

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLİĞİNİN
İNCELENMESİ**

Güzüde BAYHAN

(Doktora Tezi)

İSTANBUL 2011

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLİĞİNİN
İNCELENMESİ**

Güzüde BAYHAN

(Doktora Tezi)

Danışman : Prof. Dr. AYŞEN BAKİOĞLU

İSTANBUL 2011

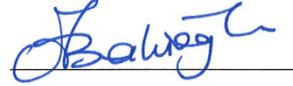
ONAY

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Güzüde BAYHAN tarafından hazırlanan ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLİĞİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma 22.07.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

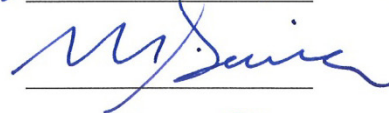
Danışman : Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU



Üye : Prof. Dr. Servet BAYRAM



Üye : Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ



Üye : Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hayati ŞEKER



ÖZGEÇMİŞ

Gaziantep ili, Nizip ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Nizip’te tamamladı. 1990 yılında, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Eğitimi bölümünden mezun oldu. 2000 yılında, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme bölümünden, “Problem Çözme ve Karar Vermede Yaratıcılık” adlı tez çalışması ile yüksek lisans derecesini aldı. 1992 yılından bu yana Giyim Üretim Teknolojisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Görev Yaptığı Kurum: Gebze Mesleki Eğitim Merkezi

Muallimköy Gebze-Kocaeli

E-Posta: obayhan@yahoo.com

ÖNSÖZ

Öğretmenlik, öğrencilerin öğrenmesi ile başlayan ve ulusların gelişmesine kadar uzanan, çok yönlü ve önemli bir meslektir. Ancak, öğretmenliğin bir meslek ya da yarı meslek olduğuna yönelik tartışmalar tüm dünyada devam etmektedir. Bir uğraşın meslek olarak kabul edilmesinde, meslek üyelerinin profesyonelliği en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğinde bir uzlaşımın olmaması ise, bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi konulu bu çalışma ile, öğretmenlerin profesyonelliğinin anlaşılması ve geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu süreç içinde bana destek olan ve katkı sağlayan kişilere teşekkür ederim. Öncelikli olarak, sadece araştırma sürecinde değil, ders döneminde de birlikte çalıştığım için kendimi şanslı saydığım, mesleğe adanmışlığı, bilime bağlılığı ile model olan ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve tez danışmanım, Sayın Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na teşekkür ediyorum. Tanıma fırsatı bulduğum Marmara Üniversitesi öğretim üyelerine teşekkür ederim. Araştırma sürecinde, konuya ilişkin sorularımı elektronik posta ile danıştığım ve görüşleri ile yolumu aydınlatan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğretim üyesi Sayın Prof. Dr. Barış Parkan'a teşekkür ederim. Çalışmam sürecinde katkı ve desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım, Bahar Özgen, Filiz Demir ve Yasemin Mert Kaya'ya teşekkür ederim. Hayatımın her aşamasında olduğu gibi, doktora öğrenimim süresinde de destek olan, doktora yapmam için beni teşvik eden eşim Ömer Bayhan'a teşekkür ederim. Sevgili oğullarım, Ural ve Alp Erkin'e, çalışmam süresince gösterdikleri sabır, anlayış ve destekleri için sonsuz teşekkürler.

İstanbul, Temmuz 2011

BAYHAN

GÜZÜDE

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde, Türkiye’de öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu, öğretmenlerin mevcut profesyonellik algılarını ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen, buna katkı sağlayan faktörlerin ve profesyonellik aktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Öğretmenliğin profesyonelleşme durumu, yapılmış olan eğitim reformları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma verisi, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, ölçek-anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma Kocaeli’nde yapılmıştır. Nitel araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan 27 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın örnekleme, ortaöğretim kurumlarında görev yapan 521 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma bulguları, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin yetersiz olduğunu göstermektedir. Her ne kadar öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek olduğu saptanmışsa da bu düzeyin daha çok sınıf ve öğrenci alanlarında sınırlı kaldığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular ayrıca mesleki profesyonellikte yer alan sorumluluk ve özerkliğin, bireysel profesyonelliği etkilediğini ve aynı zamanda özerkliğin öğretmen etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmada demografik değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sosyo-ekonomik statüye ilişkin algılarının; rehberlik ve psikolojik danışma branşında olan öğretmenlerin, sorumluluk, özerklik, sosyo ekonomik statü ve etkililik algılarının; kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin etkililik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörlerin önem sırasına göre; öğretmenin kendisi, okul yöneticisi, yasa/yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyim, ekonomik ve toplumsal statü ve meslektaşlar olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise profesyonelliğin, deneyim, eğitim, okulun yapısı, çevre ve meslektaşların etkisi ile bir süreçte geliştiğine ilişkindir. Görüşmeler

sırasında katılımcılar tarafından profesyonelliğin gelişimine katkı olarak sırasıyla; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri, profesyonel gelişim faaliyetleri, teknoloji kullanımı, öğretmenlerin başarı ve gelişimlerine dayalı kariyer basamaklarının oluşturulması gibi faktörlere değinilmiştir. Öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili aktörler olarak ise; öğretmenlerin kendisi, okul yönetimi, bakanlık ve eğitim fakülteleri olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre nitel ve nicel araştırmanın ilgili kısımları birbirini destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ile birlikte tartışılmış ve bu doğrultuda öğretmenlere, yöneticilere, politika yapıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin profesyonelliği, profesyonelleşme, eğitim reformları.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate teachers professionalism. In order to realize this purpose, the study aims to reveal the views of teachers about the state of teacher professionalization in Turkey, perceptions of their own professionalism, the factors that affect teachers professionalism and the actors of professionalism.

The state of teacher professionalization was studied within the scope of realized educational reforms. The data was gathered using qualitative (semi-structured interview form) and quantitative (scale-questionnaire) research methods. Research was conducted in Kocaeli. Qualitative study was composed of 27 participants who were teachers and administrators in selected schools in Kocaeli. Quantitative study sample was composed of 521 teachers who were teaching in secondary schools.

Research findings indicate the insufficiency of professionalization in teaching profession in Turkey. Although the perceptions of teachers regarding occupational and individual professionalism were determined to be in a high level, it was determined that this level was limited to classroom and student areas. Findings also demonstrate that responsibility and autonomy which are components of occupational professionalism affect individual professionalism; and autonomy is an effective factor in teacher autonomy.

The findings based on demographic variables show that perceptions of teachers with 11-15 years of experience regarding socio-economic status; perceptions of guidance and counseling teachers regarding responsibility, autonomy, socio-economic status and efficiency; perceptions of occupational efficacy of female teachers and vocational school teachers' perceptions of efficiency were determined to be high. The factors that have a direct effect on teacher professionalization were determined to be teachers, school administrator, laws/regulations, teacher education, experience, economical and societal status and colleagues in order of importance. Another finding of the study reveals that professionalism develops in harmony with experience, education, school structure and colleagues. Participants of the study emphasized that variables that contribute to the development of professionalism were pre-service and in-service

training of teachers, professional development practices, use of technology, formation of teacher career stages in accordance with teacher success and development.

Teachers, school administration, ministry of education and education faculties were determined as the main factors that affect professionalization of teachers. The qualitative and quantitative study findings were found out to be parallel to each other. In the light of the study findings, teachers, school administrators, policy makers and researchers were given some recommendations.

Key Words: Teachers professionalism, professionalization, educational reforms.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaçlar	4
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Meslek ve Mesleğin Genel Özellikleri.....	7
2.2. Profesyonellik ve İlgili Kavramlar	11
2.2.1 Profesyonelleşme.....	14
2.2.2. Profesyonizm	19
2.2.3. Profesyonellik.....	19
2.3. Meslek Olarak Öğretmenlik	23
2.4. Öğretmenlik ve Profesyonelleşme.....	27
2.5. Bireysel Boyutta Profesyonellik: Öğretmen Profesyonelliği	29
2.5.1. Öğretmen Profesyonelliğinin Öncülleri.....	31
2.5.1.1. Profesyonel Gelişim	33
2.5.1.2. Özgecilerik	36
2.5.1.3. İşbirliği	39
2.5.1.4. Etkililik.....	41
2.6. Öğretmenlikte Mesleki İdeoloji Olarak Profesyonellik: Profesyonizm	44
2.6.1. Öğretmen Profesyonizminin Öncülleri (Bileşenleri).....	47
2.6.1.1. Uzman Bilgi	49
2.6.1.2. Özerklik	50
2.6.1.3. Sorumluluk	52
2.7. Profesyonellik Türleri.....	53
2.7.1. Profesyonelliğin Eski Formu	54

2.7.2. Profesyonelliğin Yeni Formu	56
2.8. Tarihsel Süreçte Profesyonelleşme ve Profesyonellik	60
2.9. Öğretmen Profesyonelliğinin Gelişim Süreci.....	62

BÖLÜM III: EĞİTİM REFORMLARI VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİĞİN PROFESYONELLEŞMESİ

ÖĞRETMENLİĞİN PROFESYONELLEŞMESİ	64
3.1. Reform (Yenileşme) Kavramı Tanım ve Süreçleri	64
3.1.1. Eğitim Reformu	66
3.2. Türkiye’de Eğitim Reformları ve Öğretmenliğin Profesyonelleşmesine Etkileri.....	74
3.2.1. Kuruluş Dönemi (1923-1945 Yılları) Yaşanan Gelişmeler.....	75
3.2.2. Soğuk Savaş Dönemi (1945-1991 Yılları) Yaşanan Gelişmeler.....	81
3.2.3. Soğuk Savaş Sonrası –Küreselleşme- Dönemi 1991-	88
3.3. Profesyonelleşme Aktörlerinden Meslek Birliklerinin Durumu	95
3.4. Mesleğin Statü ve Saygınlığı.....	100
3.5. Öğretmen Yeterliklerinin Profesyonelleşme Açısından Değerlendirilmesi	104
3.5.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	104
3.5.2. Öğretmen Yeterliklerinin Temelleri	105
3.5.3. Okul Temelli Mesleki Gelişim	108
3.6. Eğitim Reformları Ve Öğretmen Profesyonelliği	109
3.7. İlgili Araştırmalar	113
3.7.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	113
3.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar	115

BÖLÜM IV: YÖNTEM.....

BÖLÜM IV: YÖNTEM.....	124
4.1. Araştırmanın Modeli	124
4.2. Çalışma Grubu ve Örneklem.....	125
4.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu.....	125
4.2.2. Nicel Araştırmaya Ait Örneklem.....	127
4.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	135
4.3.1. Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi	135
4.3.2. Nicel Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	136
4.4. Verilerin Toplanması.....	137
4.4.1. Nitel Araştırma Verilerinin Toplanması.....	137
4.4.2. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması	138
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	138
4.5.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	138
4.5.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	139
4.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	140
4.6.1. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	140
4.6.2. Nicel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	142

BÖLÜM V: BULGULAR VE YORUMLAR.....	152
5.1. Nicel Araştırma Bulguları	152
5.1.1. Profesyonizm Ölçeği Alt Boyutları İle İlgili Göstergeler.....	152
5.1.2. Profesyonellik Ölçeği Alt Boyutları İle İlgili Göstergeler	158
5.1.3. Profesyonizm Değerleri ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	173
5.1.4. Öğretmenlerin Profesyonellik ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	179
5.2. Kavramlar Listesine İlişkin Bulgular	185
5.3. Nitel Araştırma Bulguları.....	186
5.3.1. Katılımcıların Profesyonellik Tanımlamalarına İlişkin Bulgular.....	186
5.3.2. Profesyonelliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Nitel Bulgular.....	190
5.3.2.1. Profesyonellikte Öğretmen Hizmet Öncesi Eğitiminin Etkisine İlişkin Bulgular.....	200
5.3.2.2. Profesyonellikte Meslek Seçiminin Etkisine İlişkin Bulgular	203
5.3.2.3. Profesyonellikte Maddi Faktörlerin Etkisine İlişkin Bulgular	204
5.3.2.4. Profesyonellikte Öğrenci ve Velilerin Etkisine İlişkin Bulgular	209
5.3.3. Profesyonelliğin Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular.....	211
5.3.4. Profesyonelliğe Katkı Sağlayacak Faktörlere İlişkin Bulgular	215
5.3.5. Öğretmenlerin Profesyonelliğinde Etkili Aktörlere İlişkin Bulgular	253
BÖLÜM VI: SONUÇ.....	258
6.1. Sonuç ve Tartışma	258
6.2. Öneriler.....	287
6.2.1. Öğretmenliğin ve Öğretmenlerin Profesyonelleşmesi İçin Bir Model Önerisi.....	287
6.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	290
KAYNAKLAR	293
EKLER	305

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Meslek, Uğraş ve İş Kavramlarının Özellikleri.....	9
Tablo 2.2. Sınırlı ve Geniş Profesyonelliğın Özellikleri.....	54
Tablo 2.3. Profesyonelliğın Farklı Modellerinin Karakteristikleri	59
Tablo 3.1. Türkiye’de Kuruluş Döneminden 1945 Yılına Kadar Açılan Öğretmen Yetiştiren Kurumlar.....	79
Tablo 3.2. 1945-1991 Yıllarında Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	87
Tablo 3.3. 1992 ve Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitiminde Yenileşme Hareketleri	89
Tablo 4.1. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	127
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Bulunduğı Yer	128
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	129
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	129
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	130
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	131
Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	132
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	133
Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	134
Tablo 4.10. Ölçeğın Değerlendirmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.....	140
Tablo 4.11. Profesyonalizm Ölçeğı Faktör Analizi Varsayımları için Kaiser-Meyer- Olkin ve Bartlett Testi.....	143
Tablo 4.12. Profesyonalizm Ölçeğı Alt Boyutları	144
Tablo 4.13. Profesyonalizm Ölçeğı Sorumluluk Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	145
Tablo 4.14. Profesyonalizm Ölçeğı Özerklik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	146
Tablo 4.15. Profesyonalizm Ölçeğı İşbirliğı Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	146
Tablo 4.16. Profesyonalizm Ölçeğı Sosyo-Ekonomik Statü Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	147

Tablo 4.17. Profesyonellik Ölçeği Faktör Analizi Varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi.....	147
Tablo 4.18. Profesyonellik Ölçeği Alt Boyutları.....	148
Tablo 4.19. Profesyonellik Ölçeği Mesleki Yeterlik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	149
Tablo 4.20. Profesyonellik Ölçeği Profesyonel Yaklaşım Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	150
Tablo 4.21. Profesyonellik Ölçeği Etkililik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	150
Tablo 5.1. Sorumluluk Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	153
Tablo 5.2. Özerklik Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	154
Tablo 5.3. İşbirliği Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	156
Tablo 5.4. Sosyo-Ekonomik Statü Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	157
Tablo 5.6. Profesyonel Yaklaşım Boyutuna İlişkin Göstergeler	158
Tablo 5.5. Mesleki Yeterlik Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	159
Tablo 5.6. Profesyonel Yaklaşım Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	161
Tablo 5.7. Etkilik Boyutuna İlişkin Göstergeler.....	162
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	164
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	165
Tablo 5.10. Profesyonellik Alt Boyutları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	16
Tablo 5.11. Profesyonellik İle Alt Boyutlar Arasında Korelasyonu Sonuçları.....	166
Tablo 5.12. Profesyonellik Alt Boyutları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 5.13. Öğretmen Profesyonelliği İle Alt Boyutlar Arasında Korelasyon.....	167
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri ile Profesyonellik Düzeylerinin İlişimine İlişkin Korelasyon Analizi.....	167
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Profesyonellik Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	169
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Profesyonellik Alt Boyutlarının Profesyonellik Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	169
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Profesyonellik Alt Boyutlarının Profesyonellik Alt Boyutlarından Mesleki Yeterlik Düzeyi Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	170
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Profesyonellik Alt Boyutları ile Profesyonellik Alt Boyutlarından Profesyonel Yaklaşım Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	171

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Profesyonallık Alt Boyutları ile Profesyonellik Alt Boyutlarından Etkililik Yaklaşımı Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	172
Tablo 5.20. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri	173
Tablo 5.21. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri.....	173
Tablo 5.22. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri	174
Tablo 5.23. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri.....	175
Tablo 5.24. Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri	176
Tablo 5.25. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri	177
Tablo 5.26. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri.....	178
Tablo 5.27. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri.....	179
Tablo 5.28. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri	180
Tablo 5.29. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri	180
Tablo 5.30. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.	181
Tablo 5.31. Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri	182
Tablo 5.32. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri	183
Tablo 5.33. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri.....	184
Tablo 5.34. Profesyonellikte Etkili Olduğu Düşünülen Kavramların Sırası ve Sıklıkları	185
Tablo 5.35. Öğrencilerin Yer Aldığı İfadelere İlişkin Nicel Sonuçlar	189
Tablo 5.36. Öğretmenlerin Profesyonelliğinde Etkili Faktörlere İlişkin Sonuçlar	190
Tablo 5.37. Çevrenin Sosyo Ekonomik Düzeyinin Öğretmen Başarısına Etkilerine İlişkin Bulgular	197
Tablo 5.38. Öğretmenlerin Profesyonelleşmesi İçin Yasal Düzenlemenin Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar.....	200
Tablo 5.39. Profesyonellikte Maddi Faktörlerin Etkisi	206
Tablo 5.40. Profesyonelleşmede Öğrencilerin Etkisine İlişkin Nicel Bulgular.....	209
Tablo 5.41. Profesyonelleşmede Velilerin Etkisine İlişkin Nicel Bulgular.....	210
Tablo 5.42. Profesyonelliğe Katkı Sağlayacağı Düşünülen Faktörler	215
Tablo 5.43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendini Geliştirme İsteğine İlişkin Bulgular	216
Tablo 5.44. Okullarda Verilen Hizmetçi Eğitime İlişkin Algılar.	218
Tablo 5.45. Öğretmenin Yenilikleri İzlemesinin Profesyonelliğe Etkisine İlişkin Algılar	221

Tablo 5.46. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimleri Sınıflarında Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	223
Tablo 5.47. Öğretmenlerin Proje Temelli İşbirliğine İlişkin Algıları.....	227
Tablo 5.48. Öğretmenlerin Proje Hazırlamaları ve Profesyonellik İlişkisine Yönelik Algılar.....	228
Tablo 5.49. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Bulgular.....	233
Tablo 5.50. Öğretmelerin Toplum Geliştirme Bilincinin Bireysel Etkisine İlişkin Bulgular.....	235
Tablo 5.51. Öğretmenlerin Toplumda Örnek Kişi Olmaya İlişkin Görüşleri.....	237
Tablo 5.52. Profesyonellik ve Kariyer Gelişim Çabalarının İlişkilerine Yönelik İfadeler.....	239
Tablo 5.53. Profesyonelleşme Çabalarının Kariyer Gelişiminde Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	240
Tablo 5.54. Kariyer Fırsatı İle Profesyonel Gelişime İlişkin Bulgular.....	241
Tablo 5.55. Ders Dışı Eğitsel Çabaların Kariyere Etkisine İlişkin Görüşler.....	242
Tablo 5.56. Kariyer Basamakları Sınavının Profesyonel Gelişime Katkısına İlişkin Bulgular.....	245
Tablo 5.57. Profesyonelleşmede Profesyonellerin Rehberliğine İlişkin İfadeler.....	246
Tablo 5.58. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Rehberlik İhtiyacına İlişkin Görüşleri.....	249
Tablo 5.59. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslektaşlarla Yardımlaşma Konusuna İlişkin Görüşleri.....	250
Tablo 5.60. Öğretmenlerin Profesyonelliğinden Sorumlu Olduğu Düşünülen Aktörler.....	261

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Profesyonelleşme-Profesyonizm-Profesyonellik	14
Şekil 2.2. Uğraşların Profesyonelleşme Süreci; Kavramsal Özet	16
Şekil 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	129
Şekil 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları.	130
Şekil 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu	131
Şekil 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.	132
Şekil 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.	133
Şekil 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları.	134
Şekil 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.	135
Şekil 5.1. Profesyonizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler.....	164
Şekil 5.2. Profesyonellik ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler.....	165
Şekil 6.1. Öğretmen Profesyonelliği Hiyerarşisi.....	279
Şekil 6.2. Öğretmenliğin ve Öğretmenlerin Profesyonelleşme Modeli	288

BÖLÜM I: GİRİŞ

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler ülkelerin kalkınması ve geleceğin şekillenmesinde çok önemli sorumluluğa sahiptirler. Bu sorumluluk, toplumun gelişmesinde de öğretmenlere etkili bir güç olma özelliği vermektedir. Birçok ülkede eğitim sistemlerinin iyileşmesine yönelik reform nitelikli uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim reformlarının başarılı olması, boşa zaman ve kaynak kullanılmasının önlenmesi ile birlikte daha önemlisi insanların olumsuz etkilere maruz kalmaması açısından büyük öneme sahiptir. Yapılan reformların başarısı da öncelikli olarak öğretmenlerle ilişkilendirilmektedir. Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için, profesyonel öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin profesyonelliği ve öğretmenliğin profesyonelleşme durumlarının anlaşılması ve profesyonel olmak için atılacak her adım öğretmenlerin profesyonel olarak kabulünü sağlayacaktır. Tarım toplumundan bilgi toplumuna gelinen günümüzde öğretmenlerin rolleri, sadece bilgi aktarıcı olmak değil, çok daha karmaşık ve üst düzey sorumluluk alan ve bu bilinci yansıtan olmayı gerektirmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin tartışmalar öğretmenliğin meslek olduğuna şüphe ile yaklaşıldığını göstermektedir.

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri koyması ile başlar. Fakat devletin karışması arttıkça, öğretmenler meslekten devlete bağlı bir uzman grubu durumuna girerler. Eğer öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, önce o mesleğin değer sistemine göre davranmak zorundadırlar. Çünkü özellikle bir sosyal girişim olan eğitimde, mesleğin topluma hizmet etmesi, toplumun da mesleği koruması etkileşiminde bir anlaşma olmalıdır (Musgrave, 1965, 221-222; akt: Bursalıoğlu, 2002, s. 42). Musgrave'in uzun yıllar önce kaleme aldığı yazısında, öğretmenliğin meslek olmasına yönelik tereddütlerin o günden bugüne pek değişmediğini göstermektedir. Son yıllarda özellikle, küreselleşme olgusunun etkisi ile 1980'li yıllardan itibaren, birçok eğitim reformu yapılmış ve bu süreç günümüzde de devam etmektedir.

Genel olarak dünyada eğitime, öğretmenlerin hangi gündem içinde yaşadıklarına bakılınca birbirinden pek farklı olmayan durumlarla karşılaşmaktadır. Demokratik

olarak adil, öğrenen bir toplum yaratmak için dünyanın ve ülkemizin tek ve en önemli varlıkları öğretmenlerdir (Bakioğlu, 2009, s.2). Bu kadar önemli bir konumda olan öğretmenler için yapılacak her yatırım topluma, ülkeye ve tüm dünyaya pozitif değer kazandıracaktır. Dünyada ve eğitimde yaşanan hızlı değişimler için öğretmenleri hazırlamak artık hükümetlerin, üniversitelerin, toplumun hatta uluslar arası örgütlerin sorumluluğudur. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleği için güncel değişiklikler ve onların imalarını anlamaya çalışan çok sayıda eğitim araştırmacıları, yeni politikaların özellikle neo-liberal ve neo-muhafazakar ekonomik ve siyasal reformların bağlamında öğretmenlerin profesyonelliğine daha fazla ihtiyaç duyduğunu iddia etmektedir (Gewirtz, 2002; Phillips ve Furlong, 2001; Tomlinson, 2001; aktaran: Kostogriz, 2007, s.23).

Öğretmenlerin profesyonelliği hakkındaki tartışmalar öncelikle, öğretmenliğin profesyonelleşmesine yoğunlaşmaktadır. Profesyonellik mesleklerin bir özelliğidir. Bu nedenle öğretmen profesyonelliği öncelikle öğretmenliğin meslek olması konusunda farklı düşünceleri gündeme getirmekte ve araştırmacılar arasında öğretmenliğin profesyonelleşmediği, profesyonellikten uzaklaştığı ya da yeniden profesyonelleşir olduğuna dair farklı görüşler oluşturmaktadır. Bu farklılığın kaynağı ise, öğretmenliğin meslek olduğu ya da yarı meslek olduğu konusundaki yaklaşımlardır. Sachs (2003), öğretmenliği meslek olarak kabul edilememesine yönelik tartışmaların bazılarının ideolojik çıkarlara hizmet amacı taşıdığını ve bu çıkarların da devlet ve işveren otoriteleri tarafından öğretmenlerin nitelikleri, yeterlikleri ve becerilerini belirleyerek öğretmenleri bireysel ve kolektif olarak kontrol etme amacından kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmenlerin güç gruplarının kontrolü altında olmaları, onların hem kimlikleri hem de eğitimsel başarıları için bir tehdidi göstermekte ve daha fazla mücadele alanına çekmektedir.

Bakioğlu (2009), Freidson'ın "Professionalism: Third Logic" adlı kitabında en sık kullandığı; "Şu anda tüm ülkelerde "Profesyonelliğin ruhu için verilen mücadele" ve "Profesyonelliğin kalbi ve ruhu için verilen mücadele" sözlerinin çarpıcı olduğunu vurgulamakta ve eğitim dışı çevrelerin standartları yükseltme isteklerine karşı

öğrencileri için en iyisini isteyen öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin verdiği mücadelenin dikkate değer olduğunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin profesyonelliği aynı zamanda, daha nitelikli bir eğitim anlamını taşımaktadır. Feinberg (1987; aktaran: Addie, 2005), profesyonel öğretmenlerin öğretim sürecinin aktif temsilcileri olması gerektiğini ve bir grup çocuğa önceden belirlenmiş materyaller yoluyla sadece beceriler, davranışlar ve tutumlar aktaran bir araç olmaması gerektiğini belirterek yeni öğretmen imajını açıklamaktadır.

1.1. Problem

Öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin literatürde devam eden tartışmanın çok yönlü olması dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğini oluşturan ana kaynağın, ideoloji ya da erdem olduğu konusundaki belirsizlik, profesyonelliğin tanımı ve boyutları hakkında bir uzlaşımın eksikliğine neden olmaktadır. Darling-Hammond (2006; aktaran: Darling-Hammond ve Berry, 2006) öğretmenliğin, kadrodaki boşlukları doldurmak adına standartların rutin olarak uygulanmadığı tek iş olduğunu ve öğretim işlerinin, öğrencilerin standart olmayan ihtiyaçlarına rağmen bir o kadar standart bir şekilde devam ettiğini belirtmektedir. Standart bir yaklaşım, öğretmenlik gibi bir meslekte öğrencilerin farklılıklarını göz ardı ederek tek düzeliğe götürecektir bir tehdit olmasına karşın, öğretmenlerden beklenen, nitelikli insan yetiştirilmesidir ki bu durumda ortaya bir çelişki çıkmaktadır; “Bir tarafta ideale ulaşmak, diğer tarafta standartlaşmak”. Öğretmenlerden, günümüz değişen koşullarına cevap verebilecek nitelikli insanları yetiştirmek için eğitim kalitesini artırması beklenmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin profesyonellik algılarının ortaya çıkarılması ile bu tartışmaya çözümsel bir yenilik getirmesidir. Bu temel amaç kapsamında öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesine yönelik olarak, profesyonelliğin tanımlanması, profesyonelliği etkileyen faktörlerin ortaya konması ve profesyonelliği katkı sağlayıcı koşulların, ülkemizde öğretmenliğin profesyonelleşme durumunun belirlenmesine ve öneriler geliştirilmesine çalışılmıştır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin profesyonellik yaklaşımlarının, profesyonelliği etkileyen faktörlerin, profesyonelliğe katkı sağlayıcı faktörler ve bu süreçte etkili aktörlere ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de öğretmenliğin profesyonelleşme durumu nedir?
2. Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin profesyonellik durumları nedir?
3. Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin profesyonizm durumları nedir?
4. Öğretmenlerin profesyonellik ve profesyonizm durumları demografik özelliklerine göre değişim göstermekte midir?
5. Öğretmenler profesyonelliği nasıl tanımlamaktadır?
6. Öğretmenlerin görüşlerine göre profesyonelliği etkileyen faktörler nelerdir?
7. Öğretmenlerin görüşlerine göre profesyonelliğe katkı sağlayıcı faktörler nelerdir?
8. Öğretmen profesyonelliğinde etkili aktörler nelerdir?

1.1. Önem

Eğitim, bu güne kadar, ülkelerin en temel konusu olmuştur ve şaşmaz bir şekilde de güncelliğini korumaya devam edecektir. Eğitimde en önemli yere sahip olan öğretmenlere yönelik birçok araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Özellikle son 20-30 yıldan bu yana öğretmenlerin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar daha çok öğretmenlerin profesyonelliği konusuna yönelimi arttırmıştır. Ancak ülkemizde bu konuda öğretmenlere yönelik araştırma yapılmamış olması ise büyük bir eksikliklerdir.

Bu çalışma öğretmenlerin profesyonelliği konusuna bizzat öğretmenlerin görüşleri sunularak literatürde yeni bir bakış açısı getirmesi ve ülkemizdeki durumunda ortaya konması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma, bulguları ışığında eğitim sistemi içindeki, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitim kurumları, politika yapıcılar, karar vericiler, eğitim yöneticileri,

öğretmenler ve araştırmacılar için sunulması düşünölen çözümler önerilerinin, öğretmenlerin profesyonelliğine ivme kazandırarak eğitimin daha nitelikli ve amacına uygun hale gelmesine katkı sağlayacağı düşünöldüğü için önem taşımaktadır.

Ayrıca araştırma yöntemi olarak üçgenleme yönteminin seçilmesi araştırma kalitesi açısından önem taşımaktadır. Üçgenleme sosyal bilimlerde birçok araştırmacı tarafından desteklenen ancak zaman ve maliyet açısından daha zahmetli olması nedeniyle desteklendiği ölçüde sık kullanılmayan bir yöntemdir (Bakioğlu, Kurnaz, Sılay, 2005). Türkiye’de yapılan araştırmalarda da az kullanılan bir yöntem olması, araştırmanın yöntem açısından da diğer araştırmalara örnek oluşturabileceğinden önemli görölmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1. Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin profesyonelliğini belirleyebilir niteliğe sahiptir.
2. Görüşme ve anket sorularının araştırmanın amacını gerçekleştirecek verileri toplayıcı niteliktedir.
3. Öğretmenlerin görüşme ve anket sorularına verdikleri cevaplar onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Kocaeli ilinde, 2008-2009 öğretim yılı içerisinde tüm kademelerdeki öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşme ve 2009-2010 öğretim yılı içerisinde anket uygulanan ortaöğretim öğretmenleri ile anket yoluyla elde edilen görüşlerinin ilgili literatür değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meslek: Görevi, halkın elde edemeyeceği bir grup özgün bilgiye hükmetmek olan hizmet gruplarıdır.

Profesyonel: Bilgi ve beceri düzeyini sürekli güncel tutan, deneyimli bir kişidir. Yaptığı ve yapacağı işin en ayrıntılı yönlerini, girdisini-çıktısını kavramıştır. Kendisinden beklenenleri çok iyi bilir. İş ahlak ve normlarına uyan, oyunu kuralına göre oynayan kişidir (Gökçora, 2005).

Profesyonelleşme: Bir mesleğe atfedilen kriterleri zaman içerisinde artarak karşılama sürecini (Hoyle, 1982), mesleğe uygulamak için gerekli olan yeterliliklerin bir grup kişi tarafından geliştirilmesi ve pekiştirilmesini (Martinet, ve diğerleri, 2001, s.18), işin teknelci kontrolü ve pazar kapatma sürecini (Larson, 1977) ifade etmektedir. Ancak profesyonelleşme terimi iki anlamda karşılamaktadır. Bunlardan ilki mesleğin gelişimi, diğeri ise kişinin gelişimi olarak değerlendirilmektedir (Hoyle, 1982).

Profesyonizm: Profesyonizm, 'uygulamanın kalitesinin artırılması ve standartlarının yükseltilmesidir (Hargreaves, 2000). Profesyonizmin temeli mesleki ideoloji olarak profesyonelliktir. Tüm mesleklerin sahip olduğu çoğul bir yapıyı ifade etmektedir. Profesyonelliğin bu boyutu mesleki profesyonellik olarak adlandırılabilir.

Profesyonellik: Profesyonellik “profesyonel vasıflar, tutumlar, etkileşimler ve davranışlarla ilgili içselleştirilmiş inançlardır” (Swisher ve Page, 2005, s.2; aktaran: Phelps, 2006). Bu özelliği ile profesyonellik bireysel olarak ele alınmaktadır. Yani, öğretmenlerin profesyonelliği tekil bir yapıya sahiptir. Profesyonelliğin bu tekil boyutu, bireysel profesyonellik olarak düşünülmelidir.

BÖLÜM II: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bazı kuramcılar (D. Bell, A. Touraine, R. Aron, R. Dahrendor, A. Gouldner ve A. Giddens, gibi endüstri sonrası toplum kuramcıları) neolitik devrim ve endüstri devriminden sonra üçüncü devrim olarak adlandırdıkları ‘bilgi devrimi’ ile, endüstri öncesi toplumlarda toprak sahiplerinde, endüstri sonrası toplumlarda bilgi sahibi profesyonellere geçeceğini ileri sürmektedirler (Perkin, 1996; aktaran: Karasu, 2001, s. 19). Bu düşünce günümüz toplumlarında gücün, statü ya da zenginlik sınıfından çıktığı ve bilgi sahibi olanların tarafına geçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü devrim olan bilgi devrimi ile bakışların profesyonellere çevrilmesi, profesyonelleri ve profesyonelleşmenin nasıl sağlanabileceğine olan ilgiyi de beraberinde getirmiştir. Ancak önemli olan ayrım şudur ki; profesyonellik konusu tüm uğraşları kapsamamakta yapılan uğraşın meslek olarak kabul edilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle kuramsal çerçevede öncelikle meslek ve ilgili kavramlar incelenmektedir.

2.1. Meslek ve Mesleğin Genel Özellikleri

Profesyonel meslek kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, kavramın uzlaşmış bir tanımının olmadığı, literatürde birçok tanımın bulunduğu görülmektedir. Tanımlarda bazı benzer ifadeler bulunmakla birlikte, birbirinden farklı ifadeleri de taşıdığı görülmektedir.

Meslekler, sürekliliği olan, özel bilgi ve beceri gerektiren bilinçli bir uğraşı ya da işi ifade eder. Yapılan iş zihinsel özellikte olup uzmanlaşmış bir eğitim sonucunda elde edilebilmektedir (Özkara ve Özcan, 2004, s. 202; Kurutkan, 2010, s.43).

Breen (2001), mesleğin özel bilgi gerektirdiğini vurgulamaktadır; mesleğin soyut bilgi sistemi diğer bir deyişle uzman bilgi tabanı profesyonelliğin olmazsa olmaz özelliğidir. Bu nedenle mesleği işten ayıran en önemli özellik soyut bilgi sistemidir.

Tan (1981) mesleği, kişilerin hayatlarını sürdürebilmek için temel uğraş alanı olarak seçtikleri, belirli bir süre eğitimden sonra icra edebildikleri, çalışma, yükselme şartlarının yasal güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamaktadır. Riley (2003; aktaran: Helterbran, 2008), doğru mesleğin özel karakteristiklerini, toplumsal amaç ve yükümlülükleri, etik kuralları, belirli bir düzeye kadar özerklik, içerik bilgisinde artış, mesleğe girişte kabul edilen ve devam eden standartlara sahip olma şeklinde belirtir.

Meslek, yüksek öğretimde üst düzey planlı bir eğitim görmeyi gerektiren ve yüksek öğretim sistemi dışında da buna alternatif bir eğitim imkanı olmayan çalışmalardır (Briant, 1994, s. 263; aktaran: Sachs, 2000, s.8). Buradaki tanıma göre mesleğin özellikleri dikkate alındığında, ancak belirli bir grup uğraş olarak anlaşılmaktadır. Oysa dilimizde, berberlik, tamircilik gibi uğraşlarda meslek grupları arasında yer almaktadır.

Batı dillerindeki ‘profession’, ‘vocation’ ya da ‘occupation’ kavramları Türkçe’de ‘meslek’ kavramı ile karşılanmaktadır. ‘Occupation’ın karşılığı olarak uğraş kavramı, hem bilgi ve beceriye dayanmayan, hem de özel bilgi ve beceri gerektiren işleri kapsayan genel bir kavramdır. Buna karşılık ‘profession’ karşılığı meslek kavramı, özel bilgi ve beceri gerektiren ama aynı zamanda sürekli, örgütlü, bilinçli bir işi ifade etmektedir. (Karasu, 2001, s. 37). Dilimizde kullandığımız “meslek” kelimesi genel bir ifade olduğundan tanımlamada karışıklığa neden olmaktadır. Burada meslek olarak tanımlanan kavram dilimizde “profesyonel meslek” kavramına karşılık gelen bir ifadedir. Bu çalışmada kullanılan meslek kavramı, profesyonel meslekleri kastetmektedir. Meslek kavramının diğer ilgili kavramlarla (iş, uğraş) karışmaması için her birinin sahip olduğu özellikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Meslek, Uğraş ve İş Kavramlarının Özellikleri

Özellik	Meslek	Uğraş	İş
Bilgi ve Becerinin Doğası	Bilgi ve beceri özel nitelikte, dışarıdan ulaşılması güç, iyi korunuyor	Bilgi ve beceri özel, fakat dışarıdan kolayca ulaşılabilir	Temel bilgi ve beceri uğraşın dışındakilerce tutuluyor
Etkinlik türü	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel fakat kol gücüne yönelik etkinlikler de mevcut	Büyük ölçüde kol gücüne dayalı
Biçimsel Eğitim	Uzmanlaşmış lisans ya da lisansüstü eğitim	Bazılarında üniversite mezunu olmak zorunlu, bazılarında uğraş birliklerinden alınan dereceler yeterli	Biçimsel eğitim zorunluluğu yok
Biçimsel Uğraş Örgütleri	Meslek birliği zorunlu (lisans, belgeleme)	Bazıları birliğe sahip, zorunlu değil	Sendikalar yaygın ama bütün işleri kapsamıyor
Hizmetiçi Eğitim	Biçimsel eğitime göre ikincil konumda	Temel eğitim biçimi	Niteliği gereği zorunlu
Biçimsel Sertifika Girişin Denetimi	Zorunlu Yüksek, sınırlı sayıda kabul var	Bazılarında zorunlu Düşük, kısmen sayı sınırlaması var	Zorunluluk yok Düşük, sayı sınırlaması yok
Sendikalaşma Oranı	Düşük	Orta	Yüksek

Kaynak: S.R. Barley, "Technicians in the Workplace: Ethnographic evidence for Bringing Work into Organization Studies", *Administrative Science Quarterly* (V.41, 1996), s.413; aktaran: Karasu, 2001, s. 38.

Mesleğin, uğraş kavramının tanımındaki kimi öğeleri içermesi doğaldır. Çünkü, uğraş sahip olduğu kimi özellikleri koruyarak, bunun üzerine elde ettiği başka özellikler ile meslek olabilmektedir. Bu tür bir tanımlamaya göre, sırasıyla iş, uğraş ve meslek, profesyonelleşme sürecinde birer gelişme aşamasına karşılık gelmektedir (Karasu, 2001, s. 39)

Çoğu zaman uğraş ya da meslek kavramı aynı yerde kullanılmakta ya da biri diğerinin aşaması olarak değerlendirilmektedir. Karasu'nun açıklaması, mesleğin gelişme aşamaları olarak değerlendirilen diğer kavramlara açıklık getirmektedir. Yapılan "iş/uğraş" meslek olarak anılıyorsa, profesyonellik ile ilişkilendirilmekte ve mutlaka mesleğin gerektirdiği özellikleri taşıması gerekmektedir.

Hoyle'e (1982) göre, meslek kavramı, hem tanımlayıcı hem de kuralcı olarak kullanılmaktadır. Tanımlayıcı kullanım meslekleri diğer mesleklerden ayıran belirgin özellikler olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu ayırım bazen eksiksizdir ancak çoğu zaman kısmidir ve bu nedenle meslekler dizisi olarak ifade edilmektedir. Bir uçta insanların gözünde tartışmasız bir şekilde meslek olarak kabul edilen meslekler diğer uçta ise yarı meslek olarak kabul edilen meslekler bulunmaktadır. Bu tanımlayıcı görüş

mesleğin özelliklerini tanımlamayı isteyen sosyologlar tarafından kabul edilmektedir. Kuralcı kullanım, meslek teriminin arzulan bir duruma ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığında ortaya çıkmaktadır. Bu kullanım bireyler tarafından kullanıldığında onların kendilerine güvenlerinin bir belirtisi, meslekteki elit grup için ücret, statü ve koşulların geliştirilmesi ve hükümetler için ise bir mesleğin belirli bir politikayı kabul etmesi olarak kullanılmaktadır. Meslek teriminin kuralcı kullanımıyla ilgilenen sosyologlar kriter arayışı içine girmeyi reddederek terimin nasıl kullanıldığını keşfetmek ister. Ancak iki yaklaşımda tanımlayıcı kullanımı destekleyen varsayımlar konusunda hemfikirdirler.

Mesleklerin tanımı ve diğer işlerden mesleğin ayırıcı özelliklerini belirlemek için 1930'larda mesleklerin sosyolojik araştırmasına başlanmıştır. O zamandan beri tanımlamalarda bazı değişiklikler görülmüş ve günümüzde en genel özellikleri altı başlık altında toplanmıştır (Runte, 1995).

- Soyut bilgi temelli yeteneğe sahip olmak,
- Genellikle üniversite ile ilişkili eğitim almak,
- Sınava dayalı olarak yeterliliği belirlemek,
- Resmi bir örgütün olması,
- Mesleki standartların bulunması,
- Özgeci hizmet anlayışına sahip olması.

Meslekler (hukuk ve tıp model alınarak), uzmanlaşmış bir bilgi tabanına ya da paylaşılan teknik kültüre; müşterilerin gereksinimlerini karşılamayı üstlenmiş güçlü bir hizmet etiğine; kendi kendini düzenleyen, işe alma ve eğitim, etik kurallar ve çalışma standartları üzerinde dış bürokratik denetimden çok kendi üyelerinin denetimine sahip olmak açısından karakterize edilmiştir (Hargreaves ve Goodson, 1996, s. 5). Birçok profesyonel mesleğin durumu, uygulayıcının bilgi, yetenek ve kişisel tutumlarına bağlıdır. Uzman uygulayıcılar halka tavsiyeler ve özünde hizmet olan, sözsüz bilgiyi sağlar, yüksek ve sürekli eğitimi kazandırır, profesyonel deneyimleri uygular, yansıtır ve yetenekleri elde ederek mesleğin statüsünü yükseltir (Breen, 2001, s.26).

Profesyonel meslek tanımlarının birçok ortak noktaya sahip olmaları gözden kaçmayacak kadar açık olmakla birlikte, hemen her tanımda dolaylı ya da dolaysız şekilde sözü edilen, özel bir bilgi çeşidine sahip olma ya da bunu kullanma durumudur. Diğer bir deyişle, profesyonel meslek olgusunun merkezinde “bilgi”nin bulunduğu rahatlıkla söylenebilir (Seçer, 2008, s. 46).

Meslekleri sahip oldukları bilişsel, politik ve yapısal özelliklere göre sınıflandıran Reed (1996; aktaran: Furat, 2009, s. 61) üç ayrı uzmanlık grubundan söz etmektedir. Reed, bu sınıflandırmasında profesyonelleşme sürecinin çeşitli dönemlerinde egemen olan uzmanlık gruplarını şu şekilde ayırmıştır: Endüstri öncesi dönemde (1500) din adamlığı, hekimlik ve hukuk; endüstri devrimi (1800) ile birlikte mühendisler, muhasebeciler; refah devleti ile birlikte (1900–1948) öğretmenler ve sosyal uzmanlar; girişimciliğin yükselmesiyle (1980'ler) işletme ve yönetim uzmanlığı; bilgi toplumuna geçişle birlikte (1990'lar) enformasyon, iletişim ve medya uzmanlığı oluşmuştur.

Meslek tanımlarına göre profesyonel meslek olarak; öncelikle bilgi temelinin olması, topluma hizmet anlayışını taşıması, üst düzey hizmet becerisini gerektirmesinden bahsedilmektedir. Mesleğe ilişkin verilen tanımlar ve özellikler, aynı zamanda profesyonelliğin davranışsal boyutunun temel esaslarını kapsamaktadır. Mesleğin özellikleri açısından, yapılan çalışmaların profesyonel eğilimler adı altında tanınması, izlenmesi ve ödüllendirilmesi mesleki gelişimi sağlarken profesyonelliği ön plana çıkarmaktadır.

2.2. Profesyonellik ve İlgili Kavramlar

Profesyonelliğe ilişkin görüşlerin ortak olduğu en belirgin konu, profesyonellik kavramına ilişkin uzlaşılmış bir tanımın olmayışıdır. Birçok araştırmacı (A. Hargreaves, J. Sachs, A. Abbot, M. A. Al-Hinai, L. Evans) profesyonelliği tanımlamanın zor olduğuna dikkat çekmekte ve günümüzde de hala tartışmaların sürdüğünü belirtmektedir. Aslında, profesyonelliğin tanımlanmasında karşılaşılan sorun, kavramın hangi açıdan değerlendirildiği ile ilgilidir. Profesyonellik, politik açıdan bir ideolojiyi mi, kalitenin arttırılması için bir hareketi mi, sürekli gelişimin bir sonucu mu, yoksa politikacıların öğretmenler üzerindeki kontrollerinin azalmaması için bir aracı mı, ya da

tam tersi politikacıların etkisine maruz kalmamak için meslek üyelerinin bir tepkisini mi yansıtmaktadır? Profesyonelliği tanımlamada karşılaşılan güçlük, tanımlamaların çoğunda sınırlarının çok geniş tutulması (Evans, 2008), farklı kişilere farklı anlamlar ifade etmesi (Fox, 1992; aktaran: Evans, 2008), tek bir tanımlama yapmanın imkansızlığı (Schein, 1972) gibi nedenlerde dolayı bazı farklılıklar göstermektedir.

Özden (2001, s.4) profesyonelliği bireysel açıdan ele alarak şu şekilde açıklamaktadır; Günümüzde sonuç odaklı çalışma ve her ne pahasına olursa olsun sonuç alma, profesyonellik olarak algılanmaktadır. Oysa profesyonellik, gidilecek yerden çok gidilecek yol ile ilişkilidir. Normal olarak yol doğru izlendiğinde gidilecek yere de varılır. Doğru yolu izlemeden, belki daha çabuk sonuca ulaşmak mümkündür ama bu yaklaşımın profesyonellik ile ilişkisi yoktur. Bu bağlamda profesyonel, yanlış yollardan kısa sürede geçici sonuç alabilen kişilerin aksine, uzun vadede de olsa doğru yollardan kalıcı sonuç alabilen kişi olarak tanımlanabilir.

Profesyonellik, ‘sadece özel bir uzmanlık alanı değil aynı zamanda uygulamaların müşterilerin ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmesi yolunda bir çaba’ (Helsby, 1999; aktaran: Al-Hınai, 2003), ‘iş odaklı bir hizmet’ (Abbott, 1988), ‘mesleki konumu rasyonel yapma çabası’ (Breen, 2005, s.25) gibi burada birkaçı verilen birçok tanımla ifade edilmektedir.

Profesyonellik söylevlerinin değişen yapısını incelediğinde ortaya şu sonuç çıkmaktadır (Evetts, 2005, s.523; Evans, 2008);

“Profesyonellik söylevi aslında uygulayıcıların kendinden çok idareciler, yöneticiler ve işverenler tarafından yapılandırılmakta ve kullanılmaktadır ve işin yürütülmesi sürecinde çalışanları disiplin etmek ya da çalışanların kendilerini disiplin etmelerinin yanı sıra mesleki değişim ve rasyonelleşmeyi sağlamak amacıyla faydalanılmaktadır. Söylevlerin bu kullanımının profesyonelliğin daha önceki anlam ve kullanımlarından farklı olduğu iddia edilmektedir.”

(Pellegrino, 2002, s. 378; Seçer, 2009, s. 253), günümüzde profesyonellik kavramının profesyonel mesleklere özgü nitelikleri ve davranış biçimlerini işaret eden bir slogan olarak da kabul gördüğünü belirtmektedir. Profesyonellik kavramının tanımlarının

yapıldığı birçok çalışmada profesyonelliğin tek bir kavram gibi açıklandığı görülmektedir. Kavramı tek bir boyuttan ele alarak tanımlamak, ya yanlış anlamları çağrıştırmakta ya da tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Profesyonelliğe ilişkin bazı tanımlar bireysel boyutta ele alarak ve “kişisel erdem”, “uygulamalarda kişinin sahip olduğu meziyetler” şeklinde değerlendirmektedir. Bununla birlikte bazı profesyonellik tanımları ise, mesleki değerler ve mesleki statünün yükseltilmesini, daha fazla ücreti, işin kontrolü için disiplini dile getirerek profesyonelliği bu ve benzer niteliklerle açıklamaktadır. Bu durumda iki farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır ve bunlar; mesleğin hizmet anlayışını merkeze alan meslek üyelerine yönelik yani uygulamaya yönelik (bireysel) tanımlar ve mesleğin kontrolünü merkeze alan daha çok meslek ideolojisini ve mesleği rasyonel yapma çabalarına yönelik tanımlardır. Benzer şekilde Gewirtz ve diğerleri (2009, s. 3) de kavramın farklı boyutlarına dikkat çekmektedir;

“Profesyonellik, birçok farklı yönlere işaret eden bir fikirdir. Bunlardan en az ikisi dikkat vermeye değer niteliktedir. Birincisi, mesleki sınıflandırmanın bir kategorisi olan “meslek” yönüne işaret eder. İkincisi “mesleki nitelikler” yönündedir ki bu mesleki rollerin yarısının iddia ettiği etik ve teknik sınıflandırmalardır. Bunların her ikisini bir arada görmek de olasıdır”.

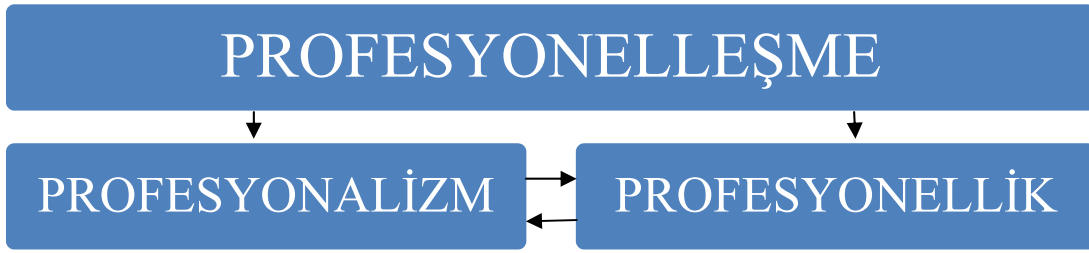
Ancak Evetts (2005), profesyonelliği üç farklı açıdan yorumlamaktadır;

1. Mesleki bir değer olarak profesyonellik,
2. İdeoloji olarak profesyonellik: Pazar kapatmasının olduğu profesyonelleşme,
3. Mesleki değişim ve yönetim kontrolü olarak profesyonellik.

Profesyonelliğin yukarıda verilen üç farklı yorumuna göre ilki bireysel düzeyi, ikincisi meslek olma sürecini ve diğeri de mesleğin ve meslek üyelerinin ideolojisine yönelik düşünceyi açıklamaktadır. Literatür incelemelerine göre böyle bir ayırım ya da sınıflamayı Hoyle’un çalışmalarında görmekteyiz. Hoyle (1975), bir meslek için kriter oluşturma süreci için profesyonelleşme (professionalization) kavramını kullanmakta, meslekte statünün gelişmesi için profesyonizm (professionalism), becerilerin gelişmesi için profesyonellik (professionalism) kavramını kullanmaktadır. Daha önce bahsedilen ve tanımlardaki karışıklığı neden olan farklılıklar ise Hoyle’un yapmış

olduğu ayırım ile açıklığa kavuşmaktadır. Ancak, literatür incelemelerinde profesyonellik kavramına karşılık gelen professionalism yerine genellikle professionalism kavramı kullanıldığı görülmüş ve yine aşırı macı tarafından kavrama yönelik nitelermelere göre ayırım yapılarak alıntılara yer verilmiştir. Şekil 1.1’de kavramlar ve ilişkileri verilmiştir.

Şekil 2.1. Profesyonelleşme-Profesyonizm-Profesyonellik



Profesyonelleşme kavramı birbiriyle ilişkili iki sürece işaret etmektedir. Bunlardan ilki içseldir ve “profesyonellik” olarak adlandırılmaktadır. İkincisi ise dışsaldır ve Bourdoncle (aktaran: Martinet, ve diğerleri, 1991) “profesyonizm” olarak adlandırmıştır. Bu süreçler birbirlerini tamamlamakla birlikte birbirinden farklılıkları da bulunmaktadır (Martinet, ve diğerleri, 2001, s. 17). Aşağıda bu kavramlar ayrı ayrı incelenmektedir.

2.2.1 Profesyonelleşme

Profesyonelleşme, doğrusal olmasa da genel olarak her ‘iş’in ‘uğraş’laştığı, her ‘uğraş’ın da ‘meslek’leştiği, süreklilik gösteren bir süreçtir (Wilensky, 1964; aktaran: Karasu, 2001, s. 64). Bu basit tanımı biraz daha açacak olursak profesyonelleşme; bir mesleğe atfedilen kriterleri zaman içerisinde artarak karşılama sürecini (Hoyle, 1982), mesleğe uygulamak için gerekli olan yeterliliklerin bir grup kişi tarafından geliştirilmesi ve pekiştirilmesini (Martinet, ve diğerleri, 2001, s. 18), işin tekeli kontrolü ve pazar kapatma sürecini (Larson, 1977) ifade etmektedir.

Meslek terimi içinde ve dolayısı ile profesyonelleşme sürecinde karşılanması gereken kriterleri Hoyle (1975) şu şekilde vermiştir;

Mesleklerin yerine getirdikleri işler hayati öneme sahiptir ve bunun için çok fazla beceri gerektirmekle birlikte bu beceriler yeni problem ve durumlarla

başta çıkmada kullanılmaktadır. Deneyim yoluyla elde edilen bilgi önemli olmakla birlikte profesyonel talepleri karşılamak için, sistematik bilgiye ihtiyaç vardır. Bu kapsamlı bilginin edinilmesi ve özel becerilerin gelişimi uzun süreli bir yüksek öğretim sürecini gerektirmektedir. Bu eğitim ve yetiştirme süreci aynı zamanda profesyonel değerlerle ilgili sosyalleşme sürecini de kapsamaktadır. Bu değerler müşterilere ilgiyi merkeze alma eğilimindedir ve etik kodlar çerçevesinde bir noktaya kadar açıkça belirtilmiştir. Bunun sebebi bilgi temelli becerilerin rutin durumlarda kullanılmıyor olmasıdır. Profesyonel olan kişi için uygulamalarla ilgili yargıda bulunma özgürlüğünün bulunması gereklidir. Çünkü profesyonel uygulama bir o kadar uzmanlaşmıştır ki, örgütlenmiş mesleğin kendisiyle ilgili ulusal politikayı şekillendirmede önemli bir yere, profesyonel sorumlulukların gerçekleştirilmesi üzerinde önemli ölçüde kontrole ve devletle olan ilişkisinde yüksek düzeyde otonomiye sahip olması gerekmektedir. Uzun süreli eğitimin, sorumluluğun ve müşteri odaklılığın ödüllü prestij ve yüksek düzeyde ücret olmasıdır.

Bilim adamları (Clark, 1990; Burrage ve ark. 1990; aktaran: Quddus, 2007, s. 53) profesyonelleşmenin oluşumu ve güvenceye alınması için aşağıdaki gereklilikleri tanımlamışlardır:

- Devletin tanınması ve gücün delegasyonu; meslek yüksek düzeyde otonomi ve hizmetin sağlanması ve unvanın kullanılması üzerindeki tekelleri uygulamalar için yasal mekanizmaları sağlar.
- Özel beceri ve değerli bilgi birikimini geliştirmeye bağlılık; müşterileri ile güvene dayalı bir ilişkiyi sürdürmek, sistematik, uzman ve bilimsel eğitimin sonucudur;
- Özel maddi ödüller, yüksek sosyal prestij ve tanınma; profesyoneller ekonomik ve maddi çıkardansa fedakar hizmet düşüncesini temel alan yüksek motivasyona sahiptirler.
- Meslek örgütünün, istihdam üzerindeki kontrolü elde etme yöntemi olarak; eğitim, belgelendirme ve uygulama standartlarını ve temel mesleki kaynaklar üzerindeki erişimi.

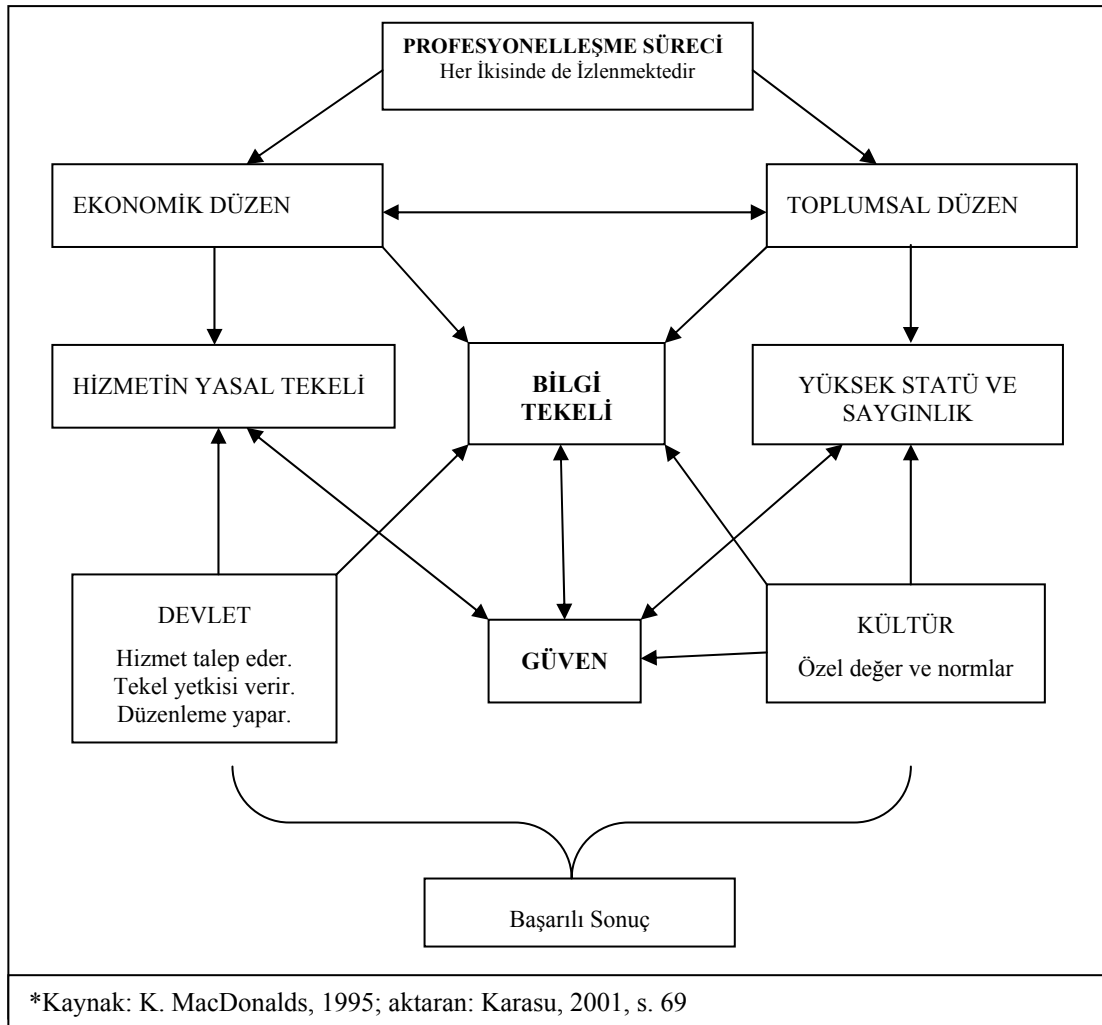
Profesyonelleşme sürecini, büyük ölçüde diğer toplumsal çıkar grupları ile meslekler arasındaki ilişki belirler. Profesyonelleşme sürecinde tüm toplumsal aktörler etkili olmakla birlikte bu aktörlerden en etkili olanlar; meslek birlikleri, üniversite, profesyonel hizmet alıcıları ve devlettir (Karasu, 2001, s.73). Elsaka (2004; aktaran:

Kurutkan, 2010, s. 124), Profesyonelleşme sürecinin beş aşamaya ayrılabilceğini belirtmektedir;

- Birinci aşama, bir iş kendi ilgi alanı ve görevlerini oluşturur.
- İkinci aşama, eğitim kurumları ve üniversiteler ile diyalektik olarak ilişkiler geliştirilir.
- Üçüncü aşama, bir birlik kurulur.
- Dördüncü aşama, profesyonelleştirilen bir iş yasal koruma altına alınır.
- Beşinci aşama, etik ilkeler şeklinde resmi kimliğe bürünür.

Uğraşların profesyonelleşme sürecini ele alan MacDonald (1995; aktaran: Karasu, 2001, s. 68), meslek olma yolundaki uğraşların ekonomik ve toplumsal alandaki ilişkilerini, sahip olması gereken birtakım özellikleri Şekil 2.2'deki gibi kavramlaştırmaktadır.

Şekil 2.2. Uğraşların Profesyonelleşme Süreci; Kavramsal Özet*



Theodore Caplow (1954) profesyonelleşme sürecini şu şekilde tanımlamaktadır (Abbott, 1988 s. 11);

1. Meslekler yeterli vasıfları taşımayan kişileri kabul etmemek gibi açık üyelik kuralları olan profesyonel derneklerin kurulmasıyla başlarlar.
2. Geçmişle bağlantılarını koparmak ve kendi tekellerini oluşturmak ve en önemlisi kendilerine kanun koyucu olarak kısıtlama yapma imkânı verebilecek bir düzeye gelmek için isimlerini değiştirirler.
3. Sosyal faydalarını ön plana çıkartmak, yetersizliklerle ilgili düzenleme yapmak ve iç rekabeti azaltmak için etik kod oluştururlar.
4. Yasal olarak tanınmak için ilk başta profesyonel unvanlarını sınırlandırmayı hedefleyerek ve daha sonrasında kendi yetki alanlarında lisanssız çalışmayı yasaklayarak, politik propaganda yaparlar.

Profesyonelleşme süreci belirli aşamaların birbirini izlemesi ile tamamlanmaktadır. Profesyonelleşme sürecinde farklı modeller kullanılmaktadır. Profesyonelleşme sürecinde teorisyenlerin kullandıkları bazı modeller, Quddus'un (2007) aktarımı ile aşağıda verilmiştir;

1. Özellik Modeli; Özellik modeli profesyonelleşme sürecini, bir uğraşın profesyonelleşme derecesini ölçmek için kontrol listesini ve tarihsel temellerini dikkate alır. Bu modelde profesyonel statünün gereği profesyonelleşme için önemli koşulların oluşumunu gerektirir. Özellik modeli, profesyonelleşme derecesini ölçmede kullanılacak parametreleri oluşturmadığı için eleştirilere maruz kalmıştır.

2. İşlevselci Model; İşlevselci modeli benimseyen pek çok yazar bir uğraşın profesyonelleşmesini tanımlarken esas olarak belirli aktörlere ve faktörlere odaklanmaktansa işlevlere odaklanmaktadır. Ancak Barber (1963) gibi işlevselci teorisyenler profesyonelleşme sürecinde belirli grupların ve örgütlerin rolünü açık bir şekilde kabul etmektedirler. Barber (1963) profesyonel davranışı tanımlarken dört temel özelliği şu şekilde tanımlamaktadır;

(a) yüksek düzeyde genel ve sistematik bilgi;

(b) ilk hedef kişisel çıkar yerine toplumun çıkarlarını gözetmektir; diğer bir deyişle özgecilik;

(c) bir mesleki kuruluş tarafından yürürlüğe konmuş etik kodlar aracılığıyla uygulayıcıların sahip olduğu yüksek düzeydeki öz denetim;

(d) ödül sistemi (maddi ve manevi).

Barber'in (1963) analizinden profesyonelleşme projesine en az üç aktörün dâhil olduğu çıkarımı kolaylıkla yapılabilir:

(1) profesyonellere yüksek standarttaki beceri ve sistematik bilgiyi sağlayacak olan akademik kurum veya eğitim kurumu.

(2) profesyonel faaliyetlerde ki standardı korumak için profesyonel bir kuruluş tarafından yürürlüğe konmuş etik kodlar;

(3) profesyonel hizmet kullanıcıları profesyonellere, başarıları ve yaptıkları işin öneminin bir sembolü olarak bir ödül ile vererek tanımak ve takdir etmek.

İşlevselci gelenekteki yazarlar bir uğraşın profesyonelleşmesini işlevler açısından anlamalarına karşın, profesyonelleşme sürecinde anlamalarına karşın etkili aktörlerde rolü bulunmaktadır.

3. Yapısalıcı Model; Yapısalıcı model, profesyonelleşmede meslekler tarafından gösterilen özelliklerde çelişkinin varlığını açıklamaya odaklanır (Abbot, 1988, s.15). Yani profesyonelleşmeyi hangi aktörün, nasıl etkilediğini ve aradaki farkları arar.

4. Tekelci Model; Tekelci model profesyonelleşmeyi dışsal sosyal bir süreç olarak görür. Tekelci model teorisyenleri profesyonelleşmeyi statünün başarısı olarak görürler (Johnson, 1995). Bu modele göre görev sırası (kimlik), yapıların (eğitim kurumları, birlikler gibi) sırasına göre daha önemlidir. Tekelcilerin genel amaçları, profesyonel egemenlik, seçkin tabaka, yüksek statü ve kişisel ödülleri elde etmektir.

5. Kültürel Model; Kültürel model perspektifinden bakıldığında profesyonelleşme ile ilgili temel konu profesyonellerin kontrollerini değerlerle ilişkilendirerek meşrulaştıran uzmanlık veya profesyonelizmdir (Abbott, 1988:16). Friedson (1994) için “belirli işlerin gerektirdiği uzmanlaşma derecesi ve türü, fonksiyonları bir yana, işlerin sosyal, sembolik ve ekonomik değerlerinin saptanmasında ve ayrıcalık (imtiyaz) ve güven derecesinin savunulmasında kullanılmaktadır. Friedson aynı zamanda bu konuyla ilgili olarak şu noktaları eklemektedir:

Profesyonellik tabii ki herhangi bir gerçek uğraşın tanımlaması değil, entelektüel bir oluşumdur. Profesyonelizmin özellikleri zamanla ve mekânla farklılaşan tarihi uğraşları değerlendiren ve analiz eden durağan bir standart olarak hizmet etmesi amaçlanmaktadır. Bazı uğraşlar tarihte belli anlarda ve belli zamanlarda o ideal modele oldukça benzemektedir. Bunun gerçekleştiği sürece profesyonelleşme denilmektedir (Freidson, 2001, s.128).

McClelland (1990; aktaran: Evetts, 2005) profesyonelleşmeyi, mesleki grupların başarılı yönlendirmesi olarak *içeriden* ve dış güçlerin egemenliği olarak *yukarıdan* olarak iki gruba ayırmaktadır. Bu durum profesyonelleşmenin dışsal ve içsel yani profesyonelizm ve profesyonellik boyutlarını çağrıştırmaktadır.

2.2.2. Profesyonelizm

Profesyonelizm, mesleklerin eylemlerine temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu bir ideolojidir. Profesyonelizm, profesyonelleşme sürecinin başlayabilmesi için gerekli fakat yeterli olmayan bir öğesidir (Vollmer, 1966; aktaran: Karasu, 2001, s. 42).

Ritzer'a (1975,s. 630; aktaran: Kurutkan, 2010, s. 50) göre, literatürde mesleği tanımlayan üç sosyolojik yaklaşım vardır. Yapısalcı yaklaşım, tarihsel değildir ve mesleklerde olan ve diğer uğraşlarda olmayan değişmez özellikler üzerinde durur. Süreç yaklaşımı, bir uğraşın mesleğe dönüştüğü tarihsel aşamalar üzerinde odaklanır. Güç yaklaşımı ise daha modern bir yaklaşımdır ve diğer iki yaklaşımın antitezi olarak değerlendirilir. Buna göre, mesleğin tek ve en önemli özelliği kendi görev alanında tekel olmasıdır. Bir meslek, meslekten olmayanları ve devleti ikna ederek tekel olur ve bu hakkını korur. İşte buna profesyonelizm denilmektedir.

Parry ve Parry (Ozga, 1981, aktaran: Al-Hınai, 2003) profesyonelizmi, belirli bir bağlamdaki güç yapısına sızma stratejisi olarak tanımlamaktadır. Hargreaves'e göre (2000; aktaran: Al-Hınai, 2003) profesyonelizm, 'uygulama kalitesinin artırılması ve standartlarının yükseltilmesidir'.

Profesyonelizm kavramını, öğretmenlerin mesleki kontrollerinin bir şekli olarak analiz eden Ozga (1995, 35; aktaran: Evans, 2008) profesyonelliğe şu şekilde yaklaşmaktadır: Profesyonellik en iyi, bulunduğu bağlamda, özelliklede politik bağlamda anlaşılır. Profesyonelliğin eleştirel analizleri, bir mesleğin kendine has özelliklerini vurgulamaktansa o meslekte güç sahibi olan üyeler tarafından sunulan hizmetin değerini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım da profesyonelizm kavramını ele almaktadır.

2.2.3. Profesyonellik

Profesyonellik, en geniş anlamıyla kişinin kendi profesyonel gelişimi ve ilerleyişi ile ilgili sorumluluk almayı kabul etmesi olarak tanımlanabilir. Özellikle profesyonellik, kişinin örnek uygulamalar ve alanındaki yeni uygulamaları bilmesi ve bunları denemesini kastetmektedir (Dooren ve Prieur, 1996).

profesyonellik denildiğinde profesyonelliği şekillendirecek olan profesyonelin kapasitesine vurgu yapmaktadır. Onlara göre profesyonellik: kişinin mesleğine yönelik sahip olduğu tutum ve davranışlardan oluşmaktadır.

Profesyonellik bir kurallar kümesidir ve bir meslekte yeterli, topluma hizmette tarafsızlık, etik davranışa bağlılık ve sorumluluk, entelektüel yaklaşım, güven ve gurur gibi birçok erdemleri bulundurur. Genellikle bu erdemler yüksek övgüye layık olarak kabul edilir. Böylece ilk intiba profesyonelliğin bir erdem ya da daha doğrusu erdemlerin bir kümesi olarak görünmesidir (Parkan, 2001).

Darling-Hammond (2006; aktaran: Darling-Hammond ve Berry, 2006), profesyonelliğin mesleğin yürütülmesi ve idaresi ile ilgili üç prensibe bağlı olduğunu belirterek, bu prensipleri şu şekilde açıklamaktadır;

1. Müşterinin özel ihtiyaçlarına yönelik alınacak kararlar ve uygulamalar için gerekli olan bilgi temelinin olması.
2. Uygulayıcının, en önemli işinin müşterisinin mutluluğu olması.
3. Mesleğin, profesyonel uygulama ve etik standartlarının tanımlanması, aktarılması ve yürütülmesi için kolektif sorumluluğu üstlenmesi.

Bu prensipler, mesleğin taşınması gereken özellikleri de bulundurmaktadır. Müşteri odaklı ve bilgi temelli görüşü ortaya koyarak, karar vermek için gerekli olan profesyonel haklarla, bu sorumluluğu yürütebilecek profesyonel gerekleri taşınması zorunludur.

Tüm bu kavramların dışında benzer ve ilişkili olan bir diğer kavram da profesyonel kavramıdır. Profesyoneli en basit ifadeyle, amatörün tersi, yani yaptığı işi bir gelir etme amacı ile yapan kişi olarak tanımlamak uygundur. Freidson' a (1986)' göre profesyonel, ekonomik çıkar gözeterek işini yapan, bunu yaparken bilgi ve beceriye ihtiyaç duyan ve kişinin işini yaparken yeterliğini ifade eden bir kavramdır.

Profesyonel ortak amaçları karşılayan, her yerde olabilen, her seviyedeki öğrencilerini iyi bir şekilde yöneten, başarılarını belgeleyen ve toplumun amaçlarına hizmet edecek problemleri belgeleyen kişilerdir. Bu bağlamda profesyonel etkili ve yetkili çalışandır (Brennan, 1996; aktaran: Day, 2002).

Schein (1972) genel olarak profesyonellik tanımlarını bir araya getirerek toplu bir bakış sunmaktadır: Değişik sosyologlar farklı kriterlere farklı ağırlıklar vermiş olsalar da profesyonel kavramının tek bir kritere dayandırılarak tanımlanması imkânsızdır. O'na göre hepsinin hem fikir olduğu nokta bu kavramın çoklu kriterlerle tanımlanma gereğidir (Schein, 1972, s.8-9):

1. Profesyonel, amatörden farklı olarak, ana gelir kaynağını oluşturan “tam zamanlı” bir işte çalışmaktadır.
2. Profesyonelin, profesyonel kariyer seçimindeki temel unsur olduğu düşünülen güçlü bir motivasyona sahip olduğu ve kariyerine hayat boyu adanmış olduğu varsayılır.
3. Profesyonel, uzun süreli bir eğitim ve yetişme süreci sırasında edinilen özel bilgi ve becerilere sahiptir.
4. Profesyonel, genel prensipler, teoriler ve öneriler ışığında müşterisi için kararlar verir.
5. Aynı zamanda profesyonelin, hizmet odaklı olduğu varsayılır ki bu, müşterisinin belirli gereksinimleri için uzmanlığını kullanması anlamına gelmektedir.
6. Profesyonelin müşterisine olan hizmetlerinin, müşterisinin objektif gereksinimlerine dayandığı ve müşterisi ile ilgili kararlarında duygularından bağımsız olduğu varsayılır. Profesyonel “bağımsız” bir tanıda bulunmak için söz vermiştir. Müşterisi en hoş olmayan şeyleri bile aktarırken dürüst olması; profesyonel anlaşmasının bir parçası olarak müşterisinin anlattıkları ile ilgili herhangi bir ahlaki yargıda bulunmaması beklenir. Bundan dolayı profesyonel ilişki “profesyonel ve müşterisi arasında ki karşılıklı *güvene* dayanmaktadır.
7. Profesyonelin müşterisi ile ilgili konularda neyin daha iyi olduğu hakkında ondan daha iyi bildiği varsayılır. Diğer bir deyişle, profesyonel *performansı*yla ilgili yargıda bulunma otonomisine sahiptir. Müşteri tatmin olmasa dahi, prensipte onun performansı ile ilgili yargıya varma iznini

sadece meslektaşlarına verir. Bu profesyonel otonomiye olan bağlılıktan dolayı müşterisi hassas bir konuma sahiptir. Zarar gördüğünü veya aldatıldığını nasıl bilebilir. Meslek bu potansiyel hassasiyet ile üyeleri için geliştirdiği güçlü etik ve profesyonel standartlar yoluyla başa çıkmaktadır.

8. Profesyoneller mensubu olduğu meslek için, yönetim, eğitim standartları, diğer resmi giriş sınavları ve belgelendirme, mesleğin içindeki kariyer alanları ve yargılama alanları ile ilgili kriterleri tanımlayan profesyonel birlikler oluştururlar. Sonuç olarak profesyonel birliklerin fonksiyonu, meslek için kurallar ve standartlar koyarak mesleğin otonomisini korumaktır.

9. Profesyonellerin uzman oldukları alanda çok fazla gücü ve statüsü vardır ancak onların “bilgileri belirli bir alana özeldir”. Bir profesyonel eğitim alanı dışında “bilge adam” olma hakkına sahip değildir.

10. Profesyoneller hizmetlerini ulaşılabilir hale getirirler ancak reklâm yapmaları ya da müşteri aramalarına izin verilmez. Müşterilerin dış bir otoriteye başvurmadan, profesyonel kişi ile irtibat kurup, önerileri, tavsiyeleri ve hizmeti alması beklenir.

Buraya kadar yapılan literatür incelemesi kısaca şu şekilde özetlenebilir; profesyonelliğin incelenmesi öncelikle yapılan uğraşın bir meslek olması ve meslek olmanın gerektirdiği kriterleri taşıması gerekmektedir. Yapılan uğraşın meslek olarak kabulü için profesyonelleşmesi gerekmektedir. Böylece, meslek daha yüksek konumlara gelerek, güç ve statü elde etmekle birlikte mesleğin sunduğu hizmetin de daha yüksek nitelikli olmasına katkı sağlayacaktır. Mesleğin profesyonelleşmesinde en önemli aktör devlettir. Bunun dışında, üniversiteler, hizmet alıcıları ve meslek birlikleri gelmektedir. Mesleğin profesyonelleşmesi tartışmalarının diğer bir tarafında ise meslek üyelerinin profesyonelliği yer almaktadır. Mesleğin profesyonelleri yapılan işin niteliğini arttırmada büyük öneme sahip olmaktadır. Ancak profesyonellerin katkısı sadece bununla kalmayıp aynı zamanda mesleğin de profesyonelleşmesine ya da onaylanmış bir meslek ise, o mesleğin daha iyi düzeylere gelmesinde destek olacaktır. Profesyonellik olarak tanımlar incelendiğinde, birbiri ile çok benzer ancak farklılıkları

bulunan iki kavramla karşılaşılmaktadır. Bunlardan biri tekil olan ve meslek üyesini içine alan profesyonellik, diğeri de mesleğin statüsü ve rasyonelliğini içeren ideoloji olarak profesyonelizmdir. İlerleyen bölümde benzer yapı içinde öğretmenlik mesleği kapsamında profesyonellik ve diğeri ilişkili kavramlar açıklanmaktadır.

2.3. Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi tartışmaları günümüzde de devam etmektedir. Öğretmenlik, meslek olma kabulünde karşılaşması gereken kriterler açısından değerlendirildiğinde, evet öğretmenlikte tıpkı diğeri meslekler (hekimlik, avukatlık, hemşirelik) gibi meslek olma özelliklerini karşılamaktadır. Bunun göstergesi, mesleğin gerektirdiği ana özellikleri; özel bilgi temelinde üst düzey eğitim, işe almada sınavla seçme süreci, öğrencilere ve topluma hizmet anlayışını taşıması, gibi ana faktörleri içermesidir. Ancak, öğretmenliğe meslek ya da yarı meslek olarak birçok eleştiriler yapılmaktadır.

Profesyonellik ile ilgili erken dönem klasik görüşlere göre, “profesyonel” terimi tipik olarak performans ya da niteliğin kuralcı bir yargısının anlatımı için kullanılırdı. Meslek ile ilgili erken dönem çalışmalarda, profesyoneller ve profesyonel otoritenin gelişimine odaklanılmıştır (Hoy ve DiPaola, 2009).

Öğretmen profesyonelliğinin anlamı, amaçları ve öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanıp tanımlanamayacağına dair tartışmalar akademisyenler ve halk arasında devam etmektedir. Özellikle öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmemesinin tartışılması odak konusu olduğunda bu tartışmaların bazıları tamamen ideolojik çıkarılara hizmet etmektedir. Bu çıkarılar, genelde devlet ve işveren otoriteler tarafından öğretmenlerin dar kalıplara sığdırılan, yeterlilikleri ve becerilerini belirleyerek öğretmenleri bireysel ve kolektif olarak kontrol etmekle ilgilidir. Bu tanımlamaların aksini savunanlar, öğretmenliğin bir meslek olduğunu şiddetle desteklemekte ve bu iddiaları destekleyen güçlü kanıtlar ortaya koymaktadırlar. Bu tartışmalar farklı teorik çerçevelere oturtulmuştur (Sachs, 2000).

Öğretmenliğin meslek olarak kabul edilme tartışmaları Hargreaves ve Goodson’un çalışmasında da Sachs’ın getirdiği eleştirilerle benzerlik göstermektedir;

Öğretmenlerin bir kimlik olarak profesyoneller mi, yoksa kültürel işçiler mi olduğu konusundaki kararsızlık sadece meslek dışı çevrelerde değil aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinde de görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin 'profesyonel olarak kabul edilebilir' tarzda bir orta sınıf statüsü mü benimsemeleri, yoksa çıkarlarını savunmak için sendikal toplu pazarlık stratejileri mi izlemeleri gerektiği konusunda belirsizlik ve tutarsızlık devam etmektedir (Girisburg ve arkadaşları, 1980; Carlson, 1992; Bascia, 1994; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1).

Zaman zaman öğretmenlik mesleğinin düşük konumu nedeniyle, öğretmenliği gerçek bir meslek haline getirerek iyileştirilmesi önerilir. Şu bilinmelidir ki, öğretmenlik zor bir sanattır ve yıllar süren geniş kapsamlı bir eğitim gerektirir. Bir öğretmenlik pozisyonu elde etmek için genellikle öğretmen eğitimi süresinin arttırılması önerilmektedir (Waller, 1932, s. 64; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.6). Willard Waller'in yapmış olduğu tespit öğretmen eğitiminin önemini vurgulamakta ve günümüzde öğretmen eğitiminin daha iyi düzeye getirildiğine yönelik gelişmelerle bu konuda pozitif adımlar atılmakla birlikte, bazı yazarlar öğretmen eğitimindeki iyileştirmelerin mesleği daha rasyonel yapmadaki belirsizliğin hala devam ettiğini dile getirmektedir.

Endüstri devrimi öncesi toplumdaki endüstriyel topluma geçişin yaşandığı 150 yıl (her ne kadar okul ve toplum arasındaki ilişki tek boyutlu olmasa da) pek çok değişikliğin geri planını oluşturmaktadır. Okullar ve öğretmenlik mesleği için önemli olan unsurlardan bazıları şunlardır: ulaşılabilir bilginin muazzam şekilde artışı; laikleşme ve gelenek krizi; iş bölünmesi ve iş sahalarında günden güne artan formal eğitim talebi; kas gücü ve beyin gücü gerektiren işlerin birbirinden ayrılması; sosyal devletin gelişmesi ve bununla birlikte merkezi bürokrasilerin artışı ile bilimin gelişmesi ve objektifliğe olan inanç (subjektif yargıların değer kaybetmesi); sosyal planlama ve sosyal yapılanmanın yerel düzeyde uygulanmasıdır. Bu bahsedilen oluşumlara bağlı olarak öğretmenler bütün bu olanların dışında bırakılmış ve uzmanlar bu sürece katılmıştır. Ancak eğitim araştırmaları ve merkezi çözümlerin imkansızlığını içine alan post-modern kriz ve belirli durumlara uygun lokal çözümler bulmaya olan ihtiyaçlar nedeniyle öğretmenler uzman olarak tekrar sürecin içine dahil edilmiştir (Kmpof, Bond, Dworet ve Oak, 1996,

s. 22). Kompf ve diğerlerinin çalışmasında öğretmenlerin uzman bilgisine olan ihtiyacın diğer uzmanlarca karşılanmaması sonucu öğretmenlerin uzman olarak kabulünü ve öğretmenliğin de meslek olması anlamına geleceğine vurgu yapmaktadır.

Pratte ve Rury (1991; Hulse, 2006), öğretmenliğin meslek olmasında bazı uygulamalardan dolayı başarısız olduğunu ileri sürmüşlerdir; Öğretmenler sendikalara bağlıydı, orta sınıftaki çalışanların da altındaydılar, performans için bir dizi standartlar oluşturamamanın yanı sıra uygunsuz olan şeyleri ayıklama sorumluluğunu göstermemişlerdi. Dahası öğretmenlik genellikle kadınların yaptığı, makul ölçülerde güvenli istihdam sağlayan az riskli bir iş olarak görülmekteydi.

Öğretmenliğe ilişkin yapılan bu tartışmalar çok daha çeşitli olmakla birlikte daha uzun sürede mücadele edilmesi gereken alan gibi görünmektedir. Ülkemizde öğretmenliğin meslek olmasının kabulü yasalarda yerini almış bulunmaktadır.

İnsanların yetiştirilmesinde anahtar rolü, öğretmen oynamaktadır. Teknolojinin bu denli ileri olduğu günümüzde; hiçbir eğitim teknolojisi, öğretmenin yerine ikame edilememiştir. Milli Eğitim Temel Yasasına göre “Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir” (Adem, 1997, s. 188).

Türkiye’de öğretmenlik yasalarla bir meslek olarak kabul edilmiş olmakla birlikte, uygulamalarda karşılaşılan durum yasa ve uygulama arasındaki çelişkiyi göstermektedir.

Yasa; öğretmenliği bir uzmanlık mesleği olarak kabul ederken diğer taraftan hiçbir uzmanlık eğitimi almamış olanların da gerektiğinde –bunca genç yüksek öğretimin kapısında beklerken- öğretmen olabilmelerini sağlamaktadır. Aynı şekilde seçimde birtakım nitelikler aranacağını bildirmekte, ancak bunların uygulanması zorunluluğunu getirmemektedir (Yılman, 2006, s.75).

Öğretmenliğin meslek olma tartışmalarının çok yönlü değerlendirilmesi ve daha birçok araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öğretmen profesyonelliğine ilişkin açıklamalardan önce öğretmenin özelliklerini ve görevlerini gözden geçirmek, profesyonellikteki bakış açılarının daha net anlaşılmasına yardım edecektir.

Demirel (1999, 54-59), öğretmen özelliklerinde daha çok etkili öğretmen niteliklerine vurgu yapmaktadır. Bu olmazsa olmaz nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri: Bu nokta da öğretmenlerin güdeleyicilik, her zaman başarıyı hedefleme ve öğretmenin profesyonelliği üzerinde durulmuştur. Burada güdeleyiciliğin öğretmenin coşkulu, içten ve güvenilir oluşunu, başarıyı hedeflemenin öğrencileri ile ilgili olarak yüksek başarı beklentisini ortaya koyduğunu, profesyonellik özelliğinin de öğretmenin iş birlikçiliğini, esnekliğini ve bilgi sahibi ve bir uzman oluşunu ifade etmektedir.

2. Öğretmenin mesleki nitelikleri: Bu boyutta da, öğretmenin alanıyla ve kendisini ilgilendiren etkinlikleri planlama, öğretim teknik ve yöntemlerinden faydalanma, etkili iletişim kurabilme, sınıfı iyi yönetebilme ve zamanı iyi kullanabilme, öğrenme sonuçlarını değerlendirme ve rehberlik gibi teknik ve profesyonellikle ilgili nitelikleridir.

Barth (1990; aktaran: Bakioğlu, 1998, s.14), öğretmenlerin liderlik rolü üstlenmeleri gereğini şu sözlerle açıklamaktadır;

Öğretmen olarak birisinin liderlik ileri sürmesi yönetsel direnme ile karşılaşsa bile eğitsel açıdan ideal bir durumdur. Bunu yapan öğretmenin kendi alışkanlıkları ve öğretim yükü ile gelen hareketsizlik ile mücadele etmesi gerekmektedir. Bu türden bir liderliği başlatmak; tanımlanmış küçük bir dairenin dışına çıkmayı gerektirir. Öğretmenin rolü sınıfın içindedir fikrinin aşılması gerekmektedir. Öğretmen liderliği; öğretmenlerin dört duvarın ötesinde, daha geniş konularda sorumluluk alma isteğini cesaretle ilan etmesidir.

Öğretmenlerin işlevleri ya da rollerinin sınıflandırıldığı çalışmaya göre öğretmenlerin altı rolü bulunduğu ancak ilk ve ortaöğretim okulları için bir rol daha ilave edilerek aşağıda verilen yedi rolden bahsedilmektedir (Flehsig ve Haller, 1975; Lawton, 1987; aktaran: Hesapçioğlu, 1998, s. 268);

1. Uzman rolü: bilgi nakli, kavramlar ve dalın ya da alanın perspektifleri.
2. Otorite rolü: amaçlar koyma ve amaçlara erişebilmek için yöntemler belirleme.
3. “Sosyalizasyon ajanı” rolü: kursa ilişkin amaçları ve yükselbilme perspektiflerini aydınlatma, öğrencileri bu yönde hazırlama.

4. Destekleyici rol: öğrencinin kendi doğallığına uygun olarak yaratıcılığını desteklemek, onun öğrenim güçlüklerini aşmasına yardım etmek.
5. “Benlik ideali” rolü: özel bir alanda entelektüel bir araştırma konusunda gayrete gelmeyi, heyecan duymayı, değer takdirinde bulunmayı öğretmek.
6. “Bireysel şahıs” rolü: insan olarak değerlendirilmek ve öğrenciyi insan olarak değerlendirmek için gerekli olan onun entelektüel aktiviteleri için insani ihtiyaçların ve yetilerin tüm demetini aktarmak.
7. Gözetleme rolü: eğitim sistemince en etkili şekilde güvence altına alınan roldür. Ders saatleri çoğu kez, kendilerine gözetleme işlevlerinin düştüğü temsil etme saatleridir.

Öğretmenlerin kendi rollerini anlamaları, onlara liderlik eden kimliklerinin nasıl olduğunu etkileyen temel noktadır. Öğretmenler çeşitli öğrencilere liyakatli ve donanımlı olmalı, ne yaptıklarını anlayabilmeli ve iyi iletişim kurmaları için yardımcı olmalıdır (Ball ve Cohen, 1999, s. 3). Öğretmenin özellik ve görevlerini içeren tüm hususların, onlara çok yönlü ve zor görevleri de beraberinde getirdiği görülmektedir.

2.4. Öğretmenlik ve Profesyonelleşme

Englund (1996, s.75; Evans, 2008) “öğretmenliğin bir meslek olması” konusuyla ilgili kavramsal netliğin ve fikir birliğinin bulunmamasına dikkat çekmekte ve profesyonelleşmeyi, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve otoritesiyle ilgili sosyolojik bir proje olarak görmektedir. Profesyonelleşme öğretmenlikte bir çok faktörün bir araya gelmesi ve ortak yönde hareketin sağladığı süreç sonunda elde edilir.

Profesyonelleşme, daha büyük bir profesyonelliğe işaret ederek, öğretmenin rolünün içeriğinde ve uzantılarındaki değişimlere vurgu yapmaktadır. Öğretmenliğin, liderlik rollerin, iş arkadaşlarıyla ortaklık, ortak karar verme süreci ve alanlarındaki uzmanlıkları ile diğerlerine danışmanlık yapmasıyla daha karmaşık ve daha donanımlı bir hale geleceği görülmektedir (Hargreaves, 1994, aktaran; Addie, 2005).

Profesyonelleşme kavramı, öğretim mesleği için kullanıldığı zaman iki farklı anlam içerir (Helsby, 1995), bunlardan ilki; profesyonellerin yaptıkları, dışa dönük davranışları, kuralları ve buna rehberlik eden standartların kalitesini gösterir. Bazı bilim

adamları profesyonellik tanımını, kalite ve uygulama standartlarının iyileştirilmesi olarak nitelemektedir. İkincisi, profesyonellerin statüsü ve saygınlığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin hissettikleri, herkes tarafından izlenen saygınlık, statü, durum ve mesleki ödüllerin düzeyi ile ilgilidir. Bu ikinci anlamda profesyonelleşme mevkiyi ve durumunu geliştirmeyi ima eder. Hargreaves (2000), bu iki kavramın, genellikle tamamlayıcı projeler olarak (geliştirilen standartlar, geliştirilen mevkiye götürür) sunulduğunu iddia eder. Ancak, profesyonelleşmenin güncel durumları birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır.

Öğretmenlik profesyonelleşmesinin görünür paradokslarını yorumlamamın yolu, öğretmenin işinin bazı öğelerinin, daha geniş görevler, daha büyük karmaşıklık, daha sofistike yargı yetkesi ve meslektaşlar arasında toplu karar alma süreci içermesi açısından yeniden profesyonelleşir hale geldiğini, bir yandan da işin diğer öğelerinin daha pragmatik eğitim, hedefler ve amaçlar üzerinde daha az yetki, başkalarının öngördüğü ayrıntılı öğrenme çıktılarına daha fazla bağımlılık açılarından profesyonellikten uzaklaşır hale geldiğini görmektir (örneğin; Barton ve arkadaşları, 1994; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.3). Öğretmen profesyonelliğini neyin oluşturduğu konusunda uzlaşma eksikliği de profesyonelleşme konusundaki belirsizlikler gibi sürmekte ve bu konuda siyasal ve sosyal etkilerin vereceği önemle ilgi olduğu vurgulanmaktadır. Hargreaves ve Goodson'ın (1996; s.4) belirttiği gibi:

“profesyonel olmanın, profesyonelliği göstermenin ya da profesyonelleşmeyi sürdürmenin ne anlama geldiği konusu hakkında evrensel olarak bir karara varılmamış ve anlaşılammıştır... öğretmenlikte neyin profesyonel bilgi ve profesyonel eylem olarak görülmekte olduğu yoruma açıktır”.

Hoyle (1975), öğretmenliğin bir mesleğin geleneksel kriterlerini karşılayıp karşılayamadığıyla ilgili şüphe duyulması ve yıllar içerisinde yaşanan gelişmeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreleri artmıştır.
- Herkesin üniversite derecesine sahip olduğu bir mesleğe doğru istikrarlı bir yöneliş vardır.
- Bütün öğretmenlerin eğitilmesi ile ilgili gereklilik aşamalı olarak genişletilmiştir.

- İlk eğitimin akademik içeriği özellikle eğitimde lisans derecesinin ortaya çıkışıyla arttırılmıştır.
- Eğitimle ilgili çalışmalarda dersler akademik olarak temel disiplinlere dayandırılmaktadır.
- Eğitimle ilgili çalışmalar giderek artmakta olan araştırma ve burslarla desteklenmektedir.

Bu gelişmeler öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerle mesleğe daha profesyonel olarak hazırlandığı ve eğitim teorisine sahip profesyoneller olarak yetiştirildiği anlamına gelmektedir. Ancak bu açıklamaları yaparken Hoyle bu gelişmelerin öğretmenlerin statülerini geliştirme ve yeterliklerini ilerletme konusundaki etkilerinin belirsizliğine de dikkat çekmektedir. Bunun nedenini ise yeterli kanıtın olmayışı ile açıklamaktadır.

Öğretmenlikte profesyonelleşme iki ayrı ama birbirini tamamlayıcı şekilde yürümektedir. Bunlar profesyonellik ve profesyonizm olarak adlandırılmakta, içsel yani profesyonelin kapasite ve çabaları ile birlikte dışsal faktörlerin de (merkez otoriteler, hizmet alanlar, üniversite) desteği ile birlikte çalışmayı gerektirmektedir. Yani öğretmenliğin profesyonelleşmesi aktör destekli ve profesyonelin kapasitesinin uygulamaya yansması ile sonuçlanması anlamı taşımaktadır.

2.5. Bireysel Boyutta Profesyonellik: Öğretmen Profesyonelliği

Profesyonelleşme ve profesyonellik tartışmalarının odağında olan öğretmen hiç şüphesiz en önemli aktördür. Meslek her ne kadar profesyonelleşme sürecini tamamlasada öğretmenin bireysel boyutta da aynı özellikleri tamamlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin en geleneksel iddiaları “profesyonel” olduklarına dairdir. Bu iddianın altında; konu, pedagoji ve öğrenciyle ilgili uzman bilgisi sağladığı düşünülen bir eğitimci ve belli bir düzeyde otonomiye sahip oldukları yönünde bir algılama yer almaktadır. Öğretmenlerin profesyonel olup olmadıkları yıllardan beri araştırmalara konu olmuştur. Geleneksel olarak profesyoneller diğer grupların çalışanlarından ayrılmaktadır çünkü onlar: i) uzman bilgisine – *teknik kültüre*; ii) müşterinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik adanmışlığa – *hizmet etiğine*; iii) güçlü kolektif kimliğe – *profesyonel*

adanimışlığı; iv) profesyonel standartlar ve uygulama üzerindeki bürokratik kontrole karşı meslektaşlarıyla birlikte çalışma nosyonuna – *profesyonel otonomiye*; (Larson, 1997; Talbert veMcLaughlin, 1994; aktaran: Day, 1999, s. 5) sahiptirler.

Öğretmen profesyonelliğinin kavramsallaştırılması sorunludur (Avis, 1994). Bazı yazarlar (Corson, 2000; Kelly, 1994; aktaran: Silcock, 2003), reformların arkasındaki siyasi nedenlerden şüphe duymaktadırlar. Mahoney ve Hextall (2001; aktaran: Silcock, 2003) öğretmenlerin performans yönetimi için son zamanlardaki girişimlerin uygulamayı geliştirmek yerine tüm okul uyumu için teşvik anlamına geldiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Merson, yapay bir hesap verme sistemiyle, profesyonel yeteneğin özgürleştirilmesi yerine mevcut hükümetin modernleştirme baskılarını düşünür (Silcock, 2003). Öğretmenliğin profesyonel bir eylem olmasından dolayı, profesyonellik tanımındaki belli kurallara zorunlu olarak uyulması gerektiği dile getirilmiştir. Profesyonellik kavramını ortaya çıkaran belli kriterler şu şekilde ifade edilmiştir (Carr, 2000; Karaman, 2009);

- 1) Meslekler önemli bir sosyal hizmeti gerçekleştirirler.
- 2) Profesyoneller mesleki yasalara bağlı olmak zorundadırlar,
- 3) Meslekler belli düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir; terfi, disiplin süreçleri gibi,
- 4) Belli uzmanlık seviyelerinin bulunması gerekmektedir,
- 5) Profesyoneller yüksek seviyede özerkliğe ihtiyaç duyarlar.

ABD’de yapılan bir çalışma, öğretmenlerin profesyonellik ile 7 konuyu bağdaştırdıklarını ortaya koymuştur (Nelson, 1993, aktaran: Day, 1999, s. 49):

- Görevi sonuna kadar yapma arzusu,
- Etkili iletişim,
- Öğretmekten alınan bireysel doyum,
- İş arkadaşlarıyla olan ilişkiler,
- Belli başlı öğrenci başarılarından tatmin,
- Öğrenci görüşleri,
- Yapılan işin detaylı, derin şekilde düşünülmesinden öğrenme.

Sockett (1993; aktaran: Al-Hınai, 2003) profesyonelliğin etik bir temeli olduğunu öne sürmektedir. Bu anlamda dört tip öğretmen profesyonelliği kavramını tanımlamaktadır ve bu kavramların kişinin işinin temel kategorileri olduğunu (ki bu kategoriler karakter, bağlılık, konu bilgisi ve pedagojik bilgidir) ifade etmekte ve profesyonelliğin 'uygulamanın kalitesiyle' ilgili bir kavram olduğunu ileri sürmektedir. Bunların dışında öğretmenlerin profesyonelliğinin temellerini oluşturan kavramlar başka yazarlara göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğinde temel oluşturan kavramlar genel olarak öğretmenin kişisel nitelikleri ve erdemlerine ilişkindir. Profesyonelliğin öncülleri (Karasu, 2001) şeklinde bir ifade bu kavramları karşılamaktadır.

2.5.1. Öğretmen Profesyonelliğinin Öncülleri

Öğretme işi bir değerler konusudur. İnsanlar öğretir, çünkü bazı olgulara inanırlar. Onlar “iyi toplumun” bir göstergesidir. Kelchtermans (2004) ise, kişinin profesyonel özünün kişisel özüne benzediğini söylemekte ve bunun birbiri ile ilişkili beş parçadan oluştuğunu belirtmektedir: 1. Öz-görüntü: Öğretmenlerin kariyer hikâyelerini nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. 2. Özsaygı: Bir öğretmenin gelişiminin, kendisi ya da diğerleri tarafından ne kadar iyi olup olmadığının tanımlanması. 3. İş motivasyonu: Öğretmenlerin işe devam ya da işi bırakmak için seçim yapma durumu. 4. Görev anlayışı: Öğretmenlerin, işlerini nasıl tanımladığı. 5. Geleceğin görünüşü: Öğretmenlerin işlerinin gelişmesi için gelecek beklentileri (Kelchtermans, 2004). Burada sözü edilen kavramlar sadece öğretmenlerden beklenen davranışları ifade etmektedir.

Son dönemde, Nixon (2001, s. 179; aktaran: Al-Hınai, 2003), akademik özgürlüğe yeniden bir yön verilmesi, bir profesyonellik bileşeni eklenmesi gereğinden bahsetmiş ve profesyonelin 'küçük dünyasının' daha geniş topluluklarla karşı karşıya geldiği noktalarda etik boyutun da göz önüne alınması gerektiğini ifade etmiştir. Nixon, profesyonellik kavramını 'eğitilecek öğrenciler, araştırma ve eğitsel aktiviteler yoluyla göz önüne alınması gereken daha geniş muhataplar açısından değerlendirmektedir. Bu, öğrenmeye ilişkin ortak bir çaba etrafında yoğunlaşmaktadır'.

Bottery (1996; aktaran: Sachs, 2000, s.12) profesyonelliği herhangi bir versiyonunun uzmanlık (bir meslek grubu tarafından o mesleğe ait bilgiye sahip olunması), fedakarlık (meslek grubunun üyeleri tarafından müşterilerine karşı etik yaklaşım) ve otonomi (belli bir meslekteki profesyonellerin işe girişteki ve bunu takip eden uygulamalardaki kontrol üzerinde haklarının bulunması) içine alan bir bütün olması gerektiğini savunmaktadır. Bu üç özellik öğretmenlerin profesyonelliği için gereken platformu sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bu özellikler öğretmenin mesleğini devam ettirenken sahip olması gereken temel nitelikler olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin profesyonelliği için bunlardan daha fazlası gerekmektedir. Kramer (2003) öğretmenin profesyonellik öğelerini üç ana kategoride ele almaktadır; tutum, davranış ve iletişim. Bu üç alana yönelmek öğretmene güçlü bir profesyonellik duygusu geliştirmede yardımcı olacaktır.

Swisher ve Page'in (2005, s.2; aktaran: Phelps, 2006) tanımladığı şekliyle profesyonellik "profesyonel vasıflar, tutumlar, etkileşimler ve davranışlarla ilgili içselleştirilmiş inançlardır". Profesyonel olmak, kişinin uygulama faaliyetlerini öğrencilerin refahını sağlayacak şekilde sürekli olarak geliştirmeye açık olmasını gerektirmektedir. Helsby (1999; aktaran: Al-Hınai, 2003), 'profesyonellik' kavramını, kişisel ve davranışsal olarak kendini adama, bağlılık ve üstün nitelikli uygulama özelliklerine sahip olma olarak görmektedir. Ayrıca öğretmenler, profesyonelce davranmalı (Day, 1999), başarılı olmak adına, öğrettikleri konunun dışında öğrencileri ve öğrenmeyi, çocuk gelişimini ve pedagojiyi anlamalı (Schulman, 1986; Darling-Hammond, 1990a; aktaran: Darling-Hammond ve Berry, 2006), öğretmeye ilişkin sadece bir bağlılık göstermekle kalmayıp teknik bilgiye sahip olmalıdırlar (Fullan, 2001). Tüm bu özellikler temelde öğretmenlerin bireysel olarak nitelenebilecek özelliklerini kapsamakla birlikte, profesyonelliğin içsel boyutunu ifade etmektedir. Martinet ve diğerlerine (2001) göre, profesyonelliği oluşturmak için tasarlanmış bir içsel süreç olarak profesyonelleşmeye yüklenen ilk anlam pek çok boyutu kapsamaktadır. Bunlar; özel bilginin organizasyonu, profesyonel gelişim, bireysel etkililik ve verimlilik, uzmanlığın paylaşılması, uygulama bilgisinin sistemleştirilmesidir.

Yukarıda sözü edilen profesyonelliğin öğeleri, genel özellikleri açısından belirli gruplar altında dört temel öncül etrafında toplanmaktadır. Bunlar profesyonel gelişim, özgeciliği, işbirliği ve etkililiktir.

2.5.1.1. Profesyonel Gelişim

Profesyonelleşme sürecinin temel gereklerinden biri profesyonel gelişimdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde profesyonelleşmeye yer verilmeli ve bununla birlikte mesleğe başladıktan sonra da öğretmenlerin gelişimi açısından eğitimler kesilmeden devam etmelidir.

Öğretmenler için yüksek öğretimlerini tamamlamak, bilindiği gibi, yetişme sürecinin sonu olarak görülmemekte ve yeterliliğin tam anlamı ile elde edildiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin kariyerleri içindeki profesyonel davranışları bir gelişme sergilemektedir. Öğretmenler göreve başladıkları andan itibaren öğrencilerinin gelişimine yardımcı olmak suretiyle profesyonel gelişimlerini ilerletmektedirler (Bakioğlu, 1996, s.19).

Profesyonel gelişim artık bir seçenek değil bütün profesyonellerden beklenendir (Day ve Sachs, 2004). Profesyonel gelişim nispeten yeni bir terimdir. Profesyonel gelişim hizmet-içi eğitimin eşanlamlısı olarak kullanılmaya biraz ötesindedir ve profesyonel gelişimin anlamı özellikle iki fikri benimsemektedir; Bunlardan biri, ilk eğitimle başlayıp, göreve başlama süreciyle ve devamında bütün bir kariyeri boyunca şartlar değiştiğinde ve yeni sorumluluklar kabul edildiğinde etkili profesyonel uygulama için gerekli bilgi ve beceriyi geliştirmeye devam ettiği bir süreç olduğu düşüncesidir. Diğeri ise bilgi ve becerinin öğretmenlerin karşılaştığı gerçek problemlerle geçmişe nazaran çok daha fazla ilişkili olması gerektiği düşüncesidir (Hoyle 1975). Becher'in (1999; aktaran: Breen, 2001, s.22) çalışmalarında da değinildiği gibi, literatürde tarihsel değişimi, yapısal karakteristikleri ve kültürel tavırları içeren araştırmalardan uzaklaşan; profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim eğitiminin sürekliliği ile ilgili araştırmalara doğru bir hareket vardır. Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim eğitiminin sürekliliği profesyonelliğin anahtar öğeleri olarak ortaya çıkmaktadır. Profesyonel olarak tanımlanabilmek için en önemli işaretlerinden biri, bilgiyi derinleştirerek, alandaki önemli gelişmelerin gerisinde kalmayarak ve uygulama adına gelişme vadeden yenilikleri uygulayarak kariyer boyunca öğrenmeye devam etmektir (Sykes, 1990;

aktaran: Sachs, 1997). Öğretmenlik gibi bir meslek, bilginin durağan olmaması ve her geçen gün yeni bilgilerin daha fazla çevreler tarafından edinilmesi ile öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Becher (1999; aktaran: Breen, 2001, s.25), profesyonel gelişim eğitiminin, yeteneğin sürdürülmesi, yeni ve yenilenen bilginin geliştirilmesi ve bununla başa çıkılabilmeyi gerektirdiğini açıklamaktadır. Hulse (2006, s.59) öğretmenler için kişisel kapasitelerini geliştirmenin önemini şu şekilde açıklamaktadır;

- Pedagojik teori, uygulama ve politikayla kişisel anlayışı arttırır.
- Kendini yetkelendirme ve katılım için bir araç haline gelir.
- Kişiyi güçlü yönlerini tanımlamak ve zayıf yönlerinin üzerinde çalışmakta yardımcı olacak bir kaynak olur.
- Gerçekten kişisel ustalık ve profesyonel hedef geliştirme arzusu için güvenilirlik gerektirir.
- Amaçlı olmalıdır çünkü, kişisel gelişimin gönüllü olması gerekir ve istemeyerek girilecek bir süreç değildir.

Wong ve Wong (1998, 294; aktaran: Kramer, 2003) profesyoneli; denetim ya da yönetmelik olmaksızın, yeteneklerini geliştirmek için gelişim planını devam ettiren ve her yeni öğrenci grubunun seviyesini yükseltmeye uğraşan sorumlu kişi olarak tanımlar.

Öğretmenin sorumluluğu, alanındaki yayınları okumayı, profesyonel öğretim kaynaklarından geri kalmamayı, yaşam boyu öğrenmeyi kapsar. Sınıfta öğretmen, ancak müfredatla ilgili derin bir anlayışa sahip kişinin oluşturabileceği karmaşık ve yüksek düzeyli sorular sorarak alanındaki bilgisini ortaya koymaktadır (Heckendorn, 2006). Profesyonel gelişim, profesyonellik adına oldukça önemli bir faktördür. Profesyonel gelişimi öğretmenin bireysel yönelimleri açısından değerlendirmek belki öğretmene karşı bir haksız vurguyu düşündürebilir, ancak yukarıda verilen tanımların da yansıttığı gibi profesyonel gelişim öğretmenin kendisini sorgulaması, eksiklerini belirlemesi ya da dışarıdan bir baskı gerekmeden kendinde bir istek oluşturması açısından değerlendirilmelidir. Öğretmen istemediği takdirde gelişim sağlanmayacağı gerçeğinden

hareketle elbette profesyonel gelişim öğretmenlerin bir sorumluluğu ve profesyonelliğin gereğidir. Ancak Díaz-Maggioli (2004), mevcut profesyonel gelişim uygulamalarının genellikle aşağıda verilen engeller nedeniyle sınırlandırıldığını belirtmektedir:

1. Yukarıdan aşağıya karar verme; Geleneksel olarak profesyonel gelişim düzenlemelerinin öğretmenler yerine yöneticiler ve danışmanlar tarafından yapılması.
2. Öğretmenlerin düzenlemeye ihtiyaçları olduğu fikri; Profesyonel gelişim çoğunlukla, öğrencilerin öğrenmediğinde onların öğretmenlerinin nasıl öğreteceklerini bilmediği gibi yanlış fikirlere sebep olur. Ancak sınıf öğretmenlerinin hikayelerini hayranlıkla dinlerken, tutku ve bağlılık, çekişme ve başarı, azim ve sevgi gibi, bu öğretmenlerin ne tür düzenlemelere ihtiyaçları olduğu merak edilir.
3. Profesyonel gelişim süreci ve sonuçlarını sahiplenmedeki eksiklik; Öğretmenlerin görüşlerine, profesyonel gelişim sırasında önem verilmediği için öğretmenlerde haklı olarak, onlara sorulmadan hazırlanan programların onlara ne katacağını sorgulamaktadır, çünkü bu programlar esas olarak öğretmenlerde değişim yaratmayı amaçlamaktadır.
4. Profesyonel gelişimin içeriğinin teknokratik yapısı; Profesyonel gelişim programlarında öğretmenlere sınıfta birebir uygulamaları istenen teknikler öğretilmektedir. Etkili olmasına rağmen bu metotların çoğu iletişim amaçlı ve belirli ortamlarda öğrenen kişiler için standart hale getirilmiştir. Bu uygulamaları sınıf ortamına aktarmaya çalışırken, öğretmenler profesyonel gelişim planlamacılarının beklendiğinden daha fazla çaba sarf etmektedirler.
5. Öğretilen konunun, öğrencinin yaşı veya bilişsel gelişim düzeyindeki farklılıklarına rağmen sınıf uygulamalara evrensel yaklaşım; Farklı sınıf düzeylerinde aynı profesyonel gelişim programlarını yürüten okullar olduğunu görmek alışılmamış bir durum değildir. Belirli öğretim uygulamalarının ve öğrenme prensiplerinin faydalı olduğu bilinmesine rağmen ekonomik olduğu düşüncesiyle standart bir yaklaşımla olaya bakmanın tamamen etkisiz olduğu ispatlanmıştır.
6. Profesyonel gelişimde kullanılan yöntemlerde çeşitliliğin eksik olması; Profesyonel gelişime yatırım yapılmasına karar verildiğinde bu amaç için en ucuz format seçilmektedir. Kullanılan yöntemler genellikle ders anlatımı (konferans), çalıştay veya seminer olmaktadır. Sınıftaki öğretim için farklı yaklaşımlar kullanılması gerekliliği üzerine pek çok şey yazılırken, öğretmenlere eğitim verilirken farklı yaklaşımların ön görülmemesi ironiktir.
7. Profesyonel gelişim imkanlarına erişilememesi; Profesyonel gelişim imkanları öğretmenlerin gerçekten ihtiyacı olduğu zamanlarda, onlara çok nadiren ulaşmaktadır. Öğretmenler profesyonel gelişim programlarının planlanmasına ve aktarılmasına yardımcı olmadıklarında, ihtiyaçları

karşılanamamaktadır. Bu da bize çalıştaylarda aktarılan konuların çok az bir kısmının sınıflarda uygulanabiliyor olmasını açıklamaktadır.

8. Profesyonel gelişim fikirlerinin sınıfa aktarımında yeterli desteğin verilmemesi; Bir öğretmenin karşı karşıya kaldığı en zor işlerden biri, yeni fikirleri sınıfa aktarmaktır. Hizmet öncesi öğretilere teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurmada yardımcı olmak için çok fazla çaba sarf edilmektedir. Ancak burada merak edilen nokta aynı destek sistemlerinin neden hizmet içi öğretmenlere verilmediğidir.

9. Öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını ve tecrübelerini dikkate almayan standart profesyonel gelişim yaklaşımları; Araştırmacılar, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerledikçe değişik gelişim evrelerinden geçtiğine dikkat çekmektedirler. Her bir evre de ele alınması gereken belirli ihtiyaçları ve krizleri tetiklemektedir (Fessler & Christensen, 1992; Furlong & Maynard, 1995; Huberman, 1989). Geleneksel profesyonel gelişim programlarının standart hale getirilmiş yapısı, bütün öğretmenlerin farklı deneyimlerine ve ihtiyaçlarına rağmen aynı düzeyde performans sergilediğini varsaymaktadır.

10. Profesyonel gelişimle ilgili sistematik değerlendirme eksikliği; Öğretmen yeterliliğinin karmaşık yapısı, gelişimin değerlendirilmesini imkansız hale getirmektedir. Sonuç olarak pek çok profesyonel gelişim programı ve diğer topluluklarla ilgili sonuçları değerlendirilmemektedir. Öğrenen örgüt sadece en yakınındaki kişilere değil bir bütün olarak mesleğe değer katacak bilgiyi sağlamalıdır. Uygulanan programların etkisizliğinin nedenlerini araştırmada başarısız olmak ve bunların sonuçlarını görmezden gelmek öğretim camiasına zarar vermek anlamına gelmektedir.

11. Profesyonel gelişim planlamacılarının, öğretmenlerin nasıl öğrendikleri ile ilgili çok az bilgi sahibi olması ya da hiç bilgi sahibi olmaması; Öğretmenlere yönelik çoğu profesyonel gelişim modeli, öğretmenlerin kendine özgü öğrenme şekillerini görmezden gelmektedir. Eğer bu modellerin başarılı olması isteniyorsa öğretmenlerin kendilerine özgü öğrenme şekilleri dikkate alınmalıdır. Yetişkin öğrencilerin özellikleri bir yüzyıldan fazla bir süredir araştırmaların odak noktası olmasına rağmen (Brookfield, 1986; Vella, 1994) çoğu zaman göz ardı edilmektedir.

2.5.1.2. Özgecilik

Hem meslek tanımlarında hem de profesyonelleşmenin özünde topluma hizmet bilincinin olması gerektiği sıklıkla tekrar edilmektedir. Bu noktada özgeci yaklaşım karşılık beklemeden topluma hizmet anlayışını taşımaktadır. Özgecilik, bir başkasının yararına yönelik, bencil olmayan ilgi olarak tanımlanabilir (Bernstein, Roy, Srull ve Wickens, 1991; aktaran: İşmen ve Yıldız, 2005, s. 153), profesyonelliğin sadece özel bilgiyi ima etmediğini aynı zamanda öğrencilerin yararı için sürekli olarak

uygulamaları geliştirmesi için özgeci olduğunu savunur (Helsby 1999; aktaran: Al-Hınai, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumlulukları, öğrencinin ve diğerlerinin iyiliğine olan fedakar yükümlülüklerin yerine getirilmesi, öğretmenin özgeci yaklaşımını gösterir.

İşmen ve Yıldız'ın (2005, s.159) aktarımında, Şenel, Demir, Sertelin ve Köksal (2004)'a göre, bireylerin yaşamındaki önemli tutumların başında mesleğe yönelik tutumlar gelmektedir. Mesleki olgunluğun iki boyutundan biri mesleki yeterlik diğeri de mesleğe yönelik tutumdur. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olan kişilerin daha özgeci olmaları, öğretmenlik mesleğinde başkalarının yararına fedakarca davranmanın önemini kavramış olmalarından ileri geldiği düşünülmektedir.

Profesyonel öğretmenler öğrencilerine öğretici, yol gösterici, yönlendirici, destekleyici, motive edici, rahatlatıcı ve geleceğin bir parçası olarak davranır (Crouse, 2003). Öğretmenin öğrencilerine ve çevresine olan yaklaşımları kendi profesyonelliğini gösterir. Karşıdakine yaklaşımının, onları önemseme ve değer vermesinin temelinde öğretmenin özgeciliği yatar. Phelps (2006) öğretmenlerin çevrelerine olan yaklaşımlarının belirli bir özen içinde olmasını ve öğretmenlerin yaklaşımlarını şu sözlerle değerlendirmektedir;

Öğretmenlerin çevrelerine olan yaklaşımlarını öğretmenlikte önemli bir duygusal boyut olan “ilgi” saygıyı yansıtır ve öğretmenin profesyonelliğini etkiler. İlgili öğretmenler öğrencileri ve meslektaşlarıyla empati kurabilirler. Kendilerini başkalarının yerine koyabilen öğretmenler ilgili ve profesyonel olarak görülmektedir. Saygı özellikle öğretmenin konuşma şekliyle yansıtılabilir olayları iyileştirmek ya da öğrencilere yardım etmek ile ilgili olan konuşmalar saygıyı ve ilgiyi gösterir. Öğrenciler hakkında ve öğrencilerle ve bunun yanı sıra meslektaşlar hakkında ve onlarla ilgili, saygılı bir iletişim yüksek düzeyde profesyonelliğe işaret eder.

Öğretmenlik mesleği kültürümüzde kutsal bir meslek olarak değerlendirilmekte ve fedakarlık gerektirdiğine inanılmaktadır. Nitekim, Özdayı'nın (1992) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin bu mesleği tercih etme nedenleri arasında en çok mesleki sevgi, mesleğin manevi yönü ve kendileri için ideal olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleği ile ilgili en fazla tatmin duyulan değişkenlerden ikisinin başkalarına yardım etme ve sorumluluk olduğu saptanmıştır. Görüldüğü gibi, sorumluluk sahibi olma, hem öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri

arasında yer almakta hem de öğretmenlerin meslekten aldıkları tatminde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleğinde en çok tatmin olunan alanlardan biri olan başkalarına yardım etme “bir başkasına yarar sağlamak amacıyla yapılan eylem” olarak tanımlanır.

Ortaokul öğretmenlerinin, yanı sıra bu öğretmenleri eğitenlerin değer verdiği bilgi türleri -akademik, soyut ve üniversite disiplinlerinin yapılarında ve geleneklerinde kök salmış- tam da yoksul, çalışan sınıftan veya etnik azınlıktan olan çocukların ilgisiz ve edinmesi güç bulunduğu bilgilerdir. İçerik bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bunun gibi sınıflandırmalara dayalı bir öğretim bilimi, bilgiyi ve bilmeyi, okul öğretmenliğinin temeli olan ilgilenmeyi aşacak şekilde ayrıcalıklaştırmaktadır -yine de, genç insanları ortaokulu terk etmeye iten de, esas itibariyle, bilişsel mücadelenin yokluğundan çok daha fazla, ilgilenilmiş olmanın yokluğudur (Noddings, 1992; Hargreaves, Earl ve Ryan, 1996; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.8-9). Bir öğretmenin yapacağı en iyi şeylerden birisi, öğrencilerini sevmesidir. Öğrencinin öğretmenlerinin kendilerini önemseydiğini bilmesi çok önemli bir noktadır. Profesyonel mesleğini sadece mesleki açıdan göstermez, aynı zamanda çocukları da önemseydiğini göstermelidir. Öğrencilerle kurulacak kişisel iletişimler başarılı öğretmen özelliği olarak tanımlanır (Pajak, 2001; aktaran: Kramer, 2003).

Öğrencilerinin öğrenmesinden kendini sorumlu tutan yenilikçi ve yaratıcı öğretmenler değişik stratejiler denemeye isteklidir. Etkili öğretmenler öğrencileri öğrenmediğinde dış faktörlere suçu atacaklarına proaktif bir anlayışla öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yeni yollar aramaya başlarlar. Öğretmenler kendilerine, yaptıklarının öğrencilere bir faydası olup olmadığını sorarak daha fazla profesyonellik sergilerler. Profesyonel öğretmenler, ana hedefleri olan öğrenci öğrenmesine odaklanırlar. Eğer bu amaç en belirgin ölçü olarak kullanılacaksa kararlar ve davranışlar profesyonelliği yansıtacaktır. Adanmış öğretmenler sorumluluğa ne kadar fazla değer verirlerse bir o kadar daha profesyonellik sergileyeceklerdir (Phelps, 2006).

Hurst ve Reding’e (2000, 47; aktaran: Kramer, 2003) göre, “profesyonellik öğretmenlerin kendisi ve öğrencileri için hedefler koymasüdür. Ne elde etmek istediklerini bilirler”. Öğretmenler ne yapılacağını söylemek için beklemek yerine

başlatıcı görevini üstlenirlerse profesyonel olmaya başlamışlar demektir. Öğretmen başlatan olduğunda, öğrencilerine ve topluma verdiği önemi gösterir çünkü gelecek için atılacak her doğru adım doğru insan yetiştirmede önemli role sahiptir ve öğretmenin özverisini gerektirir. Görüldüğü gibi özgeci yaklaşım, topluma hizmet, adanmak adına öğrenciler için en iyisini yapma çabasından öğrencilere saygı ve onların gelişim sorumluluğuna kadar bir çok konuda fedakarlık göstermektir. Topluma hizmet anlayışı profesyonellerin en temel görevidir.

Sergiovanni (1992; aktaran: Shantz ve Prieur, 1996), öğretmenlerin profesyonelliğini, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına her şeyi yapabilmek, öğrencilere sevgi ve saygı duymak olduğunu belirtmiştir. Profesyonelliğin bu perspektifi dürüstlük, adalet ve doğruluk gibi değerleri içermektedir. Öğrencilere saygı, onların adını bilmek, onları kabullenmek ve herkesin konuşan kişiyi dinlediğini görmekle başlar (Noddings 1984; Wong and Wong 1998; aktaran: Heckendorn, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme çabalarını desteklerken bunun sorumluluğunu hissetmelidirler. Önemsemek, öğretmenin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, ailelerle ve yönetimle olan tüm iletişiminin altında yatan noktadır. Öğretmenler, öğrencilere karşı dürüst olmalıdır, çünkü onların içeriği anlama ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı oldukları için öğretmenlerin öğrencilere karşı dürüst olmaları çok önemlidir (Heckendorn, 2006).

2.5.1.3. İşbirliği

Meslektaşlar arasında işbirliği davranışı, birbirini destekleyen öğretmenler tarafından sergilenmektedir. Öğretmenler açık bir şekilde profesyonel etkileşimlerden mutlu olurlar, birbirlerinin ihtiyaçlarına karşı saygılı ve anlayışlıdır (Marzona, 2003). Bilimsel kesinlik öğretmenlerin paylaşılan teknik kültürlerindeki varsayılan zayıflıkları öğretmenlerin işinin teknik yönlerinin yeniden tanımlanması yoluyla gidermek için bir yol sağladıysa, diğer strateji de paylaşılan profesyonel toplum duyguları ve işbirliği kültürleri geliştirmek olmuştur. Böyle bir çare, belirli okullardaki veya dallardaki belirli öğretmen grupları arasında işbirliği kültürlerini veya paylaşılan profesyonel toplum duygularını geliştirmek, böylece paylaşımı sağlayabilmek ve öğretmenliğe ve

öğretmenliğin iyileştirilmesine dair diyalog başlatılmak olmuştur (Talbert ve McLaughlin, 1994; Nias, Southworth ve Yeomans, 1989; Lieberman, 1988; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.10). Güvenilir yargının uygulanması, öğretmenler tarafından geliştirilen kompleks bilgi bütünü ve bunu destekleyen sınıf içi tecrübeleri ve konularda ve pedagojik bilgiyle ilgili anlayışların kullanılması anlamına gelmektedir. Bu bilginin edinilmesi öğretmenlerin değişik profesyonel gelişim uygulamalarına katılmalarına bağlıdır. Bu profesyonel gelişim uygulamaları, öğretmenlerin öğrenme ortamlarına katılmaları ve okul içinden ya da dışından pek çok uzman ile diyalog kurmayı sağlayan esas olduğu imkanlar anlamına gelmektedir (Sachs, 2000, s. 10). Öğretmenler gelişim amaçlı katıldıkları gruplardan farkında olarak ya da olmayarak meslektaşlarından etkilenmekte, kendi gelişimlerini değerlendirmekte ve daha samimi ortamlarda yardımlaşabilmektedirler. Profesyoneller meslektaşları ile yardımlaşmalarla profesyonel gelişimde büyük mesafeler kaydedebilirler. Hem profesyonel gelişim hem de öğrencilere daha fazla yarar sağlayacak işbirliği ile profesyonellik beslenecektir.

Mesleki işbirliği, doğası gereği profesyonel, gerçek etkileşimler olarak nitelendirilmektedir.

İşbirliği, meslektaş koçluğu, takım çalışması, ortaklık, akıl hocalığı, profesyonel gelişim, karşılıklı ilişkiler ve sonuçlara odaklılık - bunlar David Hargreaves için , 'profesyonelliğin' en önemli özelliğidir. David Hargreaves, İngiliz ve Galler Ulusal Müfredat reformunun gerçekte yeni profesyonelliğin gelişmesini, örneğin 'ilkokul öğretmenlerini meslektaşlarıyla dayanışma içinde olmaya ve onlarla öngörülmuş müfredat sonuçları etrafında olağandışı bir ölçüde eşgüdümde bulunmaya sevk ederek', kuvvetlendirdiğini ileri sürmektedir (Hargreaves ve Goodson, 1996, s. 8-9).

McLaughlin (1997) profesyonelliği, onun "pratik eylem" diye adlandırdığı, öğretmenlere profesyonel hayatlarıyla ilgili sorumluluk almak için sağlanan koşullar ve profesyonel alanlar olarak görmektedir. Pratik eylem kavramının içinde gizli olan öğretmen profesyonelliğini oluşturmak için öğretmenlerin öğrenmeleri ve gelişmeleri adına yeni yollara ihtiyaç olduğu varsayımdır ve McLaughlin (1997, s. 89; aktaran: Sachs, 2000, s. 14) yeni profesyonelliğin yapılandırılması için kavramsal ve uygulamalı temelleri oluşturacak altı prensibi şu şekilde tanımlamaktadır;

- Profesyonel diyalog için artan fırsatlar;
- Öğretmenlerin profesyonel yalnızlığının azaltılması;
- Öğrenme ve bilgi alışverişi için bir araya getirilmiş zengin imkanlar sağlamak;
- Profesyonel gelişim imkanlarını anlamlı bir içerik ve değişim çabalarıyla birbirine bağlamak;
- Profesyonel emniyet ve güven için ortam yaratmak;
- Okullardaki zaman, alan ve ölçeği tekrar yapılandırmak.

Yukarıda verilen altı özellik doğrudan ya da dolaylı olarak işbirliğini göstermekte ve bunun da profesyonelliğin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Aslında mesleki işbirliği, profesyonel davranışın söze dökülmemiş normları olarak ifade edilir (Deal ve Peterson, 1990 ; Lortie, 1975; aktaran: Marzona, 2003).

Profesyonel işbirliği ile ilgili Hargreaves'in ve diğerlerinin araştırması; bireysel çalışan öğretmenlerden çok işbirliği içinde çalışanların risk aldıklarını (Little, 1987), parça parça ilerlemeden çok devamlı ilerlemeye adandıklarını (Rosenholtz, 1989), meslektaşları ve öğrencilerini daha fazla önemsediklerini (Nias, Southworth ve Yeomans, 1989; Taafaki, 1992) daha fazla öğretim etkinliğine sahip olduklarını (Ashton ve Webb, 1996) dışardan gelen baskılar ve istekler ile ilgili kendine güvendiklerini (Hargreaves, 1994) karşılıklı öğrenip, gelişme imkanlarını daha çok yaşadıklarını (Wood, 1990) ve daha çok geri dönüte ulaşabildiklerini (Lortie, 1975) ve yansıtma imkanı (Grimmert ve Crehan, 1991) bulabildiklerini ortaya koymaktadır.

2.5.1.4. Etkililik

Öğretmenliğin profesyonelliği ile ilgili çalışmalar daha çok, birey olarak öğretmenleri ele almaktadır. Öğretmen algılarını ve kendilerini ne anlamda profesyonel olarak tanımladıklarıyla ilgili tutumlarını araştırmaktadır. Asıl öğretmenin profesyonelliği, profesyonellik ile etkililik arasındaki araştırmalar üzerine yoğunlaşmaktadır (Cheng, 1996; Johnson, 1974; Rosenshire, 1971; Surdyle, 1995; aktaran: Monroe, 2001, s. 4).

Öğretmenlerin “profesyonel sorumlulukları” sınıftaki görevlerin ötesinde doğru kayıt tutmak, aileler ile iletişim kurmak ve okul aktivitelerine katılmak gibi öğretmenlik rolünün gerekleri olan bütün temel gereklilikleri içermektedir. Bunları etkili bir şekilde yürüten öğretmenler profesyonelliğin göstergesi olan sorumluluğu sergilemiş olacaktırlar (Danleson, 1996; aktaran: Phelps, 2006). Öğretmenin profesyonelliği, öğretmenlerin işlerine karşı istekli, coşkulu ve adanmış olmalarını gerektirmektedir. Kendine, işine ve çevresine saygı duyan öğretmen profesyonel öğretmendir.

Öğretmenler heyecan verici dersleri planlayarak, tüm ihtiyaçları bilerek ve her sınıftaki oluşumları kaydederek gayretli çalışmalarını öğrencilerine olan saygısını gösterir. Planlama, görsel ve işitsel öğrenciler gibi farklı öğrenme stilleri ile öğrencilerin ihtiyaçlarının farkında olma, sınıfta neyin meydana geleceğini bilmeleri için onlara izin vermeyi, her ders için bir düzenleyiciyle öğrencileri hazırlamayı ifade eder (Heckendorn, 2006). Planlama sadece öğretmen ve öğrencilere doğru yolda olduğunu göstermekle kalmaz aynı zamanda etkili öğretmenin anahtarıdır.

Etkililik anlayışı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında bir farklılık yapabileceklerine inanırlar. Bu öğretmenler bunu sadece düşüncede bırakmaz aynı zamanda eyleme dökerler. Yeni stratejiler ve alternatifler aramaya devam ederler. Neyin işe yaradığını sürekli araştırdıklarından dolayı etkili öğretmenlerde kararlılık çok açık bir şekilde görülebilir (Huberman, 1995; aktaran: Phelps, 2006). Öğretmenlikle ilgili son yapılan araştırmalarda, bugünün okullarında etkili olmak için öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili problemleri analiz etmesini ve bilinen rutinleri değiştirerek bu problemleri çözmek için yenilerini oluşturabilecek profesyonel uzmanlar olmasını gerektiği görülmektedir (Khmelkov, 2000, s.25).

Etkili öğretmen öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, aileler ve yöneticiler ile diyaloga girer ve istikrarlı bir şekilde saygı, ulaşılabilirlik ve uzmanlık sergiler. Etkili öğretmenler sorgulamadaki ustalıkları ve sınıfta verdikleri eğitimin kalitesiyle kolaylıkla anlaşılabilir. Son olarak, bu kişinin sınıfta gerçek bir farklılık yarattığını anlayan gözlemci, sınıftaki etkili öğretmenin varlığını hissedebilir. Gerçek öğretmen öğretmekte usta olmalıdır (Stronge, 2007). Tüm bunlara ek olarak etkili öğretmenler aynı zamanda öğrencilerine ve çevresine rol model olmalıdır. Bu özellik öğretmenlerin çevreleri

tarafından kabul edilmeleri ile birlikte mesleğe olan saygılığada katkı sağlayacaktır. Kramer (2003) çalışmasında, öğretmenlerin bir model olmalarının etkilerini şu şekilde açıklamaktadır:

Profesyoneller, sürekli göz önündedirler ve bu nedenle onlara “cam evlerde yaşarlar” şeklinde benzetme yapılarak, en yüksek ahlak ve etik standartlarla ilişkilendirilirler. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki davranışlarını dikkatle incelemeli ve kendisi de öğrencilere bir model oluşturarak diğerleri üzerinde etki yapabileceğini unutmamalıdır. Hoşa gitse de gitmese de insanlar görünüşlerinden dolayı sık sık yargılanırlar. Bir profesyonelin de saygı uyandıracak biçimde giyinmesi beklenir. Wong ve Wong, (1998, 51) “giyiminizle size davranılır” uyarısını yapmaktadır. “Bir öğretmen, öğretmen gibi görünmelidir, öğrenci gibi değil” tavsiyesinde bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin uygunsuz ve çok kişisel sorulardan kaçınmalarını, konuşmadan önce düşünmelerini ve diğerlerini rahatsız etmekten kaçınmaları gerektiğini tavsiye eder (Hurst ve Reding 2000).

Profesyonel öğretmenler için saygı görmek önemlidir, çünkü onlar doğruluk ve bütünlük konusunda model olurlar ve tehdide açık olmanın öğretmenliğin bir parçası olduğunun farkında olarak, öğrencilerine gerçek kimliklerini gösterirler. Buna ek olarak örnek olma gücünü bir avantaj olarak kullanırken, akıllarının bir köşesinden “öğrencilerin onları izlediğini” hiç çıkartmazlar. Saygı görmek için öğretmenlerin davranışlarının değerleriyle uyumlu olması gerekmektedir (Phelps, 2006).

Etkili öğretmenlerin bir diğer özelliği ise güvenilir olmalarıdır. Güven davranışı, profesyonelliğin anahtar bileşenlerindedir. Güven eksikliği sosyal hatalara ve profesyonel olmayan davranışlara neden olur (Hurst ve Reding, 2000; aktaran: Kramer, 2003). Kendine güvenen öğretmenlerin bu duyguları davranışlarına yansır ve aynı zamanda onları model alan öğrencilerinin de kendilerine güvenli yetişmelerini sağlar. Öğrencilere etkili bir model olmak için anadili etkili kullanmak gerekir. Profesyonel eğitimli bir birey olarak konuşmalı, daima uygun üslup ve dilbilgisini kullanmalı, ses tonunu ona göre ayarlamalıdır. Sonuç olarak, gerçek profesyonel olmak yaşam boyu değişim demektir (Seifert, 1999, 98; aktaran: Kramer, 2003).

2.6 Öğretmenlikte Mesleki İdeoloji Olarak Profesyonellik: Profesyonizm

Son yıllarda, giderek artan sayıda öğretmen eğitimcileri ve eğitim araştırmacıları profesyonel öğrenme ve öğretmenlerin profesyonelliği politikalarındaki köklü değişikliklerle ilgilenmektedirler (Kostogriz, 2007). Öğretmen profesyonizmini açıklayan görüşleri gruplayan Addie (2005) çalışmasında, değişim dönemlere göre üç sınıflandırma yapmıştır. Aşağıda Addie'nin yapmış olduğu sınıflandırılma verilmiştir;

1990'lara kadar olan çalışmalara bakıldığında öğretmenlik “yarı meslektir” görüşü ön plandaydı. Bu görüşte öğretmenlik hemşirelik gibi “tam anlamıyla profesyonel değil” şeklinde kategorize edilmekteydi. Bu düşünceye sahip kişiler öğretmenliğin müfredat ve eğitim politikaları kararlarının üzerine kurulduğu bilimsel bilgi temeli olan gerçek bir meslek olmadığına inanmaktaydılar. Bu şekilde sınıflandırmak öğretmenliğin kadın işi ve sınıftaki eğitimcilerin hayatlarının gelişmemiş bir nosyon olduğuna dair ayrımcı bir görüşü yansıtmaktadır (Addie, 2005).

Öğretmen profesyonizmi alanındaki ikinci düşünce, eğitimcilerin sendikaları ve aynı zamanda öğretmenlerin üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu düşüncenin içinde saklı olan bilinç, öğretmenlerin mesleğe ve kendilerine karşı sorumlu olması ve bundan dolayı da bu pozisyonla ayrıcalıklı olarak kabul edilmesidir. Bu görüşle ilgili olarak Kerchener, Koppich ve Weir (1997), öğretmenlerin gelecekte, okul reformunun bir parçası olmaları, kendilerini denetlemek ve yüksek ve açık profesyonel standartlara bağlı kalmaları ve öğrencilerin hayatlarını anlayarak kendilerinden önce öğrencileri desteklemeleri gerektiği önerisinde bulunmaktadır.

Literatürde öğretmen profesyonelliği ile ilgili üçüncü düşünce ise, öğretmenlerin politika belirlemede hiçbir rolü olmaksızın müfredat reformlarını yukarıdan aşağıya uygulamak için tutulmuş “örgütsel aktörler” olarak görülmesi durumudur. Yönetici, bu tür aktiviteleri denetleyip değerlendirmekle yükümlüdür ve profesyonellik, öğretmenlerin çalışanlar olarak zorunlu olan politikaları ne kadar iyi uyguladıkları şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin merkezi otoritelerin belirlediği yönergeleri takip etmesi beklenmektedir ve yönetime ve topluma karşı sorumludurlar (Addie, 2005).

Yukarıda dönemselsel olarak verilen üç sınıflandırma, öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmemesini, düşük statülerini ve özerk çalışanlar olmamasını ve profesyonizm açısından bu yetersizliklerin mesleğin profesyonelleşmesini de engellediğini ifade etmektedir. Bascia ve Hargreaves (2000), öğretmen profesyonelliği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: ‘Duygusal anlayış, politikalar, sosyal yapılar ve değişim öğretmenler ve çevresindekiler arasında çok büyük bir mesafe yaratmaktadır. Bu

öğretmenler, profesyonelliklerini dar görüşlü ve sadece belli bir gruba ait olan bir temele oturttuklarında, bu onları ailelerin ve toplumun ulaşamayacağı yüksek bir noktaya yerleştirmiş olacaktır.’ Profesyonelliği, işin kendine özgü özelliklerini dikkate almadan kabul etmek, bazı kişilerin, müşteriler üzerinde hegomonya düşüncesini atarak, ‘meslek’ tanımını yeniden şekillendirmelerine sebep olmuştur (aktaran: Hulse, 2006, s.49). Lawn (1996) “İngiltere’de 1920’lerde profesyonelliğin, öğretmenlerin sosyal rolünün, sorumluluklarının ve niteliklerinin vurgulandığı yeni bir açılımın ortaya konulduğunu” söylemektedir (Addie, 2005). Bu yeni yönelim, profesyonelliğin sınırlı yaklaşım yerine mesleğin belirli bir düzeye ulaşması için profesyonizm düşüncesinin temelini oluşturmaktadır. Okul öğretmenlerine ilişkin klasik incelemesinde, Lortie (1975) öğretme işinin ancak 'kısmen profesyonelleştiği' savında bulunmuştur. 'Her ne kadar öğretmenler kamu yönetiminin yetkesinin kenarlarını körleştirmiş olsalar da, astlar olarak istihdam edilmeye devam etmektedirler' (aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.3).

Öğretmen profesyonelliğinin hükümet ve kamu yönetimi düzeyinde desteklenmesi, Devletin eğitimi düzenlemek için kullandığı sevk ve idare mekanizmalarındaki bir değişikliğe de işaret ediyor olabilir. Mali kriz içine giren devletler geniş eğitim bürokrasilerini ve daha doğrudan idari denetim biçimlerini sürdürmez olduklarının ayırtına vardıklarından, öğretmenleri lisanslandırma ve sicilini tutma, davranış ve uygulama ölçütlerinin izlenmesi, terfilerin yapılması ve işten çıkarmaların sağlanması görevleri ve giderleri, öz-düzenleme konuları olarak öğretmenlerin kendilerine devredilebilir (üyelik aidatıyla karşılanabilir!), keza merkezi olarak belirlenmiş çıktılar, okul gelişim planlaması, yerinde karar alma süreci ve benzeri uygulamalar yoluyla gerçekleştirilebilir. Yine de öz-düzenleme ve meslektaşlar arası karar alma süreci çıkış noktaları ve sonuçları açısından kof bir alaycılık değildir. Öğretmenler arasında güçlü profesyonel yetkinlik ve topluluk inşa etmeye yönelik bu profesyonelleştirici eğilimlerin güçlendirici etkileri küçüksememek gerekir (Talbert ve McLaughlin, 1994; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.3).

Hargreaves ve Goodson (1996), öğretmenliğin profesyonel standartları için esas olduğu yaygın olarak savunulan teknik yetkinlik ve konu bilgisi hakkındaki tartışmalar üzerine sundukları, öğretmen profesyonelliğinin sahip olması gereken özellikler hem

profesyonelliğin hem de profesyonelizmin özelliklerini içerdiği görülmektedir. Birçok yazarın çalışmalarına temel oluşturan bu yedi özellik şunlardır;

- öğretmenin öğrencilerini etkileyen öğretmenlik, müfredat ve ilgi konularında *takdire bağlı yargıda* bulunmak için daha fazla fırsat ve sorumluluk;
- *ahlaki ve toplumsal amaçlarda* rol alma fırsatları ve beklentileri ve bu amaçların altında yatan önemli müfredat ve değerlendirme konuları yanında, öğretmenlerin ne öğrettiğine değer verme;
- başkalarının dışarıdan verdiği buyrukları yerine getirmek için bir motivasyon aracı olarak birlikte çalışmaktan çok, profesyonel uygulamanın süregelen sorunlarını çözmek için paylaşılan uzmanlığı kullanmanın bir yolu olarak meslektaşlarla *işbirliğine dayalı yardım ve destek kültürleri içinde* çalışmayı üstlenmek;
- kendini koruyan *otonomi* yerine, öğretmenlerin diğer ortaklarla daha geniş toplulukta (özellikle ebeveynler ve öğrencilerin kendileri) otoriter olarak ancak yine de açık ve işbirliğine dayalı olarak çalışacakları mesleki *heteronomi*;
- öğrencilere salt yatıştırıcı *hizmet* vermeye değil, onlarla aktif olarak *ilgilenmeye* adanmışlık; profesyonellik bu anlamda öğretmenliğin duygusal boyutları yanında, bilişsel boyutlarını da kabullenmeli ve kucaklamalı, ayrıca adanmış ve etkili ilgilenme için esas olan becerileri ve uygulamaları da tanınmalıdır;
- başkalarının (çoğunlukla sürekli öğrenme veya iyileşme maskesi altında) talep ettiği zayıf düşüren *sonsuz değişim* yükümlülüklerine uymaktan çok, kişinin kendi uzmanlığıyla ve uygulama standartlarıyla ilgili *sürekli öğrenme* için kendi yönünü tayin eden bir araştırma ve mücadele;
- yüksek görev *karmaşıklığının*, bu karmaşıklığa uygun statü ve ödül düzeyleriyle birlikte yaratılması ve tanınması, anlamına geldiğine inanıyoruz.

Yukarıda verilen yedi özelliğin taşıdığı anlam; sorumluluk, özgecilik, işbirliği, özerklik, etkililik, profesyonel gelişim ve statü olarak özetlenebilir. Profesyonellik öğretmenlerin karşı karşıya olduğu yeni karmaşık durumları dengelemelidir (Barber, 1995; aktaran: Al-Hinai, 2003). Diğer işlerde olduğu gibi öğretmenlikte de profesyonellik, diğerlerine

hizmet etmek ve onlar için çalışmaktır. Öğretmenler hem topluma hizmet eden hem de gelecek nesillerin yeniden şekillenmesine yardımcı olacak kişilerdir. Öğretmenler, insanların düşünceleri ve buna bağlı olarak alışkanlıkları ve kültürlerinin gerektirdiği inanışlarla ilgilidirler (Kramer, 2003). Kramer'in açıklamasındaki en önemli nokta, öğretmen profesyonelliğine karşı yapılan eleştirilere açıklık getirmesidir. Öğretmenlik tıp ya da avukatlık gibi hizmet edilen gruplarla uygulayıcılar arasında bariyer koymadığı gibi aksine yakın olmayı gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin özü, topluma hizmet amacı taşımasıdır. Aşağıda öğretmen profesyonelizminin öncülleri incelenmektedir.

2.6.1. Öğretmen Profesyonelizminin Öncülleri (Bileşenleri)

Pek çok ülkedeki öğretmenler mesleklerini yaparken denetlenmiyor, sınıflarında yalnız çalışıyor ve ne kadar ve hangi kalitede öğrettikleri onların kişisel sorumluluklarına ve becerilerine bırakılıyor. Uluslar, eğitim-öğretim yoluyla genç nüfusun bilişsel becerilerini arttırmayı arzu ediyorsa, devlet kurumlarında yetişmiş otonomi sahibi, motive olmuş, alanıyla ilgili bilgilere sahip öğretmenlere sahip olmak zorundadır. Bu öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri, öğrencilerinin akademik başarılarına olan adanmışlıkları, işlerini daha iyi yapmak için yeni şeyler öğrenmeye ne kadar istekli oldukları ve ne kadar iyi öğretebildikleri her toplumdaki temel ve yüksek öğrenimin kilit noktalarıdır (Carnoy, 1999, s. 71).

Profesyonelizmin özünde, öğretmenin geleneksel profesyonel yetkeden ve özerklikten, meslektaşlarla, öğrencilerle ve ebeveynlerle yeni ilişki biçimlerine doğru bir gidiş yer alır. Bu ilişkiler git gide daha yakın, yanı sıra daha yoğun ve işbirlikçi olmakta, rollerin ve sorumlulukların daha açık müzakere edilmesini içermektedir. Darling Hammond profesyonel uygulamayı, alan bilgisinin kişinin kendi üzerindeki kontrolünün, öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına karşı özel ilgisinin, otonominin ve müşterinin iyiliği için alınan sorumluluğun birleşimi olarak tanımlamaktadır (Shantz ve Prieur, 1996). Profesyonellik, hem öğretmenin uygulamaları hemde mesleğin rasyonelliğini sağlamak için verilen mücadele çabalarının birleşimidir. Ancak sadece öğretmenin sınıf içi uygulamaları profesyonelliği sağlamak ve ortaya koymak için

yetersizdir. Dikkat edilirse yazarların görüşleride iki ayrı alanda verilen mücadeleye vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin işinin geleneksel sınıf içi odağı şimdi tüm okul politikalarını, kabul edilen önceliklerin planlanarak uygulanmasını da içine alacak şekilde genişlemiştir. Müfredatla ilgili olarak, öğrencilerin devamlılığına ve ilerlemesine ve öğretmenler arasında çok daha iyi bir eşgüdümüne geçmişe göre daha fazla önem verilmektedir. Öğrencinin öğrenmesi ve başarmasının, yanı sıra kurumsal iyileşmeye yapılan güçlü vurgu, profesyonel gelişmenin daha sofistike modellerine ve uygulamalarına yol açmaktadır. Öğretmenler yalnızca daha fazla işbirliği içinde çalışmamaktadırlar; meslektaşlarına karşı daha güçlü bir yükümlülük ve sorumluluk duymaktadırlar (D. Hargreaves, 1994; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.10).

Eraut (1994, s. 223) profesyonelliği üç temel özellik; “uzman bilgi tabanı-özerklik-hizmet” den oluşan bir ideoloji olarak açıklar. Halliday (1987) bu özelliklerden birincisinin uzman bilgi tabanı olduğunu ve bilginin profesyonelliğin çekirdeğini oluşturan bir özellik olduğunu savunur (Halliday, 1987, s.29; aktaran: Breen, 2001, s.8). Pedagojik içerik bilgisi, kişinin konusunu nasıl öğreteceği bilgisidir. Bu bilgiye sahip olmak, sınıfta uzmanları yenilerden ayıran önemli bir öğedir. Bu bilgi irdelenerek, öğretmenlerin sezgisel, uygulamaya yönelik bilgisini ve tekniğini gözle görülür, sistemleştirilebilir, profesyonel bilgiye dönüştürülebilir olduğu ileri sürülmektedir. Öğretmenliğin yeni bilgi tabanı, A.B.D.'deki Ulusal Profesyonel Öğretmenlik Ölçütleri Kurulu'nun uygulama ölçütleri tanımlarına açıkça ilave edilmiştir ve benzeri çabalara Avustralya'da ve başka yerlerde de rastlanmaktadır (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.3).

Bottery (1996, 179-180), profesyonelliğin herhangi bir versiyonunun uzmanlık (bir meslek grubu tarafından o mesleğe ait bilgiye sahip olunması), fedakarlık (meslek grubunun üyeleri tarafından müşterilerine karşı etik yaklaşım) ve otonomi (belli bir meslekteki profesyonellerin işe girişteki ve bunu takip eden uygulamalardaki kontrol üzerinde haklarının bulunması) içine alan bir bütün olması gerektiğini savunmaktadır. Bu üç özellik öğretmen profesyonelliği için gereken platformu sağlamaktadır (Sachs, 2003, s. 12).

Öğretmen profesyonelizminin öncülleri genel olarak, uzman bilgi, özerklik ve sorumluluktan oluşmaktadır. Bunların dışında statü ve etikte öncüller arasında yer almaktadır ancak, statü özerklikle ilişkilendirilmiş ve etik ise sorumluluk altında değerlendirilmiştir.

2.6.1.1. Uzman Bilgi

Avustralyalı Meslek Gruplarının Standart Sınıflandırılması (1987) profesyonelliği yüksek düzeyde zihinsel yetenek gerektiren yaratıcı görevler ve kavramsal uygulamalar olarak tanımlar.

Özellikle profesyonellik, kişinin örnek uygulamalar ve alanındaki yeni uygulamaları bilmesi ve bunları denemesini kastetmektedir (Shantz ve Prieur, 1996). Profesyonel uzman bilgi herkese uygun olmadığından özeldir. Aslında Eraut (1994), bazı insanların profesyonel güç ve etkinin başlıca kaynağı olarak uzmanlığı dikkate aldığını ifade eder. Kim uzmanlığı etkili şekilde kullanmayı dikkate alırsa sadece onlar istenen uzmanlığı ve kaynakları elde ederek başarılı olacaklardır. Eğitimde nitelikler ve ödüller genellikle, soyut uzman bilgisini elde etmeye doğru olgunluk yolculuğunun başlangıcı olarak tanınır. Olgunluk yolculuğu profesyonel gelişim eğitimi boyunca artarak, devam ettirilir, uygulama deneyimi boyunca öğrenmeyi içerir, profesyonel alanda etkili uygulayıcılar olmak için araştırmayı ve bunu yansıtmayı ifade eder. Öğretmenlerin sürekli öğrenme çabaları, profesyonellikte temel rol oynayan uzmanlık kavramını destekler.

Fullan'ında (2001) belirttiği gibi, öğretmenlerin profesyonelliği altında büyük bir paradoks bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği, öğrenen bir meslek değildir. Öğrencinin öğrenmesi hedeflenirken, öğretmenlerin devamlı öğrenmesi ihmal edilmektedir. Öğretmen profesyonelliği için devamlı öğrenme ve uygulamaların iyileştirilmesi konunun merkezinde yer almasına rağmen, çoğu durumda bu gözden kaçmaktadır (aktaran: Sachs, 1997). Geiger (1992, 1045; aktaran: Breen, 2001, s.8), bilginin önemine vurgu yaparak, çağdaş bilgi temelli toplumların oluşmasını, yeni bilgi üretimine bağlı olduğunu ifade eder.

Yeni profesyoneller, uzman bilgisinin sınırlılıklarının farkındadırlar ve bu bilginin bir anlam ifade edebilmesi için mesleğin üyelerince anlaşılabilir olması gerektiğinin bilincindedirler. Artık profesyoneller, güvenilirliklerini kazanmak ve kendilerine özgü bir rol geliştirirken aynı zamanda politikacılara yakın çalışabilmeyi öğrenmelidirler (LaffinveYoung, 1990, s.108; aktaran: Evans, 2008). Lortie (1975) ve Jackson (1968) öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili teknik terimler ve alanları ile ilgili bilgileri içeren materyallerin eksik olduğunu tartışırken, son zamanlarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin işlerini yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi dağarcığına vurgu yapmaktadır (aktaran: Sachs, 2000). Shulman (1986), öğretmenlerin genel bilgisinin üç boyutu bulunduğuna ve bu bilgilerin öğretme sürecine önemli şekilde dahil olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu boyutlar; alana ait içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi ve müfredat bilgisidir (aktaran: Fang, 1996). Öğretmenlerin bilgi dağarcığının sadece belli bir konu etrafında gelişmesinin yetersiz olduğu ve öğretmenliğin anlamı ve önemi açısından çok yönlü olması gerektiği birçok çalışmada öne çıkmaktadır. Macdonald (1995; aktaran: Breen, 2001, s22) bilgiyi elde etme ve kontrol etme stratejilerinin profesyonellik için önemli olduğunu belirtmektedir.

Larson (1993, s.12) her mesleğin sadece uzmanlaşmış bilgi birikimine, standart ve prensiplerine değil aynı zamanda uygulamalarına, açık ve gizli normlarına, kural ve uygulamaların meşru bir anlam ifade etmesini sağlayan yollarla, bilgi temelli bir kültüre dayandığını iddia etmektedir. Terminolojisi bir tarafa, bu prensiplerden her biri, öğretmenlerin öğrencilerle çalışırken sınıflarda kullandıkları ikna edici bilgi dağarcığına sahip olduğu iddialarını destekleyen ampirik kanıtları sağlayabilir. Bu uzman bilgi dağarcığı onlara öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmen olarak kendi performanslarını değerlendirme imkanı sağlar (Sachs, 2000, s.9). Öğretmenlerin bilgileri, öğrencilerine ve çevrelerine karşı yaklaşımlarında davranışlarına yansyarak, diğerlerinin gözünde özerklik anlamına gelir.

2.6.1.2. Özerklik

Özerklik, kişinin kendi işini kontrol etmesi, olarak ifade edilmektedir (Eraut 1994; Breen, 2001, s.24). Bireysel olarak profesyonel mesleğin üyeleri günlük karar vermede

bir dereceye karar özgürlüğe sahiptirler. Pek çok ülkede devlet sektörü bünyesindeki birçok meslek çalışanları dışarıdan gelen kontrol dahilinde çalışmaktadırlar. Profesyonelliğin tekrar şekillendirilmesi sürecinde profesyonellerin kendi kontrol mekanizmalarının olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Evans, 2008). Öğretmenlerin kişisel otonomları üzerindeki kısıtlama otonomiye azaltmayı amaçlayan bir müdahaleden daha çok merkezi ve uygulanması zorunlu olan müfredat ve öğrencilerin merkezi sınavlarının sonuçlarının yayımlanmasından kaynaklanmaktadır (Sachs, 2000, s. 10). En uygun müşteri hizmeti özerk uygulamayı doğrulamaya yardımcı olur ve profesyonellikte uygulamanın gelişimine yardım eder. Özerk profesyoneller, işlerine bağlı ve hizmet ettikleri öğrencileri ve toplum için en iyisini yapma hedefine odaklıdırlar.

Üniversite düzeyinde profesyonel gelişim eğitimi eleştirel analiz ve görüşlere sahip kendini düzenleyen profesyonel uygulayıcılar olmasını beklemektedir. Özerklik, kolektif sezgide kendini yönetmeyi, bireysel sezgide ise kişisel özgürlüğü ima eder. Kolektif bir biçimde meslek, profesyonel üyelerinin yeterli olabildikleri, yetenek ve bilgiyi kendini düzenleyen kişiler tarafından üstlenilen işlerin kalitesini hesaplamakta kullanmaları beklenir. Bir meslek sık sık çalışan üyelerinin iyi davranışı ve yeteneğinin en iyi yargıç olduğunu varsayar, çünkü sadece onlar gerekli bilgiye sahiptirler (Eraut, 1994, s.224).

Kendini yenileme ve örnek olma profesyonel meslekte özerkliği gösterir. Bireyin sahip olduğu uzman bilgi temeli üzerine kurulacak yapı, edinilen bilginin uygulamada kullanılması için bireyin otonom olmasını gerektirmektedir. Özerklik, öğretmenin bilgisinin yansımaları ve profesyonelleşme aktörlerinin desteği ile bir statü kazandırma yoludur. While Brennan (1990, aktaran: Breen, 2001, s.24) profesyonellikteki özerkliği *özerklik ve egemenlik arasındaki denge* olarak tanımlar. Kabul edilen müşteri hizmetlerindeki özerklik profesyonellik standartlarında kalitenin elde edilmesine yardımcı olur.

2.6.1.3. Sorumluluk

Diğerlerine hizmet etmek, profesyonellikte önemli bir sorumluluktur. Profesyonel gelişim eğitimi, özellikle problem temelli öğrenmeyi ve durum-vaka çalışma metotlarını kullanarak müşterilere karşı sorumlu olunan etik davranışları geliştirmeye yardım eder (Breen, 2001, s.24). Meslek tanımı, etik ve uygulamadaki profesyonel standartların uygulanmasını ve aktarılmasını ortak bir sorumluluk olarak kabul etmektedir. (Larding-Hammond, 1989). Tüm alanlardaki etik çalışmalarda yükümlülük – sorumluluk ve hak kavramları birbirinden ayıramaz bir nitelik taşır. Öğretmenin etik yükümlülükleri, öğrencinin haklarını oluşturur. Öğretmenin haklarının sağlanması ise, yönetimin etik yükümlülükleri arasındadır. Bir örnek vermek gerekirse, pek çok meslekte olduğu gibi “ayrımcılık yapmamak” öğretmenlik mesleğinin temel etik ilkeleri arasındadır. Bu sorumluluk aynı zamanda öğrencilerin “okulda eşit muamele görme” hakkını garanti altına alır (Aydın, 2003, s.58).

Piper (1994; aktaran: Breen, 2001, s. 24) profesyonelliğin ilk sorumluluğunun müşteriye olduğunu ifade eder. Profesyonel-meslek sorumluluk, müşterinin sorunlarına en iyi çözümü bulmak için müşteriye danışmanlık yapma ihtiyacını ortaya çıkarır. Öğretmenin belirli alan bilgisi ya da yeteneklere sahip olmasının yanı sıra kişilik olarak bir çizgisinin olması gereklidir. Ancak etik eğitiminde öğretmenin tarafsız olmasına ihtiyaç duyulmakta (Carr, 2000, s.199) ve bu gereklilik öğretmenlerin sorumluluğu altında ve mesleğin kurallarına bağlılığı zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyacı olan müfredat içeriği ve bilgisini, özellikle öğrenciler için öğretim uygulamaları ve yöntemlerine uyum sağlayacak, teorik öğrenme anlayışını oluştururlar. Bu mesleki bilgi ve anlayış durağan değildir, zaman içinde değişir ve gelişir. Değişim bazı mesleklerde dışarıdan olur; çocukların algılama şekilleri ya da politik, sosyal ve kültürel tutumların etkisi ile değişir. Bu nedenle profesyonellik, uygulama niteliği ve etkinliğini gözden geçirmek, bireysel ve kolektif olarak amaçlar ve eğitim içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sürdürmek, yansıma ve etkileşim için uygulama bilgisinin sürekli gelişimi sorumluluğunu almak anlamına gelmektedir (ATL, 2005). Öğrenciler için sorumlulukların yerine getirilmesi, öğretmenin beceri düzeyinin yeterli olmasına, uzmanlık bilgisine, çeşitli teknik bilgisine ve profesyonel yaklaşımına

bağlıdır. Aslında profesyonellikte sorumluluk, tüm profesyonellik bileşenlerini kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. Hem özerkliğe hem de uzman bilgiye sahip olma her ne kadar dıştan sağlanacağı düşünülse de bunları elde etmek için mücadele öğretmenin sorumluluğuna girmektedir. Bunlara ulaşabilmek öğretmenlerin bireysel ve kolektif çabasını gerektirir.

2.7. Profesyonellik Türleri

Öğretmen profesyonelliği ideoloji ve anlam arasındaki mücadele alanı haline gelmiştir. Öğretmen profesyonelliği tanımları gibi, türleride farklılıklar göstermektedir. Profesyonellik ayrımı hakkında bazı yazarlar (Hoyle, 1980; Hargreaves ve Goodson, 1996; Sachs, 2003; Day ve Sachs, 2004 ;Witthy ve Wisby, 2006; Unwin, 2007) profesyonelliğin farklı formlarını tanımlamışlardır. Hoyle (1980), çalışmasında “sınırlı” ve “geniş” profesyonellik olarak iki farklı formu açıklamaktadır.

Sınırlı profesyonellik ile teoriden çok deneyime dayalı, sınıf temelli, sezgisel bir profesyonellikten bahsedilmektedir. İyi sınırlı profesyonel öğrencilerinin gelişimine duyarlıdır. Yaratıcı bir öğretmen ve usta bir sınıf yöneticisidir. Bu kişi teori ile kısıtlanmamıştır, kendi yaptığı işi bir başkasının yaptığıyla karşılaştırmaz, sınıf içi aktiviteleri daha geniş bir bağlamda algılama yoluna gitmez ve sınıftaki otonomisine değer verir. Diğer taraftan geniş düşünen profesyonel, sınıftaki öğretimi daha geniş bir eğitimsel bağlama oturtmaya önem verir, yaptığı çalışmalarını diğer öğretmenlerin çalışmalarıyla karşılaştırır, kendi çalışmasını sistematik olarak değerlendirir ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapar. Sınırlı düşünen profesyonelin aksine teoriye ve eğitim alanındaki güncel gelişmelere ilgi duyar. Eğitim ile ilgili kitaplar ve dergiler okur, pek çok profesyonel aktiviteye katılır ve hizmet-içi çalışmalarla profesyonel gelişimini ilerletmeyi amaçlar. Öğretmenliği, geniş çaplı çalışma gerektiren araştırma ve geliştirme temelli, gelişmeye bağlı rasyonel faaliyet olarak görür (Hoyle, 1980, s. 49). Sınırlı ve geniş profesyonellik genel özellikleri açısından değerlendirildiğinde öğretmen uygulama alanları üzerine temellenmiş ve buna göre değerlendirilmiştir. Aşağıda sınırlı ve geniş profesyonelliğin karşılaştırmalı tablosu verilmiştir.

Tablo 2.2. Sınırlı ve Geniş Profesyonelliğin Özellikleri

Sınırlı Profesyonellik	Geniş Profesyonellik
Beceriler deneyim yoluyla edinilmektedir	Beceriler deneyim ve teorinin birleşiminden elde edilmektedir
İçinde bulunulan zaman ve mekanla sınırlı bir bakış açısına sahiptir	Eğitimin geniş sosyal içeriğini benimseyen bir bakış açısına sahiptir
İşyerindeki olaylar kendi içinde değerlendirilmektedir	İşyerindeki olaylar politikalar ve hedeflerle ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir
Metotlar konusunda iç gözlem kullanılmaktadır	Metotlar uygulama raporları ve iş arkadaşlarının kullandığı metotlarla karşılaştırılmaktadır
Otonomiye değer verilmektedir	Profesyonel işbirliğine değer verilmektedir
Dolaylı profesyonel aktivitelere katılım sınırlıdır	Dolaylı profesyonel aktivitelere (örneğin, ağlar, araştırma, profesyonel dernekler) katılım yüksektir
Profesyonel alan yazın düzenli takip edilmemektedir	Profesyonel alan yazın düzenli takip edilmektedir
Profesyonel gelişime katılım sınırlıdır ve bu da uygulamalı derslerle sınırlıdır	Profesyonel gelişime katılım oldukça önemlidir ve teoriyi öğrenmekte bu sürecin önemli bir parçasıdır.
İş sezgisel bir aktivite olarak görülmektedir.	İş rasyonel bir aktivite olarak görülmektedir.

Hoyle, E. 1980. Professionalization and deprofessionalization in education. s. 42 – 57.

Başlangıçta tek bir model olan öğretmen profesyonelliği, zaman içinde eksiklerin ortaya çıkması ve bu eksik alanlarında mesleğin profesyonelleşmesini engellemesi nedeniyle yeni formlara ihtiyaç duyulmuştur. Sachs (2003, s.3) Öğretmen profesyonelliğinin bugünkü halini kavramlaştırmak için “eski” ve “yeni” ortaya çıkmakta olan öğretmen profesyonelliği formları arasında ayırımın yapılması gerektiğini önermektedir.

2.7.1. Profesyonelliğin Eski Formu

Öğretmen profesyonelliğinin “eski” formları (öğretmenliğin bir meslek olduğu düşüncesini tartışmak amacıyla) profesyonelleşme ve profesyonellik üzerine yapılmış çalışmalara yoğunlaşmaktadır. Buna alternatif “yeni” öğretmen profesyonelliği, profesyonelliğin değişen analitik perspektifle anlaşılacağını varsayıp, öğretmen profesyonelliği ile ilgili daha önceki tartışmaları dikkate almaktadır (McLaughlin, 1997).

Klasik profesyonellik tarihsel olarak hukuk ve tıbbın profesyonel statüsünü örnek gösteren taleplere dayanmıştır. Profesyonel statü ve tanınma elde etme uğraşında, öğretmenler genelde, oldukça üst düzeydeki, toplumca kabul görmüş ve daha erkek ağırlıklı mesleklerin savlarına öykünmeye çalışmışlardır (Hargreaves ve Goodson, 1996). Örneğin, Larson (1977), tıp ve hukuk gibi seçkin mesleklerin sundukları hizmetleri için nasıl pazar yaratabildiklerini ve giriş standartlarını kontrol ederek, meslek üyelerinin yetkinliğini saptayabilmeleri ve devam eden eğitim, tescil gibi konuları dikte ederek devamlı üyeliği sağlayan koşulları yaratabildiklerini göstermektedir. Bu yaptıklarıyla bu meslekler, mesleğe dahil olma ya da dışarıda kalmanın sınırlarını ortaya koyarken , aynı zamanda bu hizmetlerin eşsiz olmasında tek başına söz sahibi olabilmektedir. Bu strateji onların karşılığında statülerini yükselten profesyonellik ideolojisini yaratmalarıyla desteklenmektedir. Bu durumda, Friedson (1986; aktaran: Sachs, 2003, s.8) mesleklerin, iş pazar organizasyonun bir fenomeni olduğunu tartışmaktadır. Bunlar, “eğitim alanında yetişmeyi ve pazardaki ekonomik imkanları elde etmekte gerekli olan belgelendirmeyi tekeline almak suretiyle kabul gören uygulayıcılar için iş pazarında koruyucu bir güç sağlayan mesleklerdir” (Brint, 1994 s. 262; aktaran: Sachs, 2003, s. 8).

Öğretmen profesyonelliğinin eski şekillerinin formlarının belli ilgi alanlarına hizmet edip diğerlerini görmezden gelmek gibi riskleri bulunmaktadır. Bottery ve Wright (2000, s.100; aktaran: Sachs, 2003, s. 11) şu öneride bulunarak, bu konuyu iyi bir şekilde ortaya koymuşlardır:

“Sınırlı doğruluğun (rasyonelliğin) ve buna benzer bir şekilde sınırlı profesyonelliğin bulunduğu öğretmenlik mesleği sadece tartışmalı politik ve ekonomik amaçlara hizmet etmektedir. Öğretmenlik mesleği aynı zamanda yetkelendirilmiş ve katılımcı vatandaşlık için gerekli olan beceri ve tutumları sağlamanın yanı sıra globalleşen dünyanın kompleks ve değişen gereklerini karşılayabilecek nesli yetiştirilme konusunda da sınırlıdır.”

Eski profesyonellik özetle şu noktalarla tanımlanabilir (Sachs, 2003, s. 11-12);

- Herkese açık olmayan üyelik
- Tutucu uygulamalar

- Şahsi çıkarlar
- Dıştan gelen kurallar
- Yavaş değişim
- Tepkisel

2.7.2. Profesyonelliğin Yeni Formu

Öğretmen profesyonelliğinin eski formuna alternatif olarak, “yeni” öğretmen profesyonelliği, profesyonelliğin değişen analitik perspektifle anlaşılacağını varsayıp, öğretmen profesyonelliği ile ilgili tartışmaları dikkate almaktadır (McLaughlin, 1997).

İş uygulamalarının organizasyonu, teknolojinin kullanımı ve öğretmenlerin sınıflarındaki değişik öğrenci profilleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili tartışmak ve düşünmek için alternatif yollara ihtiyaç duymaktadır. Daha da önemlisi, hızlı değişim ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde öğrencilerin bilgiye erişimlerinin artması, öğretmen profesyonelliğinin eski formlarının aksine daha dışa açık ve daha duyarlı bir profesyonellik tarzı benimsemelerini gerektirmektedir (Sachs, 2003, s. 12). Yeni profesyonellik aynı zamanda demokratik profesyonelliği de (Day ve Sachs, 2004; Witthy ve Wisby, 2006) kapsamaktadır.

Andy Hargreaves ve Michael Fullan’ın (1988; aktaran: Evans, 2008) önerdikleri yeni profesyonellik, politika ve uygulamanın ortaya konması ve şekillenmesine yönelik öğretmenlerin rollerinin yeniden tanımlanmasını önermektedir. Yeni profesyonelliğin bu versiyonundaki kilit nokta, profesyonel bilgi ve hakları öne sürerek profesyonel statüyü arttırmak ve karar verme ile ilgili güç dengesine değişik bir yön vermek olarak görünmektedir. Bu yeni profesyonellikte, öğretmenler kendi gelişimlerini tayin etmekte proaktifler. Sachs (1997) bunu “öğretmen profesyonelliğinin dışarıdan çok mesleğin içinde tekrar tanımlanması” olarak açıklamaktadır. O profesyonelliği “yeni” olarak isimlendirmek yerine profesyonelliğin “güncellenmesi” olarak ifade etmektedir.

McLaughlin (1997) yeni profesyonelliği, onun “pratik eylem” diye adlandırdığı, öğretmenlere profesyonel hayatlarıyla ilgili sorumluluk almak için sağlanan koşullar ve profesyonel alanlar olarak görmektedir. Pratik eylem nosyonunun içinde gizli olan

öğretmen profesyonelliğini oluşturmak için öğretmenlerin öğrenmeleri ve gelişmeleri adına yeni yollara ihtiyaç olduğu varsayımdır. McLaughlin (1997, s. 89) yeni profesyonelliğin yapılandırılması için kavramsal ve pratik temelleri oluşturacak altı prensibi şu şekilde tanımlamaktadır.

- Profesyonel diyalog için artan fırsatlar;
- Öğretmenlerin profesyonel yalnızlığının azaltılması;
- Öğrenme ve bilgi alışverişi için bir araya getirilmiş zengin imkanlar sağlamak;
- Profesyonel gelişim imkanlarını anlamlı bir içerik ve değişim çabalarıyla birbirine bağlamak;
- Profesyonel emniyet ve güven için ortam yaratmak;
- Okullardaki zaman, alan ve ölçeği tekrar yapılandırmak.

Sachs'ın ifadesiyle, dönüştürücü yani yeni profesyonellik sadece bireysel vasıflara değil, aynı zamanda eğitim işine katılanlar açısından kolektif stratejiyi de kapsamaktadır. Öğretmenlerin kendini izole etmesi ve bireysel bir tutum sergilemeleri, işlerinde kendilerine bir hak olarak verilmiş diye gördükleri şeylerle dahi yüzleşmeyi reddeden öğretmenlerin bulunduğu bir ortam yaratmaktadır. Goodlad'ın (1984, aktaran: Sachs, 2003, s. 15) belirttiği gibi bu durumun en ciddi etkisi sıkıcı, rutin ve uygulamadaki homojenliktir. İzole olmak sadece geleneksel ve tutucu uygulamalara destek vermiş olur. Belli açılardan öğretmenleri, mesleğe yeni başlamış öğretmenler gibi kendi tecrübelerinin içine hapseder, öğrenme ortamına ve profesyonel diyaloga katılma fırsatlarını sınırlar.

Sachs'ında belirttiği gibi vurgulanması gereken nokta dönüştürücü profesyonelliğin öğretmen profesyonelliğinin en ideal formu olduğu değil, önemli olanın öğretmenin ihtiyaçlarına uygun ve profesyonel amaçlarıyla örtüşen formunun benimsenmesi gerektiğidir. Dönüştürücü öğretmen profesyonelliği, öğretmenlik mesleğinin tüm üyeleri tarafından, eğitim öğretime katılan ve ilgilenen herkesin arzularına hizmet eden bir profesyonellik yaklaşımı olarak görülmelidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, sadece kendi mensuplarına karşı değil aynı zamanda daha geniş bir sosyal arenada nasıl temsil edildiği konusunda stratejik olmalıdır (Sachs, 2003, s. 16).

Dönüştürücü profesyonelliğin özellikleri özetle şu şekildedir.

- Katılımcı üyelik
- Uygulamada etik kodlar
- İşbirlikçi ve meslektaş
- Eylemci duruş
- Esnek ve ilerici
- Değişime duyarlı
- Kendi işleyişini düzenleyen
- Politikaya duyarlı (aktif politika)
- Araştırma odaklı
- Bilgiyi yapılandıran

Eğitimde katı sorumluluk mekanizması, özelleştirme ve tüketimin baskın ekonomik ilişkilerinin ortaya çıkarıldığı gibi, öğretmenlerin profesyonel kimliğinin üretimi, gelişmiş performans ve üyeleri için normatif uygulamalarını sağlamayı arayan bir piyasa kontrollü mesleki toplum söylemleri ile gittikçe öğretmenlerin mesleki kimlik üretimine aracı olur. Bu sürecin anahtarı, sorumluluk alan, çıktı kalitesine odaklanmış ve piyasa taleplerine duyarlı 'Yeni profesyonel' fikridir. Oysa eğitimde süregelen pazar tartışmaları paradoksu, öğretmenlerin kişisel sorumluluğuna ve kendini düzeltmesine vurgu yapsa da, gerçekte bunun yerine öğretmenlerin profesyonel tekilliğini (eşsizliğini) silerek onun yerine 'İdare edilen/yönetilen' profesyonel olarak onların kimliğini (ya da sözde kimlik) hazırlamaktadır (Kostogriz, 2007).

Profesyonelliğin eski ya da diğer bir ifade ile geleneksek formu ve yeni profesyonellik formunun her ikisinin de bazı açılardan uygulamalı olduğunu ve bunun için eski ve yeni formları bir araya getiren Unwin (2007) bu güncel form için “karmaşık profesyonellik” ifadesini kullanmıştır. Unwin’in çalışmasından profesyonelliğin farklı formlarına ilişkin karakteristikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.3. Profesyonelliğin Farklı Modellerinin Karakteristikleri

Profesyonellik Türleri	Geleneksel Profesyonellik	Yeni Profesyonellik	İlgili/Karmaşık Profesyonellik
Öğrenmeye Bakış	Öğrenme bireysel bir süreçtir	Öğrenme bireysel bir süreçtir	Öğrenme sosyal bir süreçtir
Profesyonel Faaliyetler	Profesyonel faaliyetler hakkında karar verme profesyonellerin ellerindedir	Profesyonel yöneticiler tarafından organize edilen profesyonel faaliyetlere ihtiyaç duyar	Profesyonel faaliyet, kendi (profesyoneller), diğerleri (diğer paydaşları) ve profesyonel uygulamanın ürünleri (yani, araştırma / teori) arasında ilişkiler kümesidir. Bu profesyonel uygulamanın kapsamını oluşturur.
Kalite Ölçütleri	Kalite profesyonel bilgi ile belirlenir.	Yeterlik performans kriterleri ile ölçülebilir.	Kalite, etik, sosyal ve tarihsel profesyonel uygulama kapsamında bilinçli katılım ve diyalog ile profesyonel gelişim yoluyla sağlanır.
Organizasyon	Meslekler kendi disiplin yapılarına göre organize olmuştur.	Artan uzmanlaşma ve bölümlenme eşdeğer yapıları ile organize olan mesleklerde görülür.	Meslekler kendi disiplin yapılarına göre organize olmuştur ancak ilgili disiplinlerle diyalog yoluyla ve paydaşlarından etkilenmeye açıktır.

Kaynak: Adam Unwin, (2007) The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it? s. 296.

'Yeni profesyonellik' tartışmaları içinden çıkılmaz şekilde, hükümet bürokrasisinin stratejik eğitim projelerini sıkı bir koordine etme rolü nedeniyle, yönetimin yeni formlarıyla bağlantısı konusunda çok az şüphe edilebilir. Eğitim piyasaları, söz sahibi toplumun, bilhassa daha iyi hizmet kalitesi için ödeme yapmaya hazır 'müşteri' talepleri için, neyin nasıl öğretileceğini tanımlamada hükümet tarafından öğretmen eğitimcileri ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarına da önemli müdahaleyi gerektirir. Meta-yönetimin bu yeni şekli, yoğun olarak tahrik edici dıştan tasarlanmış verimlilik ölçütleri ve standartları ile öğretim kültürü ve üretilen yeni iş yeri, eğitim alanı ve ekonomi-politik arasındaki sınırları belirsizleştirir (Ball, 2001; aktaran: Kostogriz, 2007). Tüm bu açıklamalarda göstermektedir ki, profesyonellik eski ezberleri bozmakla birlikte yeni bir oluşuma yönelmekte ve bu oluşum içinde bir taraftan öğretmenlerin, bir taraftan hizmet alıcılarının ya da bir diğer taraftan hükümetlerin kendi beklentileri ve gerekler açısından ortak bir noktayı işaret etmektedir. Bu nedenle profesyonelliğin türleri, ortak uzlaşının ağırlık noktasına göre şekillenmektedir. Yani hem klasik profesyonellik hem de diğerleri, yeni ya da demokratik profesyonellik, tüm aktörleri toparlayıcı ve katılımı

sağlayıcı bir yapıya kavuştuğunda, eğitim açısından anlam kazanacak ve bulunduğu duruma uygun model tercih edilecektir.

2.8. Tarihsel Süreçte Profesyonelleşme ve Profesyonellik

Öğretmenlerin profesyonel kabul görme ve bunu sağlayacak çalışma koşulları ve ödülleri için verdikleri mücadelenin uzun ve inişli çıkışlı bir geçmişi vardır. Daha fazla ücret, daha yüksek statü, daha fazla özerklik, daha fazla öz-düzenleme ve daha iyi eğitim standartları gibi yinelenen arzular öğretmenlerin son yıllarda bireysel ve toplu olarak verdikleri mücadelelerin arka planını oluşturur (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1). Öğretmen profesyonelliği 80'lerin başında Amerika'da Risk Altında Bir Ulus'un yayımlanmasından beri Batı dünyasında tartışılmalı ve son yirmi yılda standartların azaldığı retoriği eğitim yönetiminin yeniden şekillenmesine vesile olmuştur (Furlong, 2005; Gewirtz, 2000). 1960'lı ve 1970'li yıllara ilişkin profesyonellik ile ilgili alanyazın, profesyonelliğin tarihsel değişimi, yapısal karakteristikleri ve kültürel yaklaşımlarına yoğunlaşmıştır.

Profesyonelleşme yönünde ilk adımlar Avrupa ve daha sonrasında A.B.D tarafından atıldı. Öğretmenler ve araştırmacılar arasında işbirliği yapılmakta ve öğretmen sendikaları öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek ve onların gelişmekte olan psikolojik araştırmalar ile yakınlaştırmak adına yaz kursları organize etti. Öğretmenler aynı zamanda ortaöğretim reformunun planlamasında aktif rol almaktaydı. Ancak 1950'de reformlar ile ilgili parlamento kararıyla birlikte bakanlık bundan böyle öğretmenlere araştırma ve teori konusunda gerek olmadığını bildirerek öğretmenlerin detaylı iş tanımlarına ve bireysel problemler ile ilgili pratik çözümlere ihtiyacı olduğu vurgulandı. Yaz derslerinin içerik ve şekli bu değişime bağlı olarak değiştirildi. Aynı zamanda üniversitede pedagoji bir disiplin olarak oluşturuldu ve eğitim araştırmalarının içine dahil edildi. Çalışan pek çok araştırmacının öğretmenlik geçmişi bulunmamaktaydı. Nicel araştırmalar ve psikoloji güçlü konumdaydı. Kısa bir zaman sonra öğretmenler öğretim araştırmalarının konularından biri haline geldi ve 'öğretmen gelişimi' bürokratların yanı sıra araştırmacılar için de önemli bir konu haline geldi. Değişim için öğretmen yeterliliğinin nasıl geliştirileceği bütün öğretmen eğitimi

reformları için önemli bir konu olmuştur. II. Dünya savaşından sonra bilimsel tutum geliştirmeye olan inanç artmıştı. Bunun anlamı öğretmen bilimsel bilim adamı olarak kabul edilmediği ancak, bilimsel çalışmalar hakkında bilgisi olan kişiler olarak görülmeleridir. Daha sonraları (1965 yılları gibi) öğretmen daha çok bir teknisyen olarak görülmeye başlandı. 1970'li yıllar boyunca politik açıdan insan, öğrenme ve bilgi üzerine 'doğru' düşünceleri olan doğru öğretmen tanımlandı (Kompf, Bond, Dworet ve Oak, 1996, s. 23). Öğretmenlerin profesyonelliği, bazı dönemlerde kabul görmüştür, örneğin; Kanadalı öğretmenlerin 1970'lerde elde ettikleri hatırı sayılır maaşlar, İngiliz öğretmenlerin 1960'larda ve 1970'lerin ilk yıllarında elde ettikleri müfredat hazırlama ve karar alma sürecinde yüksek düzeyde özerklik (Grace, 1987; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1) ve aynı dönemde hemen her yerde öğretmenliğin yüksek öğrenimle elde edilen bir uğraşa dönüştürülmesi gibi bazı pozitif değişimlerin dışında genellikle hükümetler, toplum ve öğretmenler arasında profesyonelliğin kaybettiği sürekli bir mücadele görülmüştür.

Geçen zaman içinde profesyonellik birçok çalışmaya konu olmuştur. Andy Hargreaves, profesyonelliğin birçok ülkede dört tarihi evreden geçerek geliştiğini belirtmiştir (Hargreaves, 2000; aktaran: Crouse, 2003).

1. Profesyonellik öncesi (yönetimin baskın olduğu zaman),
2. Özerklik (karar verme, öğretmenin bireyselliği ve birçok alanda kararlara katılımı),
3. Meslektaşlar (takım çalışması, güçlü, kültürel işbirliği),
4. Profesyonellik sonrası (öğretmenler merkezi müfredat, testler ve ekonomik yaptırımlarla mücadele eder),

İngiltere'de yapılan bir incelemede, demokratik öğretmen profesyonelliğinde gelişimsel olarak dört dönemden bahsedilmektedir (Barber, 2005; aktaran: Whitty, 2006):

1. 1980 öncesi bilgisiz profesyonellik, öğretmen özerkliğinin altın çağı,
2. 1980 hükümeti, bilgisiz emir, ulusal müfredat zorlaması,
3. 1997 (Blair hükümeti) kanıt temelli (bilgili emir) politikalar geliştirilmesi,

4. Bilgili profesyonellik, öğretmenlerin uygun bilgi, beceri ve görüşlere sahip olacakları zaman, onların kendi ilişkilerini idare etmesi için kendilerine daha yüksek düzeyde özerklik verilmesi.

Öğretmenliğin profesyonelleştirilmesi tarihsel süreçte istikrarsız bir proje olagelmiş, hükümetlerin, bürokrasilerin ve iş dünyasının çıkar gruplarının direnciyle karşılaşmıştır. Ne var ki son yıllarda bu bildik öyküde ilginç bir değişiklik görülmüştür. Dünyanın birçok bölgesinde öğretmenliğin profesyonelleşmesi şimdi hükümetler, bürokrasiler ve büyük şirketler tarafından eşine az rastlanır bir gayretle desteklenmektedir (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1).

2.9. Öğretmen Profesyonelliğinin Gelişim Süreci

Profesyonellik mesleki bilgi, yeterlilik ve uzmanlık gerektirmektedir, bunlar ise sürekli mesleki eğitim yoluyla daha fazla gelişim gerektirir. Aynı zamanda politika, kişisel bağlılık ve süreklilik de gerektirmektedir. Bu nedenle bu tür profesyonellik için temel kavram başarılı mesleki gelişim politika ve stratejilerinin varlığıdır. Day'e (1997; aktaran: Al-Hınai, 2003) göre politikalar ve stratejiler üç unsura bağlıdır: a) teşvik ve destek (politik, sosyal, ekonomik ve örgütsel tanınma ve destek olmadığı sürece öğretmenlerin kendine güveni tehlikededir) gibi olumlu ödüller yoluyla kendine güven, b) öğretme becerileri yeterli değildir ve bireysel ve kolektif bir vizyon geliştirebilmek için öğretmenlerin kariyerleri süresince profesyonellik çabasında olmaları gerekmektedir ve c) öğretmenlerin öğrenme konusunda uzman olmaları için mesleki gelişimlerini sürekli kılmaları gerekmektedir.

Üniversiteler tarafından profesyonel gelişim eğitiminin devamlılığının sağlanması alanla ilgili bilginin gelişimine ve artmasına yardım eden bir yoldur. Profesyonelliğin olgunlaşması için devamlı zihinsel gelişim süresince profesyonel bilgi, beceriler ve görüşlerin beslenmesi önemlidir (Breen, 2001, s.9). Bazı teorisyenler (Helsby 1995; Hargreaves, 2000; aktaran: Al-Hınai, 2003), profesyonelliğin toplumsal olarak oluşturulduğunu ve uygulama sırasında coğrafi ve kültürel farklılıklara tabi olduğunu düşünmektedir. Buna göre geleneksel olarak 'profesyonelliğe' ilişkin bazı unsurların mevki ve mali getiriye çağrıştırdığını öne sürmektedirler. Sonuç olarak profesyonellerin

bu özellikleri, kendi durumlarına bağlı olarak farklı yorumlayacakları sonucuna varılmıştır. Bu tanımlamaya göre, profesyonelliğin gelişimi çalışılan kurum ya da iş çevresiyle de ilgilidir.

Profesyonellikte gelişme kısmen, sürekli öğrenme sürecinde entelektüel gelişimi beslemek için motivasyona bağlıdır. Üniversite eğitimi süresince profesyonelliğin gelişimi, profesyonel bilginin beslenmesi, kabul edilir kalite standartlarının gelişimi ve uzman bilgi temeli oluşturmak için örnek alınması gereken bir yol olarak görülebilir. Çünkü üniversiteler yüzyıllardır bilginin öncüleri olmuşlardır. Bir üniversitenin diploması, birçok insan için bilgi başarısının en yüksek seviyesini temsil eder. Güncel ve gelecek uygun yetenekler ve bilgili işgücü taleplerini karşılamak için üniversiteler ve sanayi kuruluşları arasında profesyonel gelişim eğitiminde işbirliğinin devamlılığı hayati önem taşımaktadır. Bu sayede profesyonelliğin mesleğe uygulanmasına katkıda bulunmaktadır (Breen, 2001). Barber (1995) öğretmenlerin mesleki gelişimi önceliğini yine öğretmenlere, becerilerine ve yeni zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayan alanlarda gelişimlerine verecek şekilde yeniden yapılandırmaktan bahsetmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimini gerek sınırlandıran gerekse teşvik eden farklı profesyonellik biçimlerinin tartışılabilmesi son derece önemlidir.

Mesleki gelişim eğitiminin sürekliliği profesyonelliğin karakteristikleriyle karmaşık bir biçimde ilişkilidir. Örneğin, meslekte en iyileri oluşturmak için bilgiyi geliştirmeyi, etik iş görüşlerinin öğretilmesini, becerilerin geliştirilmesi ve kabul edilir kalite standartlarının konuşulmasını kapsar. Biçimsel profesyonel öğrenme ve biçimsel profesyonel gelişim, bu karakteristiklerin oluşumunda biçimsel ve hedefe yönelik olmayan profesyonel gelişim aktivitelerinden daha fazla anahtar rol oynamaktadırlar. Öğretmenliğin profesyonelleşmesi tartışmalarının odağında, eğitim reformları yer almaktadır. Eğitim reformları, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri, statüleri, özerkliklerini sağlayacak şekilde oluşturulabilir ve böylelikle öğretmenliğin profesyonelleşmesi gerçekleşebilir. İlerleyen bölümde genel olarak eğitim reformlarının özellikleri ve Türkiye’de yapılan eğitim reformları öğretmen boyutunda incelenmektedir.

BÖLÜM III: EĞİTİM REFORMLARI VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİĞİN PROFESYONELLEŞMESİ

Eğitimde yenileşme ya da reform çabaları evrensel bir görünüm sergilemektedir. Dünyadaki bütün ülkeler eğitim sistemlerinde ya kısmen ya da bütünüyle bir yenileşme çabası içinde bulunmaktadır. Bu yenileşme çabalarında Türkiye'nin de önemli bir veri vardır. Ülkemizde, zaman zaman biriken eğitim sorunlarının çözümü için önemli reform hamlelerine girilmiştir. Eğitimde yenileşmenin ana çizgilerinin belirlendiği durumlarda, yanlış önerilerin yerini yansız ölçütler almaktadır. Bu ölçütlerin geliştirilmesinde olumlu olarak saptanan durumlara ilişkin çalışmalardan günümüzde geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Türk eğitim sistemi, bir yandan hızla artan nüfusun, eğitim gereksinimini karşılama çabası gösterirken, bir yandan da, nüfusun en etkin bir şekilde eğitim görmesi konusunda titizlik göstermek zorundadır (Varış, 1991, s.175-179). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme durumunu anlayabilmek için öğretmenlerle ilgili reform hareketlerini izlemek gerekmektedir. Aşağıda öncelikli olarak reform kavramı ve ilgili tanımlar verilerek daha sonra profesyonelleşme aktörleri temel alınarak tarihsel süreçte ilgili reformlar, meslek birlikleri ve güncel uygulamalar öğretmenliğin profesyonelleşme süreci ve öğretmen profesyonelliği açısından güncel reformlar incelenmektedir.

3.1. Reform (Yenileşme) Kavramı Tanım ve Süreçleri

Sözlük anlamı olarak reform; bir şeyi daha iyi duruma getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslahattır (Tdk, 2005, s.1649). Reform, yenileşmeden daha geniş olan bir süreçtir. Herhangi bir sistemin bir alt alanında gerçekleşen yenileşme sisteme nüfuz ettikçe ve yaygınlaştıkça reform niteliğini alır (Varış, 1991, s. 175; aktaran: Erdoğan, 2004, s. 13). Yeniden yapılanma ya da reform her şeyden önce devletin niteliğinde, işlevinde ve rolünde değişiklik anlamına gelir. Karar verme sürecinde ve bürokrasinin politika ile olan ilişkilerinde yeni bir denge arayışını yansıtır. Reform yönetim sisteminin yapısında, hizmet tercihlerinde, personel rejiminde, iş

görme zihniyeti ve yöntemlerinde, karar verme sürecinde, siyasal sistemle olan ilişkilerinde ve sistemi harekete geçiren dürtülerde köklü değişiklikler demektir (Tutum, 1994; aktaran: Özdemir, 1998, s. 25).

Reform amaçlarından uzaklaşmış bir sistemin düzeltilmesini ve amaçlarına uygun şekilde yeniden şekillendirilmesini ifade etmektedir. Reformu yeniden yapılandırmadan ayıran en önemli fark, reformun değer yargısı içermesidir. Yeniden yapılanma, sistemin yeni gerçekler doğrultusunda iyileştirilmesi, reform ise kötüye giden bir sistemin önceki amaçlarını daha iyi gerçekleştirecek şekilde ıslah edilmesi hareketidir (Özden, 1998).

Sashkin ve Egermeier'e (1992, s.12; aktaran: Özdemir, 1998, s. 26) göre, yeniden yapılandırma, eğitimin çıktısı olan öğrencinin niteliğinin geliştirilmesi için her seviyedeki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin aralarındaki ilişkilerin ve rollerin değiştirilmesidir.

Hiçbir sistem iç ve dış unsurlar olmadan değiştirilemez. Değişmenin hem kurum mensuplarınca ve hem de kurum dışındaki kişilerce (kamuoyunca) desteklenmesi gerekir (Berman, 1987; aktaran: Özdemir, 1998, s. 26).

Doğal yaşamın ve tüm toplumların yaşadığı değişimler gibi örgütler de değişme zorunluluğundan kaçınamazlar. Ancak doğal yaşam ve organizmalardaki önlenmesi ve yönlendirilmesi zor değişimlere karşın örgütlerde gerçekleştirilecek değişimlerin daha çok amaçları ile ilişkili, örgütün daha uzun ve verimli yaşamasına katkıda bulunacak yönde ve kasıtlı, yönlendirilebilen türden değişimler olması beklenir (Aksoy, 2000). Bu özellikler ile planlı bir değişimle pozitif sonuçlar elde edildiğinde yenileşme gerçekleşmiş olur.

Bir sistemin bütün öğelerinin birbirleriyle ilişkilerinde nitelik ve nicelik bakımlarından gözlenebilir bir farklılığın oluşturulması olarak tanımlanabilen değişim oluşumu ile ilgili aşağıdaki kavramlar olarak; yenileşme, gelişme, değişme, çağdaşlaşma, kalkınma, reform, devrim, evrim de kullanılmaktadır (Başaran, 1994; aktaran: Taymaz, 2003, s.63).

Bir sistemin yeniden yapılanması, mevcut sistemin değiştirilip, yerine yeni bir sistemin getirilmesi anlamına gelmez. Yeniden yapılanma sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır (Erdoğan, 2004, s.13).

Bu açıklamalar ışığında değişimin pozitif bir etki bırakması beklendiği düşünülebilir. Ancak, değişim kavramına ilişkin tanımlara bakıldığında değişimin pozitif sonuçlar elde etmeye yönelik olabileceği gibi yanlış yönelim ya da diğer etkiler nedeniyle negatif yönde olabileceği de görülmektedir. Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır. Aksoy'un (2000)' aktarımı ile değişim ve etkileri şu şekildedir;

Değişme sosyal organizmalar olan tüm örgütler için bir zorunluluk olarak algılanmaktadır. Örgütlerde gerçekleştirilen değişimler sonuç olarak insanlığın yaşama biçimini ve dünyayı algılamasını değiştirmektedir. Hussey bunu tarihsel olarak da ifade ederek, "değişmenin yer almadığı bir çağ hiç olmadı" demektedir. Günümüzde örgütlerde değişmeye yol açan kestirilemez pek çok faktör bulunmakta ve bunlar sürekli artmaktadır. "Pek çok örgüt hemen hemen sürekli bir değişme durumu içinde ve bir değişmeden diğerine geçiş arasındaki nefes alma süresi de kaybolma eğilimindedir" (Hussey 1995, s. 11). Örgütleri böylesine bir değişme ve yenileşme baskısı altında bırakan ve değişmeye zorlayan dışsal nedenler arasında şunlar sayılabilir (Hussey 1995, s. 11-12; Schermerhorn, 1989);

1. Teknolojik değişme.
2. Küresel rekabet.
3. Müşteri talepleri.
4. Demografik yapı.
5. Emek piyasaları.
6. Kamusal tekellerin azalması.
7. İşletme ortaklarının ve piyasanın talepleri.
8. Ekonomik koşullar.
9. Devlet yasa ve kuralları.
10. Diğer olaylar.

3.1.1. Eğitim Reformu

Eğitimde değişim dendiğinde bir çok farklı bakış açıları ortaya konmaktadır. Eğitim reformu için seçilen tanım bakış açısına bağlıdır. Fullan (1991; aktaran: Fisher, 1998) eğitim reformunu "belirli yapıları, programları ve/veya uygulamaları daha iyileriyle değiştirerek okulların hedeflerini daha etkili bir şekilde elde etme" arzusu olarak tanımlamaktadır. Eğitim sistemleri her zaman eleştirel yaklaşımların odağı olmuştur. Eğitim reformunun tarihi ile ilgili tartışmalar eski Yunanistan'a kadar dayanmaktadır. O

zamandan beri her kültürde ve toplumda gençleri yetiştirme süreci eleştiriler almıştır. Okul sistemi tarafından sunulan programlar ve hizmetler toplumdan ayrı düşünülemez. Tirozzi ve Uro'ya göre (1997; aktaran: Fisher, 1998) “okullar toplumun küçük yansımalarıdır. Toplumun sorunları dışarıda kalmayarak okula yansımaktadır”.

Eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşamaya hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ve ne de çok ileri olamaz (Taymaz, 2003, s.63). Ulusal ve uluslar arası arenada yaşanan değişimler eğitim sistemlerinin de değişmelerini zorunlu hale getirir. 1990'lı yıllarda eğitimde reform ihtiyacı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öncelikli politik bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Modern devletler için eğitim kalitesini geliştirmek iki amaç ile ilişkiliydi. Bunlar (Corrales, 1999);

Eğitim kalitesini geliştirmek, uluslararası ekonomik rekabetçiliğin bir kaynağı olarak görülmektedir. Global bir ekonomide, ülkeler pazara sahip olabilmek, yabancı yatırımlara ve teknolojik gelişmeye ev sahipliği yapabilmek için birbirleriyle yarışır (Strange 1992). Bu ekonomik yarışta, yüksek ölçüde eğitilmiş bir işgücünün üstünlük sağlayacağı düşünülmekteydi.

İkincisi, yüksek kaliteli eğitim, sadece uluslararası rekabette değil iç gelişmenin de devamı için gereklidir. Eğitim uzmanları 1970'lerden beri, eğitimi geliştirmenin, daha yüksek yaşam standartları için gerekli bir önkoşul olduğunu sürekli söylemekteydi. Bununla birlikte hükümetler nadiren onları dinledi. Onun yerine, eğitimi daha çok sosyal bir hak ya da yetki verme olarak ele aldılar. Bugün, bu tutum değişiyor. Artık hükümetler eğitimi devletin sosyal bir yükümlülüğü olarak sadece izlemekten ziyade, gelişmek için gerekli bir katalizör olarak görmeye başladılar. 1993'te Dünya Bankası, Doğu Asya ülkelerinin 1970'lerden 1990'lara kadar olan sürede, ekonomi alanında sağladığı başarısında önemli olan faktörün, özellikle iyi hedeflenen eğitim yatırımları yoluyla, insan sermayesine yapılan yatırım olduğunu açıkladı.

Eğitim reformu ve ulusların ekonomik çıkarları arasındaki bağlantıda gelişen uzlaşmaya ek olarak, eğitim reformu için dış baskı, 1990'lı yıllarda yeni bir düzeye ulaştı. Şimdi çok taraflı kredi kuruluşları kurumsal olarak, eğitim reformunu ekonomi ve kamu reform paketlerinin bir parçası olarak (Carnoy, 1995; aktaran: Corrales, 1999) ele almaktadır. Reformların “İkinci aşama”ında eğitim reformu, temel bir eksenini yani, ekonomik istikrar ve liberalleştirmeyi dikkate alır (World Bank 1996:123-131; Naim 1995; aktaran: Corrales, 1999). Örneğin, Latin, reform için baskı yapan dış güçlerin bir

dizisini tanımlar: Global bir ekonomide yarışmak için duyulan ihtiyaç; Verimsiz eğitimin negatif ekonomik etkileri hakkında yeni fikirlerin oluşması; Ve geliştirme bankaları gibi uluslararası kurumların daha çok ortaya çıkması, iki yönlü yardım kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve danışmanlık firmaları. 1998 Amerikan Zirvesinde devlet ve hükümetin en üst düzey yöneticileri Batı Hemisphere'de toplandı ve eğitimi geliştirme konusunu en üst gündem maddesi olarak ele aldı (Puryear, 1997; aktaran: Corrales, 1999). Sonunda, eğitim birçok ülkede sağ ve sol siyasilerin her ikisi için de en üst öncelikli konu oldu. Pazar ekonomisi savunucuları, işçi pazarlarını daha rekabetçi yapmaya söz veren eğitimi kabul etmekte ve devlet faaliyetleri için de meşru bir alan oluşmaktadır. Özetle, 1990'larda eğitim reformu, ulusal ve uluslararası her ikisinde ve farklı ideolojilerin karşısında politika döngüsünde yeni bir gücü elde etti ve bu yeni güç eğitimde globalleşme olarak yerini aldı.

Carnoy (1999, s.37), globalleşmenin eğitim reformlarına etkisini, dünya ekonomisi ile ilişkilendirerek, bunun eğitim ve öğretim alanlarında üç tepkiyi tetiklediğini açıklamaktadır. Bunlar, 'rekabet temelli', 'finansal temelli' ve 'eşitlik temelli' reformlardır. Bu eğitim reform türleri ve ilişkili oldukları alanları açıklamak, yapılan reformların temellerini anlamaya yardımcı olmak açısından önemlidir. Aşağıda Carnoy'un bu konudaki çalışmasının özeti verilmiştir (Carnoy, 1999, s. 22-71);

1.Rekabet Temelli Reformlar; Yerel ve dünya işgücü pazarlarında ki beceriler ile ilgili yön değiştiren talep, eğitimde başarıyı elde etmedeki yeni fikirlere ve çalışma becerilerine cevap veren reformlara *rekabet temelli (güdümlü) reformlar* denilmektedir. Bu tür reformların felsefesini en iyi tanımlandığı yer olarak OECD'nin Eğitim Komitesi'nin eğitim bakanlarına 1992 tarihinde sunduğu raporu görmekteyiz:

İnsan faktörü, ekonomik faaliyetlerin, rekabetin ve refahın temel unsurudur. Kendini bilgi ve beceri veya değişime açık olma ve girişimci kültür gibi esnekliğin daha soyut formlarında ortaya koymaktadır. İstihdam modelleri ve işyeri süreçleri çok hızlı gelişim göstermektedir. Bir bütün halinde bu değişimler, ilgili bilgi ve becerilerin topografyasında çok önemli bir etkiye sahiptir ve dolayısıyla genç, yaşlı, kadın, erkek bütün

bireylerin ekonomik hayatta yer alabilmeleri için sahip oldukları kapasite üzerinde etki sahibi olduğu söylenebilir (OECD, 1992, s.32).

Rekabet temelli reformlar esas olarak işin emek kalitesini geliştirerek ekonomik verimliliği arttırmayı amaçlamaktadır. Bu felsefe uygulamada genç çalışanların eğitimsel başarısını daha iyi bir düzeye çıkarmak ve her düzeyde ki öğretim kalitesini iyileştirmek anlamına gelmektedir. Kalite ise esas olarak öğrencinin başarısıyla fakat bunun yanı sıra eğitimin işin değişen yapısıyla ne kadar ilişkili olduğuyla anlaşılır. Rekabet temelli reformlar verimlilik merkezlidir. Bu amaçlarının işin ve eğitim kurumlarının verimliliğini (her ne kadar bu eğitime daha fazla harcama anlamına gelse de) arttırmak anlamına gelmektedir. Bu alanda yapılan reformlar dört kategoride incelenebilir. Bunlar;

a. Yerelleşme; Belediyelerin bulunduğu yerlerde belediyelere ve bazı yerlerde ise okullara karar verme konusunda daha fazla eğitimsel otonomi verilmektedir. Bu tür reformların yerel toplulukların müfredat ve eğitim metotları üzerindeki kontrolünü ve müdürlerin ve öğretmenlerin kendi okulları üzerindeki kontrolünü arttırmayı amaçlamaktadır. Bütün bunlar yapılırken artan esneklik ve kontrolün, eğitim metotları ve hizmet verilen kişiler arasında daha iyi bir uyum yakalanacağı ve bunun yanı sıra bu yaklaşım ile, ortaya çıkan eğitimsel sonuçlar için yerel yetkililerin ve eğitimcilerin daha fazla sorumluluk üstlenmiş olacağı varsayımı üzerine kurulmaktadır. Eğer yerel otoriteler kendilerini eğitimin ulaştırılması konusunda sorumlu hissedersen ve diğerleri tarafından da sorumlu kabul edilirlse, reformcular muhakemede bulunurlar ve eğitim kalitesi gelişir (Hannaway ve Carnoy, 1993). Bu tür reformların açılımı “okul seçimi” ve “eğitim-öğretimin özelleştirilmesidir” (UNESCO, 1993, s.59-63).

b. Standartlar (Normlar); Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya ve Şili gibi eğitimin büyük oranda yerelleştiği ülkelerde reformlar aynı zamanda daha fazla “merkezileşme” ve okulların tekrar yapılandırılması (okul personeline daha fazla kontrol yetkisi verilmesi) üzerine yoğunlaşmaktadır. Merkeziyetçi reformların ana odağı öğrenimde daha yüksek standartlara ulaşmaktır. Bu daha sınırlı bir anlatımla şöyle tanımlanmaktadır; “öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olacak bir eğitim programının amaçladığı öğrenme standardı...” (UNESCO, 1993, s.78). Merkezi otorite

tarafından standartlar oluşturulmasında ki en önemli nokta okullara ve ailelere akademik beklentiler ile ilgili net mesajlar vermektir. Bu yapılırken yüksek standartların, ailelerin taleplerini ve okulun performansını arttırması umulmaktadır.

c. Eğitim Kaynakları Yönetiminin Geliştirilmesi; Eğitim çıktılarının geliştirilmesi yönünde yapılan pek çok öneri yeni ve yüksek getirili kaynakların ortaya konmasına bağlıdır. Bu tür kaynaklar özellikle öğrenci başarısının az bir maliyetle elde edilmesinde ve var olan kaynakların daha iyi yönetilmesinde ve paylaşılmasında çok büyük farklılıklar yaratmaktadır. Örneğin, yüksek getirili kaynakların kullanılması, ellerinde ders materyali bulunmayan öğrencilerin olduğu ülkelerde okul kitaplarına erişimi yaygınlaştırmak veya hiçbir şekilde formal eğitim alma şansı olmamış ya da kendine ve yaşadığı topluma değer katacak hiçbir şey öğrenmeden formal eğitim sisteminden ayrılmış gençlere ve yetişkinlere ulaşabilmeyi sağlayacak iletişim ortamından faydalanacak “üçüncü bir yol” anlamına gelmektedir (UNESCO, 1993, S.64). Gelişmekte olan ülkelerdeki milli eğitimin odağının temel eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek olduğuna yönelik bir argüman bulunmaktadır. Bunun sebebi ise ilköğretim düzeyinde kaynakların değerlendirilmesinin geri dönüşünün diğer düzeylere göre daha fazla olmasıdır. Burada temel eğitime yapılan yatırımla, ekonomik verimliliğin ve sosyal refahın (örneğin çocukların sağlıklı olması ve iyi beslenmesi ve düşük doğum oranı gibi) artması kastedilmektedir.

d. Öğretmenin İşe Alımı ve Yetiştirilmesi; OECD’ye göre “eğitimin kalitesini arttırmak yaygın bir öncelik haline gelmiştir ve bunu gerçekleştirmede en önemli rol ise öğretmenindir. Başarılı bir reform ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir” (OECD, 1992, s.79). OECD esas olarak okullara ve üniversitelere yüksek kalitede öğretmen alımı, öğretmenlerin etkili bilgi aktarıcıları olmalarını sağlayacak hizmet öncesi eğitim ve düzenli bir terfi sistemi içinde becerilerini ve ilgilerini koruyabilecekleri hizmet-içi eğitim üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin cazip olmasındaki karmaşık unsurların içine sadece öğretmenin göreceli maaşı değil aynı zamanda öğretmenlerin toplum tarafından nasıl görüldüğü, öğretmenlerin işlerinde hissettikleri soyutlanma ve

eğitimsel bürokrasinin içinde onlara ne ölçüde profesyonel gibi davranıldığı girmektedir.

2. Finansal Temelli Reformlar; Devlet sektöründeki bütçelerde ve özel şirket gelirlerindeki kesintilere yanıt veren eğitim ve öğretimin finanse edilmesinde kullanılan devlete ait ve özel kaynakların azaltılmasını öngören reformlar *finansal temelli reformlar* olarak adlandırılmaktadır.

Finansal temelli reformlar, öncelikle eğitime yapılan kamusal harcamaları azaltmaya ve eğitimin geliştirilmesinde devlet kaynaklarının kullanımını azaltacak stratejiler seçilmesine vurgu yapmaktadır. Uluslar arası kurumlar arasından IMF, Dünya Bankası ve yerel bankalar finans temelli reformların en önemli destekçileridir. Bu kuruluşlar üç ana finans temelli reformu tespit etmişlerdir. Bunlardan ilki devlet kaynaklarının yüksek öğretimden ilköğretim düzeyine kaydırılmasıdır. Eğitim-öğretimin en maliyetli kısmı yükseköğretimdir. Pek çok ülkede devlet üniversitelerinin eğitim harcamaları ağırlıklı olarak eğitim amaçlı olmayan ve araştırma dışı (örneğin öğrenci ödeneği ve yönetsel harcamalar) alanlara yapılmaktadır. Sınıflardan yeteri derecede faydalanılmamakta ve pek çok fakülte çok az öğrenciyle çalışılmaktadır. Bütün bu konular akıllara kamu kaynaklarının çoğunu üniversitelere ayıran ülkelerdeki devlet üniversitelerinin verimliliği ile ilgili sorular getirmektedir.

Bu sebeplerin yanı sıra bu ülkelerde ilköğretim düzeyinde eğitim kalitesi çok düşük olup, okulu bırakanların sayısı da yüksek olmaktadır. Buradaki düşünce çocuklarını özel üniversite de okutabilecek durumdaki ailelerin yerine daha çok sayıda ilköğretim öğrencisi için imkanlar oluşturmanın daha önemli olduğudur.

Bir diğer finans temelli reform ise ortaöğretim ve yüksek öğretimin özelleştirilmesidir. Bu konuyla ilgili en önemli argüman pek çok ülkenin devlet kaynaklarıyla ortaöğretileri ve yüksek öğretimi geliştirmeyi finanse etmesinin ve gelecekteki artan talebi karşılamasının mümkün olmayacağıdır.

Son finansal temelli reform ise bütün eğitim-öğretim seviyeleri için öğrenci maliyetini düşürmek olarak planlanmıştır. Bu konuyla ilgili kilit unsur sınıftaki öğrencilerin sayısını arttırmak olarak belirtilmektedir. Dünya Bankası' da çalışan ekonomistler bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakarak öğrenci sayısının öğretmen sayısının

öğrenci başarısı için etkili bir faktör olmadığını belirtmektedirler. Buna göre bir öğretmene verilen öğrenci sayısının 20 ila 45 aralığında olması öğrenci başarısı üzerinde bir önemli bir etki yaratmamaktadır. Pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke de bu sayı 45'in altındadır. Ancak düşük gelirli ülkelerin şehirlerinde sınıf boyutları yukarıda verilen oranları aşmaktadır. Bu analistlere göre sınıflarda ki öğrenci sayısı 45'in altında olan ülkeler bu sayıyı zamanla arttırarak devlet bütçesinde çok önemli miktarda tasarruf sağlamış olacaklardır. Bu şekilde öğretmen talebi azalacak ve devlet harcamalarının çoğu kitap ve hizmet-içi eğitim gibi kaliteli öğretimi destekleyecek yüksek getirili ve düşük maliyetli kaynaklara yapılacaktır. Küreselleşmenin eğitim üzerindeki en büyük etkisi, uluslar arası finans kurumları tarafından desteklenen finans temelli reformlar yoluyla olmuştur. Daha öncede belirtildiği gibi bu tür reformlar daha çok devletin hizmetlerinin maliyetini azaltmakla ilgilenmektedir.

3.Eşitlik Temelli Reformlar; Sosyal hareketlilik ve sosyal eşitliğin kaynağı olarak eğitimin bu önemli politik rolünün geliştirilmesini amaçlayan reformlara *eşitlik temelli reformlar* denilmektedir. Eğitim alanında yapılan tüm reformların temel amacı ekonomik fırsat eşitliğini arttırmaktır. Pek çok ülkede sosyal konumun ve kazancın belirlenmesinde eğitimin önemli bir faktör olmasından ötürü, yüksek kalitede eğitime erişimi dengelemek “fırsat eşitliği sağlamada” önemli bir rol oynamaktadır. Dünya Bankası ve yerel bankaların da önerdiği gibi devlet harcamalarının eğitimin üst kademelerinden çok alt kademelerine aktarımının ve verimlilik temelli reformların pek çoğunun eşitliği savunan gerekçeleri bulunmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerdeki belli başlı eşitlik temelli reformlar şunlardır:

- Düşük gelirli kitlelere, özellikle de temel becerilere erişimi bulunmayan pek çok gence ve yetişkine yüksek kalitede temel eğitimle ulaşmak. Bazı reformlar finansaldır fakat pek çoğu öğretmen kalitesini ve öğretmenin okulda geçirdiği zamanı arttırmaya, düşük gelirli aile çocukları için okul araç gereçlerini sağlamayı ve okul müfredatını geliştirmeyi amaçlamaktadır. UNESCO gibi bazı kuruluşlar uzaktan eğitim ve resmi olmayan eğitim gibi özel eğitim programlarını önermektedir.

- Kadınlar ve kırsal bölgelerde yaşayan kişiler gibi eğitim olarak geride kalmış belli gruplara ulaşmak. Ekonomik gelişim, sosyal değişim, çocuk yetiştirme ve çocuk doğurmakla ilgili kararlar açısından kadının rolü önemli olduğundan kadınların eğitimine yönelik özel bir ilgi bulunmaktadır.
- OECD ülkelerinde eşitlik temelli reformlar daha çok “risk altındaki” (düşük gelirli) ve özel ihtiyaçları olan öğrencileri hedeflemektedir ve bu öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik reformlara odaklanmaktadır. Ancak küreselleşme hükümetleri iki sebepten ötürü eşitlik temelli reformlardan uzaklaşmaktadır. Bunlardan ilki, küreselleşme düşük seviyeli becerilere verilen değeri arttırmakta ve eşitlik ve verimlilik temelli reformlar arasındaki tamamlayıcılığı azaltmaktadır. İkinci olarak pek çok gelişmekte olan ve gelişmiş ülkede finans temelli reformlar, yeni küresel ekonomik çevredeki eğitime yönelik değişime hükmetmektedir ve bu tarz reformlar eğitim hizmetinin sunulmasında eşitsizliğin artmasına sebep olmaktadır.

Küreselleşmenin eğitim reformlarına etkisi, yukarıda verilen reform türlerine göre farklı temeller esas alınarak uygulamaktadır. Bu uygulamalar ilerleyen kısımda incelenen Türkiye’de reform temellerini oluşturmaktadır. Örneğin, 1997 ve 2006 yıllarında hayata geçirilen Yükseköğretim reformunun, rekabet temelli reformu esas aldığı, kız çocuklarının okullaşması için alınan kararların eşitlik temelli reformlar çerçevesinde geliştiği düşünülmektedir. Son yıllarda küreselleşmenin eğitim üzerindeki en büyük etkisi, uluslar arası finans kurumları tarafından desteklenen finans temelli reformlar yoluyla olmuştur. Bu tür reformlar daha çok devletin hizmetlerinin maliyetini azaltmakla ilgilenmektedir. Finans temelli reformlar Türkiye’de özellikle 1980’li yıllar ve sonrasında etkilerini göstermiş olmakla birlikte, son yirmi yıldır görülen reform hareketlerinin temellerini oluşturmuştur.

3.2. Türkiye’de Eğitim Reformları ve Öğretmenliğin Profesyonelleşmesine Etkileri

Eğitimde değişim çabaları bütün dünya ülkeleri için geçerli olan bir olgudur. Genel olarak her ülke, eğitim sistemlerinin bütününe ya da belirli kısımlarını değiştirme çabası içine girmektedir. (Seçkin, 1991; aktaran: Erdoğan, 2004, s.90). Eğitim tarihini incelediğimizde, Osmanlı’dan bu yana merkezden başlatılan ve yürütülen sayısız değişim girişimlerinin olduğunu görmek mümkündür (Bursalıoğlu, 1995, aktaran: Erdoğan, 2004, s.90). Tüm dünyada olduğu gibi, Türk Eğitim sisteminde eğitim reformu ya da yeniden yapılandırma belirli dönemlerde çok büyük adımlar şeklinde ve çok yönlü; öğrenci, öğretmen, müfredat, ders içerikleri ve okul konularını kapsamış, ancak bazı dönemlerde ise daha küçük düzeltme ya da yenileşme şeklinde gerçekleşmiştir.

Avrupa Komisyonu ve AB ülkeleri eğitim bakanları genellikle öğretmenlerin anahtar rollerini vurgulamaktadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili olarak AB ülkeleri tarafından yapılan ortak değişiklikler öğretmen eğitiminde sürenin uzatılması ve öğretmen eğitiminin yükseköğretime bağlanması olarak belirtilebilir. Ancak, öğretmen eğitiminde programların içeriği gibi birçok konuda aşama kaydedilemediği görülmektedir. Çünkü değerlerde değişimler, yaşamın ve ekonominin küreselleşmesi, iş örgütleri, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri gibi önemli değişimler genelde eğitim – öğretime, özeldede öğretmen eğitimine etki etmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin açık ve dinamik bir sistem olması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitelikli öğretmen eğitimiyle ilgili diğer bir nokta da paydaşlar arasındaki işbirliğinin olması ve bu işbirliğinin süreç ve sonuçlarında kalite güvencesinin verilmesidir. Öğretmen eğitiminde paydaşlar arasındaki işbirliğinin yanı sıra öğretmen eğitimi öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin her basamağında (başlangıç öğretmen eğitimi, işe başlama eğitimi, hizmet içi eğitim, ileri eğitim/uzmanlık eğitimi) öğretmenlerin gelişimini destekler nitelikte olmalıdır, görüşü vurgulanmaktadır. Değişen ekonomik ve sosyal yapının ve bilginin eğitim üzerindeki etkisi müfredat, öğretim, öğrenme ve değerlendirmenin tamamen öğretmenin işi olduğu geleneksel savaş sonrası özerk profesyonel modelinin değişmesine sebep olmuştur. Şimdi öğretmenin ne öğrendiği, öğretimin çıktılarının ne olması gerektiği ve hangi standartların uygulanacağı devletin işidir (Kavak ve diğerleri, 2007, s.88).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini anlayabilmek için tarihsel süreçte öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini, örgütlenmesini (mesleki birlikler açısından), mesleğin saygınlık ve statüsünün durumunu incelemek gerekmektedir. Bir

mesleğin profesyonelleşmesinde devlet en önemli aktördür ve eğitimde reform uygulamaları da bu açıdan değerlendirilmelidir. Aşağıda Cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreçte eğitimde yenileşme -değişim- hareketlerinde öğretmenlerle ilgili durum incelenmektedir. Bu incelemeler tarihsel olarak üç döneme ayrılarak yapılmaktadır. Bu dönemleri belirlemede Türkiye ve dünyada yaşanan siyasal ve ekonomik faktörler etkili olmuştur. Kongar (2006, s.175), Türkiye tarihini üç döneme ayırmıştır;

- Birinci Dönem: Kuruluş 1923-1945
- İkinci Dönem: Soğuk Savaş 1945-1991
- Üçüncü Dönem: Soğuk savaş sonrası ya da küreselleşme dönemi 1991-

Aşağıda üç dönemde yapılan eğitim reformu çalışmaları ve bu reformlar içinde öğretmenliğin profesyonelleşmesine yönelik adımlar incelenirken dönemlerin içinde bulunduğu siyasal ve ekonomik durumda kısaca verilmektedir. Çünkü;

Dünyadaki küresel değişimden okulların, sınıfların etkilenmemesi mümkün değildir. Çünkü okul ve sınıf yaşayan, canlı, çevreye duyarlı bir yapı sergilemektedir. Sınıf yönetimine etki eden ana unsur olan öğretmenler, gelişme sürecinde rol oynayan dinamikleri öğrenmedikçe, sınıf yönetiminin ne şekilde etkili hale gelebileceğini tam olarak kavramaları zor görünmektedir (Day, 1994:1; aktaran: Bakioğlu, 2009, s.1).

3.2.1. Kuruluş Dönemi (1923-1945 Yılları) Yaşanan Gelişmeler

Dura (2000), kuruluş döneminin ilk yıllarını şu şekilde açıklamaktadır; Cumhuriyetin ilk yıllarında karşı karşıya kalınan durum cahillik ve yoksulluk, büyük işgücü ve refah kaybına yol açıyordu. Kadın ve kızların okuma oranları oldukça düşük düzeyde ve öğretmen hem nitelik hem de nicelik açısından yetersiz durumdaydı. Bütün bu nedenlerden dolayı, Atatürk ve arkadaşları eğitime büyük önem verdiler. Eğitimi kalkınmanın birinci belirleyicisi olarak algıladılar (Dura, 2000, s. 130). Cumhuriyetin kuruluşuyla başlatılan yeni toplumsal yapının amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini kazandırmak ve toplumsal yapıyı eğitimle oluşturmaktır (Başaran, 1994, s.16).

Bu dönemde, eğitim kurumlarının durumu çok yetersizdi. Cumhuriyet öncesi eğitim kurumları eğitim-öğretim yöntem ve içerikleri bakımından farklı üç ayrı yapıda (mahalle mektepleri ve medreseler, Tanzimat okulları, kolejler ve azınlık okulları) ve milli olmaktan uzaktı. Bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumlar ise; çağdaş anlamda ilk öğretmen okulu, 16 mart 1848 tarihinde Darülmualimin adı ile kurulmuştur. Bu erkek öğretmen okulundan sonra, 26 Nisan 1870 tarihinde Darülmualimat adıyla kız öğretmen okulu kurulmuştur. 1890 yılında sayıları kırka ulaşan öğretmen okulları İstanbul'dan başka, Amasya, Sivas, Kastamonu, Edirne, Trabzon ve Kudüs illerimizde açılmıştır (Adem, 1997, s.188-189). İlk öğretmen okullarının açılması ile birlikte öğretmenlik mesleği için duyulan eğitim ihtiyacı ve devamında yapılan yasal düzenlemeler öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için ilk adımları oluşturmaktadır.

23 Nisan 1920'de kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ilk icraatlarının başında Milli Eğitim Bakanlığını, o zamanki adıyla "**Maarif Vekaleti**" merkez teşkilatını kurmak olmuştur. 16 Temmuz 1921'de yapılan Maarif Kongresi'nde köy öğretmeni yetiştirilmesi için köy öğretmen okulu açılmasını gündem maddelerine almıştır (Cicioğlu, 1985, s.3). Bu karar her ne kadar köydeki halkı eğitmek amacını taşısa da bunun için öğretmen yetiştirmeye gerek duyulması da mesleğe verilen önem olarak değerlendirilmelidir (Yılman, 2006, s. 65). Bu dönemde öğretmenlerin durumu da tıpkı ülkenin durumu gibi belirsizlik ve karmaşa içindeydi ve öğretmen yetiştirme konusu acil çözüm bekleyen konular arasındaydı.

1923 yılında 10102 ilkokul öğretmeni bulunuyordu ve bunların 2734'ü mesleki öğrenim görmüştü. Bunların dışında kalan 7368'i öğretmenlik ehliyetine sahip olmadıkları gibi doğru düzgün eğitimleri bile yoktu (Akyüz, 2001, s. 344). Elbette bu durum herkes öğretmenlik yapabilir gibi bir düşüncenin oluşmasına sebep olacak ve mesleğin statüsünü düşürecek hatta meslek olma özelliğini dahi engelleyebilecek bir durumdur.

Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. maddesine göre "muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" denilmiştir. Bu kanunla öğretmenlik

ilk defa bir meslek haline getirilmiştir (Yılman, 2006, s. 66). Ayrıca, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesinde de “maarif hizmetlerinde aslolan muallimlik” ifadesi yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelerde yer alan bu ifadelerin anlamı: (a) Öğretmenlik, Devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir, (b) Öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır (Akyüz, 2001, s. 344). Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin profesyonelleşmesi yönünde ilk adımlar olarak değerlendirilecek bu sözler o dönemin öğretmene bakışını da yansıtmaktadır.

1924 yılında “İkinci Heyet-i İlmiye” toplantısında gündemin ağırlığını meslek okullarının güçlendirilmesi ve belirli merkezlerde toplanmasına ilişkin konular oluşturmuş ve öğretmenlere ilişkin bazı düzenlemelere yer verilmiştir. Bunlar (Yılman, 2006, s. 65);

- İlköğretmen okulları öğretim süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılması,
- Ortaokul, lise ve öğretmen okulları ders programlarının genişletilmesi ve ilk defa sosyoloji derslerinin programa alınmasını kararlaştırarak kabul edilmesi.
- 26 Aralık- 8 Ocak 1926 da III. Heyet-i İlmiye toplantısında, stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarını tespit etme kararı alınmasıdır.

1924 yılında kabul edilen Öğretim birliği yasasından sonra ikinci önemli adım 1 Kasım 1928 tarihinde Harf Devriminin kabulü ile, öğretmen ihtiyacı çok fazla artmış ve nitelikli öğretmen ihtiyacı yerine sadece okuma-yazma öğretebilecek kişilere ihtiyaç duyulmuştur.

Köylerde çalışacak öğretmen bulmakta güçlük çekilmesi üzerine, askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak tamamlamış köy gençleri, 6 ay süreli bir eğitimden geçirilerek köy ilkokullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapacak köy eğitmenleri olarak yetiştirilmiştir (Okçabol, 2005, s. 43). Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla önemli okullar Atatürk zamanında açılmıştır. 1926-1927 öğretim yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmek için Konya’da iki yıl süreli eğitim veren ilk Eğitim Enstitüsü açılmıştır. Daha sonra pedagoji bölümü de eklenmiştir ve ilerleyen yıllarda Ankara’ya taşınarak ve başka

bölümlerde açılmıştır. 1932 yılında “Gazi Eğitim Enstitüsü” adını almıştır. 1937 yılında, ortaöğretimdeki öğretmen açığını gidermek için 2-3 yıl başarılı öğretmenlik yapmış İlkokul öğretmenleri sınavla alınarak üç yarıyılık sınıflar açılmış ve bunları bitirenlere ehliyetname verilerek ortaokullara atama yapılmıştır (Yılman, 2006, s. 66-67). Öğretmenlerin yetiştirilmesi için başarılı ve deneyimli öğretmenlerin sınavla seçme sürecinden sonra eğitime kabulleri ve sonunda da belgelendirme mesleğe nitelikli öğretmen seçiminin önemini göstermektedir.

Cumhuriyet Dönemi’nde ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. 1891 yılında İstanbul’da kurulan “Darümuallimin-i Aliye” Yüksek Öğretmen Okulu’nun başlangıcı sayılır. Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, bu okulun gelişmesi için gerekli önlemleri almış, bu eğitim kurumu 1954-55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür (Eurodice, 2009/2010, s. 201). 1930 ve 40’lı yıllarda, tıp fakülteleri dahil, üniversitelerin pek çok bölümüne sınavsız öğrenci alınırken, Yüksek Öğretmen Okulu, sınavla öğrenci alan birkaç okuldan biri durumundadır. Dahası, okulun bu niteliği nedeniyle, o yıllarda liselerin başarısının, Yüksek Öğretmen Okuluna sokabildikleri öğrenci sayısı ile ölçüldüğü eğitimciler tarafından hep dile getirilmiştir (Eşme, 2001). Bu durum o dönemde öğretmenlerin niteliklerini ve statülerini olumlu etkilemiştir. Türk eğitim politikasının oluşumunda yer alan temel öğelerden biri de Milli Eğitim Şuralarıdır (Alkan,1977, s.35).

I. Milli Eğitim Şurasında, köyde yapılacak eğitimler için öğretmen yetiştirme gerekliliğinden dolayı Köy Enstitülerinin kurulması gündeme gelmiştir. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Kanunla kurulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Cumhuriyet Hükümetleri, köye daha çok eğitim hizmetleri götürmeye özen göstermişlerdir. Bu amaçla Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları açılmış alınan sonuçların memnun edici olması sonucunda da Köy Enstitüleri kurulmuş ve eğitim süresi ilkokuldan sonra 5 yıl olarak kararlaştırılmıştır. 1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmada 1944 yılında şehir

ve köy okullarının birleştirilmesi ve geliştirilmesi hakkında *öğretmenlere anketler dağıtılmış ve bu anketlerin sonuçlarından yararlanılmaya çalışılmıştır*. İlköğretim müfettişlerinin, Milli Eğitim Müdürleri'nin görüşleri alınmış ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılmıştır. Bu da Türk Milli Eğitimi adına sevindirici bir çalışmadır. Bütün bunlar program çalışmalarının bilimsel veri tabanına oturtulmaya çalışıldığına göstergeleri (Gözütok, 2003) olmakla birlikte öğretmenlerin okullara ilişkin görüşlerine başvurulması öğretmenleri uzman olarak gördükleri anlamını taşımaktadır ve mesleğin kabul görmesi açısından önemli bir adımdır.

Cumhuriyet dönemi ya da tarihsel dönem açısından kuruluş döneminde öğretmen ihtiyacı çok yoğun olarak kendini göstermiş ve öğretmenin niteliğinden çok niceliksel ihtiyacı karşılamak amaçlanmıştır. Türkiye'de Kuruluş Döneminden 1945 yılına kadar olan sürede hizmet öncesi öğretmen eğitimi kurumları ve bazı düzenlemeler kronolojik olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Türkiye'de Kuruluş Döneminden 1945 Yılına Kadar Açılan Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

1848	Darülmualimin
1870	Darülmualimat
1891	Dârülmualimîn-i Âliye
1923	Yüksek Muallim Mektebi (Dârülmualimîn-i Âliye adı bu tarihte değişmiş ve 1934 yılında adı Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur)
1924	İlk Öğretmen Okulu, Orta Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu olarak yeniden yapılandırılması
1924	Musiki Muallim Mektebi
1926	Maarif Teşkilatına Dair Kanun
1926	Köy Muallim Mektebi
1926-1927	Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü
1927	Ana Öğretmen Okulu
1931-1932	İlköğretmen Okullarının öğretim sürelerinin 5 yıldan 6 yıla çıkarılması
1932-1933	Köy Muallim Mekteplerinin kapatılması.
1934	Kız Meslek (Teknik Yüksek) Öğretmen Okulu
1937	Köy Öğretmen Okulu
1937	Erkek Meslek (Teknik Yüksek) Öğretmen Okulu
1940	Köy Enstitüleri
1942	Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü
1944	Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen okulu

Bu dönemde yapılan yenileşme çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine ilişkin gelişme ise; yasal uygulamalarla öğretmenlik mesleği saygın duruma getirilmeye çalışılmış ve öğretmen yetiştirmeye ciddi olarak yaklaşmıştır. Ancak hem öğretmen yetiştirmede zaman sorunu hem de öğretmen ihtiyacının çok yoğun olması “herkes öğretmenlik yapabilir” gibi bir inanişaya götürmüştür. Öğretmen okullarının açılması, öğretmen yetiştirmek için gösterilen çabalar öğretmenliğin profesyonelleşmesi açısından olumlu karşılanabilecek özellikler olsa da gerçek anlamda profesyonelleşme için yeterli olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu dönemde, gelişmiş ülkelerde de öğretmenlerin profesyonelliğine yönelik uygulamaların çok sınırlı olduğu ve öğretmenliğin meslek olma özelliklerinin dahi engellendiği görülmektedir. Bu dönemde, gelişmiş ülkelerdeki öğretmenliğin profesyonelleşme durumu aşağıda Hulse'nin (2006) araştırmasından verilmiştir;

1850'lerden 1900'lü yılların başına kadar eğitim uygulamaları, devlet ve kurumlardan öğretmenlerin profesyonelleşmesini onaylayan yaygın bir destek aldı. Sosyal hiyerarşide öğretmenler üzücü bir şekilde alt kademelerde bulunmaktaydı. Öğretmenlerin kimliklerini oluşturması yolunda resmîyete dökülmüş hiçbir uygulama bulunmamaktaydı, ücretler çok düşüktü ve öğretmenliğin kadın işi olarak düşünülmesi, kızların evleninceye kadar birkaç yıl yapacağı bir iş olduğu anlamına gelmekteydi. Diğer taraftan erkekler öğretmenliği mesleki açıdan ilerleme adına bir basamak olarak görmekteydi.

1900'lerin başına kadar politik kontrol öğretmenlik mesleği için uygun standartlar ve tanımlar ortaya konmasını imkansız kıldı (Manzer, 1994). Elsbree'nin (1939) belirttiği gibi işe almalar “demokratik” değildi. Çünkü eğitim alanındaki üst düzey kişiler en çok istenen pozisyonlara arkadaşlarını ve özellikle bayan olan akrabalarını yerleştirmektedirler. Öğretmenlik kadın işi olarak görüldüğünden, şartlar zorlu ve parası azdı. Daha sonra öğretmen yetiştirmek için “normal” okulların kurulması amaçlanmaktaydı (Manzer, 1994). Bu okulların kurulma amacı, sıradan okullara devam eden öğretmenlerin entelektüel standartlarını arttırmak ve hayat boyu devam edecek öğretim becerisini kazandırmaktı. Ancak Normal Okullar öğretmenlik “mesleği” ile ilgili algılarda pek fazla değişiklik yaratmazken mesleğe karşı olan sosyal saygıda da bir artış sağlamadı. Pek çok reformcu normal okulların işleyişine inançlarını sürdürseler de pek çoğu bu uygulamayı hayal kırıcı olarak nitelendirmektedir. Hayal kırıklığının sebebi ise, bu okulların öğretmenlerin yetiştirilmesindeki sorunlara cevap vermemesiydi. Diğer taraftan reformcular yaşamakta olan sorunlar yokmuş

gibi davranıp, problemlerin normal okulların öğretmenleri akademik kariyerlerine hazırlayacak daha profesyonel bir modele dönüştürme gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bu reformcular, devlet ve özel okullarda çalışmakta olan ilköğretim öğretmenlerine bilimsel bilgi ve becerilerini aktarabilecek yeni bir uzman öğretmen grubu eğitmeyi hedeflediler. Reformculara göre, öğretmenlerin profesyonelleşmesinin, rasyonel düşünceyi temel alan bilimsel olarak oluşturulmuş bilgiyi desteklemesi gerekmektedir (Labaree, 1992, s. 135-136). Zamanla daha geniş çaplı politik ve sosyal konular değiştikçe öğretmenlerin profesyonelleşmesinde “olgunlaşma” süreçleri de değişmiştir. Öğretmenlik halk ve öğretmenler arasında gerçek bir “meslek” olarak kabul edilme başarısını göstermiş olsa da, sınıflardaki öğretmenler, kendine hizmet eden, bencil ve kendine odaklanan kişiler olarak görülme riskini taşımaktaydılar.

Hulse'nin ifade ettiği sorunlar ve öğretmenliğin durumu, öğretmen yetiştirme, meslek olarak kabul görme ve alınan önlemler Türkiye'de verilen dönemle benzerlik göstermektedir.

3.2.2. Soğuk Savaş Dönemi (1945-1991 Yılları) Yaşanan Gelişmeler

İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminde, Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombalarıyla başlayan Soğuk savaş, bütün dünyayla birlikte Türkiye'deki ana belirleyici öge olmuştur. İkinci dünya savaşı sırasında tarafsız kalan, bu nedenle de savaştan büyük devletler arasındaki ilişkiler açısından yalnızlaşan Türkiye, savaş sonrasında biçimlenen ve Amerika ile Sovyetler Birliği arasında paylaşılan dünyadaki yeri açısından kaygılıydı. 12 Mart 1947 tarihinde, ABD başkanı Harry S. Truman, Kongre'den komünist tehdidi altında olan Yunanistan ve Türkiye'ye yardım yapılabilmesi için 400 milyon dolar ödenek ister. Truman Doktrini'nin kabulünden sonra Marshall yardımı başlar; Türkiye artık soğuk savaşın bir aktörü olarak batı ile bütünleşir. Soğuk Savaş ancak Sovyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasıyla sona ermiştir (Kongar, 2006).

Dünyada yaşanan bu gelişmelerden Türkiye'de etkilenmiş ve öncelikli olarak siyasi alanda değişim başlamış ve daha sonra diğer alanlara da yansımıştır. 1946 yılında Türkiye'de çok partili siyasi yaşama geçilmesi sadece siyasi alanda değil, eğitimde de yenileşme hareketlerine farklı bir yön vermiştir.

1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 köy enstitüsü açılmış ayrıca Hasanoğlan Köy Enstitüsünde, ilkokullara geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek

amacıyla üç yıllık yükseköğrenim veren yüksek köy enstitüsü kurulmuştur. 1946'da çok partili ilk seçim süreci başlayınca Demokrat Parti köy enstitülerini hedef olarak seçmiştir. Köy enstitülerine yöneltilen eleştiriler daha çok siyasi içerikte olmuş, özellikle çok partili ilk genel seçim sürecinde demokratlar bu kurumlara “öğretmenler için gerekli bilgileri vermemek, gelenek ve görenekleri hiçe sayıp ahlak töresini tahrip etmek, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, halka angarya yükleyip eza etmek, milliyetçiliği öldürmek” suçlamalarını yöneltmişlerdir (Sakaoğlu, 1992, s. 99). Eğitim üzerinde ideolojilerin etkisi ile politik müdahaleler bu dönemde temellenmeye başlamıştır. Öğretmenler daima toplumu aydınlatan önderler olarak kabul görmeye birlikte bu dönemin etkisi ile de olacak artık daha fazla kontrol edilmeleri gerekmektedir. Çünkü onlar mevcut sistemlerdeki yanlışlar üzerine giderlerse halk da bundan etkilenecektir.

Bu dönem, daha önce kurulmuş ve devam eden okulların sayıları artarak hizmete devam etmiştir. İkinci dünya savaşı sonrasında eğitime olan talebin hızla artması sonucu, yeterli sayıda öğretmen bulunması sorunu ile karşılaşmıştır. Açığı kapatmak için toplu dersler öğretmenliği getirilmiş ve tüm derslerin hepsini birden okutabilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1946-1947 yılında özel şubeler açılmıştır. (Yılman, 2006, s. 67-68).

Bu dönemde, ABD ile Türk hükümeti arasında 1946 yılında imzalanan Ankara anlaşması temelinde eğitim için işbirliği yapılması oldukça önemlidir.

Anlaşma Maddesi: Türkiye’de, Birleşik Devletler Eğitim Komisyonu adı altında bir komisyon kurulacaktır. Bu komisyona göre sağlanan eğitim Amerika ile Türkiye tarafından tanınacaktır. Eğitimde Amerika’nın uydusu olan ülkede, komisyon üyelerinin 4 tanesi Türk, 4 tanesi Amerikalı olacaktır. (Resmi Gazete No: 7460-1950). Bu anlaşma üzerine Amerika ile eğitim konusunda sıkı çalışmalar başlamıştır. Sözü edilen çalışmalar aşağıda Gözütok’un (2003) aktarımı ile verilmiştir;

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren, hemen her sahada çok büyük bir uzmanlar grubu ile çalışmaya başladı. Bunların içinde eğitim alanında çağrılan uzmanlar bile büyük bir sayı tutar. Cumhuriyet döneminde Türk eğitimi hakkında rapor vermiş yabancı uzmanlardan bazıları ve Türkiye'ye geliş yılları şöyledir: John Dewey (1924), P. Monroe (1924), Alfred Kühne

(1925), G.Stiehler (1926), Omar Buyse (1927), Albert Malche (1932), Walker Hines grubu (1933-34), B. Parker (1934), C. Mackenzie (1950), W. Dickerman (1951), JJ. Ruffi, E. Tompkins, L. Beals, K.V. Wafford (1952)... Bu yıllardan sonra ILO, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların, Ford Vakfı gibi Amerikan kuruluşlarının uzman heyetlerini görüyoruz (Ergün, 1990). 1952 yılında Türkiye'ye gelerek, köy okullarında incelemeler yapan K.V.Wofford, hazırladığı raporda eğitimin daha sistematik hale getirilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Böylece eğitimde program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu raporlarla ilgili olarak 1952 yılında 25 öğretmen, uygulamalar hakkında bilgi edinip bizzat yerinde görmek üzere Amerika'ya gönderilmiştir. (Demirel, 1999, s.16; Varış, 1996, s.4).

İyi öğretmen yetiştirme arayışları devam etmiş ve ABD'li R.S. Maske 1953'te öğretmen yetiştirme konusunda danışman olarak getirilmiştir. Maske, öğretmen adayının seçimine önem verilmesini; seçimde düzgün konuşma, ruh ve beden sağlığı, sabırlılık, güvenilirlik ve demokratiklik gibi özelliklerin dikkate alınmasını, bu özelliklere sahip olmayanların öğretmen yapılmamasını önermiştir (Okçabol, 2005, s.60). Öğretmenlerin fiziksel iyilik hallerinin önemi ile birlikte, diğer karakter özelliklerinin de öğretmen seçiminde önemine vurgu yapan öneriler, öğretmenlerin profesyonelliği için önemli uyarılardır.

14 Ağustos 1958 yılında *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu* çalışmalarına başlamıştır. Komisyonun kuruluşu, Ford Vakfının Milli Eğitim Bakanlığına "Öğretmen yetiştirme" konusunda sunduğu bir raporla gerçekleşir. Vakıf eğitimle ilgili sorunların bir bütün halinde değerlendirilmesi gerektiğini ve bunun için de bir komisyon oluşturularak yurt içi ve yurt dışı incelemeler yapılmasını önermiştir. Bunların yapılabilmesi için de maddi ve manevi yardımlara hazır olduklarını belirtmişlerdir (Hesapçioğlu, 2001, s.15). Öneriler doğrultusunda kurulan komisyon bir takım çalışmalar yürüterek, Temmuz 1960'da bir rapor yayınlamıştır. Rapor, Türk Milli Eğitim Sisteminin eğitim sorunlarını bütün olarak ve ulusal düzeyde ele almıştır.

Türkiye 1961 yılı ile planlı döneme girmiştir. 1961 anayasası ile bir planlama örgütü kurulması esas olmuş ve "Devlet Planlama Teşkilatı" kurulmuştur. 1961'de, Milli Eğitim Bakanlığı, yayınladığı bir genelgeyle, teşkilatın, *öğretmenlerin, eğitim kuruluşlarının 1948 programı hakkındaki eleştirilerini istemiş* ve bu eleştirileri Talim ve Terbiye Kurulu ile işbirliği yaparak 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan meydana

gelen bir komisyona incelemiştir. İncelemeler sonucunda “İlkokul Programı’nda yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar” bir rapor halinde geliştirilmiştir. Bunun devamında da taslak programı hazırlamak için uzmanlar ve diğer ilgililerle birlikte öğretmenlerinde içinde bulunduğu 108 kişi “Ön Program Taslağını” hazırlamıştır (Gözütok, 1994, s.7). Bu çalışmalar, öğretmenlerin bir uzman olarak sürece katıldıkları bir uygulamayı göstermektedir.

Yapılan Milli Eğitim şuralarında öğretmen eğitimlerine zaman zaman yer verilmiş ancak öğretmenliğin profesyonelleşmesine yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilebilecek bazı kararların 1962 yılı 7. Mili Eğitim Şurası’nda alındığı görülmektedir. Bu kararlar içinde öğretmen eğitimi süresinin arttırılması, pedagojik formasyon derslerine yer verilmesi önemli başlıklardır.

1970’li yıllar eğitimde toparlanma, daha bütünsel yaklaşımlar ortaya koyma çabaları ile dönüm noktası özelliği göstermektedir. Bu dönemdeki en büyük çalışma 05 Ekim 1972 tarih ve 103 sayılı Milli Eğitim Reformu Stratejisi raporudur. 1960 sonrası planlı dönemde kaydedilen gelişmeler karşısında milli eğitim sisteminin yetersiz kalmasından dolayı eğitimde reform yapılması zorunlu olmuş, bu zorunluluk 7. ve 8. Şura kararlarıyla ortaya konmuş ve Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay başkanlığında yapılan toplantılarda “Milli Eğitim Reformu Stratejisi” hazırlanmıştır. “Milli Eğitim Reformu Stratejisi” üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde, Milli Eğitimimizin genel bir tablosu verilmekte ve reformu zorunlu kılan başlıca sebepler sıralanmaktadır. İkinci bölümde, reforma esas olan “Türk Mili Eğitiminin Genel Amaçları” ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde uyulacak temel “Temel İlkeler” belirtilmektedir. Üçüncü bölümde, genel amaçları temel ilkelere uygun olarak gerçekleştirecek, Türk Eğitim Sisteminin yeniden düzenlenmesinde uyulacak esaslara yer verilmekte; alt sistemleri teşkil eden temel eğitim, orta öğretim, yüksek öğretim ve yaygın eğitim alanlarında yapı, muhteva ve metotlar bakımından getirilen yenilikler ile okullaşma hedefleri ve uygulama tedbirleri açıklanmaktadır. Aynı bölümde, öğretmenin yetiştirilmesi ve işbaşında geliştirilmesi ile ilgili esaslar da tespit edilmiştir.

İlköğretmen okullarının eğitim süreleri, 1970-1971 yılına kadar ortaokul üzerine 3 yıl olarak devam etmiş, ancak bu yılda süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihinde çıkarılan

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu “öğretmenlik devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bu bağlamda, 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı ilköğretmen okulları, 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü statüsüne getirilmişlerdir. Bu statü 1982 yılında üniversitelere bağlanana kadar sürmüştür. (Eurodice, 2010, s. 200).

1980’li yıllarda ise, eğitim fakülteleri öğretmen eğitimini üstlenmiştir. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır.

Bu dönemin olumlu olayları arasında, öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi, öğretmenlerin kimi toplumsal gereksinmelerini karşılamak amacıyla öğretmen evlerinin açılması bulunmaktadır (Okçabol, 2005, s. 88). 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Ülke gereksinimi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir (oyegm.meb.gov.tr).

1. Bu yapılanma ile;

İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,

İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,

Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans (YÖK’ün 2007 yılında yaptığı düzenleme ile +1,5 yıl yüksek lisans uygulamasına son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir)

Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

2. Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

3. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversite yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.

4. Bu kurumlara merkezi sınavla, genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.

5. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta öğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları gereksinimi karşılanması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir.

7. Üniversitelerin ilgili Enstitülerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları başvurabilmektedir.

8. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 340 sayılı Kararına göre atamada öncelik sırası eğitim fakültesi mezunlarına verilmiştir.

Aşağıda soğuk savaş döneminde öğretmen yetiştiren kurumlar ve yenileşme hareketleri kronolojik olarak verilmiştir.

Tablo 3.2. 1945-1991 Yıllarında Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

1946	Eğitim Enstitüleri
1954	Köy Enstitülerinin kapatılması.
1954	Köy ve şehir ilköğretmen okullarının birleştirilmesi
1955, 1965	Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu
1959	Yüksek İslam Enstitüleri
1959	Ankara'da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması.
1962	Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu
1962	Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu
1964	İzmir'de üçüncü Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması.
1965	Eğitim Bilimleri Fakültesi
1973	İlköğretmen Okulları Öğretmen Liselerine dönüştürülmesi
1974	İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin Açılması
1974	Ankara'da Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun kurulması
1975	Endüstriyel Sanatlar Yüksek Okulu
1978	Yüksek Öğretmen Okulları'nın kapatılması
1978	Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri
1980	Yüksek Öğretmen Okullarının yeniden yapılandırılması
1982	Eğitim Enstitülerinin, Eğitim Yüksek Okulu olması
1982	Tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması
1982	Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri
1982	Eğitim Fakültelerinde "Eğitim Bilimleri Bölümü" kurulması
1982	YÖK'ün Pedagojik Formasyon programlarının düzenlemeleri
1989	Eğitim Yüksek Okullarının öğretim sürelerinin dört yıla çıkarılması

Bu dönem öğretmen eğitimleri açısından değerlendirildiğinde profesyonelleşmeye yönelik faaliyetlerin arttığı, hem eğitimde yenileşme hareketlerinde hem de uluslararası işbirliğine yönelik çalışmalarda belirgin olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu dönemin gelişmiş ülkelerdeki durumu aşağıda Hulse'un (2006) çalışmasından verilmiştir.

Öğrenci başarısı ciddi bir şekilde Avrupa ülkelerinin ve Japonya'nın gerisinde kaldı. "Risk Altında Bir Ulus" (1983) adlı raporda ülkenin tarihinde ilk defa bir nesil öğrencinin anne ve babalarının eğitim becerilerini geçmek ya da eşit olmak bir tarafa bu konuda anne ve babalarına yaklaşamayacakları ifade edilmektedir. Bu nedenlerden dolayı 1960'lı yıllarda okulların bir kriz durumu yaşadığını düşündürmekteydi.

İkinci reform dalgası sırasında Eğitimde Mükemmeliyete Dair Komisyon raporunda, öğretmen profesyonelleşmesinin gençliği toplumsal katılıma ve entelektüel becerileri kazanmaya yeterince hazırlayabilecek bir araç olarak belirtilmiştir. Öğretmenin "yetkelendirilmesi", "işbirliği", "ortak karar verme" okul yöneticileri ve reformcular için önemli sayılsa da, gerçekte "hesapverilebilirlik", "bürokratikleşme", "emekçi" ve "rasyonelleşme" dilden dile dolaşan kelimelerdi (Apple, 1986; Giroux, 1988; Gitlin, 1996).

İkinci reform dalgası sırasında profesyonelleşme belli bir ölçüye kadar toplumsal farkındalığa bağlıydı ve profesyonelleşmenin önündeki sosyal, teknik ve ekonomik engeller çok fazlaydı. Toplumun, herkesin çocukları eğitebileceğine dair inançları, pahalı ve yetersiz hiyerarşi, yönetim ve kontrol sistemleriyle birleştirildiğinde olabilecek mesleki gelişmeyi gözle görülür bir şekilde sekteye uğratmaktaydı. Bunun sebebi “statü ve kontrol profesyonelliğın özellikleri değil sadece yan ürünleridir”. Endüstriyel varsayımlar, eğitimsel kuralları yönetmeye başlamıştı ve yine bu varsayımlar daha büyük olan daha iyidir (okulların birleşmesi) ve uzmanlaşmanın (branşlaşma/bölgümlere ayrılma) ve bilimsel yönetim prensiplerinin (yönetimsel uzmanlık) verimli olduğuna dair fikirleri içermektedir. Bütün bunlar öğretmenlerin işleri üzerinde örgütsel üstünlük kurmaktadır. Yöneticiler ve politika yapımcılar gibi, öğretimle ilgili sorunları öğretmenleri müfredatın dışında bırakarak, yönetim sistemleri ile uygulamaya koyarak çözülebileceği varsayılmıştır (Kerchner, Koppich ve Weeres, 1997). Bu, okulların kuşatıldığı ve değişimlerin desteklenmediği anlamına gelmekteydi.

Reformların amacına ulaşması için tekrarlanan eylemlere rağmen birkaç araştırmacı öğretmenlerin bunları nasıl tecrübe ettiklerini açıkça sormuştur. Earl ve Lee’ye göre öğretmenlerin reform dalgaları ile ilgili tecrübelerinin onların sonunda heveslerini ve değişiklikleri sınıfta uygulama becerilerini kaybetmesine sebep olmaktadır.

İkinci dalga reformda öğretmenler, politika yapanlar ve uygulayanlar tarafından öğretmenleri sadece bir araç olarak görmelerinden duydukları rahatsızlıktan dolayı eleştirmişlerdir. 1980’lerdeki reform girişimlerinin çoğu öğretmenleri bağımsız, eleştirel düşünen kişiler olarak desteklemekte onların kendine özgü uzmanlıklarını tanımada ve onların profesyonel uygulamalarını entegre etmekte başarısız olmuşlardır. Ancak ülkemizde öğretmenlere yönelik reformlarda eğitimin gelişmiş ülkelerin modelleri temel alınarak yabancı uzmanların önerileri doğrultusunda gerçekleştiği, öğretmenlerin yetiştirilmesi için bir temel oluşturulmaya çalışıldığı öğretmenlerin profesyonelleşmesine yönelik konulara yeterince yer verilmediği görülmektedir.

3.2.3. Soğuk Savaş Sonrası –Küreselleşme- Dönemi 1991-

1980’li yıllar soğuk savaşın bittiği ve küreselleşme olgusunun başladığı dönem olmuştur. Tüm dünyada yaşanan değişime paralel olarak Türkiye’de de eğitim alanında çok sayıda yeniliğin, değişimin yaşandığı bir dönem olma özelliği taşımaktadır. Bu dönemi, Hesapçioğlu (2003) “yeni dönem” olarak tanımlamaktadır.

1980 sonrasında dünyanın yeni bir döneme girdiği akademik çevrelerce kabul gören bir görüştür. Toplumsal düzlemde 1980 sonrası gelişimi,

kökende aynı olguyu ifade eden üç ayrı gelişim trendi ile göstermek mümkündür. Küreselleşme olarak ifade edilen bu aşama kendisini, postmodernizm (sanayi sonrası toplum kültürü), enformasyon toplumu (üretim güçleri/üretim faktörlerindeki değişim) ve post-fordis kuram (üretim ilişkilerindeki değişim) olarak belirtir (aktaran: Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005, s.111).

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde gerçekleştirilen eğitimde yenileşme hareketlerinin daha çok dış kaynaklı kredi ya da hibe kaynakları ile projeler şeklinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde yenileşme adımlarının kaynak sağlayan kuruluşların tavsiyelerine göre ve küreselleşme boyutunda finansal temelli reformlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunların başında Dünya Bankası ve Avrupa Birliği gelmektedir. Bu dönemde öğretmenliğin profesyonelleşmesinde etkili olduğu/olacağı düşünülen bazı reform hareketleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3. 1992 ve Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitiminde Yenileşme Hareketleri

1992	Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okullarının Eğitim Fakültelerine ve/veya Eğitim Fakülteleri içinde sınıf öğretmenliği programlarına dönüştürülmesi
1997	YÖK bünyesinde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi’nin (ÖYMK) kurulması
1997	YÖK’ün Eğitim Fakülteleriyle ilgili yeniden yapılandırma kararı bağlamında bölümlerin yeniden yapılandırılması
1994, 1997	Eğitim Bilimleri Enstitülerinin açılması
1998	Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına geçilmesi
1998	Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon’ sistemi oluşturulmasına ilişkin çalışmaların başlatılması
2006	YÖK’ün Eğitim Fakültelerinin programlarının güncellenmesi

1990’lı yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminin kalitesini, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin düzeyine çıkarmak ve tüm eğitim basamaklarında Avrupa Birliği standartlarını yakalamak amacıyla çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu projelerden en kapsamlısı, belki de en önemlilerinden birisi Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir. Bu proje kapsamındaki çalışmalardan bir tanesi de, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya dönük hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması ve gerçekleştirilmesidir (EARGED, 1999a).

OECD'nin 2008 yılında yaptığı "Eğitim Politikalar Komitesi" toplantısının, "eğitim alanındaki politikaların/reformların uygulanmasında karşılaşılan güçlükler" konusunda şu öneri oldukça dikkat çekicidir;

Öğretmenlerin reform sürecine duydukları güveni sürekli taze tutmak önemlidir, onların kendilerini geliştirmesi beklenmeli fakat aynı zamanda bunu gerçekleştirmelerini sağlayacak araçlar da kendilerine sağlanmalıdır. Etkili araçlar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını öğrencileri için uygun çıktılar oluşturmalarını sağlayacak şekilde güçlendirmektedir. Özelde okul liderliği, genelde ise eğitim sistemi çapında değişim yönetimi becerilerini geliştirme ihtiyacı söz konusudur.

Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi birçok eğitim reformları gibi, öğretmenler için de reform kararlarının küresel boyutta ele alındığı görülmektedir. Yapılan birçok reformların, diğer ülkelerde yapılan reformlarla gösterdiği benzerliğin nedenini ortak kararlar oluşturmaktadır.

2000'li yıllar öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi açısından büyük yenilikler getirmiştir ve bu süreç devam etmektedir. 2004 yılında getirilen "Öğretmen Kariyer Basamaklandırma" sistemi öğretmenler için bu yeniliklerden biridir.

Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik: 2004 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan bir değişiklik (madde 43), öğretmenlik mesleğinde "kariyer basamakları" ihdas edilmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Kariyer basamaklarında ilerlemeyle ilgili ayrıntılar Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile düzenlenmiştir (13 Ağustos 2005 tarih ve 25905 Sayılı Resmi Gazete). Bu yönetmeliğe göre; toplam serbest öğretmen kadrosunun % 20'si oranında uzman öğretmen, %10'u oranında da başöğretmen kadrosu ayrılması öngörülmüştür (EURODICE, 2009/2010). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarını düzenleyen 5204 Sayılı Yasanın bazı fıkraları Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Yüksek Mahkemenin iptal gerekçelerini göz önüne alan yeni bir Yasa Taslağı çalışmaları sürmektedir.

Kariyer basamakları uygulaması, mesleğin uzmanlık sistemi olması, uzmanlaşmaya göre maaşlarda iyileştirme yapılacağı ve hepsinden daha da önemlisi öğretmenleri monotonluktan kurtararak gelişime karşı motivasyon oluşturması açısından oldukça

önemlidir. Fakat, birçok ilk uygulamalar gibi bu yeni uygulamanın da eksikleri olmuş, faydadan çok öğretmenleri demoralize ettiği için eleştirilmiştir. Ancak burada değer verilen konu öğretmenler için kariyer sisteminin gelmiş olmasıdır. Sistem eksik ya da yanlışlarından dolayı durdurulmuş ancak son günlerde yeniden gündeme gelmeye başlamıştır.

Eğitim Bölgesi Zümre Öğretmenler toplantıları öğretmenler arası iletişimi geliştirilmesi, işbirliğinin sağlanması ve öğretmenlerin yalnızlığının giderilmesi gibi etkileri ile öğretmenlerin profesyonelliği için önemlidir.

1999 yılında yürürlüğe konarak Tebliğler Dergisinde yayınlanan Eğitim Bölgeleri Zümre öğretmenler toplantıları öğretmenler arası diyalogu geliştirmek, uygulamalar arasında karşılaştırma yapabilmek ve öğretimde kalitenin artırılması için önemli bir adımdır. Eğitim bölgesinde bulunan eğitim kurumlarında aynı sınıfın/dersin zümre başkanlarıyla bölüm şefleri ve gerek duyulduğunda bir rehber öğretmenin katılımı ile oluşan kurulun amacı (Tebliğler Dergisi, 1999);

Madde 1- Eğitim kurumlarının, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken birbirlerini tamamlaması ve bir bütün oluşturması; bu kurumlara öğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi; nüfusu az ve dağınık olan yerlerde merkez okulların oluşturulması; eğitim kurumlarındaki eğitim personelinin, fizikî kapasitenin, ders araç ve gerecinin ortak, etkili ve verimli kullanılması; okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması; okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı hâline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi; böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasına imkân verecek eğitim bölgeleri ve eğitim kurumlarının oluşturulmasına ilişkin temel ilkeleri, yönetimi, işleyişi ve işlevlerini düzenlemektir. Verilen amaçlar daha çok okulun fiziki kapasite ve çevre etkileşimine yoğunlaşmış olsada, öğretmenlerin diğer okullardaki meslektaşları ile işbirliğini ve çevrenin katılımını sağlaması açısından değerlendirildiğinde, profesyonelleşmeye katkı sağlayıcı bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

Mesleğe girişte uygulanan seçme sınavı da, profesyonelleşme açısından değerlendirilmesi gereken bir uygulamadır. Bir uğraşın meslek olma koşullarından biri olan “mesleğe girişte meslek üyelerinin sınavla seçimi” profesyonelleşme gereklerindedir. Aşağıda öğretmenlerin mesleğe giriş için zorunlu oldukları sınava ilişkin bilgiler verilmiştir.

MEB öğretmenlerin seçimini 2001 yılından itibaren ÖSYM tarafından merkezi olarak yürütülen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapmaktadır. Öğretmen seçimi için gerçekleştirilen KPSS sınavında adayların, genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri bilgisi ölçülmektedir. KPSS sınavında alan bilgisinin ölçülmemesi önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında MEB’in kendi bünyesinde alan sınavı yapmaya yönelik bir girişimi olmuştur. 25.12.2006 tarihinde “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik”te değişiklik yapılmış ve yönetmeliğe “eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dâhil öğretmen kadrolarına, KPSS sonucuna göre alınan puanın %50’si ile Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan alan seçme sınavı sonucunda alınan puanın %50’si esas alınarak atama yapılır” ve “Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ihtiyacı durumuna bağlı olarak sadece KPSS sonucuna göre de yerleştirme işlemi yapılabilir” şeklinde iki ayrı madde eklenmiştir. Ancak bir eğitim sendikası değişikliğe itiraz etmiş ve MEB tarafından yapılması planlanan bu sınavın yürürlüğü 10 Nisan 2007 tarihinde Danıştay tarafından durdurulmuştur (Özoğlu, 2010).

2005 yılında başlatılan kamu görevlilerini kapsayan etik ile ilgili çalışmalarda yine son dönemlerde mesleğin profesyonelliğine katkı sağlayacak diğer bir uygulamadır. Sorumluluk ve profesyonellik beraber yürüyen iki kavramdır ve üç düzeyi bulunmaktadır: uygulama, güvenilir yargı ve etik (Hoyle ve John, 1995) *Meslek grubunun üyeleri tarafından müşterilerine karşı etik yaklaşım* (Bottery, 1996;179-180; aktaran: Snook, 2002) öğretmenliğin amaçlarında, metotlarında ve ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumları, etik değerlere sahip olması gereken en önemli kurumların başında gelmekte ve bu nedenle etik konular sadece öğretmen değil, tüm çalışanları ilgilendirmekle birlikte mesleğin profesyonelleşmesini de etkilemektedir. Kamu kurumlarında etik davranış ilkeleri 2005 yılında, 25785 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin amacı;

Madde 1 — kamuda etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek,

bu ilkelere uygun davranış göstermeleri açısından onlara yardımcı olmak ve görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini artırmak, toplumu kamu görevlilerinden beklemeye hakkı olduğu davranışlar konusunda bilgilendirmek ve Kurula başvuru usul ve esaslarını düzenlemektir.

Etik davranış ilkeleri ve bu ilkelere ilişkin sorumluluklar konusunda öğretmenler ve okul personeli için bilgilendirme toplantıları düzenlenmiş ve her personel tarafından “Etik Sözleşmesi” doldurularak imzalanmış, özlük/sicil dosyalarına konulmuştur. Ancak etik sözleşmesi içeriği öğretmenlik mesleğine ilişkin kodlar taşımasa da genel olarak hizmet alıcılarının ve devletin haklarını korumaya yönelik adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine yer verilmiştir. Profesyonelliğin özünde sorumluluk bulunmaktadır. Etik kurallara uymak ve uygulamak profesyonellerin sorumluluğudur. Bir mesleğe ait etik kodlar, halka hizmet bağlılığı ve hesap verebilirliği anlamına gelmektedir. Ancak öğretmenler ve eğitim yöneticileri için etik kodların olmaması büyük bir eksikliklerdir.

Önemli olan diğer gelişme ise, öğretmen yeterlilikleri çalışmasıdır. Öğretmen yeterlilikleri ve okul temelli mesleki gelişim konularındaki çalışmalar, 2002 yılında “Temel Eğitime Destek Programı” kapsamında başlamış ve 2011 yılında pilot uygulamalara geçilmiştir. Bazı yazarlar öğretmenlik mesleğinde getirilen standartların mesleğin profesyonelleşmesini olumsuz etkileyeceği konusunda görüş belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacak bu yeni yaklaşımın hem mesleğin profesyonelleşmesi hem de öğretmenleri profesyonelliğe götüreceği bir yol olarak görülmektedir. Bu nedenle ilerleyen bölümde bu konu detaylı olarak incelenmektedir.

Öğretmenliğin profesyonelleşmesinde etkili olan diğer bir yaklaşımın da öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmalarıdır.

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak sorumluluk taşıyan Yükseköğretim Kurulu 1998-1999 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerini örgütlenme ve programlarındaki düzenlemeler ile yeniden yapılandırmıştır. Bu programın son aşamasını da, Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bünyesinde Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümünün bir faaliyeti olarak, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmaları oluşturmuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Öğretmenler 2005 yılından bu yana özellikle mesleki eğitim alanında ihtiyaç duyulan modülleri yazmak için görevlendirilmişlerdir. Bu yeni görevler öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmiş olmalarını göstermekle birlikte, kendilerini daha önemli hissetmesine neden olmuş ve motivasyonlarını arttırmıştır. Böylesi önemli bir konuda bilgisine değer verilen öğretmenler kısmen karar verici ve entelektüel bir çalışan olarak görülmüştür.

Son yıllarda öğretmenler, başarılarını daha açık bir şekilde sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Proje yarışmaları, uluslar arası projelerde işbirliği gibi uygulamalarla öğretmenler farklı ülkelere gidebilmiş ya da diğer ülkelerdeki meslektaşları ile bir araya gelerek farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Bu gelişmeler öğretmenlik mesleği statüsüne olumlu katkılar sağlayarak profesyonelleşmeyi destekleyici unsurlardır. Reformlar açısından küreselleşme dönemi birçok yenilikler getirmiş ve öğretmenliğin ve öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlamıştır.

Gelişmiş ülkelerde ise, bu döneme ilişkin öğretmen profesyonelleşmesi hareketi aşağıda Hulse'un (2006) aktarımından verilmiştir.

Yeni milenyuma girerken üçüncü dalga reform ortaya konmuştu. Bu reform dalgası öğretmenlerin entelektüel çalışanlar olarak görüldüğü “tekrar profesyonelleşme” dönemini işaret etmekteydi. Kurumların yapılarının ve öğretmenler ve eğitimle ilgili gruplar arasındaki ilişkinin değişen şekli topluluk, işbirliği ve takım çalışmalarına daha fazla vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan profesyonellik güç ve statü ile ilgiliydi. Yeni milenyumun başında bazı teorisyenler öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaştığını savunsalar da (Apple, 1986; Darling-Hammond, 1989; Gitlin, 1996) diğer teorisyenler (Louis ve Kruse, 1995; McCulloch, Helsby ve Knight, 2000) öğretmenliğin daha profesyonelleştiğini belirtmişlerdir. McCulloch (2000) bu durumu şu şekilde ifade etmektedirler;

Öğretmenlik gibi işler daha profesyonelleşmekte, yeni beceriler kazanılmakta, müşteriler ve diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurmak daha fazla önem kazanmakta, daha geniş kapsamlı bilgi temeli gerekmekte ve daha karmaşık kararların verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni profesyonellik kırk yıl önceki mistik profesyonellikten farklı olmasına rağmen öğretmenliğin profesyonellikten uzaklaşmasından çok tekrar profesyonelleşmesinden bahsedilebilir. Leithwood (1992) eğitim-öğretimle ilgili reformların merkezinde öğretmen profesyonelliğinin olması gerektiğini savunmuştur. Fullan (2001) ise günümüz reformlarının öğretmenlere müfredat, öğretim kaynakları ve okul yönetimi ile ilgili daha fazla yetki vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Hargreaves ve Goodson

(1996) öğretmen profesyonelliğinin okulların, uygun profesyonel uzmanlık bilgi alanı geliştirme konusundaki rolüyle arttırılabileceğini söylemiştir.

3.3. Profesyonelleşme Aktörlerinden Meslek Birliklerinin Durumu

Mesleklerin oluşması ve gelişmesinde meslek birlikleri çok önemli bir role sahiptir (Karasu, 2001, s. 73). Öğretmenlerin mesleki örgütlere sahip olup olmamaları onların toplumsal güç ve statülerini belirleyen unsurların başında gelmektedir. Güçlü mesleki örgütler kurmuş öğretmenlerin güçlü, örgütleri bulunmayan veya cılız örgütler kurabilenlerin ise güçsüz oldukları görülmektedir. Bu nedenle bir ülkedeki öğretmen örgütlenmesi oradaki öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkilerine ilişkin göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Akyüz,1978, s.13). Meslek birlikleri, meslek alanı ile ilgili her türlü konuyu düzenleme yetkisine sahip kurumlardır. Meslek birlikleri, örgütlü çıkar kümesi olarak toplumsal iktidar ilişkilerinde güç elde etmeye yönelik politikalar üretir (Parkin, 1994, s. 50; aktaran: Karasu, 2001, s. 74). Profesyonelleşme sürecinde en önemli aşamalardan biri meslek birliklerinin kurulmasıdır. Meslek birliklerinin kuruluş tarihinin eskiliği ile sahip oldukları güç arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Karasu, 2001, s. 81). Osmanlı döneminde Ahilik ve Lonca Teşkilatı meslek birliklerinin temellerini oluşturmuştur. Ahilik ve lonca teşkilatı sistemi, hiyerarşik bir yapı içinde pire dek ustalar silsilesi, eğitici, öğretici ve kontrol eden fonksiyonları ile karşımıza çıkmaktadırlar (Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s. 461). Ancak meslek birlikleri olarak örgütlenme ile sendikalaşma arasında fark bulunmaktadır. Karasu'nun (2001) aktarımı ile, meslek birliklerini genel hatları ile şu şekilde açıklanmaktadır;

Meslek üyeleri çeşitli amaçlar için çok çeşitli biçimlerde örgütlenmiş, geleneksel olarak sahip oldukları ortaklıklarını kurumsallaştırmışlardır. Bu kurumsallaşmalar, farklı amaçlara yönelik olarak, lonca, korporasyon, sendika, dernek ya da kulüp benzeri gönüllü örgütlenmeler, gönüllü ya da zorunlu, bölgesel ya da ülke düzeyinde örgütlü meslek birlikleri biçimindedir. Örgütlenme biçimleri, özellikle birliğin amaçlarına göre değişmektedir (Burrage ve diğerleri, 1990 s. 209). Meslek birlikleri sendikalardan farklı olarak kolektif hareketi öne çıkarmaz. Profesyonelleşmenin, sendikalaşma hareketinden farklı olarak sınıfa dayalı bir örgütlenme ve bu yönde politika üretme sürecine dayanmaması

nedeniyle meslek birlikleri ile sendikalar arasında temelde ideolojik bir ayırım olduğu belirtilmektedir (Prandy, 1965, s. 44).

Bu açıklamalar ışığında öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için önemli bir aktör olan meslek birliği, birlik, sendika ya da farklı oluşumları dikkatli incelemek gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen örgütü ilk kez 1908 yılında İstanbul’da kurulmuştur. Örgütün amacı, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarını savunmanın yanında çeşitli eğitim ve ülke sorunlarının çözümü için öneriler geliştirip hükümet politikalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin ilk kez böyle bir meslek örgütü kurmaları, 1908’de II. Meşrutiyet rejiminin ve onunla beraber özgürlükçü bir siyasal ortamın gelmesi ile mümkün olmuştur (Akyüz, 2007). 1908 yılında başlayan öğretmenlerin örgütlenme serüvenine zaman zaman yenileri eklenmiş, bazı dönemlerde birkaçı kapatılmış ancak tamamının kapatıldığı ve yasaklandığı dönemlerde olmuştur. Aşağıda öğretmen örgütlenmeleri kronolojik sıra ile incelenmektedir.

1908 Encümen-i Muallimin (Öğretmen Topluluğu); 1908 tarihli II. Meşrutiyet Anayasa’sı ile dernek kurma özgürlüğü ilk kez tanınmış ve Anayasa’nın 120. maddesi dernek kurma hakkını düzenlemiştir. Anayasa’nın bu düzenlemesi çok sayıda siyasi, mesleki örgütün kurulmasına neden olmuş, bu arada öğretmenler de örgüt kurma çalışmalarına girmişlerdir. Bu çalışma sonucunda 1908 yılında ülkemizde kurulan ilk öğretmen örgütü olan “Encümen-i Muallim” İstanbul’da Darülfünun ve Darülmuallimin okulları mezunları tarafından kurulmuştur (Yıldırım, 2007, s. 52).

“Cemiyetin ilk başarısı dersleri gruplara ayırtmak, maaşlara zam yaptırmak oldu. Çünkü o sırada özellikle ilkokul öğretmenlerinin geçim durumları tahammül edilemez halde idi. Daha sonra, İstanbul’da ve Osmanlı ülkesinin her yanında boşalacak öğretmenlik kadrolarına Encümen-i Muallimîn’in fikir ve görüşü alınmaksızın hiç kimsenin tayin ettirilmemesinde ve öğretmenliğin kendine özgü bir meslek sayılmasında da başarı sağlandı. Nitekim, Şuayp ve Sami Beylerin (İstanbul) Maarif Müdürlükleri sırasında okullarda boşalacak derslere atanacak öğretmenler Encümen-i Muallimîn’den istenirdi. Encümen de, düzenlemiş olduğu bir ‘kıdem-ehliyet’ defterine göre, öğretmenin ya da

öğretmen adayının eline bir kimlik belgesi vererek Maarif Nezareti’ne gönderir, onun tayini böyle yapılırdı. Daha sonra Encümen-i Muallimîn,

öğretmenliğin özel bir meslek sayılması için de uğraştı ve başarılı oldu” (Akyüz, 2007, s.23).

Encümen-i Muallimîn'in Maarif Nezareti mensuplarının başkanlıkları altında toplanması nedeniyle öğretmenlerin haklarını korumakta başarılı olamayacağı düşünülmüş ve hükümetle ilişkisi olmayan yeni bir cemiyetin kurulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti (Öğretmen Haklarını Koruma Derneği); Yine 1908 yılında, İstanbul'da İdadi, Rüşdi ve İptidai okullarının öğretmenleri tarafından Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti” (Öğretmenlerin Haklarını Koruma Örgütü) adlı ikinci bir örgüt kurulmuştur. Cemiyetin amacı adından da anlaşılacağı gibi üzere, öğretmenlerin haklarını savunmak ve halk arasında eğitimin yayılmasını sağlamaktır (Akyüz, 2007, s.10).

Cemiyet-İ Muallimin (Öğretmenler Derneği); 1908 yılının sonlarına doğru Encümen-i Muallimîn ile Muhafaza-i Hukuk-ı Muallimîn Cemiyeti ve kimi öğretmenler genel bir toplantı yaparak; cemiyetlerin başına hükümet görevlilerinin getirilmesi nedeniyle öğretmenlerin haklarını koruyamayacakları düşüncesiyle yeni bir cemiyet olan Cemiyet-i Muallimîn adı altında birleşmişlerdir (Akyüz, 2007, s.10). 1909'da Hareket Ordusunun İstanbul'a gelmesiyle birlikte Cemiyet-i Muallimin dağılmıştır. 16 Ağustos 1909'da çıkan Cemiyetler Kanunuyla birlikte dernek vb. örgütlenmeler özellikle kamu kesiminde olanlar yasaklanmıştır.

Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin Cemiyeti (Eğitimi Yayma ve Öğretmenler Yardımlaşma Derneği); Öğretmenler, yasaklar nedeniyle kapanma sonrasında uzun uğraşlarla çıkarttıkları izinle “Neşr-i Maarif ve Teavün-ü Muallimin Cemiyeti” (Eğitimi Yayma ve Öğretmenler yardımlaşma Cemiyeti)'ni kurmuşlardır. Öğretmenlerin güven ve desteğini kazanamayan bu cemiyet kısa süre sonra kapanmıştır.

1910 ve 1914 yılları arasında öğretmenler lokal nitelik taşıyan derneklerde örgütlenmişlerdir. 1911 yılında Edirne'de kurulan Mahfel-i Muallimin Cemiyeti ve 1913'de Bursa'da kurulan Muallim Yurdu bu tür örgütlerdir. (Yıldırım, 2007, s. 52).

Muallimler Cemiyeti; 8 Mart 1918 günü İstanbul'da kurulması kararlaştırılan Muallimler Cemiyeti yeniden oluşumda başlangıç sayılır. Bu cemiyet, tüzüğüne göre

taşrada da şubeler açabilecektir. Cemiyetin amacı, öğretmenlerin tanışıp kaynaşmalarını sağlamak, toplumsal ve ekonomik gereksinimlerini ve saygınlıklarını koruyup geliştirmek, halkın kültür düzeyini yükseltmektir (Altunya, 2008; aktaran: Uygun, 2010). Nisan 1921’ de maaşların azlığı ve yaşanan sorunlar nedeniyle ilkokul öğretmenleri greve gitmiş ancak cemiyet bu davranışı onaylamayarak “grevle alakamız yoktur” diye ilan vermiştir (Akyüz, 1978).

Mekatib-i İptidaiye Muallimleri Cemiyeti; Muallimler Cemiyetinin grevde öğretmenlere sırtını dönmesi üzerine, ilkokul öğretmenleri 1921 yılında yeni bir örgütlenme sürecine girmiştir. Muallimler Cemiyeti bu örgütle birleşmek istese de, ilkokul öğretmenleri kendi haklarının yeterince savunulamayacağını düşünerek bu birleşmeye şiddetle karşı çıkmışlardır.

Muallim ve Muallimler Cemiyeti; TBMM’nin açılmasından kısa bir süre sonra Temmuz 1920’de Ankara’da “Muallim ve Muallimler Cemiyeti” kurulmuştur . Bu derneğin taşrada şubelerinin açılması, bizzat Eğitim Bakanı Rıza Nur tarafından İl Millî Eğitim Müdürlüklerine gönderilen bir yazı ile istenmiştir. Merkezi Ankara’da bulunan dernek, 7 Mayıs 1922’de yurdun değişik bölgelerinde kurulan öğretmen derneklerinin temsilcilerinin katılımıyla, İstanbul’daki Muallimler Cemiyeti ve Mekatib-i İbtidaiye Muallimler Cemiyeti ile de birleşerek “Türkiye Muallimler ve Muallimler Cemiyetleri Birliği” haline gelmiştir. Bu Birlik Türkiye’de öğretmen hareketinin ilk merkezi örgütlenmesi olarak kabul edilmektedir (Meydan,1986:18; aktaran: Yıldırım, 2007, s.53).

Türkiye Muallimler Birliği; 1924 yılından sonra, Ankara’da kurulmuş bulunan Türkiye Muallimler ve Muallimler Cemiyeti Birliği güç kazanmıştır. Bunda, birlik yöneticilerinin çoğunun aynı zamanda dönemin önde gelen politikacıları olmalarının önemli etkisi olmuştur. Birlik 1925 yılında Türkiye Muallimler Birliği adını almıştır. Çıkarılan bir kanunla da birliğin amacının; bütün öğretmenlerin hak ve menfaatlerinin korunması, öğretmenlik mesleğinin layık olduğu seviyeye çıkarılmasının sağlanması, öğretmenlerin fikri ve sosyal seviyelerinin yükseltilmesinin sağlanması olduğu belirtilmiştir (Öcal, 1998:83; aktaran: Yıldırım, 2007).

Türkiye Muallimler Birliği 1929’lardan sonra gücünü önemli ölçüde yitirmiştir. Bu durum karşısında İstanbul’daki Muallimler Birliği yeniden kurulmuş ancak, bu Birlik de etkili olamamış ve 1936 yılında kapanmıştır (Elmas,1986:31). 3512 Sayılı Cemiyetler Kanununun kamu görevlilerinin dernek kurmasını yasaklaması nedeniyle bu dönem öğretmenler örgütsüz kalmışlardır. 1946 yılında çok partili döneme geçiş ile birlikte birçok dernekler kurulmaya başlamıştır.

Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu; Ülke genelinde kurulan çok sayıda öğretmen derneği 15 Ağustos 1949 yılında birleşerek “Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu”nu oluşturmuşlardır. Örgütün, Türkiye öğretmen hareketinin ikinci merkez örgütü olduğu kabul edilmektedir (Meydan,1986:19).

Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonu; Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonu içerisinde kendilerine değer verilmediğini düşünen Köy Enstitülü öğretmenler, 1949 yılından itibaren bölgesel olarak köy öğretmen dernekleri şeklinde örgütlenmeye başlamıştır (Uygun, 2003).

Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS); Memur sendikaları içinde ilk kurulan sendika Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) olmuştur. 8 Temmuz 1965 yılında kurulan TÖS Türkiye’de öğretmenlerin kurdukları ilk sendikal örgüttür (Yıldırım, 2007, s.55).

Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER); Türkiye Öğretmenler Sendikası’nın yerine geçmek üzere 1971 yılında kurulmuştur. Tüzüğünde amacı; “Atatürk devrimleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile Anayasanın milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti kapsamı içinde üyelerinin tüm ekonomik, demokratik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek birleşmelerini ve dayanışmalarını sağlamak” olarak gösterilmiştir. Dernek o dönemde kurulan öğretmen dernekleri içinde toplu gösteri eylemlerine en çok başvuran örgüt olmuştur. O dönemde bu eylemlerin meslek amaçlı olmaktan ziyade siyasal amaçlı oldukları görülmüştür (Akyüz, 1980).

Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR); Dernek her öğretim düzeyinde öğretmenleri ve menşei öğretmenlik olup resmi veya özel başka bir işle uğraşanları ve öğretmen yetiştiren okulların son sınıf öğrencilerini üye olarak kabul etmiştir. Dernek, “bütün öğretim üyeleri ve yardımcıları ile öğretmenleri, Türk

yurdunun ve milletin bölünmez bir bütün olduğu esası ile Türk milliyetçiliği ve Atatürk'ün 'muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkmak' ülküsü etrafında toplayarak sosyal, kültürel ve mesleki dayanışmayı sağlamayı" temel amaç olarak kabul etmiştir.

TÖS'ün kurulmasının ardından ülkede çok sayıda öğretmen sendikası kurulmuş, ancak bu sendikalardan sadece İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN), Teknik Öğretmenler Sendikası (TEK-SEN) ve Milliyetçi Öğretmenler Sendikası adlarını duyurabilmişlerdir. 1968-1971 yıllarında ülkemizde yaşanan politik çalkantılar öğretmen örgütlerini de etkilemiştir. Başlangıçta tüm öğretmenleri etkileyen ve mesleki bir kurum olarak etkinlik gösteren TÖS zamanla bir takım politik akımların etkisi altına girmiştir (Öcal,1998:85-87; aktaran: Yıldırım, 2007).

TÖS'ün kurulması ve devamında öğretmen örgütlenmeleri, öğretmenlerin mesleki birlikleri ya da derneklerinden daha çok siyasi partilerin uzantısı olarak sendikal faaliyetler şeklinde toplanmışlardır. Özellikle 1982 Anayasasında sendikal hakları yasaklayıcı bir açıklama olmaması üzerine örgütlenmelerde sendikalaşma yoluna gidilmiştir. Daha önce de açıklandığı gibi profesyonelleşme sürecinde önemli aktörlerden olan meslek birliklerini sendikalardan ayrı tutmak gerekmektedir. Karasu (2001, s. 237) örgütlenmenin bir türü olan sendikaların, özellikle meslek birliklerinin olmadığı ya da gelişmediği ortamlarda öne çıktığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütlenmelerini birlikler açısından incelendiğinden bu dönemden sonra kurulan ve hala devam eden sendikal örgütlenmelere bu araştırmada yer verilmemiştir.

3.4. Mesleğin Statü ve Saygınlığı

Meslekleşme (profesyonelleşme), belli bir alanda farklı bir bilgi beceriye, toplumsal statüye sahip olmayı, toplumca onaylanmayı gerektirir. Bu bağlamda öğretmenliğin meslekleşmesi bu doğrultuda belli koşulların sağlanması, belirli ölçütlerin oluşması ve koşulların ölçütlere uygun hale gelmesiyle olanaklı olmuştur (Erden, 1995). Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik mesleği saygın meslekler arasında yer almaktaydı. Bu dönemde memurların toplumsal statüsünün yüksek olmasına bağlı olarak, öğretmenlerin görece olarak eğitim ve gelir düzeylerinin toplumun diğer

kesiminden yüksek olması öğretmenliği cazip bir meslek hâline getirmiştir (Erden, 1998s. 33).

1940'lı yıllarda başlayıp 1960'lı yıllara değin süren MEB'de bilenin öğreteceği görüşü yaygındı. O yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, öğretmen okullarına meslek dersi öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştiren Pedagoji Bölümü dışında, bugün anlaşılın anlamda öğretmenlik formasyonu dersleri okutulmuyordu. Öğretmenlik demircinin, marangozun, tesviyecinin vb. herkesin yapabileceği meslek olarak düşünülüyordu. 1960 yılından sonra uygulanan yedek subay öğretmenlik buna güzel bir örnektir. Bu yıllarda artan öğretmen istemini karşılamak için, Anadolu'da Kaymakamı, ziraatçısı, mühendisi, avukatı, doktoru, eczacısı vb. hemen her meslekten insanlar öğretmenlik yapıyordu. Öğretmenlik meslekten olmayan insanların, ek kazanç sağladıkları bir meslek olmuştur (Adem, 1997, s.193).

Yaşanan bu gelişmeler öğretmenlik mesleğini gözden düşürmüş ve meslek niteliği, dolayısıyla saygınlığını kaybetmeye başlamıştır. Erden (1998) ise, mesleğin saygınlığının 1970'li yıllara kadar korunmuş olduğunu, sonraları ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek azalmaya başladığını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı açısından 7. Milli Eğitim Şurası oldukça önemli kararların alındığı görülmektedir.

5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan 7.Milli Eğitim Şurası'nda;

Öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesi konusunda "Mesleki Yetişme ve Gelişme", "Tayin, Terfi ve Nakil", "Maaş Ücret ve diğer Maddi ve Manevi İmkânlar", "Mevcut Mevzuattaki Bazı Aksaklıklar" ve "Kanun ve Yönetmelikler" gibi başlıklar altında Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şurası'nda bazı eklemelerle kabul edilen teklifler uygun görülmüştür. Bütün bu tekliflerde açık olarak belirdiği üzere öğretmenlik mesleğini cazip kılacak tedbirler acilen alınmadığı takdirde öğretmen yetiştirmek için yapılan büyük yatırımlar ve sarf edilen büyük gayretler arzu edilen neticeye bizi ulaştıramayacaktır. Bu itibarla mesleğin cazip kılınması konusunda Millî Eğitim Şurasınca kabul ve ilan edilen tekliflerin her derece öğretim kurumları öğretmenlerine şamil olmak üzere, tek bir kanun tasarısı hâline getirilerek bu tasarının en kısa zamanda yasama organlarımıza sunulması için gerekli bütün tedbirlerin alınması Bakanlık olarak öncelikle neticelendirmek mecburiyetinde olduğumuz bir konudur. Talim ve Terbiye Kurulu tespit edilen esasları Devlet Personel Teşkilatı ile devlet personel genel politikasına uygun olarak, fakat öğretmenliğin özelliklerini esas tutarak müdafaa edecektir (ttkb.meb.gov.tr).

Yıldız (2005) son yıllarda mesleğin saygınlığının arttığını şu sözlerle açıklamaktadır;

“Öğretmenlik mesleğine yönelimin arttığını görüyoruz. Öğrenciler Eğitim Fakülteleri’ne daha yüksek puanlarla girme durumundadır. Dolayısıyla daha başarılı öğrenciler fakültelerimize gelmektedir. Bununla da kalınmayıp, öğretmen olunabilmesi için eleme sistemi getirilmiştir. Kısacası artık öğretmenlik farklıdır. “Hiç olmasa, bari öğretmen olayım” düşüncesi kalkarak yerini “nasıl öğretmen olabilirim” çabası almıştır”

Ancak, öğretmenlerin atamasında eğitim fakültesi mezunları dışında yapılan atamalar mesleğin statüsünü ve profesyonel meslek olma özelliğini sekteye uğratmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen sayısının yetersizliği nedeniyle “herkes öğretmenlik yapabilir” düşüncesi, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile yine kendisini göstermiş, bu nedenle eğitim fakülteleri dışında diğer alanlardan da öğretmen istihdam edilerek kısa süreli eğitimlerle atamalar yapılmıştır.

1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarında üniversite mezunu hiçbir sınava veya formasyon eğitimine tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlerin formasyon ihtiyaçları kısa süreli hafta sonu ve yaz kurslarıyla geçiştirilmiştir (Türer, 2006: aktaran, Özoğlu, 2010). Bu durum mesleğe karşı olumsuz görüşler oluşturmuş ve bu güvensizlik hala devam etmektedir. Benzer şekilde, yeteri kadar atama yapılmadığından ücretli öğretmenler okullarda görev yapmaktadır. Ücretli öğretmenlerin de birçoğu öğretmenlik bilgisine sahip değildir, ancak eğitim fakültesi mezunu öğretmenler gibi aynı kefedede görünmesinden dolayı öğretmenliğin statüsünü düşürmektedir. 2010 yılı verilerine göre öğretmen istihdam şekli ve sayıları; kadrolu öğretmen sayısı: 549.934, sözleşmeli öğretmen sayısı; 68.053 ve ücretli öğretmen sayısı; 61.551 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaklaşık %80’i kadrolu, % 10’u sözleşmeli ve yine yaklaşık %10’nu ücretli olarak istihdam edildiği görülmektedir. Burada en önemli sakınca, ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik vasıflarına sahip olmama durumudur. Bunun sonucunda da hala herkes öğretmenlik yapabilir inancının sürmesi dolayısıyla öğretmenliğin meslek olma özelliğine bir tehdit oluşturmasıdır.

Verilen tüm dönemler içinde öğretmenlerin ekonomik durumları ise, birçok mesleğe göre daha iyi denilebilecek düzeyde olmuş ama yeterli düzeye ulaşamamıştır. Bazı

dönemlerde öğretmenlerin maaşları ve ek ders ücretlerinde takdire değer iyileştirmeler yapılmış ancak öğretmenler emeklerinin karşılığını tam olarak alamamışlardır.

Milli eğitim harcamalarında en yüksek harcamalar hemen her zaman personel giderlerine ayrıldığı halde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin ekonomik sorunları tam olarak çözülememiştir. Ağustos 1923'de bir Öğretmen Dergisi "gençleri öğretmen okullarına girmeye teşvik edemiyoruz, çünkü bedbaht olacaklardır" diye yazmıştır. Öğretmenler hemen her zaman asgari yaşama düzeyinin altında maaş almışlar, bu gerçek pek az gencin mesleğe isteyerek girmesi ve yetenekli öğretmenlerin ilk fırsatta meslekten ayrılması gibi sonuçlar ortaya koymuştur (Güven, 2003).

Cumhuriyet dönemi öğretmen tarihimiz birçok olumsuz örneklerle doludur. 1948 yılına kadar ilkököl öğretmenlerinin maaşları ve öğretim giderleri il özel idarelerinin bütçelerinden karşılanmış, bu tarihten sonra bu tür maaş ve giderler de eğitim bütçesine alınmış ve eğitimin bütçedeki payı artmıştır. 1930'lu yıllarda öğretmenler çoğunlukla ücretli istihdam edilmiş, bu durum maaş ve terfi konusunda belirsizliğe neden olarak meslekten kopmalara yol açmıştır. Önlem olarak 3007 sayılı kanunla öğretmenlerin maaşlı ve kadrolu olarak çalışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. 2000'li yıllarda ülkenin ekonomik alanda içine düştüğü çıkmazlar ve ekonomik dalgalanmalar, öğretmenlerin aldıkları maaşları ve ödenekleri su gibi eritmiş, genel geçinme endekslerinin çok altına düşürmüştür. Ancak öğretmenlik mesleğini çekici kılmak için bazı çalışmalar yapılmaktadır; burslu öğretmen adayları yetiştirilmesi, öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılması, yardımlaşma kuruluşlarının düzenlenmesi, maaşlarda genel ortalamadan daha fazla artış sağlanması, eğitim öğretime hazırlık için yılda bir kereye mahsus tazminat verilmesi, özellikle kalkınmakta olan bölgelerde çalışanlara kolaylık sağlanması gibi konular ele alınmaktadır. Genel olarak, özellikle 1990 yılından sonra öğretmen ücretlerindeki reel artışların, kamu kesiminde çalışan diğer memurlara göre daha fazla arttığı bu anlamda, öğretmenler lehine bir durum olduğu kabul edilmektedir (Güven, 2003).

Ekonomik faktörler mesleğin statüsünü belirleyen temel öğelerden biridir. Anılan meslek, ekonomik açıdan tatmin edici olarak görüldüğünde onunla doğru orantıda da statü kazanmaktadır.

3.5. Öğretmen Yeterliklerinin Profesyonelleşme Açısından Değerlendirilmesi

3.5.1. Öğretmen Yeterlikleri

Son yıllarda eğitim sistemindeki reform, öğretmenlerin rollerine ve öğretmek için gerekli olan yeterliklerin doğasına ve önemine etki edecek bir takım unsurlar sunmaktadır. Bu unsurlar; okullar için daha fazla otonomi, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan bir öğrenme süreci, öğretmen eğitim programının tasarlanmasında kullanılacak yeterlik (standart) temelli bir yaklaşım, okullarda çok yıllık döngüler ve okulları öğrencilerin ihtiyaçları ile uyumlu hale getirme politikasıdır (Martinet ve diğerleri, 2001, s. 35). Yeterlikler (yazar standartlar olarak belirtmiştir), bir öğretmenin kariyeri boyunca farklı noktalardaki özel mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireysel ve kolektif olarak mesleki gelişim programlarının gelişi için bir araç teşkil etmektedir (Avusturalya Öğretmenlik Standartları Ulusal Çerçevesi).

Eğitim politikası, öğretim mesleği için standartlar düşüncesi, 1990'ların sonlarında araştırma ve tartışmaları arttırmıştır. Standartların gelişimi, Amerika, İngiltere ve Avusturalya'da ve diğer yerlerde bürokrasiler ve hükümetler tarafından başlatılan eğitim reformlarını geliştirmede öğretmenin sınıf uygulamaları ve eğitim sisteminin çıktıları olarak, iki sivri ucun parçalarıdır. Öğretmen profesyonel standartları hakkındaki tartışma ve girişimler iki konu ile ilişkilidir. Bunlar; standartların performans gelişimi için kullanılması ya da standartların eğitim reformlarında kullanılmasıdır (Sachs, 2007, s. 37). Son birkaç yılda, okul öğretmenleri ve onların nitelikleri yaygın olarak politik tartışmaların odağı haline gelmiştir. 2002 yılında Ekonomik Ortaklık ve Gelişim Organizasyonu (OECD), sonuçta 25 ülkeyi daha içine çeken “öğretmen politikası” adındaki büyük bir proje başlatmıştır; Profesyonellik, standartlar ve küreselleşmenin etkisiyle ilgili akademik tartışmalar aynı zamanda uluslararası tartışmalardır (Connell, 2009, s. 213). Darling-Hammond (1999, s. 39) standartların, eğitimde reformları hareketlendirme ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda oldukça umut verici olduğunu belirtmektedir.

Okullarda artan otonomi ve yönetim kurullarındaki öğretim kadrosunun aktif katılımı, öğretmenlerin pedagojik tutumlarının sınıfın ötesine geçtiği ve onların da takımın bir

parçası olarak çalışmalarını gerektiği anlamına gelmektedir. Yeterlik temelli çalışma programları ve döngü temelli okul örgütlenmesi öğretmenlerin bazı görevleri farklı yapmalarını ve yeni yeterlikler geliştirmelerini gerektirmektedir (Martinet, ve diğerleri, 2001). Standartların içerik ve gelişiminin kabulü öğretmen profesyonelliğinin politik projesinin bir parçasını ve öğretmenlere kendi profesyonel ihtiyaçlarını düşündürmek için bir stratejinin gelişmesini kapsamaktadır (Sachs, 2007, s. 37).

Öğretmenlerin vasıflı olması için, yeni profesyonelliğin altını çizen daha kompleks yeterlikleri edinmeleri gerekmektedir (Martinet ve diğerleri, 2001). Her yeni uygulamalar gibi “Öğretmen Yeterlikleri” ne ilişkin bazı eksik ya da düzeltilmesi gereken alanlar olabilir, ancak bu çalışmada, bu yeni uygulamanın öğretmen profesyonelliğine yönelik ilişkisi incelenmektedir. Eğitimle ilgili bu yeni yaklaşım, öğretmenliğin profesyonelleşmesine katkı sağlayabilecek ve bununla birlikte öğretmen profesyonelliğini geliştirecek içerikleri taşımaktadır.

3.5.2. Öğretmen Yeterliklerinin Temelleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğretim programlarını uygulayan ve öğrenme ortamlarını oluşturan öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu süreçte önemli bir rol oynayan öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi gerekli görülmüş, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan ve finansmanı AB tarafından sağlanan Temel Eğitime Destek Programı yürürlüğe girmiştir. Programın genel amacına bakıldığında; “Yoksulluğu azaltma perspektifinde eğitim seviyesini arttırarak eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekonduarda yaşayan nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek” olarak belirtilmiştir (www.oyegm.meb.gov.tr). Verilen bu amaçlar incelendiğinde, eşitlik temelli bir reform uygulaması olduğu görülmektedir. Çünkü burada öğretmenlerin gelişiminin

sağlanmasıdaki ana amacın dezavantajlı kişi ve bölgelere daha iyi hizmet sunabilmektir. Projenin finansmanı AB tarafından sağlanmıştır (100 milyon erou).

Program faaliyetleri 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Temel Eğitime Destek Programı (TEDP);

- Öğretmen Eğitimi,
- Eğitimin Kalitesi,
- Yönetim ve Organizasyon,
- Yaygın Eğitim,
- İletişim.

olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır.

Öğretmen yeterliklerine ait taslağın oluşturulması için yabancı uzmanlar eşgüdümünde; Türkiye’den akademisyenler, öğretmenler ve diğer katılımcılarla çalışmalar yapılmış; bu çalışmalarda; 21.yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara cevap aranmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamaması gerektiği kabul edilmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.

“Öğretmen Yeterlikleri”nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1- ÖĞRENCİLERE DEĞER VERME, ANLAMA VE SAYGI GÖSTERME
- A2- ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENEBİLECEĞİNE VE BAŞARACAĞINA İNANMA
- A3- ULUSAL VE EVRENSEL DEĞERLERE ÖNEM VERME
- A4- ÖZ DEĞERLENDİRME YAPMA
- A5- KİŞİSEL GELİŞİMİ SAĞLAMA
- A6- MESLEKİ GELİŞMELERİ İZLEME VE KATKI SAĞLAMA
- A7- OKULUN İYİLEŞTİRİLMESİNE VE GELİŞTİRİLMESİNE KATKI SAĞLAMA
- A8- MESLEKİ YASALARI İZLEME, GÖREV VE SORUMLULUKLARI YERİNE GETİRME

B- Öğrenciyi Tanıma

- B1- GELİŞİM ÖZELLİKLERİNİ
- B2- İLGI VE İHTİYAÇLARI DİKKATE ALMA
- B3- ÖĞRENCİYE DEĞER VERME
- B4- ÖĞRENCİYE REHBERLİK ETMEK

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- C1- DERSİ PLANLAMA
- C2- MATERYAL HAZIRLAMA
- C3- ÖĞRENME ORTAMLARINI DÜZENLEME
- C4- DERS DIŞI ETKİNLİKLERİ
- C5- BİREYSEL FARKLILIKLARI DİKKATE ALARAK ÖĞRETİMİ ÇEŞİTLENDİRME
- C6- ZAMAN YÖNETİMİ
- C7- DAVRANIŞ YÖNETİMİ

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- D1- ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ BELİRLEME
- D2- DEĞİŞİK ÖLÇME TEKNİKLERİNİ KULLANARAK ÖĞRENCİNİN ÖĞRENMELERİNİ ÖLÇME
- D3- VERİLERİ ANALİZ EDEREK YORUMLAMA, GERİ BİLDİRİM SAĞLAMA
- D4- SONUÇLARA GÖRE ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNİ GÖZDEN GEÇİRME

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- E1- ÇEVREYİ TANIMA
- E2- ÇEVRE OLANAKLARINDAN YARARLANMA
- E3- OKULU KÜLTÜR MERKEZİ DURUMUNA GETİRME
- E4- AİLEYİ TANIMA VE AİLELERLE İLİŞKİLERDE TARAFSIZLIK
- E5- AİLE KATILIMI VE İŞBİRLİĞİ SAĞLAMA
- F- PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ
- F1- TÜRK MİLLİ EĞİTİMİN AMAÇ VE İLKELERİ
- F2- ÖZEL ALAN ÖĞRETİM PROGRAMI BİLGİSİ VE UYGULAMA BECERİSİ
- F3- ÖZEL ALAN ÖĞRETİM PROGRAMINI İZLEME, DEĞERLENDİRME VE GELİŞTİRME

Güncel reform uygulamaları kapsamında, dış finansman ve uzman destekli “öğretmen yeterlikleri” çalışmalarının taşıdığı amaç ve içerikleri mesleğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin profesyonelliğine olası katkıları şu şekilde düşünülmektedir;

1. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap verebilirliğini sağlama- sorumluluk,
2. Yeni politikaların profesyonellik amaçlı oluşması,
3. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için profesyonel gelişim fırsatı sağlaması,
4. Öğretmenler arası ve diğer paydaşlarla işbirliği sağlama,
5. Kariyer gelişim fırsatı sağlaması.

3.5.3. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin son aşamasında; Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik; “Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmek İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır.

Hazırlanan kılavuzda mesleki gelişim; eğitimin, öğretimin, öğrenmenin ve destek etkinliklerinin devam eden bir süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda mesleki gelişim okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini, etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarını destekleyen süreçleri içermektedir. Okul Temelli Mesleki Gelişim sürecinde; öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerinin bağlantılı hale getirilmesi; okulun insan ve materyal kaynaklarının verimli ve etkili kullanımının sağlanması için daha fazla fırsat ve olanak yaratılması bağlamında;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,

- Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde eylem planı hazırlama ve uygulaması,
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi,
- Öğretmenlerin öğretim ve öğrenim stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri ve meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtması,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda, öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanması,
- Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanakları okul sorunlarının çözümünde daha işlevsel hale getirilmesi amaçları gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (MEB Temel Eğitime Destek Programı“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” Ulusal Rapor Ankara, 2005).

3.6. Eğitim Reformları Ve Öğretmen Profesyonelliği

Eğitim sistemleri ekonomik gerileme ve kültürel çözüme riskiyle (McCulloch, 1997; aktaran: Al-Hınai, 2003) ve öğrencilerin davranışları ve ihtiyaçlarından kaynaklanan yeni zorlayıcı faktörlerle karşı karşıyadır (Day, 1997; aktaran: Al-Hınai, 2003). Bu karmaşık ve zorlayıcı faktörler öğretmen profesyonelliğinin de daha farklı düzeylerde incelenmesini ve bunun için önlemleri gerektirmektedir. Çağdaş öğretmen profesyonelleşmesi projeleri paradoksal, tutarsız ve birbirini karşıtlar bir görünüm sergilemektedir. Öğretmen profesyonelleşmesi bazı bakımlardan ilerlemiş, diğer bakımlardan gerilemiş görünmektedir. Bu durum, bir ölçüde, savsöz ile gerçeklik arasındaki basit ayrıma dayandırılabilir (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.3). Öğretmenliğin profesyonelleşmesi olarak tanımlanabilecek bazı reform uygulamaları birçok ülkede farklı şekilde yapılmıştır. Bunlardan bazıları doğrudan eğitime yönelirken, bazıları da öğretmenler için düzenlemeleri içermektedir. Bazı yazarlar

(Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1-2), bu düzenlemelerden profesyonelleşme açısından etkili olanları incelemişlerdir. Aşağıda bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler verilmiştir.

Birleşik Devletlerde, bilgi ve beceri düzeyleri meslektaşları tarafından incelenerek belgelendirilen öğretmenlerin katılabilecekleri bir Ulusal Profesyonel Öğretme Ölçütleri Kurulu kuruldu.

İngiltere ve Galler'de, muhalefetteki İşçi Partisi tarafından siyasi öncelikli olarak bir Genel Öğretim Konseyi'nin kurulacağı duyuruldu.

Avustralya'da birkaç eyalet, adı yeni konan 'ileri beceriler öğretmenleri' için kariyer basamağı yapıları oluşturdu. Bu öğretmenler, meslektaşlarının belirlemesi üzerine, sınıf öğretmenliğinde ve öğretmen liderliğinde mükemmellik için ılımlı ücret artışları alıyorlar. Ülke çapında ise, Avustralyalı öğretmen sendikaları ve eyalet çalışanları birlikte, A.B.D.'deki Ulusal Profesyonel Öğretim Ölçütleri Kurulu'na benzer nitelikler taşıyan, gönüllü üyeliğe dayalı bir ölçüt-onaylayan Öğretmenler Konseyi de kurmuş bulunuyorlar.

Kanada'nın Ontario vilayeti daha da ileri giderek, bir Kraliyet Öğrenim Komisyonu'nun önerileri doğrultusunda, çalışma belgeleri almak isteyen bütün öğretmenlerin katılmaları gereken, kendi yasal düzenlemesine bağlı bir Öğretmenler Konseyi veya bilinen adıyla Öğretmenler Koleji yasasını çıkarmıştır. Bu kendi yasal düzenlemesine sahip kolej veya konsey resmi bir öğretmenler sicili oluşturarak tutacak, çalışma ölçütlerini belirleyecek, profesyonel öğrenme ve liderlik eğitimi için vilayet çapında bir çerçeve hazırlayacak ve öğretmen eğitiminin bütün programlarını akredite edecektir (yasayla iki yıla uzatılan lisans üstü öğretmen hazırlama programları dahil).

Yukarıda birkaçı verilen profesyonelleşme hareketlerinin, genel olarak taşıdıkları özellikler, öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması, mesleğin daha özerk bir yapıya kavuşması, yasal düzenlemelerde öğretmenlerin söz sahibi olması gibi temel konular üzerine odaklanmıştır. Ancak bu pozitif etki olarak değerlendirilebilecek uygulamaların yanında farklı açılardan getirilen eleştiriler ise profesyonelleşmenin beklendiği gibi gerçekleşmeyeceğini göstermektedir. Darling-Hammond (1994), birçok Amerikan eyaletinde, öğretmenlerin öğretmenlik lisanslarını sürdürmek için yazılı temel yetkinlik sınavlarından geçmelerinin zorunlu olduğunu belirterek konuya

ilişkin düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır; Amerikalı öğretmenlerin diğer benzeri eğitim düzeyindeki çalışanlardan yüzde 20 ila yüzde 30 daha az kazandığı düşük ücret koşullarının sürmesi, nitelikli kadınlar arasında öğretmenlik dışındaki işlere göre daha fazla rekabet olması, daha içteki kentlere öğretmen alımları için alternatif belgelendirme düzenlemeleri yapılması ve öğretmen açığı olan birçok alanda nitelikli öğretmen bulmanın güçlüğü, 1991 itibariyle, öğretmenliğe başvuran her dört kişiden birinin standart altı belgeye sahip olduğu veya hiçbir belgeye sahip olmadığı bir duruma yol açmış bulunmakta (aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.1-2). Bu tür eleştiriler, öğretmen profesyonelleşmesinin hem öğretmenlerin yetişmesi hem de statüleri açısından ele alındığında yetersizliğini göstermektedir.

Eğitimin içeriğini ve uygulama süreçlerini yönetmek bir taraftan eğitimi geliştirirken diğer yandan 'insan potansiyelinin harcanmasına, eğitimin sıradanlaşmasına ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını kaybetmesine' neden olmaktadır (Rosenholtz, 1991, s. 214; aktaran: Al-Hınai, 2003). Hızlı reformlarla mücadele edebilmek amacıyla öğretim standartlarının yükseltilmesi ihtiyacının hızla arttığı bu dönemde, tam tersi bir durumun varlığı gözlenmektedir (Goodson and Hargreaves, 1996). Day (1999) öğretmen profesyonelliğini, 'yeni reform dalgalarına takılan öğretmenlerin İngiltere (Helsby ve ark., 1997) örneğinde de görüldüğü gibi birçok ülkede profesyonel olma kapasite ve istekleri olumsuz şekilde etkilendiği' şeklinde yorumlamaktadır (aktaran: Al-Hınai, 2003).

Öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin batı literatürü genellikle reformun öğretmen profesyonelliğini tehlikeye attığı konusunda hem fikirdir (Rosenholtz, 1991; Tomlinson, 1995; McClaughlin, 1997; Day, 1999; McColluch, Helsby and Knight, 2000; Bullough, 2000; aktaran: Al-Hınai, 2003). Literatür, profesyonelliğin kaynak yetersizliğinden, artan sınırlamalardan ve politik destek yokluğundan etkilenmeye son derece açık olduğunu gittikçe daha sık ortaya koymaktadır (Barber, 1995; Day, 1999, Hargreaves, 2000; aktaran: Al-Hınai, 2003). Bu nedenle, mevcut reform girişimleri öğretmen profesyonelliğini güçlendirmek yerine zayıflatan unsurlar olarak görülmektedir. Martin Lawn (1990 s. 389; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.13), öğretmenlerin işinin

İngiltere ve Galler'de nasıl yeniden yapılandırılmış olduğunu güçlü bir şekilde kaleme almıştır:

Birçok öğretmenin yaşam öykülerinde, bir iş tanımının, bir görevin parçası olarak değil, öğretmenliğin ahlaki uğraşının, gerçek ödevinin parçası olarak bir müfredat sorumluluğu deneyimi ve bir beklentisi vardır. Savaş sonrası ilk ve orta dereceli okullarda (İngiltere ve Galler'de) müfredat sorumluluğunda tedricen yer alma geleneği, eğitimin savaş sırasında çökmesinin, okul eğitiminin refaha ilişkin yönlerinin ve öğretmenlerin merkezi, demokratik bir rol oynadıkları savaş sonrası yeniden yapılanmanın sonucuydu. Öğretmenliğin rolü, öğretmenler bu rolü genişlettikleri için genişledi. Bu dönem içindeki ideolojik çerçevede, profesyonel özerklik bir idea olarak yaratıldı. Savaş sonrası dönemde, öğretmenlik tekrar indirgendi, politikadaki yeri budandı ve daha sıkı yönetildi. Öğretmenlik 'becerilere', planlama toplantılarına katılmaya, diğerlerini denetlemeye, kurslar hazırlamaya ve müfredatı gözden geçirmeye indirgenecektir. Daha 'etkili' olması için 'yönetilecektir'. Aslında bütün amaç öğretmenliği depolitize etmek ve öğretmeni bir eğitim işçisine dönüştürmektir. Müfredat sorumluluğu artık yetkinliklerin denetlenmesi anlamına gelmektedir.

Lawn'un çözümlemesi, öğretmen profesyonelleşmesini bilerek veya bilmeyerek karanlık köşelere veya çıkmaz sokaklara yönlendirebilecek girişimlerin [*initiatives*] ima ettiklerinin makro düzeyde anlaşılması gereğine işaret eder. Birçok yerde öğretmen profesyonelleşmesi işyeri yetkinlikleri ve pedagojik uygulamayı ölçütleri bağlamında yeniden tanımlanmakta, bir yandan da öğretmenlerin müfredat hedeflerine ve amaçlarına ilişkin ahlaki sorumluluğu ellerinden alınmakta, parasal kaynaklar geri çekilmekte ve seçme özgürlüğü, rekabet ve öz-yönetim söylemli pazar ideolojileri okul sistemlerini ve öğrencilerin yaşamlarını adaletsizce her yanda yeniden yapılandırmaktadır (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.14).

Öğretmenin çalışma hayatının büyük ve önemli değişiklikler geçirdiğine ilişkin uluslararası düzeyde veriler bulunmaktadır. Müfredat talepleri daha çok genişlemektedir. Reform etkilerinden kaynaklanan etki ve baskı büyük boyuttadır. Öğretmenlerin profesyoneller olarak rolleri genişlemekte ve sınıf dışındaki sorumlulukları da artmaktadır: Örneğin, müfredat planlayıcı ve liderler, yeni öğretmenler için mentorlar, ortak planlayıcılar ve karar vericiler olarak rolleri genişlemektedir. Bu değişiklikler eğitimde yeniden yapılanma olarak adlandırılan ulusal

ve uluslararası eğilimlerden etkilenmektedir (Klette, 2002: 266). Eğitim reformu sonucunda, öğretmenlerin deneyimleyebileceği beceri ve işbirliğindeki artışlar ne olursa olsun, hedeflerle ve amaçlarla, yanı sıra, hedeflerin ve amaçların kapsandığı müfredat içeriğiyle kritik düzeyde haşır neşir olma, 'yeni profesyonellikten' büyük ölçüde hariç tutulmuştur - öğretmenlerin şu anda elde ettiği şeyin gerçekte profesyonellik olup olmadığı hakkında kuşkular uyandırmaktadır (Hargreaves ve Goodson, 1996, s.17).

Eğitim reformları profesyonelleşmenin temel anahtarıdır. Ancak geçmişten günümüze eğitim reformları, öğretmenliğin ve öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayamamış, yetersiz kalmasına neden olmuştur.

3.7. İlgili Araştırmalar

3.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili profesyonelleşme ya da profesyonellik konusunda çalışma yapılmamıştır. Yetişkin eğitimcileri, akademisyenler, hekimler, kamu yöneticileri, gazeteciler, arşivcilik hizmetleri gibi meslek alanlarında profesyonellik ve profesyonelleşme konuları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmalar mevcuttur. Aşağıda bazı çalışmalar genel özellikleri ile sunulmuştur.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar içinde, öğretmenlikle kısmen ilgili olan araştırma, Nevin Kahriman tarafından 2010 yılında yapılmış olan “Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri” adlı tez çalışmasıdır.

Çalışmanın amacı, yetişkin eğitimcilerin meslekleri ve yetişkin eğitiminin profesyonelleşmesi ile ilgili düşüncelerini, yetişkin eğitimci olmanın yollarını, zorluklarını, iyi yanlarını, önemini; yetişkin eğitimci olmak için gereken bilgi, eğitim, beceri ve tecrübeleri; yetişkin eğitimcilerin rol, sorumluluk, kaygı ve statülerini sorgulayarak araştırmaktır. Araştırmada, nitel bir araştırma yöntemi kullanılmış ve İstanbul’daki sekiz Halk Eğitim Merkezi’nde çalışan on sekiz yetişkin eğitimciye yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sırasında yetişkin eğitimci olmak, yetişkin eğitimci olmanın kapsamı ve yetişkin eğitiminin profesyonelleşmesi kapsamı olarak üç tema ortaya

çıkıştır. Verilerin analizi sonucunda yetişkin eğitimcilerin çoğunlukla yetişkin eğitimi alanındaki çalışmalarına bilerek ve isteyerek başlamadıkları, yasadıkları bazı zorluklara rağmen mesleklerinde mutlu oldukları ve mesleklerinin onlar için önemli olduğu görülmüştür. Yetişkin eğitimciler, çoğunlukla mesleğe başlamadan önce yetişkin eğitimiyle alakalı bir eğitim veya sertifika ve mesleğe devam ederken hizmet-içi eğitim almamışlardır; ancak yetişkin eğitimciler için bir sertifikanın ya da hizmet-içi eğitim, seminer veya staj tarzında bir eğitimin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Bulgular, yetişkin eğitimcilerin parasal duruma, sosyal güvenliğe ve çalışma koşullarına ilişkin kaygıları olduğunu göstermiştir. Yetişkin eğitimciler genellikle yetişkin eğitimin bir meslek olarak kabul edilmediğini, Halk Eğitim Merkezleri'nin ve orada çalışan yetişkin eğitimcilerin toplum tarafından çok tanınmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, çoğu yetişkin eğitimci, yetişkin eğitimi alanında profesyonel organizasyonların ve sendikaların olmadığını belirtmiştir. Bulgulara dayanarak, yetişkin eğitimcilerin eğitimlerine, statülerine ve çalışma koşullarına ilişkin birçok önemli değişikliğin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Ancak, Kahriman'ın yaptığı bu araştırmada, yetişkin eğitimcileri olarak anılan ve çalışma grubunu oluşturan yetişkin eğitimcilerinden, 5'i lise mezunu, 13'ü lisans ya da ön lisans mezunu ya da öğrenimine devam etmekte ve sadece dört katılımcı pedagojik formasyona sahiptir. Yani araştırmada yetişkin eğitimcisi olarak söz edilen grubun aslında böyle bir temelini olmadığı görülmektedir. Oysa bir mesleğin profesyonelleşmesinin temel koşullarından biri, yüksek öğretimle sağlanan uzman bilgiye sahip olunmasıdır. Bu nedenle, araştırmanın profesyonelleşme konusundan uzak olduğu görülmektedir.

Koray Karasu tarafından, 1999 yılında, "Kamu Hizmetlerinin Örgütlenmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Profesyonelleşme Olgusu" adlı yüksek lisans çalışması daha sonra "Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi" adı ile 2001 yılında yayınlanmıştır. Çalışma, profesyonelleşme ve meslek konusunda kapsamlı bir literatür olma özelliği açısından önemlidir.

"Hekimlerin Profesyonelleşme Derecesi" adlı çalışma, Nurullah Kurutkan tarafından, 2010 yılında, doktora tezi olarak yazılmış ve aynı yıl kitap olarak yayınlanmıştır.

Hekimliğin meslek anlayışlarını ve meslek ideolojilerini odağına alan çalışmanın amacı, hekimlerin meslek sosyolojisi bağlamında incelenmesi ve hekimliğin ortaya çıkarılmasıdır. Profesyonelleşme anlayışı sekiz ana başlık altında incelenmiş ve çıkan bulgular Freidson modeline göre değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada nicel ve nitel teknikler kullanılmıştır. Nicel araştırma, 122 kişi ile, nitel araştırma ise, 50 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar; Mesleki bilgi, meslek birliği, mesleki etik, mesleki sosyalleşme, mesleki hakimiyet, profesyonizm, profesyonelleşme süreci ve mesleki kapalıdır.

Araştırmada, hekimlerin profesyonelleşme derecesinin yetersiz olduğu ve profesyonelleşme derecesini arttırmak için sekiz ana başlıkta kurgulanması gereken üç anahtar uygulamaya ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar;

- Yararlı ve katılımı sağlayıcı bilgi,
- Etik kodların uygulanacağına taahhüdü,
- Toplumdan bir şey almak için, topluma bir şey vermek gerektiği düşüncesinin benimsenmesidir.

Hüseyin Emre tarafından, 2009 yılında yüksek lisans tezi olarak, “Türkiye’de Gazetecilerde Profesyonellik Düzeyinin Belirlenmesi” adlı çalışmada, Türkiye’deki gazetecilerin profesyonelleşme düzeylerine yönelik algıların belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma, Türkiye genelinde 294 gazeteciyle anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, gazetecilerin profesyonellik düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, gazetecilerin en çok mesleki örgütlenme ve etik kurallara uyma ile mesleki özerklik konusunda sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yurt dışında, öğretmen profesyonelliği ve profesyonelleşmesi konusu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Singapur’da, Kok-Aun Toh, Cheong-Hong Diong, Hong-Kwen Boo (1996) tarafından “Öğretmen Profesyonelliğinin Belirleyicileri” adlı bir araştırma yapılmıştır.

Araştırma, Singapur'daki 11 farklı okuldan, 338 lise öğretmeni ile akademik nitelikler, profesyonel eğitim, öğretim deneyimi ve profesyonel gelişimin öğretmen profesyonelliğini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma için iki anket geliştirilmiştir. Bunlardan birisi profesyonel gelişim anketi (PDI) diğeri ise öğretmen profesyonelliği anketidir (TPI). Pilot uygulama öncesinde uzmanlar tarafından geçerlik ve güvenirlik bakımından iki ankette test edilmiştir. Öğretmen profesyonelliği anketinde 31 madde bulunmaktadır. Bunlardan 16'sı öğretim becerisini, 15'i öğretimsel bağlılığı ölçmektedir. Profesyonel gelişim anketi ise iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların deneyim, akademik ve profesyonel nitelikleri gibi geçmiş bilgilerini, 14 maddeden oluşan Likert türündeki ikinci anket kısmı ise profesyonel gelişimi ölçmektedir. 338 katılımcınının 123'ü erkek, 125'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Akademik nitelikler, profesyonel eğitim, öğretim deneyimi ve profesyonel gelişim faktörlerinin, öğretmenlerin profesyonelliği ile nasıl ilişkili olduğunun incelenmesi, mükemmel profesyonel uygulamanın üç yolla yapılması için bir üstünlük sağlar. Birincisi, iç kaynaklı değişken ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişki, mesleğe yeni girenlerin seçim sürecinde imalarda bulunur. İkincisi, dış kaynaklı değişkenler gelecek profesyonel gelişim aktivitelerinin planlanmasında önemli olup, öğretmenlerin kurslardan geçerek profesyonel uygulama yeteneklerini destekler. Üçüncüsü, öğretim hizmetinde kıdemin tanımlanması, öğretim deneyimi açısından ölçüm önemli bir düşünce haline gelir.

Profesyonel nitelikler öğretmenlerin profesyonelliğine olumlu yönde katkı da bulunmaktadır. Profesyonel gelişim aktiviteleri ile öğretmen profesyonelliği arasında anlamlı bir ilişki beklenmektedir. Araştırmada mesleğe yeni girenlerle mesleğinde 30. yılını çalışan farklı kıdeme sahip katılımcıların yer aldığı yedi farklı grup oluşturulmuştur. Bu gruplarda öğretmen profesyonelliği bakımından farklılıklar görülmemiştir. Öğretimsel deneyim ile öğretmen profesyonelliğinin alt birimleri olan öğretimsel yeterlilik ve öğretimsel bağlılık bakımından da bu gruplar arasında fark görülmemiştir. Ryan ve Kokol'a (1990) göre benzer pozisyonda olan daha yaşlı olan öğretmen grubu okula karşı sorumluluk hissedebilir bu yüzden gelişimsel bakış

sürecinde daha deneyimli öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir. Feiman ve Floden'e (1981) göre öğretmenlerin gelişen profesyonel yaşam evrelerini daha iyi anlayabilmek öğretmenlerin sınıftaki performanslarını güçlendirebilir. Deneyimli öğretmenlere deneyimlerine rağmen mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentor olma fırsatı verilmemiş ve onlarla pratik uygulama deneyimlerini paylaşmaya davet edilmemişlerdir (Harrington, 1987). Mentor olarak görev yapmaları ve ya deneyimlerini paylaşmaları meslekte profesyonel gelişimleri için bir fırsat olabilir. Böylelikle mesleklerine bağlılık ve mesleki yeterlilik açısından daha profesyonel olabilirler.

Bulgular beş araştırma sorusuna göre hazırlanmıştır. Buna göre öğretmen profesyonelliği sadece akademik niteliklere bağlı değildir. Geçmiş niteliklere sahip öğretmenler fakülte mezunlarından daha yüksek profesyonel yeterliliğe ya da profesyonelliğe doğru daha fazla bağlılık göstermeye gerek duymaktalar. Sonuç olarak akademik açıdan daha nitelikli kişiler seçilen sürece giriş konusunda başarılı olma konusunda daha iyi bir şans elde ediyorlar. Eğitim yöneticileri okulda benzer öğretim sorumluluğuna sahip farklı akademik niteliklere sahip iki öğretmen olduğunda bu tür örnek uygulamaların geçerliliğini yeniden değerlendirebilir.

Araştırma sonuçlarına göre akademik nitelikler ve öğretim deneyimi öğretmen profesyonelliği ile ilgili çıkmamıştır. Bunun yanı sıra profesyonel gelişim değişkeni ise öğretmen profesyonelliğine yardımcı önemli bir faktör olarak belirlenmiştir. Yüksek düzeyde profesyonel eğitim yüksek derecede öğretmen profesyonelliğini gerektirmektedir. Akademik nitelikler gibi iç kaynaklı değişkenler öğretmenler mesleğe girdiğinde onun doğasından ayrılmaz; dış kaynaklı değişkenler uygulama sırasında elde edilir ki bu mesleğe girdiğinden emekliliğe kadar devam eden bir süreci kapsar. Çalışılan dış kaynaklı değişkenler; profesyonel nitelikler, öğretim deneyimi ve profesyonel gelişimdir. Bu çalışma sonuçları öğretmen profesyonelliğini gerçekleştirme ve anlamayı tanımlama konusunda bir belirleyici olarak profesyonel gelişimin önemini vurgulamaktadır.

Swann ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretimdeki profesyonelliğin doğası ile ilgili teorik ve politik perspektiflerin çoğluğuna ancak öğretmenlerin kendileri

hakkındaki görüşleri konusunda bilinenlerin azlığına değinmişlerdir. Çalışmalarında İngiltere'deki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlere profesyonelliğin onlar için ne anlama geldiğini sorgulamışlardır. Çalışma, profesyonellik hakkında öğretmenler ne düşündüğü, hangi boyutlarda düşüncelerinin değiştiği ve bu değişikliklerin ne düzeyde olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca hükümetin, öğretmenlerin profesyonellik düşüncelerini değiştirmekte nasıl başarılı oldukları ve gelecekte nasıl olacakları araştırılmış. Bu araştırma kapsamında iki büyük ölçekli ulusal araştırma yürütülmüş. Öğretmenlerin profesyonellikleri hakkındaki düşüncenin; güç, paylaşılan inançlar ve bağlılıkların bir iç çekirdeği; karşı çıkılan profesyonellik bileşenlerine rağmen tutarlı bir orta takımı ve genellikle büyük oranda tartışılan ve düşünmenin daha geniş tarzı ile bütünleşmemiş ve farklı öğelerden oluşan dış bir tabaka içermesi gibi yorumlanabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. 2003 ve 2006 yıllarında öğretmenlerin profesyonellik konusundaki görüşleri, yapılan büyük ölçekli araştırmalar ile karmaşık olan resmi ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Araştırmada kullanılan faktör analizi; teorik modelleri temel alan, profesyonelliğin geleneksel bileşenlerinden, öğretmenlerin ve eğitimdeki diğerlerinin görüşlerinden ulaşılan 33 madde, mevcut durumu araştırmak için kullanılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin net olarak profesyonellik konusunda tek bir görüşleri olmadığı bulunmuştur. Kendilerini ne tek büyük bir tartışmayla ilişkilendirmişler ne de yeni profesyonellik fikirlerinin karşıtı olan geleneksel fikirlerin yer aldığı farklı birkaç tartışmayla ilişkilendirmişler. Ancak, bunun tam tersi olarak öğretmenleri ilgilendiren profesyonelliğin farklı özelliklerinin önemli birisini net olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenler arasında profesyonellik düşünceleri hakkında iki geniş dağılım vardır. Bulgulara göre, İngiliz öğretmenlerinin düşüncesi şöyledir; profesyonellik bir model olarak yapılandırılabilir, bu model en içte güçlü paylaşılan inançların ve bağlılığın olduğu bir çekirdek yapıdan, daha sonra profesyonellik bileşenleriyle rekabet eden, uyumlu bir katman ve en dışta ise genellikle tartışılan ve düşünce yöntemlerine uyum sağlayamamış tamamen farklı bileşenlerden oluşan bir dış katmandan oluşmaktadır.

İç katman-çekirdek iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan birisi, güç faktörüdür ki sınıf öğretiminde bütün öğretmenlerin neredeyse tamamen katıldığı uzmanın ihtiyaç

duyduğu faktördür. Daha farklı ve özel olan ikinci bileşen ise, genel toplum ve hükümet tarafından güven duyulan bir meslek hissine sahip olma, olarak görülmektedir. Bu en içteki yapının iki bileşeni de geleneksel öğretmen profesyonelliğinin düzeylerini yansıtmaktadır. Öğretim mesleği bu iki bileşenle sıkı sıkıya bağlı görünmektedir. Orta katman ise öğretmen profesyonelliğinin geniş konuları hakkında öğretmenler arasında önemli farklılıkların olduğu yerdir.

Araştırma sonuçları bu konunun önemi hakkında 2003 ve 2006 yılları arasında desteğin zayıflığı konusunda öğretmenler arasında farklı görüşler olduğunu göstermiştir. Kullanılan modelde iç ve orta katmanın maddesini sağlayan beş anlamlı faktör bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin % 62'sinden fazlasının varyansı bu beş faktör tarafından tespit edilememiştir bu yüzden değişim anlamlı yapılandırılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler izole ettikleri fikirlere ilişkin görüşlerini, bağlı oldukları profesyonellekle uyumlu hale getirebileceklerdir. 2003 yılına kıyasla 2006 yılında daha pozitif tutumlarla karşılaşmıştır. Öğretmenler profesyonellik fikirlerinin değişebilmesi için kapıyı aralık bırakmakta, ancak bu değişim için acele etmemekte ve telaş içine girmemektedirler.

Malezya Mara Teknoloji Üniversitesinden Fauziah Noordin ve diğerleri ve Eğitim Bakanlığında Zabani Daurus öğretmen profesyonelliği ve iş memnuniyeti üzerine bir çalışma yapmışlardır.

Bu çalışmanın tek amacı öğretmen profesyonelliği ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda üç tane araştırma sorusu oluşturulmuştur.

- i) Öğretmenlerin profesyonellik seviyesi nedir?
- ii) Öğretmenlerin iş tatmin seviyesi nedir?
- iii) Öğretmenlerin iş tatmini ile profesyonellikleri arasındaki ilişki nedir?

Araştırma bireysel olarak yönetilen anketlerle alan araştırması şeklinde ve ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanmıştır. Malezya yarımadasında seçilen 340 okuldan 3400 öğretmene anket dağıtılmıştır.

Profesyonelliği ve iş tatminini ölçmek için Schools and Staffing Survey- Okul ve Kadrolu Personel araştırmasındaki (SASS) (NCES, 1977) sonuçlar SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmaya 3037 öğretmen katılmıştır. Katılım grubunun yaş ortalaması 31-44 (% 62.4) sonra 31 yaşından küçük ve 44 yaşından büyük olan grup (% 18.8) oranındadır. Katılımcıların % 90.2'si evlidir.

Katılımcıların %93.9'u disiplin politikasının kurulumunda yer almış ve % 92.5'i öğretmenlerin okul gelişim içeriğini belirlemiştir. Araştırma ders kitabı seçimi, içerik belirleme ve öğrenci değerlendirme gibi konularda öğretmenlerin öğretimleriyle ilgili meselelerde yetkiye sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların, doğrudan sınıfla ilgili konularda yüksek yetkilere sahip oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf dışı materyal seçimi, düşündürülmesi amaçlanan konu seçimi yada okuma kitabı, uyarlanacak materyal konusunda bu yetkiye sahip değillerdir.

Araştırma bulguları şöyledir; katılımcıların ılımlı profesyonellik ve iş tatmini seviyesi düşüktür. İş tatmini iş ortamıyla yakından ilişkilidir. Bu araştırma NCES'nin (1977) öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili teorik görüşlerinin deneysel doğrulamasını sağladı. Okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve Eğitim Bakanlıklarına, çalışanların profesyonellik seviyesini geliştirme, onları yönetme ve onların davranış ve tutumlarındaki farklılıkları anlama konusunda onlara yol gösterici olmuştur. Araştırma bulguları profesyonellik seviyesinin düşük ve kabul edilir otoritelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şunlar önerilmektedir; öğretmen profesyonelliği ve iş tatmini ile ilgili, aile katılımı ve okul toplumu ile ilgili rolleri arasındaki ilişkilere, bu faktörlerin öğretmen profesyonelliğini ve okul performansını etkileyecek iş tatminine nasıl yardımcı olacağını ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen profesyonelliği öğretmenin statüsünün, kıdeminin ve çalışma koşullarının yükselmesidir. Öğretmen profesyonelliği, eğitim liderlerinden ortaya çıkmalı ve eğitim bürokrasisinin seviyeleriyle değerlendirilmeli ve yansıtılmalıdır.

Diğer bir çalışma ise, Meher Rizvi'nin (2003) "Pakistan Karaçi'deki Devlet İlkokullarında Öğretmen Profesyonelizmi ve Okul Reformları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezidir. Aşağıda bu çalışmaya ilişkin bilgiler verilmiştir.

Pakistan Karaçi'de ki devlet ilköğretim okulları pek çok problem ve ikileme karşı karşıya bulunmaktadır ve her bir ikilemin haklı bir sebebi vardır. Ancak belki de hiçbir problem Karaçi'deki devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin hüzünlendiren profesyonel statüsü kadar ciddi değildir. Standartları ne kadar yüksek olursa olsun, teknolojileri ne kadar ileri olursa olsun veya programları ne kadar yenilikçi olursa olsun bir okul öğretmenleri ne kadar iyiye o kadar iyi olur. Pakistan Karaçi'deki devlet ilköğretim okullarında çalışan az eğitilmiş, az yetiştirilmiş, az para ödenen ve bunların en önemlisi çok az değer verilen öğretmenlere sahip olmasından ötürü (Hoodboy, 1998; Shaikh, 1997) çok az orandaki öğretmen etkili olabilmektedir. Pakistan'daki çocukların geleceğin aydın ve bilgili vatandaşlarını yoksa toplumun cahil üyelerini olacağı öğretmenin bilgisine, öğretmen eğitimine ve hepsinin en önemlisi öğretmen profesyonelliğine bağlıdır.

Eğer öğretmenler bu kadar önemliyse pek çok soru akla gelmektedir. Toplumun bu kadar önemli bir bölümü için ne yapılmaktadır? Profesyonel hedeflerine ulaşmaları için devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenler için girişimlerde bulunulmakta mıdır? Öğretmenlere öğrenmeleri, gelişmeleri veya etkili öğretmenler olabilmeleri için yeterli imkanlar sunulmakta mıdır? Bu öğretmenler onlardan talep edilen pek çok şeyi nasıl karşılayabilecek? Bu öğretmenler öğrencilerini nasıl başarılı bir şekilde yirmi birinci yüzyıla taşıyacaktır? Devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenler öğrencilerini başarıyla yirmi birinci yüzyıla taşıyabileceğine inanmakta mıdır? Okul reformları öğretmen profesyonelizmini arttırmaya yönelik midir?

Bu araştırma, Pakistan Karaçi'deki devlet ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin profesyonelizmi ve okul reformları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Tezde hükümet, hükümet dışı ve okul sektörü düzeyinde Pakistan'daki devlet ilköğretim okullarının tekrar yapılandırılması ve yeniden düzenlenmesi için alınan bazı tedbirler ortaya konmaktadır. Bu reformlar ve öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi araştırmak için farklı metotlardan oluşan bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel veriler uygulanan anketler ile, nitel veriler ise görüşmeler ve alan notları yöntemleriyle toplanmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen etkililiğini, öğretmenin uygulamasını, öğretmenin liderliğini ve işbirlikçi çabalarını profesyonelizmin değişik boyutları olarak incelemek ve bunlarla öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesi yönündeki okul reformları arasındaki ilişkileri incelemek önemliydi. “Karaçi, Pakistan’daki devlet ilköğretim okullarında profesyonel öğretmen olmak aslında ne anlama gelmektedir ve okul reformları geliştirmek öğretmen profesyonelizmi için öğretmen öğrenmesi nasıl geliştirilebilir?” sorularına yanıt bulmak adına araştırma gerekiydi. Devlet ilköğretim okullarında ki öğretmenlerin pek çok bağlamda genelde çekimser ve bağımsız davrandıkları görüşünün aksine bu çalışmadaki öğretmenler kendilerine güvendiklerini ve yetenekli olduklarını; fikirlerini açıkça ifade ettiklerini ve paylaştıklarını; kararlar verebildiklerini ve sorumluluk alabildiklerini; işbirliği yapmanın ve birbirinden bir şeyler öğrenmenin önemini anladıklarını; ve fırsat verilirse liderlik rolünü üstlenmekte istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum politika yapıcılara öğretmenlere aktif ve yansıtmacı profesyoneller olabilmeleri için fırsat sunmaları konusunda güçlü ipuçları sağlamıştır. Öğretmenleri bilgiyi pasif bir şekilde edinen ve kullanan kişiler olarak değil bilgiyi oluşturan ve değişimi gerçekleştiren değişim ajanlar olarak kabul etmek önemlidir.

Öğretmenlerden elde edilen veriyle devlet ilköğretim okullarının şu andaki durumuyla dahi öğretmen profesyonelizmini arttırmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Farklı öğretmenler profesyonelizmin farklı seviyelerinde ve evrelerinde olmalarına rağmen öğretmenlerin hepsi reform girişimlerinin bir sonucu olarak profesyonelizm açısından gelişmişlerdi. Öğretmen profesyonelizmin düzeyindeki bu değişimler okul reformları ve öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, okul reformları öğretmen profesyonelizmini geliştirmeyi başarmış ve okullarda bu reform girişimlerinin uygulanmaya başladığı günden çok daha yüksek bir seviyeye ulaştırmıştır.

Araştırma, öğretmen profesyonelizmini geliştirme sürecinin karmaşık olduğunu ve okullardaki değişik öğelerin, belirli bir okul ortamının ve politik iradenin harmanlanmasının devlet ilköğretim okullarında profesyonelizmin en iyi nasıl teşvik edileceğine ilişkin bilgiler sunmaktadır. Ancak, bu araştırmadan elde edilen prensipler gelişen araştırma bulgularına dayandığı için ve aynı zamanda literatürle ve öğretmen

eğitimi alanında yapılmış ilgili başka araştırmalarla desteklendiğinden 6t6r6 bu prensipler Pakistan'da olduğu gibi diğer ilköğretim okullarında ve benzer problemleri yaşayan diğer gelişmekteki 6lkelerde de uygulanabileceği belirtilmiştir.

BÖLÜM IV: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için belirlenen problemlerden hareketle, araştırma tasarımı, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir. Kısaca bu bölümde, araştırma sürecinde yapılan çalışmalar özetlenmektedir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Araştırmanın odaklandığı ortamda yer alan ve kaynakları, farklı algıları ve deneyimleri olabildiğince tüm zenginliği ile sergilemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 267). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelendiği bu araştırmada birden çok metodun kullanılması yoluyla hem araştırmanın güvenilirliğinin artırılması (Ekiz, 2003) hem de problemi farklı boyutlardan anlamlandırmak için nicel ve nitel iki boyutlu araştırma modeli tercih edilerek üçgenleme yöntemi kullanılmıştır.

“Üçgenleme, aynı konunun araştırılmasında birden fazla araştırma tekniğinin kullanıldığı bir araştırma yöntemidir. Hem nicel hem nitel araştırmalarda kullanılabilen üçgenleme tekniğinin temel amacı geçerliği daha yüksek bulgulara ulaşmaktır” (Bakioğlu, Sılay ve Kurnaz, 2005).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.19) ve doğal olarak gerçekleşen olayların doğal ortamında inceleniyor olması sayesinde gerçek yaşama ilişkin sağlam bir dayanak elde etmeyi (Miles ve Huberman, 1994; aktaran: Kurnaz, 2010) sağlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan görüşme formu yaklaşımı ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik konusuna ilişkin durumları, yaklaşımları ve tanımlama hakkındaki yorumlarını daha ayrıntılı ve detaylı olarak bilgi elde etmede etkili olacağından görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Bir araştırma tasarımıyla belirlenen sistematik veri toplama süreci (Erdoğan, 2003, s.190) olan görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen olgular anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 120). “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, s. 111; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 122).

Araştırmanın diğer boyutu olan nicel araştırmada tarama modeli içinde yer alan tekil tarama ve ilişkisel tarama yaklaşımlarından yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılırken, korelasyon ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanmasına çalışılmıştır. Bu tür modellerde, araştırmacı doğal ortam içinde inceleme yaptığından, bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar,1982:89).

Araştırmada, bulguların geçerlilik ve güvenilirliği güçlendirmesi amacıyla anket, ölçek ve kavramlar listesi ile nicel veri toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve kavramlar listesi nitel bulgular temelinde ve uzman görüşleri ile geliştirilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu ve Örneklem

4.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Çalışma grubunun, öncelikli olarak ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşması düşünülmüş ancak tesadüfen ilköğretimde görev yapan bazı öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan sohbetler esnasında onların, zengin deneyim ve bilgilerinden de faydalanmanın fırsat olacağı düşüncesi ile ilköğretim kademesinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri de araştırmaya dahil edilmiştir. Ancak, okul yöneticileri ile araştırma kapsamında yönetime yönelik profesyonellik konusu değil öğretmenlerin profesyonelliği konusunda görüşmeler yapıldığından konudan uzaklaşma gibi bir tereddüt oluşturmaması gerekmektedir.

Çalışma grubunun seçiminde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme yönteminden kartopu örnekleme yöntemi (Patton, 1987; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107) kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi Patton'a (1987; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107) göre, araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında oldukça etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?"

Çalışma grubunun seçimi, katılımcıların farklı okul türlerinden, kademelerden olmaları ve orta ve üstü düzeyde kıdemli olmaları gözetilerek, okul müdürleri ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda yapılmıştır. 27 katılımcının 4'ü okul müdürü, 3'ü müdür yardımcısı ve 20'si ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerdir. Katılımcılardan bir müdür ve bir müdür yardımcısı aynı okulda, iki öğretmen aynı okulda ve bir müdür yardımcısı ve bir öğretmen aynı okulda görev yapmakta ve 21 farklı okuldan 27 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tablo 4.1'de çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.1. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

SIRA	CİNSİYET	KIDEM	OKUL	BRANŞ
K1	Bayan	15 yıl	İlköğretim I. Kademe	Sınıf öğretmeni
K2	Bayan	13 yıl	İlköğretim II. Kademe	İngilizce
K3	Bayan	20 yıl	Anadolu Lisesi	Kimya
K4	Erkek	22 yıl	Lise	Md. Yard.
K5	Bayan	17 yıl	Lise	Edebiyat
K6	Erkek	15 yıl	İlköğretim	Md. Yard.
K7	Erkek	19 yıl	İlköğretim	Sınıf öğretmeni
K8	Erkek	21 yıl	Anadolu Lisesi	Matematik
K9	Bayan	16 yıl	Lise	Resim
K10	Erkek	21 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K11	Bayan	16 yıl	İlköğretim	Müdür
K12	Erkek	15 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K13	Bayan	13 yıl	İlköğretim I. Kademe	Sınıf öğretmeni
K14	Erkek	21 yıl	Lise	Biyoloji
K15	Erkek	19 yıl	İlköğretim	Müdür
K16	Bayan	18 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K17	Erkek	18 yıl	Lise	Fizik
K18	Bayan	13 yıl	İlköğretim	Müdür
K19	Erkek	11 yıl	Lise	Edebiyat
K20	Erkek	20 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K21	Erkek	23 yıl	Meslek Lisesi	Müdür
K22	Erkek	30. yıl	İlköğretim	Md. Yard.
K23	Bayan	14 yıl	Lise	Tarih
K24	Bayan	8 yıl	İlköğretim II. Kademe	Matematik
K25	Erkek	17 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K26	Erkek	19 yıl	Meslek Lisesi	Meslek Dersleri
K27	Bayan	18 yıl	İlköğretim I. Kademe	Sınıf öğretmeni

4.2.2. Nicel Araştırmaya Ait Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 öğretim yılı Kocaeli sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan 12 ilçeden coğrafi yakınlık ve erişilebilirlik için beş ilçe örneklemini oluşturmak için belirlenmiştir. Bu ilçeler; Çayırova, Darıca, Dilovası, Gebze ve

İzmit'tir. Adı geçen ilçelerde bulunan, ortaöğretim kurumlarından Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Lise statüsünde olan okullardan 30 okul kura ile seçilmiş, bu okullarda görev yapan 521 öğretmen araştırma anketini cevaplamıştır. Tablo 4.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçe ve okul türlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Ve Bulunduğu Yer

Okulların Bulunduğu Yer	Okul Türü	Araştırmaya Katılan Okul Sayısı
ÇAYIROVA	Anadolu Lisesi	1
	Genel Lise	1
	Meslek Lisesi	1
DARICA	Anadolu Lisesi	2
	Genel Lise	2
	Meslek Lisesi	1
DİLOVASI	Anadolu Lisesi	1
	Genel Lise	--
	Meslek Lisesi	1
GEBZE	Anadolu Lisesi	2
	Genel Lise	4
	Meslek Lisesi	4
İZMİT	Anadolu Lisesi	3
	Genel Lise	4
	Meslek Lisesi	3
TOPLAM		30

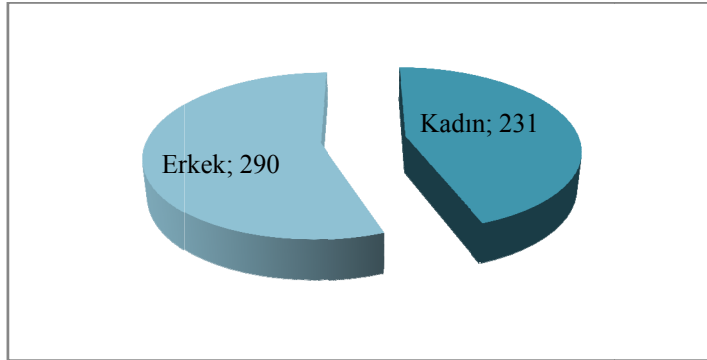
521 öğretmenin demografik özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%	Geçerli %
Kadın	231	44,3	44,3
Erkek	290	55,7	55,7
Toplam	521	100,0	100,0

Tablo 4.3’de araştırmaya katılan retmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya katılan retmenlerin çoğunluğunu erkek üretmenler oluşturmaktadır (231 (%44,3) kadın, 290 (%55,7) erkek). Şekil 4.1’de cinsiyet dağılımları verilmiştir.

Şekil 4. 1. Araştırmaya Katılan retmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

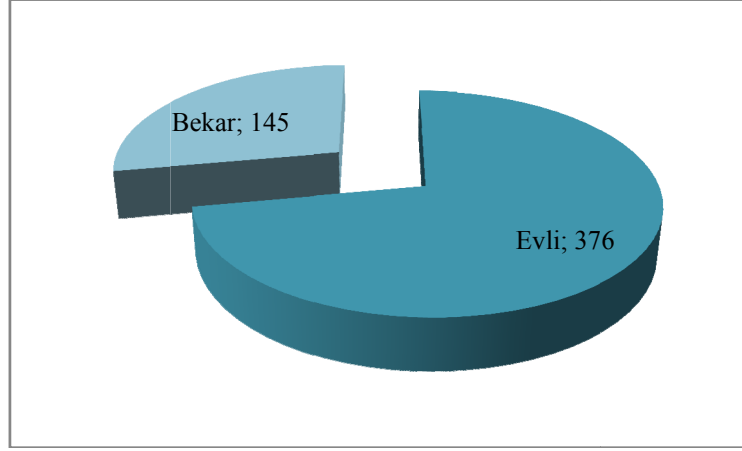


Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan retmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

	N	%	Geçerli %
Evli	376	72,2	72,2
Bekar	145	27,8	27,8
Toplam	521	100,0	100,0

Tablo 4.4’de araştırmaya katılan retmenlerin medeni durumları verilmiştir ve bunların 376’sı (%72,2) evli, 145’i (%27,8) bekar dır. Buna göre araştırmaya katılan retmenlerin büyük kısmının evli olduğu görülmektedir. Şekil 4.2’de dağılımlar verilmiştir.

Şekil 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları

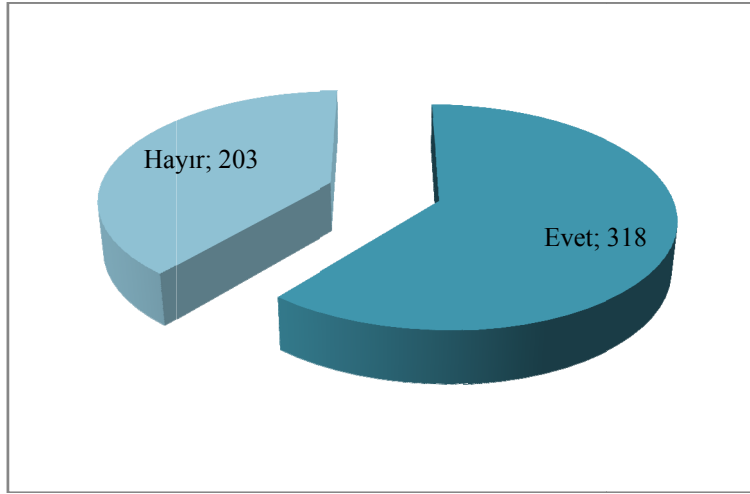


Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımı

	N	%	Geçerli %
Evet	318	61,0	61,0
Hayır	203	39,0	39,0
Toplam	521	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımları Tablo 4.5’de verilmiştir. Öğretmenlerin, 318’inin (%61) çocuğu vardır ve 203’ünün (%39) çocuğu yoktur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası çocuk sahibidir. Şekil 4.3’de çocuk sahibi olma durumuna göre dağılım verilmiştir.

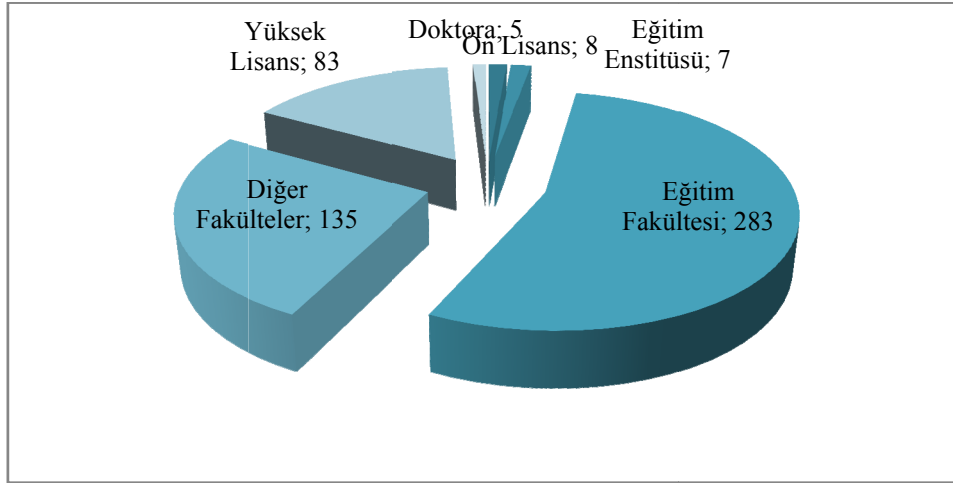
Şekil 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu



Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

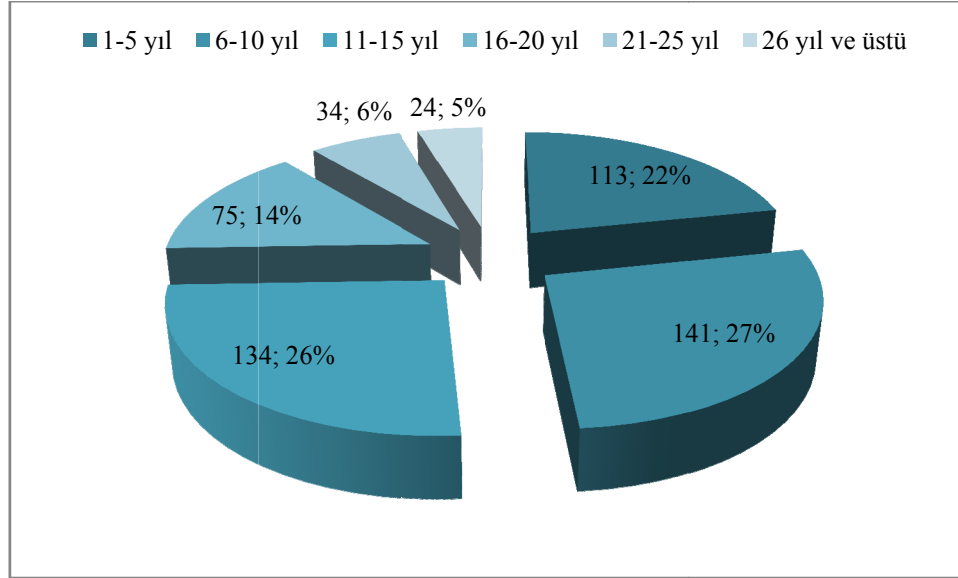
	N	%	Geçerli %
Eğitim Enstitüsü	7	1,3	1,3
Ön Lisans	8	1,5	1,5
Eğitim Fakültesi	283	54,3	54,3
Diğer Fakülteler	135	25,9	25,9
Yüksek Lisans	83	15,9	15,9
Doktora	5	1,0	1,0
Toplam	521	100,0	100,0

Tablo 4.6'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%1,3) Eğitim Enstitüsü; 8'i (%1,5) Ön Lisans; 283'ü (%54,3) Eğitim Fakültesi; 135'i (%25,9) Diğer Fakülteler; 83'ü (%15,9) Yüksek Lisans; 5'i (%1) Doktora mezunudur. Lisans üstü eğitim almış öğretmenler yaklaşık %17'dir. Bu durum, yaklaşık % 26 civarında olan öğretmenin diğer fakültelerden mezun olduğunu göstermekte ve bakanlığın Fen-Edebiyat fakültelerinden mezun olanlara da öğretmen olma yolunu açmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin öğretmen yetiştiren kurumlarda yetişmediği görülmektedir. Şekil 4.4.'de öğrenim durumlarına göre dağılım görülmektedir.

Şekil 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları**Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

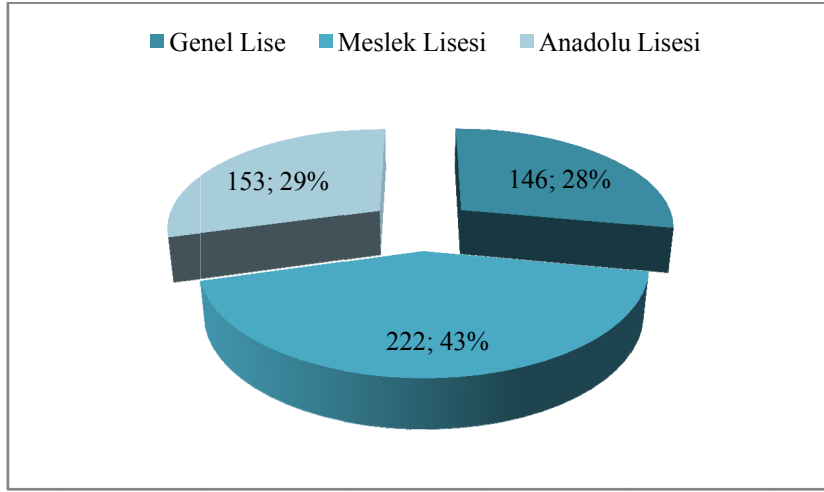
	N	%	Geçerli %
1-5 yıl	113	21,7	21,7
6-10 yıl	141	27,1	27,1
11-15 yıl	134	25,7	25,7
16-20 yıl	75	14,4	14,4
21-25 yıl	34	6,5	6,5
26 yıl ve üstü	24	4,6	4,6
Toplam	521	100,0	100,0

Tablo 4.7’de mesleki kıdeme göre dağılımlar görülmektedir ve bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 113’ü (%21,7) 1-5 yıl; 141’i (%27,1) 6-10 yıl; 134’ü (%25,7) 11-15 yıl; 75’i (%14,4) 16-20 yıl; 34’ü (%6,5) 21-25 yıl; 24’ü (%4,6) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yoğunluk 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerdedir ve 16-20 yıl kıdem grubu ve sonrasında sayı kıdem artışı ile birlikte azaldığı, diğer bir ifade ile öğretmenlerin çoğunluğunun (%74) 1-15 yıl arası kıdem grubunda olduğu görülmüştür. Şekil 4.5’de mesleki kıdeme göre dağılımlar verilmiştir.

Şekil 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları**Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı**

	N	%	Geçerli %
Genel Lise	146	28,0	28,0
Meslek Lisesi	222	42,6	42,6
Anadolu Lisesi	153	29,4	29,4
Toplam	521	100,0	100,0

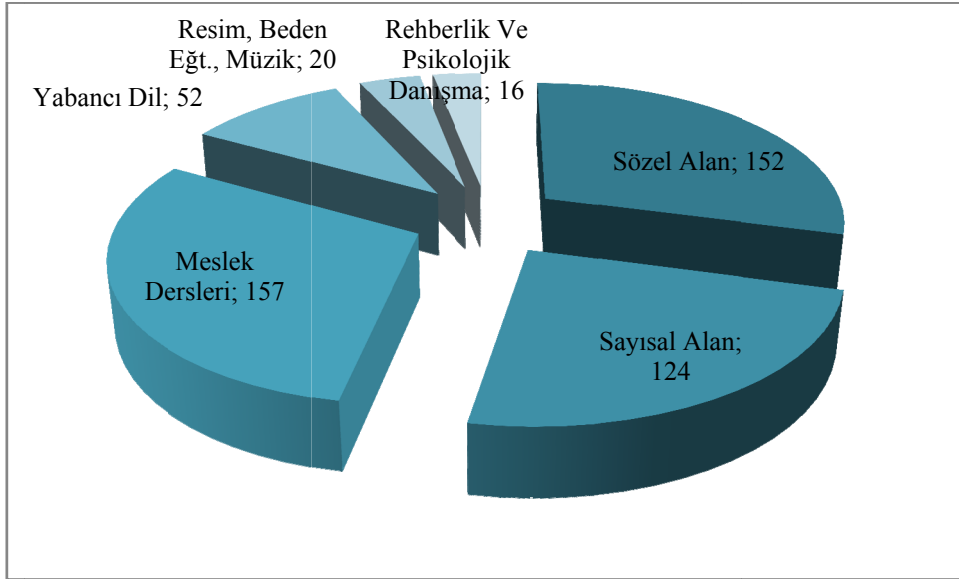
Tablo 4.8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 146'sı (%28) Genel Lise; 222'si (%42,6) Meslek Lisesi; 153'ü (%29,4) Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Çoğunluğun olduğu grubun meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır ve bu durum Kocaeli bölgesinde bulunan mesleki eğitimin Türkiye'deki diğer illerle göre farklı bir özelliğini de yansıtmaktadır. Türkiye genelinde mesleki eğitim alanındaki okul ve öğrenci sayısı diğerlerinden daha az olmakta birlikte Kocaeli'nde mesleki eğitim alanındaki okul ve öğrenci sayısı diğer iller bazındaki sayılardan fazladır. Bu farkın nedeninin Kocaeli'nin sanayi kenti olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şekil 4.6'da araştırmaya katılan okulların türlerine göre dağılımları verilmiştir.

Şekil 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı**Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı**

	N	%	Geçerli %
Sözel Alan	152	29,2	29,2
Sayısal Alan	124	23,8	23,8
Meslek Dersleri	157	30,1	30,1
Yabancı Dil	52	10,0	10,0
Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,8	3,8
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16	3,1	3,1
Toplam	521	100	100

Tablo 4.9’da yer alan bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin 152’sinin (%29,2) Sözel Alan, 124’ünün (%23,8) Sayısal Alan, 157’sinin (%30,1) Meslek Dersleri, 52’sinin (%10) Yabancı Dil, 20’sinin (%3,8) Resim, Beden Eğitimi, Müzik ve 16’sının (%3,1) Rehberlik ve Psikolojik Danışma branşlarında olduğunu göstermektedir. Buna göre, birçok disiplinden öğretmenlerin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Şekil 4.7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları verilmiştir.

Şekil 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları



4.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Araştırmada görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için kapsamlı bir literatür taraması yapılarak katılımcıların düşüncelerini ayrıntılı olarak ortaya koyabilmelerini sağlayacak, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak uzman görüşlerine sunulmuş bunun sonucunda da görüşme formu sekiz öğretmen ile anlaşılabilirlik, amaca uygunluk açısından değerlendirmek için pilot uygulama yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve görüşmeler sırasında anlaşılmayan, eksik kalan ya da konudan uzaklaşmaya neden olan sorular yeniden düzenlenerek, uzman görüşlerinin de alınmasından sonra, 13 yarı-yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK-I).

4.3.2. Nicel Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, veri elde etmek için üç farklı araç kullanılmıştır. Birincisi; kişisel bilgilere ilişkin veri elde etmek için anket, ikincisi; profesyonellik algılarını belirlemeye yönelik kavram listesi ve üçüncüsü; Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği'dir. Tüm bilgiler tek formda sunulmuştur (EK-II).

Anket, araştırmaya katılan öğretmenlerin belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, demografik bilgiler bölümü olarak ölçme aracına ilave edilmiştir. Bu bölümde, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve branş olarak toplam yedi soru bulunmaktadır. Demografik bilgiler anketinden elde edilen veriler, öğretmenlerin profesyonellik yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırma yapabilmek için, bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

Kavramlar listesi, literatür ve görüşme verilerine dayalı olarak uzman görüşleri alarak hazırlanmış ve profesyonellikle ilişkili olduğu düşünülen, dokuz kavram belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere profesyonellikle ilgili kavramlardan kendilerine göre en önemliden (9), en önemsize (1) doğru sıralamak için kavramın başına 1-9 arası bir değer vermeleri istenmiştir. Kavramlar listesi öğretmenlerin profesyonellik için önemli gördükleri faktörü belirlemek için kullanılmıştır.

Ölçeğin hazırlanması için, nitel araştırma verileri kullanılmıştır. Nitel araştırmadan elde edilen verilerle içerik analizi yapılmış, ortaya çıkan ifadelerle, “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” için cümle havuzu oluşturularak 161 ifade elde edilmiştir. Daha sonra bu ifadelerden benzer olanlar, birleştirilerek 130 ifadeye indirilmiştir. Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği bu şekli ile uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra ölçek için uygun olduğu düşünülen 102 ifade, anlaşılabilirlik ve araştırmaya uygunluğun belirlenmesi için 45 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası veriler istatistikî analiz ve birebir görüşme yapılarak ifadeler yeniden değerlendirilmiş ve 91 ifade ile Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği' ne son şekli verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

4.4.1. Nitel Araştırma Verilerinin Toplanması

Nitel araştırma verileri, Kocaeli ili Gebze ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 27 öğretmen ve okul yöneticilerinden toplanmıştır.

Katılımcıların tümü ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme süreci; öncelikli olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin referans gösterdiği öğretmenler ile okullarında görüşülmüş, araştırmaya katılmak isteyenlerle kendileri için uygun gördükleri yer ve zaman için randevu alınarak görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz-yüze yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının yapılması için, kayıt cihazı kullanımı ya da not alma seçenekleri katılımcılara sunulmuş ve 27 katılımcıdan 25'i kayıt cihazı kullanılmasında bir sakınca olmadığını, iki katılımcı yazılı olarak kayıtların alınmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Görüşme kayıtları katılımcıların isteği doğrultusunda yapılmıştır. Görüşmeler, 35 dakika ile 60 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeler sırasında karşılaşılan en önemli sorun görüşme yapılacak yer konusunda olmuştur. Başlangıçta, katılımcılar görüşme yeri olarak çalıştıkları okul ve boş olan ders saatlerini tercih etmişler ancak okullarda özel bir odanın olmaması ve teneffüs saatlerinde fazla gürültü olması nedeniyle farklı çözüm yolları aranmış ve görüşmelerin Gebze Öğretmenevinde ya da okulda derslerin bitiminden sonra yapılmasına karar verilmiştir. Üç katılımcı ile görüşmeler bu kişilerin evlerinde yapılmıştır.

En verimli görüşmeler (bilginin zenginliği, derinliği açısından) okul müdürleri ile yapılmış bunu deneyimli öğretmenlerle yapılan görüşmeler izlemiştir. Müdür yardımcıları ile yapılan görüşmeler ise diğerlerine göre fazla detay açılmadan daha genel olmuştur. Görüşmelerde dikkat çeken en önemli konu katılımcıların mesleki deneyimlerini paylaşmakta istekli ve açık olmalarıdır. Öğretmenler, meslektaşları ile bir aradayken genellikle mesleki deneyimlerinden, bireysel uygulamalarında ortaya çıkan orijinal fikirlerinden ya da yaşadıkları olumsuzluklardan fazla bahsetmezler. Çoğu zaman anlık konulardan ya da öğrencilerle ilgili olaylardan konuşurlar (görev yaptığım on sekiz yıllık sürede bu tür paylaşımlarla nadiren karşılaştım).

Yapılan görüşmelerde, öğretmenler edindikleri deneyimlerle mesleği yorumlamaları araştırmacıya nitel araştırmada görüşme yöntemi kullanmanın, konu hakkında bambaşka bir dünyayı anlamak için eşsiz bir yöntem olduğunu göstermiştir.

4.4.2. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması

Nicel verilerin toplanması sürecinde araştırma kapsamına giren toplam otuz okul ziyaret edilerek öğretmenlerle yüzyüze görüşülerek elden dağıtılmıştır. Örneklem grubu ile yüzyüze görüşerek formların dağıtılması ile, uygulayıcıların yanlış anlama ve hata oranlarını en aza indirmek, uygulayıcıların ölçekteki ifadeler hakkında önerileri/eleştirileri varsa alabilmek ve araştırmacı ve uygulayıcı arasında etkileşimle katılımın yüksek olmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Okul idareleri ile önceden görüşülerek, öğretmenlerin en fazla oldukları okul günleri belirlenmiş bu günlerde okullara gidilmiştir. Öğretmenlere anket formları dağıtıldıktan sonra yaklaşık yarım gün okulda beklenmiş ve doldurulmuş formlar elden teslim alınmıştır. Zaman ayıramamış ya da o gün okulda olmayan diğer öğretmenlere de ulaştırılması için okul idaresine fazla form bırakılarak birkaç gün sonra okullar tekrar ziyaret edilerek kalan formlar da toplanmıştır. Formların dağıtımı ve toplama süreci yaklaşık üç ay sürmüştür.

Dağıtılan 750 adet formun 521 adeti değerlendirilmeye uygun olarak geri dönmüş, 163 adet form geri dönmemiş ve uygun doldurulmayan ve kısmi olarak doldurulan 79 form araştırmaya dahil edilmemiştir. Değerlendirilmeye alınan anket formları dağıtılan formların yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

4.5.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin olarak elde edilen verilerin analizinde izlenen yol şu şekildedir: İlk olarak görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metin daha sonra birkaç defa okunduktan sonra, kavramsal çerçeveye ve analiz

sorularına göre (Kuş, 2007) verilerin sınıflandırılması için kategoriler belirlenmiştir. Kuş'un aktarımı, nitel analizde verilerin indirgenmesinin, azaltılmasının ya da sınıflandırılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Catterall ve Maclaran, 1997; Creswell, 1994; Mile ve Huberman, 1984; Krueger, 1994; 1998; aktaran: Kuş, 2007, s. 158). Verilerle içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmış ve kategoriler altında ilgili bulgular görüşmelerden alıntılar yapılarak bazı ilgili kısımlarda nicel verilerle birlikte sunulmuştur.

4.5.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır.

Ölçekler için Faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliği ortaya çıkarılmış, Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Profesyonallık düzeylerinin, Profesyonellik düzeylerine etkisini incelemek için Lineer Regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak, öğretmenlerin profesyonallık ve profesyonellik yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu işlemler her bir alt ölçek için gerçekleştirilmiştir. Likert tipi ölçeğin ortalamalarının karşılaştırılmasında derecelendirme ölçeği için belirlenen puan aralıkları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Ölçeğin Değerlendirmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Tamamıyla katılıyorum	5.00- 4.20
Katılıyorum	4.19- 3.40
Kararsızım	3.39 - 2.60
Katılmıyorum	2.59 -1.80
Kesinlikle katılmıyorum	1.79 - 1.0

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda, sonuçlarının inandırıcılığı en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255). Aşağıda kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.6.1. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların bilimsel araştırma kalite ölçütlerine uygun olması yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ölçümlerine bağlıdır. Ancak nitel araştırmalar için kullanılacak geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Lincoln ve Guba (1985, s.296; aktaran: Bakıoğlu ve Kurnaz, 2011, s. 59) nitel paradigmanın, inanılabilirlik, aktarılabirlik, dayanıklılık ve teyit edilebilirlik olarak dört temel varsayımı olduğunu belirtmektedir. LeCompte ve Goetz (1982; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255), elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabirliği; *dış geçerlik*, gerçeği ortaya çıkarma yeterliğini; *iç geçerlik*, araştırma sonuçlarının benzer ortamda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğini; *dış güvenirlik* ve başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağını; *iç güvenirlik* olarak belirtmiştir. Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için, Erlandson ve diğerlerinin (1993; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 270)

önerdiği ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yapılan analizler sonucu kavram ve temalara göre düzenlenerek ilgili kısımlarda doğrudan alıntılar verilerek aktarılmıştır. Ayrıca çeşitleme yöntemi kullanılarak, nicel araştırma bulgularından ilgili ifadeler nitel bulgularla birlikte sunularak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Nitel araştırma bulgularının diğer bağlam ve durumlara aktarılabilirliğini arttırmak için çeşitleme yöntemini kullanmak bir alternatif olabilir (Bakioğlu ve Kurnaz, 2011, s. 59).

Daha derin ve çeşitli veri toplamak amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, eğitim yöneticileri ve farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yaparak veri kaynağı çeşitlemesine gidilmiştir.

Araştırmada iç geçerliğin sağlanabilmesi için, Lincoln ve Guba'nın (1985; aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 265) önerdikleri, uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Katılımcılarla önceden görüşmeler yapılarak araştırmaya gönüllü olan katılımcıların dahil edilmesi sağlanmış ders saatleri ya da okul dışında görüşmeler yapılarak daha uzun zaman geçirilerek karşılıklı etkileşim sağlanarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Pilot araştırma yapılarak görüşme formunun uygunluğu belirlenmeye çalışılmış görüşmeler sonrasında katılımcılarla görüşme ve sorular hakkında tartışarak görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Bu süreç aynı zamanda araştırmacıya görüşme sürecinde karşılaşılabilecek aksaklıkları belirlemek için de fırsat oluşturmuş ve araştırmada zaman ve yer konusunda önceden çözüm bulunarak görüşme sürecinin daha verimli geçmesi sağlanmıştır. Araştırmada hem veri kaynağı hem de nicel bulguların dahil edilmesi ile veri çeşitlemesi kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için, verilerin analizleri ile ulaşılan bulgular görüşme metinleri, uzman incelemesine sunularak uzman görüşleri alınmış ve teyit edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve yine sorular uygulamaya geçmeden önce de uzman görüşlerine sunularak oluşturulmuş, görüşmelerden elde edilen veriler kayıt altına alınarak veri kodlamalarında verilere bağlı kalınmıştır.

4.6.2. Nicel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, “bir ölçeğin ölçmek istediğini ölçme derecesidir” (Erdoğan, 2003, s.247). Ölçülmek istenen davranışsal özellikler olduğunda geçerlik önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilimlerde her ölçme tasarımının kalitesi ile ilgilidir (Erdoğan, 2003,s.243) ve davranışsal özelliklerin ölçümünde geçerlik hiçbir zaman tam olmasa da ölçeklerin geçerliği yeterli sayılabilecek ölçümler için yeterli düzeye getirilebilmek mümkündür (Özçelik, 1981). Araştırma için geliştirilen ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği ile yapı geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Bir ölçeğin kapsam geçerliği mantıki yoldan ve istatistiki yoldan olmak üzere iki türlü incelenebilir (Özçelik 1981). Bu çalışmada mantıki yoldan ölçeğin kapsam geçerliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımda öncelikle ölçüm konusu kavramsal olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan kavram doğrudan ölçülemeyeceği için ölçekteki her maddenin ve dağılımının ölçüm konusunu örnekleyip örnekleyemeyeceğini belirlemek için, hazırlanan ölçek ifadeleri uzman görüşlerine ve bir grup öğretmene sunularak görüşlerinin alınması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeği değerlendirmek için Denscombe'nin (2003) önerdiği dört temel kriter dikkate alınmıştır. Bunlar; 1. Tam bilgi, 2. Doğru bilgi, 3. Makul cevap oranı elde etmek, 4. Etik tutumu benimsemek.

Kapsam geçerliğinden sonra yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. “Yapı geçerliği, genel anlamda elde edilen sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir” (Tavşancıl, 2002, 45). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için kullanılacak tekniklerden bir tanesi de faktör analizidir. Bu çalışmada yapı geçerliğini kestirmek amacıyla *faktör analizi* kullanılmıştır. Faktör analizi genel anlamda çok sayıda değişkenden az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçek öğretmenlerin profesyonallık ve profesyonellik durumlarının ölçümüne yönelik tasarlanmıştır. Profesyonallık (46 madde) ve profesyonellik (45 madde) yaklaşımlarını ölçme amaçlı hazırlanan iki ölçek birlikte, tek ölçek formu oluşturulmuştur.

Profesyonelizm ölçeğine ait madde numaraları; 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 30, 31, 33, 38, 41, 43, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 62, 63, 66, 67, 69, 71, 75, 77, 78, 80, 87, 88, 90, 91.

Profesyonellik ölçeğine ait madde numaraları; 2, 3, 5, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 25, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 54, 55, 57, 59, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89.

Öncelikli olarak tüm konular için ortak sunulan maddelerin veri ortamına kayıtları ayrı yapılmış ve faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü yapılmıştır.

4.6.2.1. Profesyonelizm Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Profesyonelizm Ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.11. Profesyonelizm Ölçeği Faktör Analizi Varsayımları İçin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,911
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7023,364
	Sd	1035
	P	0,000

Tablo 4.11'de verilen tabloya göre, faktör analizi uygulayabilmek için KMO değeri incelendiğinde; 0,911 değeri 1'e yakın olduğundan örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Bartlett's testi anlamlılık değeri 0,000 < 0,05 olduğundan birim matris oluşmadığı görülmüştür. Bu analizlerin sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenebilir. Uygunluğun belirlenmesinden sonra, faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde, faktör yükleri .30'un altında kaldığı için 1, 6, 27 ve 43. maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Profesyonelizm ölçeği, analiz dışı bırakılan maddelerden sonra toplam 42 maddeden oluşmuştur.

Profesyonelizm ölçeğinin iç güvenilirlik düzeyi (Cronbach Alpha) %89,7 olarak bulunmuştur. Ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Profesyonelizm ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesinde Varimax yönteminden yararlanılmıştır. Özdeğer 1,5 olarak alınmıştır. Toplam Varyans tablosundaki verilerden bu ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu faktörler sırasıyla, “sorumluluk”, “özerklik”, “işbirliği”, “sosyo-ekonomik statü” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 4 faktörün toplam varyansın % 36,988’ini açıkladığı görülmektedir. Profesyonelizm ölçeği alt boyutları, güvenilirlik düzeyleri ve madde sayıları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Profesyonelizm Ölçeği Alt Boyutları

Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Sorumluluk	0,900	16
Özerklik	0,718	13
İşbirliği	0,718	5
Sosyo-Ekonomik Statü	0,533	8

Tablo 4.13’de profesyonelizm ölçeğinin boyutları ve altında yer alan maddeler ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 4.13. Profesyonelizm Ölçeği Sorumluluk Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
91. Mesleki gelişimim için kendim çaba gösteririm.	0,678
87. Öğrencilerimde karşılaştığım sorunlar için yaratıcı çözümler bulurum.	0,677
51. İşimin gereğini yerine getirirken sonuna kadar başarıya odaklanırım.	0,667
88. Bir öğretmen olarak gereken yeterliliğe sahip olduğumu düşünürüm.	0,661
58. Mesleki açıdan kendime güvenirim.	0,655
52. Bulduğum çevrede yaşanan sorunları anlamaya çalışırım.	0,641
80. Mesleğimi icra ederken toplumu da geliştirdiğimi bilmek kendime olan saygımı arttırır.	0,626
77. Yeni öğretim uygulamalarındaki eksiklerimi belirleyip ona göre geliştirmeye çalışırım.	0,620
75. Teknolojiyi mesleki açıdan amacıma uygun olarak kullanırım.	0,590
56. Yanlış olduğunu düşündüğüm uygulamaları düzeltmek için mücadele ederim.	0,590
71. Okulda yapılan toplantılara aktif olarak katılırım.	0,560
45. Öğrencilerim için daima en üst düzey başarıları hedeflerim.	0,530
30. Profesyonel gelişim için kendimi sürekli sorgularım.	0,498
33. Profesyonel öğretmen kendini geliştirme konusunda zorunluluk hisseder.	0,494
66. Okulda yeni ürünler ortaya koyabilmek için çaba sarf ederim.	0,482
53. Sosyal sorumluluk projelerine katılmaya çalışırım.	0,466

Tablo 4.13’de profesyonelizm ölçeği sorumluluk boyutuna ilişkin faktörde 16 madde ve bunların faktör yük değeri .466 - .678 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin sorumluluk boyutu Cronbach Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci boyutu olan sorumluluk boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 4.14. Profesyonelizm Ölçeği Özerklik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
8. Profesyonelleşme için bakanlığın yasal düzenlemeler yapması gerekir.	0,551
18. Öğretmenler performanslarının izlendiğini bildikleri zaman profesyonellik gelişir.	0,549
14. Rekabet ortamlarının olduğu okullar daha kısa sürede profesyonel olmayı sağlar.	0,541
4. Öğretmenin yeniliklere açık olması profesyonelliğinin bir göstergesidir.	0,471
24. Kurumun belirlediği hedefler öğretmenlerin profesyonel olmasına olumlu etki yapar.	0,461
11. Bireysel çabaların sistemin bütününe katkı sağlayacağına inanırım.	0,456
31. Öğretmenin meslektaşlarının gelişimine yaptığı katkı profesyonelliklerinin bir göstergesidir.	0,451
21. Profesyonelleşme için öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri gerektiğine inanırım.	0,445
17. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda öğretmen profesyonelleşir.	0,441
10. Öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüşlerine değer verildiğinde profesyonellikleri ortaya çıkacaktır.	0,427
60. Profesyonel bir öğretmen yönetim üzerinde de etkilidir.	0,326
38. Öğretmenler mevzuatı bildiklerinde kendilerini daha güçlü hissederler.	0,313
7. Zorunlu olarak da olsa verilen eğitimlerin mutlaka bir faydası olacağını düşünürüm.	0,302

Özerklik boyutuna ilişkin maddeler ve bunların faktör yükleri Tablo 4.14’de verilmiştir. Özerklik boyutu 13 maddeden oluşmuş ve faktör yük değeri .302 - .551 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin özerklik boyutu Cronbach Alpha değeri .718 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.15. Profesyonelizm Ölçeği İşbirliği Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
49. Kendimi geliştirmek için çevremden yardım alırım.	0,630
67. Meslektaşlarının eleştirilerinin benim gelişimde olumlu katkısı olduğunu düşünürüm.	0,627
63. Eksik olduğumu düşündüğüm alanlarda meslektaşlarımdan yardım isterim.	0,574
78. Zaman zaman mesleki rehberliğe ihtiyaç duyarım.	0,542
50. Okuldaki öğretmenlerle daha iyi neler yapabileceğimiz konusunda fikirlerimizi paylaşırız.	0,487

Tablo 4.15’de profesyonelizm ölçeği işbirliği boyutuna ilişkin faktörde 5 madde bulunmakta ve faktör yük değeri .487 - .630 arasındadır. Ölçeğin işbirliği boyutu Cronbach Alpha değeri .718 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.16. Profesyonelizm Ölçeği Sosyo-Ekonomik Statü Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
41. Öğretim metotlarımı geliştirmek için kendi performansımı değerlendiririm.	0,619
23. Çalışma şartlarının zorluğu öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlar.	0,539
13. Öğretmenlerin aldığı ücretlerin, onların profesyonellikleri üzerinde etkisi yoktur.	0,533
47. Yeni uygulamaları meslektaşlarımla paylaşmakta kendimi sorumlu hissederim.	0,499
62. Daha fazla sosyal haklar verilirse mesleğimi daha iyi yapabileceğime inanırım.	0,489
22. Özerkliği artan bir öğretmen işinde daha etkili olarak çalışır.	0,396
69. Çalıştığım kurumun hedefler koymasını beklerim.	0,341
90. Yöneticimin eğitim felsefesinin çalışma motivasyonuma etkisi olmaz.	0,336

Sosyo-ekonomik statü boyutuna ilişkin maddeler ve bunların faktör yükleri Tablo 4.16’da verilmiştir. Sosyo-ekonomik statü boyutu 8 maddeden oluşmuş ve faktör yük değeri .336 - .619 arasında bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik statü boyutu Cronbach Alpha değeri .533 olarak bulunmuştur.

4.6.2.2. Profesyonellik Ölçeğine İlişkin Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi

Profesyonellik Ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi ile ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.17. Profesyonellik Ölçeği Faktör Analizi Varsayımları için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,924
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6981,03
		4
	Sd	780
	p.	0,000

Tablo 4.17’de verilen tabloda faktör analizi uygulayabilmek için KMO değeri incelendiğinde; 0,924 değeri 1’e yakın olduğundan örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile test edilmiş, Bartlett testi sonucu 6981,034 olduğu ve Bartlett's testi anlamlılık değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan birim matris oluşmadığı görülmüştür. Uygunluğun belirlenmesinden sonra, faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde, faktör yükleri .30’un altında kaldığı için 2, 36, 39, 46 ve 61. maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Profesyonellik ölçeği, analiz dışı bırakılan maddelerden sonra toplam 40 maddeden oluşmuştur.

Profesyonellik ölçeğinin güvenilirlik düzeyi %90,3 olarak bulunmuştur. Ölçek yüksek derecede güvenilir. Profesyonellik ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesinde Varimax yönteminden yararlanılmıştır. Özdeğer 1,5 olarak alınmıştır. Toplam Varyans tablosundaki verilerden bu ölçeğin 3 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu faktörler sırasıyla, “mesleki yeterlik”, “profesyonel yaklaşım”, ve “etkililik” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 3 faktörün toplam varyansın % 36,171’ini açıkladığı görülmektedir. Profesyonellik ölçeği alt boyutları, güvenilirlik düzeyleri ve madde sayıları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Profesyonellik Ölçeği Alt Boyutları

Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Mesleki Yeterlilik	0,885	19
Profesyonel Yaklaşım	0,777	12
Etkililik	0,653	9

Aşağıdaki tabloda profesyonellik ölçeğinin boyutları ve altında yer alan maddeler ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 4.19. Profesyonellik Ölçeği Mesleki Yeterlik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
85. Eğitim alanındaki yeni uygulama ve gelişmeleri takip ederim.	0,744
84. Sadece öğrencilerime değil çevremde de yardımcı olmaya çalışırım.	0,739
86. Öğrencilerime “daha iyi nasıl öğretebilirim” konusunda sürekli araştırma yaparım.	0,687
76. Öğrencilerimi dinleyerek, onlara tavsiyelerde bulunurum.	0,660
83. Okulu geliştirmek için sorumluluk alırım.	0,659
64. Öğrencilerimin sorunları ile ilgilenirim.	0,648
72. Öğretmen olarak kendimi geliştirmemin eğitimi geliştireceğine inanırım.	0,640
74. Aldığım eğitimleri sınıfta uygulayabilirim.	0,610
70. Ekonomik güçlük yaşayan öğrencilerime destek için, çözüm yollarını araştırırım.	0,609
73. Öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan etkinliklere katılmak isterim.	0,589
55. Toplum içinde örnek kişi olmaya çalışırım.	0,569
82. Sadece kendi alanımda değil, öğrencilerime fayda sağlayacağım farklı konularda da kendimi geliştirmeye çalışırım.	0,561
89. Proje yönetimi konusunda eğitim almak isterim.	0,509
65. Müfredat içeriğindeki eksikleri belirlerim.	0,501
57. Öğrencilerimle ders dışı aktiviteler yapmamın onlarla daha iyi iletişim kurabilmek için fırsat olduğunu düşünürüm.	0,501
48. Öğretmen olarak çevremi etkileyecek güce sahip olduğumu düşünürüm.	0,401
59. Okullarda öğretmenlere verilen eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	0,321
54. Öğrencilerimin yaşadığı bazı sorunlardan duygusal olarak etkilenirim.	0,312
40. Ek iş yapmak öğretmeni mesleki açıdan geliştirir.	0,301

Profesyonellik ölçeği mesleki yeterlilik boyutuna ilişkin maddeler ve bunların faktör yükleri Tablo 4.19’da verilmiştir. Mesleki yeterlik boyutu 19 maddeden oluşmuş ve faktör yük değeri .301 - .744 arasında bulunmaktadır. Profesyonellik ölçeği mesleki yeterlilik boyutu Cronbach Alpha değeri .885 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.20. Profesyonellik Ölçeği Profesyonel Yaklaşım Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
79. Sınıf mevcudu öğretim yöntemi seçimimde etkilidir.	0,598
28. Profesyonel öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	0,598
5. Öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir.	0,576
3. Sorgulayan öğrenci, öğretmeni profesyonelliğini geliştirmeye zorlar.	0,568
42. Öğrencilerimle ilgilendiğim için sınıftaki disiplin sorunları azalır.	0,492
37. Eğitimde başarı öğretmenlerin bilgi donanımının yeterli olması ile sağlanır.	0,449
34. Her öğrencinin perspektifinden bakmayı öğrenmiş öğretmen profesyoneldir.	0,438
15. Okuldaki etkili güç öğretmenlerdir.	0,410
9. Öğretmenin profesyonelleşme çabası kariyer gelişimi içinde değerlendirilmelidir.	0,401
20. Öğretmenlerin ortak çalışması ile eğitimde standartların yükseleceğine inanırım.	0,363
44. Velilerimin çocuğunun gelişimini izlediğini bilmek işimi daha iyi yapmaya zorlar.	0,330
81. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre başarıyı etkiler.	0,323

Tablo 4.20’de profesyonellik ölçeği profesyonel yaklaşım boyutuna ilişkin faktörde 12 madde bulunmakta ve faktör yük değeri .323 - .598 arasındadır. Ölçeğin profesyonel yaklaşım boyutu Cronbach Alpha değeri .777 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.21. Profesyonellik Ölçeği Etkililik Boyutu Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü</i>
35. Öğretmenlerin proje hazırlamaları profesyonelliklerinin bir sonucudur.	0,625
29. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kariyerde yükselme olanaklarının yaratılması gereklidir.	0,528
26. Kariyer basamakları sınavı profesyonel gelişim açısından olumlu bir uygulamaydı.	0,513
32. Her öğretmenin proje yönetimi konusunda yetiştirilmesi gerekir.	0,505
19. AB projeleri ile farklı ülkelerden öğretmenlerle bir araya gelmek öğretmenin eğitsel açıdan ufkunu açar.	0,474
25. Öğretmen yeterliliklerinin belirli standartlarla belirlenmesi gerektiğini düşünürüm.	0,474
68. Eğitim adına yaptığım ders dışı çabalarımın kariyerime etki edeceğini bilirim daha fazla çaba gösteririm.	0,436
12. Öğretmenlerin 5 yılda bir psiko-testten geçmelerinin işlerini daha iyi yapmaları açısından gerekli olduğunu düşünürüm.	0,384
16. Ek iş yapan öğretmenlerin profesyonelliğinden söz edilemez.	0,307

Tablo 4.21’de profesyonellik ölçeği etkililik boyutuna ilişkin faktörde 9 madde ve bunların faktör yük değerini .307 - .625 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin sorumluluk boyutu Cronbach Alpha değerini .653 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM V: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Nicel bulgular, öğretmenlerin profesyonallık ve profesyonellik yaklaşımları olarak ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır. Nitel bulgular, ilgili nicel bulgularla birlikte sunulmuş ve yorumlanmıştır.

5.1. Nicel Araştırma Bulguları

Nicel araştırma için tek form halinde ve karışık olarak sunulan profesyonallık ve profesyonellik ölçekleri daha sonra ayrılarak faktör analizi yapılmış ve ölçek alt boyutları ortaya çıkarılmıştır. Bu bölümde, sırasıyla profesyonallık ölçeği ve alt boyutları ve devamında da profesyonellik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgular verilmektedir.

5.1.1. Profesyonallık Ölçeği Alt Boyutları İle İlgili Göstergeler

Profesyonallık ölçeği faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan dört alt boyut sırasıyla; sorumluluk, özerklik, işbirliği ve sosyo-ekonomik statü olarak adlandırılmıştır. Profesyonallık ölçeği alt boyutlarında her bir madde için aritmetik ortalamalar ve yüzde/frekanslar aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Yüzde ve frekansların düzenlenmesinde kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum olarak cevap verenler olumsuz görüş bildirenler, kararsızım diyenler kararsız olanlar; kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diye görüş bildirenler ise olumlu görüş olarak birleştirilerek Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Sorumluluk Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
77.Yeni öğretim uygulamalarındaki eksiklerimi belirleyip ona göre geliştirmeye çalışırım.	N:12 %: 2,3	N:17 %: 3,3	N: 492 %: 94,4	4,28	0,031	0,724
33.Profesyonel öğretmen kendini geliştirme konusunda zorunluluk hisseder.	N: 23 %: 4,4	N: 24 %: 4,6	N: 474 %: 91,0	4,26	0,033	0,773
58.Mesleki açıdan kendime güvenirim.	N: 22 %: 4,2	N: 19 %: 3,6	N: 480 %: 82,2	4,24	0,35	0,799
80.Mesleğimi icra ederken toplumu da geliştirdiğimi bilmek kendime olan saygımı artırır.	N: 20 %: 3,8	N: 31 %: 6,0	N: 470 %: 90,2	4,24	0,034	0,777
91.Mesleki gelişimim için kendim çaba gösteririm.	N: 13 %: 2,5	N: 17 %: 3,3	N: 491 %: 94,2	4,20	0,029	0,667
56.Yanlış olduğunu düşündüğüm uygulamaları düzeltmek için mücadele ederim.	N: 14 %: 2,7	N: 46 %: 8,8	N: 461 %: 88,5	4,12	0,311	0,711
45.Öğrencilerim için daima en üst düzey başarıları hedeflerim.	N: 37 %: 7,1	N: 29 %: 5,6	N: 455 %: 87,3	4,08	0,037	0,863
75.Teknolojiyi mesleki açıdan amacıma uygun olarak kullanırım.	N: 30 %: 5,8	N: 52 %: 15,7	N: 439 %: 84,3	4,08	0,355	0,812
52.Bulduğum çevrede yaşanan sorunları anlamaya çalışırım.	N: 21 %: 5,3	N: 23 %: 4,4	N: 477 %: 91,6	4,04	0,029	0,674
30.Profesyonel gelişim için kendimi sürekli sorgularım.	N: 29 %: 5,6	N: 43 %: 8,3	N: 449 %: 86,1	4,04	0,034	0,787
51.İşimin gereğini yerine getirirken sonuna kadar başarıya odaklanırım.	N: 32 %: 6,1	N: 38 %: 7,3	N: 451 %: 86,6	4,04	0,035	0,809
87.Öğrencilerimde karşılaştığım sorunlar için yaratıcı çözümler bulurum.	N: 22 %: 4,2	N: 65 %: 12,6	N: 434 %: 83,2	3,95	0,030	0,691
88.Bir öğretmen olarak gereken yeterliliğe sahip olduğumu düşünürüm.	N: 33 %: 6,3	N: 65 %: 12,5	N: 423 %: 81,2	3,94	0,036	0,822
71.Okulda yapılan toplantılara aktif olarak katılırım.	N: 41 %: 7,9	N: 65 %: 12,5	N: 415 %: 79,7	3,91	0,037	0,856
66.Okulda yeni ürünler ortaya koyabilmek için çaba sarf ederim.	N: 32 %: 5,0	N: 72 %: 13,8	N: 417 %: 80,0	3,89	0,033	0,770
53.Sosyal sorumluluk projelerine katılmaya çalışırım.	N: 56 %: 10,7	N: 56 %: 10,7	N: 409 %: 78,5	3,69	0,037	0,849

Ölçeğin sorumluluk boyutu ile ilgili 16 madde bulunmaktadır. Maddelerin veriliş sırası aritmetik ortalama değerlerine göre büyükten küçüğe doğru yapılmıştır. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 4.06 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin sorumluluk boyutuna ilişkin ifadeler katıldıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler profesyonizm alt boyutu olan sorumluluk boyutu açısından olumlu düzeyde bulunmuşlardır. Sorumluluk boyutu bulguları içinde ise, en yüksek ortalama değer (X:4.28) alan madde “yeni öğretim uygulamalarındaki eksiklerimi belirleyip ona göre geliştirmeye çalışırım” ifadesinin yer aldığı maddedir ve bu madde aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel sorumluluklarını da göstermektedir. Ortalama değerlere göre ikinci en yüksek (X:4.26) değer alan 33. maddeye göre, öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda zorunluluk hissi taşıdıklarını göstermektedir. Gelişim için yapılan çabaların, istek olmadan yapıldığında başarıya ulaşılamayacağı bilinen bir gerçektir ve bu açıdan bireylerin kendilerini zorunlu hissetmeleri oldukça önemlidir. Sorumluluk boyutu maddeleri içinde en az değer alan 66. (X:3.89) ve 53. (X:3.69) maddeler okula ve çevreye karşı olan sorumlulukları kapsamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kendileri ve mesleklerine karşı daha sorumluluk hissetmelerine rağmen çevrelerine karşı daha düşük düzeyde bir sorumluluk yaklaşımına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 5.2. Özerklik Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
4.Öğretmenin yeniliklere açık olması profesyonelliğinin bir göstergesidir.	N: 22 %: 4,2	N: 14 %: 2,7	N: 485 %: 93,1	4,39	0,035	0,821
10.Öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüşlerine değer verildiğinde profesyonellikleri ortaya çıkacaktır.	N: 26 %: 5,0	N: 48 %: 9,2	N: 447 %: 85,8	4,09	0,034	0,797
31.Öğretmenin meslektaşlarının gelişimine yaptığı katkı profesyonelliklerinin bir göstergesidir.	N: 39 %: 7,5	N: 41 %: 15,4	N: 441 %: 84,7	3,97	0,036	0,830
38.Öğretmenler mevzuatı bildiklerinde kendilerini daha güçlü hissederler.	N: 66 %: 12,7	N: 48 %: 9,2	N: 407 %: 78,1	3,83	0,042	0,963
14.Rekabet ortamlarının olduğu okullar daha kısa sürede profesyonelleşmeyi sağlar.	N: 83 %: 15,9	N: 98 %: 18,8	N: 340 %: 65,3	3,69	0,042	0,965

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
11.Bireysel çabaların sistemin bütününe katkı sağlayacağına inanırım.	N: 86	N: 72	N: 363	3,67	0,045	1,037
	#: 16,5	#: 13,8	#: 69,7			
60.Profesyönel bir öğretmen yönetim üzerinde de etkilidir.	N: 72	N: 97	N: 352	3,67	0,043	0,982
	#: 13,8	#: 18,6	#: 67,6			
8.Profesyönelleşme için bakanlığın yasal düzenlemeler yapması gerekir.	N: 75	N: 94	N: 352	3,67	0,043	0,999
	#: 14,4	#: 18	#: 67,6			
7.Zorunlu olarak da olsa verilen eğitimlerin mutlaka bir faydası olacağını düşünürüm.	N: 92	N: 97	N: 332	3,54	0,043	0,991
	#: 17,7	#: 18,6	#: 63,7			
17.Öğrencilerin talepleri doğrultusunda öğretmen profesyönelleşir.	N: 126	N: 68	N: 327	3,46	0,046	1,050
	#: 24,2	#: 13,1	#: 62,7			
24.Kurumun belirlediği hedefler öğretmenlerin profesyönelliğine olumlu etki yapar.	N: 99	N: 117	N: 305	3,42	0,042	0,977
	#: 19,0	#:22,5	#: 58,5			
18.Öğretmenler performanslarının izlendiğini bildikleri zaman profesyönellik gelişir.	N: 132	N: 87	N: 302	3,37	0,048	1,097
	#: 25,3	#: 16,7	#: 58			
21.Profesyönellik için öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri gerektiğine inanırım.	N: 189	N: 114	N: 218	3,07	0,049	1,140
	#: 36,3	#: 21,9	#: 41,8			

Tablo 5.2’de ölçeğin özerklik boyutu ile ilgili 13 madde bulunmaktadır. Maddeler aritmetik ortalama değerlerine göre en büyükten en küçüğe doğru sıralanarak verilmiştir. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 3.98 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin özerklik boyutuna ilişkin ifadelere katıldıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler özerklik yaklaşımı açısından olumlu düzeyde bulunmuşlardır. Özerklik boyutu bulguları içinde ise, “öğretmenin yeniliklere açık olması profesyönelliğinin bir göstergesidir” ifadesi en yüksek ortalama değeri (X:4.39) almıştır. Bu maddenin ortalama değerine göre, öğretmenlerin yeniliğe açık olma ile profesyönelliği ilişkilendirme konusuna tamamen katıldıkları görölmektedir. Ortalama değere göre ikinci en yüksek (X:4.09) değer alan 10. maddeye göre, öğretmenlerin görüşlerinin önemsenmesinin profesyönellikleri için önemli olacağı konusuna ilişkin görüşleridir ve öğretmenler bu ifadeye de katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak, ilk sırada yer alan dört madde ortalamalarda en yüksek değer olarak, öğretmenlerin tamamen katıldıkları, bunu takip eden on maddedeki ifadeler ikinci yüksek değer olarak (X: 3.34-4.19 aralığı) öğretmenlerin katıldıkları ancak 18. ve 21. maddedeki ifadeler en az değer olarak (X:2.60-3.19) öğretmenlerin bu konuda kararsız olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kararsız

oldukları maddeler, performanslarının izlenmesi ve lisansüstü eğitim yapmanın profesyonellik için önemi olarak verilen ifadelerdir. Öğretmenler, performanslarının izlenmesinin ve daha üst düzey eğitimlerin profesyonellik için gerekliliği konusunda fikir belirtmek istememiş ya da çok önemli olduğunu düşünmemiş olabilirler.

Tablo 5.3. İşbirliği Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
63.Eksik olduğumu düşündüğüm alanlarda meslektaşlarımdan yardım isterim.	N: 26 %: 5,0	N: 18 %: 3,5	N: 477 %: 91,6	4,11	0,032	0,748
50.Okuldaki öğretmenlerle daha iyi neler yapabileceğimiz konusunda fikirlerimizi paylaşıyoruz.	N: 37 %: 7,1	N: 45 %: 8,6	N: 439 %: 84,3	3,94	0,035	0,810
67.Meslektaşlarımdan eleştirilerinin benim gelişimde olumlu katkısı olduğunu düşünürüm.	N: 40 %: 7,7	N: 58 %: 11,1	N: 423 %: 81,2	3,89	0,035	0,819
49.Kendimi geliştirmek için çevremden yardım alırım.	N: 54 %: 10,4	N: 46 %: 8,8	N: 421 %: 80,8	3,81	0,035	0,816
78.Zaman zaman mesleki rehberliğe ihtiyaç duyarım.	N: 67 %: 12,9	N: 59 %: 11,3	N: 395 %: 75,8	3,72	0,038	0,876

Tablo 5.3’de ölçeğin işbirliği boyutu ile ilgili 5 madde bulunmaktadır. Maddeler aritmetik ortalama değerlerine göre büyükten küçüğe doğru verilmiştir. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 3.89 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin işbirliği yaklaşımına ilişkin ifadeler katıldıklarını göstermektedir. Bu boyutta bulunan tüm maddelerin ortalama değerleri 3.72 ile 4.11 puan aralığındadır ve buna göre burada bulunan ifadeler öğretmenlerin katıldıkları görülmüştür. Meslektaşlarla yardımlaşma ifadesi bulunan madde en yüksek (X:4,11) ortalama değeri alırken, mesleki rehberlik ihtiyacını ifade eden madde en düşük (X:3,72) değeri almıştır. Yani, öğretmenler meslektaş ilişkilerinde işbirliği açısından daha pozitif olurken, mesleki rehberliğe ihtiyacı daha önemsiz görmekteler. Bu durum belki de, meslektaşlarla işbirliği içinde, meslektaşların birbirlerine bilerek ya da

bilmeyerek rehberlik yaptıklarından dolayı ayrıca mesleki rehberliğe fazla ihtiyaç duymamalarından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 5.4. Sosyo-Ekonomik Statü Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
62.Daha fazla sosyal haklar verilirse mesleğimi daha iyi yapabileceğime inanırım.	N:46 %:8,8	N:45 %:8,6	N:430 %:82,6	4,07	0,040	0,918
22. Özerkliği artan bir öğretmen işinde daha etkili olarak çalışır.	N:40 %:7,7	N:67 %:12,9	N:414 %:79,5	3,95	,038	,877
47. Yeni uygulamaları meslektaşlarımla paylaşmakta kendimi sorumlu hissederim.	N:38 %:7,3	N:54 %:10,4	N:429 %:82,4	3,88	,033	,774
41. Öğretim metotlarımı geliştirmek için kendi performansımı değerlendiririm.	N:38 %:7,3	N:57 %:10,9	N:426 %:81,7	3,87	,032	,739
69. Çalıştığım kurumun hedefler koymasını beklerim.	N:52 %:10	N:59 %:11,3	N:410 %:78,7	3,83	,037	,857
23.Çalışma şartlarının zorluğu öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlar.	N:85 %:16,4	N:91 %:17,5	N:345 %:66,2	3,70	0,046	1,070
90.Yöneticimin eğitim felsefesinin çalışma motivasyonuma etkisi olmaz.	N:93 %:17,9	N:77 %:14,8	N:351 %:67,3	3,68	0,047	1,079
13.Öğretmenlerin aldığı ücretlerin, onların profesyonellikleri üzerinde etkisi yoktur.	N:135 %:25,9	N:81 %:15,5	N:305 %:58,5	3,44	0,051	1,177

Tablo 5.4’de ölçeğin sosyo-ekonomik statü boyutu ile ilgili 8 madde bulunmaktadır.

Maddeler aritmetik ortalama değerlerine göre en büyükten en küçüğe doğru sıralanarak verilmiştir. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 3.80 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin sosyo-ekonomik statü yaklaşımına ilişkin ifadeler katıldıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler sosyo-ekonomik statü boyutuna ilişkin ifadeleri açısından olumlu düzeyde bulunmuşlardır. Sosyo-ekonomik statü boyutu bulguları içinde ise, “Daha fazla sosyal haklar verilirse mesleğimi daha iyi yapabileceğime inanırım” ifadesi en yüksek ortalama değeri (X:4.11) almıştır. Bu maddenin ortalama değere göre öğretmenler, daha yüksek düzeyde sosyal hakların, mesleki başarıya götüreceği olumlu bir faktör olduğunu, düşündüklerini göstermektedir. En son sırada yer alan 6. maddedeki ifade en az değer (X:3.01)

almıştır. 13. maddede bulunan, “Öğretmenlerin aldığı ücretlerin, onların profesyonellikleri üzerinde etkisi yoktur” ifadesinde olumlu görüş belirtenler katılımcıların %58’ini oluşturmaktadır. Ekonomik açıdan öğretmenler daima alt düzeyde ücretlendirilmişlerdir ancak buradaki sonuç da göstermektedir ki maddi faktörler mesleğin statüsünü arttırıcı bir unsur olmakla birlikte bireysel olarak meslek tutkusunun daha ön planda olduğunu düşündürmektedir.

Profesyonellik ölçeği alt boyutlarının ağırlıklı ortalamalarına göre;

1. sırada; Sorumluluk (X: 4,06)
2. sırada; Özerklik (X: 3,98)
3. sırada; İşbirliği (X: 3,89)
4. sırada; Sosyo-ekonomik Statü (X: 3,80)

olduğu görülmüştür. Öğretmenler profesyonelliğin alt boyutlarından en fazla sorumluluk yaklaşımı, en az ise sosyo-ekonomik statü boyutundaki görüşlere katılmışlardır.

5.1.2. Profesyonellik Ölçeği Alt Boyutları İle İlgili Göstergeler

Profesyonellik ölçeği faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan üç alt boyut sırasıyla; Mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik olarak adlandırılmıştır. Profesyonellik ölçeği alt boyutlarında her bir madde için aritmetik ortalama ve yüzde/frekans değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 5.5. Mesleki Yeterlik Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
72.Öğretmen olarak kendimi geliştirmemin eğitimi geliştireceğine inanırım.	N:21	N:8	N:492	4,28	0,031	0,724
	%:4	%:1,5	%:94,5			
76.Öğrencilerimi dinleyerek, onlara tavsiyelerde bulunurum.	N:16	N:12	N:493	4,25	0,029	0,676
	%:3,1	%:2,3	%:94,6			
64.Öğrencilerimin sorunları ile ilgilenirim.	N:15	N:19	N:487	4,20	0,030	0,701
	%:2,9	%:3,6	%:93,5			
57.Öğrencilerimle ders dışı aktiviteler yapmamın onlarla daha iyi iletişim kurabilmek için fırsat olduğunu düşünürüm.	N:29	N:38	N:454	4,20	0,038	0,872
	%:5,6	%:7,3	%:87,1			
82.Sadece kendi alanımda değil, öğrencilerime fayda sağlayacağım farklı konularda da kendimi geliştirmeye çalışırım.	N:26	N:48	N:447	4,12	0,033	0,772
	%:5	%:9,2	%:85,8			
84.Sadece öğrencilerime değil çevremde yardımcı olmaya çalışırım.	N:22	N:27	N:472	4,11	0,033	0,717
	%:4,2	%:5,2	%:90,6			
73.Öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan etkinliklere katılmak isterim.	N:27	N:39	N:455	4,09	0,034	0,783
	%:5,2	%:7,5	%:87,3			
86.Öğrencilerime “daha iyi nasıl öğretebilirim” konusunda sürekli araştırma yaparım.	N:20	N:50	N:451	4,09	0,031	0,762
	%:3,8	%:9,6	%:86,6			
85.Eğitim alanındaki yeni uygulama ve gelişmeleri takip ederim.	N:21	N:41	N:459	4,06	0,032	0,745
	%:4	%:7,9	%:88,1			
55.Toplum içinde örnek kişi olmaya çalışırım.	N:26	N:48	N:447	4,05	0,034	0,779
	%:5	%:9,2	%:85,8			
70.Ekonomik güçlük yaşayan öğrencilerime destek için, çözüm yollarını araştırırım.	N:23	N:52	N:446	4,02	0,032	0,739
	%:4,4	%:10	%:85,6			
74.Aldığım eğitimleri sınıfımda uygulayabilirim.	N:35	N:50	N:436	3,98	0,035	0,800
	%:6,7	%:9,6	%:83,6			
65.Müfredat içeriğindeki eksikleri belirlerim.	N:31	N:62	N:428	3,95	0,035	0,814
	%:6	%:11,9	%:82,1			
83.Okulu geliştirmek için sorumluluk alırım.	N:37	N:74	N:410	3,89	0,035	0,811
	%:7,1	%:14,2	%:78,7			
89.Proje yönetimi konusunda eğitim almak isterim.	N:46	N:90	N:385	3,83	0,039	0,900
	%:8,8	%:17,3	%:73,9			
54.Öğrencilerimin yaşadığı bazı sorunlardan duygusal olarak etkilenirim.	N:56	N:60	N:405	3,79	0,036	0,839
	%:10,7	%:11,5	%:77,7			
48.Öğretmen olarak çevremi etkileyecek güce sahip olduğumu düşünürüm.	N:50	N:95	N:376	3,72	0,036	0,837
	%:9,6	%:18,2	%:72,2			
59.Okullarda öğretmenlere verilen eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	N:103	N:110	N:308	3,56	0,051	1,176
	%:19,8	%:21,1	%:59,1			
40.Ek iş yapmak öğretmeni mesleki açıdan geliştirir.	N:105	N:127	N:289	3,50	0,049	1,119
	%:20,2	%:24,4	%:55,5			

Tablo 5.5’de öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili 19 madde bulunmaktadır. Maddelerin veriliş sırası aritmetik ortalama değerlerine göre büyükten küçüğe doğru yapılmıştır. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 3.99 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin mesleki yeterliğe ilişkin ifadelere katıldıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler profesyonellik alt boyutu olan mesleki yeterlik ifadelerinin değerlerine göre olumlu düzeyde bulunmuşlardır. Mesleki yeterlik boyutu bulguları içinde ise, ilk dört maddenin (72, 76, 64, 57) 4.20-4.28 arası ortalama değer aldığı görülmektedir. Maddelerden ilki, profesyonel gelişim, diğerleri öğrencilere yönelik yaklaşımlarla ilgilidir ve bu dört maddedeki ifadelerin ortalama değerine göre öğretmenlerin tamamen katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. En düşük ortalama değere sahip olan son iki maddeden 59. madde olan, “okullarda öğretmenlere verilen eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm” ifadesine öğretmenlerin %59’unun olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Buna göre okullarda verilen eğitimlerin öğretmenler için zaman kaybı olacağı düşüncesi bu eğitimlerin sorgulanması gerekliliğini de göstermektedir. Bunu takip eden en düşük ortalamaya sahip son madde “ek iş yapmak öğretmeni mesleki açıdan geliştirir” ifadesine öğretmenlerin %55’i olumlu görüş belirtmiş diğerleri katılmıyorum ve olumsuz görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısı, ek iş yapmanın öğretmen gelişimine katkı sağlayacağını düşünmekte diğerlerinin ise bu görüşe katılmadığı görülmektedir. Mesleki yeterlik boyutu ortalamaları genel olarak, katılımcı öğretmenlerin pozitif bir görüş içinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 5.6. Profesyonel Yaklaşım Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
5.Öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir.	N:27 %:5,2	N:13 %:2,5	N:481 %:92,3	4,45	0,038	0,878
3.Sorgulayan öğrenci, öğretmeni profesyonelliğini geliştirmeye zorlar.	N:35 %:6,7	N:12 %:2,3	N:474 %:91	4,30	0,039	0,907
28.Profesyonel öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	N:27 %:5,2	N:24 %:4,6	N:470 %:90,2	4,25	0,037	0,862
79.Sınıf mevcudu öğretim yöntemi seçiminde etkilidir.	N:25 %:4,8	N:26 %:5	N:470 %:90,2	4,23	0,035	0,820
20.Öğretmenlerin ortak çalışması ile eğitimde standartların yükseleceğine inanırım.	N:28 %:5,4	N:21 %:4	N:472 %:90,6	4,15	0,033	0,770
42.Öğrencilerimle ilgilendiğim için sınıftaki disiplin sorunları azalır.	N:37 %:7,1	N:27 %:5,2	N:457 %:87,7	4,04	0,036	0,832
34.Her öğrencinin perspektifinden bakmayı öğrenmiş öğretmen profesyoneldir.	N:34 %:6,5	N:54 %:10,4	N:433 %:83,1	4,04	0,037	0,861
9.Öğretmenin profesyonelleşme çabası kariyer gelişimi içinde değerlendirilmelidir.	N:49 %:9,4	N:65 %:12,5	N:407 %:78,1	3,90	0,040	0,914
81.Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre başarıyı etkiler.	N:72 %:13,8	N:64 %:12,3	N:385 %:73,9	3,76	0,042	0,965
44.Velilerimin çocuğunun gelişimini izlediğini bilmek işimi daha iyi yapmaya zorlar.	N:89 %:17,1	N:49 %:9,4	N:383 %:73,5	3,68	0,043	0,992
37.Eğitimde başarı öğretmenlerin bilgi donanımının yeterli olması ile sağlanır.	N:101 %:19,4	N:62 %:11,9	N:358 %:68,7	3,64	0,046	1,054
15.Okuldaki etkili güç öğretmenlerdir.	N:102 %:19,6	N:79 %:15,2	N:340 %:65,2	3,60	0,046	1,067

Tablo 5.6’da öğretmenlerin profesyonel yaklaşımı ile ilgili 12 madde bulunmaktadır. Maddelerin verilmiş sırası aritmetik ortalama değerlerine göre büyükten küçüğe doğru yapılmıştır. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 4.01 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin profesyonel yaklaşıma ilişkin ifadeler katıldıklarını göstermektedir. Katılımcılar profesyonellik alt boyutu olan profesyonel yaklaşım açısından olumlu bir düzeydedirler. Profesyonel yaklaşım boyutu bulguları içinde ise, en yüksek ortalama değer (X: 4,45) alan madde “öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir” ifadesinin yer aldığı maddedir. Profesyonel gelişim açısından güncel uygulamaları izlemek öğretmenleri geliştirici bir niteliktir ve katılımcı cevaplarının ortalama değeri, öğretmenlerin bu boyuttaki ifadeler tamamen katıldıklarını göstermiştir. Aynı zamanda bu madde

ortalaması, tüm ölçekler içinde en yüksek ortalama değer alan maddedir. Öğretmenlerin yeniliklere açık olması elbette takdire değer bir yaklaşımdır ancak burada da dikkat çeken durum, öğretmenlerin daha özel alanlara ilişkin ifadelere yüksek değerle katıldıkları yani bu ifadede olduğu gibi branşa yönelik yenilikleri izlemesi, ifadesi onların yine özel alanları içinde profesyonelliğe yönelimlerini göstermektedir. Bu yaklaşım Hoyle'nin (1975) sınırlığı profesyonelliğini çağrıştırmaktadır. En düşük (X:3,68) ortalama değer alan son maddeye “okuldaki etkili güç öğretmenlerdir” ifadesine öğretmenlerin katıldıkları ve öğretmenlerin % 65'i olumlu görüş belirtirken diğerleri kararsız ya da olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının okulda kendilerini güçlü hissettiğini diğer %35 katılımcının kendilerini bu konuda yeterli göremediğini ya da sınıf dışına çıkamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.7. Etkilik Boyutuna İlişkin Göstergeler

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
19.AB projeleri ile farklı ülkelerden öğretmenlerle bir araya gelmek öğretmenin eğitsel açıdan ufkunu açar.	N:43 %:8,3	N:37 %:7,1	N:441 %:84,6	4,07	0,041	0,955
32.Her öğretmenin proje yönetimi konusunda yetiştirilmesi gerekir.	N:44 %:8,4	N:37 %:10,7	N:441 %:80,8	3,92	0,037	0,855
29.Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kariyerde yükselme olanaklarının yaratılması gereklidir.	N:66 %:12,7	N:60 %:11,5	N:395 %:75,8	3,86	0,045	1,043
68.Eğitim adına yaptığım ders dışı çabalarımın kariyerime etki edeceğini bilirsem daha fazla çaba gösteririm.	N:92 %:17,7	N:69 %:13,2	N:360 %:69,1	3,69	0,047	1,083
12.Öğretmenlerin 5 yılda bir psiko-testten geçmelerinin işlerini daha iyi yapmaları açısından gerekli olduğunu düşünürüm.	N:92 %:17,7	N:95 %:18,2	N:334 %:64,1	3,65	0,048	1,115
25.Öğretmen yeterliliklerinin belirli standartlarla belirlenmesi gerektiğini düşünürüm.	N:89 %:17,1	N:71 %:13,6	N:361 %:69,3	3,63	0,042	0,960
35.Öğretmenlerin proje hazırlamaları profesyonelliklerinin bir sonucudur.	N:79 %:15,2	N:122 %:23,4	N:320 %:61,4	3,58	0,042	0,967
16.Ek iş yapan öğretmenlerin profesyonelliğinden söz edilemez.	N:274 %:52,6	N:99 %:19	N:148 %:28,4	2,71	0,053	1,220
26.Kariyer basamakları sınavı profesyonel gelişim açısından olumlu bir uygulamaydı.	N:249 %:47,8	N:106 %:20,3	N:166 %:31,8	2,66	0,055	1,272

Tablo 5.7’de öğretmenlerin etkililik yaklaşımı ile ilgili 9 madde bulunmaktadır. Maddeler aritmetik ortalama değerlerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak verilmiştir. Maddelerin ağırlıklı ortalaması 3.53 olarak bulunmuştur. Bu değer likert tipi ölçek değerlerine karşılık olarak, öğretmenlerin etkililik yaklaşımına ilişkin ifadeler katıldıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler etkililik yaklaşımı açısından olumlu düzeyde bulunmuşlardır. Etkililik boyutu bulguları içinde ise, “AB projeleri ile farklı ülkelerden öğretmenlerle bir araya gelmek öğretmenin eğitsel açıdan ufkunu açar” ifadesi en yüksek ortalama değeri (X:4.07) almıştır. Bu maddenin ortalama değerine göre, öğretmenlerin uluslar arası projeler ile farklı ülkelerden öğretmenlerle ortak çalışmalar yapmanın öğretmenlere eğitsel açıdan pozitif katkılar sağladığını göstermektedir. Ortalama değerlere göre ikinci en yüksek (X:3.92) değer alan 32. maddeye göre, öğretmenlerin proje yönetimi konusunda yetiştirilme ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Bu bulgu, son yıllarda özellikle AB projeleri için yoğun faaliyetlerin yürütülmesinin öğretmenleri bu konuda gelişmeye yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. 12. maddede yer alan “öğretmenlerin 5 yılda bir psiko-testten geçmelerinin işlerini daha iyi yapmaları açısından gerekli olduğunu düşünürüm” ifadesine katılımcıların %64’ü olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu madde ölçeğin uygulama sırasında öğretmenlerden pozitif eleştiri almış ve birçok öğretmen bunun mutlaka yapılması gerektiği yönünde görüşlerini araştırmacıya sözlü olarak da belirtmişlerdir. Anket uygulama süreci tamamlandıktan sonra 12. maddeye çok benzer bir ifade; “öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra her 5 yılda bir psikoteknik testten geçirilmesi”, 18. Milli Eğitim Şurası’nda komisyon kararı olarak genel kurula sunulmuş ve “öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitireceği” gerekçesiyle kabul edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevap ortalamalarına göre kararsızlar ve en düşük değer alan 16. ve 26. son iki madde, ek iş yapmanın profesyonelliğe olumsuz etkisinin olmayacağı ve kariyer basamakları sınavının profesyonel gelişim açısından olumlu bir sınav olması ifadeleridir. Kariyer basamakları sınavı, uygulamanın başladığı günden itibaren eksiklikleri nedeniyle sürekli eleştirilmiş ve öğretmenlerin büyük tepkisini çekmiştir. Ölçek uygulama sırasında da öğretmenlerin bu maddeye ilişkin eleştirilerinin devam ettiği görülmüştür. Bu durum kariyer gelişimleri için öğretmenlere alternatif bir yol sunulması gerekliliğini göstermektedir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Profesyonizm Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	Ort	S.s	Min.	Max.
Profesyonizm	521	3,82	0,36	2	5
Sorumluluk	521	4,06	0,49	1	5
Özerklik	521	3,98	0,47	2	5
İşbirliği	521	3,89	0,56	1	5
Sosyo-Ekonomik Statü	521	3,80	0,44	2	5

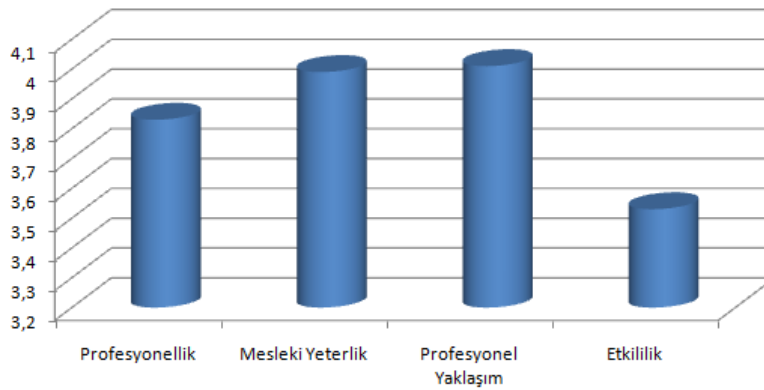
Tablo 5.8’de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm düzeyleri ortalaması 3,82; “Sorumluluk” düzeyleri ortalaması 4,06; “Özerklik” düzeyleri ortalaması 3,98; “İşbirliği” düzeyleri ortalaması 3,89; “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri ortalaması 3,80 olarak bulunmuştur. Sorumluluk boyutu en yüksek ortalama sahtir. Öğretmenler, profesyonizm öncülleri içinde yer alan sorumluluk boyutunun, diğerlerinden daha yüksek düzeyde çıkması, mesleğin gerektirdiği öğrenciye, topluma ve mesleğin gerektirdiği sorumlu davranışlara sahip olduklarını göstermektedir. Şekil 5.1’de profesyonizm ve alt boyutlarına ilişkin değerler görülmektedir.

Şekil 5.1. Profesyonizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	Ort	S.s	Min.	Max.
Profesyonellik	521	3,83	0,38	2	5
Mesleki Yeterlik	521	3,99	0,47	1	5
Profesyonel Yaklaşım	521	4,01	0,49	1	5
Etkililik	521	3,53	0,55	1	5

Tablo 5.9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutları ortalamaları verilmiştir. Profesyonellik düzeyleri ortalaması 3,83; “Mesleki Yeterlik” düzeyleri ortalaması 3,99; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri ortalaması 4,01; “Etkililik” düzeyleri ortalaması 3,53 olarak bulunmuştur. Şekil 5.2’de profesyonellik ve alt boyutlarına ilişkin değerler verilmiştir.

Şekil 5.2. Profesyonellik ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler

5.1.2.1. Alt Boyutların Birbirleriyle Olan İlişkisi

Tablo 5.10’da, alt boyutların birbirleriyle olan ilişkileri görülmektedir. Alt boyutların birbiri ile ilişkisinin 0.30 ile 0.70 arasında olması beklenmektedir. Buna göre profesyonizm ölçeğinin alt boyutlarına ait korelasyon aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.10. Profesyonelizm Alt Boyutları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	N	Korelasyon	P
1. Faktör & 2. Faktör	521	0,503	0,000
1. Faktör & 3. Faktör	521	0,590	0,000
1. Faktör & 4. Faktör	521	0,526	0,000
2. Faktör & 3. Faktör	521	0,462	0,000
2. Faktör & 4. Faktör	521	0,388	0,000
3. Faktör & 4. Faktör	521	0,477	0,000

Tablo 5.10’da profesyonelizm ölçeği toplam puanı ile bu ölçeğe ait her bir faktör (alt boyutlar) arasındaki ilişki görülmektedir. Ölçek toplam puanı ile ölçek faktörleri arasındaki ilişki $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır. Toplam puan ile ölçek faktörleri arasındaki ilişki normaldir. Toplam puanla; 1. faktör arasında .884, 2. faktör arasında .770, 3. faktör arasında .773, 4. faktör arasında .697 ilişki vardır. Tablo 5.11’de Profesyonelizm ile alt boyutlar arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.11. Profesyonelizm İle Alt Boyutlar Arasında Korelasyonu Sonuçları

Faktörler	N	Korelasyon	P
Profesyonelizm & 1. Faktör	521	,884	,000
Profesyonelizm & 2. Faktör	521	,770	,000
Profesyonelizm & 3. Faktör	521	,733	,000
Profesyonelizm & 4. Faktör	521	,697	,000

Aşağıda profesyonellik ölçeğine ait alt ölçekler arasındaki korelasyonlar görülmektedir.

Tablo 5.12. Profesyonellik Alt Boyutları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	N	Korelasyon	P
1. Faktör & 2. Faktör	521	0,643	0,000
1. Faktör & 3. Faktör	521	0,437	0,000
2. Faktör & 3. Faktör	521	0,540	0,000

Tablo 5.12’de açıklanan verilere göre, alt ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5.13’de öğretmen profesyonelliği ölçeği toplam puanı ile bu ölçeğe ait her bir boyut (faktör) arasındaki ilişki görülmektedir. Ölçek toplam puanı ile alt boyutlar arasındaki ilişki $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır. Toplam puan ile ölçek faktörleri arasındaki ilişki normaldir. Toplam puanla; 1. faktör arasında .897, 2. faktör arasında .853, 3. faktör arasında .681 ilişki vardır. Ölçek toplam puanı ile boyutlar arasında en yüksek ilişki 1. faktör ile en düşük ilişki 3. faktör ile olduğu görülmektedir.

Tablo 5.13. Öğretmen Profesyonelliği İle Alt Boyutlar Arasında Korelasyonu

Faktörler	N	Korelasyon	P
Profesyonellik & 1. Faktör	521	,897	,000
Profesyonellik & 2. Faktör	521	,853	,000
Profesyonellik & 3. Faktör	521	,681	,000

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Profesyonizm Düzeyleri ile Profesyonellik Düzeylerinin İlişisine İlişkin Korelasyon Analizi

Boyut	Boyut	n	r	P
Profesyonizm	Profesyonellik	521	0,89	0,000
	Mesleki Yeterlik	521	0,83	0,000
	Profesyonel Yaklaşım	521	0,79	0,000
	Etkililik	521	0,56	0,000
Sorumluluk	Profesyonellik	521	0,85	0,000
	Mesleki Yeterlik	521	0,89	0,000
	Profesyonel Yaklaşım	521	0,69	0,000
	Etkililik Yaklaşımı	521	0,40	0,000
Özerklik	Profesyonellik	521	0,68	0,000
	Mesleki Yeterlik	521	0,50	0,000
	Profesyonel Yaklaşım	521	0,68	0,000
	Etkililik	521	0,64	0,000
İşbirliği	Profesyonellik	521	0,65	0,000
	Mesleki Yeterlik	521	0,62	0,000
	Profesyonel Yaklaşım	521	0,56	0,000
	Etkililik	521	0,41	0,000
Sosyo-Ekonomik Statü	Profesyonellik	521	0,51	0,000
	Mesleki Yeterlik	521	0,46	0,000
	Profesyonel Yaklaşım	521	0,49	0,000
	Etkililik	521	0,31	0,000

Tablo 5.14’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonallık düzeyleri ile profesyonellik düzeyleri arasında %89 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonallık düzeyleri ile “Mesleki Yeterlik” düzeyleri arasında %83; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri arasında %79; “Etkililik” düzeyleri arasında %56 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorumluluk” düzeyleri ile “Profesyonellik” düzeyleri arasında %85 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorumluluk” düzeyleri ile “Mesleki Yeterlik” düzeyleri arasında %89; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri arasında %69; “Etkililik” düzeyleri arasında %40 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Özerklik” düzeyleri ile profesyonellik düzeyleri arasında %68 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Özerklik” düzeyleri ile “Mesleki Yeterlik” düzeyleri arasında %50; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri arasında %68; “Etkililik” düzeyleri arasında %64 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “İşbirliği” düzeyleri ile profesyonellik düzeyleri arasında %65 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin “İşbirliği” düzeyleri ile “Mesleki Yeterlik” düzeyleri arasında %62; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri arasında %56; “Etkililik” düzeyleri arasında %41 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri ile profesyonellik düzeyleri arasında %51 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri ile “Mesleki Yeterlik” düzeyleri arasında %46; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri arasında %49; “Etkililik” düzeyleri arasında %31 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Profesyonelizm Düzeylerinin Profesyonellik Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katsayı	t	p	F	P	R ²
Profesyonellik	Model sabiti	0,308	3,852	0,000	1955	0,000	0,790
	Profesyonelizm	0,923	44,219	0,000			

Tablo 5.15’de Profesyonelizm düzeylerinin profesyonellik düzeyleri üzerindeki etkisi verilmiştir. Araştırmaya katılanların profesyonelizm düzeyleri, profesyonellik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların profesyonelizm düzeyleri bir birim arttığında; profesyonellik düzeyleri 0,923 birim artmaktadır. Araştırmaya katılanların profesyonelizm düzeyleri, profesyonellik düzeylerinin %79’unu açıklayabilmektedir.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Profesyonelizm Alt Boyutlarının Profesyonellik Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katsayı	t	p	F	P	R ²
Profesyonellik	Model sabiti	0,624	8,716	0,000	604,9	0,000	0,823
	Sorumluluk	0,466	23,947	0,000			
	Özerklik	0,250	14,008	0,000			
	İşbirliği	0,099	6,100	0,000			
	Sosyo-Ekonomik Statü	0,003	0,157	0,875			

Tablo 5.16’da Profesyonelizm alt boyutlarının profesyonellik düzeylerine etkisi verilmiştir. Araştırmaya katılanların profesyonelizm alt boyutlarından “Sorumluluk” düzeyleri, profesyonellik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Sorumluluk” düzeyleri bir birim arttığında; profesyonellik düzeyleri 0,466 birim artmaktadır. Profesyonelizm alt boyutlarından “Özerklik” düzeyleri, profesyonellik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Özerklik” düzeyleri bir birim arttığında; profesyonellik düzeyleri 0,250 birim artmaktadır. Profesyonelizm alt boyutlarından “İşbirliği” düzeyleri, profesyonellik düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “İşbirliği” düzeyleri bir birim arttığında; Profesyonellik

düzeyleri 0,099 birim artmaktadır. Profesyonizm alt boyutlarından “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, profesyonellik düzeylerini anlamlı olarak etkilememektedir ($p>0,05$). Profesyonizm alt boyutlarından “Sorumluluk”, “Özerklik”, “İşbirliği” ve “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, profesyonellik düzeylerinin %82,3’ünü açıklayabilmektedir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Profesyonizm Alt Boyutlarının Profesyonellik Alt Boyutlarından Mesleki Yeterlik Düzeyi Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katsayı	t	P	F	P	R ²
Mesleki Yeterlik	Model sabiti	0,367	3,859	0,000	526,2	0,000	0,802
	Sorumluluk	0,766	29,654	0,000			
	Özerklik	0,052	2,206	0,028			
	İşbirliği	0,130	6,020	0,000			
	Sosyo-Ekonomik Statü	-0,050	-1,961	0,050			

Araştırmaya katılanların profesyonizm alt boyutlarından “Sorumluluk” düzeyleri, “Mesleki Yeterlik” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Sorumluluk” düzeyleri bir birim arttığında; “Mesleki Yeterlik” düzeyleri 0,766 birim artmaktadır. Profesyonizm alt boyutlarından “Özerklik” düzeyleri, “Mesleki Yeterlik” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Özerklik” düzeyleri bir birim arttığında; “Mesleki Yeterlik” düzeyleri 0,052 birim artmaktadır. Profesyonizm alt boyutlarından “İşbirliği” düzeyleri, “Mesleki Yeterlik” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “İşbirliği” düzeyleri bir birim arttığında; “Mesleki Yeterlik” düzeyleri 0,130 birim artmaktadır. Profesyonizm alt boyutlarından “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, “Mesleki Yeterlik” düzeylerini anlamlı olarak etkilememektedir ($p>0,05$). Profesyonizm alt boyutlarından “Sorumluluk”, “Özerklik”, “İşbirliği” ve “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, “Mesleki Yeterlik” düzeylerinin %80,2’sini açıklayabilmektedir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Profesyonizm Alt Boyutları ile Profesyonellik Alt Boyutlarından Profesyonel Yaklaşım Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katsayı	t	P	F	P	R ²
Profesyonel Yaklaşımı	Model sabiti	0,176	1,317	0,189	228,8	0,000	0,637
	Sorumluluk	0,385	10,581	0,000			
	Özerklik	0,422	12,632	0,000			
	İşbirliği	0,099	3,271	0,001			
	Sosyo-Ekonomik Statü	0,090	2,484	0,013			

Tablo 5.18’de verilen bulgulara göre, profesyonellik alt boyutu olan profesyonel yaklaşımının profesyonizm alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarında; profesyonizm alt boyutlarından “Sorumluluk” düzeyleri, “Profesyonel Yaklaşım” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Sorumluluk” düzeyleri bir birim arttığında; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri 0,385 birim artarak düşük düzey ilişki olduğunu göstermektedir. Profesyonizm alt boyutlarından “Özerklik” düzeyleri, “Profesyonel Yaklaşım” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Özerklik” düzeyleri bir birim arttığında; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri 0,422 birim artarak, orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Profesyonizm alt boyutlarından “İşbirliği” düzeyleri, “Profesyonel Yaklaşım” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “İşbirliği” düzeyleri bir birim arttığında; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri 0,099 birim artarak zayıf bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Profesyonizmde diğer bir alt boyut olan “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, “Profesyonel Yaklaşım” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri bir birim arttığında; “Profesyonel Yaklaşım” düzeyleri 0,090 birim artarak zayıf ilişki olduğunu göstermektedir. Model, profesyonizm alt boyutlarının profesyonel yaklaşımın %63.7’sini ($R^2 : 0.637$) açıklayabilmekte ve regresyon modelinin açıklayıcılığının, istatistiksel açıdan önemli olduğunu göstermektedir ($F=228.8 ; p<.01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; sorumluluk

($t=10,581$, $p<,01$), özerklik ($t=12,632$, $p<,01$), işbirliği ($t=3,271$, $p<,01$) ve sosyo-ekonomik statü ($t=2,484$, $p<,01$) değişkenlerinin model açıklayıcılığına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, profesyonelliğin, profesyonelizmin alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Profesyonelizm Alt Boyutları ile Profesyonellik Alt Boyutlarından Etkililik Yaklaşımı Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Katsayı	t	P	F	P	R ²
Etkililik Yaklaşımı	Model sabiti	0,426	2,287	0,023	98,1	0,000	0,428
	Sorumluluk	0,048	0,956	0,340			
	Özerklik	0,657	14,138	0,000			
	İşbirliği	0,119	2,823	0,005			
	Sosyo-Ekonomik Statü	0,008	0,167	0,868			

Profesyonellik alt boyutu olan profesyonel yaklaşımının, profesyonelizm alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5.19’da verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılanların profesyonelizm alt boyutlarından “Özerklik” düzeyleri, “Etkililik” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “Özerklik” düzeyleri bir birim arttığında; “Etkililik” düzeyleri 0,657 birim artmakta, pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Profesyonelizm alt boyutlarından “İşbirliği” düzeyleri, “Etkililik” düzeylerini anlamlı olarak etkilemektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların “İşbirliği” düzeyleri bir birim arttığında; “Etkililik” düzeyleri 0,119 birim artarak, pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Profesyonelizm alt boyutlarından “Sorumluluk” ve “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, “Etkililik” düzeylerini anlamlı olarak etkilememektedir ($p>0,05$). Profesyonelizm alt boyutlarından “Sorumluluk”, “Özerklik”, “İşbirliği” ve “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, “Profesyonel Yaklaşım” düzeylerinin %41,8’ini açıklayabilmektedir.

5.1.3. Profesyonelizm Değerleri ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Aşağıda öğretmenlerin profesyonelizm düzeyleri ve alt boyutları demografik değişkenlere göre incelenmektedir.

Tablo 5.20. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Profesyonelizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonelizm	Kadın	231	3,832	0,332	0,800	0,424
	Erkek	290	3,806	0,387		
Sorumluluk	Kadın	231	4,087	0,454	1,229	0,219
	Erkek	290	4,033	0,518		
Özerklik	Kadın	231	3,664	0,425	-0,635	0,526
	Erkek	290	3,690	0,500		
İşbirliği	Kadın	231	3,937	0,543	1,363	0,173
	Erkek	290	3,870	0,571		
Sosyo-Ekonomik Statü	Kadın	231	3,701	0,437	-0,857	0,392
	Erkek	290	3,734	0,444		

Tablo 5. 20’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelizm ve alt boyutları, cinsiyete göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak ortalama değerler dikkate alındığında özerklik ve sosyo-ekonomik statü boyutlarında erkeklerin kadınlara göre daha yüksek ortalama değere sahip oldukları ve diğer boyutlarda kadınların ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.21. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Profesyonelizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonelizm	Evli	376	3,821	0,378	0,367	0,713
	Bekar	145	3,808	0,323		
Sorumluluk	Evli	376	4,059	0,501	0,139	0,889
	Bekar	145	4,052	0,464		
Özerklik	Evli	376	3,689	0,482	0,790	0,430
	Bekar	145	3,653	0,427		
İşbirliği	Evli	376	3,891	0,573	-0,556	0,578
	Bekar	145	3,921	0,522		
Sosyo-Ekonomik Statü	Evli	376	3,736	0,437	1,401	0,162
	Bekar	145	3,676	0,449		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelizm ve alt boyutları, Tablo 5.21’de de görüldüğü gibi, medeni duruma göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Ortalama değerler incelendiğinde, işbirliği boyutunda bekar öğretmenlerin daha yüksek ortalama

değere sahip oldukları görülmektedir. Bekar öğretmenlerin işbirliği yaklaşımında diğerlerine göre daha pozitif olmaları, zamanlarının daha fazla ve çevresi ile daha yakın iletişim içinde olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 5.22. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonizm	Evet	318	3,832	0,363	1,139	0,255
	Hayır	203	3,795	0,363		
Sorumluluk	Evet	318	4,079	0,465	1,272	0,204
	Hayır	203	4,023	0,528		
Özerklik	Evet	318	3,696	0,481	1,046	0,296
	Hayır	203	3,652	0,445		
İşbirliği	Evet	318	3,887	0,539	-0,645	0,519
	Hayır	203	3,919	0,589		
Sosyo-Ekonomik Statü	Evet	318	3,748	0,433	1,846	0,065
	Hayır	203	3,675	0,449		

Tablo 5.22’de verilen tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm ve alt boyutları, çocuk sahibi olma durumuna göre değişim göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Ancak ortalama değerlere bakıldığında medeni durum değişkenindeki benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Sadece işbirliği boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha yüksek ortalama değer aldıkları, yani çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin işbirliği yaklaşımında daha pozitif oldukları görülmektedir. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin enerjileri ve zamanlarını işlerine daha fazla verdikleri düşünülebilir.

Tablo 5.23. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonallizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Profesyonallizm	Eğitim Enstitüsü	7	3,832	0,131	4,894	0,429
	Ön Lisans	8	3,448	0,808		
	Eğitim Fakültesi	283	3,849	0,314		
	Diğer Fakülteler	135	3,773	0,395		
	Yüksek Lisans	83	3,820	0,402		
	Doktora	5	3,778	0,314		
Sorumluluk	Eğitim Enstitüsü	7	4,107	0,143	5,900	0,316
	Ön Lisans	8	3,555	1,009		
	Eğitim Fakültesi	283	4,092	0,447		
	Diğer Fakülteler	135	4,023	0,510		
	Yüksek Lisans	83	4,049	0,536		
	Doktora	5	3,875	0,319		
Özerklik	Eğitim Enstitüsü	7	3,725	0,439	7,611	0,179
	Ön Lisans	8	3,404	0,797		
	Eğitim Fakültesi	283	3,708	0,436		
	Diğer Fakülteler	135	3,601	0,484		
	Yüksek Lisans	83	3,723	0,508		
	Doktora	5	3,723	0,160		
İşbirliği	Eğitim Enstitüsü	7	3,800	0,283	6,959	0,224
	Ön Lisans	8	3,550	1,120		
	Eğitim Fakültesi	283	3,951	0,529		
	Diğer Fakülteler	135	3,840	0,551		
	Yüksek Lisans	83	3,865	0,587		
	Doktora	5	3,840	0,865		
Sosyo-Ekonomik Statü	Eğitim Enstitüsü	7	3,698	0,372	2,017	0,847
	Ön Lisans	8	3,375	0,648		
	Eğitim Fakültesi	283	3,737	0,415		
	Diğer Fakülteler	135	3,705	0,490		
	Yüksek Lisans	83	3,715	0,426		
	Doktora	5	3,756	0,318		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Profesyonallizm ve alt boyutları, öğrenim durumuna göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Sonuçlar ortalama değerler açısından karşılaştırıldığında, tüm boyutlar içinde en düşük ortalama değere sahip olan grubun ön lisans mezunları olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin profesyonallizm ve alt boyutları açısından daha düşük düzeyde olmaları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yetersizliğinin sonucu olarak düşünülmektedir.

Tablo 5.24. Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Profesyonelizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Profesyonelizm	1-5 yıl	113	3,802	0,335	4,003	0,549
	6-10 yıl	141	3,783	0,434		
	11-15 yıl	134	3,866	0,296		
	16-20 yıl	75	3,863	0,299		
	21-25 yıl	34	3,828	0,364		
	26 yıl ve üstü	24	3,668	0,509		
Sorumluluk	1-5 yıl	113	4,040	0,496	7,985	0,157
	6-10 yıl	141	3,978	0,580		
	11-15 yıl	134	4,114	0,397		
	16-20 yıl	75	4,171	0,355		
	21-25 yıl	34	4,044	0,459		
	26 yıl ve üstü	24	3,945	0,683		
Özerklik	1-5 yıl	113	3,663	0,426	3,300	0,654
	6-10 yıl	141	3,688	0,493		
	11-15 yıl	134	3,676	0,450		
	16-20 yıl	75	3,694	0,486		
	21-25 yıl	34	3,740	0,505		
	26 yıl ve üstü	24	3,577	0,511		
İşbirliği	1-5 yıl	113	3,961	0,545	10,736	0,057
	6-10 yıl	141	3,865	0,638		
	11-15 yıl	134	3,910	0,510		
	16-20 yıl	75	3,939	0,468		
	21-25 yıl	34	3,953	0,457		
	26 yıl ve üstü	24	3,550	0,681		
Sosyo-Ekonomik Statü	1-5 yıl	113	3,642	0,399	16,194	0,006
	6-10 yıl	141	3,679	0,489		
	11-15 yıl	134	3,844	0,404		
	16-20 yıl	75	3,756	0,389		
	21-25 yıl	34	3,690	0,396		
	26 yıl ve üstü	24	3,551	0,576		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelizm alt boyutlarından “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, mesleki kıdeme göre değişim göstermektedir ($p < 0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için, tabloda verilen Kruskal Wallis ve devamında yapılan, Mann Whitney U testi sonucunda; mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, mesleki kıdemi 1-5; 6-10 ve 26 yıl ve üstü yıl olan öğretmenlerin “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-ekonomik statü dışında, profesyonelizm ve diğer alt boyutları mesleki kıdeme göre değişim göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 5.25. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Profesyonizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Profesyonizm	Genel Lise	146	3,86	0,35	1,27	0,283
	Meslek Lisesi	222	3,81	0,36		
	Anadolu Lisesi	153	3,80	0,38		
Sorumluluk	Genel Lise	146	4,11	0,44	1,51	0,222
	Meslek Lisesi	222	4,02	0,51		
	Anadolu Lisesi	153	4,06	0,50		
Özerklik	Genel Lise	146	3,69	0,49	1,37	0,256
	Meslek Lisesi	222	3,71	0,46		
	Anadolu Lisesi	153	3,63	0,45		
İşbirliği	Genel Lise	146	3,97	0,53	2,75	0,065
	Meslek Lisesi	222	3,91	0,51		
	Anadolu Lisesi	153	3,82	0,65		
Sosyo- Ekonomik Statü	Genel Lise	146	3,77	0,46	1,85	0,159
	Meslek Lisesi	222	3,68	0,40		
	Anadolu Lisesi	153	3,72	0,47		

Tablo 5.25'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm ve alt boyutları, okul türüne göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Profesyonizm ve alt boyutları grupların almış olduğu ortalama değerler karşılaştırıldığında, özerklik boyutu hariç diğer boyutlarda araştırmaya katılan öğretmenlerden genel lisede görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalama değeri aldığı ve özerklik boyutunda ise, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda mesleki eğitimde yapılan bazı yenileşme hareketleri içinde öğretmenlere, ders modüllerini hazırlama, yeni açılacak ya da kapatılacak programlar hakkında karar verme gibi sorumluluklar verilmiştir. Kesin olmamakla birlikte, bu tür uygulamaların öğretmenlerin özerklik yaklaşımlarını desteklediğini düşündürmektedir.

Tablo 5.26. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Profesyonelizm Düzeyleri

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Profesyonelizm	Sözel Alan	152	3,846	0,385	10,130	0,051
	Sayısal Alan	124	3,795	0,307		
	Meslek Dersleri	157	3,818	0,343		
	Yabancı Dil	52	3,753	0,464		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,777	0,359		
	Rehberlik ve Psikolojik	16	3,985	0,369		
	Danışma					
Sorumluluk	Sözel Alan	152	4,120	0,475	11,502	0,042
	Sayısal Alan	124	4,020	0,432		
	Meslek Dersleri	157	4,018	0,501		
	Yabancı Dil	52	4,008	0,602		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	4,147	0,497		
	Rehberlik ve Psikolojik	16	4,176	0,535		
	Danışma					
Özerklik	Sözel Alan	152	3,677	0,498	14,556	0,012
	Sayısal Alan	124	3,637	0,442		
	Meslek Dersleri	157	3,741	0,441		
	Yabancı Dil	52	3,595	0,494		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,469	0,500		
	Rehberlik ve Psikolojik	16	3,942	0,312		
	Danışma					
İşbirliği	Sözel Alan	152	3,883	0,595	1,338	0,931
	Sayısal Alan	124	3,869	0,542		
	Meslek Dersleri	157	3,940	0,516		
	Yabancı Dil	52	3,858	0,643		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,890	0,549		
	Rehberlik ve Psikolojik	16	4,038	0,502		
	Danışma					
Sosyo-Ekonomik Statü	Sözel Alan	152	3,768	0,490	13,107	0,022
	Sayısal Alan	124	3,731	0,408		
	Meslek Dersleri	157	3,682	0,381		
	Yabancı Dil	52	3,615	0,533		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,661	0,345		
	Rehberlik ve Psikolojik	16	3,938	0,429		
	Danışma					

Tablo 5.26’da da görüldüğü gibi, Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelizm alt boyutlarından “Sorumluluk” düzeyleri, branşa göre değişim göstermektedir ($p<0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; branşı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma olan öğretmenlerin “Sorumluluk” düzeyleri, diğer branş öğretmenlerinin “Sorumluluk” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm alt boyutlarından “Özerklik” düzeyleri, branşa göre değişim göstermektedir ($p<0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışma olan öğretmenlerin “Özerklik Yaklaşımı” düzeyleri, diğer branş öğretmenlerinin “Özerklik” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm alt boyutlarından “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeyleri, branşa göre değişim göstermektedir ($p<0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışma olan öğretmenlerin “Sosyo-Ekonomik statü” düzeyleri, diğer branş öğretmenlerinin “Sosyo-Ekonomik Statü” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonizm ve işbirliği boyutu branşlara göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

5.1.4. Öğretmenlerin Profesyonellik ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 5.27. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonellik	Kadın	231	3,860	0,341	1,460	0,145
	Erkek	290	3,811	0,404		
Mesleki Yeterlik	Kadın	231	4,041	0,410	2,212	0,027
	Erkek	290	3,948	0,516		
Profesyonel Yaklaşım	Kadın	231	3,988	0,453	-0,851	0,395
	Erkek	290	4,025	0,522		
Etkililik	Kadın	231	3,511	0,507	-0,850	0,396
	Erkek	290	3,552	0,575		

Tablo 5.27’de araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin profesyonellik alt boyutlarından “Mesleki Yeterlik” düzeyleri, cinsiyete göre değişim göstermektedir ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin “Mesleki Yeterlik” düzeyleri, erkek öğretmenlerin “Mesleki Yeterlilik” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kadın öğretmenlerin mesleklerini daha fazla sahiplenerek geliştirmeye çalıştıklarını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve diğer alt boyutları, cinsiyete göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 5.28. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonellik	Evli	376	3,837	0,386	0,411	0,681
	Bekar	145	3,822	0,356		
Mesleki Yeterlik	Evli	376	3,996	0,486	0,537	0,591
	Bekar	145	3,971	0,441		
Profesyonel Yaklaşım	Evli	376	4,020	0,502	0,868	0,386
	Bekar	145	3,978	0,465		
Etkililik	Evli	376	3,539	0,553	0,365	0,716
	Bekar	145	3,520	0,528		

Tablo 5.28’de araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Profesyonellik ve alt boyutları, medeni duruma göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak boyutlar içinde grupların almış oldukları ortalama değerler karşılaştırıldığında evli öğretmenlerin daha yüksek ortalama değere sahip oldukları yani evli öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutlarında daha pozitif durumda oldukları görülmektedir.

Tablo 5.29. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Profesyonellik	Evet	318	3,841	0,369	0,612	0,541
	Hayır	203	3,820	0,391		
Mesleki Yeterlik	Evet	318	4,022	0,440	1,958	0,051
	Hayır	203	3,939	0,520		
Profesyonel Yaklaşım	Evet	318	4,006	0,493	-0,163	0,870
	Hayır	203	4,013	0,493		
Etkililik	Evet	318	3,526	0,546	-0,405	0,686
	Hayır	203	3,546	0,546		

Tablo 5.29’de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutları, çocuk sahibi olma durumuna göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 5.30. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Profesyonellik	Eğitim Enstitüsü	7	3,962	0,175	6,709	0,243
	Ön Lisans	8	3,447	0,744		
	Eğitim Fakültesi	283	3,857	0,337		
	Diğer Fakülteler	135	3,798	0,386		
	Yüksek Lisans	83	3,829	0,445		
	Doktora	5	3,907	0,153		
Mesleki Yeterlik	Eğitim Enstitüsü	7	4,180	0,320	3,853	0,571
	Ön Lisans	8	3,579	0,898		
	Eğitim Fakültesi	283	4,016	0,439		
	Diğer Fakülteler	135	3,970	0,496		
	Yüksek Lisans	83	3,963	0,502		
	Doktora	5	3,832	0,384		
Profesyonel Yaklaşım	Eğitim Enstitüsü	7	4,083	0,215	5,791	0,327
	Ön Lisans	8	3,479	0,945		
	Eğitim Fakültesi	283	4,039	0,424		
	Diğer Fakülteler	135	3,963	0,525		
	Yüksek Lisans	83	4,010	0,590		
	Doktora	5	4,200	0,274		
Etkililik	Eğitim Enstitüsü	7	3,714	0,492	5,764	0,338
	Ön Lisans	8	3,181	0,687		
	Eğitim Fakültesi	283	3,548	0,533		
	Diğer Fakülteler	135	3,464	0,510		
	Yüksek Lisans	83	3,592	0,620		
	Doktora	5	3,956	0,320		

Tablo 5.30’da araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutları, öğrenim durumuna göre analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutları, öğrenim durumuna göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Ortalama değerlere göre gruplar karşılaştırıldığında, ön lisan mezunlarının en düşük ortalama değeri aldıkları ve profesyonellik düzeyleri ile benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Ön lisans mezunlarının hem profesyonellik hem de profesyonellik düzeylerinin düşük olması, profesyonelliğin ön koşulları içinde yer alan üst düzey eğitim gerekliliğinin karşılanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 5.31. Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Profesyonellik	1-5 yıl	113	3,830	0,387	5,871	0,319
	6-10 yıl	141	3,782	0,435		
	11-15 yıl	134	3,880	0,288		
	16-20 yıl	75	3,882	0,331		
	21-25 yıl	34	3,859	0,394		
	26 yıl ve üstü	24	3,687	0,478		
Mesleki Yeterlik	1-5 yıl	113	3,948	0,490	10,458	0,063
	6-10 yıl	141	3,898	0,558		
	11-15 yıl	134	4,062	0,377		
	16-20 yıl	75	4,103	0,368		
	21-25 yıl	34	4,011	0,414		
	26 yıl ve üstü	24	3,928	0,608		
Profesyonel Yaklaşım	1-5 yıl	113	4,027	0,505	3,926	0,560
	6-10 yıl	141	3,983	0,571		
	11-15 yıl	134	4,040	0,349		
	16-20 yıl	75	4,042	0,444		
	21-25 yıl	34	4,005	0,515		
	26 yıl ve üstü	24	3,788	0,685		
Etkililik	1-5 yıl	113	3,605	0,504	6,573	0,254
	6-10 yıl	141	3,479	0,585		
	11-15 yıl	134	3,556	0,478		
	16-20 yıl	75	3,492	0,625		
	21-25 yıl	34	3,644	0,558		
	26 yıl ve üstü	24	3,366	0,537		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve alt boyutları, mesleki kıdeme göre değişim göstermemektedir ($p>0,05$). Bununla birlikte, boyutların grup ortalamalarına göre aldıkları değerler karşılaştırıldığında etkililik boyutu dışındaki boyutlarda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aldığı ortalama değerlerin diğerlerinden yüksek olduğu ve etkililik boyutunda ise 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalama değeri aldıkları görülmektedir. Ancak yine etkililik boyutunda ortalama değere göre ikinci sırada yer alan grubun 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu durum etkililik yaklaşımında mesleki kıdemin pozitif etkisinin yanında güncel bilgilerin de pozitif katkı sağladığını düşündürmektedir.

Tablo 5.32. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Profesyonellik	Genel Lise	146	3,87	0,34	0,83	0,435
	Meslek Lisesi	222	3,82	0,40		
	Anadolu Lisesi	153	3,81	0,37		
Mesleki Yeterlik	Genel Lise	146	4,01	0,41	0,22	0,804
	Meslek Lisesi	222	3,98	0,51		
	Anadolu Lisesi	153	3,98	0,48		
Profesyonel Yaklaşım	Genel Lise	146	4,08	0,46	2,54	0,079
	Meslek Lisesi	222	3,99	0,51		
	Anadolu Lisesi	153	3,96	0,49		
Etkililik	Genel Lise	146	3,56	0,52	3,89	0,021
	Meslek Lisesi	222	3,59	0,56		
	Anadolu Lisesi	153	3,43	0,54		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik alt boyutlarından “Etkililik” düzeyleri, okul türüne göre değişim göstermektedir ($p < 0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Tukey testi sonucunda; meslek lisesinde olan öğretmenlerin “Etkililik” düzeyleri, diğer liselerde yer alan öğretmenlerin “Etkililik” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik ve diğer alt boyutları, okul türüne göre değişim göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 5.33. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Profesyonallık Düzeyleri

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Mesleki	Sözel Alan	152	3,861	0,380	10,13	0,071
	Sayısal Alan	124	3,796	0,316	5	
	Meslek Dersleri	157	3,841	0,387		
	Yabancı Dil	52	3,765	0,486		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,862	0,376		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16	3,947	0,275		
Mesleki Yeterlik	Sözel Alan	152	4,052	0,452	6,101	0,296
	Sayısal Alan	124	3,952	0,427		
	Meslek Dersleri	157	3,988	0,482		
	Yabancı Dil	52	3,878	0,622		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	4,024	0,440		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16	4,023	0,404		
Profesyonel Yaklaşım	Sözel Alan	152	4,008	0,533	6,990	0,221
	Sayısal Alan	124	3,964	0,441		
	Meslek Dersleri	157	4,037	0,457		
	Yabancı Dil	52	3,974	0,632		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	4,000	0,450		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16	4,203	0,316		
Etkililik	Sözel Alan	152	3,548	0,528	7,281	0,004
	Sayısal Alan	124	3,409	0,581		
	Meslek Dersleri	157	3,636	0,556		
	Yabancı Dil	52	3,442	0,472		
	Resim, Beden Eğt., Müzik	20	3,483	0,553		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	16	3,715	0,284		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik alt boyutlarından “Etkililik” düzeyleri, branşa göre değişim göstermektedir ($p < 0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışma olan öğretmenlerin “Etkililik” düzeyleri, branşı diğer alanlarda olan öğretmenlerin “Etkililik” düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkililik boyutu dışında, profesyonellik ve diğer alt boyutları, branşlarına göre değişim göstermemektedir ($p > 0,05$).

5.2. Kavramlar Listesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden profesyonellikle ilişkili olduğu düşünülen dokuz kavramı, en önemli olarak düşündüklerinden en önemsiz olarak düşündüklerine doğru bir değer vermeleri istenmiş ve buna göre her bir kavramın önem sırası ve sıklığı tablo 5.34’de verilmiştir.

Tablo 5.34. Profesyonellikte Etkili Olduğu Düşünülen Kavramların Sırası ve Sıklığı

Değer Sırası	Alan Bilgisi	Öğretmenin Kişiliği	Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi	Okul Yönetimi	Meslektaş	Hükümetin Eğitim Politikası	Maaş ve ücret	Veli	Öğrenci
	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %	Sayı / %
9	200/38,4	148/28,4	14/2,7	4/0,8	27/5,2	51/9,8	26/5,0	23/4,4	28/5,4
8	132/25,3	145/27,8	27/5,2	32/6,1	16/3,1	49/9,4	35/6,7	57/10,9	57/10,9
7	36/6,9	60/11,5	50/9,6	88/16,9	41/7,9	72/13,8	47/9,0	26/5,0	101/19,4
6	27/5,2	30/5,8	68/13,1	111/21,3	41/7,9	73/14,0	66/12,7	35/6,7	70/13,4
5	15/2,9	17/3,3	92/17,7	103/19,8	49/9,4	66/12,7	57/10,9	56/10,7	66/12,7
4	20/3,8	22/4,2	79/15,2	84/16,1	64/12,3	53/10,2	51/9,8	80/15,4	68/13,1
3	18/3,5	25/4,8	79/15,2	59/11,3	69/13,2	52/10,0	65/12,5	79/15,2	75/14,4
2	35/6,7	35/6,7	62/11,9	29/5,6	112/21,5	49/9,4	72/13,8	92/17,7	35/6,7
1	37/7,1	38/7,3	49/9,4	13/2,5	99/19,0	54/10,4	102/19,6	98/18,8	31/6,0

Kavramlar listesine göre, araştırmaya katılan öğretmenler önem sırasına göre en önemli kavramları, alan bilgisi ve öğretmenin kişiliği olarak belirtmişlerdir. Önem sırasında ikinci sırada yer alan kavram okul yönetimidir ve bunu hükümet politikaları ve öğrenci izlemiştir. Okulun sosyo-ekonomik çevresi orta düzeyde önemli olarak algılanmaktadır. Yine bulgulara göre meslektaş, veli ve maaş- ücret kavramları ise araştırmaya katılan öğretmenler tarafından daha önemsiz olarak algılandığı görülmektedir.

5.3. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonrası elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Nitel veri bulguları ile birlikte nicel verilerden elde edilen bulgular ilgili kısımlarda verilerek, temalara ilişkin perspektiflerin sunulması sağlanmıştır. Görüşmelerden doğrudan alıntılar verilirken bu alıntıların hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek için alıntıların sonlarında daha önce katılımcı listesinde verilmiş olan sıra numarası ilave edilmiştir.

5.3.1. Katılımcıların Profesyonellik Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcılarından, öğretmen için profesyonellik tanımlamasını yapmaları istenmiş ve katılımcıların profesyonelliğe ilişkin tanımlarında iki temel öge etrafında toplandığı görülmüştür. 25 katılımcı profesyonelliği kişiye bağlı bir özellik olarak tanımlayarak bireye atfetmiş ve 2 katılımcı da kurumsal düzeyde değerlendirerek öncelikli olarak mesleğin profesyonelleşmesini dile getirmişlerdir. Aşağıda bireysel olarak değerlendirilen profesyonellik tanımları ve ortaya çıkan temel özellikler verilmiştir;

Rehber;

“Profesyonel öğretmen deneyimlerini paylaşan okuluna ve çevresine olumlu katkılar sağlayan yaratıcı düşünen ve profesyonelliği benimsemiş rehber kişidir.” (12)

Kendini gerçekleştirmiş;

“Kişinin profesyonel olması amaçlarının sonuna ulaşması anlamına gelir.” (4)

Uzman bilgi ve genel kültüre sahip;

“Profesyonellik sadece sahip olduğun alanda uzmanlaşmak değil genel kültür anlamında da yetişmiş olmak gerekir.” (19)

Başarısını içselleştirmiş;

“Profesyonel öğretmen başarı belgesi için çalışmaz. Birilerine güzel gözükmeye çabası yoktur. O mesleğini icra eder ve profesyonel olduğu için takdir görür.” (14)

Vicdan sahibi;

“Ben şuna inanıyorum; öğretmenlik gerçekten bir vicdan işi. Şimdi öğretmen kapı kapatıyor 40 dakika içeride kendi yaptığıyla sorumlu, bunu bir kamera izleyemiyor zaten etik değil. Siz belki okul idarecisi olarak bir dönemde bir defa dersine giriyorsunuz, onu orada gözlemliyorsunuz. Sınav sonuçları belki öğretmeni ele veriyor ama öğretmenlik vicdan işi.” (18)

Teknoloji ile barışık;

“Profesyonel bir öğretmen teknolojiyi seven ve yaşamına uygulayan kişidir bence.” (27)

Lider;

“Profesyonel öğretmen yaşam boyu öğrenmeyi kendine temel ilke saymış öğrencilerinin başarı ve gelişmeleriyle kendini değerlendiren tecrübelerini paylaşan ve diğer öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanan öğretimsel liderliğe sahip kişilerdir.” (7)

Gelişime istekli;

“Profesyonel öğretmen rekabet etkilerinden ziyade kendi isteğiyle gelişmeleri takip etmeli yani bir adım önden giden olmalı.” (8)

“...profesyonellik dediğimiz olay standart, herkesin aynı şeyi yapması değildir. Daha iyiyi aramaktır.” (22)

Değişim yaratma gücüne sahip;

“Üretken olmayan bir profesyonellik düşünülemez. Profesyonellik kendini geliştirirken etrafını da bu değişime dahil edebilmektir.”(16)

Ortam faktörlerinden etkilenmeyen;

“Bir öğretmen profesyonel ise ortam farklılıkları, ihtiyaçlar, öğrenci seviyesi etki eder ancak profesyonel biriside ortama göre davranmayı bilir.” (6)

Öğrenmeyi öğrenmiş;

“Profesyonel öğretmen öğretmeyi ve öğrenmeyi bilen kişidir ve öğrencilerine kendi başına öğrenmeyi öğretebilmelidir.” (12)

“Profesyonellik kişinin kendisinde olan bir şeydir. Sadece çalışma ortamında değil bulunduğu her yerde bunu göstermesidir, öğrenciyi takip edecek. Derdi sadece öğretmek değil, öğrenmekte olacak, dış dünya ile iletişimi olacak. Öğretmenin işi sadece elindeki müfredatı öğrenciye öğretmek değil o öğrenciyi şekillendirecek, çocuğu hayatın her aşamasına hazırlayacak, çocuktaki yanlışları da görecektir, bu yanlışlardan çocuğa ders aldırırken kendisinde öğrenecek.” (10)

Sorumluluk sahibi;

“Eğer yaptığın işten para kazanıyorsan o mesleği en iyi bir şekilde yapma ve icra etmen gerekmektedir. ... profesyonellik kişinin kendinde başlayan bir durum bu nedenle kişi her yerde profesyonel davranabilir içinde bulunduğu ortamı etkileyebilir.”(27)

“Profesyonel öğretmen her şeyden haberdar ve ilgili, duyarlı ve bilgilerini çözüm için kullanabilen ve olayları etrafıyla yorumlayabilen ve öğrencisinin ufkunu geliştirebilen kişidir. Profesyonel öğretmen öğrencilerimizin geleceğimizi oluşturacağı düşüncesini unutmayan bunun için onları en iyi şekilde donatan kişidir.” (16)

“ Öğretmenlik sadece gelir getirici bir iş olarak değil de gerçekten bir toplumsal sorumluluk bilincinde yapılması gereken bir görev olarak değerlendirildiğinde profesyonel davranışlar ortaya çıkacaktır.” (20)

Profesyoneller en kolayı, doğru olmayan ama en elverişli veya müşterinin isteyebileceği bir şeyi değil müşterisi için en iyisi ne ise onu yapmakla yükümlüdür. Aynı zamanda müşteri için en iyisinin ne olduğuyla ilgili kararı elde bulunan bilgiye dayandırmak zorundadır. Bu kararı verirken sadece kişisel tecrübeyle elde edilen bilgiye değil aynı zamanda mesleğin elde ettiği klinik ve araştırma temelli bilgiye ve profesyonel dergilerde, sertifikasyon standartlarında ve eğitimlerde kullanılmış bilgi olmasına dikkat edilmelidir. Son olarak profesyoneller yargılarını şekillendirirken hangi strateji ve uygulamaların uygun olduğunu müşterilerinin özel ihtiyaçlarını dikkate almalıdır (Darling-Hammond, 1989). Bu açıklamalarda, profesyonellerin sorumluluğunun önemi ele alınırken, bu sorumluluk için dayanakların da bilimsel temelde olması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Birçok katılımcı gibi aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı, profesyonellikte çok yönlülüğün gereğini şu sözlerle açıklamaktadır;

“Profesyonellik çok değişkenliklerin bir araya gelmesiyle oluşur. İstekli olmak, donanımlı olmak, yetenekli olmak, temel eğitime sahip olma vb. gibi. Bütünlüğü sağladığınızda ise profesyonel olarak adlandırılırsınız.” (14)

24. katılımcı profesyonellik tanımında öne çıkardığı konu sürekli gelişim olmakta ve deneyime vurgu yaparak profesyonelliğin tüm diğer faktörlerle birlikte zamana ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı bu tanım ile, diğer katılımcıların değindikleri özellik ve davranışların genel bir toparlamasını yaparak profesyonellik tanımını çok yönlü olarak ele almaktadır.

“...mesleğe başladığı andan itibaren sürekli kendini geliştiren, öğrenciye gerekli bilgi ve beceriyi en üst düzeyde aktarmaya çalışan, mesleğine ve topluma karşı sorumluluk bilinci taşıyan, mesleği ile ilgili yenilik ve teknolojik gelişmeleri takip eden, entelektüel kimliği ile öğrenciye doğru model oluşturan öğretmen profesyonelleşme sürecinde tecrübe de kazanarak önemli ölçüde yol almış olur.” (24)

Profesyonellik tanımlarında iki katılımcı tanımlarında kişisel özellikler dışında, kurumsal açıdan ve mesleğin özelliğine ilişkin tanımları yapmışlardır.

Kurumsal açıdan değerlendirilmesi;

“Kurumsal düzeyde bakılması gereken ama kişisel gelişim olmadan sağlanamayacağını düşündüğüm profesyonellik; öğretmenlik eğitimi ile başlanacak, kişide yaşam biçimi olarak yansıtacak şekilde sağlanmalıdır.” (9)

9. katılımcı profesyonelliğin kurumsal düzeyde değerlendirilmesi gereğine vurgu yapmakta kurumsal açıdan profesyonelliğe yönelim varsa kurumdaki öğretmenlerin bundan etkileneceğini ve yine hizmet öncesi eğitimde de bunun için hazırlanması gereğini yani hem eğitim fakültelerinin hem de okulların bu konuda çaba içinde olmalarını dile getirmektedir.

Mesleğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi;

“Profesyonellik mesleğin sağladığı bir etmendir. Meslek gelişime ve değişime uyumlu ise profesyonellik söz konusu olur. Yoksa kişinin istemesi yeterli değildir. Mesleğin esasları arasında olmalıdır. Sonradan kazanımı zor olan yetenektir.”(14)

14. katılımcı profesyonelliği mesleğe ait bir ayrıcalık olarak değerlendirmekte ve mesleğe yönelik böyle bir özelliğin olmaması durumunda bireysel çabaların anlamının olmayacağını belirtmektedir. Bu tanıma göre mesleğin profesyonelleşmesi sonrasında profesyonelliğin oluşabileceği düşüncesine sahip olan katılımcı bireysel çabaların bunun için yetersiz olacağı görüşündedir.

Tablo 5.35. Öğrencilerin Yer Aldığı İfadelere İlişkin Nicel Sonuçlar

Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler	X	Sh	Ss
28.Profesyonel öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	N:27 %:5,2	N:24 %:4,6	N:470 %:90,2	4,25	0,037	0,862
34.Her öğrencinin perspektifinden bakmayı öğrenmiş öğretmen profesyoneldir.	N:34 %:6,5	N:54 %:10,4	N:433 %:83,1	4,04	0,037	0,861

Profesyonel öğretmen tanımlamalarında, öğrenci faktörüne ilişkin nicel araştırma bulguları Tablo 5.35’de verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilere yaklaşımlarının onların profesyonellikleri ile yüksek bağlantılı olduğunu göstermektedir. Oysa nitel araştırmada öğrenci ya da müfredat gibi öğretmenin birincil düzeyde ilgili olduğu alanlar fazla dile getirilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf ortamındaki sorumlulukların dışındaki alanları profesyonellekle daha bağlantılı olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

5.3.2.1. Profesyonelliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “profesyonelliği etkileyen faktörlere” ilişkin düşüncelerini belirlemek için yöneltilen sorulara verilen cevaplar içerik analizi yapılarak ortaya çıkan kavramlara göre belirli temalar altında toplanarak gruplandırılmıştır. Analiz sonrasında ortaya çıkan sonuçlarda öğretmen profesyonelliğinde etkili faktörler, en yüksek sıklıktan en az sıklığa doğru sıralanarak Tablo 5.36’da verilmiştir.

Tablo 5.36. Öğretmenlerin Profesyonelliğinde Etkili Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Etkileyen Faktör	Sayı	%
Öğretmenin Kendisi	21	0,77
Öğretmenin Çalıştığı Kurum/Yönetici	13	0,48
Yasa/Yönetmelik	10	0,37
Öğretmenin Yetiştirilmesi/Eğitim	6	0,22
Meslek Seçimi	5	0,18
Mesleki Deneyim	5	0,18
Ekonomik Ve Mesleki Statü	3	0,11
Meslektaşlar	2	0,07
Öğretmenler Arası Rekabet	1	0,03
Veli	1	0,03
Öğrenci	1	0,03
Sendikalar	1	0,03

Katılımcılar, profesyonellik üzerinde en etkili faktörün öğretmenin kendisi olduğunu belirtmişlerdir (21/27). Çalıştığı kurum ve yöneticiler ise ikinci sırada (13/27) yer almış

ve bunu da sırasıyla; “Yasa/Yönetmelik”, “Öğretmenin Yetişmesi/Eğitim”, “Meslek Seçimi”, “Mesleki Deneyim”, “Ekonomik ve Mesleki Statü” izlemiştir. Diğerleri çok önemli görülmemekle birlikte konuya farklı bir bakış getirmektedirler. Etkili olduğu düşünölen her faktöre ilişkin katılımcıların görüşleri ve ilgili kısımlarda nicel veriler aşağıda verilmiştir.

Katılımcılar, öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde en etkili faktörün kişisel olduğunu ve bunun da olumlu ya da olumsuz öğretmenden kaynaklanacağını belirtmişlerdir. 21 katılımcı, öğretmenin profesyonellik üzerindeki etkisini; “istekli olma”, “vicdan sahibi olma”, “yeniliğe açık olma”, “mesleğine bakışı” gibi birçok farklı yönlerine dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcı, öğretmenin istekli olmasına vurgu yaparak bunda da mesleğe bakışının rolüne dikkat çekmekte ve meslek ile iş arasındaki farkı da dile getirmektedir. Mesleki görevlerini yerine getirirken gösterilen özen ve mesleği sahiplenme aynı zamanda iş disiplinin yansımasıdır. İş disiplinine sahip olmak pozitif karakterin özelliğidir. Kişinin yaptığı işe karşı yaklaşımının profesyonelliği etkilediğini düşönen katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenin profesyonelleşmesini sağlayan bence kendisidir. Aslında profesyonelleşme isteğe bağlı eğer öğretmenliği bir iş olarak değil de bir misyon olarak görürse öğretmen o zaman daha farklı bakacaktır zaten. Bence bu toplumun bakışı değil de öğretmenin bunu sağlaması gerekiyor. Kendisi mesleğine güvenle gururla bakarsa, özen gösterirse bu öğretmene de çevresi farklı davranıyor, onu profesyonel kabul ediyor.” (5)

Profesyonellikte temel etki kaynağı olan öğretmenlerin kişilik özellikleri, özellikle öğretmenlik mesleği gibi insan faktörünün merkezde olduğu bir meslekte elbette büyük önem arz etmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı (9), profesyonellik için kişisel gelişimin ön koşul olduğunu ve profesyonelliğin gelişimi için kurumun desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir:

“Bireyin kişilik özelliklerinin onun profesyonelliğini çok etkileyeceğine inanıyorum. Öğretmen profesyonelliği önce onun kendi kişisel gelişimiyle başlar ve kurumun desteğiyle gelişir.” (9)

Yukarda verilen katılımcının görüşleri gibi bir diğer katılımcı da (25) kişilik özelliklerinin önemine değinerek kişinin ‘vicdan sahibi olma’, ‘meslek sevgisi’, ‘insan yetiştirme sevgisi’ gibi özelliklere ve duygulara sahip olmasına ve hem kendine uygun mesleği seçme hem de mesleki inançları ile ilgisine dikkat çekmektedir. Öğretmenlik

gibi kutsal bir mesleğin ne anlama geldiğini ve bunun sorumluluğunun farkında olmakla birlikte kendi kişisel özelliklerini de doğru tanımak kişilere seçecekleri meslekte başarıyı da beraberinde getirebilecek bir yaklaşımdır. Aşağıda bu katılımcının görüşleri verilmiştir:

“Kişinin kendisidir burada en önemli etki. Yasaların çok fazla etkili olmaz, öğretmen yasa böyle diyor diye profesyonel olmaya çok uğraşmaz. Kişinin kendisine, vicdanına, mesleğini sevmesine bağlıdır. Mesleğini seviyorsa, insan yetiştirmeyi seviyorsa, profesyonel olur . Kişiye bağlı bir durum. Eğer vicdanen kendini rahat hissedebiliyorsan ve bir de insan yetiştirmek çok kolay bir şey değil, çünkü onu yetiştirip hayata hazırlıyorsunuz, yetiştirdiğiniz insanları dışarıda gördüğümüz zaman bir ağaç gibi büyümesini görmek bile insana çok fazla mutluluk kazandırıyor. Bunu yapmak içinde çaba sarf etmeniz gerekiyor. İçinizde olan bir şey bu eğer bunu yapmayı istiyorsanız yaparsınız yoksa içinizde yoksa bu zaten gelişecek ya da yapılacak bir şey değil. Bunu yaparken de inandığınız için mücadelede edersiniz. Bunu istemiyorsanız girer dersinizi anlatırsınız sonrada banane deyip çekip gidirsiniz zaten.” (25)

Sağlam kişiliğe sahip olmak iyi insan olmanın temelini oluşturmakla birlikte bunun yapılan işe yansıtılması boyutunda ise kişisel çıkarlardan uzaklaşmak ve herkes için faydası olacağına inanılan doğru davranışları sergilemek ve haksızların karşısında olmak gerekmektedir. Bu yaklaşımlar Sachs’ın aktivist profesyonelliğini çağrıştırmaktadır. Sachs (2003) aktivist profesyonelliği, öğretmenlerin bireysellikten uzaklaşıp, gruba yönelik olay ve analize odaklanma hareketi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin, ‘kendini özgür hissetmesi’, ‘etki altında kalmaması’, ‘düşüncelerini söyleme de cesur’ olması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulayan katılımcı (22) yine mesleğin insani boyutunun önemine dikkat çekerken bunun için öncelikli olarak kişiliğinin bunları gerçekleştirmeye uygun olması gerektiğini bununla birlikte de ortamın da demokratik ve baskıcı olmaması gerektiğini açıklamaktadır:

“Bu öğretmenin hayata bakışı ile ilgilidir. Bu da kendini özgür hissetmesi, kişiliği oturmuş, başkasının çok fazla etkisinde kalmayacak, kendi düşüncelerini söyleyebilecek, uygulama yapabilecek , toplumsal olarak demokratik bir havanın olmasına bağlıdır. Öğretmen kendini baskı altında hissetmemelidir. Öğretmen baskı altında olursa profesyonelliği gerçekleştiremez. Tam çağımıza uygun düşen bir profesyonellikten bahsetmiyoruz yani eğitim öyle bir şey değil. Eğitim bir fabrikadaki üretimi arttırmanın yolunu aramak değildir, bunun bir insani boyutu da vardır. Ne yapacak? Her insana insan merkezli davranacak, onların problemlerini çözmeye yardımcı olacak, tabi bunu yaparken de kendi kişiliğinin ona uygun olması lazım.” (22)

Profesyonellik uygulama alanları açısından iki şekilde gruplandırılmaktadır. Hoyle (1975) bu durumu sınırlı ve geniş olarak açıklamıştır. Sınırlı profesyonellik öğretmenin diğerlerinden uzak sadece kendine özel alan olarak gördüğü sınıfı ve öğrencileri ile olduğu durumları, geniş profesyonellik ise, sınıfın da ötesinde bulunduğu tüm alanlarda ve öğretimi ilgilendiren tüm konularda ele alınmaktadır. Bir katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde sergileyebilecekleri profesyonellik için sadece kendisinin başarabileceğini bunun için herhangi bir desteğe gerek olmadığını belirtmekte ancak bunu, sınıfın dışında da yansıtması gerektiğini ve bunu öğretmenin yalnız başına karşılayabileceği bir durum olmadığını açıklamaktadır. Aslında bu noktada vurgulanmak istenen ana konunun öğretmenin sınıf dışında kabul görmesini sağlayacak bazı ayrıcalıkların verilmesi yani statüsünün yükseltilmesi olarak düşünülebilir. Aşağıda katılımcının bu görüşlerine yer verilmiştir:

“Profesyonelliği öncelikle kişinin kendisi belirler. Öğretmenlik, birey olarak çalışma zamanları içerisinde, çalışma süreleri içerisinde kendini yetiştirerek profesyonelleşmeye başlar. Bu sadece yasalarla desteklenmez, öncelikle kendisi tabi. Kendisi bunu gerçekleştirdikten sonra, yasalarla desteklenip bunun uygulayabilecek alanlarının oluşturulması gerekiyor. Çünkü profesyonelliğini sergileyebilecek zamanlar sınıf ortamı tamam kendisine aittir bunu orada sergileyebilir, ama öğretmen sadece sınıf içerisinde olmadığı için dışarıda da bunu sergileyebilmeleri için bir takım yasal çerçevelere de ihtiyaç var.” (19)

Sorumluluk profesyonelliğin temel öğelerinden biridir. Sorumluluk, kişinin mesleğini iyi yapma çabası, dürüstlük, hizmet ettiği çevreye saygısı gibi meziyetler taşıması ve bunun da temelinde etik değerlere sahip olması ile profesyonelden beklenen davranıştır. Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek temelde ailede başlayan ancak devamında da eğitim kurumlarından beklenen bir durumdur. Aşağıda görüşleri verilen katılımcı bazı değerlere sahip bireylerin profesyonelleşebileceğini belirtmektedir:

“Kişi sahip olduğu eğitim, yaşam deneyimleri ve değerleri doğrultusunda profesyonel tutumlar sergileyebilir. İdealleri olan işini doğru yapmaya çalışan kişi profesyonelliğe her zaman daha yakındır. Kurum ise ancak bu değerlere sahip öğretmenleri destekleyebilir ya da önlerini açar.” (26)

Yukarıda verilen görüşlere benzer şekilde öğretmenin kendini geliştirme çabası da sorumluluğunun bir göstergesidir. Katılımcı (3) profesyonellikte kişinin kendini mesleki ve kişisel açıdan geliştirmesinin önemine vurgu yapmakta ve kendini geliştirme isteğini profesyonellikle ilişkilendirmektedir.

“Öğretmenin kendini geliştirmek için yaptığı çabalardan kaynaklanır. Gerek kişisel gelişim gerekse bransına yönelik yenilikleri izlemesi öğretmenin profesyonelleşmesinde önemlidir.” (3)

Profesyonellikte öğretmenlerin etkisi olduğunu düşünen altı katılımcı, kişisel etkinin bu konuda istekli olma ve bunun için gönül verme ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

“En önemli etkinin kişinin kendisi olduğunu düşünüyorum. Kurum sadece yardımcı olur tabi her zaman değil. Profesyonellik istekli olmayla doğrudan bağlantılı diye düşünüyorum, önce gönüllü olmak gerekir.” (2)

Profesyonellikte mesleğe kişisel yaklaşımların önemi kadar profesyonelliğin ortaya çıkması ve faydalanılmasında önemli olan diğer bir faktörde yönetimin yaklaşımı olduğunu belirten çok sayıda (13/27) katılımcı bulunmaktadır. Görüşmelerde, yönetimin yaklaşımı olarak değinilen konular; yönetici yeterlilikleri, yönetici özelliklerine sahip olma, iletişim becerileri gibi vasıflardır. Bununla birlikte kurumun da etkili olduğunu belirten katılımcılar yine bu durumun genellikle yönetici ile bağlantı olduğunu düşünmektedirler.

Yöneticilerin yöneticilik deneyimlerinin çalışmalarına yansımaları öğretmenleri etkileyebilmektedir. Bakioğlu (1994) araştırmasında, okul yöneticilerinin kariyer evreleri başlangıç basamağının iki ana işlemde oluştuğunu ve bunlardan birincisinin ‘iş başında öğrenme’; bu karşılaşılan problemlerin yapısına bağlı olarak değişik zaman dilimi olabileceğini, diğer durumun ise, yöneticinin okul için yapmak istediği değişiklik ve yenilikler için yeni fikirleri ve amaçları olduğu ya da tüm bunları varolan çerçeve ve yapılanma içerisinde yapmak durumunda olduğunu hissetme duygusuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunların dışında göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin kendilerini büyük bir belirsizlik içinde bulduklarını ve yeni yöneticinin çöküşünün ilk atandığı yılda en tepe noktada olmasına rağmen, içeriğinin ne olduğu konusundaki belirsizlik yüzünden görevin her bir yönü ile ilgili bilgi ve beceri öğrenmek için birçok zaman harzamak zorunda kaldığını belirtmektedir. Görevin ilk yıllarında olan okul yöneticileri bu dönemi ‘en zor’ olarak adlandırmıştır.

Bir katılımcı (1) okul yöneticilerinin yöneticilik yaklaşımları açısından ilk yıllarda daha benmerkezi olduklarını, ancak ilerleyen yıllarda onların da profesyonelleştiklerini belirtmektedir. Aşağıda bu katılımcının görüşleri yer almaktadır:

“Yöneticilerin etkisi mutlaka olur. Ama öğretmen topluluğu orada birbiri ile aynı düşünce tarzında ise bu durum ters de olabilir. O zaman öğretmenlerin yaptıkları yöneticiyi etkiler. Yöneticiler eğer çalışma hayatının başındaysa mutlaka ben deme ihtiyacı hissediyorlar. Ama bu işe yıllarını vermişlerse onlarda bazı şeyleri aşmış oluyor, onlarda profesyonelleşebiliyorlar. Benim buraya geldiğim ilk yıllarda çalışmaya başladığım kişi ile 8. yıl sonunda ayrılırken arada çok farklar olduğunu gördüm. Kendini geliştirdi, TKY çalışmalarındaki yönetici memnuniyet anketleri çalışmaları onların üzerinde çok etkili oldu. Ama daha önce sanki bütün kurumun hakimi gibi davranıyordu. Profesyonel bir öğretmen yöneticiyi de etkileyebilir.” (1)

Yukarıda görüşleri verilen katılımcı yöneticilerin deneyimleri ile birlikte TKY çalışmalarının da onların yaklaşımlarına pozitif etki yaptığını belirtmektedir. TKY çalışmalarının amacı okulların gelişimi için eksikliklerin belirlenmesi ve bunun için önlemlerin alınmasıdır. Benzer şekilde son dönemde stratejik planlama çalışmaları da okullarda yürütülmektedir ve bu tür uygulamaların kurumların iyileştirilmesinde oldukça önemlidir. Diğer bir katılımcı da, profesyonellikte kurumun desteğinin gereğini ve okul gelişimi için uygulanan çalışmaların kurumsal iyileştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır:

“Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayan en önemli etken kurumun öğretmeni her yönden desteklemesi ve kişinin kendini geliştirmeye açık olmasıdır. Öğretmenin profesyonelleşmesi tek başına sadece kişi gerçekleştiremez kurum buna destek vermeli ve diğer kurumlardan destek almalıdır. Günümüzde öğretmenin profesyonelleşmesi zorunludur. Örneğin benim çalıştığım eğitim kurumunda toplam kalite çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalar kapsamında öğrencinin, öğretmenlerin yöneticilerin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda gönüllük esas alınıyor ancak uygulamaya baktığımızda zorunluluk arz ediyor. Bence profesyonelleşmeyi sağlayan en önemli etken kurumda başlar. Çalışmaların devamının getirilmesi için kişinin istek duyması da önemlidir.” (23)

Bir katılımcı kurumsal desteğin eksikliğinin öğretmenlerde isteksizlik oluşturabileceğini belirtmektedir.

“Öğretmenin tutumu ve çalışmaları çok profesyonelce olabilir ancak kurumu bunu desteklemezse belki bir noktadan sonra duraklama hatta isteksizlik oluşabilir diye düşünüyorum.” (7)

Okul yöneticileri, “öğretmenler birlikte çalışabilir, düşünüp üretebilir, uygulama yapabilir ve bu uygulamaları değerlendirebilir, eğitim programlarını da geliştirebilirler” düşüncesi içinde olmalıdırlar (A. Bakioğlu ve M. Hesapçioğlu, 1997). Ancak, Bakioğlu ve Hesapçioğlu'nun önerileri uygulamada genellikle göz ardı edilen ya da

önemsenmeyen bir durum olmakta ve bunun etkileri öğretmene, öğretmenin profesyonelliğine olumsuz olarak yansımaktadır.

“Öğretmenlik deneyimin boyunca gördüğüm kadarıyla kurumun öğretmenlerin gelişimine ve profesyonelliğine olan yaklaşımı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini çok etkiliyor. Çünkü lisesinde çalışan bazı arkadaşarımdan biliyorum. Mesleğe ne kadar idealist başlamış olsalar da belli bir süre sonra okulun öğretmene yatırım yapmaması ve inisiyatif vermemesi profesyonelliklerini olumsuz yönde etkiliyor. Özel okullarda özellikle her geçen sene artan öğretmenlik başvuruları öğretmenler arasındaki rekabeti hızlandırıyor ve öğretmenleri profesyonel gelişime zorluyor. Okulun profesyonellikteki etkisi direk olarak okul yöneticisiyle ilgilidir. Öğretmenlere öğrenme olanağı tanınması, inisiyatif vermesi vs. açısından yönetici çok etkilidir.” (11)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcı okullarda profesyonelleşme için en önemli görevin yöneticilerde olduğunu belirtmekte ve öğretmenin bunun için çabasının yöneticinin yaklaşımları ile ilişkilendirmektedir. Özel okulla yapılan karşılaştırmasına göre, işe kabul edilebilmek için rekabet ortamının oluşmasının da öğretmen profesyonelliğini etkilediğini belirtmektedir. Bu düşünce devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz performanslarının onların kariyerlerine ya da işlerini kaybetmelerine sebep oluşturmadığından yönetimin de bir ölçüde elini kolunu bağladığını düşündürmektedir.

“Kişinin çalıştığı ortam profesyonelliğini etkiler. Destekleyici veya tam tersi olarak etkileyebilir. Olması gereken özellikle kurum yöneticilerinin öğretmenleri profesyonel olmaya yönlendirici davranması gerekir. Mesela onların kişisel gelişimlerini desteklemeli, verimli çalışma ortamını hazırlamalı vs.” (8)

Profesyonel öğretmenin mücadeleci tavrından bahseden katılımcı (13) yönetime rağmen profesyonelliğin sürdürülebileceğini belirtmektedir. Profesyonellik tanımlarında ‘yanlıları düzeltmek için çaba gösteren kişiler’ ifadesi ile, burada sözü edilen düşüncenin de bunu yansıttığını göstermektedir.

“Eğer profesyonel kötü bir yönetimle çalışıyorsa, engellenmeye çalışılıyorsa enerjisini bunlarla mücadeleye harcayacaktır. Ama profesyonel bir öğretmen doğru olduğunu düşündüğü uğraşlardan vazgeçmez. Kötü bir yönetim profesyonel bir öğretmeni sadece yavaşlatır durdurmaz.” (13)

İletişimin öğretmenlerin profesyonelliğine olumlu ya da olumsuz etkisinin olacağını belirten katılımcı önemli bir konuya dikkat çekerek; “*yöneticilerin yönetmelikleri bahane ederek öğretmeni kısıtladığını*” söylemektedir. Bu durum okullar arasında uygulama ve kalite farklılıklarının bir boyutunu göstermektedir. Oysa, kendine güvenen,

bilgi donanımı yeterli, durumu anlama ve sorun çözme kabiliyeti yüksek bir yönetici, profesyonel bir yönetici olarak tanımlanacak ve bu da öğretmenleri pozitif yönde etkileyebilecektir. Aşağıda, yöneticinin bu açık alanlarına ve etkilerine değinen katılımcının görüşleri verilmiştir:

“...çalışma ortamı hep iyi yönde etkilemeyerbilir. Kişiyi kısıtlayıcıda olabiliyor. Özellikle bazı okul müdürleri yönetmelikleri bahane ederek öğretmenleri standart davranmaya sevk edebiliyor. Okullardaki olumsuz iletişim öğretmen profesyonelliğini olumsuz etkiler. Aslında öğretmeni etkilemeniz bir çok öğrenciyi, veliyi genel anlamda toplumu etkilemek anlamına gelir. Okul idaresi olarak öğretmenlerle kurulacak iyi iletişim okul başarısını ve itibarını olumlu yönde etkiler.” (12)

Profesyonelliğe yönetimin etkileri açısından kurumun bulunduğu bölgenin sahip olduğu sosyal statünün yöneticiyi ve dolayısı ile de öğretmenin profesyonelliğini etkilediğini belirten katılımcı düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“...merkez okullarda çalışan öğretmenler ile kenarda ve de gece konu semtlerindeki okullarda çalışan öğretmenler açısından büyük farklar var. Öğretmen okulunun profiline göre kendini değiştiriyor, arz talep meselesi gibi. Ortam ne gerektiriyorsa öğretmen onu uygulayabiliyor. Bu bakımdan profesyonelliği öğretmenlik açısından standart olarak kabul etmek tam anlamıyla doğru olmaz. Belki bazı kişisel özellikler olarak ele alınırsa standart diyebilirim ama ortam işin içine girince işler değişiyor. Merkezdeki okul müdürleri ile kenar mahalledeki müdürler arasında da dağlar kadar fark var. Merkezdekiler etrafa daha şirin görünme kaygısıyla öğretmenleri daha çok destekleyebiliyor veya kurullarla onları profesyonel çalışmaya zorlayabiliyorlar. Kenar semlerde ise daha çok durumu idare ettirme var olan düzeni sürdürme gibi kaygılar var, öğretmenin profesyonel olması çokta umursanmıyor. Aslında müdürler ne kadar profesyonel sorusu önce irdelenmeli, daha sonra öğretmeni bu yönde nasıl etkiler diye sorgulansa daha iyi olur.” (16)

Tablo 5.37. Çevrenin Sosyo Ekonomik Düzeyinin Öğretmen Başarısına Etkilerine İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
81.Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre başarımı etkiler.	N:72 %:13,8	N:64 %:12,3	N:385 %:73,9

Tablo 5.38’de okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun öğretmenlerin başarılarına ve dolayısı ile profesyonelliğine etkilerinin sorgulandığı nicel araştırma sonucu, öğretmenlerin okulun bulunduğu çevreden etkilendiklerini göstermektedir. Katılımcıların %74’ü olumlu görüş belirtmiş, nitel araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca kavramlar listesindeki bulgulara göre de, okulun bulunduğu sosyo

ekonomik çevresinin öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde orta düzeyde önemli olarak algılandığı görülmüştür.

Yine profesyonellikte yönetimin yaklaşımlarının oldukça etkili olduğunu belirten bir katılımcı öğretmene uygun ortam sağlandığı takdirde profesyonelliğin gelişebileceğini belirtmekte ve özel okullarla bir karşılaştırma yapmaktadır. Aynı zamanda devletin öğretmenler için düzenleme yapması gerektiğini de vurgulamaktadır:

“Yöneticinin tutumu, davranışı, okulda öğretmenleri idare etmesi, idare etmesi derken eğitime katkı sağlayabilecek her türlü yapıcı yaklaşımda bulunması, öğretmene çalışmayı kolaylaştırıcı bir ortamı sağlaması öğretmene profesyonellik yolunda katkı sağlayacaktır. Standart mıdır? Derseniz, değildir, yönetim bunu etkiler. Bazı yerdeki müdürler bütün eforunu okulu ve öğretmeni için harcıyor, böyle bir ortamda çalışan öğretmende daha hızlı bir şekilde profesyonelleşme oluşturulabilir. Mesela özel okullardaki müdür gecesini gündüzünü okul ve öğretmen için harcıyor oradaki öğretmende daha profesyonel davranıyor. Çok para aldığını sanmıyorum. Devlet öğretmenlerle ilgili düzenlemeler yapmadığı takdirde okula göre, bölgeye göre profesyonellik farklılık gösterir.” (17)

Okul yöneticilerinin öğretmenleri gelişime zorlaması ve bunun için uygun ortamı hazırlaması kurumsal desteğin temelini oluşturmaktadır. Bir okul müdürü (18) kendi deneyimleri ile öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağladığını anlatmakta ve öğretmenlerin yönetimin ve diğer çevrenin zorlaması sonucunda profesyonelliğin gelişebileceğini anlatmaktadır.

“Mesela benim öğretmenlerim var gerçekten bilgisayarın açıp kapatma düğmesini bile bilmiyordu ama buradan emekli oldukları zaman her şeyi fevkalade kullanır hale geldiler. Çünkü okul buna zorluyor, veli zorluyor, öğrenci zorluyor. Yapacak diyor bunu yapmak zorunda kalıyor. Tabii ki öğretmen 4 yılda hiçbir şeyi tam anlamıyla kazanamaz. Evet daha iyi şekilde yetiştirilebilir ama bu bitmiş değildir ki. Her şey değişiyor, insanlar değişiyor onların uğraştığı insanlar değişiyor. Yani uğraşılan insansa sende kendini sürekli yenilemen gerekiyor. Sana bu fırsatı verebilmesi lazım.” (18)

Öğretmenlerin ve işverenlerin, öğretmen profesyonelliği üzerine mücadelede sadece paydaş olmadıkları, bununla birlikte hükümetler, öğretmen sendikaları, veli ve toplum grupları ve üniversitelerin önemli rol oynadıkları görülmektedir (Mockler, 2005, s. 734). Öğretmen profesyonelliğinin bireysel açıdan sağlanamayacağını bunun birçok kurumun ortak ve destekleyici çalışmaları ile gerçekleşebileceğini belirten katılımcı da, ortak kararlar kurumsal bir tanıma ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Aşağıda katılımcının görüşleri verilmiştir:

“Öğretmenlerin profesyonelleşmesi kurumsal bir tanımın hayata geçirilmesi ile mümkündür. Bu tanımda farklı kurumların hem fikir olması gerekir. Bakanlık sendika özel öğretmen kurumları vb. Öğretmenin çalışma biçiminden tutunda okul idaresinin tutumuna, bakanlığın genelgelerine kadar bir çok etmenin bir araya gelmesi öğretmen profesyonelliğine katkıda bulunur. Sendikalarında bunu destekler nitelikte çalışmalar yapması gerekir. Bence profesyonellik kişinin tek başına kolayca gerçekleştireceği bir durum değil.” (8)

Öğretmen profesyonelliğinde yönetici ve kurumların etkileri yasa ve yönetmeliklerin uygulanması ve aksaklıklarının belirlenmesi açısından çok önemli bir boyuttur. Yöneticilerin yeterli olması ile birlikte onların da profesyonelleşmesi mutlaka öğretmenlerin profesyonelleşmesinde olumlu katkılar sağlayacaktır. Yetersiz ya da olumsuz uygulamalarının öğretmenler tarafından kendilerini engelleyici, kısıtlayıcı olarak algılanması da profesyonelleşmeyi sekteye uğratabilir. Özellikle eğitim reformlarının hayata geçirilmesi, uygulanması ve izlenmesinde de anahtar rol yöneticilere düşmektedir. Yasa/yönetmeliklerin uygulayıcıları öncelikli olarak yöneticiler olduğundan, profesyonellikte yasa/yönetmeliklerin profesyonelliğe etkileri yine dolaylı olarak yöneticilerle de ilişkilendirmek mümkündür. Aşağıda katılımcıların yasa/yönetmeliklerin etkisine ilişkin görüşleri verilmiştir:

“.....bizler devlet okulunda çalışan öğretmenleriz yapacağımız bir çok şey bakanlığımız tarafından yasalarla belirleniyor, bir bakıma elimiz kolumuz biraz bağlı diyebilirim.” (8)

“Kişinin profesyonel davranışları kurumu doğal olarak kurumun bağlı olduğu diğer kurum tarafından desteklenmesi gerekir. Okullarımızdaki hiyerarşik yapıyı düşünürseniz yasaların çok etkili olduğunu görebilirsiniz. Bildiğiniz gibi sürekli bir imza sirküsü dolaşım duruyor, yani yasalar yönetmelikler işleyişte ve süreçte etkili.”(16)

Nitel bulgulara göre, öğretmenlerin profesyonelliğinde yasal düzenlemelerin etkili olduğunu düşünen 10 (/27; % 0,37) katılımcı bulunmaktadır. Nicel araştırmada katılımcılara yöneltilen benzer bir ifadeye katılımcıların % 68'i, profesyonelleşme için yasal düzenlemenin gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin dış kontrol, düzenleme ya da öğretmenlerin mevzuata göre davranış gösterdiklerini düşündürmektedirler. Tablo 5.38'de profesyonelleşme için yasal düzenlemenin gerekliliğine ilişkin bulgu görülmektedir.

Tablo 5.38. Öğretmenlerin Profesyonelleşmesi İçin Yasal Düzenlemenin Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
8.Profesyonelleşme için bakanlığın yasal düzenlemeler yapması gerekir.	N: 75 %: 14,4	N: 94 %: 18	N: 352 %: 67,6

5.3.2.1. Profesyonellikte Öğretmen Hizmet Öncesi Eğitiminin Etkisine İlişkin Bulgular

Profesyonellikte, öğretmenlerin yetişmesinin ve eğitiminin etkili olduğunu düşünen katılımcılar (6/27) özellikle son yıllarda öğretmenlerin bilgi donanımı açısından daha iyi yetiştiklerini ancak bunun genellikle teoride olduğunu ve uygulamaya yansıtma yetersiz oldukları görüşündedirler.

Son yıllarda öğretmen adayları, hem üniversite sınavında zorlu bir sınavla seçilmeleri hem de mesleğe kabulü için vermeleri gereken sınavlarla daha fazla bilgi donanımlarına sahip olmuşlardır. Ancak öğretmenlik mesleği sadece bilgiyi aktaran değil duyarlı, insan ilişkileri güçlü bireyler olmayı gerektirmektedir. Bir katılımcı (10), öğretmenlerin akademik anlamda yeterli olduğunu ancak pedagojik açıdan uygulama eksiklerine dikkati çekmekte ve yetişirken bu konuda desteğe ihtiyaç olduğunu söylemektedir:

“Yeni gelen öğretmenlerin donanımları iyi ama bunu uygulamaya yansıtmayı bilmiyorlar. Sadece kitaptan öğrendikleri ile sınırlılar, sınıfa girip konuyu aktarıp çıkmak olarak görüyorlar. Üniversite öğretmeni yetiştirirken farklı programlar da uygularsa bu kişi mezun olduğunda, göreve başlarken donanımlı başlar. Öğretmen göreve başladığında bunu yaşadıkça öğrendiğinde, kayıpları oluyor başta kendine güveninde kayıplar yaşıyor. Sonuçta öğretmenlerin çoğu yıllar geçtikten sonra profesyonelliğe ulaşabiliyor ama çok uzun zamana ihtiyaç oluyor.”(10)

“Fakülteler öğretmen yetiştirmede üstüne düşen görevi veriyor. Bunlar pedagojik formasyon, bakış açısı kazandırıyor. Ama iş orada bitmiyor. Fakülteden mezun öğrencinin kendini geliştirmesi gerekiyor. İş kişinin kendisinde bitiyor.”(3)

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi reformlarına yönelik araştırmalar özellikle profesyonelleşme hedefine yoğunlaşmaktadır (Somuncuoğlu, 2003). Öğretmenin bilgi donanımlarının yeterli olduğunu düşünen katılımcılarla birlikte eğitimlerin, öğretmenlerin bilgi aktarmanın ötesinde profesyonel davranışları da kazandırıcı nitelikte

olması gerektiğini düşünen ve öğretmen yetiştiren kurumların kendini yenilemesi gerektiğini belirten katılımcının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen yetiştiren kurumların bu konuda etkili olduğunu ancak günümüzde gördüğüm ve yaşadığım kadarıyla yeterli olmadığını görüyorum. Muhakkak eğitim programlarında bu konuya yer verilmeli, öğretmen adaylarının profesyonelliklerini destekler ve geliştirir nitelikte yeniliklere gidilmeli diye düşünüyorum.” (2)

Hizmet öncesi eğitim değerlendirmesinde yine kişiliğin bu konuda etkili olabileceğini ve mesleğini tesadüfen seçmiş olanlar için eğitimlerle fazla bir yol alınmayacağını belirten katılımcı (13) hizmet öncesinde konuya ilişkin verilecek eğitimlerin yine istekli olan gruplarda pozitif etkileri olacağını belirtmektedir.

“Ben profesyonellik konusunun kişisel olduğunu düşünüyorum. Kişinin kendini geliştirmesi ile ilgili bir konudur. O yıl fakülteden 100 tane öğretmen adayı mezun olduğunda bunların hepsinin profesyonel olabileceğini düşünmüyorum. Ancak üniversitede bu konuya ilişkin eğitim verilse ya da faaliyet düzenlense ancak bu konuda tabanı olan birilerini yönlendirebilir. Bunun dışında çok fazla destek sağlamaz. Tesadüfen bir eğitim fakültesine girmiş birisine burada profesyonellik adında eğitim verilmesi bir şeyi değiştirmez. Kişi öncelikle öğretmenlik mesleğini sevmelidir. İnsanları ve öğretmeyi sevmeyen birisine hiçbir okul bunları öğretemez.”(13)

Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin temel olarak yeterli olması gerektiği ancak bunun hizmet öncesi eğitimle sınırlı kalmaması gerektiği ve devamlılığının sağlanması gerektiğini belirten katılımcı (24) profesyonellik için temel eğitimin yanında deneyimlerin ve sürekli öğrenmenin sürdürülmesi ile sağlanacağını vurgulamaktadır:

“Öğretmen yetiştiren kurumlar profesyonellikte etkilidir. Bir eğitim kurumunda hangi mesleğin eğitimi veriliyorsa oradan mezun olan kişilerin de o mesleği en iyi şekilde yapması beklenir. Bu durum öğretmenlikte de aynıdır. Ancak öğretmenlik mesleğini farklı kılan şey mesleğin odak noktasını insanın yani öğrencinin oluşturmasıdır. Profesyonel öğretmenden kendi alanı ile ilgili bilgi ve beceriyi öğrenciye en iyi şekilde aktarması beklenir. Öğretmen ise bu aktarılacak bilgi ve beceriyi öğretmen yetiştiren kurumda öğrenir. Bu bilgi ve beceriyi meslek hayatı boyunca geliştirerek öğrenciye kazandırır. Bu yüzden öğretmenlik mesleğinde geçen her yıl öğretmenin profesyonelliğini artırır.”(24)

Bir katılımcı eğitim fakültelerinin öğretmenleri yetiştirmede yetersizliğini vurgulamakla birlikte, yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcılardan farklı olarak öğretmenlerin fakültelerden mezuniyetlerinden sonra deneyimlerle mesleği öğrenmeye çalıştıklarını ve mesleğe başladığında mesleği öğrenme ve uyum sağlama süreci yaşanmadan yani öğretmenliğin ne olduğunu anlamadan göreve başladıklarından dolayı yaşanan sorunları dile getirmiştir:

“Her şeyden önce bence öğretmen yetiştiren kurumlarda iş bitiyor. Öğretmen okullarından ya da üniversiteden mezun olanlar öğretmen olarak yetişmiyor. Mesela ben, 1 ay falan staj yaptım ve 4 yıl eğitim fakültesini bitirdim haydi dediler okullara. 1 yıl stajyerlik yapacaksınız okullarda ve rehber öğretmeninizle birlikte öğretmenliği öğreneceksiniz, derse tek girmeyeceksiniz. Ama maalesef okula başladığınız an size veriyorlar 40-50 tane öğrenci siz öğretmenliği bilmiyorsunuz ki zaten okuyarak öğretmen olunmuyor, yaşayarak öğretmen olunuyor. Yani bu konuda temelden geliyor aslında problem. Siz öğretmeni gerçekten profesyonel bir şekilde yetiştirirseniz, belki gelen öğretmenler baştaki idareciyi de etkileyecek, isteyecek, zorlayacak hepsi birbirine bağlı. İşte öğretmen yetersiz geldiği için baştaki idareci ne yapıyorsa onu örnek alıyor.” (18)

Bu durumu daha iyi anlayabilmek için öğretmen kariyerlerinin özelliklerine bakılması gerekmektedir. Ryan'ın (1970) öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerine ilişkin anlatılarını içeren çalışmasında bu konuya açıklık getirmektedir;

“Çocuğun sorumluluğunun ilk etkisi öğretmende bir tür bunalım yaratır. Sınıf gerçekleri ile hayal edilenler arasındaki ayrılıklar yetersizlik ve hazırlıksız olma hisleri uyandırabilir. Bu hayatta kalma döneminde, öğretmen destek, anlayış, cesaretlendirme, güven, rahatlık ve rehberliğe gereksinim duymaktadır. Belirli becerilere ilişkin doğrudan yardım ve davranışın karmaşık sebeplerine ilişkin fikir desteğine ihtiyaç duyar. Alandaki eğitimciler müdürler, kıdemli çalışanlar, danışmanlar, yöneticiler ve diğer uzmanlaşmış ve deneyimli program asistanları olabilir” (Ryan, 1970; aktaran: Katz, 1995).

Ryan (1970; aktaran: Katz, 1995) ‘ilk yıl öğretmenin içinde bulunduğu durumu çölde kalma’ durumuna benzetmiş, yani kariyerin ilk yılı hayatta kalma dönemini ifade etmiştir. Aşağıda verilen görüşlerde (25. katılımcı) benzer ifadeler kullanılmıştır. Bu dönemde yönetimin sağlayacağı desteğinde önemi bir kez daha gözler önüne serilmiştir.

“Üniversitede sadece teori olarak verilen bilgiler yetmiyor. Çünkü siz okuldan mezun olduğunuz zaman çöle bırakılmış bir insansınız, çöl yaşantısında uyum sağlamaya çalışıyorsunuz. O süre zarfında o çölün şartlarına uyum sağlamaya çalışıyorsunuz, nasıl yaşayacağınıza ne yapacağınıza karar vermeye çalışıyorsunuz. Öğretmenliğe başladığınız zaman bu zor yani, kendide öğrenciyken öğrencilerin arasında birdenbire öğretmen olarak koyuyorlar bu öğrencileri yetiştiriyor. Bilgi olarak çok şey verirsiniz, ama önce eğitmek gerekiyor insanları.” (25)

Öğretmenlerin kariyerleri, tipik olaylar, roller, kaygılar ve motivasyon ile tanımlanan dönemler veya evrelerin bir sırası olarak görülür. Öğretmenler, bir evreden başka bir evreye geçerken sahip oldukları, profesyonel tutum ve davranışlarındaki repertuarlar, profesyonel bilgi, profesyonel anlaşmalar, tecrübe ve görüşleriyle profesyonel yolları boyunca hareket ederler. (Kremer & Zuzovsky, 1995, 155-156). Öğretmenlerin hizmet

öncesi eğitim ve devamında mesleğe başladıktan sonra edineceği ilk deneyimlerinin onların profesyonelleşmesinde etkili olduğu görülmektedir.

5.3.2.2. Profesyonellikte Meslek Seçiminin Etkisine İlişkin Bulgular

Bir kariyer uzmanı olan Holland insanların ve mesleklerin altı temel sınıfta ele alınabileceğini öne sürmüştür. Bu sınıflandırma değişik mesleklere sahip insanları, değişik iş ortamlarıyla ilgili verileri düzenlemek ve iş doyumunun ve mesleki başarının nasıl gerçekleşebileceğine dönük önerilerde bulunmak üzere geliştirilmiştir. Holland, insanların kişilikleriyle uyumlu iş ortamlarında çalışması durumunda başarılı olabileceklerini, kendilerini geliştirebileceklerini ve iş doyumuna ulaşabileceklerini belirtmiştir. Holland kişilik türleri kuramını bazı varsayımlar üzerine oturtmuştur. Bunlardan birincisi, insanların kendi kişiliklerini yansıtan meslekleri seçtiğidir (Holland, 1990). İnsanlar bazı meslekleri çekici bulmasının altında bu meslek ortamlarının kişiliklerini yansıtması yatmaktadır.

Öğretmenler profesyonelliği etkileyen önemli faktörler arasında, meslek seçiminin önemine dikkat çekmişler ve öncelikle mesleği sevmenin, isteyerek yapmanın profesyonellik için ön koşul olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...kişinin yapacağı mesleği sevmesi ve ona gönül vermesi de profesyonelliğini, aldığı eğitim kalitesi ne olursa olsun, olumlu yönde etkiliyor.”(11)

“Öğretmenin yetişme tarzı çok önemli. İsteyerek mesleğe başlaması, isteyerek ben öğretmen olacağım demesi çok önemli. Mesleğe başladığındaki hayalleri ile işin uyuşması da çok önemli. İnsanlar bari öğretmen olayım diye işe başladıkları zaman ben dersimi anlatırım bu paraya da bu kadar iş yaparım deyip giderler. Kendi davranışları da dahil o zaman topluma bir katkıları olacağını düşünmüyorum. Farklı alanlardan gelse de öğretmen çıkışlı olmayan bazı arkadaşlar bu mesleği benimsedi.” (1)

Yılman'ın (2006) öğretmen adaylarının nitelikleri konusunda yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerine göre gruplandırmasında araştırmaya katılanların (545) % 59,5'inin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürü olan katılımcı öğretmen seçiminin önemine değinerek öğretmenlerin mesleği erken tanımaları ve bu işin daha erken dönemlerde başlaması gerektiğini böylelikle mesleği isteyerek seçebileceğini düşünmektedir:

“Özelikle öğretmen olarak seçilen kişilerin çok iyi elenmesi lazım. Bu seçim daha başta olacak, belki ortaokulda daha liseye gitmeden belki yeteneğine bakılacak. Gerçekten öğretmen okullarını yazan çocuğu öyle bir eleme yapacaksın ki, her anlamda gidecek ve orada onu vereceksin. Küçükken ağaç yaşken eğiteceksin ve o çocuk evet ben öğretmen olacağım diye yetişecek ve bir süre sonra onların ne kadar faydalı olduklarını gözlemleyebileceksin.” (18)

Araştırma sonucuna göre (Yılman, 2006), araştırmaya katılan 545 öğretmen adayından 19'unun yani %3,5'inin öğretmen okulu mezunu olduğunu göstermektedir. Öğretmen okulundan mezunların öğretmenlik mesleğini seçme oranları oldukça düşüktür. Yukarıda verilen katılımcının görüşlerinin uygulamada amacına ulaşmadığı ya da o misyonu gerçekleştirmedi düşünülebilir.

Yine, mesleği sevme ve bununla birlikte eğitimin de gereğini belirten katılımcı, mesleğini seven öğretmenin aldığı eğitimin de etkisi ile birlikte zaman içinde gelişebileceğini belirtmekte, bunda diğer faktörlerin çok önemli olmadığını vurgulamaktadır. Aşağıda katılımcının görüşleri verilmiştir:

“Öğretmenin profesyonelleşmesini sağlayan en önemli etki bana göre öncelikle kendisidir. Yani mesleğini çok sevmesi, iyi bir eğitim almış olmasıdır. Kurumun ve yasaların etkisi daha sonra gelir. Ayrıca öğretmenin profesyonelleşmesini sağlayan en önemli şeylerden biriside zamandır. Çünkü mesleki deneyim profesyonellikte çok önemlidir. Öğretmenliği sevmeyen ve bu konuda iyi eğitim almamış bir öğretmeni siz ne kadar kurum olarak yasalar çerçevesinde yönlendirin yinede profesyonelliği sağlayamazsınız.” (27)

“Öğretmenin mesleğini sevmesi ve değer vermesi gerekir, siz ne kadar yasalarla kurullarla sınırları belirleyin eğer öğretmenin içinden gelmezse kurumun ve yasaların etkisi bir yere kadar olur diye düşünüyorum. Aslında öğretmenin ve kurumun tavrı birbirini tamamlayıcı nitelikte olursa profesyonellik zemini hazırlanmış olur.” (7 kat)

5.3.2.3. Profesyonellikte Maddi Faktörlerin Etkisine İlişkin Bulgular

Profesyonellikte ekonomik ve mesleki statünün etkisine ilişkin bulgularda katılımcılar (4/27), “maddi desteğin öğretmen gelişimine katkı sağlayacağı” ve “öğretmenin maddi sorunlarının giderilmesi ile toplumda statüsünün de artabileceğini” belirtmişlerdir. Profesyonel kabul görme ve statü birbirini izleyen olgulardır. Bir mesleğin yüksek

statüye sahip olması toplum tarafından mesleğin kabulü ile birlikte mesleğin profesyonelleşmesini de sağlamaktadır. Bir katılımcı öğretmenlerin profesyonelleşmesi için sosyal statülerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır:

“Öğretmenin sosyal statüsünü artırarak yaptıklarının toplumda değer görmesi gerekir. Öğretmenin profesyonelleşmesiyle birlikte değeri de artıyor ona paralel olarak.” (15)

Maddi faktörlerin öğretmenlerin daha güçlü olmasını sağlayacağını belirten katılımcı bunun sağlanması ile mesleği sahiplenerek daha profesyonel çalışacağını ancak bunun bürokratlar tarafından istenen bir durum olmadığını vurgulamaktadır:

“Bence başta gelen etki parasaldır. Yasalar çerçevesinde öğretmenin özlük hakları tam anlamıyla verilmeli, bu maddi manevi öğretmeni güçlendirecektir. Böyle olduğu takdirde öğretmen mesleğine daha çok sahip çıkacaktır. Böylece profesyonel çalışacağını düşünüyorum. Buradan bakınca yıllardır değişen çok bir şey olduğunu görmedik. İsteseler değiştirirler bu çok da zor bir şey değil.o zaman sizi yönetmek zor olur nasıl uğraşacak bu kadar adamlarla. Parasal olarak öğretmen desteklenirse öğretmen kendi de gelişim için uğraşır.” (17)

Öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesinin, onların işlerine daha profesyonel yaklaşabileceğine katkı sağlayacağını düşünen katılımcı kendini güvende hisseden öğretmenin kendini geliştirmeye yöneleceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler ekonomik güçsüzlük nedeniyle kendilerini toplumda düşük statüde hissettiğini belirten katılımcı paranın araç olduğunu belirtmektedir:

“Öğretmenin kendisini rahat, huzurlu ve güvende hissetmesi gerekir. Bunun olabilmesi için öğretmenin kendisini tanımaya, kurumu ile bütünleşmesine ve bunun da kanunlarla beslenip desteklenmesine ihtiyaç vardır. Öncelikle öğretmenin en temel ihtiyaçlarını giderilmesi gerekir kendini huzurlu ve güvende hisseden kişi kendisini geliştirebilmeye zaman ayırır ve kendini daha iyi tanımaya başlar. Bunun birinci sebebi ise maddiyattan geçmektedir yani maddi imkanlarının iyileştirilmesi en önemli etkenlerin başında gelir. Temel ihtiyaçları karşılanan öğretmen başka konulara eğilebilir. En azından aklını başka konulara yönlendirebilir. Hatta öğretmen bazı çevrelere karşı kendini ezik hissediyor bu sayede önce bu durum ortadan kalkarsa daha özgür hareket edebilir. Para her şey demek değil ama çok etkili bir araç diyebilirim. Aklında eviyle geçimiyle ilgili bir sürü sıkıntı varken kendini araştırmaya veya gelişmelere nasıl versin veya öğrencilerinin sıkıntılarını nasıl tam anlamıyla eylesin?” (21)

Yukarıda görüşlerine yer verilen bazı katılımcıların aksine birçok katılımcı profesyonellikte etkili olduğunu düşündükleri faktörler içinde maddi faktörlerin etkisine vurgu yapmamıştır. Aşağıda maddi faktörlerin etkisinin olmayacağını savunan bazı katılımcıların görüşleri ve ilgili nicel bulgular verilmiştir.

Tablo 5.39. Profesyonellikte Maddi Faktörlerin Etkisi

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
13.Öğretmenlerin aldığı ücretlerin, onların profesyonellikleri üzerinde etkisi yoktur.	N:135 %:25,9	N:81 %:15,5	N:305 %:58,5

Tablo 5.39’da profesyonellikte maddi faktörlerin etkisi olmadığına ilişkin nicel araştırma sonuçları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,5’i profesyonelliğin maddi faktörlerle ilgili olmadığını düşündükleri görülmektedir. Nitel çalışma grubundaki katılımcılar da maddi faktörlerin profesyonellikte etkisi olmadığını belirten katılımcılar yaklaşık olarak grubun %80’nini oluşturmaktadır. Nitel ve nicel grup arasındaki farkın ise, nitel çalışma grubu katılımcılarının özellikle profesyonel yaklaşım sergiledikleri düşünülen öğretmenler arasında tavsiye üzerine seçilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcılar, profesyonellik ve maddi faktörler arasında doğrudan bir etki olmadığını, ancak yapılacak iyileştirmelerin, öğretmenlerin kişisel gelişimleri daha kullanabilmeleri ve toplumsal statülerini yükseltmeye yarayacağını düşünmektedirler. Ancak hem öğretmenlerin gelişime yönelik çabaları hem de statülerinin yükselmesi onların profesyonelleşmesi için önemli destektir. Bu nedenle maddi faktörlerin her ne kadar doğrudan etki etmediği düşünülse de dolaylı etkisi oldukça yüksektir. Katılımcılardan biri bu durumu, öğretmenlerin maddi yönden desteklenmesinin profesyonelliğe etkisinin olmayacağını, ancak gerçek anlamda profesyonelliğin ise manevi tatminlerden beslendiğini belirtmektedir;

“...profesyonellik kişinin kendi içinde olmalı, sen ona trilyonda versen kişinin içinde olmadıktan sonra, bu işi zevkle hevesle yapmıyorsa hiçbir faydası olmaz. Öğrencilere bir şeyler vermeye çalışıyorsun ve bir süre sonra o verdiklerini o öğrencide görüyorsun eğer bunun tadını öğretmen almıyorsa/ alamıyorsa bir şey olacağı yok.” (10)

Öğretmenlerin bilgi aktarıcı düzeyden, profesyonel olma düzeyine geçişinin onlara daha fazla görev ve sorumluluk getirdiğini ancak bunun için de bulunduğu statünün profesyonelliğe uygun olması gerektiğini belirterek statüye vurgu yapan katılımcı, öğretmenlerin kimliksizleşmemesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Özel şirketlerde bir proje müdürü var. Projeyi hazırlar, başında durur, sonuçlandırır ve işi teslim eder. Bu durumda işveren o projeye harcadığı paradan

daha fazlasını almadığı sürece o proje müdürüne iş vermez. O zaman demek ki profesyonel olmak ve işin başında beklemek, işin içinde olmak gerekiyor. Bizde de öyle olması gerekiyor. Öğretmeni kimliksizleştirmemek lazım, öğretmen işin başında, işin merkezinde olmalıdır. Öğretmenlik, bildiği bir şeyi bilmeyen bir başkasına aktaran kişi öğretmendir. Ama profesyonel dediğinde her zaman işinin başında, o işi geliştiren, o işi uygulayan kişi olması lazım. Öğretmenlerin mutlaka özel statülü profesyoneller olması lazım.” (4)

22. katılımcı maddi iyileştirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi öğretmenin kendini geliştirmesi açısından değerlendirdiği ve bunun için günümüzde bir çok imkanın bulunduğunu ifade ederek yine kişinin bu konuda kendini geliştirmeye isteği olursa mevcut durumda bunu sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu görüş öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarını birbirinden ayırdığı ve maddi durumu kişisel yaşamla ilişkilendirdiği görülmektedir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu maaşla ilgili bir olay değildir. Maaş daha rahat olmasını sağlayabilir, zaten artık bilgiye ulaşmanın yolları çok pahalı değil, ayrıca devlet kurumlarının imkanları onu destekleyebilecek güçtedir. Parasal iyileştirme sosyal hayatını geliştirir, sosyal hayatı geliştiği için de etkilenmesi daha yüksek olur. Ama bu sadece öğretmene fayda sağlar ama bu profesyonelliğe fayda sağlamaz.” (22)

Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluk duyan öğretmenleri profesyonelliğin kritik bir bileşeni olan etkililiğe sahiptir. Etkililik anlayışı yüksek olan öğretmenler öğrencilerin hayatlarında değişim yapabileceklerine inanırlar. Bu öğretmenler bunu sadece düşüncede bırakmaz aynı zamanda eyleme dökerler. Yeni stratejiler ve alternatifler aramaya devam ederler. Neyin işe yaradığını sürekli araştırdıklarından dolayı etkili öğretmenlerde kararlılık çok açık bir şekilde görülebilir (Huberman, 1995; aktaran: Phelps, 2006). Bir katılımcı ise, tanık olduğu olumlu ve olumsuz örneklerden yola çıkarak profesyonelliğin yine maddi etkilerle sağlanamayacağını vurgularken öğretmenlerin her koşulda etkili olabileceğini şu sözlerle açıklamaktadır;

“Öğretmen geçim sıkıntısı çekmez, düzenli kültürel gelişim sağlar ise profesyonelleşmesine pozitif bir etki olur. Ancak profesyonelleşme öğretmenin kendisi ile ilgilidir. İmkanlarının çok iyi olması onu bir profesyonel yapmaz. Çok iyi imkanlara sahip olmasına rağmen öğretmenliğini bir masa başı memurluğundan ileri götürememiş, ancak güç şartlar altında sınıfı bir atölyeye bir araştırma enstitüsüne çevirmiş öğretmenler biliyorum.”(5)

Öğretmenliğin bir gönül işi olduğu ve mesleği seçmedeki temel amacın maddi değil manevi olduğu bilinmektedir. Katılımcılardan biri de (25. katılımcı) bu konuya değinmektedir.

“Bana göre çok fazla etkili olmaz. Çünkü bu işi maddiyat için yapmıyorsunuz. Eğer yapıyorum diyorsanız öğretmen değilsiniz. Ve bu sadece öğretmenlere mahsus. Bu çünkü aldığım maaş yetmese bile bir öğrencinin mutluluğu sizi maddi olarak elde ettiğinizden çok daha fazlasını kazandırıyor.” (25)

Katılımcılar öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde etkili olduğunu düşündükleri diğer bir faktöründe deneyim olduğunu belirtmişlerdir. 5 (/27) katılımcı öğretmenlerin deneyimleri ile profesyonelliklerinin ilgili olduğunu yani profesyonelliğin tecrübelerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için meslekte tecrübe kazanmalarının gerektiğini ve kazanımların pozitif etkilerini yansıtabilmenin önemine vurgu yapan katılımcılar bu konuda kurumun desteğinin de gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“Profesyonellikte deneyimler ve bunların olumlu etkilerini yansıtabilmek çok önemli. Kişi yaşam boyu deneyimlerinden dersler çıkarmalı bunlardan da iş yaşantısında faydalanmalı. Deneyimler ömür boyu sürer, kişinin çalışma ortamı da onun tecrübelerine katkıda bulunur.” (12)

“Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayan en önemli etken tecrübe kazanmaları ve kendilerini geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu yüzden özellikle kendisi ve çalıştıkları kurum önemli rol oynar. Profesyonel kişi yaptığı işin en iyi şekilde sonuçlanması için çalışır bu da öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin bilgi ve becerilerinin en üst düzeye çıkarılabilmesi demektir. Bu durumun sağlanabilmesi için öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi ve öğrencilere bunu en uygun şekilde aktarabilmesi gerekir. Profesyonel öğretmen öğrencilerini iyi analiz edip en doğru yöntemleri kullanarak öğrencileri istenen hedeflere en kısa yoldan ulaştırabilmelidir.” (24)

Mesleğin ilk yıllarında zor şartlara sahip bölgelerde çalışmanın öğretmenlerin farklı deneyimleri yaşamalarını ve bunun sonucunda da gelişimlerine katkı sağladığını düşünen katılımcı deneyimlerine dayanarak ifade ettiği bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır:

“...öğretmen deneyimleri kişisel gelişimin göstergesi. Özellikle mesleğinin ilk yıllarında Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu da göreve başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin onların kişisel gelişimlerine daha çok katkıda bulunduğunu gözlemledim. Bunu kendim içinde söyleyebilirim.” (9)

Bir katılımcı profesyonellikte yaşın önemli olduğunu ifade ederek, kurumun da desteğinin gerektiğine vurgu yaparak kurum desteği olmadı durumlarda ise öğretmenlerin profesyonelleşmesinin yaşa bağlı olarak gelişimin olamayacağını ve ilk yıllardaki bilgileri ile devam edeceklerini şu sözler ile açıklamaktadır:

“Şüphesiz yaşın da profesyonellik ile ilgisi var ancak çalışılan kurumun öğretmenin profesyonelliğine verdiği önemle yaş birleşince bireyde profesyonellik

daha belirgin oluyor. Çünkü bazı öğretmenler de var ki 20 yıllık çalışmaları 20 yıllık tecrübeyle eş değerde değil. Mesleklerinin ilk başında tuttıkları yolla devam etmişler. Yani öğretmende profesyonelleşmeye yönelik bilinç düzeyi arttıkça yaşla bir korelasyon gösterdiğini düşünüyorum.” (11)

5.3.2.4. Profesyonellikte Öğrenci ve Velilerin Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 5.41’de öğretmenlerin profesyonelleşmesinde öğrencilerin etkisine ilişkin nicel araştırma bulgusu verilmiştir. Verilerin ortalama değerinin 3,46 olduğu ve buna göre öğrencilerin taleplerinin profesyonelleşmede etkili olacağına ilişkin ifadeye öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir.

Tablo 5. 40. Profesyonelleşmede Öğrencilerin Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Madde No	Maddeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
17	Öğrencilerin talepleri doğrultusunda öğretmen profesyonelleşir.	N: 126 %: 24,2	N: 68 %: 13,1	N: 327 %: 62,7

Öğretmenler öğrencilerin taleplerine göre profesyonelleşir ifadesine 327 (%62,7) öğretmenin olumlu baktığı, 126 (%24) öğretmenin ise olumsuz baktığı yani öğrencilerin etkisinin olmadığını düşündüğünü göstermektedir. Oysa araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleşmiş ve hizmet edilen grubun ilköğretim öğrencilerine göre daha fazla olayların farkında olan ve bunu yansıtan öğrenciler olabileceğinden öğretmenlerin öğrenci taleplerine daha fazla önem vermesi gerektiği düşünülmekte ancak sonuçlar bunu yansıtmamaktadır. Benzer şekilde profesyonellik tanımlarında da öğrencilerle ilgili ifadelerin çok sınırlığı olduğu dikkat çekmiştir.

Aşağıda verilen bir katılımcının (3) görüşüne göre, öğrencilerin profesyonelliği etkileyen faktörlerden biri olarak gördüğü ve diğer bir katılımcı ise (5) konuyu taleplerle ilişkilendirerek, yine öğrencilerin profillerinin bu konuda etkili olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcının söylediği öğrenci profilinin önemi nicel araştırma bulgularında olumsuz algının nedeni olduğu düşünülebilir.

“Öğrenci öğretmenin profesyonelliğini etkiliyor.”(3)

“Öğretmeden ne beklendiği önemlidir. Okulun sosyal yapısı çok önemli. Toplumun öğrencinin geldiği alt yapı, öğretmenin profesyonelleşmesinde büyük

pay kaplıyor bence. Ayrıca öğrenci profilinin standart olmaması da profesyonelleşme sürecini etkiliyor. Talep formatı değişikçe sunum alternatifini değiştiriyor. Çok yönlü düşünülüyor. Öğretmen donanımını destekliyor.”(5)

Aslında öğretmenden birinci düzeyde hizmet alan grup olan öğrencilerin profesyonellikte daha baskın olmaları gerektiği düşünülebilir. Ancak farkında olmadığı bir şeyi öğrencinin talep etmesi elbette mümkün olmayacaktır. Ancak öğrencilerin, baskıcı bir ortamda kısıtlanarak değil de daha çok araştıran, sorgulayan bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak demokratik ortam sağlanırsa, elbette bu konuda daha fazla etkiyi yapabilecekleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin yaptıklarının sonucunda ilk etki öğrenciye ve ikinci aşamada da velilere yansımaktadır. Tablo 5.41’de velinin etkisine yönelik nicel araştırma sonucu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin % 73.5’i olumlu görüş belirtmiş ve ortalama 3.68 değeri ile velilerin çocuklarının gelişimini izlemesinin kendilerini işlerini daha iyi yapmaya zorladığını belirtmişlerdir.

Tablo 5.41. Profesyonelleşmede Velilerin Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
44. Velilerimin çocuğunun gelişimini izlediğini bilmek işimi daha iyi yapmaya zorlar.	N:89 %:17,1	N:49 %:9,4	N:383 %:73,5

Katılımcılardan sadece üç tanesi velinin profesyonellikle ilgisi olduğunu belirtmiştir. Velinin öğretmen üzerindeki etkileri açısından öne çıkan katılımcı görüşleri; “bilinçli veliler”, “öğrencilerin izlenmesi” ve “öğretmenin kendini veliye kabul ettirmeye çalışmasıdır”.

“Veli bile bu konuda aslında çok önemli. Çocuğunun gelişimini izleyen, bilinçli veli öğretmeni sorguluyor. Öyle olunca da öğretmen daha iyisini yapmaya çalışıyor.” (11)

Bir katılımcı velilerin olaylara yaklaşımının ve iyi örneklerle öğretmen uygulamalarını değerlendiren velilerin bu konuda etkili olacağını belirtmektedir.

“Velinin yapacağı kıyaslamalar öğretmenin profesyonelliğini etkiler. Karşıdaki veli öğretmeni eleştirirken kıyaslarsa bu öğretmeni etkiler. Bu öğretmene göre değişir ama yine de az da olsa etkiler-olumlu veya olumsuz oluşuna göre öğretmende o doğrultuda etkilenir.” (10)

Çocuğunun gelişmesini izleyen ve öğretmenlerin yaptıklarının veli tarafından kabullenilmesi ya da tam tersi tepki gösterilmesi öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmaya yönlendireceğini belirten katılımcı (13) velilerin öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili olacağını söylemektedir. Buna göre, bilinçli velilerin olduğu kurumda çalışan öğretmenlerinde kendilerini daha fazla geliştirebileceğini dolayısıyla velilerin bilinçlendirilmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır.

“Bu konuda en önemli etkiyi veli oluşturur. Yasalarla bir şey olamaz. Öğrencilerin gelişmesini izleyen, çalışmalarını yakından takip eden, ilgili veli karşısında öğretmen daha titiz davranacaktır. Ancak velinin öğretmen tarafından pohpohlanması değil bu dediklerim. Kendini veliye kabul ettirmesi yaptığı işin onlar tarafından kabulü olarak düşünülmelidir. Okul yönetimi bunda etkili olmaz bence. Çünkü onlar sadece yazıları, planları falan kontrol etmektedir.” (13)

Katılımcılar öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili olan diğer bir faktörün de meslektaşları olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle mesleğin ilk yıllarında çevresindeki öğretmenlerin yaklaşımlarını örnek alan öğretmenlerin onlardan profesyonelliği öğrenebileceğini katılımcılar şu sözlerle açıklamaktadırlar:

“Kişi profesyonelliği birlikte çalıştığı meslektaşlarından veya örnek aldığı kişilerden öğrenecektir. Yeni göreve başlayan bir öğretmen çevresindeki meslektaşlarından etkilenir.” (6 kat)

“Ayrıca okul yıllarında hepimizin model aldığı bir öğretmeni olmuştur. Beklide meslek hayatımızda o model aldığımız öğretmenin davranışlarını sergiliyoruz. Bu nedenle öğretmenin davranışları da profesyonelce olmalıdır.” (9)

Meslektaşların her zaman iyi örnekler olması beklenmemelidir. Onların eleştirel yaklaşımları öğretmenlerin gelişiminde bazen olumsuz etkilere neden olabilir. Ancak profesyonellerin bundan etkilenmeyeceğini ya da kendine alternatif çözümler bulabileceğini belirten katılımcı düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Çalışma arkadaşları da belki başlarda onu eleştirebilir ama bir profesyonel bunu da çözmeyi bilir.” (10)

5.3.3. Profesyonelliğin Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Profesyonellik bir süreçte mi gelişir ve ortaya çıkar yoksa mesleğin sağladığı bir ayrıcalık mı? sorusuna 23 (/27) katılımcı profesyonelliğin süreç faktörüyle doğrudan ilişkili olduğuna ve profesyonelliğin zaman içerisinde deneyim, mesleğe bakış, eğitim,

okulun yapısı, aile ve çevre profili, meslektaşlar gibi iç ve dış etmenlerin etkisiyle geliştiğine değinmişlerdir.

Öğretmenlerin profesyonelliğinin birçok faktörden etkilendiğini ve bunlarla şekillendiğini belirten katılımcı öğretmenlik mesleği için profesyonelleşmenin diğer mesleklerden farklı olduğunu belirterek bunun için emek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcı düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir :

“Profesyonellik kişinin kendisinde başlayan aldığı eğitimle şekillenen ve çevrenin ve de çalışma ortamının etkisiyle değişime uğrayan bir yolculuktur. Standart bazı meslekler için profesyonellik mesleğin getirdiği ayrıcalık olabilir ama öğretmenlikte öyle olduğunu sanmıyorum. Öğretmenlikte emek vererek bir yerlere geldiğinde profesyonel olursunuz diye düşünüyorum.” (9)

Bir katılımcı, profesyonelliğin bilgi ve deneyim temelinde geliştiğini vurgulayarak bunun için zaman gerektiğini vurgulamaktadır:

“Profesyonellik zaman içerisinde bilgi ve deneyimlerin birikmesi sonucu ortaya çıkan bir durumdur”.(8 kat)

Bir diğer katılımcı ise öğretmen liselerinden başlayacak bir eğitimin profesyonelleşme sürecinde daha etkili olacağını ve profesyonelleşmede zamanın daha etkin kullanılacağını belirtmiştir. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Süreç profesyonelliğin gelişimi açısından önemlidir. Kimse bir anda profesyonel olamıyor. Zaman içerisinde kazanılacak deneyimler, alınacak destekleyici eğitimler çok etkili olacaktır. Öğretmenler açısından bakıldığında öğretmen liselerinde başlayan bir eğitim yönlendirme çok daha etkili olur. Süreç kısaltılmış olur.” (7 kat)

Katılımcı öğretmenlerden birisi öğretmen profesyonelliğini ve mesleği ilginç bir benzetmeyle ifade etmiştir:

“Profesyonellik bir süreçte gelişir. Öğretmenlik mesleği geç olgunlaşan bir meyve gibi. Üstelik tüm mevsimlerin olgunlaşmasında etkili olduğu bazen olmadan dalından kopup düştüğü ve yıllarca bozulmadan öylece beklediği, bu yüzden ne yetiştirene ne yiyene tat vermediği bir meyve.” (5)

Diğer bir katılımcı ise profesyonelliği karakter temelinde ve eğitimle ulaşılabilecek bir süreçte gerçekleşeceğini belirtmekte ve bunu formülleştirerek açıklamaktadır.

Katılımcının düşüncesine ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Profesyonellik; karakter+eğitim=bir süreç olarak özetlenebilir. Kişinin karakteristik özellikleri profesyonel olmasını destekler nitelikte olmalıdır, bence herkes profesyonel olamaz. Özellikle öğretmenlik mesleğinde profesyonel olmak daha zor. Aldığınız eğitim profesyonel olma yolunda büyük etkiye sahip. Daha

sonra bu profesyonelliğin devamlılığını sağlamak durumundasınız yine kişisel özellikleriniz bunu sağlayacak, sürekli bir değişim ve yenilenme isteğiniz olması gerekir. Profesyonellik zamanla gelişecek bir durum.”(27)

Profesyonelleşme için uzun bir süreç gerektiğini belirten katılımcı, çözüm için eğitim fakültelerinde iyileştirme yapılmasını önermekte, katılımcı böylece sürecin kısılacığını şu sözlerle açıklamaktadır:

“Öğretmenler çoğu yıllar geçtikten sonra profesyonelliğe ulaşabiliyor ama çok uzun zamana ihtiyaç oluyor. Ancak bu süreç, üniversite eğitiminde bir takım toparlamalar yapılırsa buna ulaşmasında zaman kısalmış ve kayıplar azalır.” (10)

Diğerlerinin (23/27) aksine bir katılımcı profesyonelliğin sadece süreçte gelişen bir durum olmadığını kişinin bu süreci nasıl değerlendirdiğine bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kişinin kendisi profesyonelliğe yatkın değilse süreçte sadece tecrübe edinmekle kalacağını ve profesyonel olamayacağını vurgulayarak yine kişiliğin bunda önemini şu sözlerle ifade etmektedir.

“Kişi profesyonelliğe yatkındır, yetenekleri o doğrultudadır. Süreçte bunu keşfeder ve geliştirir. Dış etkenlerle örneğin eğitimlerle, projelerle profesyonelliğini artırır. Ancak kişinin profesyonelliğe yatkınlığı yoksa sadece süreçte tecrübeler edinir profesyonel olamaz diye düşünüyorum.” (2)

Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşanan sıkıntılar öğretmenin kariyer gelişimini ve profesyonelleşme sürecini olumsuz etkilemektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğini herkes yapabilir inancı öğretmenleri profesyonellik sürecinde olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Zaman içerisinde öğretmenin mesleğine olan inancının yerleştiğini ve yaptığı işin sorumluluğunu kavradığını bir katılımcı şu sözlerle açıklamaktadır:

“Herkes bu işi yapabilecekmiş gibi yaklaşıyorlar. Bu da öğretmene olan yaklaşımı olumsuz etkiliyor. Aslında ilk yıllara velilerin güvensiz bakmaları çok da yanlış olmuyor. Çünkü ben de ancak beşinci yıldan sonra bu işi doğru düzgün yapmaya başladığımı anladım. Öncesinde ise hem kendime hem de öğrencilerime fayda sağlayayım derken yanlış yaptığım bazı durumlar oldu. İlk yıllar neden öğretmen oldum diye kendime kızarak geçti sonrasında ise madem bu işe devam ediyor o zaman en iyisini yapayım dedim ve ondan sonra profesyonelliğe doğru yol almaya başladığımı düşünüyorum.” (13)

Diğer bir katılımcı ise bu süreç içerisinde öğretmenin önce öğretmenlik mesleğini icra etmeyi öğrenmeye çalıştığını, ikinci planda profesyonelleşmeye çalıştığını belirtmektedir.

“Mezun olduğunda yaşadığım tecrübeleri düşündüğüm zaman ilk başta yaparım diyordum ama benim kafamdakilerle okuldaki durum farklıydı. Derse girdiğimde ben bu işe hazır değilim dedim. Konuyu bildiğin zaman bu işi yaparsın zannediyorsun ama öyle olmuyor. Bir kişi ile uğraşacak olsan evet sorun olmaz. 30- 40 kişi ile aynı anda ilgileniyorsun. İlgilenmesen bile görmen gerek. 30’a birsin. Bir boşluk yakalasalar yanarsın. Öğretmenlik zaten işe başladıktan sonra öğrenilmeye başlıyor ki profesyonellik çok sonra.” (17)

Öğretmenlerin kariyerleri ve özellikleri mesleğe girişten emekliliğe kadar değişerek devam etmektedir. Bakioğlu'nun (1996) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, öğretmenliğin kariyere giriş evresi olarak adlandırdığı ilk beş yıllık süreçte öğretmenlerin, gelişmeye başladıkları, kullandıkları bilgilerin ve tekniklerin sınırlı olduğu, bilinçsiz tercihler yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Bir katılımcı mesleğe başladığı ve devamındaki süreci anlatırken profesyonelliğin yedi yıldan sonra başlayabileceğini belirtmektedir. Katılımcının konuya ilişkin düşüncelerini ifade eden sözleri aşağıda verilmiştir:

“Profesyonellik için bir süreç gereklidir. Deneyim gerektiriyor. Mutlaka göreve başladığınız zamanki tavırlarınız, düşüncelerinizle beş sene sonraki duruşunuz farklı oluyor. Gittikçe profesyonelleşiyorsunuz. Stajyerlik bir yıl ama bu sürede profesyonel olamazsınız, mümkün değil bu nedenle bu bir yıl değil en az yedi yıl olmalı diye arkadaşlarla zaman zaman tartışırız. Yedi yıl süre zarfından sonra kendinizi artık profesyonel olarak kabul edebiliyorsunuz. Yeni başladığınız zamanda öğretmenim diyorsunuz benden iyi öğretmen yoktur diyorsunuz, ama süre geçtikçe ben yavaş yavaş öğretmen oluyorum mantığı geliyor insana. Bu da profesyonelliğin hemen sağlanmadığı zaman gerektiği belli bir sürenin olması gerektiğini gösteriyor. O süreç önemlidir.” (25)

Profesyonelleşme için elbette kişisel gelişimin önemi tartışmasız bir gerçektir. Öğretmenlik gibi bir meslekte çok yönlü olabilmek dolayısı ile kişisel gelişimin de çok yönlü olmasını gerektirir. Profesyonellik sadece kişisel çabalara değil aynı zamanda kurumsal desteğe ve buna yönelik hazırlanan destekleyici politikalara ihtiyaç duyar. Bir katılımcı profesyonelliği geliştirmek için olması gerekenleri aktarırken aynı zamanda öğretmen profesyonelliğinin diğer mesleklere göre daha zor olduğunu vurgulayarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

“Profesyonel kişiler olma yolundaki öğretmenler, birçok alanda kendini geliştirmek zorundadır. Kendi alanındaki yenilikleri takip etme, iletişim, etkili konuşma vs. bu durumda öğretmene yüklenen çok fazla sorumluluk ... (öğrenci-veli-yönetici-devlet). İdealize edilmiş öğretmenlik mesleğinde sadece okulda değil okul dışında da örnek model olma zorunluluğu gibi bir yükün altına girer kişi.

Ancak ne öğretmenlikten daha çok profesyonelliği gerektiren bir iş vardır ne de çalışanlara profesyonelliği bu denli olanaksız kılacak biçimde davranılan başka bir iş. Hekimlere ve hukukçulara da öğretilere olduğu gibi davranılsaydı, sağlık ve adalet işlerinin nasıl bir görünüm arz edeceğinin düşünülmesi konunun önemini ortaya koyacaktır. Oysa iyi öğretim sergilemek, elbette bu saygın meslekleri yapmaktan daha zordur.”(23)

5.3.4. Profesyonelliğe Katkı Sağlayacak Faktörlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara, profesyonelliğin gelişiminde katkı sağlayıcı faktörlere ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiş ve veriler analiz sonucuna göre aşağıda Tablo 5. 42’de özetlenmiştir.

Tablo 5.42. Profesyonelliğe Katkı Sağlayacağı Düşünülen Faktörler

Profesyonelliğe Katkı Sağlayan Faktörler	Katkısı Olacağını Düşünen Katılımcı Sayısı
Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim	27
Konferans, seminer gibi faaliyetlere katılım	25
Proje hazırlama ve yarışmalara katılım	25
Teknoloji kullanımı	25
Toplumsal olaylara karşı duyarlılık	24
Kariyer gelişimlerinin değerlendirilmesi	24
Profesyonellerin rehberlik etmesi	15
Sosyo- ekonomik iyileştirmeler	8

5.3.4.1. Profesyonelleşmede Eğitimin Katkısına İlişkin Bulgular

Soran ve diğerleri (2006), günümüzde, küreselleşme ve teknolojik değişimlerin etkisi ile daha yüksek becerilere sahip bireylere olan ihtiyaca dikkat çekmekte ve durumu şu şekilde açıklamaktadırlar;

“...toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır. Öğretimin artık eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları, bireylerinin ve toplumlarının gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duyulmuştur. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir. Yaşam boyu öğrenme, aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim imkanları sunmak anlamına da gelmektedir.”

Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için eğitimlerin gerekliliğine ilişkin katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplara göre, eğitimlerin mutlaka pozitif etkilerinin olacağı tüm katılımcılar tarafından kabul edilmekle birlikte, özellikle vurgulanan temel ifadeler; eğitimlerin sürekli olması gerektiği (10/27), gerekli alt yapının hizmet öncesi eğitimde verilmiş olması gerektiği (8/27), mesleğe girişte eğitimlerin verilmesi gerektiği (2/27), hizmet öncesi eğitimlerin bilgi donanımı açısından yeterli olduğu ancak uygulama için yetersiz oldukları (4/27), eğitimlerde, eğitim fakülteleri ve MEB'in uyum içinde olması gerektiği (1/27), eğitimlerin okul müdürlüğüne bırakılması gerektiği (1/27), hizmet öncesi eğitimlerin yeterli olduğu ancak kişinin kendini geliştirmeye çalışması gerektiği (1/27) şeklindedir. Ayrıca verilecek hizmetiçi eğitimlere öğretmenlerin katılımların zorunlu olması gerektiğini belirten 6 (/22) katılımcı, eğitimlere katılımların gönüllü olması gerektiğini belirten 12 (/22) katılımcı ve üçüncü bir grupta öğretmenlerin katılmak için kendilerini zorunlu hissetmeleri gerektiğini yani zorunlu-gönüllü olmaları gerektiğini belirten 4 (/22) katılımcı bulunmaktadır. Bunların dışında, eğitimlere katılım için öğretmenlerin özendirilmesi ya da eğitim konularının çekici hale getirilmesi vurgulanmaktadır.

Bir katılımcı, öğretmenin sürekli öğrenme ihtiyacının öncelikle kendisinde ortaya çıkması gerektiğini ve bunun için gelişim arayışının onu öğrenmeye yöneltebileceğini dile getirmektedir.

“Öğretmen profesyonelse, derse girdikçe kendi eksikliğini görecektir ve bu onda bir ihtiyaç oluşturacaktır. Böyle bir istek oluşursa evet eğitim olmalı ama bu öğretmeni profesyonelleştirelim eğitim verelim dediğinde öğretmen almak istemezse yapacak bir şey yoktur.” (10)

Tablo 5.43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kendini Geliştirme İsteğine İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
82.Sadece kendi alanımda değil, öğrencilerime fayda sağlayacağım farklı konularda da kendimi geliştirmeye çalışırım.	N:26 %:5	N:48 %:9,2	N:447 %:85,8

Öğretmenlerin kendini geliştirme isteğine yönelik nicel araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gelişime açık olduğu ve bunun için

çaba gösterdiği görülmektedir. Nitel araştırmada da katılımcılar, öğretmenlerin kendini geliştirmeleri gereğini sıklıkla vurgulanmakta ve profesyonel bir öğretmenin bu konuda kendini zorunlu hissetmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu konuda araştırmmanın hem nitel hem de nicel boyutlarında ortaya çıkan sonuçlar birbiri ile örtüşmektedir.

Bir katılımcı profesyonel bir öğretmenin kendini geliştirme sorumluluğunu taşıdığını ve bunun için yapılması gerekenleri zaten yapacağına vurgu yaparken, profesyonellik adında bir eğitim olmamasını ve farklı bakış açıları geliştirebileceği eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirterek aynı zamanda profesyonel gelişimin gereğini çağrıştırmaktadır. Aslında katılımcının farklı bakış açıları olarak değindiği konuların profesyonellik için katkı sağlayan konular olduğu, belkide bunu kendinde hissettiğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcının bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“Gerçekten mesleğine profesyonelce yaklaşan bir öğretmen kendisini geliştireceğini düşündüğü seminer ve ya hizmet içi eğitim programlarını zaten takip edecek, bulacak ve bu programlara katılacaktır. Ancak bu tür faaliyetler öğretmene profesyonelliği değil, eğitim ve öğretim aşamalarındaki yenilikleri, öğrenci ve veli ile diyaloglarını geliştirmeyi, farklı bakış açılarını öğretir.” (13)

Öğretmenler için yüksek öğrenimlerini tamamlamak, bilindiği gibi, yetişme sürecinin sonu olarak görülmemekte ve yeterliğin tam anlamı ile elde edildiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin kariyerleri içindeki profesyonel davranışları bir gelişme sergilemektedir. Öğretmenler göreve başladıkları andan itibaren öğrencilerinin gelişimine yardımcı olmak suretiyle profesyonel gelişimlerini de ilerletmektedirler (Bakioğlu, 1996). Bir katılımcının görüşleri Bakioğlu'nun ifade ettiği profesyonel gelişim için eğitimin sürekliliğini ve bunun da kariyer evrelerine göre düzenlenmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır;

“...mutlaka daha sonra hizmetiçi eğitimlerde yer verilmelidir. Profesyonelliğin sürekli olması gerektiğini düşünürsek, öğretmenlere bütün çalışma hayatları boyunca dönem dönem eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle ihtiyaç duyulan eğitimlerde değişiklik gösterecektir. Yani ihtiyaçlara göre eğitimler düzenlenmelidir.” (16)

İki katılımcının düşünceleri önceki katılımcının düşünceleri ile örtüşmekte ancak bu konuya hizmet öncesi öğretmen eğitiminde başlanması ve herkes için eşit fırsatlar sunulması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

“Aslında eğitime üniversitelerde eğitim fakültelerinde ilk yıldan itibaren başlanmalıdır, ne kadar erken olursa o kadar etkili olur diye düşünüyorum. Ayrıca düzenli periyotlarla eğitimler sürdürülmelidir. Öğretmen daha ilk yıllardan emekliliğine kadar eğitimle iç içe olacağından sürekli hizmetiçi eğitimler sunulmalıdır. Sadece göstermelik hizmetiçi eğitimlerden bahsetmiyorum, Gerçekten amacına uygun uzmanlar tarafından verilen eğitimlerden bahsediyorum. Ülkemizde hizmetiçi eğitimlerinin verimli olmadığını herkesin eşit faydalanmadığını düşünüyorum.”(2)

“İlk etki öğretmen eğitimi programlarından kaynaklanır. Şüphesiz profesyonellik eğitimi öğretmen eğitimi boyunca verilmelidir. Fakat profesyonellik konusunda verilen eğitim diğer derslerin hedeflerinin içine konmalıdır.”(11)

Diğer bir katılımcı ise eğitim kurumlarının öğretmenin sürekli eğitimi konusunda yetersiz kaldıklarını, bunun ancak günümüz koşullarına uygun, kaliteli eğitimlerle giderilebileceğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Eğitim kurumlarının bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Teorik bilgi, temel öğretmen eğitimleri ve stajlarının profesyonelleğe ilgili gelişimi desteklemediğini söyleyebilirim. Eğitim programlarında sosyal ve kişisel gelişim, problem çözümünde yaklaşım, ekip çalışmaları, problemlere mikro ve makro yaklaşım gerektiren çalışmalar olmalıdır. Klasik eğitim anlayışından uzaklaşılmalı günümüz koşullarının gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verecek kalitede eğitimler verilmeli.”(9)

Hizmetiçi eğitimlerin gerekliliğini savunan ancak mevcut eğitimlerin amacına uygun yapılmadığı ve eğitimcilerin yetersizliği nedeniyle hizmetiçi eğitimlere karşı bir ilgisizlik oluştuğunu belirten katılımcı bu konudaki eksikliklere dikkat çekerek katıldığı eğitimlerde yaşadıkları ile örneklendirdiği düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Eğitimler profesyonel kişiler tarafından verilirse eğer evet olmalı. Eğitimi veren kişinin profesyonelleğe bir alakası olmuyor. Profesyonel kişiler yaparsa faydası olacaktır. Bu tür eğitimler her aşamada hizmete başlarken de devam ederken de verilmelidir. Sürekli eğitim olmalıdır. İçinde bulunduğumuz şartlar açısından düşünürsek ben şimdi eğitimlere katılmak istemiyorum çünkü zaman kaybı. Birkaç defa gittim, eğitim veren kişide ne bildiğinin bile farkında değil. Para kazanacak diye kendisini de bizi de boşa yoruyor. Amacına uygun, kaliteli yapılsa en başta ben giderim. Ben kendimi yetiştirmeye çalışıyorum. İnternette, kitaplardan kişisel gelişimim için araştırıyorum. Ama uygulamalı eğitimlere ihtiyacımız var.” (17)

Tablo 5.44. Okullarda Verilen Hizmetiçi Eğitime İlişkin Algılar

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
59.Okullarda öğretmenlere verilen eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	N:103 %:19,8	N:110 %:21,1	N:308 %:59,1

Nicel araştırma kapsamında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda verilen hizmetiçi eğitimlere yönelik algılarını belirlemek için sunulan ifadede , eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğu görüşüne öğretmenlerin yarısından çoğunun katıldığı görülmüştür. Bu sonuç, verilen eğitimlerin niteliğinin yetersizliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Çünkü daha önceki kısımda verilen sonuçlarda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de, öğretmenlerin mesleğe başladıklarından sonrada eğitimlerin devam etmesi gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

Çevikbaş (2002), Türkiye’de hizmet içi eğitimin, kamusal düzeyde yürütüldüğünü, ancak kurumlarda insan gücü planlaması bulunmaması nedeniyle eğitimlerin düzensiz ve sistemsiz olduğunu ve hizmet içi eğitimin gerçek ihtiyaçlara dayanmadığını belirtmektedir.

Yine bir katılımcı, hizmetiçi eğitimlerin gerekliliğini ancak özellikle eğitimlerin plansız oluşu ve eğitimlerin zamanlamasındaki hatalardan dolayı olumsuzluklarını vurgulamakta eğitimlerin yapıldığı dönemlerde öğrencilerin derslerinin boş geçmesi katılımcının en büyük endişesini oluşturmaktadır. Eğitim dönemlerinin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha verimli olması için tatil zamanlarında planlanması gerektiğini belirten katılımcının sözleri aşağıda verilmiştir:

“Hizmetiçi eğitimlerin çok fazla faydası var ama hizmetiçi eğitimler çok planlı bir şekilde uygulanmıyor. Münferit aralıklarla zorunlu tutulmalı. İsteğe bağlı olmamalı, özellikle öğretmenleri yaz dönemi alsın hizmetiçi eğitime. Öğretmenlerin boş zamanı var. 1 ay tatil yapsın öğretmen. Bütün normal memurlar 1 ay tatil yapıyor da öğretmen neden böyle olmasın. İşte bu gerçekten yetersizlik. Şubat tatili var 15 gün ama öğretmeni alıyor hizmetiçi eğitime ve eğitim öğretim zamanı içerisinde. Peki o çocuklara ne olacak. Hizmetiçi eğitime gidiyor, sürede kısıtlı yetersiz ve hizmetiçi eğitimlerde laf olsun diye yapıyor. Yani ben gördüğüm kadarıyla hiç hizmetiçi eğitime gidip de çok fazla bir değişiklik gösteren öğretmen çok az. Neden? Çünkü, hizmetiçi eğitimi veren ben bundan nasıl para kazanırım diyor, öğretmende ben gideyim 1 hafta tatil yapayım zihniyeti. Planlı bir şekilde olması lazım.” (18)

Profesyonellik kazanımının hizmetiçi eğitimlerle gerçekleştirilebileceğini söyleyen katılımcı bunun için sadece bakanlığın değil özel kurumlarında süreçte yer alabileceğini belirtmektedir.

“...profesyonellik mesleğe başladıktan sonra, hizmetiçi eğitim ya da özel eğitim kurumlarının düzenleyeceği eğitimlerle kazanılabilir.” (19)

Öğretmenlerin mezun oldukları kurumların profesyonelleşmede çok etkisinin olmadığını ve bunun mesleğe başladıktan sonra verilecek eğitimlerle sağlanabileceğini ve bu eğitimlerin periyodik aralıklarla yapılması gerektiğini savunan katılımcı (21), verilen eğitimlerin farkındalık yaratabileceğine, başarılı olabilmesi için de motivasyon sağlanması gerektiğini vurgulayan katılımcıların (22) görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bana göre tam anlamıyla, üniversitelerin bu konuyla ilgili olarak etkileri fazla yok. Öğretmenlik mesleğini yapan herkesin bana göre en az iki yılda bir hizmetiçi eğitime alınması gerekmektedir. Bu tip eğitimler öğretmenleri öğrenmeye ve bu sürecin gelişmelerini takip etmeye itecektir.” (21)

“Eğitim verilirse, dikkatlerini çekebiliriz, profesyonel olmalarını %100 etkileyemez, fakat, farkına varabilir. Her şeyden önce kendisinin buna hazır olması lazım. Birçok kurs açıyoruz ama istediğimiz sonucu elde edemiyoruz. Kişinin önce buna hazır olması lazım, istekli olması lazım, eğitim den çok çevresinde örneklerle ya da örnekleri onlara anlatarak profesyonellikleri etkilenecektir.” (22)

Yetişkin gelişimi yaşam boyu gelişim olarak ele alınmaktadır. Yaşam boyu gelişim kişinin bir bütün olarak gelişimi üzerinde durur. Gelişim öğrenme ve olgunlaşma yoluyla bir kişinin çevreye uyum sağlamasını kolaylaştıracak bir süreçtir. Gelişim konusu kişinin yaşam boyunca nasıl değiştiğinin anlaşılması üzerinde durur. (Erdoğan, 2003, s.20). Öğretmenlerin gelişiminin sürekliliğinin sağlanması için eğitimlerin yaygınlaştırılmasını ve öğretmenler arası paylaşımların önemini bir katılımcı şu sözlerle açıklamaktadır:

“İdeal olan bu durumun sürekliliği için öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi gerekir. Bunun için hizmetiçi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmenlerin bir araya gelerek tecrübe ve bilgilerini paylaşacak ortamların oluşturulması da yararlı olur.” (24)

5.3.4.2. Profesyonel Gelişime Yönelik Çabalara İlişkin Bulgulara

Öğretmenlerin öğrenmeleri gereken yeni bilgiler öğretmenin öğrenmesinin sözcüklerle ifade edilmiş halidir. Hayat boyu öğrenme ideali, toplumun en az diğer bir üyesine olduğu kadar öğretmenle de ilgilidir. Çevresindekilerce etkili bir model olarak görülebilmesi için öğretmenin kendisini hayat boyu öğrenmeye adanmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi dünyaları etrafında oluşan değişikliklere cevap verebilmeleri için öğrenmeye devam etme ihtiyaçları vardır. Bir bireyin yeteneklerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini bir öğretmen olarak geliştiren etkinlikler profesyonel gelişme olarak tanımlanabilir. Öğretmen gelişimi, sadece öğretmenlere

öğretilen etkinlikleri değil aynı zamanda öğrencileri ve diğerleri ile birlikte geliştirilen etkinlikleri ve yeni stratejileri ve yaklaşımları da kapsamaktadır (OECD, 1998; İnceçay, 2007).

Öğretmenin yeniliklere açık olması, alanında ve ihtiyaç duyduğu konularda konferans ve seminerlere katılımı ve proje ve yarışmalara katılımı onun profesyonel gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Araştırma çalışma grubundan 4 (/27) katılımcı profesyonel öğretmenin yeniliklere açık olması ve alanındaki gelişmeleri takip edip sınıfına taşıyabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı gelişim için öğretmenin istekli olması gerektiğine vurgu yapmıştır:

“Profesyonel öğretmenin istekli olması gerekir, değişime yeniliğe açık ve aç olması gerekir.”(2)

Tablo 5.45. Öğretmenin Yenilikleri İzlemesinin Profesyonelliğe Etkisine İlişkin Algılar

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
5.Öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir.	N:27 %:5,2	N:13 %:2,5	N:481 %:92,3

Tablo 5.45’de öğretmenlerin branşına yönelik yenilikleri izlemesinin profesyonelliğin gelişimine katkısına ilişkin nicel araştırma bulgusu verilmiştir araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bu görüşe katıldığı ve nitel bulgularla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, öğretmenin profesyonelleşmesi için sadece alanına yönelik değil kişisel gelişim için çabaların da önemine vurgu yapmaktadırlar (katılımcı; 3), öğretmenlerin ilk yıllarda aldıkları bilgileri yenilemeden devam ettikleri takdirde zamanla mevcudu da kaybedeceklerini (katılımcı; 16) ifade eden katılımcılar, düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadırlar:

“Gerek kişisel gelişim gerekse branşına yönelik yenilikleri izlemesi öğretmenin profesyonelleşmesinde önemlidir.” (3)

“Zamanla yenilenme olmazsa var olanda geçerliliğini yitirebilir. Özellikle öğretmenlikte sürekli bir yenilenme gerekir.”(16)

Katılımcılar konferans, seminer ve fuarların içerik bakımından etkili olması durumunda öğretmen profesyonelliğini olumlu etkileyeceğini özellikle kişisel ve mesleki bakımdan gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir.

“Yenilikleri görmek, fuarlara gitmek, bunlar çok etkiliyor, öğretmeni geliştiriyor, bu nedenle de profesyonelliğe mutlaka katkı sağlar.”(3)

“Bu faaliyetlere katılmak insanların kendilerini geliştirmelerini ve gelişen teknoloji ve toplumsal olaylara bakış açısını genişletmek ve düşünmek adına faydalıdır.”(21)

Öğretmenin gelişiminin, doğrudan öğrencisinin gelişimini etkileyeceği düşüncesiyle kendisini seminer ve konferanslarla desteklemesinin profesyonel gelişimine katkı sağlayacağını bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

“Profesyonel öğretmenler kendi gelişimlerine dolayısıyla öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlamak üzere, konferans, fuar sergi teknik gezi ve piknik dahil pek çok etkinliğe katılarak hem bu özelliklerini ortaya koyar hem de kendi gelişimlerini sürdürürler.”(26)

“Mutlaka etkisi olur. Çünkü herhangi bir konu hakkında bilgilendirilmek, çok fazla bilgi sahibi olsan da o bilgileri daha da pekiştirmek, daha fazla bilgi sahibi olarak o bilgiler ışığında kendi öğrencisini yönlendirme, daha iyi yetiştirmek için sağlar.”(25)

Bazı katılımcılar, eğitim uygulamalarında ve faaliyetlerinde teori ile uygulama arasındaki kopukluğa dikkat çekerek eğitimlerin bu eksikliğin giderilmesinin daha faydalı olacağını vurgulayarak, eğitim planlamalarında uygulama boyutunun da ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Doğru dürüst verilirse etkili olur. Bakış açısını geliştiriyor ama uygulamaya geçirmek belki zor oluyor. Ama farklı şeyler öğrenebiliyorsunuz. Özel eğitim semineri aldık alamadan önce sınıfımızda öyle öğrenci olmasını istemezdik çünkü çok zordu. Ama semineri aldıktan sonra bakış açımız çok değişti, böyle düşündüğümüz için kendimizi çok suçladık” (1)

“Aldığımız eğitimi burada uygulayamayız, bunun burada bir anlamı yok. Öğretmen alacak ve toplum katmanlarında üst bir birey olarak aldığını aktaracak. Orada da bir denge olacak; alabiliyor mu aldığını aktarabiliyor mu? Bunların konferanstan ziyade karşılıklı etkileşimle olması gerekiyor. Karşı tarafa bilgi verecek ve soracak donanımına sahip olması gerekir, bu anlamda çok önemli. Zorunluluk profesyonelin içinde kendisinde var.” (4)

“...eğitimlerde aldığı bilgileri sunacağı ortamın olması gerekiyor.” (23)

Ancak nicel bulgular yukarıda verilen görüşlerin aksini göstermektedir. “Aldığım eğitimleri sınıfta uygulayabilirim” ifadesine, araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,6’sı olumlu görüş belirtmiş yani bu konuda bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma bulgusu tablo 5.46’da verilmiştir.

Tablo 5.46. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimleri Sınıflarında Uygulamalarına İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
74.Aldığım eğitimleri sınıfımda uygulayabilirim.	N:35 %:6,7	N:50 %:9,6	N:436 %:83,6

Eğitim konuları seçilirken güncel ve öğretmenin gelişim için ihtiyaç duyduğu konulardan seçilmesi eğitimleri daha özendirici ve katılımı sağlayıcı hale getirecektir. Eğitim konularının öğretmenin bakış açısını geliştirecek nitelikte olması gerektiğini bir katılımcı şu şekilde belirtmiştir:

“Konferans, seminer veya buna benzer faaliyetlerin konuları doğru seçilmelidir. Seçilen konular öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olmalı, öğrenci sorunlarını çözme yöntemlerine farklı bakış açıları sunabilmelidir.” (6)

Öğretmenin eğitime katılmaya gönüllü olması ve aldığı eğitimin faydalı olacağına inanması durumunda verilen eğitimin amacına ulaşacağı görüşü çoğunluktadır. Öğretmenin istek ve beklentilerinin de bu eğitimler planlanırken göz önünde bulundurulması gerektiğini bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Profesyonelleşme aşamasında karsıdaki alıcının da istek ve beklentileri önemlidir. Bu gibi çalışmalara kişinin gönüllülüğü önemli.”(23)

Diğer bir katılımcı ise öğretmenin gönüllü olarak çalışmalara katıldığında hedeflenen faydaya ulaşacağını belirterek ayrıca bu tür eğitimlerin profesyonelleşme sürecinde yer alması zorunluluğuna değinerek bu konuda şunları söylemektedir:

“Öğretmenlerin konferans, seminer gibi faaliyetlere gönüllü katılmaları profesyonelliklerine katkı sağlar. Aynı zamanda bu profesyonelliğinde bir gereğidir. Profesyonel olmayan öğretmenler bu gibi faaliyetlerin yararına inanmadıkları için uzak durmak ve zaman kaybı olarak gördükleri için reddetmek gibi davranışlar ortaya koyarlar.” (26)

Diğer bir katılımcı ise, eğitimlere katılımın gönüllü ve eğitimlerin de özendirici olması gerektiğine değinirken, sadece öğretmenlerin değil idarecilerinde eğitimlere ve seminerlere katılmasının önemli olduğu belirtmektedir. Aşağıda katılımcının sözleri verilmiştir:

“...öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için bu gibi faaliyetlere katılmaları görev ve sorumluluklarını daha profesyonelce yapmalarına katkı sağlayacaktır. Ancak bu tür faaliyetlere katılımın gönüllü olması ve farklı yöntemlerle özendirilmesi gerekir. Zorunlu yapılan faaliyetler gerekli ilgiyi hiçbir

zaman görmez. Ayrıca sadece öğretmenlerin değil idarecilerinde seminerlere katılması gerekir.”(7)

Öğretmenlerin sadece üniversite yıllarında üniversite hocalarıyla birlikte olduğunu ve sonraki yıllarda bir araya gelemediklerine değinen bir katılımcı ise öğretmenlere yaşam boyu eğitim sunulmasının ve bunu da üniversitelerin sorumluluğuna verilmesi gerektiğini yani uzmanlarla birlikte çalışma isteğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Zorunlu yerine getirilmesi beklenen faaliyetler formalite boyutunu aşmakta zorlanabilir. Gönüllülük esas olmalıdır. Sadece mesleki konularda değil sosyal konularda da seminerler düzenlenmeli. Öğretmenlerin çoğu üniversite hocalarıyla sadece üniversite yıllarında zaman geçiriyorlar, yüksek lisans yapmıyorsa bir daha bir araya gelme fırsatları olmuyor. Aslında üniversiteler doğrudan öğretmenlere yaşam boyu eğitim seminerlerini düzenleme sorumluluğunu üstlenmeli diye düşünüyorum.”(12)

Gönüllü katılımın sağlandığı eğitimlerin daha verimli olacağını belirten bir katılımcı eğitim düzenleyen kurumların öğretmenlerin hangi konuda eğitime ihtiyacı olduğunu doğru tespit edebilmek için ön araştırma yapmaları gerektiğine değinmiştir.

“Benim açımdan gönüllü ve isteyeceğim seminerler daha verimli olur. İhtiyaç duyduğum konularda seminer almak isterim. Aslında ara ara eğitim veren kurumlar öğretmenlerden ne tür eğitim istedikleri konusunda ön araştırma yapmaları gerekir. Bu sayede ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimler verilir ve zaman boşa gitmez.”(27)

Bir diğer katılımcı ise öğretmenin bu eğitimlere gönüllü katılımcı olması için bunların cazip hale getirilmesini, öğretmenin eğitimi aldığı anda kazanacaklarının somut ölçütlerinin ortaya konmasını ve ulaşım gibi bazı kolaylıkların sağlanması gerektiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

“Kesinlikle sağlar. Bugün öğretmenin konferansa, seminere gönüllü katılımı % 1 lerle sınırlıdır. Belki % 2 çok abartmış olmayayım. Zorunlu değil de ihtiyaç haline getirmek gerekir. Gönüllü zorunlu gibi şimdi. Katılıp bir şeyler öğrenenle öğrenmeyen aynı kefenin içinde, farklılık yaratılmalı, kendini geliştirebiliyorsa onu öyle değerlendirmelisin ki, yani işte makam olarak ya da para olarak. Öyle ölçüt koyacaksın ki insan kendini geliştirmek zorunda hissedecek. İşte yazıyla geliyor duyuruyoruz falan yerde konferans var diye, nasıl gidecek öğretmen. İyi planlanmış olmalı. Yiyecek ve ulaşım giderleri karşılanmalı. Cazip hale getirilmeli. Aldığının bir kazancı olacaktır, kullanılabilirlik. Konferanslar doğru düzenlenmeli. Adı konferans ama içi boş oluyor. Senin ufkunu açmalı. Açmıyorsa bildiğini dinleyip gelmenin bir anlamı yok.”(15)

Bazı katılımcılar ise özellikle önemli konularda bazı eğitimlerin öğretmenin isteyip istememesine bakılmaksızın zorunlu olması gerektiği belirtilmiştir.

“Zorunlu olmazsa olmuyor.” (1)

“Öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen konferans ve seminerler öncelikle zorunlu olmalıdır. İsteğe bağlı bırakıldığında çoğu öğretmen çeşitli mazeretlerle bu faaliyetlere katılmayacaktır.”(6)

Diğer bir katılımcı ise, mevcut uygulamalarda eğitimlere katılımın zorunlu olduğunu ve bunun böyle devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımın gönüllü olması durumunda katılımcı sayısının azalacağına dikkat çekmektedir. Ayrıca müfettişlerin eğitimlere isteyen öğretmenler gelsin demesine rağmen kendilerinin de birçok çalışmayı sadece zorunluluktan dolayı yaptıklarına dikkat çekmektedir:

“Katılımlar şu an zaten zorunlu ve bence zorunlu olarak da devam etmelidir. Gönüllü olursa çok az kişi katılacaktır. Müfettişlerde gönüllüler gelsin diyorlar en azından ne yaptığımızı biliriz diyorlar ama onlarda zorunlu geliyorlar. Ama bu gün konferans ve ya seminer veren kişiler de gerçekten bildiklerini paylaşmak, meslektaşlarına yol gösterici olmak için değil de zorunlu oldukları için bu tür programlara katılıyorlar.”(13)

Özellikle konferans ve semineri veren eğitimcinin konusunda uzman ve donanımlı olması gerektiği ve bilgilerini karşı tarafa aktarabilen ve eğitimin önemli olduğuna inandırabilen kişiler olması gerektiği vurgulanmıştır.

“Ekip çalışmaları, çalıştaylar, konferans ve seminerler olmalıdır. Ancak bu çalışmalar için uzman kişiler tarafından yapılmalı veya yönetilmelidir. Uzman olmayan kişiler tarafından özellikle Milli Eğitim şube müdürleri gibi ya da okul müdürü, müdür yardımcısı gibi kişilerce yapılan eğitim veya seminerler bir ölçüde bir görevi yerine getirme çabası içerisinde zaman öldürmekten öteye gitmemektedir. Bu durum gerçekten bir şeyler almaya gelen kişileri son derece olumsuz etkilemektedir. Ayrıca sisteme olan güvende sarsılmaktadır. Yöneticiler saygınlıklarını yitirmektedir. Seminer veren kişi makamın verdiği otorite ile sahneyi işgal etmekte ancak söyledikleri ile dinleyicileri çoğu zaman tatmin edememektedir.” (20)

5.3.4.3. Proje ve Yarışmalara Katılma İlişkin Bulgular

Çiftçi ve Sünbül'e (2005) göre proje çalışmasının amacı, işbirliği içinde çalışan, problemleri çözebilen ve farklı çözüm yolları üretebilen, bu süreci yaşam boyu öğrenim haline dönüştürerek ortaya bir ürün koyabilen ve bu amaç doğrultusunda araştırma yaparak sorgulayan ve bilgi edinen, elde ettiği bilgileri doğru ve sistemli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (aktaran: Önen ve Diğerleri, 2010). Araştırmaya katılan öğretmenler proje ve yarışmalara katılmanın öğretmene pozitif deneyimler kazandırırken, öğrencisini araştırmaya yönlendirerek başarıyı artıracaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, proje çalışmalarının öğretmenin koordinasyon

içinde çok yönlü ve etkili çalışma yaklaşımını da geliştireceğini vurgulamışlardır. Bu tür faaliyetlerin öğretmenleri araştırmaya, işbirliğine yönlendireceği, tecrübe kazanmalarını sağlayacağı ve böylece paylaşımları artıracaklarını vurgulayan katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Proje hazırlamak ya da bu tür faaliyetlere katılmak öğretmeni araştırmaya yönlendirir, daha fayda sağlar ve profesyonelliğe de katkı sağlar.” (3)

“Bir proje çalışması çok yönlü bir hazırlık gerektirir. Planlama, araştırma, uygulama. Her aşamasında yeni ve farklı bir şeyler öğrenilir.”(13)

Bunlar öğretmenin deneyimini arttırır. Sonra bu kazandığı tecrübeleri çocuklarına aktarabilir. Mesela bir sergi hazırlamak. Bununla da çevreye, mahalleye veliye de ulaşabiliyor ve bunlar da öğretmeni geliştirebiliyor. Bu tür çalışmaları da öğretmen tek başına yapamayacağı için yani bir yönetmen gibi herkesi çalıştırıyorsunuz.” (1)

Bu tür çalışmaların öğretmenin kendine güvenini artıracaklarını ve öğrencileriyle ve aileleriyle etkili bir iletişim yolu bulmasına yardımcı olacağını vurgulamışlardır.

“Kendine güveni bir kat daha artıyor, kendinin neler yapabileceğini, kapasitesini daha iyi görebiliyor. Bir nevi kendini okuluna ve çevresine, öğrencilerine ispat etmiş oluyor.” (2)

Öğretmenler düzenli olarak öğretimi kişisel, diğerleri ile paylaşılmayan, öznel bir deneyime indirgerler. Sonuçta da öğretmen olarak gelişebilmelerini sınırlamış olurlar. Kişisel gelişim, meslektaşlara ve öğrencilere ihtiyaç duyulan bir süreçtir. Diğerleri ile işbirliği yaparak, öğretmenler kendi deneyimlerini ve görüşlerini daha iyi anlayabilirler. Burada dikkat edilmesi gereken işbirliği yapılacak kişinin, diğerini değiştirmek isteyen ve kendisinin düşündüğü şekilde düşünmesini sağlamaya çalışan birisi olmamasıdır. İşbirliği yapacak kişiler birbirlerine, kendilerini daha net bir şekilde görmeleri konusunda yardımcı olmalıdırlar. Böylelikle herkes kendi gelişimi kendi elinde tutabilir (J. Edge, 1992; aktaran: İnceçay, 2007). Bir katılımcı ise proje ve yarışmalar ile öğretmenin kendisini diğer okullar ve meslektaşlarıyla kıyaslama şansını elde ettiğini ve kendini geliştirmeye yönelik çalışmalara yöneleceğini, proje ve yarışmalarla yeni kişilerle tanışma ve fikir alış verişinde bulunma fırsatını yakalayacaklarını şöyle belirtmiştir:

“Kişisel gelişim, araştırma, mesleki gelişim, iletişim kurma ve farklı ortamların ve çalışmaların değerlendirilebilmesi açısından proje yarışmalarına katılım katkı sağlar. Diğer okulları neler yaptığını gözlemlemek açısından ya da kendi gelişimini takip edip kıyaslamak açısından proje yarışmaları etkili oluyor. Ayrıca bazı yurtdışı projeleri daha keyifli olabiliyor.” (7)

“Öğretmen bilgi ve birikimlerini paylaşan kişilerdir. Proje yarışmalarında farklı disiplinlerden gelen öğretmenler ile bilgi ve birikim paylaşımı gerçekleşir.”(12)

Tablo 5.47. Öğretmenlerin Proje Temelli İşbirliğine İlişkin Algıları

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
19.AB projeleri ile farklı ülkelerden öğretmenlerle bir araya gelmek öğretmenin eğitsel açıdan ufkunu açar.	N:43 %:8,3	N:37 %:7,1	N:441 %:84,6

Tablo 5.47’de AB projelerinin, öğretmenlerin yabancı meslektaşları ile bir araya gelerek onlar için eğitsel faydalarına ilişkin nicel araştırma sonucu verilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bu tür uygulamaları eğitsel gelişimleri için olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Nitel araştırma bulguları da benzer sonuçları göstermektedir.

Proje ve yarışma için yapılan çalışmalar ekip çalışmasını destekleyeceğinden öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimini bir araya getiren unsurlar olarak etkileşim içinde olacaktır. Yapılacak projelerin bir diğerini tetikleyeceğini ve öğretmenleri daha fazla çaba göstermeye motive edeceğini bir katılımcı şu sözleriyle belirtmiştir.

“Analitik düşünme ve ekip çalışmalarını zenginleştirme anlamında katkı sağlar rekabette bir motivasyon unsuru olarak değerlendirilmelidir. Örneğin bir tiyatro çalışması yapıyorsunuz birçok kişiyle ekip çalışması yapıyorsunuz. Öğrenci, okul idaresi, veliler, öğretmenler herkes ortak çalışmak zorunda. Proje çalışmalarını yapan kişilerin değerlendirilmesi iyi yapılmalı ki bundan sonraki projeler teşvik edilmiş olsun.” (8)

Diğer bir katılımcı ise, proje ve yarışmaların dinamik bir yapısının olduğunu, çalışan grubu heyecanlandıracağına ve daha iyiye yönlendireceğine değinmiştir. Ayrıca, bu süreçte öğrencinin öğretmenini gözlemleyerek kendini geliştirme fırsatı yakalayacağına değinmiştir.

“Bir proje ya da yarışmaya katılmak demek yeni bir nefestir, bir heyecandır. Onu yaşayabilmek, onu en ince ayrıntısına kadar öğrencilerle birlikte planlayabilmek bir beyin fırtınası gerektirir, orada hem öğretmen hem gruba katılan öğrenci birlikte bu işi yürütürken bir yerde çözüm gerektiğinde hep beraber düşünülerek çalışırlar böylece hatayı görüp geri dönecek ve yeniden öğreneceksin. Burada yapılan öğrenciye bir şey kazandırıyor gibi görünse de öğretmen daha çok şey kazanır. Öğrencide bu çalışmada öğretmenin çabasını görünce kendinde de güven geliştiriyor.”(10)

Bir diğer katılımcı ise proje ve yarışmalara katılmanın öğretmenin yenilikleri takip etmesinin, bilgi ve deneyimlerini hayata geçirmenin bir yolu olduğunu dile getirmiştir.

Özellikle Milli Eğitim Müdürlükleri ve eğitim fakülteleriyle ortak yapılacak çalışmaların daha etkili olacağını vurgulamıştır.

“Bence yenilikleri takip etmek bunu projelerle desteklemek profesyonelliğin gereklerinden. Bu nedenle projeler profesyonelliğe katkı sağlar. Projeler öğretmenin bilgilerini ve deneyimlerini uygulamaya geçirme fırsatını yakalayacağı zeminlerdir. Projeler bakanlık ve milli eğitim müdürlükleri tarafından desteklenmeli hatta üniversitelerle ortak yapılacak projeler özellikle eğitim fakülteleriyle yapılacak projeler daha güzel sonuçlar verecektir.”(9)

Tablo 5.48. Öğretmenlerin Proje Hazırlamaları ve Profesyonellik İlişisine Yönelik Algılar

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
35.Öğretmenlerin proje hazırlamaları profesyonelliklerinin bir sonucudur.	N:79 %:15,2	N:122 %:23,4	N:320 %:61,4

Tablo 5.48’de proje hazırlama ve profesyonellik ilişkisine yönelik bulgular verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin proje hazırlamalarının profesyonelliklerinin bir sonucu olduğu görüşüne katılan öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası olduğu, diğer bir ifade ile orta düzeyde bir katılımı onayladıkları görülmektedir. Diğer taraftan bu görüşü destekleyemeyen öğretmenlerin de bu tür faaliyetlerin bir sonuç yerine devam eden bir gelişim olarak gördükleri düşünülebilir.

Proje ve yarışmalar gibi faaliyetlerin öğretmenin kendini dinamik tutmasına yardımcı olacağına bu sayede tükenmişlik duygusundan uzaklaştıracağını bir katılımcı şu sözleriyle belirtmiştir.

“Çeşitli yarışmalar ve faaliyetler (mesela eğitimde iyi örnekler konferansı gibi) öğretmenin kendini gerçekleştirmesine yardım eder ve tükenmişlik ve meslekte ilerleyememe hissini azaltır. Bu da kişisel gelişim için zemin hazırlar.”(11)

Proje ve yarışmalar öğretmenin yeni eğitim öğretim materyali geliştirmesiyle ve yaratıcılığıyla doğrudan ilişkilidir. Proje ve yarışmalara katılan öğretmenin üretken olduğunu bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

“Eğitim araç gereci geliştirebilen bir öğretmen dahası bu meslekte zaten nasıl daha iyi araç gereç geliştirebilirim diye düşünüyorsa bu onun profesyonelliğini gösteriyor. Eğitim alanında ne kadar üretim yapıyorsa, yarışmalara katılıyorsa o kadar profesyonelleşiyor.” (15)

Bir diğerkatılımcı ise, projelerin gönüllü, karşılık beklemeden yapıldığını ve proje yapan öğretmenin gündemi takip eden ve fark yaratmak isteyen öğretmen olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Okullarda daha çok gündemi takip eden öğretmenler ya da fark yaratmak isteyen öğretmenler projelerle ilgileniyor. Sonuçta proje işi gönüllü yapılan bir olay proje yapıyorsunuz diye size ek bir ödenek ya da gelir vermiyorlar, siz gönüllü olarak bu yorgunluğu ve sorumluluğu göze alıyorsunuz.”(21)

5.3.4.4. Profesyonel Öğretmen ve Teknoloji İlişisine İlişkin Bulgular

İş uygulamalarının organizasyonu, teknolojinin kullanımı ve öğretmenlerin sınıflarındaki değişik öğrenci profilleri gibi, öğretmenlik mesleği ile ilgili konuşmak ve düşünmek için alternatif yollar gerekmektedir. Daha da önemlisi hızlı değişim ve bilgi iletişim teknolojileriyle öğrencilerin bilgiye erişimlerinin artması, öğretmenlerin öğretmen profesyonelliğinin eski formlarının aksine daha dışa açık ve daha duyarlı bir profesyonellik tarzı benimsemeleri gerekmektedir (Sachs, 2003). Özellikle son yıllarda birçok çevrenin bilgi teknolojilerinden faydalanması ile öğretmenlerin de bu sürece ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve buna yatkınlıkları profesyonelleşmeleri yolunda önemli bir araçtır. Araştırmada 25 (/27) katılımcı teknolojik gelişmelerin ve teknoloji kullanımının öğretmen profesyonelliğini etkilediğini dile getirmiştir. Ancak dört katılımcı olumlu etkilerin yanı sıra bazı olumsuz etkilerden de bahsetmiştir.

Profesyonel bir öğretmen teknolojiden yararlanarak derslerini daha görsel ve etkili yapabilen, çok farklı kaynaklara ulaşarak güncel bilgiyi sınıfına taşıyan ve teknoloji sayesinde aktif olabilir. Bir katılımcı geçmişteki ve günümüzdeki uygulamalar arasında kıyaslama yaparak, günümüzde teknolojinin katkısının daha fazla bilgiye ulaşma ve anlatım yöntemlerini zenginleştirme açısından katkısı olduğunu belirtmektedir. Aşağıda katılımcının bu görüşleri verilmiştir:

“Teknoloji şimdi kullandığımız düzeye gelinceye kadar öğretmenlik yapılmıyor muydu, yapıyordu. Ama görsellik azdı, öğrenci duyduğunda ya da gördüğünde mutlaka bazı şeyleri öğrenecek. Eğer bir öğretmen bildiklerini öğrencilerine aktarabiliyorsa, teknoloji olmadan da bunu yapabilir. Teknoloji olduktan sonra görsellik artar, daha iyi yapar. Öğretmen değişik kaynaklara yönelir. Farklı bilgileri, güncel uygulamaları, görselliği artırır. Daha çok araştırma yapar,

bilmediklerini –ki mutlaka olacak- önceden öğrenerek hazırlanacak. Mutlaka katkısı olmaktadır. Teknoloji kullanan öğretmen daha aktif bir hale geliyor.” (3)

İki katılımcı ise internet ve bilgisayar kullanımının öğrenci ve öğretmeni ortak bir ilgi alanında buluşturduğunu bu sayede teknolojinin etkili iletişimi desteklediğini ayrıca öğrencilerin ilgisi nedeniyle de öğretmenin öğrenciye yaklaşması için bir yol olduğunu şu sözlerle açıklamaktadırlar:

Bence olumlu etkiler, tabii önce öğretmenin teknolojiye açık olması gerekir. Bu sayede son gelişmeleri, yapılan araştırmaları, işiyle ilgili dokümanları, forumları yakından takip eder. Öğrencileriyle aynı dili konuşuyor olurlar. sonuçta teknolojiyi gençler yaşlılara oranla daha yakından ve zevkle takip ediyorlar, bu sayede öğretmen öğrencisiyle bir iletişim dili geliştirmiş olur. Ayrıca birçok konuda internet kullanımı zaman tasarrufu sağlar.” (2)

“Öğrencilerin ilgi alanlarının en başında internet ve bilgisayar geliyor. Onlara yaklaşmanın kolay bir yolu.”(7)

Bir diğer katılımcı ise, öğretmenin interneti meslektaşlarıyla iletişim amacıyla kullanabildiğine bu sayede sorunları ve iyi uygulamaları tartışabildiklerine dikkat çekmektedir. Bu düşünce öğretmenler arası bilgi ağları oluşturmanın, işbirliği ve paylaşım yoluyla profesyonel gelişimi destekleyici bir unsur olacağına işaret etmektedir. Teknoloji kullanımının öğretmenler arasında işbirliği ve fikir paylaşımında faydasını katılımcı şu şekilde açıklamaktadır:

“Ayrıca kendi meslektaşları ile bilgi paylaşımı sağlayacak eğitim portalları vardır. Bu sitelerden öğretmenler bilgi paylaşımı ve sorunlarını tartışabilmektedir. Aynı şekilde öğrencinin araştırma yaptırmaya yönlendirirken kaynak olarak güvenilir sitelerin adreslerinden faydalanmasını sağlayabilir. İnternet daha etkin ve verimli kullanmak konusunda kurumunda destek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği e-kütüphanelerin kurulması verimlilik açısından önemlidir.” (23)

Araştırma katılımcılarının birçoğu teknolojinin, özellikle internet kullanımının zaman bakımından tasarruf sağladığını, bilgiye erişimi kolaylaştırdığını ve bunun yanında profesyonelliğin gereği olduğunu dile getirmiştir.

“...profesyonellik hızla gelişen teknoloji için araştırma ve paylaşım gerektirir, bunun içinde en uygun alan internet. İnternet yoluyla artık dünyanın bir ucundaki gelişmelerden haberdar olabiliyoruz. Basılı bir gazete yerine, internetteki onlarca gazeteye göz atabiliyoruz. Bir arkadaşımızdaki kaynaklara anında sahip olabiliyoruz. Ayrıca bilgi teknolojisi sınıfları görsel objeler, sunum cihazları ve bilgisayarlar sayesinde bazı ders araçları elimizde olmasa bile simulasyon ve animasyonlarla öğrencilerimize faydalı olabiliyoruz. Bu da öğretmenlerin profesyonelleşmesinin önünü açan unsurlardan birinin teknoloji olduğunu gösteriyor.” (26)

“Teknoloji ve internet doğru kullanılırsa öğretmen profesyonelliğini etkiler. Teknoloji kullanımı öncesi ile şimdiki arasında evrak açısından kolaylık sağladı. Plan program hazırlamada zaman kazanmaya başladık” (1)

“İnternette geçirdiğim zaman tabi ki güncel bilimsel konular söz konusu iken adeta yeni bir akademik kariyer. Bilgiye ulaşmak kolaylaştıkça profesyonelleşme süreci olumlu etkileniyor.”(5)

Katılımcılardan biri, öğretmenin kendini sürekli yenilemesi, özellikle teknolojik gelişmelere açık olması konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede araştırma yaparken bilgilerin doğruluğunu da test edebileceği ve en iyi fikirleri sınıfına taşıyabileceğini açıklamaktadır. Bu düşünce, profesyonel öğretmenin teknolojiyi yakından takip ederken bir yandan da onu kontrol eden ve denetleyen özelliğini vurgulamaktadır.

“Öğretmenin profesyonel olması ya da olamaması açısından bakmadan, öğretmenin bunu öğrenme zorunluluğu var. Kontrolsüz bilgi çok var internette onun için öğretmen bu konuya hakim olursa o kullanılan alanın doğruluğunu da araştırabilir.”(4)

Teknolojik gelişmelerin özellikle internetin etkili kullanılması durumunda öğretmenlerin bundan çok olumlu etkileneceğini bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir.

“Etkili kullanılırsa olumlu etkisi olur diye düşünüyorum. Kişi gelişiminin gerekliliğini düşünüyorsa ve çevresel destekleri de bu yönde ise teknoloji ona sıradan yazışmanın ve mailleşmenin ötesinde bir etki sağlar. Okulda görüyorum konusunda bilgili daha verimli çalışan öğretmenler interneti de farklı kullanıyorlar bilgisayarın başından kaldıramıyorsunuz onları. Şuna da bakayım buna da bakayım diyorlar çok meraklı oluyorlar.”(9)

Öğrencilerin her birinin farklı öğrenme türüne sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda teknolojik araçlar her öğrenciye hitap edecek niteliktedir. Öğretmen farklı teknolojik araçlar kullanarak her bir öğrencisine hitap edebilecek ders sunumları hazırlayabileceğini bir katılımcı şöyle belirtmiştir:

“Evet bu etkili olur. Şöyle ki; mesela benim kafamda öğrenciye anlatacağım bir konu var. Bunun için internet kaynaklarını kullanarak öğrenciye vereceğim örnek sayısı artar, konuyu görsel olarak aktarabilirim, değişik resimler indirerek, ulaşarak, bu da öğrenciye çok yönden (görsel, işitsel gibi) ulaşmaya çalışarak konumu aktarmama fayda sağlar. Karşısındaki öğrencileri daha iyi öğrenmesini sağlar ve daha yaratıcı olur, daha etkili olur. Bu tabi veliler ve öğrenciler için de etkilidir.”(10)

Hem öğretmenin, hem öğrencinin hem de velinin teknolojiyi kullanması birbirlerini kontrol etme ve dolayısıyla her birini sürekli öğrenmeye ve daha iyi ne yapabilirim konusunda motive etmeye yardımcı olacaktır. Teknolojik gelişmeler hem öğretmenler

hem de öğrenci ve veliler arasında ortak ilgi alanı oluşturmaktadır. Katılımcıların bu konuyu açıklayan görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen profesyonelse çevresinin bunu kullanması ya da kullanmaması öğretmeni çok etkilemez, belki onları daha kolay yönlendirebilir. Veliler bunu kullanıyorsa öğretmeni zorlar bu da öğretmenin bu konuyla ilgilenmesini ve daha hazırlıklı olmasını sağlar.” (13)

“Öğretimin artık tek taraflı olmadığı eğitim dünyasında kaliteli, hızlı, paylaşımlı olmak istenirse kesinlikle teknolojiye dayanmalıdır. Eğitilecek fertlerin yeniliğe açık olmasını sağlamak bu şekilde gerçekleşecektir. Görşellik, kalıcılığı sağlayan yeni araçlar, pratiğe yönelen yenilikler eğitimde bugün vazgeçilmezlerdendir. Bu yüzden öğretmen tüm alanlarda teknolojiyi takip etmelidir.” (14)

Profesyonelliğin temelinde sahip olunan bilgi yer almaktadır. Bir katılımcı internetin bilgiye ulaşmada bir araç olduğunu ve bilgimizi geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

“...bilgi olmadan profesyonellik olmayacaktır. Bilgiye ulaşmada da internet büyük kolaylık sağlamaktadır. Bir öğretmenin bilgisayarı tam anlamıyla zaten kullanması gerekiyor. Bu da profesyonelliği etkileyen bir faktördür. Bilginin artırılması ve bilgimizi bir başkasına aktarmak amacımız bu, böyle bir durumda bilginin paylaşılması.”(17)

Bir diğer katılımcı ise teknolojik gelişmelerin faydalı olduğunu ancak bu gelişmelerden nasıl yararlanılacağına planlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Hangi teknik, hangi ders için nasıl faydalı olur? soruna cevap aranmaktadır. Bu konuda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirten katılımcı, teknoloji ilerledikçe öğretmenin onu kullanabilmesi için daha çok çalışması gerektiğini de vurgulamıştır;

“Evet teknoloji var, ben bundan yararlanayım ama nasıl yararlanacak. Ne ölçüde, hangi zamanda hangi şartlarda? Bunun çok iyi ayarlanması lazım. Öğretmenin de bu konuda ayrı bir eğitimden geçmesi lazım bence. Bunu nerede, ne şekilde en etkin kullanmasına yönelik eğitim verilmelidir. Bunu ne için kullandığını bilmeli, bu zaman öldürmek için mi, daha rahat etmek için mi ne anlamda. Bunun etkin kullanılması için öğretmen daha çok çalışması lazım. Teknoloji geldikçe öğretmen daha çok aktif olması lazım.” (18)

Tablo 5.49. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
75.Teknolojiyi mesleki açıdan amacıma uygun olarak kullanırım.	N: 30 %: 5,8	N: 52 %: 15,7	N: 439 %: 84,3

Tablo 5.49’da araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin nicel araştırma bulgusu verilmiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin çoğunun teknolojiyi amacına uygun olarak kullandıklarını göstermektedir. Nitel araştırmada, katılımcıların bu konuda eğitim gerektiği düşüncesi ile bu sonuçlar örtüşmemekte ancak nitel araştırmada ifade edilen görüşlerin daha geniş bir içeriğe dayandığı, bu nedenle farklılık olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenin internet kullanımı konusunda öğrenciye rehberlik yapması gerektiğini bunun içinde öğretmenin kendisini bu konuda geliştirmesi ve kurumun öğretmeni teknolojik gelişimi bakımından desteklemesi gerektiğini hatta öğrenciler için e-kütüphanelerin kurulmasının çok faydalı ve etkin olacağını bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir.

“Günümüzde, öğrencilerin ve toplumun gereksinimleri yeniden gözden geçirilerek öğrenme ortamlarının koşullara ve beklentilere uygun olarak düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu tür öğretim ortamlarının hazırlanabilmesi için de öğrencileri bilgiye ulaştıracak; bilginin kullanılmasını, üretilmesini ve iletilmesini sağlayacak her türlü aracı kullanabilme olanaklarının sağlanması gerekir. Bunun içinde öğretmenin belli becerilere sahip olması ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanması gerekmektedir. Aynı şekilde öğrencinin araştırma yaptırma yönlendirirken kaynak olarak güvenilir sitelerin adreslerinden faydalanmasını sağlayabilir. İnternet daha etkin ve verimli kullanmak konusunda kurumunda destek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği e-kütüphanelerin kurulması verimlik açaşından önemlidir.” (23)

Katılımcılardan bazıları, teknolojinin özellikle internetin olumlu etkilerinin yanı sıra öğretmeni tembelliğe sevk ettiği, her şeyin hazır olarak kullanımından dolayı yaratıcılığı ve özgünlüğu yok ettiğini ve özellikle gerçeğ kitap ve ansiklopedilerden uzaklaşıldığına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Teknoloji aslında öğretmeni ve öğrenciyi tembelliğe itiyor, hazır ses, görüntü, hazır çıktı şeyler, işi kolaylaştırıyoruz, maalesef profesyonelleştirmiyoruz.” (15)

“İnternette hazır bilgi çok var. Öğretmen bu şekilde kullanırsa kendinden bir şey katmazsa o zaman hem kendine hem de öğrencilerine zararı olur. Kolaylık olarak kendini geliştirme zenginleştirme olarak bakmalı, yaratıcılığını öldürmemelidir. Onu bir kaynak olarak görmelidir. Maalesef internet bu şekilde kullanılmıyor. Bilgiyi bas çıkar, belki okumadan ders notu gibi dağıt bu yanlış. Bu öğrenci için de böyle. Maalesef öğrenciler artık basit bir ödev için bile internette yapıyor kitaplardan uzaklaşıyor. Böyle düşününce de zararlı olduğunu düşünüyorum.” (11)

“Eskiden ansiklopediler vardı şimdi internet var. Her türlü dokümana kolayca ulaşabiliyorsunuz. Beklide tek olumsuz yanı öğretmeni bazen tembelliğe sevk

edebiliyor. Planları hazır indir, soruları hazır indir. Öğretmen bunlara baksın ama kendisinde bir şeyler katsın internetten aldığı gibi kullanmasın derim.”(12)

5.3.4.5. Profesyonel Öğretmenin Toplumsal Olaylara Karşı Duyarlılığı

Profesyoneller toplumsal yaşama hizmet etme anlayışına sahiptirler. Burada amaç sosyal faydanın önemi ve mesleğin sosyalleşmesidir (Macdonald,1995; aktaran: Soyşekerci, 2007, s.25). Öğretmenlerin profesyonellikleri ile toplumsal olaylara karşı duyarlılıkları arasında bir bağlantı olup olmasına yönelik sorulan sorularda katılımcıların çoğunluğu (24/27), profesyonel bir öğretmenin daha duyarlı olması gerektiğini özellikle toplumsal konularda daha hassas olmasının bekleneceğini belirtmişlerdir. Ancak 3 (/27) katılımcı toplumsal duyarlılık ile öğretmen profesyonelliğinin bağlantı olmadığı görüşündedir. Diğer katılımcılar, profesyonel öğretmenin diğer bireylerden bir adım önde olması gerektiğini, öğretmenin toplumda bir model olmasından dolayı hizmet ettiği çevreyi etkilediğinden bu tür yaklaşımları davranışlarında göstermesi gerektiğini ve öğrencilerine de böyle bir bilinç kazandırabilmesi için bunu kendilerinde yansıtmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı profesyonellerin daha duyarlı olması gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Profesyonelliği kendini geliştiren olarak tanımlarsak profesyonel öğretmenin daha duyarlı olmasını beklerim, profesyonellelikle duyarlılık arasında doğru orantı var gibi geliyor.” (2)

Katılımcıların çoğunluğu, toplumsal sorumluluk tutumunun meslekle ve profesyonellelikle ilgili olduğunu düşünmektedir. Çocuğun ve ailenin toplumun üyeleri olduğu görüşünden hareketle öğretmenlik mesleğinin de doğası gereği toplumsal sorumluluğa sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin hem bireysel hem de mesleki açıdan çevresine karşı duyarlı olması toplumsal sorumluluğu yerine getirmenin ilk adımı olarak görülmektedir. Öğrencilerin toplumun bir parçası olduğundan ve işinde profesyonel olan bir öğretmenin temel görevlerinden birinin de öğrencisinin sorunlarına çözüm yolları aramak, ona doğru yönlendirmede bulunmak gibi nedenlerle öğretmenlerin çevresindeki olaylara duyarsız olmasının mümkün olmadığını belirten katılımcının düşünceleri aşağıda verilmiştir:

“Toplumsal olaylara karşı, çocuğa karşı her alanda duyarlı insan, yaşanan olaylara çözüm aramaya çalışıyorsa, empati kurabiliyorsa, çözüm üretebiliyorsa mutlaka faydalı olur. Duyarlı olmaması mümkün değil, toplumun içinde yaşıyor çünkü. Öğrencisi etkilenmiş birtakım olaylardan öğretmende direk etkileniyor. Burada öğretmene büyük sorumluluk düşer. O çocuğu nasıl toparlayabilirim diye

düşünmek zorundayım. Ailenin sorun yaşamaması, dağınıklığı toparlanmazsa çocuğun işine de geliyor. Bir süre sonra çocukta bırakıyor her şeyi. Mecburen işin içine girmeniz gerekiyor zaten. Duyarsız olmanız mümkün değil.” (1)

Öğretmenlerin toplumda yaşanan olaylara duyarlı olması gerekliliği ile birlikte bu tür olaylara ilişkin örnekleri sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerde bir farkındalık yaratmak ve öğrencilerle birlikte olası çözümleri tartışmak böylece toplumun daha iyi düzeye gelebileceğini belirten katılımcı, öğretmenin bunu görevi olarak algılaması gerektiğine vurgu yapmaktadır:

“Öğretmen direkt bireyle ilgilendiği için doğal olarak toplumla da ilgilidir. Toplumun ilerlemesini sağlamak için toplumsal olayları eğitiminin içine de yansıtmalı ve yapılan hataların düzeltme yollarını sınıfla birlikte bulmaya çalışmalıdır. Sınıfta vereceği örnekler toplumsal olaylardan oluşmalıdır. Toplumda olagelmiş yanlış davranışlar böylece düzeltilebilecektir. Gelecekteki toplumları, halkı bu gün sıralarda oturan öğrenciler oluşturacaktır. Toplumun ilerlemesini sağlamak isteyen, bunu bir görev olarak benimseyen bir öğretmen toplumsal olaylara karşı duyarlıdır.”(13)

Tablo 5.50. Öğretmenlerin Toplum Geliştirme Bilincinin Bireysel Etkisine İlişkin Bulgular

İfadeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
80.Mesleğimi icra ederken toplumu da geliştirdiğimi bilmek kendime olan saygımı artırır.	N: 20 %: 3,8	N: 31 %: 6,0	N: 470 %: 90,2

Mesleki uygulamalar sonucu toplumu geliştirme inancının öğretmenlerin kendine saygılarını geliştireceğine ilişkin nicel araştırma sonucu tablo 5.50’de verilmiştir. Araştırma bulgusuna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu görüşe katıldığı ve nitel verilerden elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür.

Bir katılımcı, öğretmenlerin geleceğe yön verecek kişiler olduğu düşüncesinden dolayı yaşanan olaylara karşı duyarlı olmasının ilgili olduğu bir çok çevreyi etkileyebileceği düşüncesi ile, bir model olduğu ve bunu yansıtması gerektiğini vurgulamaktadır:

“Profesyonel öğretmen etrafını daha iyi gözleyen ve bu konuda etrafıyla daha iyi iletişim içinde olan kişidir. Ayrıca gerek öğrenciler, aileler gerekse okulla bağlantısı olan kurumlarla ilgilidir. Davranışlarıyla hem öğrenciyi hem de ailesini etkileyebilir, bir bakımdan toplumun şekillenmesine katkıda bulunuyoruz. Bu bakımdan duyarlı olmak zorundayız.”(12)

Sınırlı doğruluğun (rasyonelliğin) ve buna benzer bir şekilde sınırlı profesyonelliğin bulunduğu öğretmenlik mesleği sadece tartışmalı politik ve ekonomik amaçlara hizmet

etmektedir. Öğretmenlik mesleği aynı zamanda yetkelendirilmiş ve katılımcı vatandaşlık için gerekli olan beceri ve tutumları sağlamanın yanı sıra globalleşen dünyanın kompleks ve değişen gereklerini karşılayabilecek nesli yetiştirilme konusunda da sınırlıdır (Sachs, 2003). Bu görüş öğretmenlerin toplumdaki rolünün daha fazla farkında olmaları ve kalıplardan kurtulmaları ile yetiştirdikleri neslin daha nitelikli olmasını sağlayacak bir unsurdur. Öğretmenlerin, toplumsal olaylar karşısında tarafsız olması gerektiğini vurgulayan katılımcı (15) öğretmenlerin devleti temsilen görevlerini yaptıklarını ve karşılaşılan olaylarda devletin tutum/görüşlerinin de öğretmenleri etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu durum, Sachs'ın yukarıda verilen konuya ilişkin açıklamalarının da yansıttığı gibi, devlet öğretmenleri daha sınırlı davranmaya sevk etmektedir. Aşağıda katılımcının bu konudaki görüşleri verilmiştir:

“Profesyonellikte taraf yok yani toplumsal olaylarda tarafsız olmalısın ama para kazanmada tarafsın. Biz devleti temsilen bu görevi yürüttüğümüz için doğal tarafız. Devlete karşı olan herkese biz karşıyız zaten. Öyleyse toplumsal olaylarda taraf olan öğretmen doğru yönlendirmeyi yapmak için çabalamalı. Sizin yetiştirdiğiniz insan toplumun içine karışıyor. Ben şunu her zaman söylüyorum. Ben de buna inanıyorum ve öğretmenlerime de söylüyorum. Biz koşullarında çok iyi bir okulda kendi çocuğumuzu okuttuğumuzu varsayalım. Ben onun çevresini arındırayım, kanun içerisinde çok iyi bir çocuk yetiştireyim, oldu çocuk liseyi de bitirdi salıyorum dışarıya bütün serseriler orada, bundan çocuğun zarar görmemesi için çocuğu hayata hazırlarken uyanık olmalıdır. Toplumla etkileşeceği için, öğretmen taraf olmadan bir bakış açısı geliştirerek, toplumun sıkıntıları varsa çocuklara aktararak çözüm önerisi geliştirmeliler. Öğretmen topluma duyarlı olmazsa, onun yetiştirdiklerinden de bir şeyler beklenmez. Duyarlı olmaları gerekir.” (15)

Öğrenciler öğretmenlerini model alır ve ona göre şekil alırlar. Öğretmenin davranışları öğrenciler için bir model ve rehber özelliği taşıdığından dolayı duyarlı insanların yetişmesi öğretmenlerin etkileri ile olacaktır. Bir katılımcı öğretmenlerin duyarlılığı ile öğrencinin, velinin ve diğer paydaşların duyarlılığı arasında doğru bir ilişki olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bakıyoruz, gözlemliyoruz, öğretmen ne kadar duyarlı ise öğrencisi, velisi, çevresi de duyarlı oluyor. Öğretmen sadece okulda değil çevresini de eğitmelidir. Öğretmede toplumsal duyarlılık azalır mı yetiştirdiği çocuklarda toplumsal duyarlılık olur mu? Olmaz.”(18)

Tablo 5.51. Öğretmenlerin Toplumda Örnek Kişi Olmaya İlişkin Görüşleri

İfadeler	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
55.Toplum içinde örnek kişi olmaya çalışırım.	N:26 %:5	N:48 %:9,2	N:447 %:85,8

Tablo 5.51’de öğretmenlerin toplumda örnek kişi olma düşüncelerine ilişkin nicel araştırma bulgusu verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin nitel araştırmada vurgulanan sorumlulukları taşıdıklarını göstermektedir.

Katılımcılar, öğretmenin topluma sağlayacağı katkıların eşsizliğine vurgu yaparak uzun vadeli ve üst düzey bir sorumluluk bilinci içinde daha duyarlı olması gerektiğini açıklamaktadır:

“Biz yani sıradan bir müzik dinleyicisi bir müzik parçasını dinlerken sadece enstrümanların uyumuna tempoya veya ezginin niteliğine bakarız. Beğenir veya beğenmeyiz. Malzeme bizi çok ilgilendirmez. Ama bir müzisyen her enstrümanı ayrı ayrı dinler. Yorum yapar. Beğenmediği bölüme alternatif geliştirir. Yani malzemesini seçer. Toplum da bizim malzememiz. Eğittiğim öğrencilere kazandırdığım doğru, bana elli yıl sonra dönecek. Ama o zamana ben olmayacağım. Ortalama bir duyarlılık bize net getiri sağlamaz. Kesinlikle profesyonel duyarlı olmak zorundadır.”(5)

“Soran, sorgulayan, düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesinde büyük rolü olan öğretmenlerin görevi ve sorumluluğu gereği toplumun önünde ve toplumsal olaylara karşı duyarlılığı ile önder rolü olması gerekir. Profesyonellikte, görev ve sorumluluk bilinci ile bir çalışma gerektirdiğinden profesyonel öğretmen elbette ki toplumdaki diğer insanlardan daha fazla duyarlı olması gerekir.”(7)

Eğitimin donmuş bilgilerin aktarıldığı bir süreç olmadığı gerçeğinden hareketle eğitimcinin bir profesyonel olarak güncel gelişmeleri izlemesi toplumsal sorumluluk tutumunun bir parçası olarak görülmektedir:

“Zaten profesyonel dediğimiz kişi çevreye karşı açıktır ve ilişkileri vardır. O nedenle toplumsal olaylarla ilgilenir. Dünyadan, yaşadığı ülkeden, bulunduğu şehirden ve yakın çevresinden haberdar olan bir öğretmenin öğrencilerine vereceği bilgiler daha günceldir.”(6)

Demokratik toplum olmak için öğretmenlerin sorumlulukları bulunduğu ve öğretmenin çabalarının toplumda fark yarattığı bilinen bir gerçektir. Baskıcı eğitimin, soran, sorgulayan insanların yetişmesini ve bunun etkisi ile de toplumların egemenliğini tehdit altına alacağını unutmamak gerekir. Bir katılımcı öğretmenin davranışları ve görevleri arasında zıtlık olmaması gerektiğinde ve onların da toplumdaki olaylara karşı daha duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır:

Toplumsal hareketlere duyarlılık illaki olması gerekiyor. Biz çocuklarımıza demokrasi diyeceğiz, demokrasiyi anlatacağız ama bunun içinde olmayacağız. Burada ortaya bir zıtlık çıkıyor. Kişiler çevresine bir şeyler vermek istiyorsa o olayında içinde ya da farkında olmalıdır. Profesyonel bir öğretmen toplumdaki olaylara da duyarlıdır.” (17)

Bazı katılımcılar ise öğretmenin ilk olarak öğrenciyi, doğrudan ve dolaylı olarak veliyi ve sonuç olarak yeni gelen nesli etkilediğinden, öğretmenliğin çok önemli bir meslek olduğunu bu nedenle öğretmenin toplumsal duyarlılığının olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenin gözlemci ve iletişim becerilerinin de bu tutumu etkilediği ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcıların görüşleri verilmiştir:

“Profesyonel olan bir öğretmen bir kere toplumdan ayrı olamaz. Çünkü biz birey yetiştiriyoruz, yetiştirdiğimiz bireyler bir araya geldiklerinde yarın öbür gün bu toplumu oluşturacaklar. Bu nedenle benim ortaya çıkardığım ürün neyse buda o toplumda yaşanan olaylarda etkili olur.”(19)

“Donanımlı ve profesyonel öğretmen sadece bilgi aktaran değil duyarlı gençler yetiştirir aynı zamanda. Kendisi olduğu gibi eğiteceği kişileri de duyarlı hale getirmelidir. Çevreden kopuk ve içine kapalı bir eğitimci görüntüsü olamaz zaten. Toplum etkileyen konusuna hâkim öğretmen tipi esastır.”(14)

Üç katılımcı, toplumsal sorumluluğun mesleki değil bireysel bir seçim ya da duruş olarak ve profesyonelliği sadece iş ile ilgili düşünmektedirler. Katılımcıların görüşleri, onların sadece sınıflarında profesyonel olmaları gerektiğini yani sınırlı profesyonellik sergilediklerini göstermektedir.

“Birey zaten toplumda yaşıyor. Toplumda yaşayan bir birey de güncel olayları zaten izliyordur. Bununla ilgilenmiyorsa o bireyin kendi seçimidir. Bu profesyonellikle bağlı değildir.”(3)

“Konusunda çok iyi olup da duyarlı olmayan öğretmenlerde var. Mesleki açıdan profesyonelce davranabiliyorken ilişkiler bakımından profesyonel davranamayabiliyorlar”(9)

“Profesyonelliğin toplumsal olaylarla bir ilgisi yoktur. Bu benim kişisel görüşümdür. Profesyonellik meslek ile ilgili ise sadece iş ile ilgili konularda bu beklenti içersinde olmalıyız. Profesyonelliği mesleki boyutta düşünüyorum. Toplumsal olaylar, bireysel ve toplum sorumluluğu ile ilgilidir. Bu tip beklentiler tüm insanlardan beklenmelidir.”(21)

5.3.4.6. Kariyer Gelişimi Çabalarının Profesyonelliğe Katkısına İlişkin Bulgular

Profesyonelleşme ve kariyer gelişimi birbirini takip eden özelliğe sahiptir. Katılımcılara öğretmenlerin kariyer gelişimleri profesyonelleşme çabalarına bağlı olarak değerlendirilmesi konusundaki düşüncelerini belirlemek için yöneltilen soruya 24 (/26)

katılımcı, böyle bir uygulamanın profesyonelliği pozitif yönde etkileyeceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Cevaplar gruplandırıldığında katılımcıların olumlu etkiyi koşul ya da yaklaşımlara ayırdıkları görülmüştür. Tablo 5.52’de katılımcıların kariyer gelişim çabalarının profesyonelliğe katkısına ilişkin ifadeleri özet olarak verilmiştir.

Tablo 5.52. Profesyonellik ve Kariyer Gelişim Çabalarının İlişkilerine Yönelik İfadeler

İfadeler	Sayı
Rekabet ortamı sağlar/bunun için çaba gösterilir	10
Program dahilinde olmalı, öğretmen yönünü bilir	5
Doğru değerlendirme yapılmalı	4
Öğrencisi ve çevresine faydalı çalışmalar yapıyorsa değerlendirilmeli	3
Çalışanla çalışmayan ayrılır	2

Katılımcılar en çok (10/24), kariyer gelişimlerinin profesyonelleşme çabaları ile değerlendirilmesinin öğretmenler arasında rekabet yaratacağını, öğretmenlerin bunun için çaba göstereceklerini, program dahilinde, aşamaları belirlenen bu tür uygulamalar ile öğretmenlerin gelişim için yönlerini bilmelerini sağlayacağı (5/24), ancak uygulamaların pozitif etkilerinin olabilmesi için değerlendirme kriterlerinin doğru belirlenmesi gerektiğini (4/24), öğretmenlerin değerlendirilmeye alınacak çabalar içinde öğrenciye ve çevresine sağladığı faydanın dikkate almasını (3/24) ve bu tür uygulamaların çalışanla çalışmayanı ayıracağı için diğerlerini de özendirebileceğini (2/24) vurgulamışlardır. Öğretmenler arasında rekabet ortamı yaratacağını düşünen katılımcı, üniversitelerin bu çalışmaların içinde yer alması gerektiğini vurgulamakta ve düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Profesyonelleşme açısından rekabet ortamı olması anlamında fayda sağlayabilir. Ancak kriterlerin iyi belirlenmesi ve eşit fırsat sağlanması oldukça önemlidir. Bu yüzden mevcut düzenlemelerin elden geçirilmesi gerekir. Öğretmenin profesyonelleşme çabası nasıl kim tarafından değerlendirilecek bu çok önemli, ... üniversitelerden bu konuda yardım alınması gerekir... Yapılacaklar konusunda ve daha sonra uygulama aşamasında danışmanlık yapmaları gerekir.”(7)

Kariyer gelişimde profesyonelleşme çabaları temel ölçüt olarak alınırsa bu durum öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayacaktır. Katılımcı bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Öğretmenlerin kariyer gelişimleri değerlendirilirken aslında öncelikli olarak profesyonelleşme çabaları göz önüne alınmalıdır”. (24)

Tablo 5.53. Profesyonelleşme Çabalarının Kariyer Gelişiminde Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
9.Öğretmenin profesyonelleşme çabası kariyer gelişimi içinde değerlendirilmelidir.	N:49 %:9,4	N:65 %:12,5	N:407 %:78,1

Öğretmenlerin profesyonelleşme çabalarının kariyer gelişiminde değerlendirilmesine ilişkin nicel araştırma bulguları tablo 5.53’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bu ifadeye katıldıkları görülmektedir. Ancak nitel araştırmada bu konuya ilişkin katılım daha yüksektir. Bu farkın çalışma grubundaki öğretmenlerin daha profesyonel oldukları düşünülen kişilerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenler çabalarının sonucunda değer gördüğünde, takdir edildiğinde, somut bir kazanım elde ettiğinde, bu tür faaliyetlerini daha fazla yapmak için çabalayacaklardır. Bu çabalar öğrenci adına, eğitim adına, toplum adına yapıldığında elbette öğretmenleri profesyonelliğe taşıyacaktır. Bir katılımcı, çabaların kariyer açısından değerlendirilmesinin öğretmenleri daha fazla çalışmaya sevk edeceğini ancak birçok katılımcının endişesi gibi bu katılımcı da değerlendirme kriterlerinin doğru belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcının düşüncelerine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Çaba gösterebileceklerini düşünüyorum. Bizim toplumumuz kendisini göstermeye meraklıdır. Anacak bir takım özendiriciler kullanırsanız çaba olur. Mesela yıl içerisinde yaptıklarınızı getirirseniz puan alırsınız, kariyer yapacaksınız derlerse o zaman öğretmenler çok daha fazla çaba sarf ederler. Yinede insanın içinde varsa eğer olur ama böyle bir uygulama, içinde istek olmayanları da biraz teşvik eder. Şimdi de böyle bir uygulama yok, etraftan da takdir görmüyorsunuz ve yapıyorsunuz. Bu da çocuklarımız için yapalım onlar için olsun dedimizden oluyor. Böyle bir uygulama yapılırsa onun kriterleri ne olacak? Bizde yöneticilerin adam kayırmacılıkları olduğundan sizden çok daha az çalışan insanlar iyi yerlere gelebiliyor. Ama yine de eğitim için iyi olur. Daha fazla çalışmaya teşvik eder.”(25)

Tablo 5.54. Kariyer Fırsatı İle Profesyonel Gelişime İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
29.Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kariyerde yükselme olanaklarının yaratılması gereklidir.	N:66 %:12,7	N:60 %:11,5	N:395 %:75,8

Tablo 5.54’de öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için kariyerde yükselme olanaklarının yaratılmasının gereğine ilişkin nicel araştırma sonucu verilmiştir. Katılımcıların 3/4’ü (%75) profesyonel gelişim için öğretmenlere kariyer fırsatının sağlanmasının gerektiğini düşünmektedirler. Yani öğretmenler profesyonel gelişim çabalarının değerlendirileceğini ve bunun kariyerlerinde yükselme imkanı ile ödüllendirileceklerini bildiklerinde pozitif etki sağlayacağı görüşündedirler.

Ödüllerin çalışmaya yönlendirmede cazip araçlar olduğunu belirten katılımcı, kariyer basamaklandırma çalışmalarının iyi bir düşünce olduğunu vurgulayarak, ancak sistemi doğru işlememesi nedeniyle eleştirmektedir. Katılımcı görüşünü şu sözlerle açıklamaktadır:

“.....yaptığı çalışmalarda evet hizmetiçi eğitimler, ödüller, falan daha sistemli bir şekilde yapılması lazım. Uzmanlık, başöğretmenlik maaşa etki etti hoş bir şey. İnsan ödül olan bir yerde onu almaya çaba gösterir, bu da onu kendini yetiştirmek için çaba gösterecektir. Ama sistemin baştan düzgün oturması lazım. O düşünce güzeldi ama sistem doğru gerçekleşmedi. 20 yıl çalışan bir insanla yeni başlayan bir insan aynı olmaması lazım.” (18)

Kariyer çabalarının profesyonelliğe ulaştırma konusunda katılımcılar uygulamaların belirli program dahilinde yapılması gerektiğini ve bununla öğretmenlerin daha kısa zamanda profesyonel yaklaşımlar sergileyebileceğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı, belirli bir programa göre çabalayan öğretmenin başarılarının değerlendirileceği kariyer sisteminin profesyonelleşmede etkili olacağını şu sözlerle açıklamaktadır:

“.... bir program dahilinde de öğretmenin başarıları değerlendirilerek kariyer sistemi getirilse hem daha faydalı olur hem de öğretmenlerin profesyonelleşmesinde çok etkisi olur. Öğrencilerle, velilerle yaptığı çalışmaları değerlendirebilir.”(13)

Öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olduğunu belirten katılımcı mesleğin kariyer basamaklarının olmamasının büyük eksiklik olduğunu vurgulamakta, bu eksikliğinde

mesleği durağanlaştırdığına dikkat çekmektedir. Katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Günümüz eğitiminin en büyük eksiklerinden biri de öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarının az olmasıdır. Mesleği durağanlaştırmaktadır. Üniversite de olduğu gibi donanımı artıkça kariyer basamaklarında yükselme olsa kişisel gelişime katkısı fazla olacaktır. Üst basamağa geçmek için gelişim artacaktır, hızlanacaktır. Kariyer mesleği özelliği olduğu unutulmamalı ve mesleğin bu yönü düzenlenmelidir.” (14)

Öğretmenler gelişime yönelik çabalarının sonucunda, kariyer ilerlemesi ve parasal iyileştirmeler gibi karşılığının olması gerektiğini, böyle bir uygulama olursa çaba gösterileceğini ifade eden katılımcı yine bu çalışmaların sağladığı faydaya göre değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Birçok katılımcının vurguladığı gibi bu katılımcı da uygulamalarda adil olma konusunda endişe taşımaktadır. Katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kariyer gelişimi ya da öğretmenlerin kariyer basamaklandırmaları için karşılığında parasal olarak da destek varsa mutlaka farklı bir şeyler farklı ürünler ortaya koymalıdır. Ama hiç bir şey yok. Profesyonelleşme için yapılan çabalar ya da profesyonelce davranışlar çevreye öğrenciye okula fayda sağlıyorsa bunlar takdir edilmelidir. Ve bunlarla öğretmen kariyer derecelendirmesi alırsa bu diğerlerinin de çaba göstermesini sağlar. Ancak bunu nasıl ölçeceksiniz. Koltuk ilişkileri olmadan, kayırma, sendika ayrımı olmadan, öğretmenlik adına, eğitim adına yapılan, insanlığa faydalı her şeyde böyle bir sistem oturmuş olsaydı şimdi öğretmenler çok daha farklı yerlerde olabilirdi. Öğretmenler çabaları sonucunda bir yere ulaşacağını bilse bunun için daha fazla çaba gösterirler. Aylıkla ödüller veriliyor, belge veriliyor, bunlarla kariyer olsaydı, çok daha iyi olurdu. Şimdi öğretmenler hep oturuyor, çok tembel öğretmenler var. Böyle bir çalışma olsa onlarda biraz daha gayret gösterirler.” (1)

Tablo 5.55. Ders Dışı Eğitsel Çabaların Kariyere Etkisine İlişkin Görüşler

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
68.Eğitim adına yaptığım ders dışı çabalarımın kariyerime etki edeceğini bilirsem daha fazla çaba gösteririm.	N:92 %:17,7	N:69 %:13,2	N:360 %:69,1

Tablo 5.55’de nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimsel konularda ders dışı çabalarının kariyerlerine pozitif yansıyacak etkileri nedeniyle daha fazla çaba göstereceklerine ilişkin sonuç verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğu bu ifadeye katılmıştır. Diğerlerinin bu konuda olumsuz ya da çekimser görüşe

sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, öncelikli olarak öğretmenlerin daha fazla çaba göstermek istemedikleri düşünüleceği gibi, diğer taraftan son yıllarda öğretmenlerin görevlerinin daha artmış olduğu ve bununda böyle bir sonuca yansıdığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gelişimleri için hedefler belirlendiğinde bunun için çaba gösterileceğini belirten katılımcı, öğretmenlere fırsatlar verilmesi gereğini şu sözlerle açıklamaktadır.

“Yani siz öğretmenlerin önüne hedef koyarsanız, onların kendi çalışma alanlarında iş verebilme olanağı sağlarsanız, farklı alanlara açılımları öğretmen yapacaktır.”(4)

Katılımcılardan bazıları ise profesyonelleşme ve kariyer gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğunu kariyer basamaklarında yapılacak iyileştirme ve yeniliklerin doğrudan profesyonelleşme sürecini etkileyeceğini vurgulamaktadır. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Profesyonelleşme ve kariyer gelişimi çok iç içedir. Bence ikisi de birbirini tetikler ve birinin yokluğu ötekini de engeller. Öğretmen kariyer basamakları çalışmaları profesyonellik gelişiminde kullanılabilir. Öğretmenlerin hangi kariyer evresinde nelere ihtiyacı olduğu belirlenip profesyonel gelişim planları buna göre uyarlanabilir. Ya da ileride karşılaşacakları sorunlar önceden tespit edilip, profesyonellik eğitimiyle önlenir.” (11)

“Bir bakıma profesyonel öğretmen daha çok çalışan ve üreten konumunda olmalı. Bu nedenle kariyer basamakları buna göre düzenlenebilir. Belki sınav da konabilir. Hepsinin belli yüzdeleri olabilir. Ancak kriterleri koyacak kurumun çok titiz davranması gerekir, belki yurtdışındaki benzer durumlar incelenmeli ve iyi yanları uygulamaya geçirilmeli.” (9)

Katılımcıların birçoğu öğretmenlerin profesyonelliğini değerlendirecek yapının, kurumun çok iyi ve planlı yapılması gerektiğini belirtmektedir. Böyle hassas bir konuda tarafsız, konunun uzmanlarından yardım alınmasının faydalı olacağına değinilmektedir.

“...bu konular çok hassas konular çok deneyimli kişiler konusunda uzman kişiler tarafından yapılmalı. İyi bir değerlendirme sistemiyle çok iyi çalışan profesyonel olduğunu düşünen öğretmenleri kazanmış olursunuz diye düşünüyorum.”(12)

“Önemli olan bir çekim merkezi oluşturabilmek profesyonellikte. Siz noktayı varışı-finişi gösterirseniz mutlaka oraya hareket edecek insan sayısı artacaktır. Profesyonel öğretmen kalıbını çizin bunu keskin çizgilerle değil, profesyonelliği adımları ana hatlarıyla belirtiyorsunuz, ona varıldığında da profesyonelliğin bir anlamı olduğunu da gösteriyorsanız öğretmene, bu aşamaların hepsi profesyonelliği hızlandırır. Şimdi bakıyorsunuz ödüllendirme sistemine sakat ya. Belki sizde yaşıyorsunuzdur. Birçok insan ya da şöyle diyelim % 40 larda öğretmen, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor. Ödüllendirme yaptığında ise artık kim yapıyorsa ilçe milli eğitim diyelim çabalayana ödül veriyorsunuz ödül

verdikçe çabanın arttığını görüyorsunuz. Vermediniz aşağıya doğru gidiyor. Ama şu anda ödül sistemimiz o kadar kötü ki , sınırlandırıyor, iki kez üst üste olmaz diyor. 3 kişi çok çalışmış birini küstürüyorsunuz. Profesyonellikte karşısına öyle şey koyacaksınız ki adam ona doğru koşacak hatta uçacak. Ödülü sınırlandırmak ahlaki değil insanı küstürüyorsunuz. İşin içine yine adam kayırmaca girecek.”(15)

Bir diğer katılımcı ise değerlendirmede sınav ve okul yönetiminin yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır:

“Sadece okul yönetiminin ve ya sınavların sonuçlarına göre değil aynı zamanda öğrenci ve velilerinin görüşlerine de yer verilmelidir.”(12)

Tarafsız bir kariyer değerlendirme sisteminin olumlu bir motivasyon aracı olacağını, eğitime ve profesyonelleşme sürecine olumlu etki yapacağını belirtirken katılımcılar ayrıca mesleği durağanlıktan kurtaracağını da vurgulamaktadırlar. Aşağıda katılımcıların konuya ilişkin görüşleri verilmiştir.

“Bu tarz çalışmalar profesyonelliğini artırır. Evet kariyer basamaklandırması öğretmenin yaptığı çabalara bağlanırsa tabi bunlar gelişimsel çabalar olacak, öğrenciler ve eğitim için o zaman ciddi anlamda uyuma söz konusu olacaktır.”(19)

“Kariyer basamaklandırma öğretmenin durağanlaşma eğilimini ortadan kaldırma konusunda olumlu bir motivasyon aracıdır. Bence objektif bir kariyer basamaklandırma sistemi eğitim seviyesini ve profesyonelleşmeyi daha da yükselecektir. Bence öyle yapılmalıdır.” (26)

Katılımcıların çoğunluğu etkili bir performans sisteminin olmasını dile getirmektedirler. Takdir edilme ve değer görme gibi manevi duyguların ücret artışı gibi maddi konulardan daha etkili motivasyon aracı olduğu göz önünde tutularak bir sistem geliştirilmesi buna göre standartların oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Etkili bir performans değerlendirme sistemi olmalıdır. Takdir edilme, değer verme, liyakat ücretten çok daha etkili bir motivasyon aracıdır. Ancak bu değerlendirme sistemi bir yarışma içerisinde olmamalıdır. Birilerinin kazanması diğerlerinin kaybetmesine dayalı bir kariyer basamaklandırma sistemi çoğunluk için olumsuz etkiler ortaya koyar. Bunun yerine yeterlilikler ve standartlar belirlenmelidir. Belirlenen standartlara ulaşan herkes basamaklarda ilerleme kaydetmelidir.” (20)

Diğer bir katılımcı da yukarıdaki katılımcı gibi şu anda var olan kariyer basamaklandırma sisteminin sadece belirli bir oranda ücret iyileştirmesinden başka bir şey olmadığını sadece sınava dayalı, devamı gelmeyen ve öğretmenler arasında ayrımcılığa neden olan yanlış bir uygulama olduğunu vurgulamakta daha güvenilir bir sistemin profesyonelleşmeye fayda sağlayacağını şu sözlerle açıklamaktadır:

“Şu andaki kariyer basamaklandırma işlemini ücretteki minimize bir artıştan öte görmüyorum. Kaldı ki genel kültür-pdr-mevzuat vb konularda yapılan bir sınavdan iyi notla geçmek profesyonellik göstergesi olmaz. 8. yılını doldurmadan bir öğretmene sen kariyer sınavına giremezsin diyorsun. Dur bakalım önce öğrendiğin kuramları birazını unut kullanmaya kullanmaya sonra ben sınavda onları soracağım. Bu profesyonelleşmeye katkı sağlamaz. En başta dediğim gibi profesyonellik içsellikle ilgili. Ancak formatları farklı başka sınavlar profesyonelleşmeye katkıda bulunabilir.”(5)

Nicel araştırmada kariyer basamaklandırma sınavına ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla yöneltilen ifadeye verilen cevaplar, katılımcıların yukarıda verilen eleştirilerini doğrulayıcı sonuçlar göstermiştir. Öğretmenler kariyer basamaklandırma amacı ile yapılan sınavın öğretmenlerin profesyonel gelişimleri açısından olumlu olarak görmemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %31,8’i profesyonel gelişim açısından sınavın olumlu olduğunu düşünmektedir. Tablo 5.56’da kariyer basamakları sınavının profesyonel gelişime olumlu katkısına ilişkin nicel sonuç verilmiştir.

Tablo 5.56. Kariyer Basamakları Sınavının Profesyonel Gelişime Katkısına İlişkin Bulgular

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
26.Kariyer basamakları sınavı profesyonel gelişim açısından olumlu bir uygulamaydı.	N:249 %:47,8	N:106 %:20,3	N:166 %:31,8

Diğer bir katılımcıda sınavla şekillendirilmiş olan mevcut kariyer basamakları sistemini doğru bulmadığını, bunun yerine lisansüstü ve doktora eğitimleri değerlendirmeye alacak bir sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirterek eğitimin önemini vurgulamaktadır:

“Şimdiki uygulamanın profesyonel olmadığını dahası adil olmadığı kanısındayım. Eskiden olduğu gibi yüksek lisans yapanlar ve doktora yapanlara ücret veya unvan verilebilir. Eğitim seviyelerine göre bir derecelendirme yapmak daha bilimsel olur.”(21)

5.3.4.8. Profesyonellik İçin Rehberlik İhtiyacına Yönelik Bulgular

Katılımcılara öğretmenlerin profesyonelleşmesinde profesyonellerin rehberlik etmesi konusundaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiş ve 15 (/27) katılımcı öğretmenlerin

profesyonelleşmesi için bazı dönemlerde rehberliğe ihtiyaç duyulabileceğini belirtmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar öğretmenlere sürekli rehberlik hizmeti sunulması ve bunun için Milli Eğitimler Müdürlükleri bünyesinde ilgili birimlerin kurulması gerektiğini dile getirmektedirler. Katılımcıların profesyonelleşme için profesyonellerin rehberliğine ilişkin ifadelerinin dağılımları tablo 5.57’de verilmiştir.

Tablo 5.57. Profesyonelleşmede Profesyonellerin Rehberliğine İlişkin İfadeler

İfadeler	Sayı
Profesyonelleşme zamanı kısalmır	7/15
Profesyonellerle çalışarak model almak	4/15
Eğitim fakültelerinden başlanmalı	1/15
Hataları azaltır	1/15
Bilgi paylaşımı şeklinde olmalı	1/15
Yenilikleri öğrenmeye katkı sağlar	1/15
Yeni başlayanlar için olmalı	1/15
Yıpranmaları önler, mesleğe başladığındaki idealistlik korunur	1/15

Katılımcılar profesyonelleşme için profesyonellerin rehberliğinin en çok (7/15) zamanı kısıltacağını vurgulamıştır. Bir danışmanla çalışmak, ihtiyaç duyulduğunda yol gösterici olması elbette çalışma ortamında hataları azaltabilir. Bir katılımcı rehberlik yapılması konusunda olumlu düşünmekle beraber, rehberliğe ihtiyacı olan öğretmenlerin nasıl yönlendirileceği, rehberlerin niteliği gibi bazı konularda çekincelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bakış açısına bağlı bunu kırmadan dökmeden yapabilmek çok önemli belki yeni öğretmeni aday öğretmeni rehber öğretmenle beraber veriyoruz ama rehber öğretmen gerçekten rehber mi? Gerçekten uzmanlaşıp her şeyi de paylaşması lazım. Burada 41 öğretmen görev yapıyor ve ben buradaki öğretmenlerin çoğuna yeni başlayan bir öğretmeni emanet edebilirim. Birkaçında düşünürüm ama çoğunda düşünmeme gerek yok. Belkide okul kültürü vardır ya hani, buraya gelen evet ben çalışmak ve bunu yapmak durumundayım diyen öğretmenler var. Gerçekten çalışkan görevini aksatmayan, öğretmenlerle çalışıyoruz. Biz belki şanslı bir okuluz. Yok mu? var işte o yetersiz gördüklerimizi belki 3-5 yılda bir gidip görüşmeden geçseydi onlar karar verse o kişi kendini düzeltmeye gidebilir ama sizin öyle bir şeyiniz yok. Siz görüyorsunuz ama arkadaşım sen kendini şu konuda yetiştirmen gerek ya da sen çok agresifsin, sinirlisin senin bu konuda destek alman gerekiyor diyemiyorsun. O da bir eksiklik aslında. Biliyorsunuz

aksıyor, o yönden bir kolunuz kırılıyor ama söyleyemiyorsunuz. İşte hepsi sistemde birbirine bağlı.” (18)

Öğretmenlerin çevresinde danışabileceği, sorunlarını paylaşabileceği birilerinin olması onların yalnızlıklarının giderilmesine ve profesyonel yaklaşımlarının daha kaliteli olmasına katkı sağlayacaktır. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda meslektaşları ve evlerinde belki ailelerinden başka fazla çevreleri olmamaktadır. Bir katılımcı öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için verilecek desteklerin aynı zamanda rehberlik ve psikolojik amaçlı yapılmasına ihtiyaç olduğunu ve bunun için de Milli Eğitim Müdürlüklerinde bir birim oluşturulması gerektiğine vurgu yaparak, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için Milli eğitim teşkilatında böyle bir birim olmalıdır. Okulda müdür olmalıdır. Milli eğitimde bir birimde öğretmenin gelişimi, sosyal hayatı, psikolojisi gibi konularda onlara rehberlik edebilecek gerekirse psikologlar olmalı, yardım alabilmelidir. Hatta belirli dönem aralıkları ile terapi şeklinde değilde, rahatlama için konuşabilmeli belki grup çalışmaları olabilir. Depremden sonra bir ara yapılmıştı. Paylaşım sağlanmalı. Öğretmenin çok fazla bir sosyal hayatı yok. Evde ve kendi çocuklarının yetişmesi ile ev ve iş arasında sıkışmış durumda. Grup çalışmaları ile falan sağlayacak bir sorumlu olursa iyi olur. Bu öğretmene ulaşabilecek en alt birimde olmalı. Bu da “Öğretmen Gelişim Bölümü” gibi bir birim belki, bir rehberlik servisi gibi olabilir. Sonuçta biz öğrencilerimizin fark ettiğimiz sorunlarında rehberlik araştırmaya gönderiyoruz. Direk öğretmenin ulaşabileceği, bugün bekle yarın cevap alırsın gibi değil ulaşılabilir olması önemli.” (1)

Öğretmenlere rehberlik yapacak kişilerin görev tanımlarının iyi yapılandırılması gerektiğini belirten katılımcı, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ayrıca rehber olacak profesyonel öğretmenlerin iş yükünü artıracığından sıkıntı yaratır. Beklide okullarda bu konuda çalışacak yeni bir branş olabilir rehber öğretmen gibi ama sadece öğretmenlere hizmet veren bir öğretmen olabilir. Aslında kulağa hiç fena gelmiyor, sürekli danışılacak yetkili birisi elinizin altında ulaşabileceğiniz mesafede.” (9)

Araştırmaya katılan birçok katılımcı konusunda uzmanlaşmış profesyonellerin rehberlerin rehberlikleri sayesinde yapılan hataların tekrar edilmeyeceğini, özellikle yeni başlayan öğretmenlerin idealist düşüncelerinin bu sayede korunacağını vurgulamaktadır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin sözleri aşağıda verilmiştir:

“Profesyonellerin rehberliğinden katkı çok imkanlar sağlar. Çünkü onun yapmış olduğu hataları birçok kişi yaşamıştır ve hatayı sana anlatırsa onun orada harcamış olduğu zamanı harcamamak gibi bir kazancın olur. Üç sene çalışıp sonucunda o bir sorunla karşılaşmıştır, bunu sana anlatmıştır. Böyle giderken, sonuçta böyle oluyor

diye. En azından o üç seneyi harcamamış oluyorsun daha doğru planlıyorsun kendini. Bu anlamda profesyonel kişi şarttır.”(4)

“Ayrıca öğretmenin her şeyi yaşayarak öğrenmesi yerine önceden yaşanmış ve tecrübe edilmiş bilgileri rehber ya da daha deneyimli bir öğretmen tarafından aktarılması gereksiz yıpranmaları da önler. Yeni başlayan öğretmenin idealistliği de korunmuş olur.” (24)

Öğretmenlere verilecek profesyonel rehberlik hizmetleri, onların profesyonelleşmesine katkı sağlarken, bu süreci kısaltacağını, araştırmaya katılan birçok öğretmen vurgulamıştır. Katılımcıların konuya ilişkin sözleri aşağıda verilmiştir:

“Yapılacak bazı yanlışların önüne geçilmiş olur. Zamandan tasarruf edilir. Aynı aşamalardan geçmiş rehber bir öğretmen çok faydalı olabilir.” (7)

“Tecrübelerin paylaşılması yapılan hataları en aza indireceğinden rehberlik mekanizması oldukça önemlidir.” (8)

“...işin içerisindeki deneyimli insanların ışığında hareket etmek senin profesyonel olma yolunda zamanı kısaltacağı gibi iyi bir şekilde de güdüleyecektir. O yüzden kesinlikle bu tarz insanların rehberliği önemlidir.” (19)

Mesleğe yeni başlayan öğretmen, çevresindeki diğer öğretmenleri modelleyerek kendine bir yol çizmeye başlar. İlk görev yerinde bir profesyonel öğretmenle çalışma fırsatı bulan yeni öğretmenler, mesleğin ilerleyen yılları için temel oluşturacak pozitif kazanımlar elde etme fırsatını yakalarlar. Rehberlik hizmetlerinin özellikle mesleğin ilk yıllarında verilmesi gerektiğini katılımcı (25) şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu belki mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için çok daha fazla etkili olur. Çünkü beraber çalıştığımız insanı zamanla model olarak alıyorsunuz. Mesela ben ilk göreve başladığım zaman beraber müdür yardımcılığı yaptığımız bir arkadaşımız vardı, onun davranışlarını, tavırlarını, onun öğrencilerine olan tutumunu, bir model olarak kabul edebiliyorsunuz. O profesyonelin yanında çalışmak, insana çok şey kazandırıyor. Süreci kısaltır, profesyonelliği daha çabuk kazanırsınız.” (25)

Katılımcılar profesyonelleşmede profesyonel rehberlerin katkı sağlayacağına ilişkin pozitif düşüncelere sahip olmakla birlikte bazı katılımcılar profesyonellerin rehberliğinin olumsuz etkileri olabileceği, bunu önlemek için de bazı hususları göz önünde bulundurmak gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların sakıncalı olabileceği yönündeki düşüncelerine ilişkin ifadelerin ortaya çıkardığı genel bulgular; “zahmet ve ekonomi gerektirmesi”, aynı model ürünler olabileceği”, “rehberlerin kapasite ve kişiliklerinin etkileri”, “doğru kriterler belirlenmezse suiistimale açık olacağı” ve “öğretmenin ihtiyaç hissettiği takdirde yapılmasıdır”. Katılımcıların tereddütlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların çoğu, profesyonel bir rehberin faydalı olacağını ancak herkesin rehber olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Rehber olacak kişinin bilgili, sevilen, tecrübe sahibi, deneyimlerini paylaşan ve örnek olma özelliklerine sahip alçakgönüllü kişilerden seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Profesyonelleşme amaçlı alınan rehberliklerin profesyoneller tarafından verilmesi daha etkili olacaktır. Öğretmenlere bir şekilde rol model de olacaklardır. Bence profesyonellik gelişiminde asıl etkili olan; eğitim sürecinde ve mesleğe başlayınca etrafta profesyonellerin olması ve onları örnek almak.” (11)

“Tecrübeli ve deneyimli öğretmenler tarafından öğretmenlere profesyonelleşme için destek verilmelidir. Deneyim ve birikimli eğitimci öğretmenlerimize öğretmenlik mesleğinin özellikleri daha ince ayrıntılarıyla aktarılmalıdır.” (14)

Tablo 5.58. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Rehberlik İhtiyacına İlişkin Görüşleri

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
78.Zaman zaman mesleki rehberliğe ihtiyaç duyarım.	N: 67 %: 12,9	N: 59 %: 11,3	N: 395 %: 75,8

Tablo 5.58’de araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun bazı dönemlerde rehberlik ihtiyacı duyduğu görülmektedir. Bu bulgu, nitel araştırmada ulaşılan bulgularla örtüşmektedir.

Rehberlerin eğitim seviyesi ve tecrübelerinin rehberlik yaptığı kişiden daha düşük olması durumunda, öğretmenlerin rehberlik hizmetine sıcak bakmayacağını düşünen katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Rehberlik yapacak kişiler kimler olacak? Bunun iyi belirlenmesi gerekir, benden daha deneyimsiz ve ya eğitim bakımından benden düşük seviyede birisinin sırf okul idaresi veya milli eğitim tarafından görevlendirildi diye rehberlik yapmasını uygun bulmam. Aslında rehberlik yapacak kişilerin üniversitelerle bağlantılı olmasını tercih ederim.” (8)

Diğer bir katılımcı ise, rehberlerin olması gerektiğini ancak belirli konularda rehberlik yapmalarının uygun olacağını belirtmektedir. Aşağıda katılımcının sözleri verilmiştir:

“Rehber mutlaka gerekir ama belki eğitim alanında bir rehber gerekir, ama genel anlamda profesyonelliğe bakıldığında rehber olduğunda aynı model ürünler üretilir, kriterleri ortaya koymak gerekir, kişi ona göre çaba sarf eder, danışmanlık yapılır, yaptıklarını danışmanı değerlendirir ve ondan fikir alarak şekillenir. Ama bire bir moda mod “senin eksikğin şu şunu tamamla, senin eksikğin bu bunu tamamla olursa aynı model yapmış olursunuz”. (15)

Diğer bir katılımcı her konuda rehberliğin sıkıcı olabileceğini öğretmenin rehberlik istediği konularda ona rehberlik sunulması gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“...her konuda rehberlik sıkıcı olabilir, rehberliğin sınırları çizilse daha iyi olur. Sonuçta öğretmen bağımsız davranmak isteyebilir. Öğretmen kendisi rehber ihtiyacı olduğunu ifade ederse rehber yardım sunmalı diye düşünüyorum.” (27)

Tablo 5.59. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslektaşlarla Yardımlaşma Konusuna İlişkin Görüşleri

İfade	Olumsuz Görüşler	Kararsız Olanlar	Olumlu Görüşler
63.Eksik olduğumu düşündüğüm alanlarda meslektaşlarımdan yardım isterim.	N: 26 %: 5,0	N: 18 %: 3,5	N: 477 %: 91,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerini eksik gördükleri konularda meslektaşlarla yardımlaşma konusuna ilişkin görüşleri tablo 5.59’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yardımlaşma konusunda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Nitel araştırmada katılımcılar, profesyonellerin rehberliğinin gerekliliği konusunda daha çekimser oldukları ancak nicel araştırmada meslektaşlarla yardımlaşma konusunda daha pozitif oldukları görülmüştür. Bu durum meslektaşlarla yardımlaşma ya da eksiklik hissedilen konularda paylaşımların, profesyonellerin rehberliğine tercih edildiğini düşündürmektedir.

Birçok katılımcının aksine bir katılımcı (16) rehberliğin bir süresinin olması gerektiğini sürekli ve uzun vadeli rehberliklerin kişiyi yetersiz hissettirebileceğine dikkat çekmektedir:

“Rehberlerin kapasite ve profesyonellik yaklaşımıyla da ilişkili olarak olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Mutlaka rehberlik seçimine ve belki bir hizmetiçiyle de eğitime gerek vardır. Rehberliğin bir süresi olmalı sürekli rehberlik yapılması uzun vadede kişinin kendisini yetersiz hissetmesine neden olabilir.” (16)

Araştırmaya katılan bir öğretmen ise birçok öğretmenin aksine profesyonellerin rehberlik etmesini mantıklı ve etkili bulmadığını onun yerine, öğretmenlerin eğitimle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

“Profesyonellerin rehberlik etmeleri bana göre mantıklı değil yada etkili olmaz gibi geliyor. Böyle olmak yerine gurupları kademeli olarak hizmetiçi eğitimlere tabi tutmak daha mantıklı gibi geliyor. Eğitim ve rehberliğin aracısız verilmesi daha etkili olur gibi sanki.” (21)

Sosyo- ekonomik iyileştirmelerin profesyonelliğin gelişimde katkısına ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplarla ulaşılan bulgular, maddi iyileştirmelerin profesyonelliğe katkı sağlayıcı bir faktör olduğunu düşünen 8 (/27) katılımcı, profesyonelliğin maddi faktörlerle ilişkili olmadığını düşünen 15 (/27) katılımcı ve maddi iyileştirmelerin profesyonellikte dolaylı ilişkisi olduğunu düşünen 4 (/27) katılımcı olduğu görülmüştür.

Maddi olarak yapılacak iyileştirmelerin profesyonelliğe katkı sağlayacağını düşünen katılımcılar, profesyonellik için ekonomik tatminin önemli olduğunu, öğretmenleri diğerlerine karşı ezik histen kurtaracağını, iyileştirmelerin mesleğin statüsünü arttıracığından profesyonelliğin pozitif yönde etkileneceğini, öğretmenlerin lider rolleri için sosyo-ekonomik iyileştirmelerin gerektiği, gibi çeşitli nedenler belirtmişlerdir. Bir katılımcı öğretmenlerin toplumda örnek olması gerektiğini ve bunun için de ekonomik ve sosyal yönden desteğe ihtiyacı olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

“Öğretmenler toplumun diğer kesimlerine örnek olabilmeli, yani giyim kuşama, temizliği öğretmenden öğrenmelidir. Çünkü öğretmen anaokulundan ortaokul son sınıfa kadar bir idoldür. Lisede model olmaya başlar. Üniversitede ise bilgisi ile kendisini gösterir. Eğitimci her dönemde lider kişidir. Tabi liderliğini destekleyecek sosyal ve maddi desteklere ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin iyi olduğunu toplumun kabul edebilmesi için çocuklarına diğerlerinden farklı bakabilmeli, öğretmenin çocukları diğerlerinden daha başarılı olabilmeli, daha prensipli olmalı. Tüm bunları üst üste koyduğun zaman öğretmenin statüsünün daha iyi olması gereklidir.” (4)

Maddi faktörlerin etkisi olmadığını yaşadığı deneyimlerle ilişkilendiren katılımcı, öncelikli olarak insanların etik değerler ve iş ahlakına sahip olması gerektiğini vurgulayarak sosyal hak ve ücretlerin iyileştirilmesinin öğretmenin motivasyonu için öncelikli olmadığını şu sözlerle açıklamaktadır:

“Maaş elbette önemlidir ancak öğretmenliğin profesyonel olarak icra edilmesi için tek başına sosyal haklar veya ücret en önemli motivasyon kaynağı değildir. Çevresindeki olaylara durumlara duyarsız bir öğretmene aldığı 10 katı ücret de ödense durum pek fazla değişmeyecektir. Ahlaki değerler meslek etiği belki bu konuda daha önemli faktörlerdir. Ücret belki kısa vadeli bir motivasyon aracıdır. 1992 yılında ek ders ücretlerinin yaklaşık 2 katına çıkarılmasıyla öğretmenlerin derslerine gösterdikleri ilginin bir miktar arttığını gözlemlemiştim bu etki yaklaşık 6 ay sürdüktan sonra her şey eski durumuna dönmüştü. Yani alınan ücret bir süre sonra kanıksanmış ve bir süre sonra herkes eski davranış biçimlerine geri dönmüştü.” (20)

Öğretmenlik tutkusunun öncelikli olduğunu, maddi faktörlerin bu tutkuya sahip olmayan bireyler için daha iyi kazançtan başka bir anlamı olmayacağını ifade eden katılımcı maddi iyileştirmelerin mesleği cazip kılacağını ancak profesyonellik için katkısı olmayacağını şu sözlerle açıklamaktadır:

“Gelirin profesyonellikte çok fazla etkili olduğuna inanmıyorum. Çünkü profesyonellik insanın içinde var olan ve meslek aşkı ile bağdaşan bir noktadır ve gelir bunun ikinci planındadır. Tabii ki gelirin ne kadar iyi olursa sosyal hayatın da o derecede iyi olacak, imkanlarını karşılayabileceksin ama profesyonellik insanın içinde olan bir şey. Eğer bu sende yoksa, sen profesyonel olmak istemiyorsan maaşın ne olursa olsun maalesef profesyonel olamazsın. Ama maddi getirisi artarsa toplumun bakışı açısından öğretmenlik daha cazip bir meslek haline gelebilir ama profesyonel olmakta etkili olacağını sanmıyorum. Şu anda da öğretmenlik Türkiye şartlarında memurluk sınıfında olan bir meslek hala revaçta maaşı biraz daha artarsa daha da talep artacaktır.” (19)

Bir katılımcı öğretmenlerin maddi yönden desteklenmesinin profesyonellik açısından katkısının olmayacağını ancak meslek sevgisi olan insanların manevi tatmine ihtiyacı olduğunu düşünmekte ve düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Profesyonellik kişinin kendi içinde olmalı, sen ona trilyonda versen kişinin içinde olmadıktan sonra, bu işi zevkle hevesle yapmıyorsa hiçbir faydası olmaz. Öğrencilere bir şeyler vermeye çalışıyorsun ve bir süre sonra o verdiklerini o öğrencide görüyorsun eğer bunun tadını öğretmen almıyorsa/alamıyorsa bir şey olacağı yok. Belki para artarsa tek faydası ayda bir kitap okuyorsa iki kitap okur belki başka faydası olmaz.” (10)

Maaşlarda ya da ücretlerde yapılacak artışlarla öğretmenlerin profesyonelliğini dolaylı olarak etki sağlayacağını düşünen katılımcılar genel olarak, motive edici olacağını, profesyonel gelişimi için kaynak olacağını, öğretmenler için fark yaratacağını belirtmişlerdir. Dolaylı etkisine ilişkin bir katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sistemlerdeki ideal öğretmen için ideal yaşam koşullarının olması gerekir. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi genel kültürlerinin artırılması ekonomik ve sosyal haklarının iyileştirilmesi ile doğrudan ilgilidir. Şu anda tiyatroya veya sinemaya ne kadar sık gidebiliyorsunuz diye sorsanız yanıtlar hiçte iç açıcı olmaz. Keza geziler içinde aynı şekilde, hatta komik bir şey söyleyeyim okul gezilerine öğretmenler öğrencilerden daha çok ilgi gösteriyor çünkü çok ekonomik. Öyle durumlar oluyor ki mesela öğrencinin durumu çok iyi, hafta sonları ve tatillerde farklı aktiviteler yapıyor ve öğretmenine siz buraya gittiniz mi veya şu filmi seyrettiniz mi diye sorabiliyor. Öğretmenlerin bu tür sıkıntılarına az da olsa çözüm getirilmeli diye düşünüyorum. Belki profesyonelliği % 100 etkilemez ama fark yaratır diye düşünüyorum.” (8)

5.3.5. Öğretmenlerin Profesyonelliğinde Etkili Aktörlere İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcıları, öğretmenlerin profesyonelliğinde, başta öğretmenin kendisi (20/27) olmak üzere, okul yönetiminin (14/27), bakanlığın (13/27), eğitim fakültelerinin (10/27), eğitimin birincil paydaşlarından öğrenci velilerinin (6/27), sendikaların (5/27), il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin (2/27), ve politika yapıcıların (2/27), sorumlu olduğu görüşüne sahiptirler. Tablo 5.60'da profesyonellikte etkili olduğu düşünülen aktörlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 5.60. Öğretmenlerin Profesyonelliğinden Sorumlu Olduğu Düşünülen Aktörler

Profesyonellikten Sorumlu Birimler	Katılımcı Sayısı
Öğretmenin Kendisi	20
Okul Yönetimi	14
Bakanlık	13
Eğitim Fakülteleri	10
Veli	6
Meslek Örgütleri (Sendikalar)	5
İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2
Politika Yapanlar	2

Katılımcıların çoğunluğu (20/27) öğretmenin profesyonelleşmesinde öncelikle öğretmenin kendisinin sorumlu olduğunu işaret etmişlerdir. Ayrıca diğer aktörlerin daha sonra geldiğine vurgu yapılmaktadır. Profesyonelleşme sorumluluğunu öğretmene atfeden katılımcılar, öğretmenlerin profesyonel gelişiminden öğretmeni sorumlu görmekte birlikte, öğretmenin kendi gelişimini fark etmesi ve kendisi için profesyonel olması gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcıların bu düşüncelerine ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenlerin profesyonel gelişiminden öncelikle öğretmen kendisi sorumludur, daha sonra idarecisi, eğitim fakülteleri ve politika yapıcılar.”(2)

“Kişinin kendisi sorumludur. Bu bir yasa, yönetim gibi etkilerle isteseler de yapamazlar. Bence öğretmen kendi gelişimini fark etmeli ve kendisi için profesyonel olmalıdır. Bence mesleğin iyisi kötüsü yok, insanın iyisi kötüsü vardır. Kişi kendini geliştirmesi gerekir yoksa yasa ile yönetmelik ile olmaz, kurumlar, yasalar ne yaparlarsa yapsın öğretmen keyif yapacaksa yine yapar, kendini geliştirmeye de çabalamaz.”(3)

Profesyonellikte sorumluluk önceliğinin öğretmende olduğunu belirten katılımcı uygun çalışma ortamını sağlaması gerektiği nedeniyle yöneticilerin de sorumlu olduğunu, bunun için de onların da profesyonel olması gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcı düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Başta öğretmenin kendisi olmak üzere, onun için uygun çalışma ortamı sağlayacak yöneticiler sorumludur. Öğretmenin profesyonelliği anlamış olması gerekir. Davranışlarında da bunu yansıtmaları gerekir. Çok bilgili olabilir ama bunu aktaramaz ve ya bunu aktarma şekli çok başarılı değildir. Öğretmenin yöntemleri etkili olursa sonuçlar daha başarılı olur. Öğretmen kendi planını çizer ve de okul idaresi bunu destekler şekilde davranırsa profesyonellik daha kolay gerçekleşebilir. Ayrıca okul idarecilerinin profesyonel düşünmesi gerekir sadece idareci mantığıyla değil eğitimci gözüyle de değerlendirme yapmaları daha etkili ve yetkin olur.”(12)

Katılımcılar, öğretmenlerin profesyonelliğinde kurum/yönetici faktörünü ikinci sırada önemli görmektedirler. 14 (/27) katılımcı, çalışılan kurum ve yöneticileri sorumlu birim olarak görmektedir. Kurumun öğretmeni çalışmalarında desteklemesi, imkanlar sağlaması ve yöneticilerin de öğretmenleri yetiştirmek için rehberlik etmesinin önemini ifade eden katılımcıların sözleri aşağıda verilmiştir:

“Çalışılan kurumun tutumu da çok önemli. Sizi çalışmalarınızda destekliyor mu? Size bu yönde imkanlar, örneğin teknolojik imkanlar, sağlıyor mu? Sizi cesaretlendiriyor mu? Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin şevklerinin kırılmaması ileriki çalışma hayatlarını hatta profesyonelliklerini olumlu etkiler diye düşünüyorum.” (16)

“Her şeyden önce öğretmenlerin yetişmiş olarak gelmesi lazım. Sonra başında bulunan idarecilerin onlara çok iyi rehberlik etmesi lazım, yetiştirmesi lazım.” (18)

Diğer bir katılımcı ise, profesyonelliğin öğretmenle başlayan kurumun etkisiyle devam eden ve yasalarla şekillenen bir durum olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğretmenin daha özerk olması gerektiğini, bunda fark yaratacağını ve profesyonelliğin doğasına uyum sağlayacağını söyleyen katılımcının bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“... profesyonellik önce öğretmende başlar kurumun desteğiyle devam edebilir. Kurumun desteği olurken yasaların etkisi de olacaktır. Öğretmenlerin daha serbest hareket etmesini sağlayacak yasalar öğretmeni destekler diye düşünüyorum.

Örneğin müfredat konusunda müfettişler yaptırımcı oluyorlar. Bu konuda daha esnek davranabilsek eminim daha profesyonel işler yapabiliriz. Sonuçta hepimiz farklı bireyleriz kendimize göre fark yaratmalıyız. Beklide profesyonellik fark yaratmaktır.” (21)

Katılımcılardan bazıları (13/27) ise, bu süreçte ilk sorumlunun Milli Eğitim Bakanlığı olduğunu belirtmektedirler. Katılımcının bu düşüncesi öğretmenliğin profesyonelleşmesinde en önemli aktörlerden biri olan merkez örgütün, mesleğin profesyonelleşmesinde atacağı adımlar, çıkaracağı yasalar en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bir katılımcı öğretmenin profesyonelliğinde yetki ve sorumluluğun bakanlıkta olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bu konunun esas sorumlusu milli eğitim bakanlığıdır. Tam yetkili ve sorumludur. Öğretmen seçiminden, eğitimine ve atanmasına tek sorumlu kurumdur. Koordineli olarak da çalışmalar yaparak öğretmen profesyonelliğinden sorumlu ve denetleyicisidir.”(14)

Yine sorumluluğun bakanlıkta olduğunu düşünen katılımcılar, bunun gerekçesi olarak bakanlığın hizmeti alan taraf olması nedeniyle standartları da belirlemesi gerektiğini, bunun devamındaki sorumluluğun ise eğitim fakültelerinde olduğunu ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi için özel birimlerin oluşturulabileceğini belirten katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Profesyonellikten birinci derecede sorumlu olan milli eğitim bakanlığıdır. Milli eğitim bakanlığı hem hizmet alan hem de standartları belirlemesi gereken bir devlet kurumudur. Sonrasında öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmenin kendisidir.” (20)

“Bakanlık bu konuda gerekli çalışmaları yapmalı. Bu işi seven ve gönül verenleri desteklemeli. Bakanlıkta ve il, hatta ilçelerde bu konuda birimler oluşturulabilir.”(24)

Öğretmenlerin profesyonelliğinde bakanlığın sorumluluğunun dolaylı olduğunu belirten katılımcı önceliğin üniversitelerde olduğunu ifade etmekte, bu konuda bakanlığın yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bakanlığın bu konudaki sorumluluğunun yönlendirme, izleme olduğunu belirtmektedir. Katılımcının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Üniversiteler öğretmeni destekleyebilir. Bakanlığın bu konuda yapacağı pek bir şey yok, çünkü bakanlığın kadrosunda bunu geliştirebilecek uzmanlar yoktur. Üniversiteler öğretmeni çağırabilir, sertifikalar verebilir, bu üniversitelerin yapabileceği bir iştir. Şunu diyorum; öğretmenlerin gelişmesine üniversiteler yardımcı olur ama sorumluluk Eğitim bakanlığındır. Bakanlık öğretmenleri bir üniversitelere gönderebilir, bu konuda ben neredeyim diye kendini yoklar, geri bildirimle okuldaki gelişmeleri takip edecektir, okul idaresi bunu izleyecektir.” (22)

Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenliğin temel sorumluluklarını ve bilincini kazandırmada önemli olduğunu ve diğer gelişimlerin bunun üzerine inşa edileceğini vurgulayan katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına meslekle ilgili gerekli bilgi ve beceriyi kazandırması gerekir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluk bilinci de burada kişiye aşılmalıdır. Daha sonra göreve başlayan öğretmen bu sorumluluk bilinci ile öğrencilere bilgi ve beceri aktarmakla ilgili sürekli kendini geliştirmelidir. Karşılaştığı sorunlarla ilgili çalıştığı kurum ve çalışma arkadaşlarıyla iletişim halinde olmalı ve çözümler aramalıdır.”(24)

Katılımcılardan bazıları öğretmenin profesyonelleşme sürecinde sorumlu birimlerin aşağıdan yukarı ya da yukarıdan aşağı hiyerarşik bir yapı içerisinde olduğuna değinmişlerdir. Bir katılımcı sorumluluğun aşağıdan yukarıya yani öğretmenden başlayarak en üst birime kadar sırayla gitmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bundan kişinin kendisi sorumludur ama bir denetim mekanizması da olmalıdır. Öğretmene fakülteyken bu konuda eğitim verilmiş daha sonra da hizmet içi eğitimlerle bu sağlanmışsa burada sorumluluk artık bakanlığa kalmıştır. Gerekenleri bakanlık sağladıktan sonra öğretmenin karşısına çıkıp da neden profesyonelce davranmıyorsun deme hakkına sahip olur. Ama birinci sorumlu öğretmenin kendisidir, ondan sonrada sıraya göre müdür, milli eğitim müdürü gibi sıra ile gider. Yani sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru sıra ile gider.” (13)

Yukarıda verilen görüşlere benzer şekilde, yine sorumluluğun belirli bir hiyerarşi içinde olduğunu ancak bu kez hiyerarşinin yukarıdan aşağıya doğru olduğunu söyleyen katılımcı, öğretmenin tek başına yapabileceklerinin bir sonuca ulaşamayacağını edindiği tecrübelerine dayanarak, şu şekilde açıklamaktadır:

“Bence bu sorumluluk yukarıdan aşağıya doğru olmalıdır. Bakanlıktan başlar, milli eğitim, müdür ve en son öğretmene gelir bu sorumluluk. Üst kademe bir şey yapmıyorsa, öğretmen ne yapabilir. Ben de okulda çok şey yapmaya çalıştım ama tek başına mücadelede belirli bir noktadan sonra iş kopuyor.” (17)

Öğretmen ile yetkili birimler arasındaki mesafe ne kadar kısa olursa yapılan işlerde başarıya ulaşmada hem daha kısa zamanda hem de daha kontrollü olacaktır. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı, sorumluluğun öğretmene en yakın olan birimde olması gerektiğini bunun da okul idaresi ve Milli Eğitim Müdürlüğü olabileceğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Bence bundan en alt kademe sorumludur. Öğretmen değil onun bir üstü ya da ilçe milli eğitimi sorumlu tutmak lazım, belki okul müdürünü bu işin içine katmak lazım,

yani ağırlık öğretmenin bulunduğu merkezde olmalı ve merkezi hükümetle aradaki bağı ne kadar kısaltırsanız, profesyonellikte o kadar etkili olursunuz.” (15)

Öğretmenin profesyonelleşmesinde birçok birimin sorumlu olduğunu hatta veliler, mezun olan öğrencilerin çalıştığı kurumların beklentilerinin dahi öğretmenleri profesyonelleştirmeye yönlendirdiğini vurgulayan katılımcı (8) görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Kişisel talep, meslek örgütleri, eğitim politikaları, devlet kurumları ve eğitim hizmetini alan tüm paydaşlar sorumludur. Öncelikle kişinin kendisinin böyle bir eğilimi olmalı bunu gerekliliğine inanması gerekir veya faydalı olacağını düşünmesi gerekir. Kişinin bu eğilimini çalıştığı kurum ve yönetmelikler desteklemeli ve değerlendirme bu yönde yapılmalı. Ayrıca eğitim hizmetini alan birinci basamak olan öğrenciler, aileler ve daha sonraki basamaklar mesela mezun öğrencilerin çalıştığı iş yerleri istekleriyle okulu dahası öğretmenleri daha profesyonel olmaya yönlendirip teşvik edebilirler.” (8)

BÖLÜM VI: SONUÇ

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, hem literatür hem de araştırma bulgularının sonuçları tartışılacaktır. Öğretmenlerin profesyonelliği konusu bu çalışmada, üç ayrı ancak birbirini tamamlayıcı amaçlar altında incelenmiştir. İlki, Türkiye’de öğretmenliğin profesyonelleşme durumunun ortaya konması için reformlar ve mevcut uygulamalar kapsamında genel yapıları ile değerlendirilmiştir. İkincisi, öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ve değişkenlerle ilişkilerini belirlemek için yapılan araştırma ile bulgulara ulaşılmış ve son olarak öğretmenlerin profesyonellik algıları, etki faktörleri ve profesyonellikte etkili aktörleri ortaya koyan görüşlerle ilgili bulgular elde edilmiştir. Aşağıda her bir amaç ve alt amaç altında ulaşılan sonuçlar ilgili araştırma ve literatür ile birlikte tartışılarak verilmiştir.

Türkiye’de Öğretmenliğin Profesyonelleşme Durumu;

Öğretmenliğin profesyonelleşme durumu, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki birlikler, mesleğin statüsü gibi öğeler temelinde tarihsel ve mevcut uygulamalar ile güncel reform uygulamaları ile incelenmiştir ve öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin uzmanlığının sağlanamsı ve meslek olma zaferine ulaşması onların uzmanlığı ve dolayısı ile eğitimleri, yetişmeleri ile ilgilidir. Avis’e (1994) göre, geleneksel profesyonelizmde ve yansıtmacı uygulayıcılar arasında, öğretmen uzman olarak ve onları diğer gruplardan ayıran belirgin beceriler ve bilgiye sahip kişiler olarak kabul edilmektedir. Bunun sebebi her iki modelde de farklı olabilir, fakat uzmanlık kavramı bir şekilde her iki modelin içinde de bulunmaktadır ve bu da durumu meşrulaştırmak için bir kaynak sağlamaktadır. Uzmanlık kavramını sorgulamak, görecelik ile ilgili tartışmayı açmakta ve öğretmenliğin meşruluğunu, öğretebileceği iddiasını ortaya atarak sarsmaktadır. Uzmanlığın modellerini ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi reddetmek pek akıllıca bir davranış olmayacaktır ancak bu konular, güç

yapılarının bir ifadesi olarak ve doğası gereği problemlili, diyalog ve tartışmaya açık konular olarak kabul edilmelidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme uğraşları, bir asırdan fazla zamandır devam etmektedir. Bu süreçte, Cumhuriyet döneminde temelleri atılan öğretmen yetiştirme çabalarının oldukça yoğun olduğu sonraki dönemde ise yabancı uzmanların yoğun olarak katıldığı yeni arayışlarla devam ettiği ve 1981 yılından sonra ise, öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteler bünyesinde toplanarak yeni bir sürecin başladığı görülmüştür. 1997 ve 2006 yıllarında yeniden yapılanma çalışmaları ile önemli adımlar atılmıştır. Özoğlu (2010) öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelere devredilmesinin öğretmen yetiştirmenin bir uzmanlık alanı haline gelmesi ve bu alanda bilimsel bilgi üretilmesi ve birikim sağlanması adına son derece önemli bir adım olduğunu vurgulamaktadır. Kavak, Aydın, Akbaba Altun’un (2007), “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri” adlı araştırma sonucunda, öğretmen yetiştirmede henüz yeterli düzeye ulaşamadığı dile getirilmektedir;

Eğitim Fakültelerimizin Türkiye’yi 21. yüzyılda bilgi toplumuna ulaştırmak için gerekli insan gücünü hazırlama kapasitesinin yeterli olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen yetiştirme kapasitesindeki bu yetersizlik, ilköğretim ve ortaöğretim mezunlarının niteliğini olumsuz düzeyde etkilemekte, lise mezunlarındaki bu nitelik düşüklüğü de üniversitelerin tüm alanlarındaki öğrenci kaynağının niteliğini etkilemekte, dolayısıyla, Eğitim Fakülteleri mezunlarının niteliği yükseköğrenim süreç ve çıktılarının niteliğine kadar yansımaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar açısından öğretmenliğin profesyonelleşmesi olumsuz etkilenmektedir. Eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirmede daha nitelikli bir eğitim vermesine ihtiyaç vardır. Akademik mükemmellik kazanma anlamında kalite, eğitimin her seviyesinde, özellikle yüksek öğretimde her zaman önemli bir unsur olmuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2009, s.2). Öğrencinin öğrenmesinde sorumluluğu alan üniversite bunu nitelikli bir şekilde sağlamak için akreditasyona ihtiyaç duymaktadır (Hesapçıoğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001, s. 147). Öğretmen eğitimi kalite güvencesinin sağlanması amacı ile akreditasyon çalışmalarına 1998 yılında başlanmış olması, öğretmenliğin profesyonelleşmesi için umut verici olmakla birlikte, hala uygulamaya tam anlamıyla geçilememiş olması da öğretmenliğin profesyonelleşmesini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede diğer bir sorun, uygulamalı eğitimlerin yetersizliğidir. Nitel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin önceki dönemlere göre daha iyi yetiştikleri ancak bunu uygulamaya yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ilişkin yorumlarda, “öğretmenliğin mesleğe başladıktan sonra öğrenildiği” ifade edilmiştir. Katılımcılar bu konuda, öğretmen eğitimlerinin akademik bilgi açısından yeterli olduğu, ancak mesleğe özel olan, pedagojik bilgi ya da uygulamaya yönelik bilgi de eksiklik olduğunu yani teorinin pratiğe dönüştürülemediğine işaret etmektedir. Bazı yazarlar (Noddings, 1992; Hargreaves, Earl ve Ryan, 1996), içerik bilgisi, pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bunun gibi sınıflandırmalara dayalı bir öğretim biliminin, bilgiyi ve bilmeyi, okul öğretmenliğinin temeli olan ilgilenmeyi aşacak şekilde ayrıcalıklaştırdığını belirterek, bilişsel mücadelenin yokluğundan çok daha fazla ilgilenilmiş olmanın yokluğunun önemine dikkat çekmektedirler (aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996, s.8-9). Dülger (2002) öğretmenlik eğitiminde, alan bilgisinden çok öğretmenlik meslek bilgisi, rehberlik ve genel kültürün öne çıkması beklenmektedir. Büyük sayılarda öğretmen yetiştirmesi gereken bir ülkede, öğretmen yetiştiren kurumların tüm programlarının gözden geçirilmesi ve öğretmenleri yetiştiren öğretmenlerin çok yönlü, desteklenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Kavcar’a (2002) göre, öğretmen eğitimlerinde, öğretmenlik öncesi meslek uygulamaları, Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği ile teorik donanımdan ziyade uygulamaya ağırlık veren son derece isabetli bir adım olarak görüldüğü, ancak uygulama dersine katılacak öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle karşılaşılan sorunlardan dolayı sağlıklı bir şekilde yürütülemediğini ve üniversite sayısının çok olduğu büyük illerde veya öğrenci sayısı fazla olan Eğitim Fakültelerinde binlerce öğrencinin uygulama okullarına gönderilmesi gerektiğinden, bazı okullarda okulun hem idari hem de eğitsel işleyişinde aksaklıklar doğuracak ciddi yığılmalar olduğunu belirtmektedir. (aktaran: Özoğlu, 2010).

Bunların dışında, öğretmen yetiştirme sadece eğitim fakültelerinde değil, ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için fen-edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencilere öğretmenlik alan dersleri verilerek ihtiyaç olmadığı halde öğretmen yetiştirilmeye gidilmiş ve öğretmen olmayı isteyerek seçen adaylara, (böyle bir uygulama ile) sonradan sisteme

dahil olan adaylarda katılmıştır. Katılımcılar, öğretmenlerin profesyonelliğinde, “*mesleği isteyerek seçmiş olmayı*” önemli bir faktör olarak ifade etmişlerdir. Fakülteye başladıktan sonra öğretmen olma düşüncesine yönelmek ve buna fırsat vermek “hiç bir şey olmasam da bari öğretmen olayım” endişesi ile alınabilecek bir karar, öğretmenin profesyonelliğini, mesleğin statüsünü ve profesyonelleşmesini olumsuz etkileyecek bir yaklaşıma götürecektir.

Bazı araştırmacılar öğretmenlerin performansının, öğretmen eğitimi programlarına giriş standartlarının yükseltilmesinden geçtiğini belirtmektedir. Ancak sınavlardan geçme oranına ve notlara bakıldığında, öğretmenlik programına giriş ve çıkış düzeyinde sabit bir ilişki bulunmamaktadır. İngiltere’de öğretmenlik programlarına az veya aykırı özelliklerle gelen öğretmenler, eğitim sürecinden iyi yeni öğretmenler olarak çıkmaktadırlar. Eğer öğretmenlik programlarına giriş daha incelikle yapıp girenlerin sayısı azaltılması söz konusu olursa, öncelikle öğretmen ihtiyacı güvence altına alınmalıdır. Öğretmen ihtiyacının güvence altına alınması belirtilen bu durum için hayati öneme sahiptir. Hükümetler potansiyel öğretmenlerin sayısının çok olduğu zamanların aksine, öğretmen ihtiyacı tehdit altında olduğunda pek çok alternatif çözümü göz önünde bulundurabilmelidir (Newby, 2003).

Profesyonelleşme sürecinde en önemli faktörlerden biri meslek birliklerinin kurulmasıdır. 1908 yılında öğretmenlerin ilk meslek birliği olan Encümen-i Muallimîn kurulmuştur. Birlik, öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi, derslerin gruplara ayrılması, öğretmen tayininde söz sahibi olması, öğretmenlerin belgelendirilmesi ve öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi gibi birçok değerli çalışmalar yapmıştır. Birliğin kapanmasının ardından başka isimlerle birçok birlik kurulmuş ve bu durum 1960’lı yıllara kadar bazı dönemlerde kapatılarak devam etmiştir. Ancak 1965 yılında Türkiye Öğretmen Sendikasının kurulmasından sonra sendikal faaliyet altında öğretmen hakları korunmaya çalışılmıştır. Sendikal faaliyetler bugün olduğu gibi o dönemde de ideolojiler altında toplanmıştır. Profesyonelleşmede önemli bir aktör olan meslek birlikleri sendikalardan farklı özellikleri taşır. Hekimler Birliği, Barolar Birliği, Mimar ve Mühendisler Odası gibi birçok profesyonel meslek birliğin bulunmasına rağmen, Türkiye’de öğretmenlerin bir meslek birliğinin olmaması büyük eksiklikler ve

mesleğin profesyonelleşmesini olumsuz etkileyen bir durumdur. Bazı teorisyenler, öğretmenliğin profesyonelleşmesini özellikle öğretmen birliklerinin siyasi savunma açısından açıklamaktadırlar (Henry ve diğerleri, 1988; aktaran: Gale, 2003).

Günümüzde öğretmen istihdamı, ÖSYM tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı ile ve puan durumuna göre, kadrolu ve sözleşmeli olarak iki şekilde yapılmaktadır. Öğretmenlerin bir sınavla seçilmeleri mesleğin profesyonelleşmesi gereklerinden biridir. Ancak mevcut uygulama öğretmen seçimi konusunda yeterli olmadığı yönünde sıklıkla eleştirilmektedir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen istihdamının dışında, öğretmen açığının olması durumunda ücretli ve vekil öğretmen de görevlendirilmektedir. Ücretli ve vekil öğretmenlerin çoğu eğitim fakültesi mezunu dahi olmamakla birlikte bazı okullarda iki yıllık yüksek okul mezunları da çalışmaktadır. Ücretli ve vekil öğretmen uygulaması, meslek dışından katılımlar nedeniyle, öğretmenliğin bir meslek olma niteliğini engelleyici bir unsurdur. Sözleşmeli ve kadrolu olarak farklı şekillerde öğretmen istihdamı mesleğin profesyonelleşmesi açısından ele alındığında, öncelikli olarak öğretmenlerin birbirleri ile iletişim kurmalarını, işbirliğine yönelmelerini, sözleşmeli öğretmenlerin mesleğe devam konusunda yaşadıkları belirsizlik nedeniyle mesleği sahiplenmelerini ve gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamı da mesleğin niteliğini ve statüsünü düşürmekte ve profesyonelleşmesini engellemektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması araştırmanın tamamlandığı dönemde kaldırılmıştır. Resmî eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesi kapsamında görev yapan 70.000'e yakın sözleşmeli öğretmenin, 04/06/2011 tarihli ve 27954 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 632 sayılı Kanun Hükmünde Kararname hükümleri çerçevesinde sözleşmeli öğretmenlikten kadrolu öğretmenliğe geçişlerine imkân sağlanmıştır. Ancak, ücretli ve vekil öğretmenlik hala devam etmektedir.

Mesleğin profesyonelleşmesinde devletin rolü çok yönlüdür. Bu rol mesleğin statüsünü sağlayıcı kararlar ve politikaları içermektedir. Mesleğin statüsü profesyonelleşmenin en önemli faktörlerinden biridir.

Öğretmenliğin Cumhuriyet döneminde saygın meslekler arasında olması için çaba sarf edilmiş, ancak öğretmen ihtiyacının yoğun olması nedeniyle bu durum zaman zaman

göz ardı edilerek nicelik ön planda tutulmuş ve herkes öğretmen olabilir anlayışına götürdüğünden dolayı mesleğin statüsü değer kaybetmiştir. Atasoy (2004), eğitim tarihimizde, öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi çabasıyla başarılı ve nitelik artırıcı arayışlara rağmen, hızla artan öğrenci mevcuduna karşılık öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere alınan kısa vadeli önlemler, öğretmen bulmada nicelik sorununa geçici çözümler getirirken ciddi boyutta nitelik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu açıklamaktadır. Benzer şekilde Özoğlu'da (2010), 1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarında üniversite mezununun, hiçbir sınava veya formasyon eğitimine tabi tutulmadan, sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmesi ile yaşandığını açıklamaktadır. İhtiyaç duyulan alanlarda öğretmen açığını kapatmak için öğretmenlikle ilgisi olmayan fakülte ve bölümlerden mezun olanların kısa süreli formasyon eğitiminden geçirilerek öğretmenliğe atanmasının, sadece eğitimin kalitesini değil aynı zaman öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını da olumsuz yönde etkilediği belirtmektedir.

Ekonomik faktörler mesleğin statüsünü belirleyen temel öğelerden biridir ve öğretmenlerin ekonomik durumları, birçok mesleğe göre daha iyi denilebilecek düzeyde olmuş ama yeterli düzeye ulaşamamıştır. Ancak nitel araştırmada katılımcılar, maddi iyileştirmeleri, mesleğin toplumsal açıdan daha değer görmesini, yani statüsünü arttırıcı bir faktör olarak görmekle birlikte maddi faktörlerin öğretmenlerin profesyonelliğinde statü ve kişisel gelişime kaynak olması dışında bir katkısının olmayacağı görüşündedirler. Gelişmiş ülkelerde yapılan bazı araştırmalar, çalışanların işe güdülenmesinde takdir edilme, saygınlık, güven, adil olunması, katılım gibi bazı faktörlerin paradan daha önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bunun nedeni; bu ülkelerde çalışanların maddî açıdan belli bir doyum düzeyine ulaşmış olmaları ve psiko-sosyal gereksinimlerini doyurmaya yönelik faktörlere yönelmeleri olarak açıklanabilir (Sağlam ve Sağlam, 2005). Çakıroğlu (2006), eğitimin sorunlarının çözüm çerçevesinde en temel belirleyicilerin başında “öğretmenlerin statüsü” geldiğini ve öğretmenlerin statüleri, yerine getirdikleri görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi ile toplum için taşıdığı değer esas alınarak geliştirilmesini önermektedir.

Güncel reform uygulamaları kapsamında, kariyer basamaklandırma, proje çalışmaları, öğretmen yeterlikleri ve okul temelli mesleki gelişim öğretmenlerin ve mesleğin profesyonelleşmesi için önemli adımlar olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenliğin profesyonelleşmesi adına umut verici olarak görülmektedir. Güncel eğitim reformları içinde, dış finansman ve uzman destekli “öğretmen yeterlikleri” çalışmalarının taşıdığı amaç ve içerikleri mesleğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin profesyonelliğine olası katkıları şu şekilde düşünülmektedir;

1. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap verebilirliğini sağlama, sorumluluk,
2. Yeni politikaların profesyonellik amaçlı oluşması,
3. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için profesyonel gelişim fırsatı sağlama,
4. Öğretmenler arası ve diğer paydaşlarla işbirliği sağlama,
5. Kariyer gelişim fırsatı sağlama.

Türk Eğitim Derneği tarafından 2009 yılında yapılan “Öğretmen Yeterlikleri” adlı araştırma raporuna göre; Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmış, ancak yeterliklerin nasıl uygulamaya dönüştürüleceğinin tanımlanmamış olması; öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda yeterliklerin nasıl kullanılacağına genel çerçevesinin dahi belirlenmemiş olmasının uygulama açısından önemli bir eksiklik olduğu vurgulanmış; yeterliklerin uygulanmasında kurumlar ve öğretmenler için bir yol haritasının bulunmamasının da yeterliklerin uygulanmasının mümkün olmayacağı belirtilerek, yeterlikler bu yönleri ile eleştirilmiş ve geliştirilmesine ihtiyaç olduğu açıklanmıştır (TED, 2009).

Goodson (2003), öğretmenlerin ve öğretmenliğin profesyonelleşmesi konusunda öğretmen topluluklarının dışındaki güçlerin etkisine dikkat çekerek bunun için profesyonelliğe olan ihtiyacı şu şekilde açıklamaktadır; Merkezi hükümet ve çıkarlarını korumak için şirketler tarafından ortaya konan, baskıcı yaklaşımda hedefler ve kontrol olarak ikiye bölünme modelleri tanımlanmaktadır, ancak yönetim, teslim ve profesyonel standartlar mesleki grubun kontrolüne bırakılmaktadır. Bu iki farklı görüş, profesyonelizmin yanı sıra profesyonelleşmeyi ve standartların yanı sıra standartlaşmayı işaret etmektedir. Öğretmenliğin standartlaştırılmasına yönelik bir arzunun bulunmasına rağmen, bu sürece yönelik antipati de duyulmaktadır, ancak bu

durum daha fazla profesyonel standartlara ve profesyonelize duyulan arzuya uyum içindedir.

Özetle, öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de profesyonelleşmesi, hem uygulamalar hem de profesyonelleşme aktörleri olan; üniversiteler (öğretmen yetiştirme de yaşanan sorunlar nedeniyle), meslek birliği (öğretmen nitelikleri, hakları, meslek üyelerinin yetiştirme ve seçimi) ve devletin (öğretmen yetiştirme, istihdam, ekonomik ve toplumsal statünün sağlanması) katkılarının yetersizliği nedeniyle sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ulaşılan sonuçlara benzer, birçok çalışmada öğretmenliğin profesyonelleşemediği, bundan dolayı yarı meslek olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Profesyonelleşme aktörleri içinde en önemlilerinden biri de uygulayıcılar yani öğretmenlerdir. İlerleyen kısımda nicel araştırma bulguları ışığında, öğretmenlerin mevcut profesyonellik düzeylerine ilişkin sonuçlar tartışılmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki (profesyonizm) ve Bireysel Profesyonellik Durumu;

Öğretmenlerin profesyonelleşme durumları, profesyonizm ve profesyonellik olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin hem profesyonizm hem de profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonelliğinin birçok faktörden etkilendiği ve olumsuz etkilerin ortadan kalkması ile daha yüksek düzeye ulaşabileceği görüşleri nicel araştırma sonucunda ulaşılan yüksek profesyonellik düzeyleri ile örtüşmediği görülmüştür. Burada düşünülen iki neden bu sonuçların kaynağını oluşturabilir. Bunların ilki, nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin, profesyonelliği sınırlı düzeyde düşündükleri ve günlük rutinler içinde değerlendirdiklerinden kaynaklanabileceğidir. Diğer neden ise, nitel araştırma katılımcılarının özellikle profesyonel olduğu düşünülen öğretmenler arasından seçilmiş olmalarından ve bunların profesyonelliği kavramış ve uygulamalarına yansıtmiş olmaları ile konuyu daha detaylı değerlendirebilmeleridir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin profesyonizm ve profesyonellik yaklaşımları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki mevcuttur. Bu durum,

öğretmenlerin profesyonallık yaklaşımlarına sahip olmaları ile profesyonellik yaklaşımlarının da pozitif şekilde etkilendiği anlamına gelmektedir. Ayrıca profesyonallık düzeyleri, mesleki yeterlik ve profesyonel yaklaşım düzeylerini yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilemekte ancak etkililik düzeylerini pozitif yönlü ve orta düzeyde etkilemektedir. Alt boyutlar ve aralarındaki ilişkilere ilişkin sonuçlara göre;

Profesyonallık alt boyutlarının (sorumluluk, özerklik, işbirliği ve sosyo ekonomik statü) profesyonellik ve alt boyutlarına göre yordanmasına ilişkin regrasyon analizi bulgularına göre;

Sorumluluk düzeyleri, profesyonellik ve mesleki yeterlik düzeylerini pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, profesyonel yaklaşım düzeylerini pozitif yönlü ve orta düzeyde, etkililik düzeylerini pozitif yönlü ve zayıf düzeyde etkilemektedir. Sorumluluk düzeyleri bir birim arttığında; profesyonellik düzeyleri 0,466 birim; mesleki yeterlik düzeyleri 0,766 birim; profesyonel yaklaşım düzeyleri 0,385 birim artmakta ancak etkililik düzeylerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin sorumlulukları üzerinde yapılacak desteğin profesyonelliklerini olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir. Sorumluluğun anlamı öğretmenlerin yüklerinin ağırlaştırılması değil, etik kodlar, öğrenciye, topluma hizmet anlayışının yerleşmesi, gibi alanlarda öğretmenlerin bağlılığının sağlanmasıdır.

Özerklik düzeyleri, profesyonellik, mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik düzeylerini pozitif yönlü ancak orta düzeyde etkilemektedir. Etkililik düzeylerinin tüm faktörler içinde en fazla etkililik düzeyinden pozitif yönlü olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkililik düzeylerinin artması için, daha fazla özerkliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik düzeyleri bir birim arttığında; profesyonellik düzeyleri 0,250 birim; mesleki yeterlik düzeyleri 0,052 birim; profesyonel yaklaşım düzeyleri 0,422 birim; etkililik düzeyleri 0,657 birim artmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin özerkliklerinin artması ile mesleki yeterlik düzeylerini çok düşük, ama diğerlerini özellikle etkililiklerini anlamlı şekilde etkilemektedir. Etkili ve profesyonel öğretmenlerin daha özerk olmaları için uygun koşulların sağlanmasına ihtiyaç vardır. Ingersoll ve Alsalam'ın (2005) yapmış olduğu araştırma sonuçlarında

öğretmen özerkliğinin profesyonellik için önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir (aktaran: Moomaw ve Pearson 2005). Khmelkov (2000) çalışmasında, öğretmenliğin gerçek bir meslek olup olmama tartışmalarının yoğun olduğunu ve öğretmenliğin meslek olarak kabulü için gereken birkaç özelliği ortaya koymuştur. Buna göre, bir mesleğin geleneksel karakteristiklerinden birinin çalışanın otoritesi ve özerkliği olduğu ve özerkliğide motivasyonun bir yönü olduğunu açıklamaktadır.

Bazı araştırmacılar otonominin profesyonelize nasıl dahil olduğunu araştırmaktadırlar. Risk Altındaki Ulus (A Nation at Risk, 1983) isimli çalışmadaki bulguların bir kısmı öğretmenlerin profesyonel çalışma hayatlarının tümüyle tatminkar olmadığı yönündeydi ve bu bulgu öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesiyle ilgili uzun soluklu bir tartışmayı başlatmış oldu. Risk Altındaki Ulus adlı çalışma, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenliği daha değerli ve saygın bir meslek haline getirmek adına yedi farklı öneri sunmuştur. Profesyonelleşme – öğretmenlerin statüsü, yetiştirilmelerinin ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için gerçekleştirilen hareket – o zamandan beri oldukça ilgi görmektedir (Ingersoll ve Alsalam, 1997). Ingersoll (1997) öğretmen otoritesini, profesyonelleri diğer uğraşlardan ayıran geleneksel özelliklerden biri olarak dahil etmiştir. Otorite “öğretmenlerin kilit eğitimsel konularla ilgili okulun kararlarını etkileme derecesi” olarak tanımlanmaktadır ve daha sonra bu tanım “planlama ve sınıftaki eğitim üzerinde öğretmenin kişisel otonomisinin derecesi” cümlesi eklenerek genişletilmiştir (Ingersoll ve Alsalam, 1997, s. vii; aktaran: Moomaw, ve Pearson 2005).

Araştırma bulgularına göre, işbirliği düzeylerinin, profesyonelleşme, mesleki yeterlik ve profesyonel yaklaşım düzeylerini pozitif yönlü, orta düzeyde ve etkililik düzeylerini, pozitif yönlü, zayıf düzeyde etkilediği görülmüştür. İşbirliği düzeyleri bir birim arttığında; profesyonelleşme düzeyleri 0,099 birim; mesleki yeterlik düzeyleri 0,130 birim; profesyonel yaklaşım düzeyleri 0,099; etkililik düzeyleri 0,119 birim artmaktadır. İşbirliği yaklaşımının profesyonelleşme üzerinde pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu ancak bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuçta öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları, profesyonelleşme üzerindeki etkisinin umut edildiği gibi olmadığını görülmüştür. Benzer şekilde nitel araştırma bulgularına göre de,

profesyonellik üzerinde etkili ya da katkı sağlayıcı faktörler içinde meslektaşlar arası ilişkilere yönelik görüşlerin sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak, Hildebrandt ve Eom'un (2011) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenler arası işbirliğinin, onları motive edici bir araç olduğu ve profesyonelleşmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda, konuya ilişkin ilgili sonuçlar Hildebrandt ve Eom'un (2011) aktarımı verilmiştir.

Oliver and Peker (2004) katılımcılarının NB sertifikası almalarında en çok değindikleri motive edici unsur işbirliği olarak ifade etmişlerdir ve Park, Oliver, Johnson, Graham, and Oppong (2007) profesyonelleşmeye yönelik çalışırken öğretmen etkileşiminin işbirliğine olanak sağladığını bulmuşlardır. Öğretim çevresi ve işbirlikçi fırsatlar ile ilgili yapılan daha önceki araştırmalarda öğretmenlerin çoğunlukla tek başlarına soyutlanmış bir şekilde çalıştıkları görülmektedir (Lortie, 1975) ancak zon zamanlarda öğretmenlerin işbirlikçi fırsatlar için daha fazla imkanları olmaktadır (Kelley ve Kimball, 2001). Bu faktörün bağımsızlığı NB sertifikası sahibi olmak için işbirliğinin bir motivasyon kaynağı olduğunu ve profesyonelleşmeye eşlik ettiğini göstermektedir. Bu faktör Grant ve Murray (1999) tarafından da desteklenmektedir ve bu iki araştırmacı öğretmen işbirliğinin öğretmenin profesyonel gelişiminin tamamlayıcı bir unsuru olduğuna dikkat çekmektedir. Son olarak, işbirliği için istek duymak öğretmenler arasında ait olmaya yönelik psikolojik ihtiyacı (Dzubay, 2001) güçlendirmektedir.

Literatür ve araştırma sonuçları arasında ortaya çıkan farklılığın, öğretmenlerin daha kapalı bir yaklaşım içinde olmaları, kendileri ve sınıfları ile daha iç içe ancak dış çevreden kopuk bir yol benimsediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Böyle bir yaklaşım ise öğretmenlerin sınırlı düzeyde profesyonelliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Sosyo-ekonomik statü düzeyleri, profesyonellik düzeylerini pozitif yönlü ve orta düzeyde etkilemektedir. Mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik düzeylerini pozitif yönlü ve zayıf düzeyde etkilemektedir. Sosyo-Ekonomik Statü düzeyleri bir birim arttığında; profesyonel yaklaşım düzeyleri 0,090 birim artarak, zayıf ilişki olduğunu, ancak profesyonellik, mesleki yeterlik ve etkililik düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Bu durum nitel araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik faktörlerin öğretmenlerin profesyonellikleri ile doğrudan ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hargreaves ve Goodson (1996), profesyonelleşme ve profesyonellik arasındaki ayrıma dikkat çekerek öğretmenliğin statüsünün artırılması için atılacak adımların onların profesyonelliğini tehlikeye atabileceğini vurgulayarak konuyu şu şekilde açıklamaktadır; Sockett (1987: Hargreaves ve Goodson, 1996), Shulman'ın pedagojik içerik bilgisini öğretmenliğin yeni, bilimsel bilgi tabanının bir

parçası olarak ele almasının, öğretmenliğe ilişkin özgül olarak ahlaki, duygusal ve bağlamsal olan hemen her şeyi göz ardı ettiğini ileri sürmektedir. Daha geniş ilgilenme ve sosyal adalet misyonlarını öğretme açısından uygun karşılaştırmalar, 'daha yüksek statülü' (ve esas olarak erkek egemen) tıp ve hukuk mesleklerinden daha çok, öğretmenlik belki de hemşirelik, sosyal hizmet ve benzerleri gibi 'ilgilenme' meslekleridir. Nitekim, hukukçu ve doktorları gibi (öğretmenler için) ya da 'gerçek' üniversite profesörlerinin gibi (öğretmen eğitimcileri için) bir statü utkusu, kendi çıkarını gözetten bir statü stratejisi olarak profesyonelleşme çabalarını, öğretmenlerin profesyonelliğinin toplum için bir bütün olarak hizmet ve sosyal adalet sağlama bakımından daha geniş sosyal ve eğitsel amaçlarının önüne koymaktadır. Profesyonelleşme arabası tekrar tekrar profesyonellik atının önüne getirilmektedir (Hargreaves ve Goodson, 1996). Bu görüşler, araştırma sonucunda ulaşılan öğretmenlerin sosyo ekonomik statü düzeyleri ile profesyonellik arasında görülen zayıf ilişkinin nedenini açıklamaktadır. Öğretmenler kendilerini hizmet anlayışı içinde görmekte ve bunun gereği olarak da onlardan kopmadan (yüksek statü elde ederek) bir arada olmanın gereğine inanmaktadırlar.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Profesyonellik ve Profesyonizm Durumu;

Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin sosyo-ekonomik statü düzeyleri, mesleki diğer kıdem grubunda olan öğretmenlerin sosyo-ekonomik statü düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. 11- 15 yıl arasında kıdem grubunda olan öğretmenlerin sosyo ekonomik statü algılarının yüksek olmasının onların kariyer özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu grupta bulunan öğretmenlerin kariyer özellikleri genel olarak şu şekildedir; İşleri ile tatmin hissi yaşarlar, kendilerini daha donanımlı olma ve bilgilerini geliştirmeyi denerler, daha fazla çalışarak daha yüksek görevlere yönelir ve motive olurlar (Unruh ve Turner 1970) öğretim amaçları ile paralel, öğretim hedeflerine odaklıdırlar, repertuarını geliştirmek için çalışırlar (Bakioğlu, 1996), gibi özelliklerdir ki bunlar da onların, daha kendilerine güvenli ve otonom olduklarını işaret etmektedir.

Branş değişkenine göre, branşı Rehberlik ve Psikolojik Danışma olan öğretmenlerin; sorumluluk, özerklik, sosyo ekonomik statü ve etkililik boyutlarında diğer branş

öğretmenlerine göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin çalışma şartları, diğer öğretmenlerden daha farklıdır. Rehber öğretmenler, okullarda diğer öğretmenler gibi nöbet tutmamakta, yönetim görevi verilmemekte, derslere ve sınavlara girmemekte, sadece kendi alanlarına yönelik çalışmaları yürütmektedirler. Rehber öğretmenlerin sadece kendi uzmanlık alanlarında çalışmaları onların alanlarında otonom olarak kabul edildiklerini göstermektedir. Oysa diğer alanlarda görev yapan öğretmenler okulların tüm işlerinde görevlendirilebildiği gibi, ihtiyaç halinde farklı alanlardan da görevlendirme ve atamaların yapılması ile bu öğretmenlerin otonom olarak kabullerini engellemekte ve profesyonelliklerini olumsuz etkilemektedir.

Profesyonellik alt boyutlarından mesleki yeterlik düzeyleri, cinsiyete göre değişim göstermektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik alt boyutlarından etkililik düzeyleri, okul türüne göre değişim göstermektedir. Meslek lisesinde olan öğretmenlerin etkililik düzeyleri, diğer okullarda olan öğretmenlerin etkililik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farkın meslek liselerinin genel amaçları içinde yer aldığı düşünülmektedir. Çünkü meslek liseleri öğrencileri bir mesleğe hazırlamaktadır. Öğrenciler mezun olduktan sonra dahi okulla bağları devam etmekte, bazı zamanlarda bir işe girerken okullardan referanslar alınmaktadır. Bu tür uygulamalar meslek lisesinde görev yapan öğretmen ve öğrenciler arasında daha uzun soluklu ve karşılıklı etkileşim içinde bir ilişkiye götürmektedir ki bu nedenlerden dolayı meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin uygulamalarında daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Demografik değişkenlere göre ulaşılan araştırma bulguları genel olarak öğretmenlerin profesyonelliğinin onların otonom olmalarından yani daha özerk çalışanlar olma durumundan pozitif yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Profesyonellik Tanımları;

Araştırmanın nitel çalışma kapsamında öncelikli olarak profesyonel öğretmenin katılımcılar tarafından ne şekilde tanımlandığı belirlenmesi için profesyonel öğretmen

kavramının tanımlanması istenmiş ve katılımcılara bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların profesyonel öğretmen tanımlarında; “rehber”, “kendini gerçekleştirmiş”, “uzman bilgi ve genel kültüre sahip”, başarıyı içselleştirmiş”, “vicdan sahibi”, “gelişime istekli”, “değişim yaratma gücüne sahip”, “ortam faktörlerinden etkilenmeyen”, “öğrenmeyi öğrenmiş”, “sorumluluk sahibi”, lider gibi kişisel özelliklerle tanımlamışlardır. Tanımların ortaya çıkardığı iki yaklaşımın, davranış ve bilgi olduğu görülmektedir. Hurst ve Reding (2000; aktaran: Kramer, 2003) davranışın önemine dikkat çekerek, pozitif bir davranışın gerekli bir profesyonellik bileşeni olduğunu açıklamaktadır. Dooren ve Prieur (1996) ise, profesyonelliği, kişinin kendi profesyonel gelişimi ve ilerleyişi ile ilgili sorumluluk almayı kabul etmesi olarak tanımlamaktadır. Ancak az sayıda da olsa iki katılımcı profesyonelliği, “profesyonel bir meslek grubunda olmak” ve “kurumsal destekle kişisel gelişimin sağlanması” ile ilişkilendirmiştir. Baltaş (2003) profesyonellik yetkinlikleri olarak adlandırdığı profesyonelliğin özelliklerini şu kavramlarla açıklamaktadır; Başarı yönelimi, gelişime açıklık, kişisel sorumluluk, sonuç odaklılık, proaktif yaklaşım, kalite ve düzene özen, yenilikçilik, stresle başa çıkma, bilgi toplama, başkalarını geliştirme, etkileme ve etki yaratma, kurumsal farkındalık, kendini ve duygularını kontrol etmek, özgüven, müşteri odaklılık, insanlar arası ilişkilerdir. Son olarak etkili öğretmenler yaşam boyu öğrenen kişiler olma ihtiyacını üstlenirler. Wong ve Wong (1998, s.294; aktaran: Kramer, 2003)) profesyoneli şöyle tanımlamaktadır; denetim ya da yönetmelik olmaksızın, yeteneklerini geliştirmek için gelişim planını devam ettiren ve her yeni öğrenci grup seviyesini yükseltmeye uğraşan sorumlu kişidir. Crouse (2003) profesyonel öğretmenlerin, öğrencilerine öğretici, yol gösterici, yönlendirici, destekleyici, motive edici, rahatlatıcı ve geleceğin bir parçası olarak davranmak gibi genel özelliklerini açıklamaktadır. Cram (1996) Profesyonelliği, ilişkiler, seçenekler ve yükümlülükler konusu olarak tanımlamakta ve ilişkiler yönünün ağırlıkta olduğunu vurgulamaktadır. Tanımlamalarda ortaya çıkan kavramlara göre, araştırma sonuçları ve literatür tanımlarının birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Profesyonelliğini Etkileyen Faktörler;

Öğretmenlerin profesyonelliklerini etkileyen faktörleri belirlemek için katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplara göre katılımcıların oldukça dikkat çeken düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu, profesyonellik üzerinde en etkili faktörün öğretmenin kendisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca nicel araştırma kapsamında kavramlar listesinden ulaşılan bulgularda çoğunluğun profesyonellikte etkili faktör olarak öğretmenin kişiliğinin düşünüldüğü ve her iki uygulama sonuçlarının birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Katılımcıların öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen bireysel nedenleri ifade ederken kullandıkları kavramlar, mesleğini sevmek, mesleğe gönül vermek, insan yetiştirmeyi sevmek, kendini geliştirmeye istekli olmak gibi öğretmenin mesleğe yaklaşımlarını ön plana çıkardıkları görülmüştür. Bu kavramlar, aynı zamanda meslek tutkusu ya da mesleğe adanmışlığı çağrıştırmaktadır. Yine katılımcılar kişisel etkileri; vicdan sahibi olma, iş disiplini, sorumluluk gibi kavramlarla açıklamıştır. Bu kavramlar etik değerler olarak değerlendirilebilir. Genel olarak profesyonellik üzerinde öğretmenin etkisi mesleğe adanma ve etik bağlılıktan kaynaklandığını göstermektedir.

Hoyle'e (1980) göre, profesyonellik uygulama kalitesini açıklar; bu bir meslekte müşterilerle etik ilişkiler ve sözleşmelerini ve meslektaşlık bağlamında bilgi ve beceri yükümlülüklerini bütünleştirmedeki davranış şeklini tanımlar. Morrow'da (1988) bir kişinin ne ölçüde profesyonel olduğunu tanımlarken, tutumlarına daha fazla vurgu yaparak, kişinin mesleğine adanmışlığını mesleğini tanımlamak ve değerlerini kabul etme derecesi ile değişebileceğine dikkat çekmiştir. Araştırma sonucuna göre, profesyonellikte kişisel etki alanlarının literatürle benzeşik olduğu görülmüştür.

Katılımcıların görüşlerinden ulaşılan, profesyonellik üzerinde etkili bir başka bulgu ise, kurum ve yöneticiler olmuştur. Kurumsal desteğin eksikliği ya da yetersizliği, hedeflerin belirlenmemiş olması, okul gelişimine yönelik çabaların etkisi gibi öne çıkan başlıklar kurumsal etki olarak değerlendirilmiştir. Kurumsal destek olmadan profesyonelliğin sağlanamayacağı ya da geliştirilemeyeceği bilinmekte ve öğretmenin gelişimi için kurumun belirlediği hedefler onlara yol gösterici bir özelliğe sahiptir. Ingersoll ve Alsalam (1997; aktaran: Moomaw ve Pearson 2005), kurumun etkisini

öğretmenlerin otoritesi açısından değerlendirmiş ve öğretmen otoritesinin iki yönünü ele alarak şu şekilde özetlemektedir:

Kurumun etkisinin ve öğretmenin otonomisinin artmasını destekleyenler öğretmenlerin sadece eğitimle ilgili konularda bölgedeki yetkililerden veya eyalet yetkililerinden daha iyi kararlar vermekle kalmayacaklarını aynı zamanda da karar verme sürecinde yukarıdan aşağıya bir yol takip edildiği ve o kararların uygulanması ve başarısından sorumlu kişilerin desteğinin eksik olmasından ötürü başarısız olduğunu iddia etmektedirler.

Diğerleri öğretmenlerin ve müdürlerin gerçekleştirdikleri hizmetlerle ilgili kilit kararları vermekte otorite sahibi olmaları konusunda ve profesyonelizmin geliştirilmesinde yukarıdan aşağıya doğru değişimin gerçekleştirilmesine karşı oldukları konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Firestone ve Bader, 1992; aktaran: Moomaw ve Pearson 2005).

Tschannen-Moran (2005) tarafından, öğretmen profesyonelizminin derecesinin (a) yönetim otoritesine sahip müdürlerin profesyonel yönelimiyle – özellikle işlerini yürütürken öğretmenlerin takdir yetkisinin genişletilmesinde ve (b) okul topluluğundaki değişik aktörlerin arasındaki güven ile ilişkili olduğu hipotezine dayalı bir araştırma yapılmıştır. Bulgular öğretmen profesyonelliğinin derecesinin sadece okul liderlerinin profesyonel yönelimiyle ilişkili olmadığı aynı zamanda kurum güveni ile ilişkili olduğu hipotezini desteklemektedir. Meslektaşlarının profesyonelizmiyle ilgili kurum algıları ile yöneticilerin otoriteyi kullanmalarında ki profesyonel yöneliminin yanı sıra kurumun müdüre güveni arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizinde, müdürün profesyonel yöneliminin ve kurumun çalışanlarına güveninin öğretmen profesyonelizmini açıklama hususunda bağımsız katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır ancak müdüre, velilere ve öğrencilere karşı kurum güveninin ılımlı bir role sahip olduğu bulunmuştur. Okullar için daha fazla öğretmen profesyonelizmini teşvik etmek için okul liderleri (üstü örtülü güvensizlikle) bürokratik yönelime karşı koymalıdır. Müdürlerin yönetim otoritesini profesyonel bir yaklaşımla kullanması daha iyi olacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin çalışmalarını yürütürken ki takdir yetkilerinin genişletilmesi ve okul liderleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir güven duygusunu geliştirmeye yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması profesyonelizmin teşvik edilmesine hizmet edeceği önerisinde bulunulmuştur.

Katılımcılar, öğretmenlerin profesyonelliğinin yasa/yönetmeliklerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bulgulara göre bu etkinin bir şekli, öğretmenlerin özerk çalışanlar olmadığı ve öğretmenlerin devlete bağlı çalışanlar olması nedeniyle belirli kurallar çerçevesinde çalıştıklarını ve görev tanımlarının gerektirdiği şekilde davrandıklarını işaret etmektedir. Dikkat çeken önemli ayırım yasaların bağlayıcılığı nedeniyle öğretmenlerin etkilenmesi, işinin gereklerinin tanımlanması ile bunun işe yansıtılması için merkez örgütün alacağı kararlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmen profesyonelliğinde, özerkliğin önemini gösteren sonuç, literatürde de sıklıkla ele alınmıştır. Nicel araştırma sonucu da özerkliğin öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir. Florida'da öğretmen özerkliği konusunda, özerkliğe sahip öğretmenlerin daha az iş stresi yasayacakları, daha fazla iş tatmini ve yüksek derecede profesyonellik gösterecekleri varsayımı ile yapılan ve 171 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerden oto özerklik ile ilgili bazı alanlarda; etkinliklerin ve araç gereçlerin seçimi, eğitimsel plânlama ve sıralama, iş ile ilgili kişisel karar verme gibi görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca ikinci kısımda, iş stresi, iş tatmini, yetkilendirme ve profesyonellik ile ilgili algıları belirlemek için hazırlanmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar;

1. Müfredat özerkliği ve iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişki ve müfredat özerkliği ile iş tatmini arasında düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.
 2. Öğretmen özerkliğinin artması ile, yetki alma ve profesyonellikte artış görülmüştür.
 3. İş tatmini, yetki alma ve profesyonellikteki artışın iş stresini azalttığı ve daha yüksek iş tatmininin daha yüksek derecede profesyonellik ve yetki ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 4. En güçlü ilişki yetki alma ile profesyonellik arasında bulunmuştur. Kendilerini yetkili gören öğretmenler aynı zamanda işlerini gerçek bir meslek olarak görmektedirler.
 5. Özerklik öğretim seviyeleri (ilk, orta, lise) arasında farklılık göstermemektedir.
- (Moomaw ve Pearson 2005).

Araştırmalar arasında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha özerk çalışmalarının merkez tarafından engellenmesi ya da desteklenmesi düşüncesi, eğitim politika ve reformları ilişkisi anlamını taşımaktadır. Eğitim politikalarında öğretmenlerin profesyonelleşmesine yönelik alınacak kararların pozitif yönde etkisi olacağı düşünülmektedir. Ancak, yine katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, “yasa ve yönetmelikle profesyonelliğin sağlanamayacağı, öğretmenin istemediği ya da böyle bir misyonu taşımadığı sürece profesyonelliğe ulaşamayacağı” vurgulanmıştır. Bu durum yasal prosedürlerin bir çok uygulamalarda olduğu gibi profesyonellikte de etkisizliğini düşündürmekte, öğretmenlerin ikilemini göstermektedir. Bu çelişkinin kaynağını uygulamalara duyulan güvensizliğin oluşturduğu düşünülebilir. Aslında, okullarda hayata geçirilmeye çalışılan birçok iyi uygulamaların sadece kağıt üzerinde işleminden öteye gitmediği ve yine birçok uygulayıcının neyi, nasıl yapması gerektiğini tam olarak bilemeden iş yükünün altında kalmasından dolayı amacına ulaşmadığından bu tür uygulamalara olan güvensizliğin neden olduğu düşünülebilir. Nicel araştırmada ulaşılan bulgu da yine, profesyonelleşme için bakanlığın yasal düzenleme yapması gerektiğini onaylayanlar araştırmaya katılanların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Reformların öğretmenlerin profesyonelliğini tehlikeye attığını belirten Day (1999) öğretmen profesyonelliğinin birçok ülkede profesyonel olma kapasite ve istekleri olumsuz şekilde etkileyen ‘yeni reform’ dalgalarını vurgulamaktadır. Fullan (2000, s. 265; aktaran: AL-Hınai, 2003), ‘öğretmenliğin bir meslek olarak henüz rüştünü ispatlamadığını’ öne sürmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için sürekli profesyonel değişim de dahil olmak üzere çeşitli konularda reform yapılması gerektiğini belirtmektedir. Aslında, eğitim sisteminin diğer sistemdeki değişikliklere paralel olarak değişmesi yönündeki sürekli reform faaliyetleri sonucunda öğretmenlerin rolü daha karmaşıklaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin okullardaki profesyonel hayatı kontrol ve hesap verebilirlik anlamında değişim göstermiştir. Öğretmenler, tekrarlayan reform girişimleri sonucunda daha fazla iş yükü ve daha fazla karmaşıklık, öngörülemezlik ve belirsizliğe maruz kalmıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin profesyonellikte etkisinin de önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca nicel araştırmada kavramlar listesi sonuçlarına göre öğretmen profesyonelliğinde öğretmenlerin alan bilgisinin en etkili

faktörlerden biri olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi eğitim kurumlarının öğretmenlere mesleki bilgileri kazandırma görevleri açısından değerlendirildiğinde her iki araştırma sonuçları birbiri ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların akademik bilgi sağlamada yeterli olduğu ancak uygulama açısından yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin profesyoneller olarak yetiştirilmesine yönelik yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bulgularda, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin donanımlı yetişmesinden sorumlu olduğu, devamında ise görev yaptığı kurumlara ve öğretmenlere sorumluluğun verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durum öğretmenliğin profesyonelleşme boyutunun incelendiği bölümde öğretmen yetiştirmede uygulamanın eksikliğini ortaya koymuştur. Labaree (1992; aktaran: Gale, 2003) öğretmenliğin profesyonelleşme hareketinin, büyük ölçüde, öğretim biliminin yükselişi ve öğretmen eğitimcilerinin profesyonelleşme gelişimine kadar uzandığını iddia etmektedir. Onlar, düşük statüleri için bir hak aramaya genellikle, öğretmen eğitimcilerinin öğrenme ve öğretim konularında eğitim psikolojisi yöntemlerini uygulayarak başladı. Öğretim biliminin yapısı, üniversite kapsamında, öğretmen eğitimcilerinin rasyonalist bir dünya görüşü içinde statülerinin sağlanmasıyla oluştu. Bu, eğitim süreci, anlayışlar, yetenekler ve kariyer gelişimleri hakkında paradigma oldu. Birçok öğretmen ve öğretmen eğitimcileri için, kendi uzmanlığına ait özel içerik bilgisinin yanı sıra, öğrenme, öğretme süreçleri hakkında bilgi, gözlem ve denemelerle sonradan kazanılan deneyimler anlayışlarını oluşturmaktadır (Gale, 2003, s.73).

Profesyonellik üzerinde etkili bir diğer faktör ise meslek seçimidir. Katılımcılar mesleğini isteyerek seçmemiş olan öğretmenlerin mesleğin gereklerini yapma ve profesyonelleşme konusunda yetersiz olabileceklerine vurgu yapmıştır. Öğretmenlik mesleğini daha çok iş garantisi olduğu, daha kolay bir çalışma alanı olduğu gibi idealist olmayan nedenlerle mesleği tercih eden öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği tutum ve davranışları gösteremeyeceği ve profesyonellik açısından da olumsuz sonuçlar sergileyeceği düşünülmektedir. Eğitim fakültesinde öğretmenlik üzerine yüksek lisans eğitimi alan Tayvanlı 12 öğrenci ile yapılan “motivasyon” araştırması sonuçlarına göre; öğretmenliği içsel nedenlerle seçenler öğretmenliğe daha çok bağlı, adanmış olmakta ve

eğitimi fark yaratmak olarak görmektedirler. Oysa ğretmenliği dışsal ve maddi nedenlerle seenlerde (iş güvenliği, zaman uygunluğu) ğretmenliğe yönelik coşkunun zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç motivasyon ile profesyonel kimlik ilişkisinin yüksek olduğunu gösterir. İçsel motivasyona sahip kişiler mesleklerine tutku ile bağlı oldukları gibi, ğretmenliği de “fark yaratmak” konusunda anahtar olarak görürler (Wang ve Fwu, 2001; aktaran: Ogan İtme, 2009).

Mesleki deneyimlerin de profesyonellikte etkili olduğunu, öğretmenin mesleğe başladıktan sonra profesyonelleşmesi için zaman gerektiğini ancak çalıştığı kurumunda etkisi ile mesleki deneyimlerin pozitif şekilde anlam kazanacağı sonucuna ulaşılmıştır.

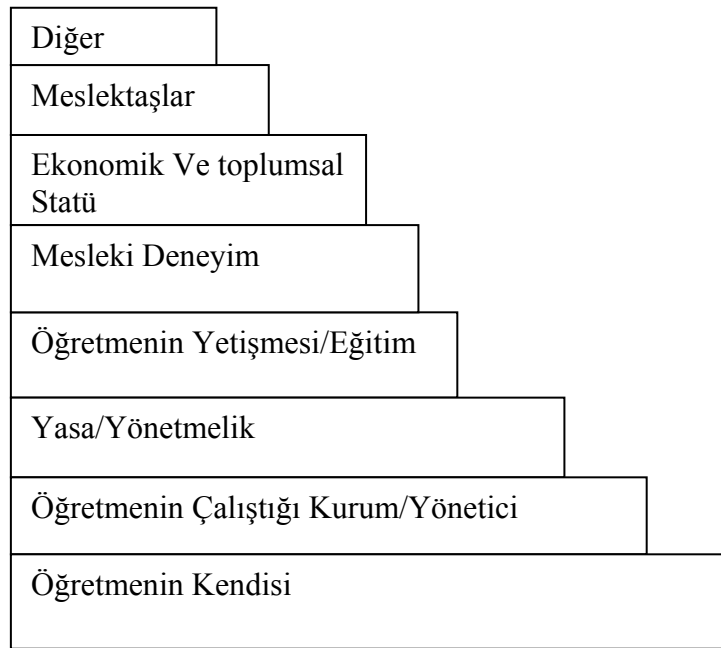
Bulgular sosyo-ekonomik statünün profesyonellik üzerinde etkisi konusunda katılımcıların daha çekimser bir görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuca göre, mesleğin toplumsal statüsünün profesyonellikte etkili olduğunu ancak maddi faktörlerin profesyonelleşme ile ilgisinin mesleğin statüsünü arttıracak bir araç olduğu ve profesyonelleşmeye dolaylı fayda sağlayacağını düşündürmektedir. Kavramlar listesinde, maaş ve ücretlerin etkili faktör olarak görülmediği çoğu ğretmen tarafından en etkisiz faktör sıralamasında seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine nicel araştırma kapsamında sosyo-ekonomik faktörlerin profesyonellikle ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlara dayanarak, ğretmen profesyonelliğinde maddi faktörlerin etkisinin çok düşük düzeyde olduğu ancak statü açısından etki sağlayacak öneme sahip olduğu söylenbilir. Ayrıca maddi iyileştirmelerin öğretmenlerin gelişimlerine göre kariyerle ilişkilendirilmesinin pozitif etki yapacağını da bulgulara dayanarak söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili olduğu ancak diğerlerine göre daha düşük düzeyde ifade edilen ve nicel araştırma bulgularının da bu yönde desteklediği diğer faktörler ise, ğrenci ve veliler olmuştur. Öğretmenlerin sundukları hizmetin alıcılar tarafından nasıl algılandığı ve daha iyisini yapmak için çaba göstermek profesyonelliğin en temel öğelerinin başında gelmektedir. Profesyonellik tanımlarında sıklıkla, ‘müşterinin refahı için çaba göstermek’, ‘müşterileri için en iyi hizmeti sunmak’ gibi ifadeler olmasına rağmen, katılımcılar öğrencilerin etkisi konusunda diğerlerine göre daha alt düzeyde bir görüş belirtmişlerdir. Burrage ve diğerleri (1990), mesleki hizmet

alıcılarının (müşterileri) profesyonelleşme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve idari yaptırım, tanıtım, ödüllendirme, meslek standartlarının kontrolü gibi birçok durumda etkili olabileceğini belirtmiştir. Buna göre ulaşılan sonuçların literatürle çok sınırlı düzeyde uyduğu görülmüştür. Bu farklılık, öğretmenlerin kendilerini sınıf ortamında yeterli görmeleri ya da öğretmenin birincil hizmet alıcıları ile daha yakın iletişim içinde, karar verici pozisyonda bulunmalarından kaynaklanacağı gibi, öğrenci ve veli alanları ile ilgili konularda karşılaşılan problem çözümlerinde daha başarılı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörler, önem derecesine sıralandığında ortaya çıkan tablo ‘öğretmen profesyonelliği hiyerarşisi’ olarak değerlendirilebilecek bir model olma özelliği taşımaktadır. Aşağıda araştırma sonucuna göre, öğretmen profesyonelliği hiyerarşisi şekil 6.1’de verilmiştir.

Şekil 6.1. Öğretmen Profesyonelliği Hiyerarşisi



Yukarıda verilen şekilde görüldüğü gibi birinci basamakta öğretmenler yer almıştır. Bunun anlamı, öğretmenlerin profesyonelliğinde en temel belirleyicinin öğretmenler olduğudur. Öğretmenler başlığı altında ise, öğretmenlerin işini sevmesi, mesleği isteyerek seçmiş olması, öğrenciyi sevmesi ve onlarla ilgilenmesi gibi birçok özellik yer

almaktadır. Öğretmenler mesleğe karşı pozitif bir yaklaşıma sahip olurlarsa, profesyonellik basamağında diğer etkili faktörler ön plana gelecektir. Basamakların hepsi birbirini takip edebileceği gibi, bazen aynı süreçte ya da öncesinde, sonrasında olabilir. Bu basamaklar bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bir modeldir.

Profesyonelliğin Gelişim Sürecinde Katkı Sağlayıcı Faktörler;

Profesyonelliğin gelişimine katkı sağlayıcı faktörlere ilişkin bulgular, profesyonelliğe destek araçlarını işaret etmektedir. Çoğu katılımcı, profesyonelliğin bir süreçte geliştiğini belirtmiştir. Bu süreç içinde birçok faktörden beslenen profesyonellik gelişerek başarılı sonuçlara götürebileceği gibi, desteklenmediği takdirde de eğitimde istenmeyen sonuçlara götürebilecektir.

Bulgular profesyonellik için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri kadar hizmet içi eğitimlerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim ihtiyaçları dönemsel olarak değerlendirildiğinde, öncelikli olarak hizmet öncesi eğitimlerin uygulamaya yönelik iyileştirilmesi ve profesyonellik için hizmet öncesi eğitimlerde bir temel bilginin kazandırılması gerektiğini göstermektedir. Burada dikkate değer sonuç, öğretmenlerin mesleki uygulama konusundaki eksiklikleri, yani öğretmen yetiştirme sürecindeki açık alanı göstermektedir. Akademik bilgi ve uygulama bilgisine yönelik olarak benzer tartışma Karasu'nun aktarımında da görülmektedir; Üniversitelerin mesleki eğitimde etkili olarak yerine getirdiği işlev doğrudan mesleğin kuramsal bilgisini oluşturması ve mesleki uygulamalara yön vermesidir. Üniversite eğitimi, meslek üyesinin meslek yaşamında karşılaşılabileceği her türlü durumun bilgisini sağlama amacına yöneliktir. Meslek bilgisinin profesyonelleşme sürecinde giderek daha kurumsal nitelik kazandığı söylenebilir. Fakat bu süreç içerisinde uygulama bilgisi ile akademik bilgi zaman zaman çatışma içine girmektedir. Bunun nedeni olarak akademisyenler görece olarak daha dinamik bir meslek bilgisine sahip iken, uygulayıcıların daha durağan bilgi isteğinde olmalarıdır (Karasu, 2001, s.83-84).

Bunun dışında profesyonelleşme için katılımcılar, genellikle mesleğe başladıktan sonra eğitimlerle desteklenmesini ancak hizmet öncesi eğitimlerde temel bilgilerin verilmesi gereğini dile getirmiştir. Stoddard ve ark. (2006), "Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Profesyonellik Oluşumu ve Ölçümü" adlı araştırma yapılmıştır;

Ulusal akreditasyon talimatlarından etkilenerek öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi öğretmenlerin profesyonel davranışlarının ve eğilimlerini değerlendirilmesi ve öğretilmesi konusunu daha dikkatli bir şekilde incelemeye başlamıştır. Bu çalışmada özel eğitimdeki hizmet öncesi öğretmenlerin profesyonel davranışlarıyla ilgili özel olarak hazırlanmış öğretimin çıktılarını incelemek için pilot değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmede sekiz hizmet öncesi öğretmenin her biri için alan danışmanlarının puanlamaları kullanılmıştır. Alan danışmanlarının değerlendirmeleri sömestre boyunca altı farklı zamanda gerçekleştirilmiştir. Dört öğrenci normalde gerekli olan bir seminer dersinin özel bir bölümünü almakla görevlendirilmiştir. Diğer dört öğrenci ise alan tecrübesiyle birleştirilmiş tipik bir semineri almakla görevlendirilmiştir. Bu seminer dersinde profesyonel davranışla ilgili didaktik öğretim yöntemi kullanılmıştır. Özel olarak hazırlanmış öğretimde öğrenciler hizmet öncesi öğretmenlerle ilgili varsayıma dayalı vakalarını (case/görüşlerini) okumuşlar, tartışmışlar ve yazıya dökmüşlerdir ve bunları kurumun geliştirdiği Profesyonel Davranış Değerlendirilmesi (PDD) ölçeğiyle ve rubriklerle puanlamışlardır. PDD ölçeğiyle puanlama yapan alan danışmanları net olarak bir eğitim yaklaşımını diğerine tercih etmemişlerdir. Ancak hizmet öncesi öğretmenler vaka çalışmalarının tartışılmasının ve puanlanmasının profesyonel davranışın anlaşılmasında daha net bir anlayış sağladığını rapor etmişlerdir. Başta düşük skorlar almış ve özel olarak hazırlanmış seminere katılan iki öğrenci, son alan gözleminde yüksek skor almışlardır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı grupta başta düşük skor almış üç kişiden sadece biri son gözlemde yüksek skor almıştır. Özel olarak hazırlanmış seminer grubunun üyeleriyle pozitif skor yapısının ilişkili olabileceği ancak böyle bir eğitimin profesyonel davranışın görülmesinde etkili olacağına yönelik bir sonuca ulaşamamıştır. Katılımcılarında belirttiği gibi profesyonelliğin mesleğe başladıktan sonra gelişebileceği ancak temel bilgilerin hizmet öncesi eğitimde verilmesi gerektiği düşüncesi bu araştırma sonucu ile değerlendirildiğinde hizmetöncesi eğitimde profesyonel davranış sağlamanın net olmadığı ve araştırma sonuçlarının birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Kostogriz'de (2007), öğretmen eğitiminden profesyonel öğrenmeye yönelme için şu soruyu gündeme getirmektedir;

Bir eğitim biçiminde profesyonelliğin farklılaşmış boyutlarından sorumlu olmak hayati önemli görünmektedir. Eğer eğitim bürokratları yararlı şekilde mantıklı yönetsel konuşmalarının içinde öğretmen profesyonelliğinin inceliklerini

batırmaya çalışırlarsa bu durumda akla şu soru gelir öğretmen eğitime değil de profesyonel öğrenme ile ilgili yönetsel etkilere yönelir miyiz? (Kostogriz, 2007)

Mesleğe başlarken verilecek eğitimlerin de öğretmenlerin profesyonelliğine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Mesleğe başlanılan ilk yıl öğretmenlere hazırlayıcı eğitim adı altında uygulamalar mevcuttur. Ancak bu eğitimler mevzuatlar, uyulması gereken kurallar gibi yine teorik çerçevede hazırlanmış ve eğitimler okul müdürleri ya da şube müdürleri tarafından verilmektedir. Ulaşılan bu bulgu aslında öğretmenlerin mesleğe başlarken daha profesyonel bir hazırlık eğitimlerinin gerekliliğini göstermektedir. Labaree (1992; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996), Birleşik Devletler'de öğretmen eğitiminin akademik saygınlığını yükseltmeyi amaçlayan ilk iki Holmes Grubu raporunun, öğretmen eğitim fakültelerinin profesyonelleşme gereksinimlerini öğretmenlerinkinden çok daha fazla karşıladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Shulman ve diğerlerinin daha yakın zamanlardaki öğretmenlik için bir bilgi tabanı sınıflandırma girişimleri, öğretmenliği ve öğretmen eğitimini, bu uğraşlar için görünüşte bilimsel bir temel sunarak, profesyonelleştirme girişimlerine bir diğer örnek olarak görülebilir (Goodson, 1995; aktaran: Hargreaves ve Goodson, 1996).

Profesyonelliğe katkı sağlayıcı eğitimlerden diğer bir bulgu ise, hizmet içi eğitimlerin MEB ve eğitim fakülteleri işbirliği içinde verilmesine ilişkindir. Uygulanmakta olan hizmetiçi eğitimlerin verimsiz, amacına ulaşmadığı sürekli vurgulanan bir konudur. Bu nedenle verilecek olan eğitimlerin de daha profesyonel olması gerektiği ve bunu sağlayacak kurumun da üniversiteler olduğu düşüncesi dikkate alınması gereken bir konudur. Ayrıca eğitimlerin okul müdürlüklerine verilmesini öneren katılımcının da eğitimlerin ihtiyaca uygun olması ve öğretmenlere eşit fırsat sağlaması amacıyla, finansal destek verilerek yapılması fikri de önemlidir.

Profesyonellik için eğitimler, profesyonel gelişimi destekleyici şekilde düşünülmelidir. Bu noktada profesyonel gelişime yönelik eğitimler hizmetiçi eğitimlerden farklıdır. Öğretmenlerin katılımının sağlanacağı konferans, seminer gibi faaliyetler, profesyonel gelişime katkı sağlayacak ve profesyonelliği besleyecektir. Bulgular, konferans ve seminerlere katılımın, öğretmenlerin profesyonelliğine katkı sağlamaktan çok profesyonelliğin bir gereği olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde proje hazırlama ve yarışmalara katılımın profesyonel gelişim ve öğrenme ortamları sunması açısından

profesyonelliği destekleyici bir faktör olduğu da bulgular arasındadır. Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve diğer paydaşları ile paylaşım ve iletişim ortamlarının oluşturulmasını sağlayıcı, her türlü faaliyetin öğretmenlerin öğrenmesine, kendilerini değerlendirmeye ve profesyonelleşmelerine katkı sağlamakla birlikte öğrenen örgütün özelliklerini taşımaktadır. Bulgularda dikkat çeken bir diğer önem ise, proje hazırlama gibi bir faaliyetin üst düzey bir çalışma olduğu ve bunun profesyonelliğin göstergesi olduğu yönündedir. Nicel araştırma sonucunda da bu görüşe katılımcıların yarısından fazlasının olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenin profesyonel olarak öğrenmesi gereken öğretim yaklaşımları repertuarında, araştırma öğretimi, işbirlikli öğrenme, grup olarak problem çözme, karar verme, birlikte öğrenme, proje oluşturma ve farklı teknolojiler kullanabilme bulunmalıdır. Bu tip okulların kurumsal gereksinimleri öğretmenlerden geleneksel kurumlarda oynamadıkları rolleri oynamalarını talep edecektir. Örneğin; öğretmenlerin meslektaşları ile öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmek için küçük gruplar hâlinde birlikte çalışmaları gerekecektir. Çünkü öğretmenleri ve yöneticileri sürekli öğrenen bir okulda karar verme, problem tanımlama ve problem çözme, iletişim ile yönetim becerileri öğretmen repertuarının önemli bir parçasıdır (Pechman, 1992; aktaran: İnceçaylı, 2007). Katılımcıların profesyonel gelişimi kapsayan öğrenme faaliyetleri olarak, konferans, seminere katılmaları ve proje gruplarında yer almaları literatürde benzer tanımlamalarla uygun olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin profesyonelleşmesinde katkı sağlayıcı bir faktör olarak teknoloji kullanımı katılımcıların çoğunluğu tarafından kabul gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular teknoloji kullanımının öğretmenlerin öğrenmesini daha kolay ve hızlı sağlayacağı ve öğretim etkinliğinde de zenginleştirici bir araç olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Ayrıca katılımcıların teknoloji kullanımı öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi ve öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri nedeniyle de onlara ulaşmada bir araç olacağı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Öğrenci ile kurulacak diyaloglarda ilgili oldukları konularda onlarla aynı dili konuşabilmek pedagojik yaklaşım açısından önemli bir yöntemdir.

Profesyonellerin toplumsal olaylara duyarlılığa ve sorumluluğa sahip olması gerektiğine yönelik bulgulara göre; profesyonel öğretmenin diğer bireylerden bir adım önde olması, öğretmenin toplumda bir model olmasından dolayı hizmet ettiği çevreyi etkilediğinden bu tür yaklaşımları davranışlarında göstermesi ve öğrencilerine de böyle bir bilinç kazandırabilmesi için bunu kendilerinde yansıtmaları gerektiğini göstermektedir. Diğer işlerde olduğu gibi öğretmenlikte de profesyonellik diğerlerine hizmet etmek ve onlar için çalışmaktır. Öğretmenler hem topluma hizmet eden hem de gelecek nesillerin yeniden şekillenmesine yardımcı olacak kişilerdir (Newby, 2007). Öğretmenlerin davranışlarının toplum tarafından kabul edilme ve örnek olması, öğretmenin hizmet ettiği toplumu geliştirmesinde aldığı sorumluluğu göstermesi, mesleğin statüsünü geliştirerek profesyonelleşmesine destek sağlayacak özelliklerdir. Toplumsal sorumluluk profesyonelliğin olmazsa olmaz koşuludur (Huntington, 1975; aktaran: Sözen, 2004, s.124) ve profesyonellerin toplumsal yaşama hizmet anlayışları mesleğin sosyalleşmesi ve sosyal faydanın önemini (Macdonald,1995; aktaran: Soyşekerci, 2007, s.25) amaçlamaktadır. Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenlerin devleti temsil eden uygulayıcılar olduğu, bu nedenle tarafsız olması gerekirken olamadığına işaret etmektedir. Bu durum, Sachs'ın (2003), öğretmenlik mesleğinin politik ve ekonomik amaçlara hizmet ettiğini ve bu nedenden dolayı da sınırlı profesyonelliğin sergilendiği şeklinde yorumları ile örtüşmektedir. Nicel araştırma bulgularında öğretmenlerin bu sorumluluğa yönelik olarak verilen ifadelere çoğunluğunun katıldığı yani toplumsal konularla ilgili sorumluluğu taşıdıkları profesyonel yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin profesyonelliğini destekleyeceği ve gelişim için özendirileceği düşünülen bir diğer faktör olan kariyer gelişimlerine yönelik çabaların değerlendirilmesinin profesyonelliği pozitif yönde etkileyeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir özendirici olarak kariyer gelişimleri için çaba göstereceğine, önlerinde bir hedef olacağı için rekabete yönlendireceğine yönelik bulgular öğretmenlerde gelişime istek oluşturmada etkili olacağını ve bunun da profesyonelleşmeye götüreceğini işaret etmektedir. Nicel araştırma sonuçları da kariyer fırsatları sağlama ve çabaların değerlendirilmesinin profesyonelleşmeye götürecektir faktörler olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin profesyonelleşmesi için profesyonellerin rehberlik etmesine ilişkin bulgulara göre, sürekli bir rehberlik hizmetine öğretmenlerin gerek duymadığını göstermiştir. Rehberlik hizmetlerinin profesyonelleşme süresini kısaltacağına yönelik görüşler belirtilmiş ancak bunun sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcılar, rehberlik hizmetlerinden daha çok meslektaşlar arası bilgi paylaşımları olması gerektiği ancak rehberlik hizmetlerinin yeni başlayanlar için daha uygun olacağını düşünmektedirler. Nicel araştırmada öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunda meslektaşlarından yardım aldıklarına yönelik olumlu görüşün oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Meslektaşlar arası yardımlaşma ve paylaşımlar nedeniyle ayrıca bir rehberlik almaya ihtiyaç duymadıkları gerekli olduğu durumlarda kendi aralarında bu tür eksiklikleri giderdiklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bulgulara göre, sosyo- ekonomik iyileştirmelerin profesyonelliğe katkısı olmayacağı yönündedir. Katılımcı görüşleri maddi iyileştirmelerin profesyonelliğe katkı sağlamayacağını ancak öğretmenlerin statülerine katkı sağlayacağı yönündedir. Ayrıca sosyo ekonomik statüye ilişkin bu bulgu dışında hem nicel araştırma sonuçları hem de profesyonelliği etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar, sosyo ekonomik statünün profesyonellik ile doğrudan ilişkisi olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Profesyonelliğinden Sorumlu Aktörler;

Nitel araştırma bulguları, öğretmen profesyonelliğinden sorumlu aktörleri olarak, öncelikle profesyoneller olarak öğretmenler, okul yönetimi, devlet, öğretmen yetiştiren kurumlar (üniversiteler), hizmet alıcıları (veli) ve meslek örgütleri (sendikalar) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenin profesyonelleşmesinde öncelikle öğretmenin kendisinin sorumlu olduğunu işaret etmişlerdir. Bulgulara göre, sorumluluğun öğretilmekte olduğunu ve bunun için öğretmenin kendi eksiklerini belirlemesi, bunları gidermek için çaba göstermesi ve en önemlisi de kendi profesyonel gelişimini izlemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Toh, Diong ve Boo'nun (1996) yapmış olduğu araştırma sonucu, akademik nitelikler ve öğretmen deneyiminin öğretmen profesyonelliği ile ilgili olmadığı ancak profesyonel gelişim değişkenlerinin profesyonelliğe yardımcı bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bulgular bir araya getirildiğinde öğretmenlerin sorumlu bir bilince sahip olması gerektiğini bunun

için de etik değerlere sahip olması gerektiğini düşündürmektedir. Bu sonucu bir başka açıdan değerlendirdiğimizde, eğitimin niteliği, öğrenci gelişimi, okul gelişimi gibi özel ve toplumların gelişimi gibi genel temel hizmet alanlarının öğretmenin sorumluluğunda olduğu eğer profesyonellerle yola çıkılır ve devam edilirse başarıya gideceği ya da tersi bir durum olursa yani profesyonel davranışlara sahip değilse öğretmen yine tüm hizmet alanları kendi kaderine bırakılacağını düşündürmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğinin sağlanmasının ne kadar önemli bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonelliğinde sorumlu aktörler olarak; okul yöneticileri, bakanlık, milli eğitim müdürlükleri ve politika yapanların olduğuna ilişkin bulgular, profesyonelleşmenin önemli aktörü olan devleti işaret etmektedir. Devlet, özellikle refah hizmetleri kapsamındaki sosyal hizmet, eğitim gibi profesyonel hizmetlerin geniş bir alana sunulmasında kendi bünyesindeki bakanlıklar vb. gibi kurumlar ile bir aracılık işlevi üstlenmiştir ve devletin aracılık işlevi sadece alıcılar açısından değil, yetkilendirilme sistemi ile mesleklere kendi alanlarında tekel olma hakkını vermektedir (Johnson, 1977; aktaran: Karasu, 2001, s.93). Ancak devletin bu rolü ile birlikte öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde önemli aktör olan devlet hizmet alıcı konumunda olması nedeniyle ikinci bir role sahiptir. Bulgular devletin en önemli sorumlu birimi olarak okul yönetimlerinin olduğunu göstermekte ancak okul yönetimlerinin de işlevlerini yerine getirirken en yukarıdan verilen talimatları yerine getirme görevi nedeniyle de bu hiyerarşide yer alan diğer yönetim ve karar birimlerinin de sorumlu olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Buna göre okul yönetimleri de merkez örgütün kararlarını uygulayıcılar olarak görülmesi nedeniyle profesyonellikte sorumluluğun yukarıdan aşağıya doğru ilerlediği düşünülebilir. Okullar, eğitimin karmaşık ve çoklu sorumluluğunu yürütmek için bürokratik bir yapı içindedirler. Merkez örgüt tarafından oluşturulan politikaların belirli kurallar çerçevesinde okullarda uygulanması görevi okul yöneticilerine verilmiştir. Okul yönetimleri politikaların uygulanması, izlenmesi ve değerlendirme görevleri açısından merkez örgütlerin bir uzantısı olmakla birlikte, profesyonellerin yöneticilerin yaklaşımlarından etkilenmesi ve profesyonelliğin şekillenmesinde de önemli bir işlevi bulunmaktadır. Larson (1977) “profesyonel işi” ve “proleter işten” ayıran en can alıcı faktör olarak otonomiye

göstermektedir. Okuldaki öğretmenlerin işi bazı bürokratik kurallar tarafından kısıtlanmaktadır. Örneğin, müfredat veya hangi seviyede hangi konuların öğretileceği ve her öğretmenin sınıflarında ne öğreteceğine dair sunmaları gereken plan ile ilgili devletin koyduğu şartlar gibi. Öğretmenlerin olanakları okul yönetimi tarafından kısıtlanıyor olmasına rağmen Lortie (1969; aktaran: Quddus, 2007) öğretmenin yine de çoğu profesyonel gibi kendi kararlarını vermekte özgür olduklarını ileri sürmektedir. Leggatt (1970, s.156) profesyonellerin işe alımında, eğitiminde, belgelendirilmesinde ve uygulamalarındaki standartlarında dikkatli bir kontrol uygulandığını ileri sürmektedir. Böylece profesyonelleşmiş bir uğraş uygulayıcıların hizmet kalitesini garanti altına almak için mesleğe üyeliği sınırlandırmaktadır (aktaran: Quddus, 2007, s. 78). Tüm bu açıklamalar, öğretmenliğin profesyonelleşmesinde, devletin rolünün çok yönlü ve etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan önemli bir belirleyici, profesyonellikte sorumlu aktörlerden hizmet alıcılara yönelik görüşlerin çok düşük düzeyde olduğu ve bunları da velilerin oluşturduğu görülmüştür. Ancak hizmet alıcıları mesleğin profesyonelleşmesi ve meslek üyelerinin profesyonelliği açısından önemli bir yere sahiptir. Ayrıca diğer hizmet alıcıları olarak öğrencilerle ilgili görüşlerin de oldukça sınırlı olduğu, bu konuda öğretmenlerin daha çok devlet olarak hizmet alıcı ve uygulayıcı rolünü algıladıklarını düşündürmektedir. Esquith'e göre, profesyonel ile profesyonel hizmetin alıcıları arasındaki ilişkinin niteliği, profesyonel yetkenin kurulmasını ve devamlılığını belirlemektedir. Profesyonel yetke, bilimsel yetke gibi herkesin üzerinde düşünce birliği yapacağı bilimsel gerçeklik üzerine değil, sadece hizmetten yararlananların ikna edilmesi yoluyla kurulur (aktaran: Karasu, 2001, s.89).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonelliğinde sorumlu olan bir diğer aktörün öğretmen yetiştiren kurumlar yani üniversiteler olduğunu göstermektedir. Çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte katılımcılar öğretmen eğitimlerini veren kurumların sorumlu olduğunu vurgulamış ve bu sorumlulukta öne çıkan nedenlerden birisi bakanlığın öğretmenlerin profesyonelliği için yapılacak çalışmalar için yeterli uzmanının olmamasını ve bu uzman kişilerin üniversitelerde bilim insanlarının olduğu

yönündedir. Diğer bir neden olarak da öğretmenlere mesleki bilgi ve becerileri kazandırmanın üniversitelerin görevi olduğu düşüncesidir.

Akademisyenler meslek bilgisi üretmenin yanında, meslek hakkında bilgiyi de üretme işlevini yerine getirmektedir. Meslek bilgisi yanında, mesleki uygulamaların sonuçları üzerinde de araştırmalar yapan akademisyenler yaptıkları çalışmalarla bu uygulamalar hakkında toplumun bilgilenmesini amaçlarlar (Burrage, 1990 ; Karasu: 2001, s. 84).

Öğretmenlerin profesyonelliğinde sorumlu olarak düşünülen bir diğer bulgu sendikalardır. Sendikaların profesyonellik üzerinde etkileri daha düşük düzeyde olduğu düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin haklarının aranması, mesleki statülerinin yükseltilmesi için aracı bir kuruma ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

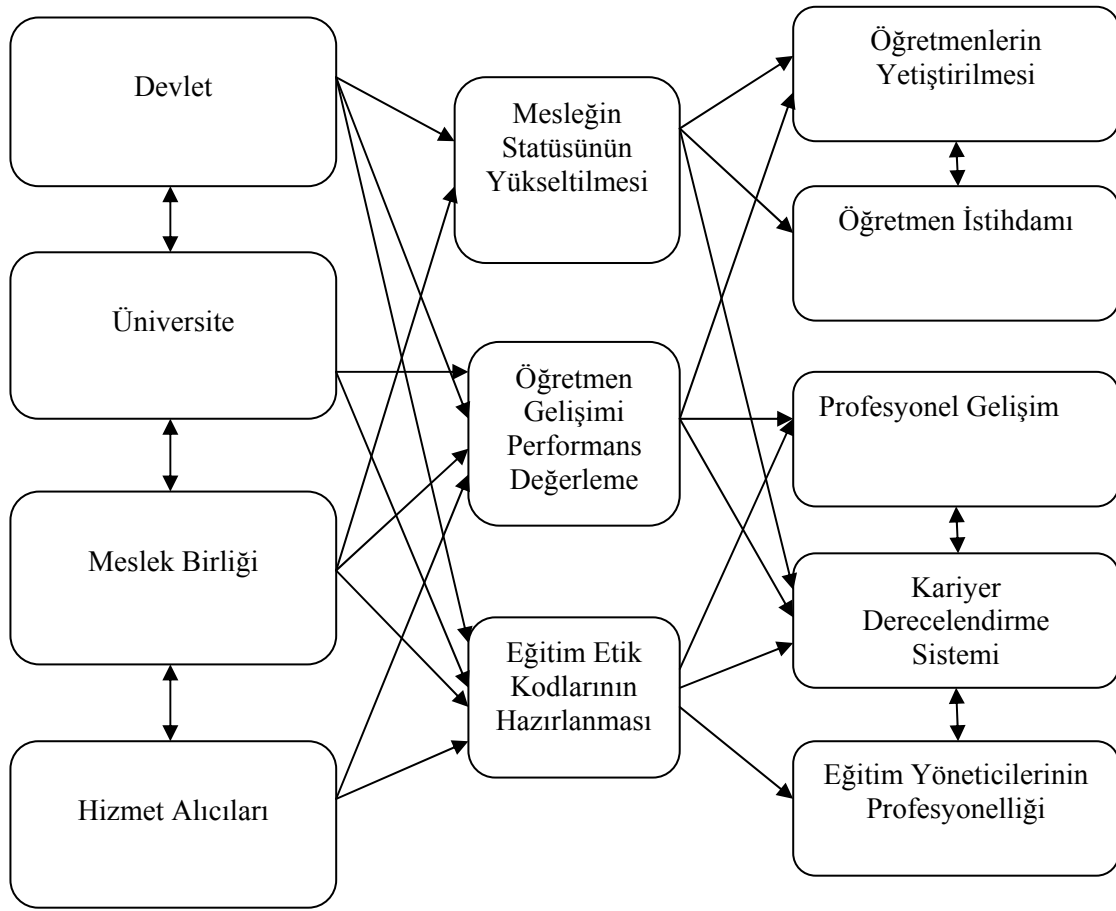
6.2. Öneriler

6.2.1. Öğretmenliğin ve Öğretmenlerin Profesyonelleşmesi İçin Bir Model Önerisi

Bu bölümde öğretmen profesyonelliği için model önerisi sunulmuştur. Şekil 6.2’de verilen model, tüm aktörler için bir takım öneriler taşımaktadır.

Öğretmen profesyonelliğinin sağlanması için birbirini tamamlayıcı bir modele ihtiyaç bulunmaktadır. Model, bir taraftan öğretmen profesyonelliği, diğer taraftan öğretmenliğin profesyonelleşmesi için gerekli aşamalardan oluşmaktadır.

Şekil 6.2. Öğretmenliğin ve Öğretmenlerin Profesyonelleşme Modeli



Birinci aşama, öğretmenlerin mesleği seçmeleri ile başlayan ve öğretmen yetiştirmede, onları profesyonelliğe taşıyacak bir takım düzenlemeleri gerektirmektedir. Bu aşama, öğretmenliğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin profesyonelliğini destekleyecek özelliğe sahiptir. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sınavında eğitim fakültelerini tercih etmiş olmaları gerekmektedir. Diğer fakültelerde okuyan öğrencilere öğretmen olma fırsatlarının kaldırılması gerekmektedir. Bu aşamada ayrıca, eğitim fakültelerini tercih etmiş olan öğrencilerin ilk yıldan sonra, öğretmenlik mesleğini tesadüfen seçmiş ve kendini mesleği yapmaya uygun görmeyeler için fakülte değiştirmelerine fırsat sağlayacak bir uygulama yapılması da nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için önemlidir. Öğretmen yetiştirmede profesyonelliği sağlayacak diğer bir gereklilik de eğitimlerde uygulamaların amacına uygun ve daha yoğun yapılması ve bunun için önlemler alınmasıdır.

İkinci aşama, öğretmen istihdamında yapılacak düzenlemeleri içermektedir. Öncelikli olarak öğretmenlik adaylarının seçme sürecine ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır. Mevcut uygulamalar öğretmen seçiminde sadece akademik nitelikleri değerlendirilmektedir. Oysa öğretmenlerin kişisel özellikleri, hizmet ettikleri öğrencileri akademik niteliklerinden daha fazla etkilemektedir. Ancak, öğretmen alımlarının çok yüksek sayıda olması nedeniyle bu tür uygulamaların yapılmasının sorunlar çıkacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli olarak farklı şekilde istihdamları da profesyonelleşmeyi olumsuz etkilediğinden farklı uygulama gereğini düşündürmektedir. Uygulama şu şekilde düzenlenebilir. Mesleğe girişte uygulanan sınav sistemi ile öğretmen alımları yapılır ancak tüm öğretmenler sözleşmeli olarak atanır. Sözleşmeli olarak belirli bir süre, mesela 3 yıl, çalıştıktan sonra performans değerlendirme ve bir sınavla kadroya geçişlerine imkân verilebilir. Böyle bir uygulama ile öğretmenler arası kopukluklar kalkarak işbirliği gelişebilir. Mesleğe uygun olmayan öğretmenler sistemden çıkarılabilir ve daha profesyonel olma özelliği taşıyanlar kadrolarda tutularak eğitimin niteliği artırılabilir. Ancak böyle bir uygulamayla adam kayırmacılığın artacağı tehdidine karşılık doğru bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve bağımsız bir meslek birliği oluşturularak bu endişenin önüne geçilebilir.

Üçüncü aşama, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanması için yeni düzenlemeleri gerektirmektedir. Mevcut hizmet içi eğitimlerin yetersizliği öğretmenlerin gelişimleri için yeni arayışları işaret etmektedir. Araştırmada öğretmen profesyonelliğinde ilk önem öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin profesyonelliği için profesyonel gelişim faaliyetleri hem bireysel olarak geliştirecek, hem de eğitime yansımaları pozitif olacaktır. Profesyonel gelişim için öğretmenlere uzmanlar tarafından konferans ve seminerler düzenlenmeli ve uygulamalar üniversitelerle işbirliği içinde yapılmalıdır. Ayrıca eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek için bir sistem geliştirilmeli ve bunlar her yıl yapılmalıdır. Güncel reform uygulamalarından olan öğretmen yeterlikleri konulu çalışmalar ve okul temelli mesleki gelişim bu ihtiyacı karşılayacak özellikleri kapsamaktadır. Fakat bu yeni uygulamaların birçok eksikliği bulunmakta ve geliştirilme gerekmektedir.

Dördüncü aşama, öğretmenlerin kariyer derecelendirme sisteminin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Mevcut sisteme göre öğretmenler sınava hazırlanarak ve okul yöneticileri tarafından değerlendirilerek (ki birçok yerde, adam kayırmacılık ve aynı sendika üyeliğinde olanların korunması gibi olumsuzluklar yaşanmıştır) kariyer derecelendirilmesi yapılmaktadır. Araştırma sonuçları, bu konuda iyileştirmelerin, daha doğrusu yeni bir modelin ihtiyacını öğretmenlerin profesyonelleşmesi için gerekli olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin kariyer derecelendirmesi; profesyonel ve kişisel gelişim amaçlı çabaları, öğrenci ve topluma fayda sağlayan hizmetleri, her yıl belirli bir saat eğitime katılmaları, yetiştirdiği öğrencilerin ve kendilerinin kurumuna getirdiği başarı sonuçları gibi somut kazanımlarla değerlendirilmelidir. Çalışan ve başaran öğretmenler ödüllendirilmelidir. Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin başarısızlıkları için belirli ölçütler konulmalı ve öğretmenler ilerleyen yıllarda da sorumlu tutulmalıdırlar. Özellikle okulu terk eden öğrenciler bir komisyon tarafından değerlendirilmeli, burada öğretmen etkileri varsa ortaya konmalıdır. Bu tür uygulamalar öğretmenlerin daha sorumlu çalışmalarını sağlayacak şekilde düşünülmelidir. Bunların hayata geçirilmesi için eğitime yönelik etik kodların oluşturulmasını ve öğretmenleri bu etik kodlara bağlı kalacaklarının taahhüt edilmesini gerektirmektedir.

Şekilde verilen beşinci aşama aslında bir süreç değildir, ancak sıralamada yer alması gereken bir faktördür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin profesyonelliğinde eğitim yöneticilerinin çok etkili olduğunu göstermiştir. Sadece öğretmenlerin değil, eğitim yöneticilerinin de profesyonel olması gerekmektedir. Burada şöyle bir durum karşımıza çıkmaktadır: “Eğitim Yöneticiliğinin Profesyonelleşmesi”. Bu konuda kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak özellikle okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin yoğun olması nedeniyle okul yöneticilerinin öğretmenlerin profesyonelleşmesi için bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda üniversiteler tarafından destek sağlanabilir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Yapılan bu araştırma ile öğretmen profesyonelliği genel boyutları ortaya konmaya çalışılmıştır. Profesyonelliğin anlaşılması ve gelişmesi için farklı ve birbirini

tamamlayıcı nitelikte araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırmaların aslında bir araştırmalar serisi olarak yapılması daha sağlıklı sonuçlara ulaştıracaktır. Bunlar;

1. Öğretmenlerin profesyonelliğini ayrı ayrı ele alarak yapılacak araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlardan biri, öğretmenlerin bireysel profesyonelliklerinin incelenmesidir. Bu araştırmada, öğretmenlerin profesyonellik durumları için genel bir profil belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle öğretmenlerin profesyonelliklerini kısıtlayan faktörlere ve nedenlerine yönelecek araştırmalar yapılacak olan eğitim politikalarına yol göstermesi açısından önemlidir. Profesyonelliğin diğer boyutu olan mesleki ya da diğer bir ifade ile profesyonizm açısından değerlendirici araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonizm yaklaşımlarını etkileyen temel iki kaynak; öğretmenlerin kendisi ve eğitim politikalarıdır. Bu nedenle, eğitim politikaları ve öğretmen profesyonelliği ilişkilerini tarayıcı araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştıma sonucunda ulaşılan bulgulardan birisi, okul yöneticilerinin profesyonellik üzerindeki etkilerinin olduğudur. Okul yöneticilerinin profesyonellikleri konusunda yapılacak araştırmalar, hem onların profesyonellikleri hem de öğretmen profesyonelliğindeki etki alanlarının belirlenmesi ve geliştirilecek politikalar açısından önemlidir.
3. Benzer araştırmalar diğer kademlerdeki öğretmenlerle ve öğretmen eğitimcileri ile yapılabilir.
4. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, öğretmen profesyonelliğinde etkili bir faktördür. Bu nedenle, hizmet öncesi eğitim programlarının öğretmenlerin profesyonelliği açısından incelenmesi, daha profesyonel öğretmenler yetişmesi için önemlidir. Araştırma sonucu, öğretmenlerin bireysel sezgi ve deneyimlerine dayalı ve sınıf içi uygulamalarını kapsayan, sınırlı profesyonellik olarak adlandırılan düzeyde bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin gelişmesi, politikaların ve müfredatın oluşturulmasında aktif katılımlarının sağlanması, okul yöneticilerinin keyfi kararlarının karşısında pasif kalmamaları için mevzuatı öğrenmeleri ve en

önemliside öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği iş olmaktan çıkarıp seçkin bir düzeye getirilmesi için hizmet öncesi eğitim programlarında öğretmen adaylarının bu konularda bilgilendirilmesi ve farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Bunun için de mevcut programların incelenerek açık alanların ortaya konması önemlidir.

5. Öğretmenlerin profesyonelliği ve ilişkili kavramların her birine ayrı ayrı odaklanmış araştırmaların yapılması da profesyonelliğin farklı yönlerinin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlar; profesyonellik ve öğretmen kimliği; öğretmen profesyonelliğinin öğrenci başarısı açısından incelenmesi; gibi.

6. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi hep arzu edilen ve ulaşılması için çaba sarf etmek gereken bir amaç gibi ortaya konmaktadır. İdealist bir yaklaşımla düşünüldüğünde bu doğrudur. Ancak hem literatür incelemelerinde hem de araştırma sürecinde görülen durumun bu olmadığı, öğretmen profesyonelliğinin, öğretmenler ve ondan hizmet alanların ideali olduğu, ancak merkezi otoritenin öğretmenliğin profesyonelleşmesi için yeterli uygulamalar yapmaması ya da onların emir altında yönetilenler konumunda olması nedeniyle bunun bir idealden öteye gidemeyeceği düşünülebilir. Bu durumda şöyle bir soru akla gelmektedir. “profesyonellik ellerin üzerinde yüceltilen mi yoksa ellerin arasında sıkıştırılan mı?” Bir taraf öğretmenler ve halk, diğer taraf devlet ve üniversiteler, ortada çekişme alanı halinde profesyonellik. Bu araştırmada, öğretmenliğin profesyonelleşme durumu reformlar çerçevesinde incelenmiştir. Ancak öğretmenlerin profesyonelliğinin de reformlar ve mevzuat çerçevesinde incelenmesi ve öneriler geliştirilmesi konu açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Addie, K. L. (2005). *Proficiency-based standards reform: Implications for teacher professionalism and accountability*. Unpublished dissertation, University of Oregon, Oregon, USA. (ProQuest Digital Dissertations database, publication no. AAT 3181079).
- Adem, M. (1997). *Eğitim Planlaması* (3. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aksoy, H. H. (2000). Değişme ve Yenileşme. Ankara Üniversitesi. TC. Milli Eğitim Bakanlığı Personeli İçin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce Düzenlenen Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri Ders Notları. Ankara, Haziran, 124-137.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'deki Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi* (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918). OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi), 22, 1-50. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1132/13297.pdf>
- Al-Hinai, M. A. (2007). The Interplay between Culture, Teacher Professionalism and Teachers' Professional Development at Times of Change., T. Townsend, & R. Bates (Eds), *Handbook of Teacher Education- Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* (s.41-52). The Netherlands: Springer.
- Alkan, C. (1977). Eğitim Teknolojileri Açısından Türk Eğitim Politikası, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 10 (1): 31-47.
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(51), 7-11.
- ATL (Association of Teachers and Lecturers). (2005). Position Statement, New Professionalism. <http://www.atl.org.uk/policy-and-campaigns/policies/new-professionalism.asp> Web adresinden 10.10.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Avis, J. (1994). Teacher Professionalism: One More Time. *Educational Review*, 46(1), p63-72. www.informaworld.com/smpp/.../content~db=all~content=a746430451 Web adresinden 10.10.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2011). *Araştırmada Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A., Sılay, N., ve Kurnaz, Ö. (2005). Çeşitleme Yöntemi. 2. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 26-27 Eylül 2005. İstanbul.
- Bakioğlu A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Bakioğlu, A., ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 49-78.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 49-78.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s.3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Baltaş A. (2003). Başarı İçin Pasaport: Profesyonel Davranış. *Kaynak Dergisi*, 1. <http://www.acarbaltas.com/makaleler.php?id=64&title=Ba%FEar%FD%20i%E7in%20Pasaport> Web adresinden 10.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Barber, B. (1996). *Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar*. (Z. Cirhinlioğlu, Çev.) Meslekler ve Sosyoloji. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., and Naylor, G. (2001). The Role of Professionalism in Determining Job Satisfaction in Professional Services. *Journal of Service Research*. 3 (May), (s. 321–30).
- Breen, H. (2001). *Cooperative Education Partnerships: An Examination of Reciprocal Relationships Between Universities and Tourism and Hospitality Industry Organisations in Providing Professional Development Education for Their Employees*. Unpublished Masters Thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Avustralya. http://works.bepress.com/helen_breen/22/ Web adresinden 17.06.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çakıroğlu, A. (2005). Öğretmen Yeterlikleri ve Kariyer Basamakları. www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt Web adresinden 15.06.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120274e.pdf> Web adresinden 10.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Carr, D. (2000). *Professionalism & Ethics in Teaching*. Florence: Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/marmara> web adresinden 15 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim)*. Ankara: AÜ EBF Yayınları.
- Çiftçi, S. ve Sünbül, M. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi. I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Ankara.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229.
- Corrales, J. (1999). The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks. *The Education Reform and Management Series*, 2(1). <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic868965.files/Readings%20Session%205%20-%20March%202/Corrales%20Education%20Reform.pdf>. Web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Cram, J. (1996). Professionalism: A Matter of Relationships, Choices and Obligations. *Australian Library Review* 12(2), 151-158. <http://www.alia.org.au/~Jcram/Professionalism.htm>. Web adresinden 10.08.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Crouse, W. F. (2003). *Reflecting on Teacher Professionalism: A Student Perspective*. V.40 n.1 p.17-21 Fall. Indianapolis: Kappa Delta Pi Record.
- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2006). Highly qualified teachers for all. *Educational Leadership*, 64(3), 14-20.
- Darling-Hammond, L. (1989). Teacher Professionalism and Accountability. *The Education Digest*; Sep; 55, (1), 15-19. ProQuest Education Journals.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Florence: Taylor & Francis.
- Day, C. & Sachs J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in The Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. C. Day ve J. Sachs (eds), *International Handbook on the*

- Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32. Maidenhead: Open University Press, 3-32
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide*. Philadelphia: Open University Press.
- Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. <http://site.ebrary.com/lib/gyte/Doc?id=10061270&ppg=9>. Web adresinden 13 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Doreen, S., & Prieur, D. (1996). *Teacher Professionalism and School Leadership: An Antithesis? Education*, 116(3), 393-396.
- Dülger, İ. (2002). Eğitim Ana Planı: 1996-2011 Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni. *Planlama Dergisi*, Ankara: Semih Ofset Mat. Sek Yayın. ve Amb. San. Ltd. Şti.
- Dura, C. (2000). *Sömürgeleşen Türkiye*. Ankara: İleri Yayınları.
- EARGED (1999). *Müfredat Laboratuvar Okullarının Gelişimini Değerlendirme Araştırması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, Y. (1986). Günümüzde Öğretmenlerin Örgütlenme Sorunları. *Abece Dergisi*, 9 Aralık.
- Emre, H. (2009). Türkiye'deki gazetecilerde profesyonellik düzeyinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eom, M., & Hildebrandt, S. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist Metodoloji Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü. *Yüksek Öğretmen Okulları Milli Eğitim Dergisi*, Özel Sayı 160, 154-160.

- EURODICE. (2009/2010) *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf. Web adresinden 11 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Evetts, J. (2005). The Management of Professionalism: a contemporary paradox. Paper presented at DGS Section Sociology of Professions Workshop, Gelsenkirchen.
- Fang, Z. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fox, C. J. (1992). What do we mean when we say professionalism? A language usage analysis for public administration, *The American Review of Public Administration*, 22(1), 1-17.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Oxford: Polity Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furat, M. F. (2009). *Arşivcilik Hizmetlerinde Profesyonelleşme Süreci ve Türkiye*. Yayınlanmamış doktora tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Gale, T. (2003). *Engaging Teachers*. Berkshire: McGraw- Hill Education.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Berkshire: McGraw-Hill Education. <http://site.ebrary.com/lib/gyte/Doc?id=10161299&ppg=152> Web adresinden 13 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Gözütok, D. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160. <Http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/160/Gozutok.Htm> Web adresinden 22 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guven.htm> Web adresinden 22 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Heckendorn, R. (2006). Building on the Three Rs of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 152-154.
- Helsby, G. (1995). 'Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s'. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332 <http://www.informaworld.com/terms-and-conditions-of-access.pdf> Web adresinden 30 April 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Helterbran, V.R. (2008). Professionalism: Teachers Taking The Reins. *Clearing House*, 81(3), 123-127.

- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması*. Ankara: Anı.
- Hesapçioğlu, M., ve Özcan, Ş. (2005). *Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hildebrandt, A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Holland, J. (1990). *Exploring Career Options*. <http://www.k-state.edu/acic/career/holland/holland.html> Web adresinden 25. Ekim. 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. in V. Houghton, R. McHugh, & C. Morgan (Eds), *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*, 314-320. London: Open University Press.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of education 1980* (s.42 – 57). London: Kogan Page.
- Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teacher: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171. http://findarticles.com/p/articles/ai_Qa4009/Is200310/Ai_N9335941 Web adresinden 10.Kasım.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Hulse, E. (2006). *Teacher professionalism in Saskatchewan's community schools*. Unpublished Dissertation, The University of Saskatchewan, Canada. (ProQuest Digital Dissertations database, publication No. AAT NR18145).
- İnceçay, V. (2007). *Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenmesine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- İşmen, E., ve Yıldız, A., (2005). Öğretmenliğe İlişkin Tutumların Özgencilik ve Atılganlık Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 151-166.
- Kahriman, N. (2010). *Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Karaman, T. (2009). *Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Matbaş Matbaacılık.
- Karasu, K. (2001). Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi. *Mülkiyeliler Birliği Vakfi Yayınları Tezler Dizisi*, 11, Ankara.

- Katz, L.G. (1972-1995 de gözden geçirilmiş yayın). The Developmental Stages of Teachers. <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katz-dev-stages.html> Web adresinden 15 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)- Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 217-237. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. Unpublished Dissertation, University of Notre Dame, Indiana, ABD. Dissertation Abstracts International 61 (04), 1639. (UMI Microform AAT 9967316).
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic Countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Kompf, M., Bond, R., Dworet, D., & Oak, R. T. (1996). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities, and Knowledge*. London: Falmer Press.
- Kostogriz, A. (2007). Spaces of Professional Learning Remapping Teacher Professionalism. A. Berry, A. Clemans & A. Kostogriz (Eds.), *Dimensions of Professional Learning- Professionalism, Practice and Identity*, 23–36. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kramer, P.A. (2003). *ABC's of professionalism*. http://findarticles.com/p/articles/miqa4009/is_200310/ai_n9335960 Web adresinden 15 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Kurutkan, N. (2010). *Hekimlerin Profesyonelleşme Derecesi*. Ankara: SAGE Yayıncılık.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Man, L. C. *Teacher' Career Stage/Phase Models*. <http://www.eskms.edu.hk/su/sin/16p109-p134.pdf#search='Fessler%20and%20Christensen> Web adresinden 10.09.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthie, C. (2001). *Teacher Training - Orientations - Professional Competencies, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation*. http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf Web adresinden 2 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. <http://site.ebrary.com/lib/marmara> Web adresinden 7 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- McLaughlin, M. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. A. Hargreaves & R. Evans (Eds), *Beyond Educational Reform* (s.77-93). Buckingham: Open University Press.
- Meydan, M. (1986). Öğretmenlerin Örgütlü Mücadelesi. *Abece Dergisi*, 9 Aralık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi Tebliğler Dergisi: Kasım 1999/2506 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html> Web adresinden 12 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Şurası (VII). http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7_sura.pdf Web adresinden 2 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mockler, N. (2005). Transforming Teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746.
- Monroe, Connie J. S. (2001). *Discovering teacher professionalism: How urban public and private elementary teachers reveal aspects of professionalism in conversation*. Unpublished Dissertation, The University of Dayton, Ohio, USA. (ProQuest Digital Dissertations database, publication No. AAT 3015543).
- Moomaw, W. & Pearson, L. C. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Morrow, P. C. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 92-111.
- Newby, M., (2007). Standards and Professionalism: Peace Talks? T. Townsend, & R. Bates (Eds) *Handbook of Teacher Education- Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. 113-126. Netherlands: Springer,.
- Noordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2007). *Teacher professionalisation, commitment, and job satisfaction: an analysis on primary school teachers*. eprints.ptar.uitm.edu.my/2756/1/LP_FAUZIAH_NOORDIN_07_24.pdf Web adresinden 2 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- OECD. (2008). Eğitim Alanındaki Politikaların/Reformların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler Ekonomik İş Birliği Ve Gelişme Teşkilatı (OECD) Müsteşarlar Toplantısı, 02-03 Eylül 2008 Toplantı Sonuç Raporu http://digm.meb.gov.tr/duyuru/toplanti/oecd_ebmt.html Web adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- İtmeç, O. H. (2008). *Profesyonel Kimliğe İlişkin Bir Kariyer Öyküsü: Refet ANGIN*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-158.
- Özçelik, D. A. (1981). *Araştırma teknikleri düzenleme ve analiz*. Ankara: ÜSYM Yayınları.
- Özdayı, N. (1992). Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Mesleki Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 177-188.
- Özden, M.C. (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi*. İstanbul: Akis Yayınları.
- Özkara, B. ve Özcan K. (2004). Bir Kurumsal Alanın Doğuşu ve Evrimi: Türkiye’de Muhasebenin Meslekleşme Süreci. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 4 sayı 2, 197-230.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. <http://www.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf>
- Parkan, B. (2005). Professionalism: A Virtue or Estrangement From Self-Activity? The 12th Annual International Conference Promoting Business Ethics, October 28, St. John's University, Manhattan.
- Pellegrino E. (2002). Professionalism, Profession and the Virtues of the Good Physician. *The Mt Sinai Journal of Medicine*. Vol.69, s.378-384.
- Phelps, H. P. (2006). The Three Rs of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 69-71.
- Pratte, R., & Rury, J. L. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record*, 93, 59-72. EJ 438 554
- Popa S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26 (1), 98-110. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/07380593> Web adresinden 10 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Quddus, S. M. A. (2007). *The Unfeasibility of Professionalization of Primary-school Teachers in Bangladesh. An analysis of the actors and factors, 1971 – 2001*. Unpublished Dissertation, Department of Administration and Organization Theory, University Of Bergen, Bergen, Norveç..
- Rizvi, M. (2003). *The relationships between school reforms and teacher professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan*. Unpublished dissertation, Queensland University of Technology, Australia.
- Runte, R. (1995). Is Teaching A Profession? G. Taylor, & R. Robert (Eds), *Thinking About Teaching: An Introduction*, 288-299. Toronto, Ontario, Canada: Harcourt Brace.
- Sachs, J. (2003). Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*, Buckingham: Open University Press.

- Sachs, J. (2000). Rethinking the Practice of Teacher Professionalism. in C. Day et al (Eds) *The Lives and Work of Teachers in Changing Times: International Perspectives*, 76-89, Lewes: Falmer.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç., (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3),317-328. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=3&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&s_f=5&detailed=1&keyword=55682 Web adresinden 12 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schein, E. (1972). *Professional Education: Some New Directions*. USA: McGraw-Hill Company.
- Seçer, H. Ş. (2008). Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.
- Seçer, H. Ş. (2009). Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, Cilt:10 Sayı: 4, 247-277.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). *Teacher Professionalism and School Leadership: An Antithesis?* http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199604/ain8746942 Web adresinden 03 Ekim 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Silcock, P. (2003). *Educational problems and prospects or primary school teacher professionalism*. <http://www.informaworld.com/terms-and-conditions-of-access.pdf> Web adresinden 27 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Snook, I. (2002). *Teachers Council Code of Ethics, Summit Texts of the Presentations to the Summit -The Ethical Teacher-*. www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/snook.stm Web adresinden 12 Kasım 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Somuncuoğlu, Y. (2003) *Türkiye’de Hizmet-Öncesi Öğretmen Eğitimindeki Değişimin Kaos Kuramı Çerçevesinde Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., ve Kavak, Y., (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Soyşekerci, S. (2007). *Örgütlerde Profesyonellerin Yönetimi Sorunu ve Türkiye’de Üniversitelerde Akademisyenler Üzerinde Araştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Sözen, S. (2004). Polis ve Profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 115-130.
- Stoddard, K., Braun, B., Dukes, L. M., Koorland, A., & Hewitt, M. (2006). Professional behavior assessment: Building and measuring professionalism in preservice teachers. *Journal of Authentic Learning* 3(1), 48-59.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. <http://site.ebrary.com/lib/marmara> Web adresinden 15 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Swann, M., McIntyre, D., Pell., T. Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tan, M. (1981). Toplumbilime Giriş Temel Kavramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, 97.
- Tavşancıl, Ezel. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor* (1. baskı). Türk Eğitim Derneği. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of Teacher Professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080_0305763960220209 Web adresinden 22. Eylül .2009 tarihinde edinilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Unruh, A., & Turner, H. E. (1970). *Supervision for Change and Innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Unwin, A. (2007). The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it? *Teaching in Higher Education*, 12(3), 295-308.
- Uygun, S. (2010). *Öğretmen Örgütleri ve Çanakkale Muallimler Birliği*. <http://www.selcukuygun.com/site/?p=88> Web adresinden 27 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Whitty, G. (2006). Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March. <http://www.gtnci.org.uk/publications/uploads/document/Annual%20Lecture%20Paper.pdf> Web adresinden 13 Ekim 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Whitty, G., & Wisby, E. (2006). "Collaborative" and 'Democratic' Professionalisms: Alternatives to "Traditional" and 'Managerialist' Approaches to Teacher Autonomy? *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No.1, 25-36.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. S. (2007). *Türkiye'de Sendikalılaşma Sürecinde Öğretmen Sendikaları ve Siyasetle İlişkisi: Adapazarı Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..

- Yıldız, R. (2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 40.Yıl Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı*. <http://calistay.education.ankara.edu.tr/UserFiles/File/calistay2005.pdf>
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek: 1 Nitel araştırmada kullanılan görüşme formu

1. Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlayan en önemli etki nedir? Bu ğretmenin kendisinden mi, kurumdan mı, yoksa yaslarla mı sağlanır?
2. Öğretmen profesyonelliği standart bir durum mudur? Çalışılan okul, bölge, yöneticiler öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili midirler?
3. Öğretmen yetiştiren kurumlar profesyonellikte etkili midir? Bunun için eğitim programlarında (niversite, hizmetiçi) ayrıca yer verilmeli midir?
4. Öğretmenlerin sosyal haklarında ve maaşlarında iyileştirmeler yapılırsa bu öğretmenleri profesyonel yapar mı?
5. Teknolojik gelişim ve internet kullanımının öğretmenlerin profesyonelliğinde etkileri olabilir mi?
6. Öğretmenlerin profesyonel gelişiminden kim sorumludur?
7. Öğretmenlerin toplumsal olaylara duyarlılığı ile profesyonellikleri arasında bir ilişki var mıdır? Profesyonel ğretmen daha mı duyarlıdır?
8. Öğretmenlerin konferans, seminer gibi faaliyetlere katılmaları profesyonelliklerine katkı sağlar mı? Zorunlu mu, gönüllü m olmalı?
9. Öğretmenlerin proje hazırlamaları, proje yarışmalarına katılmaları kendi profesyonelliklerine katkı sağlar mı?
10. ğretmelerin kariyer gelişimleri (kariyer basamaklandırma) onların profesyonelleşme çabalarına bağlı olarak değerlendirilirse bu profesyonelleşmeyi nasıl etkiler?
11. Sizce profesyonellik bir süreçte mi gelişir ve ortaya çıkar yoksa mesleğin sağladığı bir ayrıcalık mıdır?
12. Profesyonelleşme için öğretmenlere profesyoneller rehberlik ederse bu öğretmenlerin profesyonelleşmesini nasıl etkiler? Ya da neler yapılmalıdır?
13. Profesyonel bir ğretmeni ğrencilerinin başarısı ile mi, çalışmalarındaki başarıları ile mi, aldığı ödüllerle mi tanımlayabilirsiniz? Profesyonel ğretmen kimdir?

Ek: 2 Nitel araştırmada kullanılan görüşme formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki anket formu ile, ‘‘ğretmen Profesyonelliği’’ konulu bilimsel çalışma için görüşlerinizi öğrenmek amaçlanmıştır. Bu konuda vereceğiniz cevapların samimiyeti ve tarafsızlığı, konu ile ilgili sağlıklı bilgilere ulaşmayı ve doğru önerilerde bulunmayı sağlayacak ve araştırmanın güvenirliğini arttıracaktır. Ankette yer alan sorularda lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir bölümü cevapsız bırakmayınız. İsim yazmanıza gerek yoktur. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Güzide BAYHAN
Marmara Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve
Denetimi Doktora Programı
ğrencisi
Ekim-2009

BÖLÜM I

1- Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Medeni Durumunuz : Evli Bekar
3. ocugunuz var mı? Hayır Evet:.....tane.
4- ğrenim Durumunuz: Eğitim Enstitüsü n lisans Eğitim Fakültesi Diğer Fakteler Yüksek lisans Doktora
5- Mesleki Kıdeminiz: 1- 5Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21-25 Yıl 26 Yıl ve st
6- Alanınız: Sınıf ğretmeni Branş ğretmeni

BÖLÜM II

Öğretmenin profesyonelliği üzerinde etkili olduğunu düşündüğümüz 9 ana kategori aşağıda sıralanmıştır. Lütfen bu kategorileri sizin için en önemli (9) olandan en önemsiz (1) olana doğru her kavrama bir değer vererek sıralayınız.

() Alan bilgisi
() ğretmenin kişiliği
() Okulun sosyo ekonomik evresi
() Okul yönetimi
() Meslektaş
() Hükümetin eğitim politikası
() Maaş ve cret
() Veli
() ğrenci

BÖLÜM III

Bu bölümde öğretmen profesyonelliği konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Bir kişinin profesyonelliği elde ettiği zamanca bağlıdır.					
2. Özel okullarda çalışan öğretmenler daha profesyoneldir.					
3. Sorgulayan öğrenci, öğretmeni profesyonelliğini geliştirmeye zorlar.					
4. Öğretmenin yeniliklere açık olması profesyonelliğinin bir göstergesidir.					
5. Öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir.					
6. Kurumsal destek olmadan öğretmenin çaba göstermesi boşa zaman harcamaktır.					
7. Zorunlu olarak da olsa verilen eğitimlerin mutlaka bir faydası olacağını düşünürüm.					
8. Profesyonelleşme için bakanlığın yasal düzenlemeler yapması gerekir.					
9. Öğretmenin profesyonelleşme çabası kariyer gelişimi içinde değerlendirilmelidir.					
10. Öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüşlerine değer verildiğinde profesyonellikleri ortaya çıkacaktır.					
11. Bireysel çabaların sistemin bütününe katkı sağlayacağına inanırım.					
12. Öğretmenlerin 5 yılda bir psiko-testten geçmelerinin işlerini daha iyi yapmaları açısından gerekli olduğunu düşünürüm.					
13. Öğretmenlerin aldığı ücretlerin, onların profesyonellikleri üzerinde etkisi yoktur.					
14. Rekabet ortamlarının olduğu okullar daha kısa sürede profesyonelleşmeyi sağlar.					
15. Okuldaki etkili güç öğretmenlerdir.					
16. Ek iş yapan öğretmenlerin profesyonelliğinden söz edilemez.					
17. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda öğretmen profesyonelleşir.					
18. Öğretmenler performanslarının izlendiğini bildikleri zaman profesyonelleşme gelişir.					
19. AB projeleri ile farklı ülkelerden öğretmenlerle bir araya gelmek öğretmenin eğitsel açıdan ufkunu açar.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
20. Öğretmenlerin ortak çalışması ile eğitimde standartların yükseleceğine inanırım.					
21. Profesyonelleşme için öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri gerektiğine inanırım.					
22. Özerkliği artan bir öğretmen işinde daha etkili olarak çalışır.					
23. Çalışma şartlarının zorluğu öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlar.					
24. Kurumun belirlediği hedefler öğretmenlerin profesyonelleşmesinde olumlu etki yapar.					
25. Öğretmen yeterliliklerinin belirli standartlarla belirlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
26. Kariyer basamakları sınavı profesyonel gelişim açısından olumlu bir uygulamaydı.					
27. Meslekteki kıdemın profesyonelleşmeye etkisi yoktur.					
28. Profesyonel öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.					
29. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kariyerde yükselme olanaklarının yaratılması gereklidir.					
30. Profesyonel gelişim için kendimi sürekli sorgularım.					
31. Öğretmenin meslektaşlarının gelişimine yaptığı katkı profesyonelliklerinin bir göstergesidir.					
32. Her öğretmenin proje yönetimi konusunda yetiştirilmesi gerekir.					
33. Profesyonel öğretmen kendini geliştirme konusunda zorunluluk hisseder.					
34. Her öğrencinin perspektifinden bakmayı öğrenmiş öğretmen profesyoneldir.					
35. Öğretmenlerin proje hazırlamaları profesyonelliklerinin bir sonucudur.					
36. Eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çalışmaları öğretmenleri kimliksizleştirmektedir.					
37. Eğitimde başarı öğretmenlerin bilgi donanımının yeterli olması ile sağlanır.					
38. Öğretmenler mevzuatı bildiklerinde kendilerini daha güçlü hissederler.					
39. Öğretmekle yükümlü olduğum müfredat dışına çıkmam.					
40. Ek iş yapmak öğretmeni mesleki açıdan geliştirir.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
41. Öğretim metotlarımı geliştirmek için kendi performansımı değerlendiririm.					
42. Öğrencilerimle ilgilendiğim için sınıftaki disiplin sorunları azalır.					
43. Mesleki gelişimim için kitap, dergi gibi kaynaklara ulaşmakta sorun yaşıyorum.					
44. Velilerimin çocuğunun gelişimini izlediğini bilmek işimi daha iyi yapmaya zorlar.					
45. Öğrencilerim için daima en üst düzey başarıları hedeflerim.					
46. Kariyer basamağı sınavının kağıtta alınan kararlar dışında öğretmenin profesyonelliğine faydası olmadığını düşünüyorum.					
47. Yeni uygulamaları meslektaşlarımla paylaşmakta kendimi sorumlu hissederim.					
48. Öğretmen olarak çevremi etkileyecek güce sahip olduğumu düşünürüm.					
49. Kendimi geliştirmek için çevremden yardım alırım.					
50. Okuldaki öğretmenlerle daha iyi neler yapabileceğimiz konusunda fikirlerimizi paylaşırız.					
51. İşimin gereğini yerine getirirken sonuna kadar başarıya odaklanırım.					
52. Bulduğum çevrede yaşanan sorunları anlamaya çalışırım.					
53. Sosyal sorumluluk projelerine katılmaya çalışırım.					
54. Öğrencilerimin yaşadığı bazı sorunlardan duygusal olarak etkilenirim.					
55. Toplum içinde örnek kişi olmaya çalışırım.					
56. Yanlış olduğunu düşündüğüm uygulamaları düzeltmek için mücadele ederim.					
57. Öğrencilerimle ders dışı aktiviteler yapmamın onlarla daha iyi iletişim kurabilmek için fırsat olduğunu düşünürüm.					
58. Mesleki açıdan kendime güvenirim.					
59. Okullarda öğretmenlere verilen eğitimlere katılmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
60. Profesyonel bir öğretmen yönetim üzerinde de etkilidir.					
61. Motivasyonum düşük olduğu zaman, bu durum öğrencilerime karşı davranışlarıma yansır..					
62. Daha fazla sosyal haklar verilirse mesleğimi daha iyi yapabileceğime inanırım.					
63. Eksik olduğumu düşündüğüm alanlarda meslektaşlarımdan yardım isterim.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
64. Öğrencilerimin sorunları ile ilgilenirim.					
65. Müfredat içeriğindeki eksikleri belirlerim.					
66. Okulda yeni ürünler ortaya koyabilmek için çaba sarf ederim.					
67. Meslektaşlarımla eleştirilerinin benim gelişmemde olumlu katkısı olduğunu düşünürüm.					
68. Eğitim adına yaptığım ders dışı çabalarımın kariyerime etki edeceğini bilirimse daha fazla çaba gösteririm.					
69. Çalıştığım kurumun hedefler koymasını beklerim.					
70. Ekonomik güçlük yaşayan öğrencilerime destek için, çözüm yollarını araştırırım.					
71. Okulda yapılan toplantılara aktif olarak katılırım.					
72. Öğretmen olarak kendimi geliştirmem için eğitimi geliştireceğine inanırım.					
73. Öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan etkinliklere katılmak isterim.					
74. Aldığım eğitimleri sınıfımda uygulayabilirim.					
75. Teknolojiyi mesleki açıdan amacıma uygun olarak kullanırım.					
76. Öğrencilerimi dinleyerek, onlara tavsiyelerde bulunurum.					
77. Yeni öğretim uygulamalarındaki eksiklerimi belirleyip ona göre geliştirmeye çalışırım.					
78. Zaman zaman mesleki rehberliğe ihtiyaç duyarım.					
79. Sınıf mevcudu öğretim yöntemi seçimimde etkilidir.					
80. Mesleğimi icra ederken toplumu da geliştirdiğimi bilmek kendime olan saygımı artırır.					
81. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre başarıyı etkiler.					
82. Sadece kendi alanımda değil, öğrencilerime fayda sağlayacağım farklı konularda da kendimi geliştirmeye çalışırım.					
83. Okulu geliştirmek için sorumluluk alırım.					
84. Sadece öğrencilerime değil çevremde de yardımcı olmaya çalışırım.					
85. Eğitim alanındaki yeni uygulama ve gelişmeleri takip ederim.					
86. Öğrencilerime “daha iyi nasıl öğretebilirim” konusunda sürekli araştırma yaparım.					
87. Öğrencilerimde karşılaştığım sorunlar için yaratıcı çözümler bulurum.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
88. Bir öğretmen olarak gereken yeterliliğe sahip olduğumu düşünürüm.					
89. Proje yönetimi konusunda eğitim almak isterim.					
90. Yöneticimin eğitim felsefesinin çalışma motivasyonuma etkisi olmaz.					
91. Mesleki gelişimim için kendim çaba gösteririm.					

Ek: 3 Kocaeli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI : B0834.MEM.4.41.00.09/510

KONU : Araştırma İzni
(Güzide BAYHAN)**31634 01.12.2009**MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)İSTANBUL

İlgi: 12/11/2009 tarih ve 9013 sayılı yazınız.

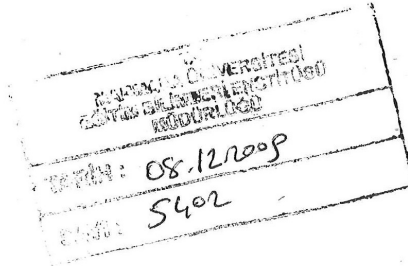
Üniversiteniz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencilerinden Güzide BAYHAN' ın İlimiz İzmit, Çayırova, Darıca, Gebze İlçelerinde bulunan ekli listedeki ortaöğretim kurumlarında "Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi " konulu araştırma çalışması yapmasının uygun görüldüğüne dair, 23.11.2009 tarih ve 31204 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Müdürlüğümüz Eğitim Öğretim Bölümüne gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Ali SOZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:Ek) 1-Valilik Onayı (1 Adet)
Ek) 2- Liste(1 Sayfa)

M. Özkanlı
Ali SOZEN
Abdullah Yılmaz



Ömerağa Mah. Ankara Cad
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tel: 331 33 03 Tel: 331 58 98
Tel: 321 17 47 * Fax: 321 45 54
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli-meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr

