı ve bütüncül bir bakış açısıyla başka bilgi, deneyim ve becerilerle karşılaştırması, kıyaslaması ve bütünleştirmesi gerekmektedir ve bu da aynı şekilde öğretmenin iş doyumu ve motivasyonunu da arttırmaktadır. Benzer şekilde Zepeda (2016) öğrenmenin öğretmenleri güçlendirdiği ve zenginleştirdiği göz önünde bulundurulduğunda işbirliğine dayalı mesleki gelişimin; öğretmenlerin performansını ve iş doyumunu arttırdığını, yeni fikirlerin üretilmesini ve uygulanmasını sağladığını, düşünme sürecini desteklediğini ve bu şekilde sürekli bir öğrenme ortamı sunduğunu savunmaktadır.

5.1.4 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; mesleki kimlik algısı ve mesleki kimlik faktörleri olmak üzere iki kategoride görüş bildirildiğini göstermektedir.

Mesleki kimlik algısı kategorisi altında; statü, kimlik bütünlüğü, profesyonellik, eğitim, tarz, model olma, yansıtma, rol ve duygu ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile ilgili en çok kimlik bütünlüğü üzerinden durdukları yani sahip oldukları karakter özelliklerinin mesleki

kimlikleriyle bütünleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; mesleki kimliklerinin kendi kimlikleriyle özdeşleştiğini ve mesleki kimliğin zamanla kendilerinin bir parçası haline geldiği ve hatta mesleki kimliğin kendi kişisel özelliklerini taşıdığını dile getirmiştir. Connelly ve Clandinin (1999) de dediği gibi; sahip olunan meslek, kimliği şekillendiren ve geliştiren durumlardan birisidir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile statü ve rol kavramlarını kullandıkları ve mesleki kimliği bu kavramlar üzerinden tanımladıkları, mesleki kimliği sahip oldukları mesleğin kendilerine yükledikleri rol olarak ifade ettikleri, mesleklerinin toplumda bir statüsü olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu görüşlere benzer şekilde Moore ve Hoffman (1988); mesleki kimliğin sosyal kimlik alanına dayanarak ortaya çıktığını düşünmüş ve mesleki kimliği; bireyin mesleğine ve mesleki roller ve bu rollerin önemine dikkat çekmiştir.

Öğretmen görüşlerinden ayrıca; mesleki kimliğin alınan eğitimle ilişkili olduğu, öğretmen liseleri, lisans veya daha sonrasından yüksek lisans eğitimlerinin öğretmenleri yavaş yavaş o mesleki kimliğe bürüdüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliği profesyonellik, tarz, model olma gibi kavramlar üzerinden tanımladığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği kimliğini, bir nesli yetiştirme konusunda model olduğu, mesleki kimliğin sınıfla sınırlı olmadığı, her öğretmenin kendi özgün tarzının mesleki kimliği olduğu, mesleği tam layıkıyla yapmanın ve gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerinin destekler nitelikte Schutz vd. (2018) mesleki kimliği; bireyin mesleği gereği belli özelliklere sahip olması, gerekli bilgi, beceri ve davranışların farkında olması ve bunları benimseyerek uygulaması, mesleğiyle ilgili rollere sahip olması şeklinde tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, insanların kendilerini meslekte nasıl gördükleri, mesleklerini nasıl yansıttıkları, kullandıkları dilin, davranışlarının mesleklerine nasıl yansıdıkları, bir insanı sahip olduğu mesleğin adıyla anılmasının altında yatan sebepler olarak tanımladıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliği, bir duruş ve inanış şeklinde, çocuklarla kurulan bağ üzerinden şekillenen, kendilerinden beklenenden çok daha öte bir kavram olarak gördükleri sonucu çıkarılmıştır. Rus vd. (2013) mesleki kimlik ile ilgili benzer şekilde; bireyin kendisini nasıl tanımladığı, özellikleri ve rollerini nasıl algıladığı, kendisini toplumda nasıl

gördüğü ve başka bireylerle olan etkileşimlerde kendisini ve karşısındaki nasıl anlamlandırdığı şeklinde tanımlandığı görülmüştür.

Mesleki kimlik kategorisi altında; kişilik özellikleri, mesleki gereklilikler, kurum, bakış açısı, meslek paydaşları, koşullar, toplum ve değer gibi kavramlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşmasını etkileyen faktörlerin başında kişilik özelliklerini gördükleri; sabırlı, prensipli, kuralcı, kararlı, azimli, kapsayıcı, meraklı, farkındalığı yüksek, önyargısız olma gibi çeşitli kişilik özelliklerinin mesleki kimliği şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında bir diğer önemli faktörün mesleki gereklilikler olduğu anlaşılmaktadır. Sahip olunan mesleğin getirdiği sorumlulukların, kendilerinden beklenen görevlerin, kurumsal ve toplumsal beklentilerin, öğretmen olarak yapılması ve yapılmaması gereken davranışların, mesleki kimliği etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunların dışında, kurum ve meslek paydaşlarının öğretmenlerin mesleki kimliklerini şekillendirdiği görülmüştür. Çalışılan kurumun kültürel özellikleri ve öğretmenden beklentileri, öğretmene yükledikleri roller, meslekte tanışılan ve iletişim halinde olunan insanlar, meslektaş paylaşımları, meslek paydaşlarıyla kurulan iletişim gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, yaşanan çağın, toplumun, sistemin getirdiği koşullar ve toplumun bakış açısının da etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır. Öğretmenliğin toplum tarafından nasıl algılandığı, yaşanılan dönemde ve sistemin içinde pozitif kalabilme hali, ekonomik koşullar, sahip olunan sosyal hayat, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, eğitim sisteminin istedikleri ve en genel haliyle öğretmenin bulunduğu ortamın, mesleki kimliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörlere ek olarak; öğretmenin mesleğine bakış açısı ve mesleğine verdiği değerin de etkili bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler mesleğini hobisi olarak görürken bazı öğretmenler ihtiyaç olarak görmekte, bazıları ise çocuk sevgisi ve pozitif inanç olarak görmekte. Mesleğini değerli bulmanın ve sevmenin, mesleğe sahip çıkmanın ve yapılan işe inanmanın, çocuğu odak noktası olarak görmenin mesleki kimliği şekillendiren en temel faktörler olarak görüldüğü sonucu çıkarılmıştır.

Öğretmen görüşlerine benzer şekilde; Yavuz (2010) yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin duygu durumunun, kimlik algıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkisine büyük önem vermesi, onlara rol model olması,

olumlu ve teşvik edici davranışları geliştirmeleri ve zenginleştirmeleri gerektiğini ve bu yolla mesleki kimliklerini şekillendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2010) ise yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin deneyimleri, yaşları, etnik kökenleri, statü gibi toplumsal konumları, mesleki durumu, sosyo-ekonomik durumları gibi özellikler öğretmenlerin mesleği nasıl algıladıklarını etkilemekte, öğretmen kimliklerinin gündelik hayata yansıdığını, bireysel ve mesleki özelliklerin uyumlu olduğunu, yaşam tarzlarının önemli rol oynadığını sonucunu elde etmiştir. Canrinus vd. (2011) ise bu görüşleri destekler nitelikte; öğretmenlerin mesleki kimlikleri etkileyen özelliklerin; branşları ve öğrettikleri konular, okulda ve eğitim alanında yaşanan değişiklikler, öğrencilerin tavır ve tutumları, okul kültürü ve kurumsal dinamikler, memnuniyet, adanmışlık gibi çeşitli unsurlar olduğunu; bu unsurların öğretmenler üzerinde negatif ve pozitif etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.5 Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; öğretmenlik algısı, rol model ve gelişim ve değişim algısı olmak üzere üç kategoride görüş bildirildiğini göstermektedir.

Öğretmenlik algısı kategorisi altında; örnek olma, çocuğa dokunma, yaşam tarzı, kutsallık, sorumluluk, vicdan, toplumsal rol, değer ve merak ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmenlik algısıyla ilgili; örnek olma ve çocuğa dokunmaya yönelik görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; çocuğun yaşantısında bir yer edinerek ona örnek olması gerektiği, ders anlatıp çıkmaktan ziyade çok kapsamlı bir meslek olduğu, öğrencilerinin kendileri rol model olarak görmesini istedikleri, çocuğa dokunmanın çok özel olduğu gibi görüşler sunmuştur. Bir kısım öğretmen öğretmenliği yaşam tarzı olarak, sınıfla veya okulla sınırlı olmayan, ders saati bitince öğretmenliğin de bittiği bir durum olmayan bir anlayış olarak belirtmiş ve öğretmenliği hayatlarının önemli ve vazgeçilmez bir parçası, kendilerini tanımlayan bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise öğretmenliği kutsallık, vicdan ve değer kavramları üzerinden tanımlamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin çok kutsal olduğu, vicdani bir sorumluluk gerektirdiği, gerçekten layığıyla yapılması gerektiği, çok ciddi emek ve sabır istediği, sevgi, umut,

şefkat ve çocuğun çocuk olma haliyle çok değerli olduğu, gönül işi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir kısım öğretmen, bu sebeplerden ötürü öğretmenlerin çok özel insanlar olduklarını, bu özellikleri taşımanın ve sürdürmenin kolay olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili sorumluluk anlayışının önemli ve üst düzeyde olması gerektiği, bu sorumluluğun sadece öğrencilere değil topluma karşı da olduğu, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin bir toplumsal rol ve gereklilik olarak görüldüğü, öğretmenlerin; toplumların geleceğini şekillendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler, öğretmenliği bir çocuğa dokunduğunda onda oluşan güzellikleri ortaya çıkardığı için mucizevî bir yaklaşım olarak değerlendirmiş, bazıları ise öğretmenliği merak duygusundan ortaya çıkan bir duruş olarak beyan etmiştir.

Cattley'in (2007) çalışmasında belirttiği gibi; öğretmenlik; öğretmenin hem kişisel hem de mesleki açıdan profesyonel yönlerinin birleşimi olarak düşünülmelidir; bu nedenle de kimliğin öğretmen olmakla ilişkilendirilmesi, öğretmenin gelişimi, öğretmenlikle kişisel hayatın dengede tutulması, kişisel hayat ile mesleki hayatın birbirini gerektiği ölçüde etkilemesini sağlamaktadır.

Rol model kategorisi altında; etkilenme, katkı, örnek alma, kişilik özellikleri, bağ kurma, yaklaşım, iletişim, değer verme ve adalet kavramları yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerine bakış açılarında rol modellerinin olduğu ve bu rol modellerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe bakış açılarını şekillendiren rol modellerinden etkilenmiş oldukları, onların kendilerinde merak uyandırmış ve ilgilerini çekmiş oldukları, bu kişilerin gerek kendilerine gerekse de mesleklerine, çevrelerine ve topluma çeşitli şekillerde katkı sağladıkları, onların yaklaşım ve davranışlarını, iletişim yöntemlerini, kişilik özelliklerini, hayata ve mesleğe bakış açılarını örnek aldıkları sonucu elde edilmiştir. Bir kısım öğretmen, rol modelleriyle bağ kurduklarını ve öyle öğretmen olmak istediklerini, onların insani yönünü kendi davranışlarında göstermeye çalıştıklarını, onlardan öğrendikleri ve etkilendikleri gibi kendi öğrencilerini yetiştirmeye ve etkilemeye çalıştıklarını dile getirmiştir. Bir kısım öğretmen ise, rol modellerinin hayatlarında önemli dönüm noktaları olduğunu, kendi mesleki kimliklerini şekillendirmede etkili olduğu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazıları, öğretmenliği rol modellerinden öğrendiğini, doğru yaklaşım ve iletişimi, adaletin önemini onlarda gördüklerini ve şimdi de kendi öğretmenliklerini bu şekilde sürdürdüklerini vurgulamıştır. Bu görüşlerden; bir rol

modele sahip olmanın ve ondan gerek mesleğe gerekse de hayata dair birçok şey öğrenmenin oldukça önemli ve kıymetli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Beijaard'ın (2019) da ifade ettiği gibi; öğretmen kimliğinin ve bakış açısının geliştirilmesinde öğretmen eğitimcilerinin rolü ve etkisi göz ardı edilemez, öğretmenlik mesleğini öğrenmek ve farklı bakış açıları edinmek önemlidir. Benzer şekilde Köse ve Demir (2014) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin rol model olarak önemli bir yere sahip olduğu, tutum ve davranış geliştirmede, hayata bakış açısı kazandırmada, sevgi ve saygı noktasında güçlü bir bağ kurdukları ve vezgeçilmez unsur oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ergür (2010) ise yaptığı çalışmasında; rol model olan öğretmenin geleneksel bilgi aktaran kişi kimliğinden sıyrılması ve bir danışman ve kaynak kişi kimlikleriyle öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretme yöntemlerini belirleyen, ihtiyaç duyulan, yol gösterici ve özerk bir yetişkin olarak farklı roller üstlenmesi gerektiği sonucunu çıkarmıştır.

Öğretmenlerin mesleğe bakış açıları kapsamında gelişim ve değişim algısı kategorisi altında; mesleki gereklilik, öğrenciye ulaşma, farklılık, ihtiyaç, gelecek teknoloji, hayat boyu öğrenme ve ilerleme ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki bakış açılarıyla ilgili gelişim ve değişim algılarının olumlu olduğu, gelişim ve değişimi mesleki gereklilik olarak gördükleri, her öğretmenin buna açık olması gerektiği, yaşanan farklılıkları görebilmeleri gerektiği, öğrencileriyle aralarında oluşacak farklılığı gelişim ve değişim sayesinde giderebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca, öğrenciye ulaşma ve öğrenciyi yakalama noktasında gelişimi kıymetli görmüş, kendilerini geliştirmezlerse öğrenciyi anlama noktasında sıkıntı yaşayacaklarını dile getirmişlerdir. Gelişen ve değişen teknolojinin, eğitimde de etki yarattığı ve dolayısıyla gelişim ve değişimin bir ihtiyaç olduğu, bireysel ve mesleki ihtiyaçları karşılamak adına ve geleceğe daha iyi hazırlanmak için ilerlemeyi sağlamak için zorunlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler bu algıyı, hayat boyu öğrenme olarak tanımlamış, öğrencilerin önünde gitmek bir kaygıları olduğuna, gelişim ve değişimin bir lüks değil öğretmenin işi ve görevi olduğuna dikkat çekmiştir. Sonuçlar göstermektedir ki; öğretmenlerin çoğu mesleki gereklilikleri ve sorumlulukları gereği geleceği daha iyi anlamlandırmak için mesleki gelişim ve değişime açık bir yaklaşım sergilemektedir.

Vermunt'ın (2014) çalışmasında belirttiği gibi; öğretmenler için mesleki gelişim

ve değişim; öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi, beceri, motivasyonu geliştirme ve iyileştirmeye yönelik öğrenme çıktılarına yol açan öğrenme süreçlerini başlatmakta ve bu durumlar da, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Benzer şekilde Gore, vd. (2017) yaptıkları çalışmada; teknolojinin hızla gelişmesi, küreselleşme, kültürel çeşitlilik, bilgiyi çok hızlı bir şekilde elde etme ve yayma gibi etmenlerle birlikte öğretmenlerden beklenen nitelikler ve gelişim düzeyinin de değiştiği görülmektedir.

5.1.6 Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar. Araştırmanın altıncı alt probleminde, mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkan sonuçlar; neden etkiler ve nasıl etkiler olmak üzere iki kategoride görüş bildirildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini neden etkilediği kategorisi altında; ihtiyaç, vizyon ve çocuk ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin, mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini neden etkilediğiyle ilgili; buna ihtiyaç duydukları, mesleklerine yükledikleri rollerin kendilerini gelişime ittikleri ve dolayısıyla bunu bir gereklilik olarak gördükleri, mesleklerini bir sorumluluk olarak tanımladıkları için gelişimin de bu sorumluluğun bir parçası olarak nitelendirdikleri şeklinde görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin; mesleğe yükledikleri önem, ciddiyet, bakış gibi kavramların o mesleki yürütmekle ilgili kendini geliştirme zorunluluğu doğurduğu; bazı öğretmenler ise mesleki kimlik olarak öğrenen ve öğreten ayrımını yaptığı için mesleki gelişimi gerekli gördüğü sonucu elde edilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki kimliklerinin vizyonu olarak gördükleri ve taşıdıkları değerin kendilerini doğrudan gelişime yönlendirdiği; mesleki bilince sahip olan öğretmenlerin zaten bu vizyonla kendilerini en üst seviyeye taşımak için çabalayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kimliğin mesleki gelişimi neden etkilediğiyle ilgili bir diğer sonuç ise öğretmenlerin çocukları mesleki kimliklerinin en önemli unsuru olarak görmelerinden dolayı, çocukları geliştirme noktasında önce kendilerini geliştirmeleri gerektiği yani aslında bu öğretmenlerin mesleki gelişiminin en çok çocuklara fayda sağlayacağıdır. Bu görüşlerden; öğretmenlerin mesleki kimliklerini tanımladıkları ve kendilerini meslekte nasıl gördükleri ile ilgili unsurlar aslında kendilerini mesleki gelişime yönlendiren unsurlar olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğiyle ilgili; bu etkinin olumlu yönde olduğu, mesleğe bakış açıları nasılsa bunun bir şekilde daha iyisini yapmak yönünde arayışa girdikleri, mesleklerini çok sevdikleri ve değerli buldukları için mesleğe bakış açılarının da pozitif olduğu ve bunun da gelişimlerini bu şekilde etkilediği, kendilerine ve mesleklerine verdikleri saygıdan dolayı bu olumlu etkinin de saygı unsuruyla şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir kısım öğretmen; mesleki kimlik ile ilgili düşüncelerinin kendilerini gelişime yönlendirmesinin olumlu olması sebebiyle motivasyon kazandıklarını, gelişimle alakalı kendilerini motive ettiklerini, kimlik algılarının kendilerinin her zaman umutla bakması inancını taze tuttuğunu, öğrenerek büyümenin ve gelişmenin keyfini yaşayarak demlenmenin motivasyonunu hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise; mesleklerine verdikleri değerin mesleki gelişimlerini olumlu etkilemesinden dolayı kendilerini ve mesleklerini daha değerli bulduklarını ifade etmiş, merak ettikleri şeyi beslemek ve sonunda iyi bir şey çıkarmak gibi bir inançları olduğu için ve bu da aslında onların mesleği olduğu için bu olumlu etkiyi değer kavramı üzerinden yorumlamıştır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ve mesleklerine yükledikleri saygı, sorumluluk, vicdan, çocuğa dokunma, ihtiyaç, değer, örnek olma, fayda gibi roller kendilerini mesleki gelişime itmekte ve mesleki kimlik algıları mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Elde edilen sonuçlar literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Richardson ve Watt'ın (2018) çalışmalarında; öğretmenlerin mesleki kimlik bilinç ve farkındalığının da mesleki gelişimi etkilediği; Seferoğlu'nun (2004) çalışmasında ise; öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ve bununla ilgili fırsatları takip etmesinin sahip olduğu mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Beijaard vd. (2004) mesleki kimlikle ilgili; öğretmenler açısından sürekli devam eden ve dolayısıyla sürekli gelişen bir olgu olduğu, öğretmenlerin de bu algıda amaçlarına uygun olarak mesleki gelişim arayışında olduğunu ifade etmiş; Day vd., (2006) ise mesleki kimliği; süregelen bir yorumlama ve yeniden anlamlandırma süreci olarak görmüş, öğretmenlerin profesyonel olarak gelişirken kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıklarından kaynaklanan bireysel ve sosyal çeşitli etkenlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Ayrıca Walkington (2005) da çalışmasında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, mesleki rollerinin tüm yönlerine dayanarak

verdikleri kararlarla oluştuğu, öğretmen rolleri ve kimliğinin, mesleklerinin yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmenin temel unsuru olarak görüldüğü sonucunu elde etmiştir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen veriler ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara, öğretmenlere ve ileride bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Mesleki gelişim etkinlikleri planlanırken öncelikle ihtiyaç tespiti yapılmalı ve bu konuda öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır.

- 2023 Eğitim Vizyonu'nda da belirtildiği üzere, mesleki gelişim etkinlikleri teori odaklı değil, uygulama odaklı olmalı ve öğretmenlerin bu uygulamalar aracılığıyla gelişimi desteklenmelidir. Hayat Boyu Öğrenme felsefesinin, tüm okullar ve öğretmenler için benimsenmesi sağlanmalı, öğretmenleri gelişim konusunda teşvik etmek amacıyla sertifikalı ulusal ve uluslar arası düzeyde eğitimler düzenlenmelidir.

- Gelişen ve değişen çağa ayak uydurmak için tüm eğitim paydaşlarını içeren, dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için bir ekosistem hayata geçirilmeli ve bu sistem uygulanabilir ve sürdürülebilir olmalıdır.

- Öğretmenlere, gelişimi ve değişimi takip edecek ve kendilerinin güncel kalmalarını destekleyecek fırsatlar sunulmalı, kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bilimsel bir kanal oluşturulmalıdır.

- Öğretmenler, yurt içi ve yurt dışı eğitimler ve etkinlikler konusunda teşvik edilmeli; gerekli zaman ve alan yaratılmalı, gerekli izinler sağlanmalı, mümkün olduğunda maddi olarak desteklenmeli ve motive edilmelidir.

- Meslektaş değerlendirme etkinliklerine sıkça yer verilmeli, meslek paydaşlarının birbirinden öğrenme olanakları artırılmalıdır.

- Doğru performans değerlendirmesi ile mesleki gelişime önem veren, mesleki kimlik farkındalığı olan öğretmenlerin ayırıcı özellikleri onore edilmeli ve bu

yönleri güçlendirilmeli, buna önem vermeyen öğretmenler ise teşvik ve motive edilmelidir.

- Öğretmelerin mesleki kimlik algılarını ortaya çıkaracak, mesleki farkındalıklarını artıracak ve kendilerini meslekte daha iyi tanımlamalarını sağlayacak etkinlik ve platformlar oluşturulmalıdır.

5.2.2 Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğretmenler, kendi bireysel ve mesleki gelişimleri için ihtiyaç tespiti yapmalı ve bu yönde gelişim sağlamalıdır. Öğretmenler, mesleki gereklilik ve rollerinin farkında olmalı ve bu bilinçle hareket etmelidir. Kendilerini gerek bireysel gerekse de mesleki olarak geliştiren öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğrencilerine, kurumlarına ve topluma katkı ve fayda sağlayacağı unutulmamalıdır.

- Öğretmenler, bilgi ve deneyim alış verişine ve gelişime açık olmalı, mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerine olan etkisinin farkında olmalıdır. Ayrıca, öğretmenliğin rol model olma etkisine sahip olduğunu, sahip oldukları mesleğin profesyonel bir meslek olduğunu ve bu mesleğin devamlılık içeren bir süreç olduğunu unutmamalıdır.

- Öğretmenler; meslek paydaşlarının, kurumun, toplumun, kişisel özelliklerin, mesleki gerekliliklerinin, sahip oldukları koşulların kendi mesleki algılarını şekillendirdiğinin bilincinde olmalıdır. Bu bilinçle hareket ederek kendilerini geliştiren öğretmenlerin diğerlerine göre daha güncel kaldıkları ve motive oldukları bilinmelidir.

5.3.3 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilen 16 öğretmen oluşturmuştur. Verileri sayısal göstergelerle açıklamak ve genelleme yapmak isteyen araştırmacılar, daha büyük bir evren ve örneklem üzerinde çalışabilir.

- Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçları; cinsiyet,

yaş, branş, kurum tipi gibi diğer değişkenlere göre genişletilerek uygulanabilir.

- Öğretmenlerin kimlik ve mesleki kimlik algıları arasındaki ilişki incelenebilir ve bu ilişkinin mesleklerine ve gelişimlerine bakış açılarına yönelik görüşleri araştırılabilir.

- Öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşmasını etkileyen faktörler daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir ve hangi faktörün nasıl etkisi olduğu sonucu ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

Adey, P. (2004). *The professional development of teacher: Practice and theory.* London: Kluwer Academic Publishers.

Aka, A. (2010). Kimliğe teorik yaklaşımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*(1), 17-24.

Alspup, J. (2004). Am I a teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan, 20*(1), 35-39.

Alspup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim ve kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansıması üzerine öğretmen algıları* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aminudin, N. A. (2012). *Teachers' perceptions of the impact of professional development on teaching practice: The case of one primary school* (Master's thesis). New Zealand: Unitec Institute of Technology.

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

Ariza, E. F., & Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20*(2), 249-266.

Arpacı, D. (2015). *Meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aslan, R. (2016). *Alan dışından gelen İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimleri üzerine nitel bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(2), 213-220.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *International Journal of Human Sciences, 15*(4), 2047-2065.

Ayodele, A. O. (2008). Influence of teachers' professional development on classroom practices in South Africa and Nigeria. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, 9*(2), 156-170.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overviewof issues in the literature and implications forteacher education. *Cambridge Journal of Education,* 39(2), 175-189.

Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6.

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

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.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research,* 25(3), 225- 245.

Bilgin, N. (1996). *İnsan ilişkileri ve kimlik* (1. Baskı b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bleicher, R. E. (2013). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education,* 40(5), 802-821.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach.* New York: State University of New York Press.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239-251.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608.

Castells, M. (2010). *The power of identity* (2. Edition b.). John Wiley & Sons.

Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, (8) 337-347.

Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: new issues, new directions. *Annual Review of Sociology*, 23, 385-409.

Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve*

İngiltere örneği (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Connelly, M. F., & Clandinin, D. J. (1999). Shaping a professional identity: Stories of education practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189-191.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak içinde, *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (s. 82-83). London: The Falmer Press.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching.* New York, USA: Springer Publishing.

Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen olmak bir can'a dokunmak* (23. Baskı b.). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* (Doktora tezi). Bolu: Abant İzeet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership, 53*(6), 4-10.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601– 616.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives And Effectiveness.* Berkshire: Open University Press.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri (Mesleki gelişim modeli önerisi)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.

Ekizer, F. N. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik ve uygulamaları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çabası* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ellis, V., & Childs, A. (2019). Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Teaching and Teacher Education, 77*, 277- 286.

Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education,* 90(1), 68-93.

Ereş, F. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel alan yeterlikleri kapsamındaki kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim yeterliklerine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 357-374.

Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* (s. 354-359). Antalya.

Fraser, M. (2011). *Exploring the nature and process of professional identity of teachers of English in Japanese higher education* (Doctoral thesis) New South Wales: University of Wollongong.

Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries. Ocak 30, 2019 tarihinde http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_13.pdf adresinden alındı

Gallchóir, C. Ó., O'Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European Journal of Teacher Education,*

41(2), 138-156.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national smaple of teachers. *American Educational Reseach Journal*, 38(4), 915-945.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2011). Novice teachers as organisational people: Expectations of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies*, 37(4), 451-467.

Glanz, J. (1999). Action research. *Journal of Staff Development*, 20(3), 22-23.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education, 68*, 99-113.

Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 1-18.

Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 42-55.

Guskey, T. R. (1995). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. T. R. Guskey, & M. Huberman (Dü) içinde, *Professional development in education: New paradigms and practices* (s. 114-131). New York: Teachers College Press.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* California: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional

development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.

Güler, G., & Bedel, A. (2018). Benlik saygısı geliştirme programının benlik saygısı ve genel öz- yeterlik üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(56), 521-529.

Güneş, C. (2017). Öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişim takip platformuna katılımları: Çalışma şartları ile bilişim ve iletişim teknolojilerine aşinalığın rolü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Hakyemez, S. (2016). *Ortaokulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamman, D. D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361.

Hesketh, M. E. (2014). *The professional development of primary school teachers with leadership responsibilities in a New Zealand context* (Master's thesis). New Zealand: Victoria University of Wellington.

Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development. Ocak 30, 2019 tarihinde ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/242603141_Models_and_Best_Practices_in_Tea cher_Professional_Development adresinden alındı

Hooks, L. (2015). *Towards more effective teacher proffesional development initiatives* (Doktora tezi). United States: Walden University College of Education.

Horsley, D. L., & Loucks-Horsley, S. (1998). CBAM brings order to the tornado of change. *Journal of Staff Development*, 19(4), 17-20.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Özel Sayı), 41-56.

İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi* (2. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4. Edition b.). Routledge.

Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Karagiorgi, Y., & Charalambous, K. (2006). ICT in-service training and school practices: In search for the impact. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(4), 395-411.

Karataş, P. (2015). *Zorluklar, mesleki gelişim ve mesleki kimlik: Mesleğe yeni başlayan dil öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Güzelyurt: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Kampüsü.

Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education, 5*(34).

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 26(1), 45-62.

Khoboli, B., & O'toole, J. M. (2011). The concerns-based adoption model: Teachers' participation in action research. *Systemic Practice and Action Research,* 25(2).

Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 259-268.

Köse, M., & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci

görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 8-18.

Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi* (3. Baskı b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

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.

Ling, L. M., & Mackenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education,* 24(2), 87-98.

MacGregor, D. J. (2013*). Exploring professional identity: Narrative constructions of becoming and being a teacher of design and technology education* (Doctoral thesis). Griffith University.

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

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

Maya, İ., & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 909-932.

McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4Mat. *Educational Leadership*, 40(1), 20-26.

MEB. (2007). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara: Anıl Matbaacılık.

MEB. (2010). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara.

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. (Ö. Y. Müdürlüğü, Prodüktör) Ocak 26, 2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESL EYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alındı

MEB. (2018). 2023 Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/.

Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79.

Morewood, A. L. (2007). *The impact of school-wide professional development on teachers' practices: A case study of a reading first school in Pennsylvania* (Doctoral thesis). United States: University of Pittsburgh School of Education.

Muyan, E. (2013). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nesje, K., T.Canrinus, E., & Strype, J. (2018). "Trying on teaching for fit" – Development of professional identity among professionals with multiple career opportunities. *Teaching and Teacher Education, 69,* 131-141.

Newhouse, C. P. (2001). Applying the concerns-based adoption model to research on computers in classrooms. *Journal of Research on Computing in Education,* 33(5), 1-21.

Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge Journal of Education,* 17(3), 178-185.

Odabaşı, F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Bakü, Azerbaycan: Devlet Pedagoji Üniversitesi.

Odabaşı, H. F., & Erişti, B. (2009). *Öğretmenlikte mesleki gelişim.* Eskişehir: Anadaolu Üniversitesi Yayınları.

OECD. (2005). Teachers matter: attractibg, developing and reteaning effective teachers. Ocak 27, 2019 tarihinde https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf adresinden alındı

OECD. (2009). Creating effective teaching and learning Environments: First results from TALIS. 01 12, 2019 tarihinde https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf adresinden alındı

Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü* (1. Baskı b.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Özbek, M. C. (2014). *Milli eğitim bakanlığı bünyesindeki İngilizce öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim etkinlik tercihleri, profilleri ve katılımlarını etkileyen sebepler* (Yüksek lisans tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)* (Yüksek lisans tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 36-55.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

Qui, C. (2015). *The professional development of teacher educators in Shangai* (Doctoral thesis). Scotland, UK: University of Glasgow.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity mapping challenges and innovations.* Cham: Springer.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014).

Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, & M. Böhmer içinde, *Teachers' Professional Development* (s. 97-121). Rotterdam: Sense Publishers.

Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*, 1(1), 1-7.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers içinde, *Handbook of research on teacher education* (3. Edition b., s. 732-755). Routledge.

Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebega, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319.

Schutz, P. A., Francis, D. C., & Hong, J. (2018). *Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations.* Cham: Springer.

Scotland, J. (2014). Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local contexts may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 33-43.

Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 117-125.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58,* 40-45.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-

621.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of professional development. *Journal of Staff Development,* 10(4), 40-57.

Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 77,* 321-331.

Stallworth, B. J. (1998). Practicing what we teach. *Educational Leadership,* 55(5), 77-79.

Steyn, G. (2008). Continuing professional development for teachers in South Africa and social learning systems: Conflicting conceptual frameworks of learning. *Koers,* 73(1), 15-31.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly,* 63(4), 284-297.

Taştekin, S. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. R. P. Lipka, & T. M. *The role of self in teacher development* içinde (s. 131-133). Albany: State University of New York.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development* (Educational practices 18). Brussel: International Academy of Education & International Bureau of Education.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (24), 543-559.

Uçak, N. Ö., & Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187- 204.

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. *Ünite 9*, 175-190. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Veen, K. v., Sleegers, P., & Ven, P.-H. v. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.

Vermunt, J. D. (2014). *Teacher learning and professional development*. S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, & M. Böhmer içinde, *Teachers' Professional Development* (s. 79-95). Rotterdam: Sense Publishers.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Want, A. C., Brok, P. d., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C., & Pennings, H. J. (2018). The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, burnout and work engagement. *Professional Development in Education*, (45)3, 488-504

Want, A. C., Brok, P. d., Beijaard, D., P. d., & Pennings, H. J. (2018). Changes over time in teachers' interpersonal role identity. *Research Papers in Education*, 33(3), 354-374.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design.

Yavuz, C. (2010). *Teacher identity: An investigation of personal and professional experiences od Turkish EFL teachers* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilçınar, S., & Çakır, A. (2018). Continuing professional development process: English language teachers‟ views on the role of teacher research. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 61-75.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

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

Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mukaddime* (6), 117-134.

Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991 – 1995.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching,* 9(3), 213-238.

Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing 'teacher identity': A political approach . J. H. Paul A. Schutz içinde, Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations (s. 184-185). Cham: Springer.

Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar* (1. Baskı b.). (A. Balcı, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

A. Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

"Öğretmenlerin Mesleki Kimlik ve Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri"

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı; öğretmenler için mesleki gelişimin gereğini tartışmak, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini betimlemektir. Bu görüşme formu; araştırmanın amacı kapsamında sizlerin görüşlerini almak için hazırlanmış olup, kişisel bilgi soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Bu görüşmede vereceğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından incelenerek araştırmada kullanılacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı, katılım ve ilginiz; sorulara vereceğiniz içten yanıtlarınız ve değerli vaktinizi ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Merve SOYDAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
merve.soydas@bahcesehir.edu.tr

1. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız	
3. Medeni haliniz	( ) Bekâr ( ) Evli ( ) Boşanmış
4. Eğitim durumunuz	( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer
5. Kıdeminiz	
6. Branşınız	
7. Çalıştığınız kurum tipi	( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul

2. Öğretmen Görüşme Soruları

1. Mesleki gelişimi nasıl tanımlarsınız?

2. Mesleki gelişim için sizce neler yapılabilir?

a. Mesleki gelişim için siz neler yapıyorsunuz?

b. Mesleki gelişim için çalıştığınız kurum neler yapıyor?

3. Sizi mesleki gelişime iten faktörler nelerdir?

4. Mesleki gelişime engel olarak gördüğünüz faktörler nelerdir?

5. Sizce mesleki gelişime önem veren öğretmenleri diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir?

6. Mesleki kimliği nasıl tanımlarsınız?

7. Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade etmektedir?

a. Sizi öğretmenliğe iten sebepler nelerdir?

8. Öğretmen olarak rol modeliniz var mıdır?

a. O kişi / kişilerin ne gibi özellikleri rol modeliniz olmasını sağladı?

9. "Öğretmenlik mesleği, sürekli gelişimi ve değişimi barındırır." sözü size ne ifade etmektedir?

10. Mesleki kimliğinizin oluşmasını etkileyen faktörleri açıklar mısınız?

11. Mesleğinize bakış açınız mesleki gelişiminizi nasıl etkilemektedir?

12. Eklemek veya paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı?

B. GÖRÜŞME İZİN BELGESİ

Katılımcı İzin Formu

Bu form ile Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve SOYDAŞ'ın "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik ve Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışmasına katılmayı kabul ediyorum. Araştırma kapsamında toplanacak veriler önemli olduğu için gerekirse araştırmacı ile birden fazla kez görüşmeyi kabul ediyorum. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Araştırmaya tamamen gönüllü olduğum için katılıyorum.

2. Araştırmada vereceğim bilgilerin sadece araştırma ve bilimsel yayınlar için kullanılacağını ve gerekirse verilerin rumuz kullanılarak ifade edilebileceğini kabul ediyorum.

3. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini talep edebilirim.

4. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben,… .....görüşme/ gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının imzası/tarih:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Soydaş, Merve
Uyruk: Türk (T.C.)
Doğum Tarihi: 19 Haziran 1991, Kocaeli
Medeni Durumu: Bekâr
Telefon: +90 554 284 8756
Email: mrv.syds@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Kocaeli Üniversitesi	2013
Lise	Körfez Atatürk Anadolu Lisesi	2009

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2014 -	Kocaeli Bahçeşehir Koleji	İngilizce Öğretmeni
2013-2014	Özel Kale Okulları	İngilizce Öğretmeni
2010-2012	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı	Etkinlik Gönüllüsü

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Seviye), Almanca (Başlangıç Seviyesi)

SERTİFİKALAR

TEGV Etkinlik Gönüllüsü Eğitimleri, Ekim 2010
KOÜ Uygulamalı İletişim Becerileri Eğitimleri, Mart 2011 & Kasım 2011
IB Professional Development, Making The PYP Happen In The Classroom, Kasım 2014
Oxford University Press Professional Development Events, 2013, 2015, 2018

HOBİLER

Okuma, Fotoğraf Çekme, Müzik, Çiçekler ile Uğraşma, Seyahat Etme, Doğa Yürüyüşü