

İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Nafiye Nur Meşe • Editör: Prof. Dr. Birsen Bağçeci



İngilizce Öğretmenlerinin
Profesyonelleşme Düzeyleri
ile Mesleki Öğrenmeleri
Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi: Bir Karma
Yöntem Araştırması

Nafiye Nur Meşe
Prof. Dr. Birsen Bağçeci



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgur yayinlari.com

✉ info@ozgur yayinlari.com

İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Nafiye Nur Meşe • Prof. Dr. Birsen Bağçeci

Language: Turkish

Publication Date: 2024

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-889-1

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub441>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Meşe, N. N., Bağçeci, B. (2024). *İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub441>. License: CC-BY-NC 4.0

Bu kitap "İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı tezden üretilmiştir.

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgur yayinlari.com/>



Önsöz

Henüz ortaokul döneminde mesleğine ve çalışacağı alana karar vermiş biri olarak akademik uzmanlık çalışmamamın da yirmi küsur yıldır mensubu olduğum meslek grubu İngilizce öğretmenlerine ilişkin olmasının bir tevafuk olmadığını düşünüyorum. Rabbime beni bu ana layık gördüğü ve bana bu satırları yazabilmeyi nasip ettiği için sonsuz şükür içindeyim.

Yaşamımın uzun ve biraz da yorucu bir kısmını kapsayan bu süreçte hep yanımda olduğunu ve bana güvendiğini hissettiren desteğini esirgemeyen sevgili ve kıymetli hocam Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ başta olmak üzere güven, destek ve hoşgörülerini için kıymetli hocalarım Prof. Dr. Emrah CİNKARA, Prof. Dr. Mehmet BARDAKÇI ve Doç. Dr. Mehmet BAŞARAN 'a teşekkürlerimi sunarım. Yaşamda insan olmanın ismin önüne gelen sıfatlar ile değil tutum ve davranışlarla belirlendiğine inandığım meslek hayatımda bu düşüncelerimde beni yanıltmayan nadir bireyler olmalarından ve yollarımızın kesişmesinden dolayı da kendimi şanslı atfettiğimi ve mutluluk duyduğumu belirtmem gerekir.

Dünden bugüne üzerimde emeği olan, hayatıma dokunmuş her bir öğretmenime ve hocama saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda öğretmen profesyonelliği alanında ele aldığı çalışmalarıyla bana ışık tutan ve yol gösterici tavrıyla hep yanımda olan sevgili Dr. Güzide BAYHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Süreçte her türlü ruh halimde bana katlanan ve destek olan sevgili hayat arkadaşım Mustafa MEŞE; yaşam sevinçlerim ve Rabbimin bana büyük lütufları olan evlatlarım İLSU, İLTER ve İLAY'a; onları ihmal ettiğim süreçte dahi serzenişte bulunmayan sevgileri ve değerleri ile yoğrulduğum canım AİLEME ve tabii ki mesleki deneyimimde en büyük rol ve etkiye sahip olan kıymetli öğrencilerime varlıkları ve yaşamımda yer aldıkları için teşekkür ederim.

Şubat, 2024
Nafiye Nur MEŞE

İçindekiler

Önsöz	iii
1 Giriş	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	12
2 Kavramsal Çerçeve	15
Öğretmenlik ve Profesyonellik	15
Öğretmenlik Mesleğinin Tanımları	15
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	78
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	82
3 Yöntem	91
Araştırma Modeli: Karma Yöntem Araştırması	91
Araştırma Deseni	92
Araştırmanın Nitel Boyutu	98
4 Bulgular	103
Nicel Bulgular	103
Nitel Bulgular	118
5 Tartışma	127
Ölçek Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetleri Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	127

Ölçek Puanlarının Katılımcıların Yaşları Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	129
Ölçek Puanlarının Katılımcıların Eğitim Durumları Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	129
Ölçek Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Program Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	131
Ölçek Puanlarının Katılımcıların Kıdemleri Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	132
Ölçek Puanlarının Katılımcıların Görev Yaptıkları Eğitim Düzeyi Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	133
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	134
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	138
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	140
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	145
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	146
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma	148
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	152
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	154
Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma	157
Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma	160
Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	163
6 Sonuç ve Öneriler	167
Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar	167
Araştırmanın Problemlerine İlişkin Sonuçlar	169
ÖNERİLER	178
Kaynaklar	181
Ekler	207
Özgeçmiş	216

Giriş

Eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik, siyasal vb. birçok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanlar yetiştirmek, bireylere siyasal bilinç kazandırmak, bireyin mutlu bir yaşam sürmesini, toplumların varlıklarını devam ettirmesini, toplumların ekonomik, bilimsel, teknolojik ve kültürel açıdan kalkınmasını sağlamak sıralanabilir. Öğretmenlerin eğitimin bu işlevlerini yerine getirmesinde öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemesindeki önemi (Başarı, Sarı & Çetin, 2014), toplumsal yaşamı ve eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olması (Çetin & Doğan, 2018; Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011; Ünsal, Ağcam ve Korkmaz, 2017) ve eğitim sisteminin ana öğelerinden biri olması (Ada & Akan, 2007; Adıgüzel, 2008) gibi birçok rolleri bulunmaktadır. Kazanımlar doğrultusunda konunun yapısı ve öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun yöntemleri ve ders araç gereçlerini seçip kullanma, sınıfı eğitim ve öğretime uygun hale getirme (Açıkgöz, 2006; Cerit, 2008; Aslan, 2013), bireyin potansiyelini açığa çıkarma (Güven, 2010), devletin eğitim politikalarını uygulama (Can, 2019) ve öğretim programlarını sınıfın koşullarına göre uyarlayarak uygulama yapmak ta öğretmen rollerinden bazılarıdır. Öğretmenlerin okuldaki eğiticilik ve rehberlik rollerinin yanı sıra toplumun sosyo-kültürel değerlerinin sürdürülmesi ve bu değerlerin çağın değişen ve gelişen koşulları ile uzlaştırılarak yeni kuşaklara aktarılması gibi rolleri de bulunmaktadır (Şişman, 2000). Ayrıca öğretmenlerden tüm öğrencileri dünya standartlarına uygun yetiştirmek, başarı eksikliklerini ve sosyal eşitsizliği azaltmak ve eğitim reformları için bağlantı noktası olarak hizmet etmek rollerini de gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Cochran-Smith & Villegas, 2015). Öğretmenler bu rollerini etkin bir şekilde yerine

getirebilmek için kendilerini sürekli geliştirmeli (Bonesronning, 2004) ve mesleki açıdan yenilemelidir (Ünsal, 2021).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleki açıdan yenilenmeleri ise mesleki gelişim veya mesleki öğrenmeleri ile mümkün olabilmektedir. Mesleki öğrenme mesleki gelişim içinde gerçekleştirilen, bireylerin alanlarında sahip oldukları bilgi birikimini zenginleştiren ve onların değişen gereksinimleri için ihtiyaç duydukları öğrenme faaliyetleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi onların bilgi, yetenek ve uzmanlıklarını geliştirmelerini sağlayan, eğitim ortamlarında öğrenmenin iyileştirilmesini amaçlayan ve öğrenme çıktılarını geliştiren okul içi ve okul dışında gerçekleştirilen tüm çalışmaları kapsayan bir süreçtir (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017; Desimone, 2009; Guskey, 2002). Mesleki öğrenmede bilginin doğrudan nakledildiği etkinlikler yerini öğretmenlerin kendi mesleki öğrenme süreçlerinde etkin oldukları ve aktif öğrenenler haline geldikleri, öğretim uygulamalarına yoğunlaştıkları ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde yaptıkları çalışmaların olduğu bir mesleki öğrenme anlayışına bırakmıştır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Easton, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik çabalarının profesyonelleşme süreçlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bilgi ve teknolojik gelişmelere, toplumsal ve küresel değişim ve dinamiklere bağlı olarak eğitimdeki hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçları da değişim göstermektedir. Bu bağlamda devletlerin vatandaşlarına daha kaliteli eğitim sunabilmek için öğretmenlerle ilgili beklentilerinde değişiklikler gerçekleşmektedir. Devletlerin öğretmenlerinden profesyonelleşmelerini beklediği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme süreci toplumun tarihsel gelişimi, yaşam felsefesi, sosyo- kültürel özellikleri ve ekonomik koşullarını da barındıran karmaşık bir süreçtir.

Temel düzeyde profesyonel öğretmen tanımı, öğretmesi için ödeme yapılan bir kişinin durumunu ifade etse de daha ileri düzeyde profesyonel öğretmenlik mesleğin en iyisini temsil eden ve en iyi uygulama için en yüksek standardı belirleyen öğretmenleri ifade eder (Tichenor & Tichenor, 2005). Profesyonellik Türk Dil Kurumu tarafından profesyonel olma durumu olarak tanımlanırken; profesyonel ise bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse, amatör karşıtı, ustalaşmış, uzmanlaşmış kişi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Gökçora (2005) ise profesyoneli bilgi ve beceri düzeyini sürekli güncel tutan, deneyimli, yaptığı ve yapacağı işin en ayrıntılı yönlerini, girdisini ve çıktısını kavramış kişi olarak tanımlamaktadır. Bir profesyonel kendisinden beklenenleri çok iyi bilir; iş ahlak ve normlarına uyar.

Profesyonellik, öğretmenlerin öğretme işinin zorluklarını kabul etmeleri; kendi öğrenmeleri ve öğrencilerinin öğrenmelerinde sorumluluk ve risk almaları; mesleki yükümlülükleri, tutum ve davranışlarının farkında olmaları; meslektaşları ve eğitim çevresi ile etkileşim ve işbirliği içinde olmaları; sürekli ve yaşam boyu öğrenmeye istekli olmaları; mesleki alanda güncel kalmayı hedefleyerek araştıran, sorgulayan ve alanyazındaki yenilik ve gelişmeleri takip eden, etkili ve iletişim kurabilen bireyler olmaları gibi birçok unsuru içermektedir (Tichenor & Tichenor, 2009; Hurst ve Reding, 2000; Kramer, 2003; Barth, 2004; Swisher ve Page, 2005; Phelps, 2003).

Öğretmen profesyonelliği için üzerinde durulması gereken beş temel alan; öğretmenlerin mesleğe ilişkin görüşleri, kariyer basamakları, ödüller, toplumun mesleğe ilişkin görüşleri ve öğretmenlik mesleğine giriştir (Yuwono & Harbon, 2010). Profesyonel öğretmenin, öğrencilere kendi değer sistemlerini geliştirmesi için yardım edebilmesi, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle ilgilenebilmek için uygun öğretme yöntemlerini kullanabilmesi için mesleki bilgiye sahip olması gerekir (Avalos, 2011).

Tüm uzmanlaşma alanlarında olduğu gibi öğretmenlerin profesyonelleşmeleri de belli aşamaların izlenmesiyle ortaya çıkan bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte mesleki öğrenme, mesleki işbirliği, bilginin uygulamalarla öğretim sürecine yansıtılması, öz değerlendirme, değişim ve gelişimleri takip etme, yeniliklere uyum sağlama ve mesleki sorumluluklarının farkında olma gibi bir dizi aşama yer almaktadır (Campbell, 2017; İlğan, 2012; Ekiz, 2006; Avalos, 2011; CERİ, 1998; El-Henawy, 2019; Craft, 2000; Sockett, 1993; Wong & Wong, 1998; Swisher & Page, 2005). Tüm bu aşamalar birbirini destekler nitelikte olup öğretmen profesyonelliği ve dolayısıyla eğitim niteliğini artırıcı unsurlardır. Altan (2012), profesyonel bir öğretmenin bilmesi ve öğretmenlik felsefesine yerleştirmesi gerektiğini düşündüğü bazı temel konuları öğrenme modelleri, motivasyon, genel zeka, çoklu zeka kuramı, yaş ve öğrenme, cinsiyet ve öğrenme, tutum ve öğrenme, kendine güven ve öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri ile kişilik ve öğrenme olarak belirtmektedir. Belirtilen konuların tümü bilginin dinamik olmasını gerektirir. Bilginin dinamik ve güncel olabilmesi için ise öğretmenlerden sürekli ve düzenli olarak çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Öğretmenler, uzmanlık alan bilgilerini lisans öğretimlerinde edinirler. Ne var ki bu alan bilgileri statik değil dinamik bilgilerdir (Young, 2011) ve öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme süreçlerinde aktif olmaları bu dinamik yapının gereklerindedir.

Alanlarında bilgiye hâkim olsalar dahi günümüz koşullarında bilginin ve dolayısıyla öğrenmenin disiplinler arası etkileşimi, toplumların eğitim

beklentilerinin değişmesi ile birlikte öğretmenlerin öğrenme, bilgi ve uygulama ihtiyaçları da artmaktadır (Craft, 2000; Tichenor & Tichenor, 2009). Easton (2008)'a göre de öğretmenlerin değişen bu perspektiflere ayak uydurmaları için mesleki açıdan sürekli öğrenmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler için mesleki öğrenme yalnızca onlara bilgi aktarımı ile gerçekleşmez (Putnam & Borko, 2000) çünkü öğretmenler hem öğrenen hem de öğretenlerdir. Bu durumda öğretmenlerin mesleğin gereği olarak kendi mesleki öğrenmelerinden sorumlu olduklarının bilincinde olmaları beklenmektedir. Mesleki sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenler mesleki gelişim ve mesleki öğrenme olanakları sayesinde mesleklerini daha etkin uygulayabilmekteledir (Kaya & Kartallıoğlu, 2016). Mesleki öğrenme öğretmenlerin meslektaşlarıyla karşılık güven ve duygusal bağlarını artırarak mesleki profesyonelliklerini de desteklemekte (Opfer & Pedder, 2011); mesleki alan bilgi ve deneyimlerini artırmakta ve böylece öğrencilere ve okul kültürüne de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin profesyonelleşmeye ve profesyonelleşme yolunda mesleki öğrenmeye ilişkin algılarının ve bu algıların birbirini yordama durumunun incelenmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Altı bölümden oluşan bu araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumunun tanımlanması, araştırmanın amaç ve öneminin belirtilmesi, sayıltı, sınırlılık ve tanımlamalar yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelleri ana başlığı altında öğretmenlik mesleği, öğretmenlikte mesleki gelişim, profesyonel öğretmenlik ve Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği ve gelişim süreci ilgili alt başlıklar ele alınmış olup araştırma ile ilişkili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem ana başlığı altında araştırma yöntemi, araştırmada yer alan evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve bu araçlardan elde edilen verilerin analizi yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular ana başlığı altında araştırmanın alt problemlerine dair bulgular; beşinci bölümünde tartışma başlığı altında araştırmanın alt problemlerine dair elde edilen sonuçlar alanyazında ele alınan ilgili araştırmalar ışığında tartışılarak yorumlanmış; altıncı bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların yorumlanmasını müteakip önerilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin bir sonucu olarak günümüzde İngilizce ticaret, ekonomi, turizm, bilim ve eğitim başta olmak üzere iletişim için ortak dil olarak en sık kullanılan dil olma özelliğine sahiptir. Bundan dolayı dünya dili olarak

görülen İngilizce, eğitim alanında da önemli hale gelmiştir (Bağçeci, 2004; Özdemir, 2006; Seçkin, 2011). İngilizcenin tüm dünyada ortak iletişim dili olarak kabul görmesi Türk eğitim sisteminde de etkisini göstermiş ve eğitim sisteminde de İngilizce öğretimine ayrı bir önem verilmiş (Gürsoy, Korkmaz & Damar, 2013; Kırkgöz, 2007) ve İngilizce öğretiminde birçok yenilik yapılmıştır (Demirtaş v& Erdem, 2015). İngilizce dersi, 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının 4. sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir (Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş & Erdem, 2015; Kırkgöz, 2007). 2012 yılında yasalaşan ve yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile İngilizce öğretimine yönelik yeniden değişime gidilmiş ve İngilizce öğretimi ilkokul

2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiştir. Özel okullarda İngilizce öğretimi okul öncesi eğitimden itibaren başlamaktadır (Bağçeci, 2004; Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş & Erdem, 2015; Yaman, 2018). Bu değişikliği müteakip Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2013 tarihli ve 22 sayılı kurul kararı ile 2017-2018 eğitim- öğretim yılında 81 ilde 620 pilot okulda yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına başlanmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015; Demirtaş & Erdem, 2015; Gür, Çelik &Yurdakul, 2016).

Öğrenciler devlet okullarında ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar yabancı dil dersi alıyor olmalarına rağmen yapılan araştırmalarda, Türkiye’de İngilizceyi hedeflenen yeterlikte etkin olarak kullanan birey sayısının beklenenden oldukça az, öğrencilerin dil kazanımının da oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretimi uluslararası göstergelerde de yetersiz olarak görülmektedir (Kırkıç & Boray, 2017).

Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığa yönelik ele alınan araştırmalarda başarısızlık nedenleri olarak müfredat değişiklikleri, sınav sistemi, öğretmenlerin önerilen yöntem ve teknikleri uygulama becerileri, öğretmen yetiştirme süreci, öğretmenlerin hedef dilde yeterli deneyime sahip olmayışları, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, okullardaki fiziki alt yapı eksikliği, eğitim fakültelerinin farklı alt yapılara sahip oluşu, öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellemek için zamana veya isteğe sahip olamamaları, dil öğretim politikasının eksikliği, uygulama ve politikadaki farklılıklardan kaynaklı sorunlar ve hizmet-içi eğitimin niteliksizliği gibi birçok faktöre değinildiği görülmektedir (Oktay, 2014; Kuru & Akesson, 2011; Diaz &Arıkan, 2016; Balbay, Pamuk, Temir &Doğan, 2018; Suna & Durmuşçelebi, 2013; Haznedar, 2010).

Türkiye’de İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlara dikkat çeken Kızıldağ (2009) da, okullarda yıllarca İngilizce öğrenen çok sayıda öğrenci olmasına rağmen bu öğrencilerden çoğunun istenen iletişimsel yeterlilik düzeyine ulaşamadığına değinerek öğretmen eğitime odaklanılarak sürecin ters yönde geliştirilebileceğini belirtir. Johnson (2005) da eğitim sistemlerinde yaşanan istenmedik durumların giderilmesi için müfredat çalışmaları, öğretim araç ve gereçlerinde iyileştirme ve değişikliklere gidilmesi gibi çalışmaların yanı sıra son yıllarda iyileştirme ve gelişme çabalarının odağına okul gelişiminde önemli bir aracı olarak kabul edilen öğretmenlere yönelik çalışmaların ele alınmakta olduğunu belirtmektedir. Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine yönelik ele alınan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Avalos (2011)’a göre mesleki gelişimin öğretmenlerin öğrenmesi, öğrenme yöntemleri ve öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesinde önemli olduğu fark edilmiştir. Richards ve Farrell (2005) ise mesleki gelişimin öğretmenlere meslek hayatları boyunca ihtiyaç duydukları ve duyacakları kişisel ve mesleki ilerlemeyi sağlamak; alan bilgisi, pedagoji, öğrenenleri anlamak, farkındalık, müfredat ve öğretim araçlarını anlamak ve kariyerlerinde ilerlemelerini desteklemek gibi faydalar sağladığına değinmektedirler (akt. Ünal, 2010).

Son yıllarda profesyonelliğin tanımlanmasında yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişimde süreklilik, temel beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi gibi ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki donanımlarına vurgu yapmakta olup meslek için değişim ve gelişimin gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Craft (2000)’e göre de öğretmenler mesleki gelişim çalışmaları ile becerilerini geçmişte kendilerinden talep edilmediği veya beklenmediği kadar çok güncellemeli ve geliştirmelilerdir. Ve yine günümüzde öğretmenlerden yaşam boyu öğrenmeye hazırlanarak bilgi ve becerilerini artıran ve yeni koşullara uyum sağlayan uzmanlar olmaları beklenmektedir (Bransford ve Darling Hammond, 2005). Pachier ve Field (1997) de etkili bir yabancı dil öğretmeni olmanın alandaki gelişmelere ayak uydurma kararlılığı ve sürekli mesleki gelişime katılma istekliliğini gerektirdiğini belirtmektedir (akt. Karaaslan, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimini yaşam boyu öğrenme veya profesyonellerin yaşam boyu öğrenmesi olarak ta adlandıran Villegas- Reimers (2003)’e göre öğretmenlerin bire bir aktif olarak yer alacağı mesleki gelişim mesleğe hazırlık sürecinde başlar ve meslek boyunca devam eder. Çalışmalarda, eğitsel sorunlarla başa çıkabilmede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dikkat çekildiği görülmektedir (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Fullan, 1995). Bireylerin mesleki gelişime yönelik gerçekleştirdikleri her bir çalışma onların mesleki profesyonellik düzeylerine katkı sağlamaktadır.

Profesyonellik tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de büyük bir öneme sahiptir. Birçok meslek grubunda profesyonellik bireylerin mesleki gelişimi, kariyerlerine katkı sağlama ve elbette içinde yer aldıkları meslek grubu ve çalıştıkları kurumlara katkı sağlama gibi amaçlar bağlamında önemli görülebilir. Ancak öğretmenlik mesleğinde profesyonellik ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenlikte profesyonellik, sadece bu meslek grubu üyeleri ve iş sektörünü değil, toplumların kalkınma ve gelişim süreçlerini de doğrudan etkileyen bir özelliğe sahiptir. Zira öğretmenler toplumu oluşturan bireyleri yetiştiren kişilerdir. Öğretmenler, mesleki süreçte öğrenciler başta olmak üzere eğitim paydaşları, idareciler ve velilerden oluşan geniş bir kitle ile iletişim ve etkileşim içindedirler (İlğan, 2012; Swisher & Page, 2005; Reding, 2000; Garmston, 1998; Sockett, 1993).

Öğretmenler meslek hayatları boyunca öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğrenmenin önündeki olası engeller, öğrenmenin nasıl geliştirilebileceği, müfredat ve konu bilgisi, pedagojik bilgi, bu bilgiler arasında ilişki ve etkileşimler, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, problem çözme, sorgulama, okul yönetimi ile iletişim, rutin okul işleri vb. karmaşık bir dizi bilgi ve beceriyi kullanmak durumundadırlar. Tüm bu ilişkilerin istenilen ve en üst düzeyde yürütülebilmesi, öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmeleri ile desteklenebilir. Nias (1996)'a göre bir öğretmenin etkili öğretim gerçekleştirebilmesi için mesleğine yatırım yapması gerekir. Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri arasında da yer alan mesleki öğrenme öğretmenlerin mesleki yatırım araçlarından biridir. Mesleki profesyonellik mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte mesleki öğrenme meslekte gelişme ve ilerlemeye katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Mesleki bağlılığın bir gereği olarak sürekli gelişmeyi sağlamak için öğretmenlerden meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olmaları, mesleki performanslarını artırabilmek için kendilerine sağlanan eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmaları ve mesleki yayınları ve teknolojik gelişmeleri sürekli izlemeleri beklenmektedir (Aydın, 2003). Darling-Hammond vd. (2017) etkili profesyonel gelişimi öğretmen uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler sağlayan yapılandırılmış profesyonel öğrenme olarak tanımlamışlardır. Çünkü mesleki öğrenme öğretmenlerin yeni beceriler edinmelerini ve mevcut uygulamaları hakkında düşünmelerini sağlar. Böylece öğretmenler becerilerini ve bilgilerini geliştirerek, müfredat ve öğretim kararları vermeye daha hazır hale gelirler (Wilfried vd., 2016).

Öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinde mesleki gelişim kapsamında mesleki öğrenme önemli bir yer tutmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde “Türkiye’de ve Dünya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlik ve ihtiyaçları, mesleki gelişime yönelik algı, anlayış ve görüşleri, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlere olan katkısı, mesleki gelişime engel teşkil eden faktörler- sorunlar- öneriler, mesleki gelişim çalışmaları ve mesleki gelişim modelleri” gibi başlıklarda sıralanabilecek çalışmalara rastlanmaktadır (Özköse vd, 2014; Özdemir & Ceylan, 2016; Çakır, 2013; Bümen vd., 2012; Elçiçek & Yaşar, 2016; Yurtsever, 2013; Muyan, 2013; Ekşi & Aydın, 2013;

Büyükyavuz, 2013; Aksoy, 2022; Eroğlu & Özbek, 2020; Karlberg & Bezzina, 2020; Sprott, 2019; El-Blawi & Nasser, 2017; Gore vd., 2017; Buczynski & Hansen, 2010).

Alanyazında öğretmenlerin profesyonelliğine dair “öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin profesyonel gelişim deneyimleri, profesyonel gelişim ihtiyaçları, profesyonelliğe ilişkin algıları- görüşleri, profesyonel gelişim etkinliklerine katılımda isteklilik, profesyonel gelişim etkinlik ve stratejileri, sürekli profesyonel gelişim, profesyonel gelişim önündeki engeller ve çözüm önerileri” (Cerit, 2012; Özdemir, 2013; Uzun vd., 2014; Yirci, 2017; Çetin & Özalp, 2019, Bayhan, 2011; İyidoğan,

2011; Güven, 2010; Hişmanoğlu & Hişmanoğlu, 2010; Temiz, 2016; Hişmanoğlu, 2010; Özkan & Mahmoudi, 2015; Önkol, 2011; Karaaslan, 2003; Çelik vd., 2013; Denghan, 2020; Tichenor & Tichenor, 2005; Tichenor & Tichenor, 2009; Safari vd., 2020; Liakopoulou, 2011; Cheng, 1996) başlıklarında araştırmalar bulunmaktadır.

Ayrıca alanyazında öğretmenlerin profesyonelliği ile “örgütsel mutlulukları, sınıf yönetimi becerileri, tükenmişlikleri, saygınlıklarını yitirme, bürokratikleşme düzeyleri, mesleki statü, iş memnuniyeti, öz yeterlik, özerklik ” arasındaki ilişkilerin incelenerek ele alındığı çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Karnak, 2020; Zembat & Küsmüş, 2020; Çelik, 2015; Hoşgörür, 2017; Karaca, 2015; Şenol, 2020; Karatay vd., 2020).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin ele alınan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki öğrenme beklentileri, mesleki öğrenme toplulukları, mesleki öğrenmeye ilişkin algılar, öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişki, mesleki öğrenmenin aracı rolü, mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi, öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri gibi başlıkları içeren araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Ungar, 2020; Yin ve Zheng, 2018; Kose & Lim, 2011; Uçar, 2021; Seyidoğlu, 2022; Dorukbaşı, 2022; Hamzaj,

2022; Yılmaz, 2022; Kazancı, 2022; Savaş, 2021; Şanda, 2021; Wilfried vd., 2016; Cordingley, 2015; Cullen vd., 2010; Achinstein, 2002).

Alanyazın çalışmalarında Türkiye’de ve dünyada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin toplumların kalkınmaları ve çağın gereklerine uyum sağlamada önemli olduğu, meslek gruplarının profesyonelleşmelerinin önemi, mesleki profesyonelleşmede mesleki gelişim etkinliklerinin önemi ve bu bağlamda mesleki öğrenmenin önemine değinildiği görülmektedir (Özden, 1999; Pachier & Field, 1997; Cochran-Smith & Lytle, 2001; Cemaloğlu & Dolapçı, 2022; Evans, 2008). Bir mesleği profesyonel olarak yerine getirmek, bazen normalden daha fazla çaba gösterilmesini gerektirebilir. Öğretmenlerin öğretimin kalitesini geliştirmesi profesyonel anlamda sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, sürekli olarak mesleki ve bireysel gelişim çabası içerisinde olmayı yani iyi bir öğrenci olmayı gerektiren bir meslektir (Altınkurt & Yılmaz, 2014). Öğretmenlerin iyi bir öğrenci olmaları ise mesleki öğrenme çabası içerisinde olmalarını gerektirir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin profesyonelleşmeleri ile mesleki öğrenmeleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Alanyazında Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin profesyonelliği ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılmadığı göz önünde bulundurularak bu araştırmanın amacı “İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve mesleki profesyonellik ile mesleki öğrenmeye yönelik görüşlerinin tespit edilmesi” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

“İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması” başlıklı bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin meslekte profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarının tespit edilmesidir.

Bu bağlamda, çalışmada Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin meslekte profesyonellik ve mesleki öğrenme durumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik alt sorular belirlenmiştir. Araştırmada yanıt aranan sorular aşağıda verilmektedir. İlk dört soru araştırmanın nicel boyutuna dair kullanılmış olup devamında yer alan sorular araştırmanın nitel boyutunda kullanılmıştır:

1. Öğretmenlerin profesyonellik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile profesyonellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin mesleki öğrenme durumları profesyonelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. İngilizce öğretmenlerine göre; eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algıları nelerdir?
6. İngilizce öğretmenlerine göre; toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. İngilizce öğretmenleri için “mesleki disiplin” ifadesi ne anlama gelmektedir?
9. İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
10. İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin özerkliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konusundaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya koşullarına uyumlu bireyler yetiştirmek amacıyla olan eğitim sisteminde öğretmenlerin hizmet öncesi edindikleri bilgi ve becerilerle mesleklerini sürdürmeleri beklenmemelidir. Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de kişilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmaları ve bu gelişimlere ayak uydurmaları önem arz etmektedir. Bunun için de öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetleri içinde bulunmaları ve meslekte profesyonelleşmeye yönelik bilinç ve sorumluluğa sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Son yıllarda, hizmet sektörleri başta olmak üzere farklı meslek gruplarının yanı sıra eğitim sektöründe de öğretmenlerin profesyonelliğinden ve/veya profesyonelleşmesi gerekliliğinden sıkça söz edilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin profesyonelliğinin artmasının eğitim sisteminin ulaşmak istediği hedeflere ulaşılmasında büyük önem arz ettiği profesyonellelikle ilgili yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin ve hatta öğretmen adaylarının profesyonelleşmeleri, profesyonellik algıları, profesyonelleşmeye bakış açıları, profesyonellik ile farklı ve birçok farklı etken arasındaki ilişkilerin saptanmaya veya betimlenmeye çalışıldığı birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Bayhan, 2011; Cerit, 2012; Uzun, Paliç & Akdeniz, 2013;

Yılmaz & Altinkurt, 2014; Karaca, 2015; Temiz, 2016; Hoşgörür, 2017; Yirci, 2017; Eroğlu, Erdoğan & Özbek, 2018; Doğan, 2019; Çetin & Özalp, 2019; Karnak, 2020; Zembat & İlçi Küsmüş, 2020).

Ancak, alanyazında İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazında yer alan eksikliği gidererek alana katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilecek verilerin öğretmenlerin profesyonelleşmelerine yönelik yapılacak çalışma ve düzenlemeler için yetkililere önemli veriler sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır (Cemaloğlu & Dolapçı, 2022). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelik algıları da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilecek verilerin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini artırmaya yönelik yapılacak düzenlemelere katkı sağlaması ve bu katkının öğrenci başarısına da yansımaları beklenmektedir. Ayrıca mesleki öğrenme, öğretmen niteliğini belirleyen faktörlerden birisi olarak düşünülmektedir (Gümüş, Apaydın & Bellibaş, 2018). Bu nedenle araştırmanın verilerinin öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet sonrası çalışmalara veriler sunması beklenmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan her araştırma eğitimde ilerleme adına olumlu etkiye sahiptir (Kararmaz & Arslan, 2014). Bu araştırmanın sonuçlarının da İngilizce öğretmenlerinin profesyonelliklerine yönelik bir farkındalık oluşturarak öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma konusunda isteklerinin artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki olası ilişkinin ortaya konulması ve bu yönde öneriler getirilmesinin Türkiye’de İngilizce öğretiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı ve araştırmanın sonuçlarının İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesine yönelik yapılacak düzenleme ve çalışmalara veri sunabileceği de düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- a) Veri toplama araçlarının herhangi bir önyargıdan uzak, objektif, anlaşılır ve öğretmenlerin görüşlerini net bir biçimde ortaya koyacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- b) Araştırma için geliştirilen veri toplama araçlarının ilgili alanyazın ve uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliliği yeterli düzeydedir.

- c) Araştırmada kullanılan her üç veri toplama aracının, örneklemi oluşturan İngilizce öğretmenleri tarafından samimi ve doğru olarak yanıtlandığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) Veri toplama sürecinde kullanılan ölçek ve görüşme formunda yer alan sorularla sınırlıdır.
- b) Gaziantep ili (tüm ilçeler dâhil) devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve bu öğretmenlerin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak varılacak sonuç ve genellemeler araştırmanın evreni için geçerli olacaktır.

1.6. Tanımlar

Meslek: Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (TDK, 2017). Bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik (TDKY, 2011). Tan (1981) mesleği, kişilerin hayatlarını sürdürürebilmek 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.

Profesyonel: Freidson (2001)'e göre profesyonel kavramı, ekonomik çıkar gözeterek işini yapan ve bu işi yaparken bilgi ve beceriye olduğu kadar yeterliğe de ihtiyaç duyan kişiyi ifade eder.

Profesyonellik: Öğretmenlikte profesyonellik, öğretmenin tutum, davranış ve iletişim gibi profesyonelliğin ana öğelerinde öğretmenin profesyonellik duygusu geliştirmesidir (Kramer, 2003).

Profesyonelleşme: İnsanların ücret ya da geçim kaynağı olarak bir faaliyete girdiği sosyal süreç veya daha fazla eğitim alarak bir iş başında daha fazla gelişimsel davranış standardı anlamına da gelir. Hoyle (2001)'a göre ise profesyonelleşme, mesleklerin iddia edilen kriterleri karşılama derecesine göre meslekler olarak kamuda tanınmış hale geldiği veya olmaya çalıştığı bir süreçtir.

Profesyonelleşme, profesyonel bir grubun parçası olmakla ilgili becerilerin, kimliklerin, normların ve değerlerin geliştirilmesini içerir. Bu süreç sayesinde, sosyal ve davranış bilimlerine katılanlar hem temel hem de

metodolojik bilgi edinir ve bu alanlarda profesyonel olarak işlev görmelerine izin veren rollerine ilişkin anlayışlar geliştirir (Levine, 2001).

Mesleki Gelişim: Hassel (1999)'a göre mesleki gelişim kavramı öğrenciler için seçkin eğitim sonuçlarının üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Kent, 2004). İlğan (2012) ise mesleki gelişimi öğretmenin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarında derinlik sağlayan temel bir mekanizma olarak tanımlamaktadır.

Mesleki Öğrenme: Yöneticilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere mesleki bilgilerini, yeterliliklerini, becerilerini ve etkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan çok çeşitli özel eğitim, örgün eğitim veya ileri düzeyde profesyonel öğrenim.

Kavramsal Çerçeve

2. Öğretmenlik ve Profesyonellik

Araştırmanın kavramsal temelleri kapsamında “Öğretmenlik ve Profesyonellik” ana başlığı altında sırasıyla Öğretmenlik Mesleğinin Tanımları, Öğretmenlikte Mesleki Gelişim, Öğretmen Profesyonelliği, Mesleki Öğrenme, Öğretmenlik Profesyonel Gelişim Süreçlerinde Kullanılabilecek Model Ve Stratejiler, Yabancı Dil Öğretmenlerinin Profesyonelliği, Türkiye’de İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelliği, Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar’a yer verilmektedir.

2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımları

Eğitim, ülkelerin ana toplumsal kurumları arasından toplumun en çok önem verdiği, uygulanması ve geliştirilmesi hususlarında en çok beklenti içinde olduğu kurumlardan biridir. Bu önemli toplumsal kurumun öğeleri olan eğitim teşkilatı en üst düzey bakanlık mensuplarından başlamak üzere illerde görevli Milli Eğitim Müdürleri ve çalışanları, okullar, okullarda görevli idareciler ve özellikle de öğretmenler belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda bireyler için eğitimin olabilecek en iyi şekilde sağlanmasından sorumlulardır. Ne var ki toplumlarda eğitimin uygulanmasında sorumlu ana öğe olarak görülen en önemli unsur genellikle öğretmenlerdir.

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. Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük’te ise öğretmenlik, mesleği bilgi öğretmek olan kimse olarak tanımlanır (TDK, 2017). Daha

geniş anlamda bir tanım arandığında ise Oğuzkan'ın (1993) öğretmenlik tanımı dikkat çekicidir: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse. Literatürde sıkça atıfta bulunulan ve genel bir kabul gören Bakioğlu (2017), öğretmenliğin de tıpkı diğer meslekler gibi meslek olma özelliklerini karşılamakta olduğunu belirtmektedir. Ona göre bunun göstergesi ise öğretmenliğin 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.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta; devletin öğretmenlerden temel beklentisi ise öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlü oldukları şeklinde belirtilmektedir. Elbette ki her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleği tanımlanmak istendiğinde, öğretmenliğin çok daha geniş kapsamda tanımlanabildiği görülmektedir. Zira değişen ve gelişen dünyada eğitim sistemleri ve bu sistemlerin ana ögesi olan öğretmenlerden olan beklentiler de değişmektedir. Artık bir öğretmenin sadece ilgili alanda lisans mezunu olması o göreve atanması için temel önkoşul olması dışında çok önem arz etmemekte; bir öğretmenin yıllar içinde ele aldığı mesleğinde kendisine ve öğrencilerine ne kadar katkı sağladığı daha çok ele alınmaktadır. Hatta çoğu durumda öğretmenlerin disiplinler arası bilgi ve donanımına da sahip olması beklenebilir: iyi bir iletişimci, bazen psikoloji bazen sosyoloji bilen, içinde yaşadığı ülkenin ve özellikle de görev yaptığı bölgenin değer ve yargılarını anlayan, teknolojik ve alanındaki bilimsel gelişmelerden haberdar, vb. birçok alanda bilgi sahibi.

Okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı zamanda yetenekli, mesleğine bağlı, toplumun ve sistemin beklentilerinin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır (Oğuzkan, 1998). Zira öğretmenlik sadece akademik bilginin bireylere aktarılması sürecinde bir kanal veya sadece okul ve sınıf ortamı ile sınırlandırılmış bir meslek değildir. Öğretmenlik, okul dışında da gerek hedef kitlede yer alan öğrenci velileri ve gerekse de toplum ile sosyal alanda iç içe, sürekli ve örnek alınan bir ilişki ve etkileşim içinde olan ve olması beklenen bir meslek grubudur. Bu özelliği dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarının bireyler üzerindeki etkilerine nazaran daha fazla önem ve etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Hacıoğlu (1997) da günümüzde

öğretmenlik mesleğini, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve yaşam formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı olarak tanımlamaktadır.

Özden (1999)' e göre öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir ve bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir. Oğuzkan (1998) ise Türkiye'de öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri üç alt başlıkta belirtir: Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen. Bir başka tanımda Tekişik'a (1998) göre öğretmenlik: çocuklarımıza ve gençlerimize hayatta gerekli olan bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışları kazandırarak; onları, vatanını ve milletini seven; Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren; yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir yurttaş olarak yetiştirme sorumluluğunu taşıyan çok önemli bir meslektir.

Çağın gerekleri, toplumun ve sistemin beklentileri doğrultusunda şekillenen öğretmen özellikleri belli başlıklar altında özetlenebilir ki her geçen gün bu özelliklere bir yenisinin eklenmesi kaçınılmaz olarak görülmektedir. Çelikten ve diğ., (2005) iyi bir öğretmende bulunması öngörülen özellikleri şu şekilde listelemektedirler:

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme,
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma,
- Yüksek başarı beklentisi.

Shulman' a (1987, s.8; akt: Ekiz, D.,(2006) s. 102-103) göre ise öğretmenlerin bilmesi ve yapması gereken bilgi alanları şunlardır:

- Eğitim amaçları bilgisi: eğitimin genel amaçları, felsefi temelleri gibi bilgileri içerir.
- Program bilgisi: programın amaçları, içeriği, kazanımları, eğitim durumları ve sınav durumları gibi bilgiyi içerir.
- Alan bilgisi: öğretilmesi amaçlanan bilgileri, bilgilerinin yapısını, temel düzenleniş prensiplerini ve disiplinler arası ilişkileri bilmeyi içerir.
- Pedagojik içerik (alan) bilgisi: çeşitli öğrenme ve öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanarak herhangi bir dersin ya da konunun nasıl öğretilbileceğini, öğrenciler için nasıl anlaşılabilir hale getirilebileceğini bilmeyi ve uygulamayı içerir.
- Genel pedagojik bilgisi: öğretme ve öğrenme hakkında genel kuramlar, bilgiler, prensipler, ilkeler, teknikler, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetiminde ilke ve stratejileri bilmeyi içerir.
- Eğitim durumları bilgisi: okul, okulun yapısı, işleyişi, kültürü, sınıf, sınıfın yapısı, kültürü, araç-gereçler, eğitim teknolojisi gibi konuları bilmeyi içerir.
- Öğrenciler ve onların özellikleri bilgisi: öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikolojik gelişim dönemlerini, onların zihinsel ve sosyal yapılarının işleyişi, ilgi ve gereksinimleri, nasıl daha iyi öğrendiklerini bilmeyi içerir.

Öğretmenlik mesleğine atfedilen birçok özelliğin yanı sıra öğretmenlere mesleklerini icra ederken tanınan özerklik, tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarına duyulan güven, mesleğe gösterilen saygı, onlardan beklenen değişim ve gelişimlerden haberdar olmak ve bunları uygulamalarına yansıtmaları için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak sağlayan fırsat ve uygulamalar sunulmalıdır. Bir toplumda insanların yetişmişlik düzeyi, öğretmenlerin yetenek ve yetişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır (Çelikten & Kocabaş, 2000). Bu nedenle öğretmen olacak kimselerin dikkatle seçilmesi, hizmet öncesinde ve sonrasında da daha uzun soluklu bir süreç olan hizmet içinde özenle yetiştirilmesi gerekir.

Öğretmen, eğitimin her düzeyinde toplum üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımca olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gerekli bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynamaktadır (Haynes, 2002:244).

2.1.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim

Günümüzde bölge, okul veya alan fark etmeksizin öğretmenlerin sınıfta etkili olmalarına ve öğrenci başarısının artmasına yönelik beklentilerin geçmişe nazaran daha da önem arz ettiği görülmektedir. Bu arzın oluşmasında önemli bir yere sahip olan ve ülkede eğitimin önemli çıktılarında biri olarak kabul edilen gözle görülür ilk etmen öğrencilerin belirli dönemlerde girdikleri sınavlardaki başarılarıdır. Türkiye’de gerek liselere geçiş gerekse üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilerin daha yüksek başarı kaydetmelerine yönelik beklenti oluşmuştur. Yanı sıra, ulusal ve/veya uluslararası sınav sonuçlarında ortaya çıkan ve gün geçtikçe olumsuz yönde artış gösteren öğrenci başarısızlığı gibi etmenler; genelde yasa koyucuları özelde ise öğretmenleri standartları yükseltmek için daha fazla çaba sarf etmeye ve sorumluluk almaya yöneltmektedir. Bu çaba ve sorumluluğun desteklenmesinde birçok diğer meslek grubunda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de, mesleki gelişim kavramı akla gelmektedir.

Hassel (1999, akt. Kent, 2004) mesleki gelişimi, öğretmenlerin öğrencileri için seçkin öğretim sonuçlarının üretilmesinde ihtiyaç duydukları beceri ve kabiliyetlerinin iyileştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişim uygulamalarının amacı, bireyden başlayarak yeni öğrenme ve deneyimlerin mesleğin gerçekleştirilme amaçlarına en yüksek katkıyı sağlayabilmektir. Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde edindikleri yeni bilgi ve beceriler, öğrenciler ve meslektaşlar ile doğrudan iletişim ve etkileşim sonucunda eğitim ve öğretimin bütününe yansıyabilmekte, eğitim ve öğretimde standartların iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde katma değer olarak destek rolü üstlenebilmektedir. Mesleki gelişim kavramı literatürde içerik ve uygulama açısından gösterdiği farklılıklara göre hizmet içi eğitim, işbaşında eğitim, sürekli mesleki gelişim, personel geliştirme veya branş odaklı gelişim gibi çeşitli isimlerle yer alabilmektedir. Hepsinin de özünde amaç mesleki iyileşme ve gelişmedir.

Mesleki gelişim eğitimde politika ve uygulamalar geliştirilerek standartların yükseltilmesi ve toplumsal büyüme kapasitesinin artırılması sürecinde kilit unsurlardan biridir (Evans, 2008). Evans (2008) mesleki gelişimi değişim olarak görür ve işlevsel gelişim ve tutum geliştirme olmak üzere iki yaklaşım etrafında kavramsallaştırır. İşlevsel gelişimin arkasındaki ana itici güç, insanların performansındaki iyileşmedir. Bu iyileşme genellikle dayatma ile elde edilir. Tutum gelişimi ise insanların çalışma tutumları ve bireysel uygulamaların geliştirilmesi ile ilgilendir. Tutum gelişimi aynı zamanda entellektüel ve motivasyoneldir. Evans (2008) ‘a göre ideal olarak oluşturulmuş bir mesleki gelişim hem tutum hem de işlevsel olarak gelişimi

içerir. Zira biri olmadan diğersinin gerçekleştirilmesi, mesleki gelişim açısından tatmin edici bir sonuç vermeyecektir.

Illinois Eyaleti Eğitim Kurulu (ISBE) “ mesleki gelişimi” kavram olarak birçok ayrıntıyı ele alarak farklı şekillerde tanımlamıştır. Kurula göre mesleki gelişim, öğretmenin öğrettiği akademik konulara dair bilgisini artırır, iyileştirir ve öğretme eyleminin daha kaliteli olmasını sağlar. Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirir ve öğretmenin performansında sürekli ve olumlu etki sağlamak için yüksek kaliteli, sürdürülebilir, yoğun ve sınıf odaklıdır. Yani, tek günlük kısa süreli çalıştay veya konferanslar şeklinde değildir. Mesleki gelişim, bilimsel araştırma temellidir ve ele aldığı stratejiler öğretmenlerin bilgi ve becerilerini doyurucu biçimde artırmayı amaçlar. Yine Kurul ilgili tanımlamalarda mesleki gelişimin amaçlarına da değinir. Buna göre, mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrettiği akademik konuları iyileştirmek için teknoloji ve teknoloji uygulamalarının eğitim ve öğretimde etkili biçimde kullanılmasına yönelik uygun yetiştirilmenin sağlanmasını amaçlar (akt. İlğan, 2012).

Kentucky Development of Education Kurumu 2004 yılında mesleki gelişim için bazı standartlar oluşturmuştur. Bu standartlardan Standart 2’de mesleki gelişimin işin içine yerleştirilmiş olup; eylem araştırması, çalışma grupları, çevrimiçi/ meslektaş destekleme ağları, meslektaş etkileşimi, meslektaş denetimi, mentorluk, koçluk, model olma, gösteri yapma, meslektaş geri bildirim, kişisel yansıtma, işbirliği halinde problem çözme, öğrenci çalışmalarının analizi, öz-yönetimli öğrenme vb. unsurları içerdiği belirtilir (İlğan, 2012).

Mesleki gelişimin öğretmenlerin mesleki süreçlerinde önemli bir yere sahip olmasının bir nedeni de mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlere yıllardır kullandıkları ve bildikleri öğretim uygulamalarına ek olarak yenilenen müfredatlara yönelik yeni öğretim uygulama ve yöntemlerini de tanıma olanağı sağlamasıdır. Böylece, öğretmenlerde merak, öğrenme isteği, mesleki motivasyon ve tatmin duygularının da tazelenmesine ışık tutan mesleki gelişim çalışmaları onlara yıllar içinde oluşan tekdüzelikten ve monotonluktan da kurtulabilmeleri için yeni olanakların mevcut olduğunu hatırlatmış olur. Bu duyguları deneyimleyen öğretmenler, öğrenme sürecinde alanyazını ve çevrelerini daha fazla gözetip takip ederek hem bireysel anlamda ve hem de mesleki anlamda sürekli gelişime açık olma eğilimindedirler. Olanla yetinmeyip daha başka neler yapılabilir; daha fazla nasıl katkı sağlanabilir soruları ile hareket ederler ve böylelikle daha iyi öğretim stratejileri geliştirebilmek adına mesleki gelişimlerine daha fazla zaman ayırırlar.

Mesleki gelişim amaç, işbirliği, bağlılık ve topluluk hissi verebilir (İlğan, 2012). Wested (2000) mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesini merkeze alarak, öğretmene odaklanmakla kalmayıp tüm okul üyelerini kapsadığını; bireylerin yanı sıra meslektaş işbirliği ve örgüte de odaklandığını; öğretmenlere alan bilgisinin yanı sıra öğretim stratejileri ve teknolojinin kullanımı gibi diğer unsurlarda da uzmanlık geliştirme ve yüksek standartlara ulaşma imkânı tanıdığını, öğretmenleri sürekli sorgulama ve ilerlemeye teşvik ettiğini ve zaman olarak uzun dönemli bir plan olarak yürütüldüğünü belirtir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ülkede Başkan George W. Bush'un eğitim reformu tasarısı olarak 8 Ocak 2002'de imzalanan ve 2001 tarihinde kabul edilen "Çocuk Geride Kalmasın Yasası" (NCLB), öğrencilerin standartlaştırılmış test puanlarına göre ABD okulları için sonuçlar gerektiren ilk ulusal yasadır. Bu yeni yasa tasarısı teknik özellikleri bakımından, 1965 yasının yeniden yetkilendirilmiş revizyon halidir. Okulların dolaylı olarak hesap verebilirliğinin ulusal ölçekte uygulanabilmesini sağlayan yasa uyarınca okulların üç ve sekizinci sınıflarında ve lise öğrenimi boyunca yılda en az bir defa olmak üzere öğrencilerin yıllık sınavlara tabi tutulmaları öngörülmüyordu. Bu sınavlarda öğrencilerin matematik ve okuma yeterlikleri ölçülüyordu (Whitney & Candelaria, 2017). Nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısının en büyük belirleyici unsuru olarak kabul edildiği savı doğrultusunda uygulamaya konulan NCLB Kanunu, etkili mesleki gelişim konusunda yüksek nitelikli mesleki gelişimin özelliklerini gösteren bir rehber sunmuştur. Kanun, yüksek nitelikli mesleki gelişim faaliyetlerinin, okul bölgesi ve okul çapındaki gelişim amaçlı planlama faaliyetleriyle uyumlaştırılıp bunun bir parçası haline getirilmesini ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin velilerin ve okul yöneticilerinin yoğun katılımları ile geliştirilmesini açık biçimde ifade etmektedir. Lauer vd. (2005)'e göre, diğer birçok gereklerin yanında mesleki gelişimin şu faaliyetleri de içermesi beklenir. Buna göre mesleki gelişim:

- Öğretmenin öğrettiği akademik konusundaki bilgisini iyileştirir, artırır ve öğretmenin yüksek nitelikli olmasını sağlar.
- Öğretmenlere, okul müdürlerine ve yöneticilere; öğrencilerinin eyaletin akademik içerik standartlarını ve öğrenci akademik başarı standartlarını karşılama fırsatlarını sağlamak için bilgi ve beceri verir.
- Sınıf yönetimi becerilerini geliştirir.
- Bir günlük veya kısa dönemli çalıştay veya konferans değildir.
- Öğretmenin etkili öğretim stratejilerine yönelik anlayışını iletir.

Özellikle sürekli ve branş odaklı mesleki gelişim, belki de hizmet içi eğitimin en önemli türü olarak ortaya çıkmıştır. Bolam ve McMahon (2004)

günümüzde gittikçe artan bir şekilde ulusal, eyalet veya yerel yönetimler tarafından dışsal ve politik bir yaklaşım olarak “yeniden yapılanma” değişiklikleri ve çalışmalarına yer verildiği ve eğitim kalitesinin artırılmasında Sürekli Mesleki Gelişimin (SMG) katkısına değinildiğine dikkat çekerler. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, spesifik içeriğe odaklanan mesleki gelişimin öğretim uygulamalarında değişim ile ilişkili olduğunu ve bu şekildeki mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (İlğan, 2012). Desimone vd.’nin (2006) ele aldığı bir çalışmada, literatürde yer alan en iyi uygulamalar ile tutarlı ve geniş ölçekli araştırmalar incelendiğinde yüksek nitelikli mesleki gelişimin zaman kaynağının ayrılması, faaliyetlerin uzun süreli dönemlerde ele alınması, aynı zümre veya okuldan öğretmenlerin katılımı, aktif öğrenme fırsatlarının sunulması, ele alınan reform çalışmaları ile tutarlılık göstermesi ve konuda içeriğe odaklanması gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmektedirler.

2.1.3. Öğretmen Profesyonelliği

Günümüz dünyasında hayat yerinde saymayı değil sürekli ve sistemli değişim ve gelişim yani yaşam boyu öğrenmeyi içeren bir yapıyı gerektirmektedir. Tüm meslek alanlarında olduğu gibi eğitim- öğretimde de beklenti; günün gereklerini karşılamasıdır. Zira eğitim politikalarının belirlenmesinde amaç, içinde bulunulan toplumun ve bu toplumun oluşturduğu ülkenin sağlam bir geleceğe sahip olabilmesi için bireylerden başlayarak toplumun temel ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamaktır. Öğretimde hedeflenen kazanımlara ulaşmak ve öğrenilen bilgileri içselleştirerek günlük yaşamımızda kullanabilmek okullarda mesleki açıdan yeterli, eğitim alanında yenilikleri ve teknolojiyi takip eden, öğrenci ihtiyaç ve öğrenme düzeylerini gözetererek öğretimde farklı yöntem ve teknikleri kullanabilen, meslektaşları ve öğrencileriyle iyi ve doğru iletişim kurabilen, çeşitli yollarla öğrenme ortamlarını zenginleştirebilen öğretmenlerin yer alması ile doğrudan ilişkilidir.

Toplumun eğitim ve öğretiminde bireyler ile doğrudan etkileşim ve onlar üzerinde kayda değer etkiye sahip olan öğretmenler için yaşam boyu gelişim kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin araştırmacı ve yeniliklere açık bir ruh ile yetiştirilmeleri önem arz etmektedir. Bu noktada ülkemizde de eğitim düşünce ve uygulamaları zaman içerisinde geçmişten günümüze değişikliklere uğramış; geçmişte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri yenilenmek ve değişmek durumunda kalmış; okulların donanım ve gereksinimleri de değişim göstermiştir.

Hargreaves (2000) öğretmen profesyonelliğinin gelişiminin dört aşamada gerçekleştiğini belirtir. İlk aşama, meslek öncesi yaş olarak adlandırılır. Bu aşamada öğretmenler, yönetimler ve teknik çalışmalar aracılığıyla kontrol edilir. İkinci aşama, öğretmenlerin müfredat geliştirme konusunda karar verme özerkliğine sahip olduğu özerk profesyonel yaştır. Üçüncü aşama meslektaşlar arası iletişim veya profesyonel toplulukların gelişimini vurgular. Son aşama ise öğretmenlerin profesyonelliğin gerçekte ne anlama geldiğini eleştirel olarak sorgulamaya başladıkları profesyonellik sonrası yaş olarak belirtilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi’nde öğretmenler KPSS sınavından alan için belirtilen yeterli puanı alarak atanmalarını müteakip hizmet öncesi hazırlayıcı ve temel öğretim eğitimi alarak mesleğe adım atarlar. Bu süreçler sonrasında öğretmenler doğrudan mesleğe başlamaktadırlar. Bir öğretmenin uzun yıllar boyunca mesleği yürütüyor olması etkili ve kaliteli bir öğretim gerçekleştirdiği anlamına gelmez. Öğretimde nicelik mi nitelik mi sorusunu akla getiren bu durumda elbette kendi öğrenimini yenileyen, öğretim ve öğretme sürecini yenileme eğiliminde olup yeni uygulamalara yer veren bir öğretmen ile yıllarca aynı kalmayı tercih eden bir öğretmenin nitelik olarak aynı öğretimi gerçekleştirdiğinden söz edilemez.

Eğitimi bir toplumun temeli, erken çocukluktan genç yetişkinliğe kadar her gün öğrencilerle etkileşime giren öğretmenlere dayandığından, profesyonel bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğini anlamak önemlidir. Hammond (1996), bütün çocukları iyi eğitebilen 21. yüzyıl okullarının icadının her şeyden önce, yüksek nitelikli ve kararlı bir öğretim gücünün gelişimine dayandığını belirtir. Nitelikli öğretimin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretmen gerekliliğinin fark edilmesi alanyazında öğretmenler ile ilgili ele alınan çalışmalarda da yansımaları bulmuştur. Özellikle 1990’lı yılların ilk yarısından itibaren öğretmenler üzerine yapılan araştırma ve uygulamalarda paradigmatik değişim meydana gelerek, öğretmenlerin uygulama dünyasının - profesyonizm, bilgi, aksiyon araştırması, yansıtıcı düşünme, uygulama vb.- üzerine yoğunlaşmaya başlanmıştır. Ayrıca bu yıllardan itibaren öğretmenler “üzerine” yapılan araştırmaların yanı sıra, öğretmen “ile” de araştırmaların yürütülmesi gerektiği anlayışı oluşmuş ve bu konuya ilişkin araştırmalar yapılmıştır (Ekiz, 2006).

OECD Eğitim Araştırmaları ve İnovasyon Merkezi (CERI) tarafından Hizmet İçi Eğitim ve Öğretmen Profesyonel Gelişimi çalışmasında etkili öğretmenlerin profesyonel gelişim ilkelerinden bahsedilir (CERI, 1998). Bu çalışmada etkili profesyonel gelişimin temel özellikleri şöyle verilmektedir:

- Öğretmenleri öğrenmeyi ve gelişmeyi açıklayan somut görevlere dâhil etmek; deneyimsel olmak.
- Katılımcı odaklı, sorgulama, yansıtma ve deneye dayalı olmak.
- İşbirlikçi, etkileşimli, bilgi paylaşımını içeren olmak.
- Öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı çalışmalara dayalı olmak ve bu uygulamalardan bilgi türetmek.
- Belirli uygulama problemlerini modelleme, koçluk ve problem çözme ile desteklemek.
- Okulda kapsamlı değişikliğe yönelik olmak.
- Sürdürülebilir, devamlı ve yoğun içeriğe sahip olmak.

Dünya çapında birçok ülkede öğretimin profesyonelleştirilmesi teşvik edilmekte olup profesyonelleşmenin kritik unsurlarından biri olarak, öncelikle öğretmenlerin profesyonelliği güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Zira profesyonelliğin, eğitim kalitesinin yanı sıra öğretim kalitesini de sağlayabileceği varsayılmaktadır. Her ne kadar birçok ülkede öğretmenlerin profesyonelliklerini teşvik etmek için büyük çabalar harcanmış olsa da, profesyonel öğretmen tanımının ve profesyonel bir öğretmenin sergilemesi gereken tutum ve davranışların farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. İş dünyasında, “profesyonel” genellikle “başarılı” ile eş anlamlıdır veya en azından belirli mesleklerdeki bireylerden beklenen davranışı ifade eder. Öğretmenlik mesleğinde ise profesyonelleşme süreci içinde toplumun tarihsel gelişimi, yaşam felsefesi, sosyo- kültürel özellikleri ve ekonomik koşullarını da barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu özelliğinden dolayıdır ki öğretmenlere atfedilen sorumluluk ve roller de hafife alınmaması gereken bir zorlu süreci içinde barındırır. En temel düzeyde, “profesyonel öğretmen” tanımı, öğretmesi için ödeme yapılan bir kişinin durumunu ifade eder. Ancak daha ileri düzeyde yapılabilecek profesyonel öğretmen tanımı, mesleğin en iyisini temsil eden ve en iyi uygulama için en yüksek standardı belirleyen öğretmenleri ifade edebilir (Tichenor & Tichenor, 2005). Clement (2002) ve Seifert (1999), profesyonel öğretmen olmanın ustalaşması zaman alan bir süreç olduğuna dikkat çekerler. Sockett (1993) ise öğretmenlikte profesyonelliğin ahlaki temellerinden söz eder ve profesyonelliği, “bir meslek içindeki davranış biçimi, üyelerin yükümlülüklerini meslek birliği bağlamında bilgi ve becerileri ile nasıl birleştirdikleri ve hizmet verdikleri kesim ile etik ilişkileri” olarak tanımlar. Dolayısıyla farklı tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlikte profesyonellik, çok geniş kapsamda incelenmesi ve yordanması gereken bir unsurdur.

Öğretmenlik mesleğini profesyonel yapan temel unsur öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutum ve yaklaşımlarıdır. Yani bir öğretmenin kendisini yaşam boyu bir araştırmacı olarak görebilmesi ve bu doğrultuda çalışma ve uygulamalarda yer alması veya uygulamaları gerçekleştirmesi onun mesleki profesyonellik için çaba göstermesidir. Öğretmenlerin bizzat kendilerinin araştırmacı olması gerektiğini vurgulayan ve kendilerini araştırmacı olarak düşünmeleri ve böylece eğitimi geliştirebileceklerini belirten Stenhose (1975), Hoyle'ın “genişletilmiş profesyonellik” kavramını geliştirerek öğretmenlerin araştırma yapmalarının önemine değinmiş ve bunun için de öğretmenlerin şu özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler:

- Gelişime temel olarak kişinin kendi öğretimini sistematik olarak sorgulamaya özverili olması,
- Kişinin kendi öğretimini çalışmayı sağlayan özveri ve becerinin olması,
- Bu becerileri kullanarak kuramı sorgulaması ve uygulamada test etmeye ilgisidir. (Stenhouse,1975, s.144; akt: Ekiz, 2006).

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesine dair ilgili alanyazında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki Hoyle' e (1974) ait olan “sınırlandırılmış” ve “genişletilmiş” profesyonellik kavramlarıdır. Hoyle'e (1974) göre sınırlandırılmış profesyonellikte şu özellikler mevcuttur (Akt: Ekiz, 2006):

- Beceriler uygulamalardan ortaya çıkar.
- Bakış açıları ani uygulama zamanı ve yeri ile sınırlıdır.
- Sınıf etkinliklerinde öğretmenler başkalarına gereksinim duymadan etkinlikleri yalnız yaparlar.
- Öğretmenler, uyguladıkları metotlarda iç gözlemlerine güvenir ve öğretimi buna dayalı olarak gerçekleştirirler.
- Bireysel özerkliğe değer verirler.
- Öğretim dışındaki profesyonel etkinliklere katılım oldukça sınırlıdır.
- İlgili alanda profesyonel literatürün takip ve okunması minimum seviyededir.
- Meslek içi eğitim, çalışma ve etkinliklere katılım sınırlıdır.
- Meslek içi eğitim, çalışma ve etkinlikler pratik kurlar ile sınırlıdır.
- Öğretim, sezgisel bir etkinlik olarak görülmektedir.

Yukarıda genel özellikleri verilen sınırlandırılmış profesyonellik kavramı incelendiğinde; öğretmenlerin öğretimde tamamen bireysel oldukları ve sistem veya eğitim çevresi tarafından etkiye kapalı oldukları dolayısıyla da etkileşim ve değişime kapalı oldukları görülmektedir.

Genişletilmiş profesyonellik ise şu özelliklere sahiptir (Hoyle, 1974; akt: Ekiz, 2006):

- Beceriler hem deneyim hem de kuramdan ortaya çıkar.
- Bakış açıları, eğitimin geniş sosyal içeriklerini kapsar.
- Sınıf etkinlikleri, okulun program ve amaçlarına ilişkin olarak algılanır.
- Öğretmenin kullandığı metotlar, meslektaşları ve araştırma raporları ile karşılaştırılır.
- Profesyonel işbirliğine değer verilir.
- Öğretim dışı profesyonel etkinliklere katılım yüksek seviyededir.
- Profesyonel literatür düzenli olarak takip edilir.
- Meslek içi eğitime katılım önemlidir.
- Meslek içi eğitim kursları kuramsaldır.
- Öğretim, akılsal etkinlik olarak görülür.

Görüldüğü üzere, genişletilmiş profesyonellik kavramında bolca etkileşim, açık iletişim, öğretmenin araştırmacı yönü ele alınmakta yani meslekte yerinde sayma ve olan ile yetinme değil; başka neler yapılabilir olgusu yer almaktadır.

Phelps (2003)'e göre profesyonellik, öğretmenlerin öğretme işinin zorluklarını tamamen kabul etmeleri anlamına gelir. Profesyonelliğin Üç R'si (responsibility, respect and risk taking) başlıklı çalışmasında profesyonelliği oluşturan üç temel göstergeyi açıklamaya çalışır. Bunlar: sorumluluk, saygı ve risk almadır. Profesyonelliğin Üç Rs olarak tanımladığı bu üç öge (sorumluluk, saygı ve risk alma), öğretmenlerin profesyonelliği daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve öğretmenlerin bu üç değere bağlı davranışları onların daha profesyonel olmaları ile ilişkilidir. Öğretmenler arasında profesyonelliği artırmak için uygulayıcılar sorumluluğu benimsemeli, saygı göstermeli ve risk almalıdırlar. Öğretmenler, profesyonelliğin içselleştirdikleri inançlar ve değerler tarafından belirlendiğini kabul etmelidir. Derinlemesine düşünme ve diyalog içine girmek, öğretmenlerin kendi profesyonelliklerinin kapsamını veya eksikliklerini keşfetmeleri için bir yol sağlar. Zira öğretmenler

saygıyla karşılık vermeye, sorumluluk almaya ve risk almaya çalıştıkça, bireysel profesyonellikleri gelişecektir.

Yeterlik ve sorumluluk duygusu yüksek olan profesyonel öğretmenler, hem kendi yaşamları hem de öğrencilerin yaşamlarında fark yaratabileceklerine inanan bireylerdir. Bu inançları onları yeni öğretim stratejileri ve seçenekler aramaya yönlendirir. Bu seçenekler bireysel gelişimlerine katkı sağlama amaçlı olabileceği gibi mesleki gelişimlerini destekleyici mesleki dergiler veya yayınlar okuma, mesleki gelişim çalışmalarına katılmaya gönüllü olma veya meslektaş eğitimi gibi unsurlar olabilir. Tüm bu unsurlar yenilikçi ve yaratıcı olma isteğinde olan öğretmenlerin sorumluluk alma biçimleridir. Danielson (2007)'ın alanyazına sunduğu dört ana bileşen aracılığıyla öğretimin karmaşık boyutlarını kapsayan öğretim uygulaması, tek bir öğretim yaklaşımı veya modeli ile sınırlı kalmayarak öğretmenlerin “Profesyonel Sorumluluklar” almalarını destekler. Bu sorumluluklar öğretim sürecini kayıtlara alma, ailelerle iletişim, okuldaki faaliyetlere katılma ve sınıf dışında da görevler alma gibi temel gereksinimler olabilir. Öğretmenler bu etkinlikleri yerine getirerek profesyonelliklerini gösteren sorumluluk sergilemiş olurlar.

Swisher ve Page (2005) de profesyonelliği tanımlarken profesyonelliğin içselleştirilmiş inançları ifade ettiğine değinirler. Bu inançlar öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri, nitelikler, meslektaşlarıyla ve eğitim çevresi ile etkileşimleri, tutumları, sahip oldukları değerler ve rol davranışlarıyla ilgili olabilir. Öğrencileri için rol model olduğunun farkındalığında olan profesyonel öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı tutum, davranış ve çalışmalarında profesyonelliği yansıtmaya özen gösterirler. Mesleki sorumluluklarının farkındadırlar. Öğrencilerinden araştırma beklentisi içinde olmalarını bekleyen bir profesyonel öğretmen, araştırmacı yönü ile öncelikle onlara model olacağına bilincinde olup bu bilinci onlara da yansıtır. Kısacası, profesyonel öğretmenler “-meli, -malı veya -mış gibi” değil, dürüstçe öğretimin içinde yer alan, öğretimi öğrencileriyle birlikte gerçekleştiren bireylerdir.

Profesyonel öğretmenler, saygının öğretim eyleminde önemli olduğu inancına sahiplerdir. Saygı görmek ve saygı göstermek için, öğretmenlerin davranışları ile dile getirdikleri değerler uyumlu olmalıdır. Bu uyumun özünde de saygı vardır. Öğrencilerinin onları izlediğini akılda tutarak dürüstlük, doğruluk ve bütünlük içinde hareket ederler. Profesyonel öğretmenler, ders anlatmak ve okul işlerini ele almak gibi hizmetlerini sadece mesleğin gereğini yerine getirmek olarak görmeyip; işin özünün öğrenciye hizmet etmek olduğu inancına sahiplerdir. Başka bir deyişle, öğretimsel kararlar alırken profesyonel öğretmenler işi yapıp bitirmek yani görevini yapmış

olmak değil; bu işin öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerine ne kadar fayda sağlayacağı düşüncesi ile hareket ederler. Bu da kendi bireysel tatminlerine veya mesleki gereklere duydukları saygı kadar öğrencilerine duydukları saygıdan ileri gelmektedir.

Öğretimde önemli duygusal boyutlardan biri olan işine özen göstermek, bireyin mesleğine olan saygısını yansıtır ve bu duygu o bireyin profesyonelliğini etkiler. Saygı ve önemseme öğretmenlerin kararlarının ve eylemlerinin temelini oluşturduğunda öğrencilere daha iyi hizmet verilecek ve onların çıkarları en yüksek önceliğe sahip olacaktır (Noddings, 2005). Meslektaşları ve öğrencileri ile saygılı bir şekilde iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenler, onlarla empati kurabilecek ve böylece profesyonellik gösterebilecektir.

Smith (1997), “öğretmenin özü risk almaksa”, o zaman risk almak ta profesyonelliğin önemli göstergelerinden biridir der. Risk almak, mevcut durumu kabul etmek veya kolayı seçip hep yerinde kalmak yerine öğretmenlerin sürekli soru sorma halinde olmasını gerektirir. “ Öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi için başka neler yapılabilir? Bu materyal istenen amaca hizmet etmiyor ise başka ne tür materyaller geliştirilebilir, kullanılabilir? Bu kavramın anlaşılıp öğrenci tarafından da kullanılabilmesi için yeni bir yöntem denenebilir mi?” vb sorular ile öğretmenler karşılaştıkları sorunlar veya zorlukların nedenlerini inceleme ve bunlara çözüm bulma arayışı içinde olurlar.

Profesyonellik göstergelerinden biri olan risk almanın bir başka yansıması da sürekli öğrenmeye olan bağlılıktır (Phelps, 2003). Kendilerini öğrenenler olarak gören ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için risk almaya istekli olan öğretmenler, öğrenciler üzerinde daha büyük bir etki yaratmaktadır (Barth, 2004). Süreçte sürekli kendilerini tekrarlayan, yıllar önce uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinden bir adım öteye geçemeyen öğretmenlerin profesyonelliklerinden söz etmek çok ta mümkün değildir. Profesyonel öğretmenler, kişisel olarak ve mesleki alanda sürekli olarak güncel kalmayı hedefleyen, araştıran, sorgulayan, alanyazındaki yenilik ve gelişmeleri takip eden ve öğrenme eylemini sürekli kılan bireylerdir. Profesyonel öğretmenler daha iyi bir eğitim ve öğretim adına gerektiğinde uygulamalarında değişiklik yapmaktan korkmayan; meslektaşlarından, ilgili meslek gruplarından veya okul yönetiminden yardım istemekten çekinmeyen cesaretli bireylerdir.

Kramer (2003), “Profesyonelliğin ABC’si” başlıklı çalışmasında, profesyonelliğin gerektirdiği unsurlar nelerdir sorusuna yanıt arayarak, bu unsurlardan en önemli olarak gördüğü üç kategori belirler. Bunlar: tutum, davranış ve iletişimdir. Kramer (2003) ’e göre bu alanlara özen göstermesi bir

öğretmende yüksek düzeyde profesyonelleşmeyi destekler. Kramer (2003), tutum başlığı altında profesyonelliğin gerektirdiği unsurları sıralarken şu başlıklara yer verir:

- dış etkenleri ve olumsuz ruh halini öğrencilerine yansıtması,
- işinde olabilecek herhangi bir durum karşısında enerjisini olumlu olana yönlendirmesi,
- öğrencilerine onları sevip gözettiğini hissettirmesi,
- risk almaya ve yenilikleri denemeye gönüllü olması,
- bilgi ve yeteneklerine güvenmesi,
- girişimci olması,
- alanındaki gelişmeleri düzenli olarak takip etmesi.

Bir profesyonel, dış etkenleri uzaklaştırarak asıl işine odaklanmalıdır. En basit düzeyde, bir öğretmen yaşamındaki olumsuz bir durumu profesyonel tutumuna yansıtamaz ve günü kötü geçmiş olsa dahi öğrencilerinin ruh halini olumsuz etkilememek için olumlu bir tutum sergilemek durumundadır. Zira olumsuzluklara odaklanmak veya sürekli şikayetlenmek aslında kolayı seçmektir. Bağımsız birer birey olarak öğretmenler de insan olmanın gerektirdiği ve getirdiği yaratılış özellikleri ile duygulara sahiplerdir. Onlar da öğrencileri gibi kendi duygularının ve çevresel faktörlerin etkisi altındadırlar. Ancak öğretmenin duygularını öğrenciden ayrı kılan unsur, öğretmenlerin duygularını kontrol edebilme yeteneğine sahip olabilecekleri beklentisidir. Bir öğrenci olumsuz duygularını akranlarına ve öğretmenine yansıtacağı için eleştirilemezken, sınıfta birden fazla bireyle iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenin olumsuz duygularını öğrencilerine yansıtıyor olması öğrenme-öğretme sürecinde hoş karşılanmayan bir durumdur (Meşe, 2010). Oysaki sadece öğretmenlikte değil hemen hemen her meslekte inişler ve çıkışlar vardır. Birçok öğretmen mesleğini icra ederken özel yaşamına ait öğeleri öğrenme ortamının dışında tutar. Kimi öğretmenlerin ise özel yaşamları ile mesleki yaşamları iç içedir. Öğretmen, bilinçli veya bilinçsiz olarak duygularını öğrencilerine yansıtır. Öğretmenin sınıfta nasıl bir rol üstlendiği, aktivitelerde ne kadar yer aldığı veya öğrencileriyle iletişim biçimini belirlemesi öğretmenin benimsediği kimliğin yansımalarıdır (Meşe, 2010). Gerçek bir profesyonel, her durumda enerjisini olumlu olana yönlendirir.

Risk alma, profesyonel tutumun bir başka unsurudur. Bir şeylerin yolunda gitmediğini fark eden bir öğretmen harekete geçerek çözüm yolları aramaya başlar. Bu nedenle, Wong ve Wong (1998), risk almadan başarının olmayacağını vurgular. Bir profesyonel, risk almaya ve yeni şeyler denemeye

gönüllüdür. Böylece tekdüzelikten ve hareketsizlikten kurtulur ve mesleğine heyecan katar.

Kendine güvenmek, profesyonelliğin gerektirdiği unsurlardan bir diğeridir. Öğretmenler, kendi yeterliklerini bilmeli, kendilerine ve sahip oldukları yeteneklerine güvenmelidir.

Girişimci olmak ta profesyonelliğin gerektirdiği unsurlardandır. Hurst ve Reding (2000), öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için hedeflerinin olması gerektiği ve öğretmenlerin varmak istedikleri noktayı bilmeleri gerektiğini vurgularlar. Meslekte yeni olan öğretmenlerin profesyonelleşmeye başladığının bir göstergesi onların neler yapacaklarının veya yapmaları gerektiğinin söylenmesini beklemek yerine girişimci olmaya başlamalarıdır.

Son olarak, Hurst ve Reding (2000), profesyonellerin, alanlarındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerektiği üzerinde dururlar. Bu da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları anlamına gelir. Wong ve Wong (1998)' e göre bir profesyonel, herhangi bir denetleme ya da kural olmaksızın kendini işinden sorumlu hisseden; yeterliğe ulaşmak için süreklilik gösteren bir kişisel ve mesleki gelişim planına sahip olan ve öğretmenlik yaptığı her bir öğrenci grubunun öğrenme düzeyini bir üst düzeye çıkarmak için çabalayan kişidir.

Bir profesyonel, uzmanlık alanını sadece bir meslek olarak görmenin ötesinde öğrencilerine ulaşmak için bir araç olarak görür. Pajak (2001)'e göre öğrencileri ile kişisel olarak bağ kurabilmek başarılı bir öğretmen olmanın tanımlanabilir özelliklerinden biridir.

Profesyonel öğretmenlikte davranış unsuru incelendiğinde ise alanyazında öğretmenlikte profesyonellik ile iliştilen birçok davranışa değinildiği; bu davranışlardan bazılarının öğretmenin derse hazırlıklı olması, dakikliği, giyimine özen göstermesi, iletişimde uygun dili kullanması, saygı ve nezaket sahibi olması, sınıfta sınırlılıklarını bilmesi, vb. olarak belirtildiği görülmektedir. Wong ve Wong (1998), bir profesyonelin yalnızca yaptığı meslek ile değil o meslekte nasıl davrandığıyla tanımlanabileceğini belirtirler.

Öğretmenin derse hazırlıklı olması, profesyonel davranış unsurlarından biri olarak kabul edilir. Öğretmenlerin öğrettikleri alanda içerik ve metodoloji bilgisine sahip olmaları ve bu bilgiyi öğrencilerin en uygun biçimde öğrenebilmesi için yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanabilmeleri açısından derslere yönelik ön hazırlık yapmaları, gerekli materyal ve kaynaklarını önceden hazırlamış olmaları önemlidir.

Profesyonel davranış unsurlarından bir diğeri de öğretmenin işinde dakik oluşudur. Öğrencilerine rol model olmaları beklenen, okul içinde

veya okul dışında sergiledikleri her davranış öğrencileri için örnek teşkil eden öğretmenler, okula ve/veya derslerine zamanında varmalı, öğrencilerin dağılımlarına müsaade etmemelilerdir. Bireylerin eğitim yaşamı sürecinde öğretmenlerin olumlu veya olumsuz davranışlarının öğrencilere yardımcı olup onlara yol gösterebileceği gibi, onları hayal kırıklığına uğratarak eğitime karşı olumsuz duygular geliştirmelerine de neden olabileceği unutulmamalıdır.

Alanyazında değinilen bir başka profesyonel davranış tutumu da bireylerin dış görünüşleridir. İstesek te istemesek te kişiler çoğu zaman dış görünüşleriyle değerlendirilirler. Yaşamda buna dair birçok örnek verilebilir. Bir profesyonelden beklenen de saygın bir biçimde giyinmesidir. Wong ve Wong (1998), kişiye giyime göre davranış sergileneceği konusunda uyarıda bulunurlar. Resmiyette giyim şekli birçok mesleğe veya iş alanına göre değişkenlik gösterse de, genel anlamda dağınık, gelişigüzel özensiz giyim ve dış görünüş çok tercih edilebilir bir durum değildir. Kişisel bakım ve dış görünüme özen gösterme birçok kültürde bireyin kendine duyduğu saygı kadar çevresindeki diğer bireylere ve mesleğine de duyduğu saygının bir göstergesi olarak görülmektedir. Hurst ve Reding (2000) de bir öğretmenin giyimi ile öğrencilerinden ayırt edilebilir olması gerektiği önerisinde bulunurlar.

Günlük yaşamda birçok kapalı kapıyı açan anahtar olarak ta tanımlanan etkili ve güzel iletişim, profesyonel öğretmenlik te de olması gereken davranışlardan biri olarak değinilen unsurlardandır. İletişimde kaynak ve hedef arasında etkili ve amacına, ortama, duruma en uygun iletişim unsurlarının kullanılmasında bireyin konuştuğu dili etkin bir biçimde kullanması, ses tonu, jest ve mimikleri ve elbette tümünü etkileyen beden dili kullanımı oldukça önemlidir. Gününün büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için de öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları iletişimin, onlarla konuşurken uygun ifadeleri seçmeleri, onları önemseyen, sevecen ve içtenlik gösteren bir tutum içinde olmalarının eğitim ve öğretimin ve elbette okulun öğrenciler için daha cezbedici hale getirilmesi açısından önem arz ettiği unutulmamalıdır. Öğrencileri ile rahat iletişim kurmanın önemini farkında olan öğretmen, iletişimin tek yönlü olmadığını ve sınıf içi etkileşimde onların da fikirlerine ihtiyaç duyduğunu, öğretme sürecinde onların katılımının da gerekli olduğunu öğrencilerine yansıtır (Meşe, 2010). Hurst ve Reding (2000), öğretmenlerin öğrencileri ile konuşmalarında çok kişisel yani özel ve/veya uygunsuz ifadeler ve sorulardan kaçınmaları gerektiğini belirtirler. Örneğin, bir konuda başarılı olamadığında cezalandırılacağını, azarlanacağını veya küçümseneceğini düşünen öğrenci için iki türlü motivasyon bozukluğu ortaya çıkar. Birincisi, öğrencinin o konuyu öğrenmesi için gerekli olan iç motivasyonu azalır. İkincisi, öğrenci tüm motivasyonunu başarısızlığa ve başarısızlık sonucundaki olumsuz duygulara yönelteceğinden, yapmakla

sorumlu olduğu etkinliğe gereken özeni gösteremez (Meşe, 2010). Öğretmenin özellikle öğrencileri ile iletişimi öğrenme stratejilerini de etkilemektedir. Schutz ve Pekrun (2007)'e göre “neşe, gurur, hoşlanma” gibi olumlu etkinleştiren duygular eğitim ortamında esnek öğrenme stratejileri kullanılmasına olanak sağlarken; “öfke, asabiyet ve utanç” gibi olumsuz etkinleştiren duygular eğitim ortamındaki öğretim stratejilerinin düz anlatıma dayalı ve daha katı stratejiler olmasına neden olur.

Saygı da profesyonel davranışın gerektirdiği anahtar unsurlardan bir diğeridir. Hurst ve Reding (2000), saygı ve nezaketin profesyonel davranışın göstergelerinden olduğuna değinirler. Bir profesyonel her zaman tutarlı davranış sergiler. Okul ortamında etkileşim ve iletişim içinde olduğu diğer bireyler -öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler, veliler ve diğer çalışanlar dâhil olmak üzere- öğretmenin ne tür durumlarda nasıl tepkiler verebileceğini kestirebilmeli, onunla iletişime geçerken tedirginlik hissetmemelilerdir. Zira bu tür tedirginlik içeren bir durumun yaşanılması, o öğretmene olan güvenin sarsılmasına neden olur. Profesyonel bir öğretmen, öğrenci, veli veya meslektaş ayırt etmeksizin – ki bazı durumlarda aynı saygıyı karşısındaki kişilerden görmese bile- herkese karşı saygılıdır.

Sınıfta sınırlılıklarını bilmek te profesyonel bir öğretmen için zorunluluktur. Öğrenme ortamlarında öğretmen kimi durumlarda öğrencilere rehberlik eden tutum ve davranış sergilerken kimi zaman da öğretimde öğrencilerin öğrenme ve çalışma gelişimlerini takip edip değerlendiren bir gözlemci olabileceğinin farkında olarak davranış sergiler.

Tichenor&Tichenor (2005), profesyonel olmanın ne anlama geldiği, eğitim alanında profesyonelliğin ne anlama geldiğini inceledikleri çalışmalarında öğretmen profesyonelliğinin teorik tanımlarının ötesine geçerek profesyonelliğin ne anlama geldiğini pratik düzeyde araştırmak; profesyonel olmanın ve eğitim alanında profesyonellik sergilemenin ne anlama geldiğini öğretmen uygulama perspektifinden belirtmek istediklerini dile getirmektedirler. Bu amaçla ele aldıkları çalışmalarının ilk aşamasında her biri bir mesleki gelişim okulu (PDS) ortağı olan dört ilköğretim okulunda sınıf öğretmenleri ile odak grup çalışması yapmış ve hizmet grubunda olan yani aktif olarak çalışan öğretmenlerin profesyonelliği nasıl tanımladıklarını öğrenmek istemişlerdir. Bu çalışmalarında Cheng (1996)'ın öğretmen profesyonelliğine dair geliştirdiği anketi kullanarak ilgili veriyi toplayan araştırmacılar, akabinde Sockett (1993)'ın öğretmenlerin profesyonelliğine dair belirlediği beş önemli yönü temel alırlar: karakter, değişime bağlılık ve sürekli gelişim, konu bilgisi, pedagojik bilgi ve sınıf dışındaki ödevler ve çalışma ilişkileri. Bu kategoriler profesyonellik ve etkililiğin çok çeşitli

yönlerini kapsar. Sockett (1993)'ın öğretmen profesyonelliğine dair belirlediği kategorilerden birincisi karakterdir. Bir öğretmenin karakteri sabır, kararlılık, cesaret ve çocuklara saygı gibi kişisel erdemleri ifade eder. Öğretim eyleminin performansına odaklanarak karakterin önemini çoğu zaman göz ardı ettiğimizi iddia eden Sockett(1993), öğretmenin karakterini öğretim eyleminden ayırmanın imkânsız olduğuna inandığını belirtir. İkinci öğretmen profesyonelliği kategorisi ise değişime ve sürekli gelişime bağlıdır. Değişime uyum sağlamaya çalışmanın bir profesyonel için kaçınılmaz görüldüğünü belirterek buna neden olarak ta sınıftaki çocukların bir önceki gruptan daima farklı olacakları düşüncesidir. Değişime ve sürekli gelişime bağlılık gösteren öğretmenlerin sürekli olarak uygulamalarını geliştirmenin ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlamanın yollarını aramakta olacaklarını vurgular. Öğretmen profesyonelliğini tanımlayıcı üçüncü kategori konu bilgisi; dördüncü kategori pedagojik bilgi ve son kategori ise sınıf dışındaki ödevler ve çalışma ilişkileridir. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında öğretmenlik rolünü yerine getirirken profesyonellerle işbirliği içinde olma, okulda daha geniş bir rol üstlenme, meslektaşları ve velileri de kapsayan geniş yükümlülük ve ilişkilere sahip olduklarını belirten Sockett (1993), öğretmenliğin sınıftaki performans ve faaliyetlerin ötesine geçmesi gerektiğine dikkat çeker.

21. yüzyılda etkili öğretmenlerin önemine dikkat çeken Stronge (2002), diğer sektörlerde meydana gelen değişikliklere paralel olarak eğitim ve öğretimin de güncel olabilmesi için gelişim göstermesi gerektiğini belirtir. Bilgi ekonomisine geçiş birçok açıdan eğitim sistemlerinin kalite ve özellikle öğretmen kalitesine olan ihtiyacı gerekli kılmaktadır. Bu değişim içinde gerçekten de en iyi okullara ve en iyi öğretmen ve okul yöneticilerine sahip ulusların geleceğe sahip olacağı unutulmamalıdır. İşte bu noktada rekabetçi ve oldukça birbiriyle ilişkili ve doğrudan etkileşimde olan sistemde genç nüfusun iyi eğitilmiş olması önem arz etmektedir. Öğretmenler tüm öğrencileri dünya standartlarında karşılamaya hazırlamalı, başarı eksikliklerini ve sosyal eşitsizliği azaltmalı ve eğitim reformları için bağlantı noktası olarak hizmet etmelidir (Cochran-Smith ve Villegas, 2015). Son yıllarda eğitim alanında çok sayıda ve önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmen performansına ve hesap verebilirliğine daha önceden görülmediği kadar çok dikkat çekilmesi; öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul içi faktör olarak tanımlandığı araştırmaların ele alınması; bilgi ekonomisinde rekabet edebilmek için bireylerin nasıl öğrendikleri ve neleri bilmeleri gerektiğine ilişkin değişen anlayışlar gibi birçok unsur öğretmenleri sürekli gelişim gösterme ve etkili öğretim gerçekleştirme hususlarına dolaylı yoldan zorunlu tutan meta değişimlerden sadece birkaçıdır. Öğretmen verimliliğine odaklanılmasındaki amaç elbette ki öğrencilerin eğitim deneyimlerini

ve başarılarını artırmak; böylece ulusal kalkınmaya yönelik destekte bulunabilmektir.

Öğretmen profesyonelliğine dair birçok sınıflandırma ve tanımlamalardan biri de Evetts (2008)'in üç alt başlıkta yaptığı tanımlamadır. Evetts (2008) yıllar içinde geliştirildiğine dikkat çekerek profesyonelliği üç alt başlıkta inceler: mesleki değer olarak profesyonellik, bir ideoloji olarak profesyonellik ve mesleki değişim ve yönetim kontrolü olarak profesyonellik. Mesleki değer olarak profesyonellikte güven, meslekte yetkinlik, güçlü bir mesleki kimlik ve işbirliğine dayalı profesyonellik tanımlanır (Hargreaves, 1999). Bir ideoloji olarak profesyonellik kavramında profesyonelleşmenin amacı meslekte yer alanlara ödenen ücret ve mesleki statü gibi mesleki çıkarların korunmasıdır (Evetts, 2011). Mesleki değişim ve yönetim kontrolü olarak profesyonellik ise daha çok örgütsel bağlamda ortaya çıkan, yöneticiler tarafından kullanılan ve uygulanan profesyonellik türüdür (Evetts, 2011).

Tichenor & Tichenor (2009), 2005 yılında ele aldıkları ve araştırmalarının ilk aşaması olarak belirttikleri sınıf öğretmenleri ile odak grup görüşmelerinin sonucunda elde ettikleri veriler ile dört boyut altında toplam 51 öğretmen profesyonelliği davranış ve özelliğini listelemişlerdir. Hiçbir davranış veya özelliğin tek başına çok boyutlu olan öğretmen profesyonelliği kavramını ölçemeyeceğine dikkat çeken araştırmacılar, profesyonelliğin çok yönlü boyutlarını ele alan kapsamlı bir davranış ve özellik listesinin yer aldığı bir anket geliştirmişlerdir. Anket okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulatılmış olsa da asıl amacın öğretmenlerin profesyonelliğini belirlemek olduğunu belirtmektedirler. Ankette yer alan 51 öğeyi, Cheng (1996) tarafından geliştirilmiş olan ölçeği ele alarak ve Sockett (1993)'ün belirlediği beş alt boyuttan da faydalanarak dört alt boyutta ele almışlardır. Bu alt boyutlar ve içerdikleri öğeler ise şöyledir:

Şekil 1. Öğretmen Profesyonelliği Davranış ve Özellikleri, (Tichenor & Tichenor, 2009)

Profesyonellik	Davranış ve Özellikler
Kişisel Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Giyimine özen gösterir. • Öğretimde kendine güvenir. • Her gün olumlu tutum sergiler. • Öğrencilerine ve onların fikirlerine saygı duyar. • Öğrencileri ve kendisi için yüksek standartlar belirler. • Öğrencilerin çıkarlarını kendi çıkarlarından önce tutar. • Öğretmeye heveslidir. • Okul içi ve dışında, ahlaki davranış sergiler. • Öğrencilerin eğitimini öncelikli görevi olarak görür. • Kendi öğreniminin kalitesi için kişisel sorumluluk yüklenir. • Öğrencileri veya meslektaşlarıyla çalışırken esneklik gösterir. • Okul ile ilgili tüm durumlarda sakinliğini korur. • Her gün okula gelmek için isteklidir. • Öğrencileri ile çalışmalarında yaratıcıdır. • Kendini yaşam boyu öğrenen olarak görür.
Sürekli Gelişim ve Değişime Açıklık	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimde ve en son araştırma bulgularında yer alan en önemli öğretim stratejilerini seçer. • Kendini, yaşam boyu süren bir kariyer olarak öğretmeye adanır. • Seminer, konferans ve/veya alan çalışmalarında sunum yapar. • Profesyonel gelişime dair fırsatları araştırır. • Yeni ve yaratıcı öğretim etkinliklerini dener. • Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici yeni sınıf uygulamaları sunar. • Eğitimi etkileyen mevcut sosyal ve politik gelişmelere uyum sağlar. • Dergiler okuyarak, konferans veya çalışma gruplarına katılarak alanında güncelliğini korumaya çalışır. • Kendi öğretimini geliştirmek için düzenli olarak diğer öğretmenleri inceler ve takip eder. • Yeni düşünce ve değişimleri çabuk kavrar. • Kendi öğretimini geliştirmek için öğretmen araştırmaları ve/veya eylem araştırmaları ile ilgilenir.

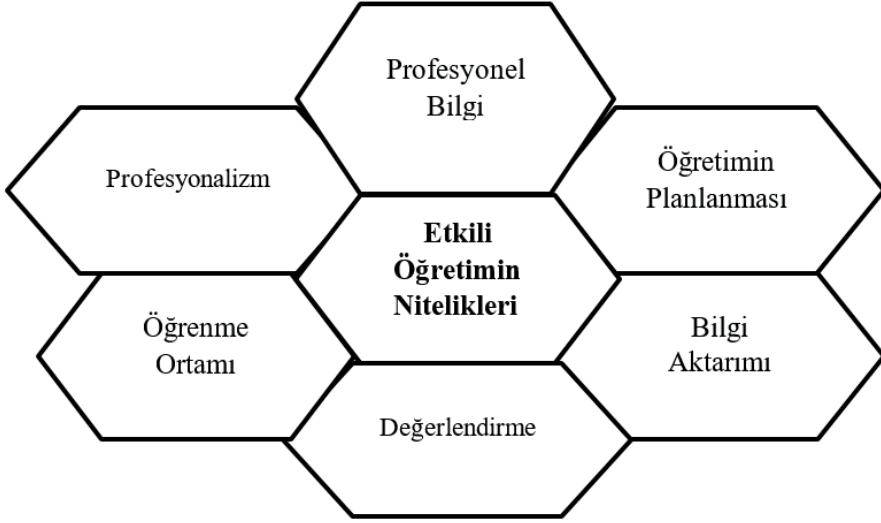
Alan Bilgisi ve Pedagojik Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> · Uygun öğretim yöntemlerini kullanmada gelişmek. · Akademik konuların diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesini anlamak. · Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını anlamak. · Sınıfta öğretimde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre karar alabilmek. · İnsan gelişimini ve öğrenme teorilerini bilmek ve uygulamak. · Öğrencilerin utandırılma ve mahcup edilmelerinden kaçınmak. · Kendi öğrenmesini ve yansıtıcılığını değerlendirebilmek. · Sınıftaki seçim ve kararlarını gözden geçirmek. · Alanında yüksek yeterliğe sahip olmak. · Tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatlarını sunabilmek. · Pedagojik bilgide yüksek yeterliğe sahip olmak. · Öğrencilerinin tüm ihtiyaçlarını gözetmek. · Öğrencilerine olumlu öğrenme ortamını sağlamak.
Okul (Sınıf) Dışı Eğitsel Etkinliklere Katılım	<ul style="list-style-type: none"> · Öğrencilere ve diğer öğretmenlere iyi rol model olabilmek. · Eğitim alanında kamusal gönüllü olabilmek. · Okul çapında ve karar almada aktif olarak yer almak. · Öğretime dair fikir ve stratejileri meslektaşlarıyla paylaşmak. · Velilerle samimi ve işbirlikçi ilişkiler kurabilmek. · Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmek. · Yönetici ve meslektaşlarına saygı göstermek. · Okul içinde olumlu çalışma ortamı sağlanmasına destek olmak. · Meslektaşlarıyla öğretim yöntemlerini tartışmak. · Göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlere danışmanlık yapmak ve/veya danışmanlık yapmaya gönüllü olmak. · Eğitimciler için ele alınan profesyonel organizasyonlarda aktif rol almak. · Program geliştirme çalışmalarında yer almak.

Stronge (2002) ise etkili öğretmenlerin niteliklerini, davranışlarını ve tutumlarını altı ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; etkili öğretmen olmanın önkoşulları, birey olarak öğretmen, sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretim için organizasyon, öğretimin uygulanması, öğrenci gelişimini ve potansiyelini izlemedir. İlk iki alanın öğretmeni bireysel olarak incelediği görülürken diğer dört alanın ise öğretmenlerin sorumluluklarını ve uygulamalarını incelediği görülmektedir. Stronge (2002), etkili öğretmenlerin özelliklerini üç ifade ile

özetler: etkili öğretmen karmaşıklığı tanır; net bir şekilde iletişim kurar ve vicdani bir şekilde hizmet eder.

Profesyonel bilgi ve profesyonizmi de içeren Etkili Öğretim Sistemi ve Etkili Öğretim Sisteminin Niteliklerini Stronge (2002) yapısal olarak şu şekilde tanımlar:

Şekil 2. Etkili öğretimin nitelikleri, (Stronge, 2002)



Son yirmi yıl içerisinde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Eğitim Sistemlerinin Göstergeleri Projesi (INES) kapsamında ortak ülkelerdeki eğitim sistemlerinin işleyişini ve performansını niceliksel olarak karşılaştırmak için güvenilir bir temel oluşturan tutarlı bir dizi çalışma geliştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen uygulamalardan biri de Öğretim ve Öğrenme Uluslararası Ölçeği (TALIS)' dir. TALIS araştırma dizisinin genel amacı, ülkelerde etkili okullaşma koşullarını yaratan politikaları gözden geçirmek ve geliştirmek için politikalara ilişkin sağlam uluslararası göstergeler sunmak; zamanında ve uygun maliyetle öğretmenler ve öğretim hakkında analizler sağlamaktır (OECD, 2010). TALIS verilerinin oluşturulmasında yedi ana başlık altında geliştirilen bir kavramsal çerçeve kullanılmış olup bu çerçevede 2005 yılında OECD "Öğretmenler Politikasını Gözden Geçirme" çalışmasında incelenen politika konularını büyük ölçüde yansıtan beş ana politikayı tanımlamaktadır (OECD, 2010). Araştırmanın ele alındığı yirmi beş ülke içerisinde Türkiye'nin de yer aldığı TALIS 2008'de, "Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi" önemli bir temadır. Çalışmada belirtilen politikalar ve gösterge alanları şöyledir:

Şekil 3. TALIS 2008 eğitim politikaları ve ilgili gösterge alanları, (OECD, 2010)

Eğitim Politikası 1: Öğretmenleri mesleğe çekmek	
Gösterge 1	Öğretmen arzı ve öğretmen açığının yetersizliği
Gösterge 2	Yeni öğretmenlerin profile
Gösterge 3	Öğretmenlerin motivasyonları ve erken meslek deneyimleri
Gösterge 4	İşe alma ve seçim prosedürlerinin etkinliği ve teşvikler
Eğitim Politikası 2: Öğretmenlerin meslekte geliştirilmesi	
Gösterge 5	Öğretmenlerin eğitim ve öğretim profile
Gösterge 6	Eğitim ve öğretim sıklığı ve dağılımı
Gösterge 7	Eğitim ve öğretimin memnuniyeti ve etkinliği
Eğitim Politikası 3: Öğretmenleri meslekte tutmak	
Gösterge 8	Öğretmenlerin meslekte yıpranmaları ve iş yükleri
Gösterge 9	İş doyumu ve insan kaynaklarına yönelik alınan tedbirler
Gösterge 10	Öğretmenlerin tanınmaları, geri bildirim almaları, ödüllendirilmeleri ve değerlendirilmeleri
Eğitim Politikası 4: Okul politikaları ve etkinliği	
Gösterge 11	Okul liderliği
Gösterge 12	Okul iklimi
Eğitim politikası 5: Kaliteli öğretmenler ve öğretim	
Gösterge 13	Öğretim uygulamaları, inançları ve tutumları
Gösterge 14	Öğretmenlerin yeterlikleri (deneyim, nitelikler, sorumluluklar)
Gösterge 15	Çalışma süresinin bölünmesi

Bu göstergelerden; Gösterge 4: İşe alma ve seçim prosedürlerinin etkinliği ve teşvikler, Gösterge 5: Öğretmenlerin eğitim ve öğretim profili, Gösterge 6: Eğitim ve öğretim sıklığı ve dağılımı, Gösterge 7: Eğitim ve öğretimin memnuniyeti ve etkinliği, Gösterge 9: İş doyumu ve insan kaynaklarına yönelik alınan tedbirler, Gösterge 12: Okul iklimi ve Gösterge 15: Çalışma süresinin bölünmesi TALIS 2008 araştırmasında “Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimini” belirlemeye yönelik geliştirilen ve uygulanan ölçüğe temel teşkil etmiştir.

TALIS 2008’de kullanılan “Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Gelişimi Ölçekleri” konulu çalışmalarda ele alınan araştırma konuları ise şunlardır:

- Profesyonel bilgi: içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi,
- İlgili inanç ve tutumlar: Öğrenme ve öğretmenin doğasına dair inançlar, doğrudan iletim ve yapılandırmacı tutum,

- c) Öğretmenin sınıf uygulamaları: yapılandırma, öğrenci uyumu ve geliştirilmiş faaliyetler,
- d) Sınıf düzeyinde çevre: görev süresi ve sınıf disiplin iklimi,
- e) Okul düzeyinde çevre: okul iklimi ve öğretmen- öğrenci ilişkileri,
- f) Öğretmenlerin profesyonel faaliyetleri: personel arasında işbirliği, öğretim için değişim ve koordinasyon ve profesyonel işbirliği,
- g) İşle ilgili genel tutumlar: öz yeterlik ve iş doyumunu,
- h) Öğretmenin geçmiş deneyimleri: mesleki eğitim ve deneyim,
- i) Okulun geçmiş ve gelişim süreçleri: liderlik vb. (OECD, 2009).

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında aktif birer uygulayıcı olmaları geçmişte ahlaki ve politik bir sorumluluk olarak değerlendiriliyor iken güncel düşünce ve araştırmalar öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin gerekliliğine ve beklentisine yer vermektedir. Sachs (2015)'a göre öğretmen profesyonelliğini şekillendiren faktörler performans yönetiminin iyi yönetilmesine dair unsurlar olan artan hesap verebilirlik ve öğretmen standartlarının sürekli olarak uygulanabilmesidir. Eğitimde hesap verebilirlik ve şeffaflık önemli olup performans göstergelerinin kullanımı öğrenci öğrenme çıktılarının ve öğretmen performansının ölçülebildiği bir stratejidir. Performans göstergeleri hesap verilebilirliğin bir ölçüsü ve sonuçların strateji ile uyumunun bir göstergesi olarak kullanılmaktadır. Devletlerin eğitim politikaları açısından ele alındığında performans göstergelerinin kullanımı öğretim standardı ve kalitesini geliştirerek öğrenci öğrenme çıktılarını belirgin şekilde iyileştirmeye hizmet eden sistematik bir yaklaşım sağlayabilir. Hesap verebilirlik, performans göstergelerinin merkezinde yer almaktadır.

Politik bir kavram olan eğitimde hesap verebilirlik, ülkelerin eğitim politikaları sonucu öğretmenlere atfedilen görev ve sorumluluklar ile öğretmenlerin kendileri tarafından tanımlanan sorumluluklar olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, öğrettikleri öğrencilere ve çalıştıkları topluluklara karşı sorumlulardır ve mesleki süreçlerinde bu sorumluluk duygusu ile hareket etmeleri beklenir. Ravitch (2010)'e göre iyi bir hesap verebilirlik sistemi sadece bir sınav puanı ve notlar, öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğrenci çalışmaları, devam ve mezuniyet oranları gibi öğrenci başarısı ölçütlerini değil, aslında mesleki muhakemeyi içermelidir.

Performans yönetiminde önemli diğer unsur eğitimde belirlenen standartlar, öğretmenlerin hesap verebilirliğinin yönetim ve denetiminde kullanılan bir araçtır. Öğretmen standartları, mesleğe giriş için veya devam eden performansı ölçmek için öğretmenlerden beklenen yeterlilik düzeylerini

ifade eder (Sachs, 2015). Mevcut durumlarda öğretmen performansının arttırılması ve ölçülmesi ile karakterize edilen öğretmen standartlarının geliştirilmesi, performans kültürlerinin gelişimini güçlendirmektedir. Standartlar, ülkeler ve belirledikleri ulusal eğitim politikalarına göre değişiklik gösterirler. Standartlara uyumun ve standartların uzun soluklu olarak düzenli uygulanılmasına gösterilen özen, öğretimde istenilen olumlu sonuçların alınmasına destek sağlamaktadır.

Profesyonel gelişim, görevde birlikte çalışmak, deneyimleri, uzmanlıkları ve kaynakları birleştirmek, çeşitli paydaşlar arasında işbirliğine dayalı ortaklıklar kurulması gibi eylemleri gerektirir. Buradaki önemli unsur işbirliği ile ele alınan çalışmaların bireysel ya da tek bir kuruma bağlı çalışmalara oranla daha etkili ve verimli olmasıdır. (Guskey, 1999). Sachs (2015)'ın Sürekli Profesyonel Gelişim Türleri ve Öğretmen Profesyonelliği'ne dair açıklayıcı bir biçimde hazırlanmış olduğu diyagram şöyledir:

Şekil 4. Sürekli profesyonel gelişim türleri ve öğretmen profesyonelliği, (Sachs, 2015)

İşlevsel Gelişim	
<ul style="list-style-type: none"> · Devlete (üst otoriteye) hesap verebilirlik ve üst otoritenin kontrolünde · Becerilerin geliştirilmesi · Pasif bilgi alıcısı · <i>Uygulayıcı olarak öğretmen</i> <p>KONTROLLÜ PROFESYONELİZM <i>Örgütsel veya Yönelimsel Profesyonellik</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Hükümetin değişim politikalarına uyumlu · Mevcut uygulamaları değiştirebilen · Bilgi aktarımına açık · <i>Zanaat işçisi olarak (usta) öğretmen</i> <p>UYUMLU PROFESYONELİZM <i>Mesleki veya Demokratik Profesyonellik</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> · Protokollere dayalı mesleki yenileme · Uygulamaları yeniden düşünen ve yenileyen · Yasaklanmış (denetlenen) işbirlikli öğrenme ağları · Yansıtıcı öğrenen olarak öğretmen · <i>Kendi gelişimi için bireysel olarak çalışan öğretmen</i> <p>İŞBİRLİKÇİ PROFESYONELİZM</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Dönüştürücü uygulamalar · Yeni bilgi üretimi · Uygulayıcı sorgulama-araştırmacı olarak öğretmen · <i>Sürekli gelişime yönelik toplu çalışmalara katılan öğretmen</i> <p>AKTİVİST PROFESYONELİZM</p>
Tutum Gelişimi	

Öğretmenlerin profesyonelleşmelerinde araştırmacı olmalarının önemine değinilen BERA-RSA (British Educational Research Association) 2014b raporunda yeni eğitim sistemleri ortamında kendini geliştiren öğretmenlerin araştırma ve sorgulama fırsatlarına sahip olması gerekeceğine değinilerek öğretmen araştırmacıların ve araştırma topluluklarının işbirliği içinde çalışmalarının önemi belirtilir. Raporda öğretmenlerin araştırma okuryazarı

olduğu ve araştırma ve sorgulamaya katılma fırsatlarına sahip oldukları kendi kendini geliştiren eğitim sistemlerinin gereğinden bahsedilen rapor, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini ve liderliğe ilerlemesini desteklemek için önerilen öğretmen eğitim programlarını kapsamaktadır. Araştırma ile meşgul olma ihtiyacının vurgulanmasındaki amaç, öğretmenlerin ve onlarla çalışan tüm diğer eğitim çalışanların uygulamalarını nasıl geliştirebileceklerini ve sınıf ve dahi sınıf dışında etkinliklerini nasıl artırebileceklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin sorgulama ve araştırma ile meşgul olmalarının önemi onların öğretim gerçekleştirdikleri alanlarda akademik konularındaki son gelişmeleri ve eğitim disiplinindeki gelişmeleri takip etmelerine olanak sağlıyor olmasıdır.

Tüm mesleklerde önem arz etmesinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinde profesyonellik ayrı bir öneme sahiptir. Geniş ve bütünsel bir bakış açısı ile öğretmenlikte profesyonellik, sadece bu meslek grubu üyeleri ve iş sektöründe değil, toplumların kalkınma ve gelişim süreçlerinde de doğrudan etkiye sahiptir. Öyle ki öğretmenlik, toplumu oluşturan bireyleri yani gelecekte topluma hizmet eden meslek gruplarını da yetiştiren ve etkileyen bir meslektir. Bu önemine ithafen öğretmenlerin mesleklerinin getirdiği görev ve sorumlulukların bilincinde olmaları beklenmektedir. Bu görev ve sorumlulukların kapsamı ilgili yasa ve yönetmeliklerle belirlenmekle birlikte, farklı meslek gruplarına dair tanımlanan mesleki etik kuralları gibi öğretmenlik mesleği için de tanımlanan mesleki etik kuralları ile belirtilmektedir.

Aydın (2003), öğretmenlik meslek etiği ilkelerini şu başlıklar altında ele almaktadır:

- a. Profesyonellik: Öğretmenlik meslek etiğinden söz edebilmek için öncelikle, öğretmenin işinde profesyonel olması gerekir. Öğretmenin profesyonel davranışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir:
 - Görevle ilgili bilgi, beceri ve tutumları eksiksiz kazanmış olmak,
 - Hizmeti zamanında ve kusursuz sunmak,
 - Mesleği daha iyi yapabilmek için sürekli olarak özeleştiri ve değerlendirme yapmak,
 - Hizmette kaliteyi sağlamak,
 - Görevini yerine getirirken kişisel yeteneklerini sonuna kadar kullanmak,
 - Görevi ile ilgili takdir yetkisini makul ölçüler içinde kullanabilmek,
 - Mesleğinin yöntem ve tekniklerini sürekli olarak geliştirmek,

- Öğrencilere, fiziksel ve psikolojik anlamda öğrenebilecekleri bir sınıf ortamını sağlamak.
- b. Hizmette sorumluluk: En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu anlamda öğretmen bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalıdır.
- c. Adalet: Öğretmen, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir.
- d. Eşitlik: Eşitlik, yararların, sıkıntılarının, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir.
- e. Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması: Bir öğrencinin en temel haklarından biri, sağlıklı ve güvenli bir okul – sınıf ortamında bulunmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin en temel etik sorumluluklarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.
- f. Yolsuzluk yapmamak: En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddi kazançlar olabileceği gibi parasal olmayan özel amaçlara yönelik de olabilir.
- g. Dürüstlük- doğruluk ve güven: Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirir. Öğretmenler bütün çalışma ve işlemlerinde tarafsız biçimde gerçeklerin peşinde gitmelidir.
- h. Tarafsızlık: Öğretmenin tarafsızlığı, mesleki etik açısından son derecede önemlidir. Diğer mesleklerden farklı olarak eğitim, kişisel değer, inanç ve tutumların da kolayca işin içine girmesi riskini taşımaktadır.
- i. Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme: Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüt üyeliklerini sürdürmeleri ve örgütte kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Öğretmen, bir lider olarak hem kendi mesleki bağlılık ve gelişmesini hem de öğrencilerin mesleki bağlılık ve gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır. Mesleğe bağlılık, meslekte gelişme ve ilerlemeye istekli olmayı, bu amaçla alana ilişkin yayınları izlemeyi ve eğitim programlarına katılmayı gerektirir. Mesleki bağlılığın bir gereği olarak sürekli gelişmeyi sağlamak için öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olmaları, mesleki performanslarını artırabilmek için kendilerine sağlanan eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmaları, mesleki yayınları ve teknolojik gelişmeleri sürekli

izlemeleri ve yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyumlarına yardımcı olmaları gerekir.

- j. Saygı: İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir. Öğretmenin her şeyden önce insanın değerine ve bütünlüğüne saygı duyması gerekir. Bu anlamda öncelikle öğrencinin varlığına ve bütünlüğüne saygı gösterilmesi gerekmektedir.
- k. Kaynakların etkili kullanımı: Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka önemli etik davranıştır. En kıt ve değerli kaynak zamandır. Bu açıdan “öğretim zamanının” etkili kullanımı öğrencilerin yararını en üst düzeye çıkaracaktır.

Meslek etiği açısından öğretmenlerin uyması gereken ilkelere bakıldığında da öğretmen profesyonelliğine duyulan ihtiyaç ve gereklilik görülebilmektedir. Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olma, sorumluluk ve kaynakların etkili kullanımı gibi ilkeler ilk ilke olarak belirlenen “profesyonellik” unsurunun kapsamında yer alan, öğretmenlerin profesyonelleşme yolunda atacakları adımlardan bazılarıdır.

2.1.4. Mesleki Öğrenme

Eğitimde öğrenci başarısını etkileyen ve belirleyen temel faktörler etkili öğretmen ve liderlerdir. Eğitimde öğretmenlerin önemi, öğrenci başarısında gerçek anlamda fark yaratıcı becerilere sahip olmaları ve bu becerileri geliştirerek öğretim ve öğrenme alanında uzmanlık kazanmaları ve bu uzmanlıklarını zengin pratik kaynaklarla desteklemeleridir.

Mesleki öğrenim, kariyerde ilerleme kaydetmeye olanak tanıyan beceriler, nitelikler ve deneyimleri edinme süreci olarak tanımlanmaktadır. (Macmillan dictionary, 2022) . Eğitimde profesyonel öğrenme terimi ise yöneticilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere mesleki bilgilerini, yeterliliklerini, becerilerini ve etkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan çok çeşitli özel eğitim, örgün eğitim veya ileri düzeyde profesyonel öğrenime atıfta bulunmak için kullanılabilir (edglossary.org, 2022).

Öğretmen mesleki öğrenimi, öğretmenlerin mesleki bilgi ve içgörü kazanmalarına yardımcı olarak içerik ve öğretime yönelik yeni yaklaşımlar hakkında yeni düşünme biçimlerinin geliştirilmesini teşvik eder. Böylelikle öğretmenlerde mevcut inanç ve tutumlarda değişiklik meydana gelir. Mesleki gelişim uzun vadede öğrenci başarısına da yansiyarak öğrenme öğretme sürecine olumlu katkı sağlar.

Mesleki öğrenme, öğretmenlere, öğrenme ve öğretme kalitesi ve okul gelişiminin ilerletilmesinde mesleki bilgi ve uygulamalarını geliştirmeleri için fırsatlar sunan araçlar, kaynaklar ve bir dizi eğitim etkinlikleri setidir.

Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde önemli bir faktör olarak kalabilmek için kariyerleri boyunca sürekli gelişmelidir. Mesleki öğrenme, öğretmenlerin sınıflarında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları içerik bilgisini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler, becerilerini ve bilgilerini geliştirerek, müfredat ve öğretim kararları vermeye daha hazır hale gelirler (Wilfried vd., 2016).

Öğretmenin mesleki öğrenimine ilişkin literatürün çoğu, etkili mesleki öğrenmenin öğretmen öğretim uygulamalarını geliştireceği ve bunun da öğrencilerin daha iyi öğrenmesi ile sonuçlanacağı fikrine dayanmaktadır (Cordingley 2015; Desimone 2006). İlgili alanyazında etkili profesyonel öğrenmenin karakteristik listeleri içerik bakımından farklılık gösterse de, Opfer ve Pedder (2011) profesyonel öğrenme etkinliklerinin sahip olması gereken özellikleri üç alanda gruplandırmıştır. Buna göre öğrenme etkinlikleri: yoğun ve sürekli, öğretim pratiğine uyumlu ve işbirlikçi ve kolektif olmalıdır. Çoğu araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenimini destekleyen etkinliklerin kısa ve düzensiz olmaktan ziyade sürekli ve yoğun olması gerektiği hususuna değinilmektedir. Öğretmenlerin yeni bilgileri geliştirmek, özümsemek, tartışmak ve uygulamak için zamana ihtiyaçları olduğu bir gerçektir (Wilfried vd., 2016). Yine öğretmen mesleki öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar öğretmen mesleki öğrenimlerinin öğretmenler uygulama materyalleriyle meşgul olduklarında, öğrenme etkinlikleri okul temelli olduğunda ve öğretmenler günlük çalışmalarına birebir katıldıklarında ve kendi yapılarına uygun öğrenme gerçekleştirildiğinde, öğretmenlik uygulamasına aktif ve yansıtıcı bir şekilde katılmaya odaklandıklarında, eylem araştırmalarında yer aldıklarında veya kendi kendine bireysel çalışmalar ele aldıklarında en etkili biçimde yer aldığını göstermektedir (Borko, 2004; Cordingley, 2015; Gareth & diğerleri, 2001; Wayne & diğerleri, 2008; Cullen, Akerson & Hanson, 2010). Ayrıca alanyazında öğretmen topluluklarının etkili mesleki öğrenmedeki yeri ve önemine de değinilmektedir. İşbirlikçi ve kolektif çalışmanın mesleki öğrenme için daha uygun ve sürdürülebilir koşullar sağlanmasına, öğretim ve okul uygulamalarının geliştirilmesine ve bireysel öğretmen gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Bubb & Earley, 2009; Gareth & diğerleri, 2001; Wayne & diğerleri, 2008; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Piazza, McNeill & Hittinger, 2009).

Öğretmen mesleki öğrenmesinde okullar da ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Opfer ve Pedder (2011), okulların öğretmen öğrenmesinin en iyi şekilde ele alınması ve sürdürülebilir koşulları sunabilmesi için öğrenen organizasyonların süreçlerini ve uygulamalarını geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Mesleki öğrenme için zaman planlaması (Bubb & Earley, 2009; Lohman, 2006), meslektaş desteği (Bubb & Earley, 2009), öğrenme süreçlerinin rehberliği ve denetimi (Louis, Marks & Kruse, 1996), kaynaklara ve desteğe erişilebilirlik (Louis, Marks & Kruse, 1996), öğretmen mesleki öğreniminin izlenmesi ve değerlendirilmesi (Bubb & Earley, 2009; Louis, Marks & Kruse, 1996) yönetim desteği ve eğitim liderliği (Giles & Hargreaves, 2009; Kwakman, 2003) gibi kurumsal uygulamaların desteklenmesi öğrenen organizasyonlar olarak mesleki öğrenmenin desteklenmesinde okulların özen göstermesi gereken etkenler olarak görülmektedir. Opfer ve Pedder (2011) ele aldıkları literatür incelemelerinde bireysel olarak öğretmenin ve okulun iki ayrı ama birbiriyle ilişkili sistemler olarak öğretmen öğrenmesini ve daha da ötesinde öğretmen değişimini desteklediğini belirtmektedirler. Buna göre, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin bireysel kararları, öğretim uygulamalarının, pedagojik inançların, ön bilgilerin ve geçmiş deneyimlerin bir araya gelmesinden kaynaklansa da, mesleki öğrenmeye ilişkin okul düzeyindeki kararlar, benzer şekilde kolektif uygulamaların ve öğrenmeye ilişkin inançların etkileşiminden de kaynaklanabilir. Okul düzeyinde öğrenmeyle ilgili bu toplu inançlar ve kararlar, öğrenmeyle ilgili bireysel inançları ve kararları büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, bir öğretmenin içsel gelişim isteği onu mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaya yönlendirebilse de, katılım, destek ve katılım için teşvik büyük ölçüde okul tarafından belirlenir.

Timperley (2008) de etkili mesleki öğrenmenin gerçekleştirilmesinde uzmanların önemine değinerek, katılımcı öğretmen grubu dışında bir alan uzmanının –burada öğretmenlerin yeterlik ve ihtiyaçlarına göre belirlenen- profesyonel öğrenme çalışmalarında yer alması gerektiğinden bahseder. Çünkü anlamlı yeni öğrenme, öğretmenlerin yeni içeriği anlamasını, yeni beceriler öğrenmesini ve mevcut uygulamaları hakkında yeni yollarla düşünmesini gerektirir.

Campbell (2017), öğretmenlerin profesyonel öğrenme çalışmalarının tek tip olmaması gerektiğine dikkat çekerek profesyonel öğrenmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- işbirliğine dayalı profesyonel öğrenme fırsatları bölgeler ve okullarda yer alan eğitimcilerin yanı sıra üniversiteler ve topluluk gruplarıyla işbirliği öğretmenlerin okullarda öğrenmelerini destekleyebilir.

- işe gömülü profesyonel öğrenme öğretmenlerin çalışma bağlamları ve uygulama sorunlarıyla doğrudan bağlantılı olan mesleki öğrenme olup pratik ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- destek ve sürdürülebilirlik: Düşünceyi, bilgiyi ve uygulamaları değiştiren etkili profesyonel öğrenme önemli ölçüde zaman gerektirdiğinden dolayı tasarım ve uygulama yaklaşımlarının başlangıcından itibaren etkili profesyonel öğrenme için destek ve sürdürülebilirlik sağlamaya özen gösterilmesi gerekmektedir.
- kaynak desteği: öğretmenlerin mesleki öğrenimi için profesyonel öğrenmeye yeterince kaynak sağlamak; özellikle kırsal alanlardaki öğretmenlerin de kaynaklardan eşit düzeyde faydalanmalarını sağlamak oldukça büyük önem arz etmektedir.
- destekleyici ve ilgili liderlik: profesyonel bir öğrenme kültürünün sürdürülmesinde okul ve sistem liderleri, daha geniş eğitim bağlamında bu paylaşılan öğrenme ve deneyim iklimini teşvik etmek, desteklemek ve yaratmakla aktif olarak meşgul olmalıdır.

Timperley (2008)'e göre etkili mesleki öğrenme döngüleri içinde yer alan öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenmesi için daha fazla sorumluluk alırlar; öğrenme güçlüklerini ve sorunları görmezlikten gelmezler. Daha fazla sorumluluk üstlendikçe ve yeni mesleki bilgi ve uygulamalarının öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu keşfettikçe öğretmenler kendilerini öğretmen olarak daha etkili hissetmeye başlarlar.

2.1.5. Öğretmenlik Profesyonel Gelişim Süreçlerinde Kullanılabilecek Model ve Stratejiler

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi söz konusu olduğunda eğitim sisteminin öğretmenlere profesyonel gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek üzere sunduğu model ve stratejiler ve bu model ve stratejilerin etkililik düzeylerine değinmeden geçmek olanaksız görülüyor. Zira eğitim sistemlerinin çoğunda profesyonel gelişime yönelik kullanılan modelleri incelemek ve bu modeller üzerinde düşünmek mevcut öğrenme durumlarında öğretmenler için neyin en iyi olduğunun belirlenebilmesi açısından önem arz ediyor. Adey (2004, s.194)'e göre etkili bir profesyonel gelişim öğretmenlere deneyimlerini paylaşabilecekleri bir grup içinde çalışma, yenilikler hakkında kendi aralarında etkili bir şekilde iletişim kurma, öğretme ve öğrenme konusundaki inançlarını sorgulama ve uygulama ve yansıtma için daha fazla fırsata sahip olma hususlarında destek verir.

Öğretmenler için profesyonelleşmeye yönelik ne tür çalışmalar yapılabileceğine dair alanyazın incelendiğinde alanyazında çeşitli profesyonel öğrenme modellerinin yer aldığı görülmektedir. Öğretme ve öğrenme eylemlerinin gerçekleştirilmesinde belirli veya tek bir öğrenme modelinden bahsetmek olanaksızdır. Çünkü bir modelin uygunluğu hedeflere, içeriğe ve uygulama bağlamına bağlı olarak değişiklik gösterecektir.

Profesyonel gelişim deneyimlerinin tasarımı, öğretmenlerin ne öğrendiği kadar nasıl öğrendiğini de ele almalıdır. Öğretmen mesleki gelişimi özünde bir yetişkin eğitimi biçimidir ve yetişkinler için en iyi öğrenme, kendi öğrenmelerine aktif olarak katıldıkları ve bu eğitimleri ihtiyaç olarak gördüklerinde gerçekleşmektedir. Bu nedenledir ki mesleki ve profesyonel gelişimin yetişkin öğrenme teorilerini ve etkinliği kanıtlanmış modelleri dikkate alması gerekmektedir.

Trotter (2006), çeşitli öğrenme ve yetişkin gelişimi teorilerini özetlemekte ve öğretmenler için profesyonel gelişim çalışmalarının tasarlanmasında göz önünde bulundurulması gereken ilgili temaları şu şekilde belirtmektedir:

- Yetişkinler öğrenmeye yeni öğrenme için kaynak olarak kullanılması gereken deneyimlerle gelirler.
- Yetişkinler, öğrenme fırsatlarını ilgi alanlarına ve kendi sınıf deneyimlerine veya ihtiyaçlarına göre seçmelidir.
- Düşünme ve sorgulama, öğrenme ve gelişimin merkezinde olmalıdır.

Etkili personel geliştirme yöntemleri, öğretmenlere kişisel olarak anlamlı öğrenme deneyimleri yoluyla yeni anlayışlar geliştirme fırsatları verir (Desjean- Perrotta & Buehler, 2000). Vanassche ve diğerlerinin (2016) belirttiği gibi, başarılı mesleki gelişim bir olay olarak değil, bir süreç olarak görülmelidir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, günlük uygulamaların sürekliliğini gerektiren bir süreçtir.

Profesyonel gelişim çeşitli şekillerde tanımlanmıştır: Hizmet içi eğitim ve çalıştayların dâhil edilmesi; öğretmenlerin denetim altında çalışarak deneyim kazandıkları bir süreç ve öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda nasıl öğretileceğini hedeflediği, devam eden bir öğrenme süreci (Hişmanoğlu, 2010).

Profesyonel gelişimin temel amaçları, öğretmenleri eğitimdeki güncel konulardan haberdar etmek, bilgilerini geliştirmek, algılarını ve inançlarını değiştirmek, yenilikçi yöntemler uygulamalarına yardımcı olmak, uygulamalarını geliştirmek ve böylece öğrencilerinin öğrenmesini geliştirmek (El-Henawy,2019) olduğuna göre, bu amaçların gerçekleştirilmesinde

kullanılacak yöntemler ve ele alınış biçimleri de önemlidir. Bu nedenle, genelde öğretmenler yani tüm eğitim sistemi özelde ise okullar için profesyonel gelişim deneyimleri tasarlayan yönetici ve diğer eğitimciler buna yönelik en uygun yaklaşımı belirlemeden önce tüm temel mesleki gelişim modellerini göz önünde bulundurmalı ve bu modeller arasından hedef kitleye en çok fayda sağlayacak ve ihtiyaçlarına yanıt olabilecek nitelikte olan model ve stratejilere öncelikli olarak yer vermelilerdir. Ki öğretmenlerin profesyonel gelişimine ilişkin ele alınan alanyazın incelendiğinde de başarılı bir profesyonel gelişim programının öğretmenin kendisi tarafından seçilmesi gerektiği ve çeşitli modeller kullanılan bilgilerin yanı sıra öğretmenlerin eğilimlerini ve becerilerini de geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği görülmektedir (El-Henawy,2019).

Darling-Hammond vd. (2017) etkili profesyonel gelişimin özelliklerini tanımlamak üzere ele aldıkları çalışmalarında son otuz yılda konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaları metodolojik olarak inceleyerek çalışmaların her birini kodlamış ve etkili mesleki gelişimi, öğretmen uygulamalarında değişikliklere ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileştirmeler sağlayan yapılandırılmış profesyonel öğrenme olarak tanımlamışlardır. Adı geçen araştırmacılar bu çalışmaları sonucunda etkili profesyonel gelişimde yaygın olarak kullanılan yedi özellik belirlemişlerdir. Buna göre, etkili bir profesyonel gelişim programı içerik odaklı, aktif öğrenme içeren, işbirliğini destekleyen, etkili uygulama yöntemleri kullanan, koçluk ve uzman desteği sağlayan, geri bildirim ve yansıtma sunan ve uzun soluklu ve sürdürülebilir programlar olmalıdır.

Başarılı bir profesyonel gelişim programı yansıtma ve işbirliğine izin veriyor olmasının yanı sıra öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerine göre de düzenlenmelidir. Ancak profesyonel gelişim öğretmenin niteliğini geliştirmek için bir gereklilik olarak genel kabul görse dahi mesleki gelişim literatüründe kullanılan programların çoğunun etkisiz olduğunu iddia eden çalışmalar da yer almaktadır (Guskey, 2002; Darling-Hammond & diğerleri, 2017; Guskey, 2002; Stigler & Hiebert, 1999; Darling-Hammond & diğerleri, 2009). Profesyonel gelişimin desteklenmesi gerektiğine dair yürütülen çalışmalarda da profesyonel gelişimin öğretmenleri içerik hakkında aktif öğrenmeye dâhil etmesi, sürdürülebilir, işbirliğine dayalı ve uygulamaya dayalı olması gerektiği önerilmektedir (Guskey, 2002; Hiebert & diğerleri, 2002; Perry & Lewis, 2008). Örgütlerde büyüme, öğretmenler bir ihtiyacı fark ettiğinde, bu ihtiyacı iletğinde ve iyileştirme yapmanın yollarını ortaya çıkarmak için desteklendiklerini hissettiğinde gerçekleşir (Wiseman, 2010). Sparks ve Hirsh (1997), profesyonel gelişimin önem ve gerekliliğine dikkat çektikleri çalışmalarında, profesyonel gelişim sonucu öğretmenler ve

kurumlarda ortaya çıkan değişikliklere dikkat çekerek bu değişiklikleri şu şekilde listelemişlerdir:

Şekil 5. Profesyonel gelişim sonucu değişime bakış, (Sparks ve Hirsh, 1997)

... DEN	... - E DOĞRU
Bireysel Gelişim	Bireysel ve Kurumsal Gelişim
Yetişkin ihtiyaçlarına ve memnuniyetine odaklanma	Öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme çıktılarının yanı sıra öğretim davranışlarındaki değişikliklere odaklanma
Birincil model olarak iş dışında yürütülen eğitim	İşe gömülmüş öğrenme fırsatlarının birçok biçimi
Bilgi ve becerileri paylaşan “uzmanlar”	Öğretme ve öğrenme sürecinin öğretmenler tarafından incelenmesi
Genel öğretim becerilerine odaklanma	Genel ve içeriğe özgü öğretim becerilerinin birleşimi
Eğitimci olarak personel geliştiriciler	Eğitime ek olarak danışmanlık, planlama ve kolaylaştırma sağlayan personel geliştiriciler
Bir veya iki bölüm tarafından sağlanan personel gelişimi	Tüm yöneticilerin ve öğretmen liderlerin temel bir işlevi ve sorumluluğu olarak personel geliştirme
Öncelikle öğretmenlere yönelik personel gelişimi	Öğrenci öğrenimini etkileyen herkesin (okul yönetim kurulu üyeleri, okul yöneticileri, öğretim ve destek personeli) performansında sürekli iyileştirme

İlgili alanyazında yer alan mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, mesleki gelişimle ilgili model, yaklaşım ve etkinliklerin iç içe geçtiği ve bu yaklaşım model ve etkinlikler arasında kimi zaman net bir hiyerarşinin olmadığı görülmektedir. Çünkü bazı kaynaklarda model olarak belirtilenlerin diğer kaynaklarda etkinlik ya da uygulama olarak ele alındığı görülebilmektedir. Örneğin Kennedy (2005) mesleki gelişim modellerini eğitim, ödül temelli, eksikliğe dayalı, kademeli, standart temelli, koçluk-mentorluk, uygulama topluluğu, eylem araştırması, dönüştürücü olarak sınıflandırmaktadır. Villegas-Reimers (2003) ise örgütsel ortaklık modelleri ve küçük grup veya bireysel modeller olarak sınıflandırmakta ve bu sınıflandırmalar içinde yer alan uygulamaları da şu şekilde belirtmektedir:

- a. Örgütsel ortaklık modelleri: Mesleki gelişim okulları, Üniversite okul ortaklığı, Enstitüler/Kurumlar arası işbirliği, Okul ağları, Öğretmen ağları, Uzaktan eğitim.
- b. Küçük grup veya bireysel modeller: Denetim, Öğrenci performans değerlendirmesi, Çalıştay, seminer ve kurslar, Durum çalışması, Kendi kendine öğrenme, İşbirlikli öğrenme, meslektaş gelişimi, İyi uygulamaları gözleme, Öğretmenlerin yeni rollere katılımı, Beceri-gelişim modeli, Yansıtıcı modeller, Proje temelli modeller, Portfolyolar, Eylem araştırması, Öğretmenlerin anlatımlarının kullanımı, kademeli model ve Koçluk-mentorluk.

Darling-Hammond vd. (2017) de bu başlıklara koçluk ve uzman desteği ve okul dışındaki profesyonel öğrenme topluluklarını eklerler. Cartwright (2020) de öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kullanılan modelleri incelediği çalışmasında yukarıda adı geçen modellere ek olarak yansıtma, mesleki öğrenme biçimi olarak sosyal medya ve Japon Ders Uygulaması modellerine değinmektedir. Öğretim portföyleri (Seldin, 1993), hizmet içi eğitim (Day, 1999) ve takım öğretimi (Buckley, 1998) de profesyonel gelişimde başvurulan modellerden diğerleridir.

Profesyonel bir gelişim modeli olarak “Eğitim modeli”, eğitimcilerin aşına olduğu çalıştay, seminer veya grup sunumları gibi etkinliklerin yer aldığı eğitim modelidir. Bu tür eğitim oturumlarının kalıcılığını artırmak yeni öğrenilen becerilerin uygulanması, uygulandıkça ve geliştirildikçe geri bildirim ve koçluk veya meslektaş gözlemi gibi eğitimin devamı niteliğinde uygulamaların da ele alınmasını içerebilir (William and Mary School of Education, 2003).

Fraser (2005), öğretmenlerin profesyonelleşme çalışmalarında yer alabilecek öğrenme modellerine değindiği çalışmasında, önceliği “profesyonel öğrenme topluluklarına” yer vermektedir. Fraser, profesyonel öğrenme topluluklarının, okullarda işbirliği kültürü ve kolektif sorumluluk geliştirmenin etkili bir yolu olduğunu belirtir. Profesyonel öğrenme topluluklarında açık ve sistematik bir problem çözme ve öğrenme modeli söz konusudur. Bu modelde öğretmenler meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşıyor; hâlihazırda yer alan problemlerin çözümüne yönelik fikir alışverişinde bulunuyor; öğrencilerinin öğrenme stillerine uygun öğretim stratejileri geliştirmek için araştırmaya dayalı bilgiler kullanıyor; öğrenci öğrenim verilerini düzenli olarak topluyor ve analiz ediyor ve bilgiyi yapılandırmak ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için birbirlerini aktif olarak destekliyorlar. Öğretmenler böylece öğrenme, yansıtma, iyileştirme ve öğrendiklerini yeniden uygulama fırsatı bulurlar.

Profesyonel Öğrenme Topluluklarında gerçekleştirilebilecek çalışmalardan bazıları şunlardır:

1. *Eylem Araştırması*: Eylem araştırması, öğretme ve öğrenme süreci hakkında daha fazla bilgi edinmek için kullanılan bir odak konu vb seçerek verileri toplamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı ve ardından harekete geçmeyi içeren bir öğrenme stratejisidir. Burada esas öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında geçerli sorular düzenlemesi ve bu sorulara nesnel cevaplar aramalarıdır. Eylem araştırması, öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar ve sistematik problem çözücüler olmalarına yardımcı olur.
2. *Öğrenci Çalışmalarının İncelenmesi*: Öğrencilerin çalışmalarını işbirliği içinde incelemek, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl düşündüklerini anlamalarını sağlayarak uygun öğrenme ve öğretme stratejileri ve materyalleri geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, aynı ödevle ilgili olarak birkaç öğrencinin yazılı çalışması bu çalışma gruplarında değerlendirilebilir. Böylelikle öğretimlerini nasıl gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda öğretmenlere fikir verir.
3. *Çalışma Grupları*: Çalışma gruplarında öğretmenler, grup tarafından belirlenen konular çerçevesinde düzenli işbirlikçi etkileşimlere girerler. Bu yolla öğrendiklerini sınıf uygulamalarına yansıtma ve öğrenci öğrenme verilerini analiz etme fırsatları bulurlar. Ayrıca gruplar eğitim araştırmalarını yine işbirliğine dayalı ve destekleyici bir ortamda okuyup tartışabilirler. Böylece öğretimde vizyonlarını geliştirme olanağı bulurlar.
4. *Vaka Tartışmaları*: Vaka tartışmaları, öğretmenlere okul, sınıf, öğretme veya öğrenme durumları veya bu durumlarda karşılaştıkları sorunları betimleyen anlatı veya görsel kayıtları inceleyerek, öğretme ve öğrenme üzerine yansıtma yapabilme fırsatı sunar. Vaka tartışmaları, yansıtıcı diyalogu teşvik ettiğinden öğretmenlerin öğretimlerini tanımlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir öğrenme stratejisidir.
5. *Meslektaş (akran) Gözlemi*: Öğrenmenin en etkili yollarından biri, başkalarını gözlemlemek veya başkaları tarafından gözlemlenmek ve bu gözlemden özel geri bildirim almaktır. Bu nedenle meslektaş gözlemi iyi planlandığında öğretmenin ihtiyaç duyduğu alanlarda iyileştirmeler yapması veya yeni fikirler sunması açısından önemlidir. Öğretmenleri öğretim becerilerini ve yöntemlerini geliştirmeye teşvik

edebileceği gibi onların daha önce hiç fark etmediği doğru ve yanlış uygulamalarını da görmesini sağlar.

6. *Örnek Ders Uygulaması*: Ders anlatımı, öğretmenlerin ders planları hazırlamasına ve öğrencilerin belirli bir konuyu nasıl öğrendiklerine dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Bu çalışmada küçük bir grup öğretmen, belirlenen bir hedef için dersleri planlamak, tasarlamak, uygulamak, değerlendirmek ve geliştirmek üzere düzenli olarak toplanırlar. Grubun bir üyesi dersi yürütürken diğer üyeler onu gözlemler. Bu süreç grubun farklı üyeleri tarafından tekrarlanabilir. Burada amaç öğretmenlerin işbirlikçi gelişimi yoluyla kademeli ve artan profesyonel büyümeyi deneyimledikleri bir süreci teşvik etmektir (Fraser, 2005).
7. Guskey (2000)'nin, Sparks ve Loucks-Horsley (1989) ve Drago-Severson (1994)'ten alıntılanarak uyarladığı profesyonel gelişim modelleri ana başlıklar olarak eğitim, gözlem ve değerlendirme, bir iyileştirme veya geliştirme sürecine katılım, çalışma grupları, sorgulama veya eylem araştırması, bireysel rehberlik faaliyetleri, mentorluk ve öğrenen organizasyonlardır.

Şekil 6. Profesyonel gelişim modelleri, (Guskey, 2000, s.22-28)

Modeller	Avantajlar	Eksiklikler
Eğitim Tartışmalar, çalıştaylar, seminerler, gösteriler, rol oynama, benzetim gibi çeşitli grup temelli etkinliklerle sunum ve mikro öğretim.	* Fikirleri büyük gruplarla paylaşmak için etkilidir. * Paylaşılan bilgi tabanı ve ortak kelime bilgisi sağlar.	* Seçim veya kişiselleştirme için çok az fırsatı vardır. * Ek takip faaliyetleri gerektirir * Çeşitli düzeylerdeki beceriler için uygun değildir.
Gözlem/Değerlendirme Akran koçluğu ve klinik süpervizyonu kullanarak performansı gözlemlemek ve geri bildirim almak. Bunu analiz, açıklama ve refleks.	*Gözlemci mesleki uzmanlık kazanır. *Gözlemlenen, yeni iç görüler ve faydalı geri bildirimler kazanır. *Meslektaş dayanışmasını teşvik eder.	* Planlanmış zaman gerektirir. * Koordinasyon gerektirir.

<p>İyileştirme Süreçleri Yeni öğretim stratejilerini uygulamak veya sorunları çözmek için müfredat geliştirmek veya gözden geçirmek; bir strateji planlamak.</p>	<p>* Bilgi ve becerilerin yanı sıra işbirliğini geliştirir * Geliştirilen çözüm veya stratejilerin başarılı olması muhtemeldir.</p>	<p>* Küçük bir grupla sınırlıdır * Geleneksel olanlar yeniliklere göre üstün gelebilir. * Kararları yönlendirmek için araştırmaya erişim gerektirir.</p>
<p>Çalışma Grupları Tüm personel, bir sorunu çözmek veya bir plan oluşturmak için işbirliği içinde çalışan gruplara ayrılır.</p>	<p>* İzolasyonu azaltır. * Devam eden mesleki öğrenmeyi pekiştirir. * Öğretmenler öğrenen gibi davranır.</p>	<p>* Bazı bireyler gruplara hâkim olabilir. * Araştırma kanıtlarını gözden geçirmek zaman ve çaba gerektirir.</p>
<p>Sorgulama/Eylem Araştırması Eyleme geçme ve yansıtma ile biten eylem araştırmasının 5 adımını izleyerek bir sorunu çözme veya bir soruyu yanıtlama.</p>	<p>* Düşünmeyi, problem çözmeyi ve karar vermeyi geliştirir. * Araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu daraltır. * Öğretmenler araştırmacı olarak hareket ederler.</p>	<p>* İstek ve bağlılık gerektirir.</p>
<p>Bireysel Yönetilen Faaliyetler Günlük yazma, portföy, video/ses ve öz değerlendirme kullanarak kendi kendine başlatılan öğrenme.</p>	<p>* Esnek ve kişiselleştirilmiş. * Öz değerlendirmeyi ve kişisel yansımayı güçlendirir.</p>	<p>* Meslektaşlar arası işbirliğini azaltır. * Bireysel hedefler değersiz olabilir.</p>
<p>Mentorluk Hedefleri/planları tartışmak, fikirleri paylaşmak, iyileştirme uygulamaları üzerinde düşünmek için daha az deneyimli eğitimcileri eşleştirmek.</p>	<p>* Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder. * Profesyonel ilişkileri güçlendirir.</p>	<p>* Sınırlı bir işbirliği ve paylaşım kapsamına sahiptir.</p>

Gözlem ve değerlendirme profesyonel gelişim modeli ise eğitimcilere belirli bir uygulama veya beceri hakkında bilgi sağlamak üzere meslektaş gözlemi ve geri bildirim kullanımına dayanan ders tasarımı, öğretim stratejileri veya sınıf yönetimi ile ilgili akran gözlemlerini içeren etkinlikler olabileceği anlayışını benimser. Bu mesleki gelişim modelinin başarılı olmasının önkoşulu gözlem ve değerlendirme sürecinin öğretmenin değerlendirme sürecinden ayrı tutuluyor olmasıdır (El-Henawy, 2019).

Bir geliştirme veya iyileştirme sürecine katılım modelinde eğitimciler genellikle bir müfredat komitesinde veya okul geliştirme ekibinde görev yaparlar. Bu komite ve ekiplerde çalışmalar belirli bir sorunu çözme veya belirli bir içerik alanıyla ilgili araştırmaları gözden geçirme esasına dayalı işbirliği temelli çalışmalardır. İşbirliğini destekleyen ortamlar oluşturmak, yaptıkları iş için ortak bir endişe veya tutkuya sahip olan, ortak faaliyetlere ve tartışmalara dâhil edilen insanların oluşturduğu uygulama toplulukları için temel oluşturabilir Cartwright (2020). Geliştirme veya iyileştirme projeleri üzerinde çalışan bireyler böylece çeşitli insanlarla (örneğin yöneticiler, ebeveynler, topluluk üyeleri) çalışırken yeni bilgiler edinir ve farklı bakış açılarını değerlendirme olanağı bulurlar (El-Henawy, 2019).

Profesyonel gelişim eğitim programlarında sıkça adı geçen bir başka model de çalışma gruplarıdır. Çalışma grupları, fikir alışverişinde bulunma, ders planlama, öğrencilerin çalışmalarını analiz etme ve hatta okul politikasını tartışma eğiliminde olan bir dizi öğretmen ve yöneticiden oluşur (Murphy, 1992). Çalışma grupları, tüm okul personelini ortak sorunlara çözüm bulmaya dâhil ederek geliştirme ve iyileştirme süreçleri kavramlarını geniş çapta ele alması açısından önemlidir. Eğitimci grupları, bir yandan belirlenen problem veya konunun farklı yönlerine odaklanırken aynı zamanda okul disiplin ve karakter eğitimi, protokoller adı verilen senaryolar veya gündemler gibi birçok veri üzerinde çalışabilirler (Birchak vd, 1998; El-Henawy, 2019). İyi uygulanan profesyonel çalışma grupları öğrenme kazanımlarının yanı sıra uygulamadaki gelişmeleri destekleyerek aktif, işbirlikçi ve yansıtıcı olan sürekli ve işe gömülü öğrenme sağlar (Darling-Hammond, vd. 2017).

Katılan bireylerin inisiyatif alma ve araştırmaya zaman ayırmaya istekli olmalarını gerektiren Sorgulama veya Eylem Araştırması modelinde katılımcılar belirli bir uygulamadaki bir değişikliğin öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmak için yapılandırılmış bir yöntem kullanırlar. Eylem araştırması, öğretmenlerin araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde ele alacakları bir süreçtir (Ferrance, 2000). Sorgulama veya eylem araştırması modeli tüm katılımcıları ilgilendiren bir sorunun veya sorunun belirlenmesi; problem veya soruyla ilgili bilgilerin toplanması ve analizi; problem veya konu için ilgili profesyonel alanyazın ve araştırma sonuçlarının gözden geçirilmesi; eylem adımlarının belirlenmesi ve eylem adımlarının uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere beş aşamada ele alınmaktadır (El-Henawy, 2019).

Bireysel Rehberlik Edilen Faaliyetler de mesleki gelişim modellerinden bir diğeridir. Bu modelde eğitimciler kendi mesleki öğrenme hedeflerini

belirleyerek ve bu hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmalarını sağlayacağına inandıkları faaliyetleri seçerler. Böylece öğretmenler mesleki gelişim deneyimlerini bireyselleştirmelerine olanak sağlayan esnek seçenekleri deneme uygulama fırsatına sahip olurlar. Portföyler, yansıtıcı günlük kaydı ve video/ses öz değerlendirme gibi etkinlikler bu model kapsamında ele alınabilecek etkinliklerdir. Modelin içerdiği aşamalar ise şöyledir: öğretimi geliştirmeye yönelik bir ihtiyaç veya ilgi alanı belirlenir; belirlenen ihtiyaç veya ilgiyi ele almak için bir plan geliştirilir; plan çerçevesinde öğrenme aktiviteleri tamamlanır ve verilen öğrenimin belirlenen ihtiyaçları veya faaliyetleri karşılayıp karşılamadığı değerlendirilir (El-Henawy, 2019).

Profesyonel gelişim modellerinden biri olan mentorluk (koçluk, uzmanlık desteği) modelinde deneyimli, başarılı eğitimciler ile daha az deneyimli meslektaşların birlikte çalışmaları söz konusudur. Mentorluk genellikle iş, organizasyon veya meslekte yeni olan daha az deneyimli bir uygulayıcıyı daha deneyimli bir uygulayıcı aracılığıyla destekleyen bir kişisel ve profesyonel ortaklık biçimidir (Butcher, 2002). Bu modelde mentor öğretmenler kendi alanlarında uzman olarak yeni öğretmenlere öğretimsel konularla ilgili örnek uygulamalar gösterme, onları gözlemleme ve danışma becerisine ve zamanına sahip olmalıdır. Mentorlar ve diğer uzmanlar, özel olarak eğitilmiş usta öğretmenler ve öğretim liderlerinden araştırmacılara veya üniversite öğretim üyelerine kadar uzanabilir (Heller, vd., 2012). Etkili kişilerarası ve işbirlikçi beceriler de başarılı bir mentorluk için önemli kılaslardan biridir (Virginia Department of Education, 2000). İlgili literatür koçluğun veya uzman desteğinin yeni müfredat, araç ve yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanmasını destekleyebileceğini öne sürmektedir (Roth vd., 2011). Gaible ve Burns (2005) mentorluğun güçlü yönlerini bilgiye erişim, rol modelleme, iyi öğretim uygulamaları, gerektiğinde yardım ve kişisel destek sağlaması; yeni öğretmenlerin okul içinde ve okul genelinde meslektaşları ile işbirliği yapmasına ve ilişkiler kurmasına izin verebilme ve programların uygulandığı yerlerde öğretmenlerin yıpranma oranlarının düşmesi ve öğretmenlerde daha fazla iş tatmini yaratması olarak tanımlar (Gaible ve Burns, 2005).

Profesyonel öğrenme toplulukları bir diğer adıyla öğrenen organizasyonlar, etkili mesleki gelişimi başlatmak, desteklemek ve sürdürmek için ihtiyaç duyulan önemli modellerden biridir (DuFour ve Eaker, 1998). Profesyonel öğrenme topluluklarında misyon, vizyon ve değerler paylaşımı, sorgulama, işbirliği, eyleme yönelme, deneme ve sürekli iyileştirmeye gönüllülük ve sonuçlara odaklanma söz konusudur. Ayrıca etkili mesleki gelişim ilkelerinden olan öğrenme ve öğrenenlere odaklanma, bireysel ve örgütsel değişime vurgu, yönlendirilen ve süreklilik arz eden mesleki öğrenme gibi eğitsel

ihtiyaçlar profesyonel öğrenme topluluklarının yaratılmasıyla karşılanabilir (Guskey, 2000).

Okul dışı profesyonel topluluklardan öğrenme modelinde de öğretmenler belirli bir konu veya diğer ortak eğitim kaygıları etrafında birbirine bağlanan ağlar aracılığıyla organize edilir. Lieberman ve Wood (2002), öğretmenlerin bir toplulukta yeni uygulamaları benimseme sürecinde başarılı öğretmen ağlarının yeterlilik ve güven kaynağı olabileceğini belirtmektedir.

Yansıtma, etkili profesyonel gelişimde bulunan güçlü bir araçtır; genellikle mentorluk ve koçluk sırasında kullanılır ancak bu alanlarla sınırlı değildir. Daha önce belirtildiği gibi, geribildirim ve yansıtma, yetişkin öğrenme teorisinin kritik bileşenleridir. Öğrenci öğrenimindeki kazanımlarla ilişkili mesleki gelişim modelleri, geribildirim ve/veya yansıtma için kasıtlı zaman sağlayarak, öğretmenlere sıklıkla düşünmeleri, girdileri almaları ve uygulamalarında değişiklik yapmaları için yerleşik zaman sağlar (Darling-Hammond, vd. 2017). Öğretmen günlükleri, kritik olay anketleri ve yetişkinler arasında eleştirel konuşmaların teşvik edilmesi yetişkinlerin mesleki gelişiminde kullanılacak yansıtma yöntemlerinden birkaçıdır (Brookfield, 1995).

Ayrıca, bir mesleki öğrenme biçimi olarak sosyal medya eğitimciler arasında işbirliğini ve yansıtmayı destekleyen yeni yüzyıl profesyonel gelişim modellerinden biridir. Sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanımı eğitimciler arasında işbirliği ve yansıtmayı desteklediği gibi kişinin kendi kendine araştırma yapabilme ve uygulamalar için öneriler sunabilmektedir (Cartwright, 2020). Duncan-Howell'a (2010) göre çevrimiçi eğitim, öğretmenlerin kendi okulları dışındaki diğer kişilerle etkileşim kurmasına, iletişim kurmasına ve yansıtmasına olanak sağlayabilir. Bu işbirliği, öğrenme ve yansıtma izin verir ve bireyin uygunluğuna göre ihtiyaç duyduğu herhangi bir zamanda gerçekleşebilir. Sosyal medya ağlarının kullanımı öğretmenlere yeni fikirlere ulaşma ve diğer üye ve katılımcılardan yardım alabilme olanağı verir. Multimedya modülleri, belirli pedagojik becerilerle ilgili öğretme ve öğrenme etkinlikleridir. Bu etkinliklerin kaynakları öğretmenlere ortak öğretim sorunlarına çözüm bulma; belirli kavramların öğretiminde yenilikleri görebilme; alternatif ders planlarına ulaşabilme ve profesyonel kuruluşlar tarafından geliştirilen diğer portallara da bağlanabilme fırsatları sunar (Hooker, 2005). Sosyal medya modülleri arasında televizyon, radyo, videolar, eğitici Web siteleri ve portallar, bülten panoları, web günlükleri (bloglar), öğretmen wiki'leri, yönetilen ve yönetilmeyen sohbet odaları, tartışma forumları ve sanal konferanslar, belirli konularda eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi seminerler, kişisel web alanları ve kullanıma açık

eğitim yazılımları ve e-posta tartışma grupları (listservs) uygun yer ve zamanlarda öğretmenlere öğrenme ve profesyonel gelişme alanları sunan alternatif uygulamalardan bazılarına örnek teşkil etmektedir.

Profesyonel gelişim yöntemi olarak Japon Ders Uygulaması modeli çoğu Japon ilkokulunda 1900'lerden bu yana kullanılmakta olan ve uzun bir geçmişe sahip olan profesyonel gelişim modellerindedir (Fernandez, Cannon ve Chokski, 2003). Ders uygulaması öğretimin sürekli iyileştirilmesi için sürekli yollar oluşturan ve öğretmenlere uygulamaya dayalı mesleki gelişim fırsatları sağlayabilecek kapsamlı bir yeniliktir (Stigler ve Hiebert, 1999). Ders uygulaması, öğretmenlerin gerçek sınıf öğretimlerine dayalı olarak içerik bilgisi ve karşılaştıkları sorunlar üzerinde deneyim kazanmalarına destek olurken, onların dersler üzerinde düşüncelerini ve işbirliği yapmalarını sağlayan, işe gömülü etkili bir modeldir. Ders uygulamasını alışlagelmiş profesyonel gelişim oturumlarından ayıran özelliklerinden (Takahashi & Yoshida, 2004) birincisi, ders etüdüdür. Ders etüdü öğretmenlere öğretme ve öğrenmeyi sınıfta gerçekleştirdiği şekliyle görme fırsatları sağlar. Böylece öğretmenler, gerçek sınıf uygulamalarına bakarak iyi bir öğretimin neleri gerektirdiğine dair ortak bir anlayış geliştirebilirler. Ders etüdü öğrencileri öğretmen eğitiminin merkezinde tutar ve öğretmenler, öğrenci ve öğretmen tepkilerini gözlemleyerek tüm öğrenme süreci hakkında kapsamlı notlar alırlar. Ders etüdünün bir diğer ayırt edici özelliği de profesyonel gelişimin öğretmen liderliğinde gerçekleşiyor olmasıdır. Öğretmenler dersleri planladıkları ve birebir gözlemledikleri için öğretim değişikliği ve müfredat oluşturma sürecine aktif olarak katılmış olurlar (Takahashi ve Yoshida, 2004). Ders uygulaması öğretmenlerin öğrenmelerini bir kereye mahsus oturumlardan, devam eden profesyonel yaşamın bir parçası olarak öğrenmeye kaydırır (Mundry, 2005).

Akran koçluğu da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik başvurulan stratejilerden bir diğeridir. Akran koçluğu temelde iki öğretmenin birbirlerine öğretimleri hakkında geri bildirim ve tavsiye sağladıkları karşılıklı iletişim ve etkileşimlerine dayanır. Bu modelde her iki öğretmen de hem koç hem de koçluk yapan kişi olarak hareket eder; bu da her katılımcıyı sürece eşit bir ortak olarak dâhil ederek sürdürülebilirliği yaratır ve eğitim maliyetini düşürür (Hişmanoğlu, 2010). Thorn vd. (2007) akran koçluğunun birçok faydası olduğunu belirtmekte ve bu faydaları şu şekilde özetlemektedirler. Akran koçluğu liderler arasındaki izolasyonu azaltır; işbirlikçi normlar oluşturur; özellikle başarılı uygulamaların paylaşıldığı bir bilgi tabanı oluşturur; yansıtıcı uygulamayı teşvik eder ve daha uyumlu bir organizasyon kültürü yaratılmasına olanak sağlar.

Reid (2017) ise öğretmenler için profesyonel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme alanlarının resmi, gayri resmî, planlı ve rastlantısal olabileceğini belirtir. Reid 'e (2017) göre öğretmenler sadece proje, seminer, toplantı, kurslar vb resmi olarak ele alınan planlı eylemler değil aynı zamanda deneyimlerin paylaşılması, okul içi sohbetler gibi gayri resmi ve rastlantısal eylemler yoluyla da profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilmektedirler.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Profesyonelliği

Öğretmenlik bir zanaat olmaktan öte temeli sağlam alan bilgisi ve pedagojik bilgiye ve derin öğrenme bilgisine dayanan entelektüel bir meslektir. Öğretmenlik mesleği, değişen dünyada günlük yaşamı etkileyen karmaşık ve zorlayıcı güçler hakkında bilgiye ihtiyaç duyar. Bu, öğretmenlerin hem şu anda hem de gelecekte öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğini bilmelerini sağlamak için toplumu şekillendiren politik, ekonomik, teknolojik, sosyal ve çevresel faktörleri anlamayı içerir (Bousted, 2011). Öğretmenler her gün karmaşık bir dizi bilgi ve beceri kullanırlar: öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğrenmenin önündeki olası engeller, öğrenmenin nasıl geliştirilebileceği, müfredat ve konu bilgisi, pedagojik bilgi, bu bilgiler arasında ilişki ve etkileşimler, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, problem çözme, sorgulama, okul yönetimi ile iletişim, rutin okul işleri vb.. Tüm bu ilişkilerin istenilen ve en üst düzeyde yürütülebilmesi, öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmeleri ile desteklenebilir. Bu profesyonelleşme sürecinde öğretmenler meslektaşları, diğer profesyoneller, okul yönetimi, akademisyenler, alanyazında ele alınan çalışma ve bilgilendirmeler, veliler ve hatta öğrenen gruplarından dahi destek alabilirler.

Öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçleri planlı ve rastlantısal olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilir:

Şekil 7. Öğretmen profesyonel gelişim süreçleri: Planlı ve rastlantısal

PLANLI	RASTLANTISAL
Yetkili öğretmen destekleri	Toplantılarda deneyimlerin paylaşılması
Hizmet içi eğitimler	Bilişim ağları üzerinden konuşmalar ve paylaşımlar
Zümre toplantıları	Öğretmenler odası sohbetleri
Okulda idari toplantılar	Koridor sohbetleri
Araştırmalar veya Projeler	Fotokopi (materyal hazırlama) sohbetleri
İleriye dönük ortak planlama	Web tabanlı meslektaş iletişimi

Öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçleri süreklilik gösteren ve eylemsel bir süreç olup öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan önemli bileşenlerden biri olduğundan öğretmenlerin kendi profesyonel kimliklerini oluştururken bu süreci aktif olarak yönetmelerinin gerekliliği açıkça görülmektedir (Coldron & Smith, 1999).

Profesyonel gelişim, öğretmenlerin inanç, tutum ve uygulamalarındaki değişimlerin sonuçlarıdır. Olsen (2008)'e göre, mesleki gelişim, teknik veya entelektüel bilgi birikiminden çok kişinin kendi öğretmen kimliğini yeniden inşa etmesidir. Bu inşa da ancak mesleki gelişim yoluyla başarılabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin, İngilizce Yabancı Dil öğretimine dair değişen politikalar ve eğitim reformlarına uyum sağlamayabilmeleri için yalnızca en son ortaya çıkan eğilimleri, yöntemleri, teknikleri veya eğitim teknolojilerini öğrenmeleri değil, aynı zamanda yabancı dil öğretmen kimliğinin yeniden yorumlanmasına dayalı yeni roller ve becerileri de içselleştirmeleri gerekmektedir.

“Bir öğretmen gibi düşünmeyi öğrenmek, bir öğretmen gibi tanımayı öğrenmek, bir öğretmen gibi hissetmeyi öğrenmek ve bir öğretmen gibi davranmayı öğrenmek” (Feiman-Nemser, 2008, s. 698) çoğunlukla öğretim sürecinde şekillenir. Nunan (2017), dil öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin önemine dikkat çeker ve dil öğretmenlerinin dersleriyle diğer branşlara kıyasla farklı kendine has bir ilişkisi olduğunu çünkü dilin öğretimde hem araç hem de içerik olduğunu belirtir. (s. 165- 166).

Profesyonel gelişim, bir diğer yandan da meslekte adanmışlık duygusu gerektirir. Akkerman ve Meijer, (2011), mesleki adanmışlığın profesyonelleşmenin merkezinde yer aldığını belirtirler. Çünkü öğretmenler mesleğe adandıklarında, aktif birer katılımcı oldukları ve mesleki yatırım yaptıklarında öğretmen kimlikleri de gelişir. Zira Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) öğretmen kimliğinin geliştirilmesinin profesyonel normlara bağlı olduğu ve öğretmenlerin işlerine bağlılıklarını sağlamanın önemli bir parçası olduğuna değinirler. Beijaard ve diğerleri (2000), öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerine ilişkin algılarının, yeterliklerini ve mesleki gelişimlerini, eğitimsel değişimle başa çıkma ve yenilikleri kendi öğretim uygulamalarında uygulama yeteneklerini ve istekliliklerini etkilediğini öne sürmektedir.

Bir dil öğretmenin amacı, öğrencinin o dildeki ustalığını, dil yeterliliğini geliştirmektir. O halde öğretmenin rolü, öğrenciye dil yetkinliği kazandırmaktır. Dil öğretiminin bu rolü göz önüne alındığında, bunu başarmak için dil öğretmenin kendisinin de yeterliliğe ihtiyacı olduğu sonucu çıkar. Öğretmenlerin bu yetkinliği öğrencilere aktarabilmeleri için,

öğrencilerinden beklenenden daha fazla dil yetkinliğine sahip olmaları gerekir. Bu da yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik ve metodolojik olarak yeterliliğe sahip olmaları anlamına gelir (Thomas, 1987).

Türkiye’de yabancı dil öğretimindeki yeterlik ve başarı düzeyi düşünüldüğünde sadece pratikte öğretimi gerçekleştiren, meslektaşlarını gözlemleyerek veya mevcut programa bağlı kalarak belirtilen çalışma ve etkinlikleri sınıf içinde ele alan yabancı dil öğretmenlerinden çok; öğretimde mikro düzeyden makro düzeye geçmeyi amaçlayan, bu hususta hevesli ve özenli, alanlarında uzmanlaşmaya çalışan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Kabul edilmelidir ki geçtiğimiz on yılda dahi eğitimi neyin oluşturduğu veya eğitimin nasıl uygulanması gerektiğine dair bakış açıları ve uygulamalar, uygulamaları ele alacak hedef kitle yani öğrenciler de bilgi alt yapısı ve beklenti olarak değişmiştir. Dolayısıyla toplumda okullar ve öğretmenlere karşı bakış açısı ve beklentilerde de değişiklikler ve talepler ortaya çıkmıştır. Eğitim bir açıdan toplum mühendisliğinin bir aracı haline gelmiştir. Bu durumda, yenilenen dünya gerekleri, yeni eğitim teori ve uygulamaları, değişen teknoloji, hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçları hakkında herhangi bir anlayışa sahip olmadan gelecek nesillere en iyi ve en doğru eğitim verilmesinin beklenmesi hata olacaktır. Öğretmenlik mesleği de tüm dünya ile birlikte büyük bir dönüşüm içindedir. Bu dönüşümü yakalayabilmesi için öğretmenlerin alanlarında profesyonelleşmeleri beklenmektedir.

Profesyonelleşme süreci gelişigüzel veya kendiliğinden gelişen bir süreç olmayacak veya kendi haline bırakılmayacak kadar önemli bir süreçtir. Öğretmenlikte profesyonelleşmenin birincil etki grubu öğrenciler, meslektaşlar ve sonrasında da toplumun bütünü olduğuna göre, planlı ve süreklilik arz eden bir profesyonelleşme programı ele alınması önemlidir. Öğretmenler öğretim esnasında önceden edindikleri teorik öğrenme anlayışlarından, müfredat içeriği bilgilerinden ve öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarından yararlanabilirler. Ne var ki bu profesyonel bilgi ve anlayış statik değildir. Zamanla değişir ve gelişir. Bu değişikliklerin bazıları mesleğin dışında gerçekleşir. Beynin nasıl çalıştığı veya konu bilgisindeki gelişmeler, konuların öğretilme şekli veya çocukların nasıl algılandığını etkileyen politik, sosyal ve kültürel tutumlardaki değişiklikleri içerebilirler. Bu nedenle profesyonellik, yansıtma ve etkileşim yoluyla pratik bilginin sürekli gelişimine karşı bir sorumluluk ifade eder. Profesyonelleşme, uygulamanın doğasını ve etkililiğini gözden geçirmek ve bireysel ve toplu olarak eğitimin amaç ve içeriğinin anlaşılmasını artırmaya devam etmek anlamına gelir (Bousted, 2011; in SCETT 2011, s.10).

Richards ve Farrell (2005) kitaplarında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinden genel bir gelişim olarak bahsederler. Profesyonel gelişim uzun vadeli bir hedefe hizmet eder ve öğretmenlerin öğretme süreçleri ve öğretmen olarak kendileri hakkındaki anlayışlarının gelişmesini kolaylaştırmayı amaçlar. (s. 4). Öğretmenlerin mesleki gelişimi onların öğretmen kimliklerinin oluşumunda da etkili olduğundan mesleki gelişim türlerini bilmek önem arz etmektedir. Şekil 8'de, Richards ve Farrell (2005) profesyonel gelişim için gerçekleştirilebilecek etkinlikleri şu şekilde belirtirler:

Şekil 8. Profesyonel gelişim etkinlikleri, (Richards ve Farrell, 2005, s. 14)

Bireysel	Birebir (karşılıklı)	Grup temelli	Kurumsal
<ul style="list-style-type: none"> · Öz değerlendirme · Günlük yazma · Kritik (önemli) olaylar · Öğretim portfolyoları · Eylem araştırması 	<ul style="list-style-type: none"> · Akran (meslektaş) koçluğu · Meslektaş Gözlemi · Kritik (önemli) arkadaşlık · Eylem araştırması · Kritik (önemli) olaylar · Takım çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> · Örnek vaka çalışmaları · Eylem araştırması · Günlük yazma · Öğretmen destek grupları 	<ul style="list-style-type: none"> · Seminer veya çalıştaylar · Eylem araştırması · Öğretmen destek grupları

Öğretimde öğretmenlerin belli öğretim inançları vardır. Richards ve Lockhart (1994) öğretmen inançlarının etkilendiği kaynakları şu şekilde belirtir:

- Öğretmenlerin öğretmen olarak kendi geçmiş deneyimleri: öğretme inançları bir zamanlar nasıl öğretildiklerine göre şekillenir.
- Öğretimde en çok neyin işe yaradığına dair deneyim: öğretmenlerin başarılilik veya başarısızlık deneyimleri, kullandıkları öğretim tekniklerinin, yaklaşımların ve yöntemlerin beğenilip beğenilmemesi.
- Yerleşik uygulama: kişinin kendi kurumunda veya okulunda her zaman grup çalışmalarından yararlanma gibi ortak ve sabit sınıf uygulamalarının tercih edilmesi.
- Kişilik faktörleri: sınıf uygulamalarında öğretmenin kişilik özellikleriyle yakından ilişkili uygulamaların kullanılması. Dışa dönük karaktere sahip bir öğretmenin doğaçlama ve rol yapma gibi kullanımlara sınıfta sıklıkla yer vermesi gibi.

- Eğitim temelli veya araştırmaya dayalı ilkeler: öğretmenlerin öğretmen eğitimi sürecinde edindikleri çeşitli öğrenme tekniklerini mesleki gelişim programları veya etkinliklerinin sonuçları bağlamında ele almaları.
- Bir yaklaşım veya yöntemden türetilen ilkeler: bir öğretmenin belirli bir yaklaşıma veya yönteme güçlü bir inancı olması her zaman bu yöntem veya yaklaşımı kullanması. (s.30-31).

Mesleki özellikler, yaşamın erken dönemlerinden itibaren çeşitli karmaşık girdiler yoluyla geliştirilir. Bu, herhangi bir profesyonel roldeki pratik deneyimin hayati önem taşıdığı ve sonuç olarak “yaparak öğrenme” hacminin artırılması gerektiği anlamına gelir (Hobby, 2011). Bununla birlikte, pratik deneyim tek başına yeterli olmamakta, bir bağlamda öğrenilen pratik deneyimin farklı bağlamlara da genellenebilmesi gerekmektedir. Günümüz dünyasında gerçekleşen değişimin hızı göz önüne alındığında, deneyim ve derinlemesine düşünmenin gerekliliğinin yetenekli profesyoneller geliştirmek için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Deneyimin teoriyi, teorinin deneyimi kapsadığını kabul ettiğimizde deneyimin gelişim üzerinde maksimum etkiye sahip olacak şekilde şekillendirilmesi ve yapılandırılması gerektiğinin önemini fark edebiliriz. Öğretmenlerin doğru deneyime sahip olup olmamaları bir şans meselesi olarak düşünülmemeli; onları konfor alanları sınırları içinde tutarak bağlamsal olarak yapılarını genişletmek ve öğretmenlerin uygun rehberlere ve kaynaklara erişimlerini sağlamak gerekmektedir. Öğretmenlere en zor durumlarda bile devam etmeleri için motive edici enerji, ilham ve bağlılık hislerini veren değerler ve inançları şekillendiren, onlara sunulan gelişim faaliyetleridir. Öğretmenler verilen bilgiyi almakla yetinmemeli aynı zamanda bu bilgileri eleştirebilmeli ve uygulayabilmelidirler. Teori ve düşünceden en yüksek yararlanım bu şekilde sağlanabilmektedir (Hobby, 2011).

Öğretmenlerin üretken olmaları ve kendilerinden emin bir şekilde ilerleyebilmeleri için öğretmenlik mesleğinin bir zanaattan öte yetenek ve yeterlik gerektiren bir meslek olduğu kabul edilmelidir. Nias (1996)’a göre bir öğretmenin etkili bir şekilde öğretmesi için sadece mesleki bilgi tabanı ve diğer öğretim becerileri yetersiz kalabilir zira öğretim sadece teknik bir meslek değildir. Bir öğretmenin etkili öğretim gerçekleştirebilmesi için mesleğine yatırım yapması gerekir.

Öğretmenlerin profesyonelliği gerçekte pedagoji anlayışından gelen bilgi, beceri ve değerlerle tanımlanır. Öğretmenler, meslekte birçok beceri ve bilgi alanını içeren profesyonel bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenler,

öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını tanımak ve analiz etmek için çocuk gelişimi anlayışına sahip, profesyonel yargılarda bulunabilen ve bu ihtiyaçları karşılamak için aktif olarak mesleğin içinde olan bireyler olmalıdırlar. Eğitim politikaları öğretme ve öğrenmenin pratik gerçekliklerini belirleyen bir çerçeve niteliğindedir (Blower,2011). Bu çerçeve içerisindeki manzarayı zenginleştiren ve detaylandıran unsurlar ise öğretmenlerdir.

Öğretmen eğitimi yolculuğu, bir yeterliliğe doğru birkaç yıllık bir süreç değil; başlangıç öğretmen eğitiminden başlayarak, profesyonel mükemmelliğe doğru kariyer boyu süren bir yolculuktur (Davies, 2011). Öğretmenler, uzmanlık alan bilgilerini çoğunlukla lisans öğretimlerinde edinirler. Ne var ki bu alan bilgileri statik değil dinamik bilgilerdir (Young, 2011) . Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde daha fazla yer almaları ve süreçte aktif olmaları bu dinamik yapının gereklerindedir.

Öğretmenlerin pedagojik bilgisi üç unsur içerir. Öğretmenlikte profesyonelleşme basamakları olarak ta kabul edebileceğimiz bu unsurlar: uzmanlık bilgisini içeren kavramsal araçlar; okullardaki pratik deneyimlerini değerlendirmek için bir bilgi tabanı ve meslek mensuplarının daha geniş sorumluluklarını yansıtmak için eğitim disiplinlerine erişim. Son basamağın daha çok ileri mesleki eğitime vurgu yaptığı görülmektedir. Bazı öğretmenler için kariyer ilgi alanları onları sınıftan eğitim araştırmalarına, diğer öğretmenleri eğitmeye, okul liderliğine veya müfredat geliştirmeye götürebilir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin bu alanları kariyerlerinin erken bir aşamasında keşfedebilmeleri için fırsatlara ihtiyaçları vardır (Young, 2011). Kariyer süresince sürekli mesleki gelişime adanmışlık, öğretmenleri profesyonel kimliklerinin tüm yönlerini sürekli olarak yenilemeye teşvik eder. Öğretmek için nitelikli olmak yeterli değildir ancak profesyonel mükemmelliğe giden yolculuğun başlangıcıdır(Davies, 2011).

Dil öğretimi alanında profesyonelleşmenin yeri ve önemine değinmek gerektiğinde, yabancı dil öğretiminin ülkeler için önemi göz önünde bulundurularak öğretimde yabancı dil öğretmenlerinin rollerine değinmek gerekir. Birçok disiplin alanında olduğu gibi dil öğretiminde de öğretmenlik mesleğinin hem yeni eğitim paradigmalarına ve eğilimlerine yanıt verir nitelik kazanması hem de müfredat, ulusal testler ve öğrenci ihtiyaçlarındaki değişikliklerin bir sonucu olarak hızlı değişikliklere tabi olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimi, örgün eğitim veya lisansüstü eğitimle başlayıp biten bir olaydan çok zaman içinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç hem kurumsal düzeyde hem de öğretmenlerin kendi bireysel çabaları düzeyinde desteklenmeye ihtiyaç duyulan bir alandır. Mesleki becerilerin ve bilginin sürekli yenilenmesi ihtiyacı, eğitimin yetersiz olması anlamında algılanmamalı

ancak öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde edindikleri bilgi ve becerilerin dayalı olduğu bilgi tabanının sürekli değişmekte olduğunun kabul edilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemine bu farkındalık ile bakılmalıdır. Çünkü toplumun ve buna bağlı olarak kurum ve kuruluşların ihtiyaçlarının zamanla değişmesine bağlı olarak kariyerleri boyunca öğretmenlerin de ihtiyaçları değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini, yani mesleki gelişim alanlarını güncelleyebilmeleri için düzenli fırsatlara ihtiyaçları vardır.

Diğer tüm branşlarda olduğu gibi yabancı dil öğretmenlerinin de alandaki gelişmeleri takip etmeleri, öğretim becerilerini düzenli olarak gözden geçirmeleri ve değerlendirmeleri ve kurumun değişen ihtiyaçlarına göre öğretimde yeni sorumluluklar almaları beklenmektedir. Geçmişte dilbilgisi öğretimi düz anlatım veya sayıca az birkaç kaynak aracılığıyla yapılabiliyorken veya dinleme etkinlikleri bir küçük kasetçalar desteği ile sağlanabiliyorken; günümüzde eğitim materyallerindeki çeşitlilik ve gelişmeler bile yabancı dil öğretmenlerinin öğretime yansıtması gereken değişimlere bir örnek olabilir. Bunun da ötesinde deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik etmesi, atölye çalışmaları ve diğer mesleki faaliyetler planlaması, seminer veya konferanslarda bildiri sunması ve dergi ve dergiler için yazı yazmaları dahi yabancı dil öğretmenlerinin alanlarına sağlayabilecekleri katkılardır.

Altan (2006)'a göre bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlikler şunlardır. Bir yabancı dil öğretmeni;

- Alandaki gelişmelerden haberdar olmalıdır.
- Alanında nitelik sahibi olmalıdır.
- Eğitimde pedagojik konularda bilgi sahibi olmalıdır.
- Hedef dilin yapısı konusunda yeterli donanıma sahip olmalıdır.
- Dil öğretimi konusunda yeterli olmalıdır.
- Teknolojinin sınıf içerisinde kullanımı konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğrenci için iyi bir kaynak olmalıdır.

Peyton (1997), alanyazın incelemelerinin sonucunda bir araya getirdiği ve nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması beklenen bilgi ve becerileri şu şekilde belirtmektedir:

- Hedef dilin konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi tüm beceri alanlarında yüksek düzeyde dil yeterliliği.
- Dili, sosyal ve profesyonel amaçlar dâhil olmak üzere gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilme becerisi.

- Çağdaş medyayı hem sözlü hem de yazılı olarak yabancı dilde anlama yurtdışındaki anadili İngilizce olan kişilerle başarılı bir şekilde etkileşim kurabilme becerisi.
- Geniş bir sanat anlayışı ve farklı içerik alanlarında sağlam bir altyapıya sahip olma.
- Öğrettikleri dilin konuşulduğu coğrafyaların sosyal, politik, tarihi ve ekonomik gerçeklerini anlama becerisi.
- Öğretmenler, pedagojik bilgi ve insan gelişimi ve gelişimi, öğrenme teorisi ve ikinci dil edinme teorisi dâhil olmak üzere becerilere ve tüm öğrencilerde yeterlilik ve kültürel anlayışı geliştirmeye yönelik stratejiler deneyimine sahip olmalıdır.
- Pedagojik bilgi ve beceriler, insanın büyümesi ve gelişmesi, öğrenme teorisi ve ikinci dil edinimi teorisi ve tüm öğrencilerde yeterlilik ve kültürel anlayış geliştirebilecek strateji deneyimlerine sahip olma.
- Çeşitli teknolojiler ve bunların öğretimlerine nasıl entegre edilebileceği bilgisi. (s.3-4)

Günümüz yabancı dil öğretmenleri meslekte birtakım zorluklarla yüz yüze gelmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi’nde okullarda yabancı dil öğretimi yabancı dil öğretmenlerinin mevcut sınıflara öğretim için yönlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na öğretim kademelerine göre hazırlanan ve öğretmenlere iletilen müfredat doğrultusunda ve yine ilgili bakanlıkça belirlenen ders materyalleri ile yabancı dil öğretmenleri diğer branşlarda da olduğu gibi karma öğrenme düzeyine sahip öğrenci grupları ile öğretimi gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Karma öğrenme düzeyi ile kastedilen öğrencilerin dil seviyelerinde belirgin farklılıklara sahip olmaları yani çeşitli öğrenme düzeyinde olan öğrencilerin aynı öğretim ortamında yer alma durumudur. Öğrenme gruplarının oluşturulmasında esas öğrencilerin yaşları ve öğrenim yıllarıdır. Öğrencilerin beraberinde getirdikleri kazanım ve yetenek seviyelerine bakılmaksızın sınıflar rastgele oluşturulduğundan her sınıfta farklı düzeylerde öğrenciler bulunur. Bu gruplarda öğrencilerin hedef dile yönelik ve hedef dile dair algılama ve yansıtma becerileri, dinleme, okuma, konuşma ve yazmadaki yeterlik seviyeleri; dilde akıcılık ve dile karşı duyarlılıkları, öğrenme motivasyonları ve stilleri, geçmiş dil deneyimleri, dilbilgisi temelleri, kelime dağarcıkları veya telaffuza hâkim olma vb. yetenek seviyelerinde farklılıklar vardır (Valentic, 2005; Matthews-Aydınlı ve Horne, 2006) . Öyle ki; aynı grupta zeki ve kolayca kavrayabilen öğrenenler, temel bilgileri güçlükle anlayan öğrenenler ve bu iki uç arasında orta öğrenme düzeyinde kalan öğrenenler yer alabilir.

Hatta bir sınıfta öğretmen, dil ediniminde önemli bir faktör olan motive olmuş öğrencileri ve yeni bir dil öğrenmeye ilgisi olmayan diğer öğrencileri bir arada bulabilir. Bu heterojenlik, tüm öğrencilere öğrenme ve başarılı olma fırsatı vermeye çalışırken öğretmenleri zorlayan durumlar yaratabilir. Çoğu öğretmenin durumla ‘ortalamayı öğretmek’ başa çıkmaya çalışması olası olmakla birlikte bu durum yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta istenilen düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilecek beceri ve metodolojilerle donatılmış olmaları ihtiyacını doğurur. Sınıfların karma öğrenme düzeyine göre şekillendirilmiş olması yabancı dil öğretmenlerinin hedef dil öğretiminde karşılaşılabilecekleri zorluklardan en önemlilerinden biridir.

Yabancı dil öğretimi, öğrencileri hedef dilde motive etmek ve onlarla iletişim kurmak için belirli teknik ve yaklaşımlar hakkında kesin ve benzersiz bilgi gerektiren bir disiplindir (Saraç-Süzer, 2007).

Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde karşılaşılabilecekleri zorluklar karma öğrenme düzeyi sınıfların yanı sıra eğitimde ele alınan reformlar, öğrenci-okul ilişkisindeki değişimler, teknolojik gelişme ve değerlendirmeye ilişkin yeni görüşler ve uygulamalar, hedef dilde yeterliliği sağlama ve hedef kültürle ilgili konularda güncel kalabilme, farklı yetenek seviyelerine uygun kaynaklara kolaylıkla ulaşabilme gibi birçok unsuru içermektedir. Bu nedenledir ki yabancı dil öğretmenliği dil öğretimine dair artan taleplere ayak uydurarak öğrencilerine nitelikli eğitim verme eğiliminde olacak ise öğretmenlere nitelikli yetiştirilmeleri ve sürekli mesleki gelişim için ihtiyaç duyacakları desteğin verilmesinde öncelik tanınmalıdır (Peyton, 1997).

Altan (2006), güçlü mesleki gelişim ihtiyacını vurguladığına dikkat çekerek yabancı dil öğretmenlerinin karşılaşılabilecekleri zorlukları güncel olmak, pedagojik bilgi sahibi olmak, yetkin olmak, farklı alanlarda yeteneklere sahip olmak, becerikli olmak, yüksek nitelikli olmak ve teknolojik bilgiye sahip olmak olarak belirtir. Bir yabancı dil öğretmenin güncel olması ile kastedilen mevcut öğrenci profilinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmek açısından dünyada ve öğretim verilen coğrafyada ve özellikle de hedef dilin ait olduğu kültür ve coğrafyada ortaya çıkan değişim ve gelişimlerden haberdar olmak olarak belirtilebilir. Farklı öğrenme deneyimleri, stilleri ve becerilerine sahip öğrencilere yönelik nitelikli öğretimin gerçekleştirilebilmesi için bir yabancı dil öğretmenin yeterli pedagojik bilgiye sahip olması beklenir. Yabancı dil öğretmenlerinin yetkinlikleri ile kastedilen olgu ise hedef dilde yeterince donanımlı olmalarıdır. Yine bir yabancı dil öğretmeni, öğrenme ortamını zenginleştirebilmek, öğrenme yöntem ve tekniklerinde ve araçlarında çeşitliliğe gidebilmek adına farklı alanlarda da yeteneklere sahip olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanacağı araçlar sanatsal

birtakım becerilerden tutun da sözel ve disiplinler arası bilgi ve becerilere kadar birçok alanda çeşitlilik ve gereklilik gösterebilmektedir. Artan genç nüfus ve dil öğrenimine verilen gereksinim ve önemin yanı sıra yeterli sayıda öğretmen istihdamının sağlanmaması gibi unsurlar da yabancı dil öğretmenlerinin iş yükünü artırmaktadır. İş yükünün artması yabancı dil öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelik unsuruna vurgu yapmakta ve öğretmenlerden yüksek nitelikli çalışmaları beklenmektedir. Yine küresel anlamda teknolojinin her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretimde de daha fazla yer alıyor oluşu ve gün geçtikçe daha da fazla yer alacağı düşünülmesi yabancı dil öğretmenlerinin de teknolojinin öğretime uyumlanmasında bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir.

Yukarıda bahsedilen yabancı dil öğretmenlerinin karşılaşılabilecekleri zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleğinin ne kadar geniş bir perspektiften ele alınması ve desteklenmesi gereken bir süreç olduğu, öğretmenlerin ne kadar geniş bir görev tanımına sahip oldukları görülmektedir.

Curtain ve Pesola (1994) ile Tedick ve Tischer (1996) da yabancı dil öğretiminin zorluklarına ve bu zorlukların asgari düzeye indirilebilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin güçlü bir mesleki gelişim ihtiyaçları olduğuna değinirler. Curtain ve Pesola (1994) ile Tedick ve Tischer (1996)'ın değindikleri zorluklar şöyle özetlenebilir:

- Günümüzde öğrenci kitlesinde görülen kültürel, sosyoekonomik, dilsel ve akademik çeşitlilik yabancı dil öğretmenlerini ihtiyaçları, eğitim deneyimleri ve anadil becerileri önceki dönemlerde öğrettikleri öğrencilerden çok farklı olan öğrencilerle çalışmak durumunda bırakmaktadır.

Öyle ki bazı öğrenciler okul öncesinde belli bir düzeyde yabancı dil bilgisi edinebilmekte ve bu dil birikimi ile sınıfa gelebilmektedirler. Bir grup öğrenci ise bu tip imkânlardan yoksun olarak hedef dil ile ilk kez sınıfta karşılaşmaktadırlar. Yine bir grup öğrenci yüksek düzeyde teknoloji bilgi ve becerilerine sahip iken bir diğer kısım teknolojiden ve beraberinde getirdiği becerilerden bihaber olabilmektedir. Bu ve benzeri durumlarda farklı öğrenci kitleleri ile aynı sınıf ortamında öğretimi gerçekleştirme zorunluluğu, yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklardan biridir.

- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme nedenleri ve yabancı dil öğrenmeye karşı sahip oldukları farklı yaklaşımlar nedeniyle yabancı dil müfredatı ve öğretimi bir dizi farklı öğrenci hedef ve öğrenme stillerine hitap et-

mektedir. Dolayısıyla tek bir müfredatın farklı öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmesinden doğacak güçlük ve kısıtlılıklar yabancı dil öğretmenlerinin de öğretimde zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Oysaki öğrenme ve öğretim süreci çeşitlilik ve gerektiğinde müfredatta değişiklikler yapabilme esnekliğine sahip olunmasını gerektirmektedir.

- Sınıfta hedef dilin tam ve amacına uygun olarak kullanılmasına yapılan vurgu, yabancı dil öğretmenlerinin güçlü dil becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla bir yabancı dil öğretmenin, yabancı dil öğreniminin dört ana ögesi olan okuma, anlama, yazma ve konuşma becerilerinden tümünde yeterli olması beklenir.
- Tematik öğrenmeye yapılan vurgu, öğretmenlerin hedef dil öğretimi alanında yetenekli; hedef dil ile ilgili kelime dağarcığında yetkin, çeşitli konularda öğrencilerin ilgi alanlarına cevap verebilen ve farklı disiplinler ile işbirliği yapabilen öğreticiler olmalarını gerektirir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesine yapılan vurgu, öğretmenlerin sadece birer dil uzmanı olarak değil, sınıfta kolaylaştırıcı, rehber, danışman ve kaynak olarak rol almalarını gerektirir.
- Yabancı dil öğrenmeye yönelik artan talebe karşın nitelikli öğretmen noksanlığı, yabancı dil öğretmenlerinin geçmişte olduğundan daha fazla sınıf düzeyinde ders vermelerini gerektirebilir.
- Dil öğrenimi ve öğretimi için teknolojiye verilen önem, öğretmenlerin yeni teknolojiler ve bunların öğretimsel kullanımları hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyici ana kaynak okul ve sınıftır. Yabancı dil öğretmenlerinin beklenen öğretim rol ve sorumluluklarını zaman içinde daha ileri düzeyde gerçekleştirebilmeleri, uzun vadeli kariyer hedefleri ve olanaklar geliştirebilmeleri için fırsatlar sağlamak eğitim sisteminin yani birincil etkileşim düzeyinde okulların sorumluluğundadır. Zira sınıflar sadece öğrencilerin öğrendiği değil aynı zamanda öğretmenlerin de öğrenebileceği öğrenme ortamlarıdır. Bir eğitim kurumunda farklı seviyelerde deneyim, bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip öğretmenler yer alır ve öğretmenlerin mesleki gelişime devam etme konusunda motive oldukları veya kariyer planlaması yaptıkları ilk yer görev yapmakta oldukları okullardır. Bu nedenle sürekli mesleki gelişim olanakları için fırsatlar sağlamak ve öğretmenleri bunlara katılmaya teşvik etmek okulların ve yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu tür fırsatların gerçekleşmesi için öğretmenlerin planlama ve desteklenme öğelerini içinde barındıran eğitim kurumlarına

ihtiyaçları vardır. Zira meslekte profesyonelleşme içsel motivasyon gerektiren bir süreç olmakla birlikte dışsal faktörlerden de doğrudan etkilenen bir döngüdür. Ancak Sparks (2002), bir kurumun ihtiyaçlarının belirlenmesinde, mesleki gelişim planlaması ve hedeflerin belirlenmesinde yatay karar verme mekanizmasının da önemli olduğuna vurgu yapar. Yine Diaz Maggioli (2003), katılımcıları, katılmaları beklenen tüm eylemlerin planlanması, organizasyonu, yönetimi, sunumu ve değerlendirilmesine dâhil edilen programların başarı şansının, dikey planlama yapılan programlardan yani yöneticilerin öğretmenler yerine karar verdiği yaklaşımlardan daha fazla olduğunu belirtir.

Öğretmenlerin öğretmen olurken aldıkları lisans eğitim ve öğretimi ve daha sonra aldıkları hazırlayıcı ve temel mesleki gelişim eğitimlerini müteakip olarak süreçte daha çok öğrenmeye teşvik edilmeleri, onların birer profesyonel olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu süreçte öncelikle öğretmenlerin nelere ihtiyaç duydukları, sorularının ve sorunlarının tespit edilmesi ve onlara belirttikleri hususlar doğrultusunda destek ve imkân tanınması, öğretmenlerin sisteme ve sistemin işleyişine olan güvenlerini artıracaktır.

Mesleki gelişim hem kurumun amaçlarına hem de öğretmenin kendi kişisel amaçlarına yöneliktir. Kişisel gelişimin sağlanması ile kurum performansının iyileştirilmesi bir arada düşünülmeli ve eğitim kurumları her iki düzeyde de başarı elde edilmesini hedef edinmelidir. Bu bağlamda ele alındığında öğretmen gelişiminin 'bireysel' ve 'kurumsal' bakış açıları ile değerlendirilmesine değinmek yerinde olacaktır.

Bireysel bakış açısı öğretmenlerin genellikle mesleki bilgilerine katkıda bulunmak ve alandaki teori ve uygulama ile güncel kalmak, öğretme becerilerini geliştirmek, böylece öğrettiklerinden daha emin olmak ve öğrencileriyle daha iyi sonuçlar elde etmekle ilgilendiği hususlarına odaklanır. Öğretmenlerin bireysel gelişim gerçekleştirmeleri için Richards ve Farrell (2005)'ın tanımladığı bir dizi alanlardan bazıları şunlardır: konu ve konu bilgisi, pedagojik uzmanlık, öz farkındalık, öğrencileri anlama, müfredat ve öğretim materyallerinin anlaşılması ve kariyer gelişimi. Bu alanların tümü bireysel yaklaşımın öğretmen gelişiminde etki sağladığı düşünülen örneklerdir. Ne var ki bireysel çaba ile öğretim hakkında birçok şey öğrenilebilecek olsa da konu bilgisi, pedagojik uzmanlık, yenilenen müfredat ve yeni öğretim materyallerinin anlaşılması ve uygulanabilmesine dair hususların öğrenilebilmesi mesleki gelişime bireysel bakış açısının tek başına yeterli olmayacağı; kurumsal destek ve planlamanın da gerekliliğine işaret eder.

Kurumsal bakış açısı ise öğretmenlerin bilmesi gerekenlerin iş başında öğrenilmesi gerektiği düşüncesine sahiptir. Bu bakış açısına göre öğretmen gelişiminin hedefleri üçe ayrılır: kurumsal gelişme, kariyer gelişimi ve gelişmiş öğrenci öğrenme seviyelerinin gelişimi (Richards ve Farrell, 2005). Kurumsal açıdan bakıldığında, mesleki gelişim faaliyetleri sadece öğretmenlerin performansını iyileştirmeyi değil, bir bütün olarak okula fayda sağlamayı amaçlar. Dolayısıyla sadece öğretmenlerin değil tüm eğitim personelinin gelişim ve değişimi sağlanmalıdır. Mesleki gelişim faaliyetleri, bireysel veya ortak çalışmalar yoluyla gerçekleştirilebilir. Bir okul veya kurum içinde her iki tür faaliyetin uygun bir karışımını belirlemek için dikkatli bir değerlendirme yapılması gerekir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için destek çok önemlidir. Bu destek kurumlar aracılığıyla farklı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebilir. Alanyazında ele alınan farklı makale veya raporlar yardımıyla bilgi sağlanması, öğretmenlerin deneyim, kaynak, materyal, sorun veya çözüm önerilerini akranlarıyla paylaşabilecekleri forum alanlarının oluşturulması, farklı öğretim alanlarının ziyaret edilmesi, akran gözlemi, uzman görüşlerinin ve bilgilendirilmelerin yer aldığı seminer ve konferanslar veya ortak atölye çalışmaları bu etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişim planlamaları dil öğretiminde ortaya çıkan yeni öğretim teknik ve uygulamaları, alan ve pedagojik bilgilerde yer alan gelişmeler ve eğitim sisteminin düzenlenme ve yönetim şekillerinin güncellenmesine paralel olarak yenilenme eğiliminde olmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin profesyonelleşmeleri yeni öğretim stratejileri denemeyi ve öğretmenlerin bu deneme ve uygulamalar hakkında etkileşim içinde olmalarını ve geri bildirim almalarını da içerir. Diaz Maggioli (2003), mesleki gelişimin gerçek etkisinin, çabalar zaman içinde sürdürüldüğünde ve katılımcıların daha deneyimli akranlardan model alma ve tavsiye almalarını sağlayan destek yapıları mevcut olduğunda ortaya çıktığını belirtir.

2.1.7. Türkiye’de İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelliği

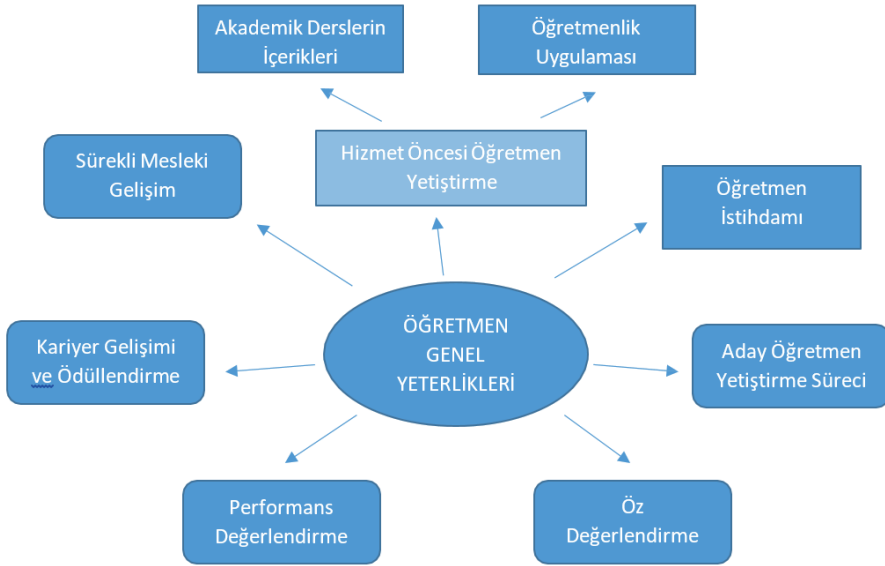
Yabancı dil öğretmenlerinin meslekte profesyonelleşmelerinden söz edebilmek için öncelikle dil öğretiminde bir yabancı dil öğretmeninden neler beklendiğine değinmek doğru olacaktır. Her ülke hatta bazı ülkelerde bölge veya eyaletlere göre farklılık arz etmekle birlikte, ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda ilgili birimlerce belirlenen ve tanımlanan öğretmen özellikleri ya da başka bir ifadeyle standartları vardır. Türk Milli Eğitim Sistemi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel

Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükmü yer almaktadır (MEB, 2017a). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunan ve yürürlüğe konulan Öğretmen Yeterliklerinin öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, seçiminde, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, hizmet içi eğitimlerinde ve kendilerini geliştirmesinde kullanılacağı belirtilmektedir. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşturulan komisyon ile öğretmenlik mesleğinin bileşenleri "Genel Kültür, Özel Alan ve Eğitime-Öğretme Yeterlikleri" olarak üç boyut altında toplanarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada süreç içinde gereksinimler, olanak ve koşullara bağlı olarak mevcut yeterliklerden bazılarının ortadan kalkabileceği, bazılarının değişebileceği ve bunlara yenilerinin de eklenebileceğine değinilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen olurken aldıkları lisans eğitim ve öğretimi ve daha sonra aldıkları hazırlayıcı ve temel mesleki gelişim eğitimlerini müteakip olarak süreçte daha çok öğrenmeye teşvik edilmeleri, onların birer profesyonel olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu süreçte öncelikle öğretmenlerin nelere ihtiyaç duydukları, sorularının ve sorunlarının tespit edilmesi ve onlara belirttikleri hususlar doğrultusunda destek ve imkân tanınması, öğretmenlerin sisteme ve sistemin işleyişine olan güvenlerini artıracaktır.

Her ülke kendi kültürel ve toplumsal özelliklerine göre öğretmen yeterlikleri belirlemektedir. Türkiye de kendi ulusal öğretmen yeterliklerini hem uluslararası beklentilere cevap verecek hem de öğretmenleri buldukları bağlama göre yönlendirecek bir şekilde belirlemiştir. Belirlenen bu yeterlikler önce öğretmen adaylarının yükseköğretim kurumlarında almış oldukları eğitim ve öğretim, akabinde mesleğe atanma sürecinde tabi oldukları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları ve devamında da hizmet içi eğitim programlarında bir bütün olarak temel teşkil etmektedir. Öğretmen yeterlikleri ülkede ulusal düzeyde sürekli eğitim politikalarının belirlenmesi, belirlenen politikalar dâhilinde tutarlı bir eğitim sisteminin oluşturulması, öğretmenlik mesleğine dair bilgi, tutum ve becerilerin tanımlanması, genelde toplumun özeldense eğitim camiasının eğitim beklentilerinin karşılanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve meslek performanslarında net ve güvenilir kaynak oluşturulması açısından önemli yere sahiptir. Değişen koşullar ve talepler doğrultusunda değişime açık olan öğretmen yeterlikleri, mesleki niteliklerin yükseltilmesinde de önemli rol almaktadır.

Şekil 9. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları, (MEB,2017)



Belirtilen Öğretmen Genel Yeterlikleri tüm disiplinleri kapsamakla birlikte yine Temmuz 2017'da Türkiye'de alana özgü öğretmen yeterlikleri için de her bir alana ait olmak üzere özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde ana unsur öğretmenlerin öğretecekleri alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlamaları ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratmaları esasına dayanır. Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir.

Bu anlayış içinde öğretmen, özel alana ilişkin bilgi ve becerileri;

- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
- Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
- Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanma ve geliştirme,

- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır (MEB, 2017a).

Türkiye’de 2012 yılı itibariyle yürürlüğe giren Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliğiyle okullarda İngilizce dersleri ikinci sınıftan başlayarak on ikinci sınıf ta dâhil olmak üzere müfredatta geniş bir yer bulmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizcenin zorunlu bir ders haline gelmesi ile birlikte sistemde İngilizce öğretmenleri daha da önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminde anahtar unsurlardan biri öğretmenler olduğundan dolaydır ki, lisans eğitiminden başlamak üzere kariyerleri boyunca İngilizce öğretmenlerinden alanlarına yönelik belirlenen özel alan yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

Bu kapsamda, Temmuz 2017’de Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı’nca İngilizce Öğretmenliği için belirlenen ve yürürlüğe giren Özel Alan Yeterliklerine dair ana ve alt başlıklar aşağıdaki tabloda yer aldığı gibidir:

Şekil 10. İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri, (MEB, 2017b)

YETERLİK ALANI	YETERLİKLER
1. İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme	<ul style="list-style-type: none"> • İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme • İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme • İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme • İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme • İngilizce öğretiminde teknolojiyi kullanabilme
2. Dil Becerilerini Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme • Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme • Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme • Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme • Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme • Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme • İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabileme

3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> · İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme · İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme · Öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme · Öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme
4. Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	<ul style="list-style-type: none"> · Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme · Öğrencilerin yabancı dil kullanmalarının önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme · Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme · Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme · Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme · Toplumsal liderlik yapabilme
5. İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	<ul style="list-style-type: none"> · Mesleki yeterliklerini belirleyebilme · İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme · Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme · Mesleki gelişime yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme

İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri incelendiğinde bu çalışma kapsamında özellikle önemli olduğu görülen yeterliğin tabloda beşinci yeterlik olarak yer alan “İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” yeterliği ve bu yeterliğe bağlı alt yeterlikler olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Zira mesleki deneyimleri, yaşları, alanları ne kadar farklı olursa olsun genel anlamda tüm öğretmenlerin hizmet süreleri boyunca sürekli mesleki gelişime önem vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Yaşamda değişmeyen tek bir unsur yoktur. Yaşamda tüm unsurlar sürekli bir değişim ve devinim içerisinde. Toplumun gerekleri ve değişen ihtiyaçları da öğretmenlerden sahip oldukları yetkinliklerini kariyerleri boyunca geliştirmelerini talep etmektedir. Bu nedenledir ki sistemler de toplumun gerek ve taleplerini gerçekleştirebilmek için öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi, donanımlı ve nitelikli öğretmenler yetiştirme sorumluluğu taşımaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinden gerçekleştirmeleri beklenen mesleki gelişime dair alt yeterliklere bakıldığında “ Mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme ve Mesleki gelişime yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme” unsurlarının tümünün öğretmenlerin meslekte profesyonelleşmelerine yönelik birer talep olduğu görülmektedir. Mesleki niteliğin artırılmasına odaklı olan bu yeterlikler bireysel olarak öğretmenin kendisi tarafından ele alınabileceği gibi sistemin tutarlılığı ve sürekliliğini sağlamak açısından kurumsal düzeyde de ele alınması ve desteklenmesi gereken unsurlardır. Türkiye’de öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları öğretim her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurumu’nca belirlenmiş standartlara ve uluslararası düzeyde standartlara uygun olacak şekilde tanımlanması amacı ile Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) sistemine uygun olarak ele alınmaktadır. Ne var ki öğretimde ele alınan derslerin içeriğinin ve öğrenci açısından kazanımların üniversitelerin akademik alt yapısı ve üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgelerin kültürel ve sosyal özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini söylemek yanlış olmaz çünkü öğrenme deneyimleri, içinde bulunulan bağlamlara bağlıdır. Dolayısıyla, mesleki anlamda tüm öğretmenlerin aynı öğrenme çıktıları veya sosyo- kültürel alt yapıya sahip olmaları beklenemez. Bu nedendir ki tüm profesyonel meslek gruplarında ve diğer alan öğretmenliklerinde de olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinin de özel alan yeterliklerinde belirtilen mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için kurumsal destek, yönlendirme, planlı ve süreklilik gösteren mesleki gelişim programlarına ihtiyaçları vardır.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik programlar Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nce yıllık olarak hazırlanan ve öğretmenlere ilan edilen hizmet içi eğitim programları ile sağlanmaktadır. İlgili genel müdürlükçe belirlenen hizmet içi eğitim programlarının bir kısmı tüm öğretmenler için zorunlu katılım esasına dayanırken (yılsonu seminer programları veya mevzuat bilgilendirme gibi) bir kısmı ise gönüllük esaslı katılıma dayalıdır. 2017 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi’nde (MEB, 2017), belirlenen yeterliklerin öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında ve yürütülmesinde önemli bir kılavuz olduğuna değinilmektedir. Yine aynı belgede, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının yeterlikler çerçevesinde yapılacak öz değerlendirmeler ve performans değerlendirmeleri sonucunda gerçekçi bir biçimde tespit edilebileceği ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik çeşitli politikalar

geliştirilebileceği belirtilmekte olup, ilgili Bakanlıkça bu kapsamda planlanacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin her öğretmene kendi ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim desteği sunulabileceğine vurgu yapılmaktadır. Son beş yılda İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programları incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşmeye yönelik katılım sağlayabileceği etkinlik ve programlarda sayısal ve çeşitlilik olarak artış olduğu gözlemlenmektedir. 2020 yılı öncesinde özelde İngilizce öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin sayıca az ve özellikle de camiada görev yapan İngilizce öğretmen sayısına oranla sınırlı sayıda katılımcıya ulaştığı dikkat çekicidir. 2020 yılı itibarıyla pandemi sürecinin getirdiği bir zorunluluk ile eğitim programlarının uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülecek olmasıyla birlikte faaliyet sayı ve çeşitliliği ile katılıma ayrılan kontenjan sayısındaki artış kayda değerdir. Pandemi sürecinin genel anlamda toplum yaşamı ve özelde eğitim sisteminde neden olduğu zorluklara karşın hizmet içi eğitim programlarında İngilizce öğretmenlerine yönelik eğitim faaliyetlerine daha çok yer veriliyor olması elbette İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ve dolayısıyla profesyonelleşme çabalarının desteklenmesi açısından oldukça ümit vericidir. Alınan her türlü eğitimin, bir öğretmeni olumlu anlamda geliştireceği düşünüldüğünde öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine dâhil olma durumlarının onların özellikle İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerini ciddi derecede etkileyeceği söylenebilir. Verilen eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın hangi birimlerince planlandığı ve ele alındığına baktığımızda, faaliyetlerin çoğunluğunun Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce ele alındığı çok az bir kısmının ise Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı gibi farklı birimlerce planlandığı görülmektedir.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizleriyle belirlenen mesleki-kişisel gelişim ihtiyaçları, eylem planları, ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri, meslek kuruluşlarının ihtiyaçları, Bakanlık ve Kurum politikaları doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir (MEB, 2018). Bunlar;

- Göreve İlk Defa Atanan Öğretmenlerin Adaylık Eğitimleri,
- Üst Görevlere Hazırlama Eğitimleri,
- Uzman Eğiticilerin Eğitimleri,
- Kişisel ve Mesleki Gelişim Eğitimleri,
- Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere Yönelik İntibak Eğitimleri,

- Bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimlerle
- Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimlerdir (MEB, 2018).

İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme çalışmalarının önemine dikkat çekmek açısından İngilizce öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin çeşitlilik ve ele alınma sıklığı kadar önemli olan bir başka unsur da bu faaliyetlere katılım sağlamanın İngilizce öğretmenlerine hizmet sürecinde nasıl bir katkı sağlayacağı konusudur. İngilizce öğretmenlerinin bireysel ve mesleki gelişimlerine sağladığı artıların yanı sıra mevcut Milli Eğitim Sistemi'nde bu hususa dair somut katkılara da yer vermek gerekir. İlgili mevzuat ve yönetmelikler incelendiğinde Mart 2013 2666 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge'de belirlenen usul ve esasların yer aldığı görülmektedir. Bu yönergede, Millî Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yer alan personelin olağanüstü gayret ve çalışmaları ile emsallerine göre başarılı görev yapanlara, Başarı Belgesi ve Üstün Başarı Belgesi ile Ödül verilmesine dair usul ve esaslar yer almaktadır (MEB, 2013). Yine Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmakta olan öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesinin somut şekilde ele alındığı bir başka uygulama da "hizmet puanı" uygulamasıdır. Hizmet puanı, okullar bazında öğretmenlere çalıştıkları süre için verilen puanlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca okulların bölge ve durumlarına göre belirlenen puanlar yıllık bazda 10 ile 36 puan arasında değişmektedir. 19 Haziran 2020 tarih ve 31160 sayılı Resmi Gazetede yer alan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'te öğretmenlerin hizmet puanına etki eden durumlar ve bu durumlara dair puanlamalar yer almaktadır. Bu çalışma açısından dikkate değer puanlamalar şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerden; doktora mezunu olanlara 90, tezli yüksek lisans mezunu olanlara 50, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans eğitimi hariç olmak üzere; tezsiz yüksek lisans mezunu olanlara 30, ikinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olanlara 10, uluslararası bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 5, ulusal bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 3, en fazla bir adet olmak üzere başarı belgesi alanlara 3, en fazla bir adet olmak üzere üstün başarı belgesi alanlara 4, en fazla bir adet olmak üzere ödül alanlara 5 ve eTwinning programı kapsamında sertifikası bulunanlara 15 puan verilecektir. Peki, bu hizmet puanlarının öğretmenlere getirisi nelerdir diye incelediğimizde öğretmenlerin sahip oldukları hizmet puanlarının öğretmenlerin görev

sürecinde zorunlu veya isteğe bağlı olarak il, ilçe, okul vb. yer değişimine tabi oldukları veya norm içinde olma ya da norm fazlası olma durumlarında okul seçimlerinde değerlendirilmeleri açısından göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. İnsanoglunun yapısında ödüllendirme, yapılan işin takdir edilmesi ve görülmesinin ne kadar önemli bir motivasyon kaynağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin de hizmet sektörlerinde takdir edilme veya hizmetlerinin onaylanması ihtiyacı içinde olacakları ve bu durumun onların iş motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ancak mevcut Milli Eğitim Sistemi'nin bu motivasyonu sağlayacak yeterli alt yapı ve uygulamalara yer vermiyor oluşu sistemin genelde tüm öğretmenlerin bu çalışmada vurgulanan İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşmelerine katkı sağlar durumda olmadığı bir göstergesidir. Zira ilgili yönetmelik ve yönergelerde, İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim ve çalışmalarının değerlendirilmesi veya desteklenmesine dair somut kayda değer bilgiler yer almamaktadır.

Eğitim sistemlerinin görevi sistemde sürekli iyileştirme kültürünün geliştirilmesine yardımcı olmak için öğretmenlere ve yöneticilere yüksek kaliteli mesleki öğrenme fırsatları sağlamaktır. Yine eğitim sistemleri etkin uygulamaların sistem geneline yayılması, planlama ve başarı açısından okulların acil ve gelecekteki ihtiyaçlarının karşılanması için araçlar sağlamakla yükümlüdür. Görev ve yükümlülüklerinin farkındalığında olan eğitim sistemleri okulları, öğretmenleri ve hatta öğrenci velilerini de içerecek şekilde daha geniş öğrenme topluluklarını profesyonel gelişim programlarına dâhil edebilir. Sistem, okullara, liderlere ve öğretmenlere mevcut uygulamalarının ve performanslarının ötesine geçmeleri için teşvik ve fırsat sağlayan stratejiler tasarlar (Fraser, 2005).

Bu bölümde Milli eğitim Bakanlığı ilgili yönetmelik ve yönergelere yer verilmesindeki amaç "idealde talep edilen" öğretmen profesyonelliğinin "mevcut durumda" ne kadar desteklendiğine, öğretmenlerin profesyonelleşmelerinde sistemin yer ve önemine dikkat çekerek; çalışmanın alanyazındaki önemine vurgu yapmaktır.

2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özköse-Bıyık ve Uslu (2014), 15 İngilizce öğretmeniyle, Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmeye hak kazanmış bir Marie Curie Kariyer Entegrasyon Fonu (CIG) projesinin ihtiyaç analizi kısmına ait nitel bir çalışmanın sonuçlarının sunumu amaçladıkları "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinlikleri ve İhtiyaçları" isimli bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda, yöneticilerin

mesleki gelişimi destekleme durumlarının kurum türüne göre değişmeyip, yönetici özelliklerine göre farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yurt dışında bulunmalarının İngilizce becerilerine katkı sağlamakla birlikte öğretim programındaki kısıtlamalar, alışlagelmiş geleneksel yöntemler ve öğrencilerin seviyesi gibi nedenlerden dolayı bu katkının her zaman sınıfa yansımadığını tespit etmişlerdir.

Yılmaz ve Altinkurt (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarını 251 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Verilerin analizinde açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizini kullanmışlardır. Analizler sonucunda (AFA sonucuna göre) 24 maddelik, kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek olmak üzere dört faktörden oluşan bir Mesleki Profesyonellik Ölçeği geliştirmişlerdir.

Ceylan ve Özdemir (2016), Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin “sürekli mesleki gelişim” kavramına ilişkin görüşlerini ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 31’i Türkiye, 23’ü İngiltere’deki okullarda görev yapan toplam 54 öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları, Türk öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok “kendileri için alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmak, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek” şeklinde algıladıklarını; İngiliz öğretmenlerin ise Türk öğretmenlerin belirttiklerinin yanı sıra, “okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi gibi işlev ve faydalara vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ayrıca, Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi ve etkinliklerin yetersizliği gibi hususlardan şikâyet ettiği, İngiltere’deki öğretmenlerin ise ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içeriklerinin her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin mevcut olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Bellibaş ve Gümüş (2016), Türk öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını, Güney Kore, Hong Kong, Tayvan, Japonya ve Singapur dâhil olmak üzere Uluslararası Matematik ve Bilim Eğilimleri Çalışması 2011’de en iyi performans gösteren ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleriyle karşılaştırarak inceledikleri çalışmalarını 13 matematik ve fen bilgisi öğretmeni ile görüşme yaparak gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca çalışmada TIMSS verileri de kullanılmıştır. Bu çalışmada, başarı sıralamasında üst sıralarda yer alan ülkelerdeki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha büyük bir bölümünün

hem matematik hem de fen bilimlerinde mesleki gelişimin alt kategorilerinin çoğunda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldığı belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunun kendilerine sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin sayısından memnun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamasıyla bağlantısı açısından, öğretmenlere sağlanan mesleki gelişimin kalitesinin düşük olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Hoşgörür (2017) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 12082 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada 24 Sorudan oluşan 5 li Likert tipi bir ölçek olan, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeğini kullanmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksektir ve en çok mesleki duyarlılık boyutunda profesyonellik sergilemektedirler. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermiştir. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ise orta düzeyin üzerindedir. Saygınlığını yitirme kaygıları, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta ancak cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların tümü birlikte, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Yirci (2017), öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliği kapsamında öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemeyi ve bu engellerin ortadan kaldırılması için öneriler geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında 30 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Öğretmenler kendi mesleki gelişimleri önündeki en büyük engellerin mevcut statükocu yapıdan, bakanlık uygulamalarından, ekonomik sebeplerden ve okulun fiziki imkânlarından kaynaklandığını düşünmektedir. Kişisel gelişim önündeki en büyük engelin ise öğretmenlerin kendisi olduğu savunulmuştur. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engellerin kaldırılması için mevcut statükocu yapının değiştirilmesi ve daha nitelikli, amaca hizmet eden hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayısının artırılması önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlikte kariyer sisteminin getirilmesinin mesleki ve kişisel gelişim için yeni bir heyecan ve motivasyon sağlayacağı belirtilmiştir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 24 farklı branştan 153 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Çalışmalarında Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen mesleki profesyonellik ölçeği; Torff, Sessions ve Brynes (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından uyarlanan mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğini veri toplama araçları olarak kullanmışlardır. Mesleki profesyonellik ve mesleki gelişim Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenler mesleki gelişimleri ve profesyonelliklerinin önündeki en büyük engellerin mevcut statükocu yapıdan, bakanlık uygulamalarından, ekonomik sebeplerden ve okulun fiziki imkânlarından kaynaklandığını belirtmektedirler.

Çetin ve Özalp (2019) meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 34 öğretmen ile görüşme yapmışlardır. Çalışmada, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin alınan kararlardan birinci derecede etkilenen kitle olmasından dolayı gerekli olarak algılanmakla birlikte karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, profesyonel öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler tasarlayan, lisans düzeyinde eğitime sahip, özerk ve öz denetimli bireyler olarak algılandığı belirlenmiştir. Öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilmesi gerektiği, nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Zembat ve Küsmüş (2020), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 438 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıfta bulunan çocuk sayısı ve eğitim verilen yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ise yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Karnak (2020) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 310 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada “Kişisel Bilgiler Formu, Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yüksek

olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Mesleki gelişim bakımından bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre kendilerini daha profesyonel olarak gördükleri belirlenmiştir. Mesleki disiplin açısından ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha profesyonel olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler olumlu duygular boyutunda algılarını orta, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme boyutlarında ise yüksek olarak belirtmişlerdir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, olumlu duygular alt boyutunda daha yüksek duyguya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütlerinde mutluluğun sağlanması ve artırılmasında öğretmenlik mesleki profesyonelliğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki profesyonellik ile olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutları arasında orta ve pozitif yönlü, olumsuz duygular boyutu ile orta ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.3. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Karlberg ve Bezzina (2020) İsveç'teki dört beldede göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları isimli çalışmalarında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusundaki algılarını belirlemeyi amaçlayan kapsamlı bir çalışmanın bulgularını rapor etmektedir. Çalışma, İsveç'te mevcut hizmet içi eğitim modellerinin öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde istenen etkiyi bırakmadığına dair artan endişelerin olduğu bir süreçte ele alınmıştır. Çalışmada örneklem grubu 2017 yılında dört beldede yer alan okul öncesi, ilkökul, ortaokullar ve meslek okulları dâhil olmak üzere liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin önceki eğitim deneyimleri ve sürekli mesleki gelişime yönelik mevcut ihtiyaçlarını araştırmak için internet tabanlı bir anket ile yürütülen çalışmada anketin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgileri istendi. Sonraki iki bölümde ise 14 soruluk anket ile öğretmenlerin önceki profesyonel gelişim deneyimleri ve mevcut profesyonel gelişim ihtiyaçları belirlenmek istenmiştir. Dörtlü Likert tipi hazırlanan anket ile sürekli mesleki gelişimin biçimi ve içeriği ile önceki eğitimin öğretmenin kendi uygulaması ve gelişimi ile öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkisi hakkında sorular sorulmuştur. Çalışmanın tanımlayıcı verilerini derlemek ve ki-kare testleri yapmak için SAS 9.4 istatistik programının kullanıldığı araştırmada profesyonel gelişime yönelik çalışmalar resmi ve gayri resmi çalışmalar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Buna göre katılımcıların resmi profesyonel gelişim çalışmalarına dair olumlu düşüncelerinin oranı şöyledir: 'Üniversite kursları' (% 68,5), 'Ulusal Eğitim Kurulu tarafından sağlananlar' (% 56,9), 'web tabanlı öğrenme' (% 49,4), 'çalışma ziyaretleri' (% 42) ve 'işbirlikçi

öğrenme' (% 40,7). Öte yandan katılımcıların gayri resmi yani bireysel olarak ele aldıkları profesyonel gelişim çalışmalarına dair olumlu düşünceleri ise 'gayri resmi tartışmalar', 'araştırma çalışmalarını okumak' ve 'meslektaş gözlemi' olmak üzere üç alt başlık altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlayan araştırma sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunluğu, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yeterli desteği sağlayabilmek için özel eğitim alanında daha fazla desteğe (% 75,3) orta ila yüksek düzeyde ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bunu, sınıfta teknoloji kullanımı (% 73,7) ve sınıftaki davranışsal kaygıları ele alma (% 70,3) ve bununla yakından bağlantılı olan çatışma çözümü (% 62,5) yakından takip etmektedir. Ayrıca, İsveç'te daha fazla okulun giderek çok kültürlü hale geldiği ve öğretmenlerin göçmen çocuklara kaliteli bir eğitim sağlama yolunda daha fazla mesleki gelişim sağlama ihtiyacını belirledikleri (% 66,5) vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin üstün zekâlılık alanını (% 69,6) eğitim almaları gereken bir alan olarak belirlemeleri de ilginç bir sonuç olarak belirtilmiştir.

Dehghan 'ın (2020) 'Öğretmenlerin profesyonellik algısı: yukarıdan aşağıya mı yoksa aşağıdan yukarıya bir karar verme süreci mi?' başlıklı çalışmasında İran'daki bir grup devlet okulu öğretmenin kariyerlerinde profesyonelliği nasıl algıladıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Profesyonellik kavramının iki anlamından yararlanan - bağımsız veya dönüştürücü profesyonellik (aşağıdan yukarıya) ve yönetsel veya öngörülen profesyonellik (yukarıdan aşağıya)- çalışma için özel olarak seçilen öğretmenlerle yapılan birkaç görüşmeye dayanarak 85 dil öğretmenin profesyonelliğin farklı yönlerine ilişkin algılarını araştırmak için bu farklı duylara dayalı bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Yaklaşık bir buçuk saat süren görüşmelerde dil öğretmenlerinin mesleki gelişim konusundaki fikir ve algıları, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Kurumlarının rolü, okulların dil öğretmenlerini mesleki gelişim için motive etmedeki rolü, öğretmenlerin içsel güdüleri ve itici güçler, kariyerlerinde gelişim için aldıkları kararların kaynakları ve bu kararlarda etkili olan faktörler hakkında sorular sorulmuştur. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler yazıya dökülüp analiz edilerek yabancı dil öğretmenlerinin profesyonellik hakkındaki görüşlerini keşfetmeyi amaçlayan ve özellikle yabancı dil öğretimi alanında profesyonellik göstergesi olduğu düşünülen 10 soruluk bir kontrol listesi oluşturulmuştur (yükseköğrenime devam etmek, özel kurumlarda öğretmenlik yapmak, belirli kurs ve programlara katılarak kendi alanındaki bilgi ve becerileri geliştirmek ve belirli sınavlara hazırlanmak ve ilgili alanlarda sertifika ve yeterlilik almaya çalışmak vb) . Kontrol listeleri, öğretmenler bir hizmet içi programa katılırken dağıtılmış ve eğitim sonunda toplanmıştır. Sonuçlar,

katılımcıların çoğunluğunun profesyonelliği toplumun, kültürün, eğitim bakanlığının ve hatta okul yönetiminin kariyerlerinde profesyonel olmayı ne ölçüde tanımladığına, desteklediğine ve sağladığına bağlı olarak yukarıdan aşağıya bir süreç olarak gördüğünü göstermiştir. Onlara göre, Milli Eğitim Bakanlığı gibi üst makamlardan başlayan değişikliklerin başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Görüşme formunda yer alan sorulardan biri öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ne tür kişisel kararlar verdiklerine yöneliktir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri en sık yanıtlar şu şekilde sıralanmıştır: bir yükseköğretim programına (yüksek lisans ve doktora dereceleri) devam etmek, devlet okulları ile birlikte özel dil enstitülerinde öğretmenlik yapmak, IELTS ve TOEFL kurslarına katılmak (yeterlilik ve öğretmenlik eğitimi), belirli bir yeterlilik kursuna katılmak (konuşma) , akademik yazı) ve alanları veya kariyerleri ile ilgili profesyonel bir kursa katılmak.

Ungar (2020)'ın İsrail'de ele aldığı ' Farklı mesleki gelişim dönemlerinde öğretmenlerin mesleki öğrenme beklentileri' isimli çalışmanın amacı farklı mesleki gelişim dönemlerindeki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim için gerçekleştirilen geleneksel faaliyetlere ilişkin deneyimlerine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini, öğretmenlik deneyimi temelinde üç mesleki yaşam döneminden 45 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı bu nitel araştırma İsrail'de 2010 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Ofek Hadash (Yeni Ufuk) adlı eğitim reformu ile ilgilidir. Reform kapsamında, her öğretmenin yılda yaklaşık 60 saat zorunlu sürekli mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirmesi gerekmektedir. Müfredat, öğretmenlerin farklı mesleki gelişim dönemlerindeki sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanan mesleki gelişim dönemleri giriş seviyesi, ileri ve uzmandır. Giriş seviyesindeki öğretmenler için sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, sınıf yönetiminin tüm yönleriyle ilgili seminerler ve çalıştaylardan oluşur. İleri ve uzman dönemlerdeki öğretmenler için sürekli mesleki gelişim içeriği öğretmen tarafından öğretilen disiplin alanıyla ve bilgisayarla iletişim tekniklerinin öğretime özümsemesi, heterojen bir sınıfta öğretim ve özel ihtiyaçları olan çocukları entegre etme gibi genel konularla giderek daha fazla ilişkili olacak şekilde değişir. Giriş seviyesindeki öğretmenler için sürekli mesleki gelişim faaliyetleri ise esas olarak öğretim kadrosunun gelişimi için özel merkezlerde verilirken, ileri düzey ve uzman öğretmenler için sürekli mesleki gelişim faaliyetleri büyük ölçüde akademik kurumlarda veya okulda verilir. Bu kapsamda ele alınan araştırmada, eğitim sistemlerini reforme eden ve öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek için sürekli mesleki gelişim hükümlerini elden geçiren birçok ülkeden biri olan İsrail'deki eğitim reformunun, bu amaca ulaşma yönünde

ilerleyip ilerlemediğini öğretmenlerin gözüyle incelemektir. Çalışmanın örnekleme ilkokul öğretmenleri arasından kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı Milli Eğitim tarafından sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinden çok memnun olduklarını belirtirken diğer yarısı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriğinin genellikle kendi ihtiyaçları ile alakasız olduğunu ve birçok nedenden dolayı etkili bir şekilde öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Tüm mesleki yaşam dönemlerinden öğretmenler, sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin zorunlu olmasını eleştirmişlerdir.

Safari vd. (2020) ‘İngilizce Öğretmenlerinin öz yeterlilik, iş tatmini ve yansıtıcı düşüncelerinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi’ isimli çalışmalarında Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki öz yeterlilik, iş tatmini ve yansıtıcı düşünmenin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İran’da yürütülen araştırmaya farklı üniversitelerden, dil enstitülerinden ve okullardan 212 İranlı İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada dört veri toplama aracı kullanılmıştır: Öğretmenler Yeterlilik Algısı Ölçeği, Minnesota Memnuniyet Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Mesleki Gelişim Ölçeği. Ölçekler ilgili öğretmenlere e posta, sosyal ağlar üzerinden veya birebir elden ulaştırılmıştır. Varsayılan ilişki modelini incelemek için SPSS AMOS sürüm 24’teki Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılan araştırmada çoklu regresyon analizi, öz-yeterliliğin ve iş tatmininin profesyonel gelişimi pozitif olarak yordadığını, öz-yeterliliğin iş tatminine kıyasla daha fazla öngörücü güç uyguladığını göstermiştir. Ayrıca, yansıtıcı düşünmenin yalnızca mesleki gelişimi öngörmediği değil, tersine, kısmen mesleki gelişim tarafından öngörüldüğü de bulunan sonuçlar arasındadır.

Sprott (2019) ‘Gelişmiş öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden ve engelleyen faktörler’ adlı çalışmasında farklılaştırılmış bir mesleki gelişim çerçevesi kullanarak ileri düzey öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretim becerilerini ve küresel yeterliklerini geliştirmede onlara nelerin yardım edip nelerin onlara engel teşkil ettiğini saptamaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve topluluk üyeleri arasındaki karmaşık ilişkileri aydınlatmak için niteliksel, anlatımsal bir metodoloji kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini kartopu ve amaçlı örnekleme yoluyla belirlediği 3 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmış olup görüşmelerden elde edilen veriler edebiyat teorisinden yararlanan bir veri analizi tekniği olan öyküleme halinde düzenlenmiş ve her bir öyküleme katılımcıların mesleki gelişim yolculuğunun bir anlatısı olarak yer almıştır. Bulgularda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri unsurlar: öğrencileri mesleki gelişimlerine işbirlikçi olarak dâhil etmek, öğretmen olarak seyahat

etmek, akademisyenlerle görüşmek, kalıcı profesyonel ilişkiler geliştirerek okul dışındaki mesleklere çalışmak olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişmelerinin önündeki başlıca caydırıcı unsurları da hiyerarşik zorunluluklar ve işbirliğinin önündeki yapısal engeller olarak belirtmişlerdir.

Yin ve Zheng (2018), Çin'de okul liderliği ve öğretmen mesleki öğrenimi üzerine bir araştırma projesi dâhilinde ele aldıkları 'Çin'de profesyonel öğrenme topluluklarını kolaylaştırmak: Liderlik uygulamaları ve fakülte güveni önemli mi?' başlıklı çalışmalarında anakara Çin bağlamında liderlik uygulamaları, fakülte güveni ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çin'de, öğretmenlerin yerel üniversitelerdeki veya öğretmen yetiştirme kolejlerindeki mesleki gelişim programlarına düzenli olarak katılmaları gerekmektedir. Çalışma, Kasım 2016- Haziran 2017 tarihleri arasında mesleki gelişim programlarına katılan 1095 Çinli ilkökul öğretmenine anket uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (PLCS), Liderlik Uygulama Ölçeği (LPS), Meslektaşına Güven Ölçeği (TiCS) ve Müdüre Güven Ölçeği (TiPS) olmak üzere dört ölçekten oluşan bir anket kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 ve Mplus 7.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda genel olarak liderlik uygulamalarının Mesleki Öğrenme Toplulukları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve liderlik uygulamaları ile Mesleki Öğrenme Toplulukları bileşenleri arasındaki ilişkilerde iş arkadaşlarına duyulan güvenin olumlu, müdüre duyulan güvenin ise olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Yine liderlik uygulamalarının fakülte güveni ve mesleki öğrenme toplulukları üzerinde olumlu etkileri olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

El- Bilawi ve Nasser (2017) 'Mısır'da eğitim reformu için bir yol olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi' başlıklı çalışmalarında Mısır'daki siyasi değişimlerden hemen önce uygulanan ulusal reform planının bir parçası olarak Mısır Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan mesleki gelişim (PD) hakkında öğretmenlerin düşüncelerini incelemektedir. Üç ulusal dil okulunda gerçekleştirilen çalışma yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişime bakış açıları ve bunu uygularken karşılaştıkları başarı ve zorluklara odaklanmıştır. Ulusal reform öncelikli olarak ilkokullarda başlatıldığı için çalışmanın örneklemini ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak nitel sorgulama yöntemleri (görüşmeler, gözlemler, not alma) ve anketler kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişimin kalitesi ve süresine ilişkin eleştirel düşüncelerini vurgulamaktadır: pratik örneklerin eksikliği, idare desteği ve takibinin eksikliği ve mesleki gelişimin düşük nitelikli olması.

Gore vd.'nin (2017) ' Mesleki gelişimin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri: Kaliteli Öğretim Turlarının rastgele kontrollü denemesinden elde

edilen sonuçlar ‘ isimli çalışması öğretimin kalitesi üzerindeki etki için pedagoji temelli, işbirlikçi bir profesyonel gelişim yaklaşımını test etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Avustralya’nın New South Wales (NSW) kentindeki devlet okullarında yürütülen bir küme randomize kontrollü denemeydi. Çalışmanın örnekleme eyalette bulunan 2200 devlet okulunun tamamına davet gönderilmesi ve yanıt veren 243 okul arasından seçilen 24 okulda görev yapan 192 öğretmeni kapsıyordu. 2014 ortasından 2015 ortasına kadar yürütülen kontrollü çalışma iki müdahale grubu ve bir bekleme kontrol grubu içeren üç grup öğretmen ile gerçekleştirildi. 24 okulda (her okulda 8) 192 öğretmen için öğretmen başına iki tam ders olmak üzere öğretmenler Kaliteli Öğretim Turları sonrasında altışar aylık üçer turda gözlemlendi. Çalışma sonucunda ilk öğretim turları ile sonraki öğretim turları sonuçlarında Kaliteli Öğretim için Öğretim, Öğretmenden Öğretmene Güven ve Öğretmen Sorumluluğu ölçeklerinde önemli bir değişiklik olmadığı görüldü. Çalışmanın birincil amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik bir yaklaşım olarak Kaliteli Öğretim Turlarının etkililiğini, öğretim kalitesini etkileme kapasitesi açısından test etmektir. Nispeten kısa vadeli bir müdahalenin dahi öğretmenler için ortalama ve anlamlı bir etki ürettiği ve etkinin müdahaleden altı ay sonra da sürdüğü görüldü. Bazı katılımcılar, Kaliteli Öğretim Turlarının meslektaşlarıyla yeni ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtirken bazıları Kaliteli Öğretim Turlarının meslektaşları hakkında yeni anlayışlar edinmelerini sağladığını, meslektaşlarına güven ve saygı düzeylerini artırdığını vurguladılar.

Liakopoulou (2011), ‘Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: Hangi nitelikler, tutumlar, beceriler ve bilgiler bir öğretmenin etkililiğine katkıda bulunur?’ başlıklı çalışmasında öğretmenlerin pedagojik ve didaktik görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için gerekli gördükleri nitelikleri sistematik olarak kaydetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada profesyonel olarak bir öğretmenin etkililiğine katkıda bulunan nitelik, tutum, beceri ve bilgilerin neler olduğu ve ayrıca öğretmenler, pedagojik ve didaktik çalışmalarını geliştirmek için pedagojik bilgi ve becerilerini kullanıyorlar mı betimlenmek istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini analiz etmek için bir anket yapılmış, kapalı uçlu sorular için altılı Likert ölçeği kullanılmış, kapalı uçlu sorularda verilen cevapları açıklamak veya kontrol etmek için ise açık uçlu sorular ankete dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklemi 727 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler “Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi” (SPSS) kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin etkililiklerini kendi kişilik özelliklerine ve özel becerilerine bağladıklarını göstermektedir: çocuk sevgisi ve meslek sevgisi, kişisel etkili olma güdüsü, tutarlılık, vicdanlılık, hayal gücü, yaratıcılık, sezgi, mizah, kararlılık, azim ve coşku

gibi. Yine öğretmenlerin bilgi ve becerilerin öğretmenlerin etkililiğine ne kadar katkı sağladığına dair bulgular onların “pedagojik bilgi ve öğretim becerilerinin” işlerinde etkili olmaları için de gerekli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Araştırmacıya göre bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen profesyonelliği için ele alınacak eğitim reformu ve çalışmalarına şu açılardan temel teşkil edebilir: öğretmen hazırlık programlarının planlanması, hizmet içi eğitim programlarının tasarlanmasında öğretmenlerin özel ihtiyaçlarının dikkate alınması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin değerlendirilebilmesi için değerlendirme kıstaslarının oluşturulması ve öğretmenlerin mesleki ve öz değerlendirmeleri için bir çerçevenin yapılandırılması.

Buczynski ve Hansen’in (2010), ‘Mesleki gelişimin öğretmen uygulaması üzerindeki etkisi: Bağlantıları ortaya çıkarmak’ isimli niteliksel vaka çalışmalarının amacı dört yıl boyunca devam eden bir mesleki gelişim çalışmasının birinci yılı sonunda mesleki gelişim çalışmalarının öğrencilerin fen başarıları ve öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki etkisini ölçmektir. Adı geçen mesleki gelişim çalışması, bir üniversite, bir bilim merkezi ve iki okul bölgesi arasında uygulamaya konulan ve 4-6. Sınıf öğretmenlerine sorgulamaya dayalı öğretim kapsamında özel fen içeriği ve pedagojik teknikler sunarak onların profesyonel gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemi 102 kıdemli öğretmen ve onların 3450 öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde profesyonel gelişim çalışmaları (her öğretmene 80 saat) öncesi ve sonrası odak grup görüşmeleri ve sınavlar, öğretmen anketleri, sınıf gözlemleri ve öğrenci başarı puanları gibi çeşitli veriler kullanılmıştır. Öğretmen anketleri ile öğretmenlerin profesyonel gelişim çalışmalarında ele alınan içerik, sunum ve öğretim stratejilerinden memnun olup olmadıkları ve daha fazla mesleki gelişimin gerekli olduğu alanlar ve gelecekteki çalışmalar için mevcut programın müfredatında ne tür değişiklikler yapılabileceği belirlenmek istenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 92) mesleki gelişim çalışmalarının bilimde sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerini kullanma sıklıklarını artırdığını bildirdikleri görülmüştür. Yine öğretmenlerin profesyonel gelişim çalışmalarını müteakip fen içeriği bilgilerinde artış olduğunu, sınıflarında sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarını uyguladıklarını ve öğrencilerin 5. sınıf standart fen başarı sınavlarında kayda değer kazanımlar elde ettiklerini bildirdikleri görülmüştür. Az sayıda öğretmen ise mesleki gelişim çalışmalarının uygulanmasında sınırlı kaynaklar, zaman kısıtlaması, zorunlu müfredat ve sınıf yönetimi gibi hususlar gibi engellerle karşılaştıklarını ve mesleki gelişimin etkisinin en üst düzeye çıkarılabilmesi için bu engellerin en aza indirgenmesinin mesleki gelişim reformunda göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tichenor ve Tichenor (2009), ‘Öğretmen Profesyonelliğinin Çoklu Boyutlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırılması’ başlıklı çalışmalarında profesyonelliğin çoklu boyutlarını içerdiğini düşündükleri toplam 51 profesyonel davranış ve özelliği içeren bir veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, 1996 yılında Cheng tarafından geliştirilen öğretmen profesyonelizmi anketini kullanarak ve 2005 yılında öğretmenlerle yaptıkları odak grup görüşme sonuçlarına dayanarak yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemi 216 öğretmen ve 89 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden, profesyonelliğin dört boyutuna ayrılarak (kişisel özellikler, değişime ve sürekli gelişime bağlılık, konu ve pedagojik bilgi ve sınıfın sınırlarının ötesinde eğitim faaliyetlerine katılım) belirlenen 51 davranış ve özelliği yüksek öncelikli, orta öncelikli, düşük öncelikli veya önceliksiz olarak belirlemeleri istendi. Öğretmenlerle yapılan çalışma sonrasında okul müdürleri ve müdür yardımcısına web tabanlı bir anket uygulaması yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve yöneticilerin profesyonelliğin birçok yönü üzerinde hemfikir olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, listelenen 51 özellik ve davranışın bütün olarak profesyonelliğin bileşik bir resmini oluşturduğunu; tek tek öğelerin hiçbirinin profesyonel öğretmeni yansıtamayacağını belirtirler.

Tichenor ve Tichenor’un (2005), ‘Öğretmenlerin Profesyonelliğe Bakış Açılarını Anlamak’ başlıklı çalışmaları öğretmen profesyonelizmini inceleyen çok aşamalı bir çalışmanın ilk bölümüdür. Araştırmacılar, eğitim alanında profesyonel olmanın ve profesyonel davranmanın ne anlama geldiğini incelemek amacıyla öğretmenlerle odak grup çalışmaları yapmışlardır. Çalışmalarda görüşme formları kullanarak öğretmenlerden profesyonel öğretmenlerin davranış ve özelliklerine dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim ve profesyonellik hakkında ne düşündüklerini belirlemek için, her biri bir üniversite öğretmen eğitimi programı ile profesyonel gelişim okulu ortağı olan dört ilköğretim okulunda öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin yorumları Sockett’in (1993) beş profesyonellik kategorisine göre gruplandırılmıştır: karakter, değişime ve sürekli gelişime bağlılık, konu bilgisi, pedagojik bilgi ve yükümlülükler ve sınıf dışında çalışmalar. Odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlar daha sonra yine araştırmacılar tarafından iki yüzden fazla öğretmene uygulanan bir anket aracı geliştirmek için kullanılmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin kendileri ve diğer öğretmenler için yüksek standartlara, ideallere ve beklentilere sahip olduğunu göstermekte; öğretmenlerin “profesyonelleri” diğerlerinden ayıran nitelikler ve özellikler olduğuna inandıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler tüm öğretmenlerin profesyonel olma davranış ve özelliklerini sergilediklerine inanmamaktadırlar.

Cheng (1996), “Hong Kong İlkokullarında Eğitim Kalitesi: Göstergeler ve Örgütsel Belirleyiciler” başlıklı bir proje kapsamında ele aldığı araştırmasında okulda öğretmen profesyonelliği ile eğitim süreci ve sonuçları, öğretmenlerin iş tutumları, duyguları ve okulun örgütsel faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi 62 ilköğretim okulu, 58 okul yöneticisi, 1476 öğretmen ve 7969 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın odak noktası öğretmenlerin okul düzeyinde profesyonelliğidir. Öğretmenlerin profesyonelliğini değerlendirmek üzere geliştirilen ölçek 17 maddeden oluşur. Ölçekte altı etik standart kategorisi belirlenmiştir: mesleğe bağlılık, öğrencilere bağlılık, meslektaşlara bağlılık, işverene bağlılık, velilere bağlılık ve topluluğa bağlılık. Öğrencilerin eğitim çıktıları ise “benlik kavramı, akranlara yönelik tutumlar, okula yönelik tutumlar, öğretmenlere yönelik tutumlar, öğrenmeye yönelik tutumlar, ödev yükü ve bırakmaya eğilim olmak üzere 32 maddeden oluşan bir ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetimi ölçütlerini belirlemek için Ho (1988)’nin Lider Davranış Tanımı ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş tutumları Cam mann (1983)ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçek ile açıklanmıştır. Örgütsel faktörlerin ölçümü okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri ile açıklanmaya çalışılmıştır: insan liderliği, yapısal liderlik, siyasi liderlik, sembolik liderlik ve eğitim liderliği. Bulgular, öğretmenlerin okul düzeyindeki profesyonelliklerinin, öğrencilerin duyuşsal eğitim çıktıları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen profesyonelliğinin öğrencilerin benlik kavramı, akranlarına, öğretmenlerine, okuluna ve öğrenimine karşı tutumları ile olumlu yönde ilişkiliyken, okulu bırakma eğilimi ile olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmen profesyonelliğinin öğrencilerin eğitim çıktıları açısından önemli olduğuna dair mevcut inancı desteklemektedir. Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin mesleki gücünün öğretmenlerin profesyonelliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen profesyonelliği ne kadar yüksek olursa sınıf yönetiminde öğrenciler tarafından algılanan profesyonel güç te o kadar yüksek olmaktadır. Öğretmenler mesleki kurallara ne kadar bağlı olursa, öğrencilerin öğretmenlerin sorunlarını çözmelerine, daha fazla bilgi edinmelerine ve daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabileceğine dair algısı o kadar artmaktadır. Öğretmen profesyonelliği ne kadar yüksekse, öğretmenlerin dışsal ödüllerden, iş özerkliğinden ve karar vermedeki fırsatlardan memnun olma, sorumluluklarına ve iş beklentilerine güvenme ve iş yükünün adil olduğunu hissetme eğilimlerinin o kadar yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular, öğretimin profesyonelleştirilmesinde ve eğitim kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin profesyonelliğinin önemini kuvvetle desteklemektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularında ilişkin bilgilere yer verilecektir.

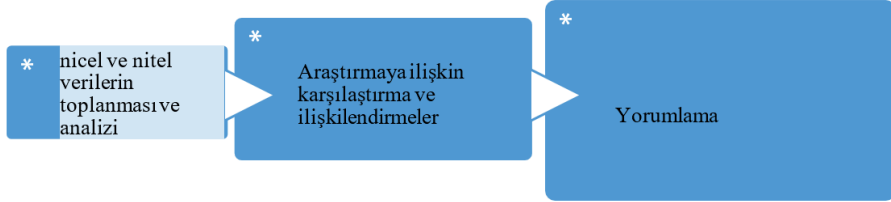
3.1. Araştırma Modeli: Karma Yöntem Araştırması

Çalışmada, nitel ve nicel veri toplama, analiz etme ve çıkarım yapılması yoluyla veri analizlerinin birleştirildiği karma yöntem araştırma modeli kullanılmaktadır.

Karma araştırmalarda her iki araştırma yaklaşımı (nitel ve nicel) birbirlerinden ayrı çalışmalar olarak yürütülüp tek bir araştırma olarak sunulmaktadır. (Tashakkori & Teddlie, 2010). Karma yöntem araştırmalarında araştırmacının tek bir araştırmada topladığı nicel ve nitel verilerin analiz edilip bulgulara dâhil edilerek çıkarımlarda bulunulması söz konusu olup (Creswell & Plano Clark, 2015; Creswell & Tashakkori, 2007) nitel ve nicel olmak üzere her iki araştırma bulgusunun araştırmaya dâhil edilmesi, araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmakta ve araştırmaya dair daha derin bir kavrayışın geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Johnson vd. 2007). Araştırma sonuçlarının ayrıntılı açıklanması veya sonuçların genelleştirilmesi istenen durumlarda karma yöntem araştırmaları kullanılabilir (Creswell, 2017). Karma yöntem süreci, tekli yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerinin birbirleri tarafından dengelenmesini sağlayacağı gibi verilerin birden fazla düzeyde incelenme olasılığını da vermektedir. (Katsulis, 2003). Tanımlar ışığında, karma yöntem araştırma modelinin belirlenmesinde kullanılan öncelik, etkileşim ve sıralama karar aşamaları göz önünde bulundurularak bu çalışmada Yakınsak Paralel Desen

kullanılmıştır. Yakınsak (birleşik) paralel desen; nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ayrı ayrı toplanması ve analiz edilmelerinden sonra araştırmaya ilişkin karşılaştırma ve ilişkilendirilmeler yapılarak yorumlamaların yapıldığı bir yöntemdir.

Şekil 11. Yakınsak paralel desen, (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 77-78)



Bu araştırmada, “öğretmen mesleki öğrenme ölçeği” ve “öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği” aracılığıyla nicel veriler; yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanarak nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.2. Araştırma Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli ve nitel boyutunda ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Aşağıda her bir araştırma desenine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kapsamında ilişkiyel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın var olan durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılabilmektedir. Değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışıldığı ilişkiyel tarama modelinde ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığının belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 1998). İlişkiyel tarama modeli çeşitli istatistiksel teknikler aracılığıyla birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesi veya karşılaştırılmasında kullanılır. İlişkiyel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Korelasyon türü ilişkiyel

taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonelleşmeleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma ilişkisel bir nitelik taşımaktadır.

3.2.1.1. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmacının incelediği, ilgilendiği, hakkında fikir sahibi olmak istediği ve aktif olarak çalıştığı evrenden aldığı ve o evreni temsil ettiğini düşündüğü gruba örneklem adı verilmektedir (Neuman, 2014; Kothari, 2004). Araştırmacının, oldukça geniş bir alan olan evreni tamamen incelemesi çok maliyetli olacağından, veriler evreni temsil ettiği düşünülen bir bölümden elde edilmeye çalışılır (Liamputtong, 2013). Hedef evren belirlendikten sonra, evreni en iyi yansıtacağı ve çalışmadan istenen ayrıntıları belirginleştireceğine inanılan örnekleme çerçevesi oluşturulur. Örneklem çerçevesi, evreni tam anlamıyla temsil edebilecek öğeler veya unsurların listesidir (Neuman, 2014).

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli merkez ilçelerinde ki (Milli Eğitim Devlet Okulları) okullarda görev yapan 2900 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Nicel araştırmalar, bulgularını genelleme amacı ile araştırma evreninin özelliklerini taşıyan temsili örneklemelerden veri toplar. Bu çalışmada da uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının verilerini kolayca ulaşabileceği bir örneklemden topladığı yöntemdir. Araştırmacı, bu evrende uygun ve ulaşılabilirlik ilkesi çerçevesinde örneklemini 354 İngilizce öğretmeni olarak belirlemiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	279	78,8
	Erkek	75	21,2
Yaş	21-30 yaş	70	19,8
	31-40 yaş	154	43,5
	41-50 yaş	100	28,2
	51 ve üstü	30	8,5
Eğitim Durumu	Lisans	302	85,3
	Lisansüstü	52	14,7
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	247	69,8
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	71	20,1
	Diğer	36	10,2
Kıdem	1-5 yıl	65	18,4
	6-10 yıl	75	21,2
	11-15 yıl	64	18,1
	16-20 yıl	79	22,3
	21 ve üstü	71	20,1
Görev Yapılan Eğitim Düzeyi	İlkokul	68	19,2
	Ortaokul	131	37,0
	Lise	155	43,8
Toplam		354	100

Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 78’8’i kadın ve % 21,2’si erkektir. Katılımcılar 21- 51 yaş aralığında yer alırken, 1- 21 üstü yıl aralığında ise kıdeme sahiptir. Katılımcıların % 85,3’ü lisans, % 14,7 lisansüstü eğitim mezunudur. Çoğunluğu İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olan katılımcıların % 19,2’si ilkokulda, % 37’si ortaokulda, % 43,8’i lisede görev yapmaktadır.

3.2.1.2. Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden biri İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik düzeylerini incelemek için Ilgan, Aslanargün ve Shaukar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği

Profesyonellik Ölçeği” iken diğeri ise öğretmenlerin hangi alanlarda ve ne ölçüde öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini ölçmek amacıyla Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilip Türkçeye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından uyarlanmış olan “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” dir.

Ilgan, Aslanargün ve Shaukar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği” beşli likert tipinde geliştirilmiş olup ölçek: “öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı, mesleki bağlılık, üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma, mesleki disiplin, mesleki gelişim, kamuoyunun ve mesleğe duyduğu güven, mesleğin önemine ilişkin algı ve mesleki özerklik olmak üzere 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan madde sayısı 46’dır. Ölçeğin tümü için Cronba alpha iç güvenilirlik katsayısı .93 olup ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise : öğretmen kalitesi ve mesleki hassasiyet boyutunda .91, kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı boyutunda .82 , mesleki bağlılık boyutunda .87 , üst düzey bilgi ve beceriye sahip olma boyutunda .67, mesleki disiplin boyutunda .76, mesleki gelişim boyutunda .66, kamuoyunun ve mesleğe duyduğu güven boyutunda .68, mesleğin önemine ilişkin algı boyutunda .56 ve mesleki özerklik boyutunda .70 ‘dir. Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, tüm boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Likert tipi ölçeğin ortalamalarının değerlendirilmesinde kullanılan derecelendirme ölçeği için belirlenen puan aralıkları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeğinin Değerlendirilmesinde Göz Önünde Bulundurululan Sınırlar

Ağırlık	Profesyonelleşme Düzeyi	Referans Değerler
1	Tamamen katılıyorum.	5.00-4.20
2	Büyük Ölçüde katılıyorum.	4.19- 3.40
3	Orta Düzeyde katılıyorum.	3.39-2.60
4	Az katılıyorum.	2.59-1.80
5	Hiç katılmıyorum.	1.79-1.0

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilip Türkçe’ye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından uyarlanmış olan beşli Likert tipinde geliştirilmiş olan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ise toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “işbirliği” “yansıtma” “uygulama” “bilgi tabanına ulaşma” boyutu olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşmaktadır.

Yapılan analizlerde, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali için Cronbach alfa katsayısı .92'dir. Ölçeği oluşturan 4 boyutun her biri için yapılan analizlerde ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri .77'nin üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı 'işbirliği boyutu' için .82; 'yansıtma boyutu' için .83; 'uygulama' boyutu için .85 ve "bilgi tabanına ulaşma" boyutu için de .77'dir. Boyutlar için elde edilen Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, tüm boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Likert tipi ölçeğin ortalamalarının değerlendirilmesinde kullanılan derecelendirme ölçeği için belirlenen puan aralıkları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Değerlendirilmesinde Göz Önünde Bulundurulmuş Sınırlar

Ağırlık	Profesyonelleşme Düzeyi	Referans Değerler
1	Tamamen katılıyorum.	5.00-4.20
2	Büyük Ölçüde katılıyorum.	4.19- 3.40
3	Orta Düzeyde katılıyorum.	3.39-2.60
4	Az katılıyorum.	2.59-1.80
5	Hiç katılmıyorum.	1.79-1.0

Her iki ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısına ilişkin hesaplamalardan elde edilen sayılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği Güvenirlilik Değerleri

	Madde Sayısı	Bu araştırmada tespit edilen değerler	Ölçeğin kendisine ait değerler
Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği	46	0,944	0,93
Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği	27	0,955	0,92

Tablo 4'te ölçeklerin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Cronbach's alfa katsayısı 0-1 arasında değişmektedir. Katsayı 0,00 <0,40 aralığında yer alıyorsa ölçek güvenilir değil, 0,40 <0,60 aralığında ise ölçek düşük güvenilirlikte, 0,60 <0,80 aralığında ise ölçek oldukça güvenilir ve 0,80 < 1,00 aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmektedir.

(Tavşancıl, 2005). Bu bilgiler ışığında Cronbach Alfa değerlerine göre her iki ölçeğin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan her iki veri toplama aracı da ekler bölümünde (EK 2 ve EK 3) yer almaktadır.

3.2.1.3. Veri toplama süreci

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde kullandığı her iki veri toplama aracına dair uygulama izinleri alınmıştır (ölçeği geliştiren uzman izni, Milli Eğitim Bakanlığı ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Verilerin toplanması Google dokümanlar uygulaması aracılığıyla online (bilişim ağı üzerinde) olarak gerçekleştiril olup uygulama için bir ay süre verilmiştir. Bu süre sonunda uygulamaya dâhil olan katılımcı sayısı 354'tür. Veri toplama uygulamasının ilk kısmında katılımcılara araştırma konusuna dair kısa bir bilgilendirme metni sunulmuştur. Katılımcılardan isim belirtmeleri talep edilmemiş olup kişisel bilgi formunda katılımcılardan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan program türü, hizmet yılı ve görev yapılan eğitim düzeyi gibi bilgiler istenmiştir.

3.2.1.4. Verilerin analizi

Çalışmanın nicel boyutuna dair verilerin analizi için Statistical Package for the Social Sciences 25 (SPSS-25) paket programı kullanılmıştır. İlk olarak verilerin güvenilirlik katsayıları tespit edilmiş, akabinde verilerin dağılımının normallik kontrolleri için normallik test ve istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeğine ilişkin elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği için çarpıklık değeri -0,225, basıklık değeri 0,034; Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği için ise çarpıklık değeri -0,315, basıklık değeri ise 0,372 olarak bulunmuştur. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins & Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Buna göre her iki ölçekte normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle analizlerde parametrik istatistik testleri kullanılmıştır. Çalışmada betimsel istatistikler için frekans analizleri uygulanmış; İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeylerinin mesleki öğrenmelerini yordayıp yordamadığını tespit etmek için ise çoklu Doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış

Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığı için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. İstatistiksel yorumlamalarda anlamlılık değeri $<0,05$ olarak alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ve profesyonellik konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından fenomenoloji (olgu-bilim deseni) kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfeder (Creswell, 2020, s. 79). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 72). Bu çalışmada odaklanılan olgular öğretmenlerin profesyonelleşmeleri ve mesleki öğrenmeleridir.

3.3.1. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda araştırma konusunu daha ayrıntılı olarak yansıtan, nicel araştırmaya göre daha küçük örneklem grupları seçilir. Nitel araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, araştırmacının genişlik ve derinlik arasında vereceği taviz ile ilgilidir. Aynı sabit kaynak ve sınırlı zamanla, bir araştırmacı belli bir kısım deneyimi çok sayıda insanla çalışabilirken (genişlik), çok farklı deneyimleri daha az sayıda insanla çalışarak da elde edebilir (derinlik) (Baltacı, 2017). İncelenen olguya ilişkin durumlar bilgi yüklüyse, küçük bir grup insandan edinilen derinlemesine bilgiler, çok sayıda örneklemden elde edilen kısıtlı bilgiden daha değerli olabilir. Fazla sayıda insandan elde edilen daha yüzeysel bilgiler ise bir olgunun sınırlarının belirlenmesinde ve farklı durumların incelenmesinde ya da değişikliklerini anlaşılmasında yardımcı olabilir (Bryman, 2007). Nitel araştırmalarda örneklem sayısı ister bir ($N=1$), ister elli ($N=50$) ister yüz ($N=100$) olsun, ideal bir örneklem büyüklüğünde ana kural, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür. Bir noktadan sonra tüm yeni örneklem, araştırmanın geçmiş bölümlerinde yer alan örneklemin sunduğu veriyi sunacaktır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Dolayısıyla nitel araştırmalarda örneklemin niceliği değil niteliği önemlidir (Baltacı, 2018).

Bu araştırmanın nitel boyutunda da uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının verilerini kolayca ulaşabileceği bir örneklemden topladığı yöntemdir. Bu bağlamda araştırmanın nitel örneklemini araştırmanın nicel boyutunda araştırmaya dâhil olmuş İngilizce öğretmenleri arasından görüşme yapmaya gönüllü olan 28 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 5. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	20	71
	Erkek	8	29
Yaş	21-30 yaş	10	36
	31-40 yaş	12	43
	41-50 yaş	6	21
Eğitim Durumu	Lisans	22	79
	Lisansüstü	6	21
Mezun Olunan Program	İngilizce Öğretmenliği	18	64
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	10	36
Kıdem	1-5 yıl	5	17
	6-10 yıl	8	29
	11-15 yıl	7	25
	16-20 yıl	8	29
Görev Yapılan Eğitim Düzeyi	İlkokul	9	32
	Ortaokul	9	32
	Lise	10	36
Toplam		28	100

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin % 71'i kadın ve % 29'u ise erkektir. Katılımcıların % 43'ü 31-40 yaş aralığında; % 79'u lisans mezunu iken % 64'ü ise İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. Araştırmaya katılanların % 29'u'ü 6-10 yıllık ve yine % 29'u 16-20 yıllık kıdeme sahiptir. Yine katılımcıların % 36'sı lisede görev yapmaktadır.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), tutum, niyet, düşünce, deneyim, zihinsel algı, yorum ve tepki gibi gözle görülemeyen şeylerin kavranması için görüşme yönteminin kullanıldığını belirtirler. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabileceği gibi nitel araştırmalar için yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerektiği belirtilmektedir (Karasar, 2006; Merriam, 2013). Zira yarı yapılandırılmış görüşme soruları açık uçlu olmaları nedeniyle

katılımcılara kendilerini daha özgürce ifade edebilme fırsatı tanımaktadır. Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını hazırlanmasında önce soru havuzu oluşturulmuş sonra ise uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulamada karşılaşılabilecek olası aksaklık veya anlam karmaşası gibi hususları en aza indirmek amacıyla araştırmada kullanılan görüşme formu öncelikle pilot uygulama olarak gönüllü altı İngilizce öğretmeni ile uygulanmıştır. Katılımcılardan formda yer alan ifadeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formda toplam 7 soru yer almıştır.

Görüşmeler, gönüllü İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde her bir katılımcıya araştırma konusuna dair detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde, görev yaptıkları okullarda, sessiz ve müdahale içermemesi açısından okul müdür yardımcıları veya tercihen rehberlik ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Ortalama görüşme süresi 20-30 dakika olup, katılımcı yanıtları onların izni ve onayı doğrultusunda ses kaydı olarak alınmış olup, bizzat araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve tekrar uygun oldukları günlerde onların onayına sunulmuştur. Görüşme süresince katılımcıların çoğunluğunun sohbet niteliğinde ve samimi yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir.

3.3.3. Verilerin Analizi

Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmesi esastır (Baltacı, 2017; Guba ve Lincoln, 1994; Maxwell, 2008). Veri setinde kullanılan kelimelerin sıklığı belirlenerek frekans oluşturulur ya da katılımcıların sıklıkla vurguladığı olay ve olgulardan da mantıksal çıkarımlar yapılarak kodlar oluşturulabilir. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir. Kısaca birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. Dolayısıyla temalar kod ve kategorilerden oluşan en üst kavramlardır. İçerik analizinde gözlem, görüşme ya da dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: verilerin kodlanması; kod, kategori ve temaların bulunması; kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların tanımlanması

ve yorumlanması (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994, akt: Baltacı, 2019).

Verilerin kodlanması aşamasında toplanan veriler öncelikle yazıya aktarılır. Bu veriler araştırmacı veya araştırma grubu tarafından defalarca okunarak veri seti anlamlı bölümlere ayrılır. Tekrarlı okumalar araştırmacının tekrarlanan söz veya söz öbeklerini fark etmesini kolaylaştırır. Her bir bölüm kendi içinde anlamlı bir bütünü teşkil eder ve bu anlam çerçevesinde isimlendirilir. Verilerden oluşturulan kodlar doğrudan tek bir kelime olabileceği gibi cümle veya söz öbekleri de olabilmektedir. (Kvale, 1994; Morse, 2016; Silverman, 2016, akt: Baltacı, 2019).

Nitel veri analizinde belirlenen kodlar kategorileri, aynı türden kategoriler de temaların oluşumunu sağlar. Bu kapsamda tematik kodlama denilen daha soyut bir kodlama söz konusudur ve öncelikle ilk aşamada keşfedilen kodlar bir araya getirilir ve aralarındaki ortak özellikler belirlenmeye çalışılır (Baltacı, 2017). Belirlenen temalar, birbirinden ayrı olmakla birlikte, kendi içlerinde anlamlı bir bütün oluşturabilmelidir. Böylelikle araştırmacı öncü bulgulara erişir. Bu noktada önemli olan bir başka unsur da verilerin okuyucuların anlayabileceği bir dille tanımlanması ve sunulmasıdır.

Bu çalışmada da nitel verilerin analizinde içerik analizi kapsamında katılımcı gruba dâhil olan İngilizce öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdiği yanıtlar bizzat araştırmacı tarafından Microsoft Word bilgisayar programı ile yazıya dökülmüş ve veri metinleri analize uygun hale getirilmiştir. Katılımcılar K1, K2, ..., K28 olarak belirtilmiş olup numaralandırmada herhangi bir kıdem, cinsiyet vb ayrımı yapılmamış, görüşme sıralamasına göre numaralandırma yapılmıştır. İlk olarak katılımcıların yanıtlarına dair dokümanlar kendilerine onaylatılmış, sonrasında bu dökümler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş olup yanıtlarda sıklıkla tekrar edilen kelime ve ifadeler not alınmıştır. Sonrasında çoklukla tekrar edilen bu kelime ve ifadeler bağlamında tema ve kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodlar oluşturulurken ifadelerin ilgili alanyazına uygunluğuna özen gösterilmiştir. Daha sonra ise kodlar ve temalar tablolaştırılarak anlamlı bir yapıda okuyucuya sunulmuştur.

3.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik bilimsel araştırmaların sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli ölçütlerdir. Nitel araştırmalar için kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklılık göstermekte olup nitel paradigmanın aktarılabirlik, inanılrlık, teyit edilebilirlik ve dayanıklılık olmak üzere dört temel varsayımı olduğunu belirtilmektedir (Lincoln & Guba

(1985, s.296; akt. Bakioğlu & Kurnaz, 2011, s. 59). Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri için kavramsal değişiklikler söz konusudur. Öyle ki; “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik ” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır. LeCompte ve Goetz (1982) ’e göre dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplar ya da ortamlara aktarılabirliği; iç geçerlik araştırmanın gerçeği ortaya çıkarma yeterliği; dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceği; iç güvenilirlik te başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağını ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255).

Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için, Erlandson ve diğerlerinin (1993) önerdiği ayrıntılı betimleme ve uygun örnekleme yöntemi kullanılırken (akt. Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 270) iç geçerliğin sağlanabilmesi için, Lincoln ve Guba’nın önermiş oldukları derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985; aktaran: Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 265). Erlandson vd. (1993), katılımcı teyidinin inandırıcılığı artırmak için kullanılabilir bir ölçüt olduğunu, katılımcı teyidi için farklı yöntemler olduğunu ve bunlardan ilkinin veri toplama işlemini müteakip elde edilen verilerin katılımcılarla paylaşılması ve ifadelerin doğruluğu hakkında yorum yapmalarının istenmesi olduğunu belirtirler (akt: Yıldırım & Şimşek, 2016, s.280). Ayrıca bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın tüm aşaması ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için verilerden elde edilen bulgular yorumlanmadan betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu araştırmanın tüm süreçleri teyit edilebilirlik için bilgisayar ortamında araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen alt problemlere dair elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılarak elde edilen bulgulara yönelik yapılan istatistiksel analizler yer almaktadır.

4.1.1. Araştırmada Kullanılan Veri Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri araçlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeğine ilişkin elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespit edilebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins & Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Buna göre tüm değişkenler için toplanan veriler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 6. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler

	ort.	Ss	min.	maks.	çarpıklık	basıklık
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,15	7,47	22	65	-0,299	0,366
<i>Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı</i>	19,74	5,91	9	35	0,332	-0,511
Mesleki Bağlılık	18,89	4,80	5	25	-0,796	-0,015
<i>Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma</i>	10,47	2,16	3	15	-0,349	0,192
Mesleki Disiplin	14,91	2,39	7	20	-0,473	0,613
<i>Mesleki Gelişim</i>	10,73	2,00	5	15	-0,323	0,045
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,63	2,15	3	15	-0,390	0,246
<i>Mesleğin Önemine İlişkin Algı</i>	11,03	2,37	3	15	-0,704	0,387
Mesleki Özerklik	7,40	2,30	3	13	0,105	-0,530
<i>Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği</i>	149,97	22,40	83	202	-0,225	0,034
İşbirliği	22,90	4,23	8	30	-0,371	0,088
<i>Yansma</i>	37,86	5,98	18	50	-0,268	0,237
Uygulama	19,94	3,27	10	25	-0,337	-0,062
<i>Bilgi Tabanına Ulaşma</i>	20,95	4,07	9	30	-0,239	0,200
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	101,65	15,56	48	134	-0,315	0,372

4.1.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mesleki Profyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlar tablo 7'de verilmektedir. Buna göre, katılımcıların cinsiyet gruplarına göre ölçek ve alt boyut puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği'ne ilişkin analiz sonuçlarına göre; kadınların Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyut puanları ile Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma alt boyut puanları erkeklere göre daha yüksektir. Yine kadınların Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçek puanları erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin analiz sonuçlarına göre kadınların İşbirliği alt boyut puanları, Uygulama alt boyut puanları ve Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanları erkeklere göre daha yüksektir. Yine elde edilen analiz sonuçlarına göre kadınların Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçek puanları erkeklere göre daha yüksektir.

Tablo 7. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet				t	p
	Kadın	Erkek	ort.	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,66	7,24	45,25	8,04	2,492	0,013*
<i>Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı</i>	20,04	5,83	18,65	6,14	1,803	0,072
Mesleki Bağlılık	19,12	4,67	18,04	5,20	1,739	0,083
<i>Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma</i>	10,64	2,13	9,85	2,18	2,819	0,005*
Mesleki Disiplin	15,03	2,35	14,48	2,51	1,771	0,077
<i>Mesleki Gelişim</i>	10,80	2,03	10,51	1,86	1,113	0,267
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,67	2,14	9,47	2,18	0,740	0,460
<i>Mesleğin Önemine İlişkin Algı</i>	11,14	2,30	10,63	2,60	1,678	0,094
Mesleki Özerklik	7,47	2,29	7,13	2,34	1,135	0,257
<i>Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği</i>	151,57	21,28	144,01	25,41	2,361	0,020*
İşbirliği	23,14	4,17	22,00	4,35	2,083	0,038*
<i>Yansımaya</i>	38,17	5,76	36,71	6,63	1,888	0,060
Uygulama	20,12	3,22	19,27	3,40	2,019	0,044*
<i>Bilgi Tabanına Ulaşma</i>	21,26	3,88	19,83	4,57	2,483	0,015*
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	102,69	14,91	97,80	17,34	2,432	0,016*

4.1.3. Katılımcıların Yaş Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların yaşları değişkenine göre değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlar tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8’de katılımcıların yaşlarına göre her iki ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre yaş grupları arasında ölçekler ve alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 8. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

	Kıdem Yılı								F	P
	21-30 yaş		31-40 yaş		41-50 yaş		51 ve üstü			
	ort	Ss	ort	Ss	ort	Ss	ort	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve	47,	7,0	47,	8,0	46,	7,1	48,	6,63	0,93	0,423
Mesleki Hassasiyet	03	9	57	0	22	0	33		7	
Kamuoyunun ve Üst	20,	6,1	19,	6,0	19,	5,2	20,	6,85	0,46	0,706
Yönetimin Mesleki Algısı	14	9	69	5	31	2	53		6	
Mesleki Bağlılık	18,	5,1	19,	4,6	18,	4,9	20,	3,48	2,51	0,058
Üst Düzey Bilgi ve	10,	1,9	10,	2,3	10,	1,9	10,	2,27	1,72	0,163
Beceriye										
Sahip Olma	74	0	49	4	12	8	93		0	
Mesleki Disiplin	15,	2,2	14,	2,4	14,	2,3	15,	2,34	1,40	0,240
	14	1	85	8	65	7	57		9	
Mesleki Gelişim	10,	2,0	10,	2,0	10,	1,8	11,	2,02	0,81	0,488
	91	3	57	6	76	7	07		1	
Kamuoyunun Mesleğe	9,2	2,1	9,5	2,1	9,8	2,2	10,	2,01	1,50	0,213
Duyduğu Güven	6	8	8	0	3	3	10		4	
Mesleğin Önemine İlişkin	11,	2,2	10,	2,4	10,	2,4	11,	2,18	1,06	0,366
Algı	44	4	98	3	80	3	13		0	
Mesleki Özerklik	7,7	2,4	7,2	2,3	7,3	2,0	7,4	2,53	0,63	0,594
	3	1	9	5	2	9	7		4	
	15	21,	15	23,	14	21,	15	20,7	1,12	0,340
	0,5	14	0,1	94	7,5	18	5,9	3	3	
Öğretmen Mesleği	3		3		3		3			
Profesyonellik Ölçeği										
		4,7		4,0		4,2				0,300

İşbirliği	22, 0	22, 9	22, 4	24, 3,63	1,22
	86	84	60	27	7
Yansıma	37, 5,9	38, 6,0	37, 6,2	39, 4,83	1,32 0,266
	30 2	15 2	32 2	47	4
Uygulama	20, 3,1	19, 3,4	19, 3,2	20, 2,71	0,57 0,633
	16 8	96 6	63 0	37	3
Bilgi Tabanına Ulaşma	21, 3,7	21, 4,3	20, 4,0	21, 3,48	0,40 0,751
	11 4	05 4	59 6	30	3
	10 15,	10 16,	10 15,	10 12,4	0,92 0,428
<i>Öğretmenlerin Mesleki</i>	1,4	2,0	0,2	0,1 90	5,4 7 6
<i>Öğrenme Ölçeği</i>	3	1	4	0	

4.1.4. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre elde edilen sonuçlar tablo 9'da verilmektedir. Tablo 9'da katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre ölçek geneli ve alt boyut puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen Mesleği Profesyonellik ölçeği analiz sonuçlarına göre katılımcılardan lisans mezunlarının Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyut puanları lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek iken Mesleki Gelişim alt boyut puanları ise lisansüstü mezunlarına göre daha düşüktür. Lisans mezunlarının Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği genelinde aldıkları toplam puanları ise lisansüstü mezunlarına göre daha yüksektir.

Tablo 9. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Eğitim Durumu				t	P
	Lisans		Lisansüstü			
	ort.	Ss	ort.	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,61	7,31	44,46	7,87	2,836	0,005 *
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	19,95	5,97	18,52	5,49	1,619	0,106
Mesleki Bağlılık	19,03	4,70	18,10	5,32	1,298	0,195
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	10,56	2,18	9,98	2,00	1,779	0,076
Mesleki Disiplin	15,01	2,31	14,33	2,75	1,921	0,056
Mesleki Gelişim	10,61	1,99	11,46	1,88	-	0,004
					2,870	*
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,63	2,15	9,62	2,15	0,053	0,958
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	11,09	2,38	10,73	2,34	0,997	0,320
Mesleki Özerklik	7,46	2,34	7,06	2,10	1,165	0,245
<i>Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği</i>	150,9	22,3	144,2	22,1	2,001	0,046
	5	3	5	0		*
İşbirliği	22,89	4,24	22,94	4,22	-	0,935
					0,081	
Yansıma	37,96	5,93	37,27	6,27	0,770	0,442
Uygulama	19,98	3,31	19,71	3,06	0,546	0,585
Bilgi Tabanına Ulaşma	20,90	4,14	21,29	3,66	-	0,523
					0,640	
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	101,7	15,6	101,2	15,4	0,221	0,825
	3	0	1	6		

4.1.5. Katılımcıların Mezun Oldukları Program Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların mezun oldukları program bakımından elde edilen sonuçlar tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10'da katılımcıların mezun oldukları programa göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre mezun olunan program grupları arasında ölçekler ve alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 10. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının mezun olunan program değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

	Mezun Olunan Program							
	İngilizce Öğretmenliği		İngiliz Dili ve Edebiyatı		Diğer		F	P
	ort.	Ss	ort.	Ss	ort.	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,00	7,72	47,0	6,72	48,3	7,1	0,48	0,61
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	19,71	6,00	20,1	5,79	19,1	5,6	0,37	0,68
Mesleki Bağlılık	18,67	4,96	19,3	4,52	19,5	4,1	0,88	0,41
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	10,49	2,23	10,4	1,93	10,3	2,1	0,05	0,94
Mesleki Disiplin	14,83	2,48	14,8	2,24	15,6	1,9	2,59	0,08
Mesleki Gelişim	10,75	2,05	10,8	1,82	10,4	2,0	0,46	0,62
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,53	2,19	9,99	2,01	9,61	2,1	1,24	0,29
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	11,03	2,37	11,0	2,13	11,0	2,8	0,00	0,99
Mesleki Özerklik	7,47	2,38	7,11	2,01	7,50	2,3	0,69	0,49
<i>Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği</i>	149,48	23,3	150,	19,2	151,	21,	0,20	0,81
İşbirliği	22,92	4,24	22,7	4,26	23,0	4,1	0,10	0,90
Yansıma	38,01	6,00	36,9	6,16	38,5	5,3	1,08	0,34
Uygulama	20,09	3,28	19,3	3,33	20,1	3,0	1,66	0,19
Bilgi Tabanına Ulaşma	21,11	4,10	20,2	3,75	21,2	4,4	1,23	0,29
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	102,13	15,6	99,3	15,6	103,	14,	1,07	0,34
		2	0	3	06	98	5	2

4.1.6. Katılımcıların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların kıdemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11'de katılımcıların kıdemlerine göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kıdem grupları arasında ölçekler ve alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 11. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

	Hizmet Yılı											
	1-5		6-10		11-15		16-20		21 ve üstü		F	P
	Yıl	Ss	Yıl	Ss	Yıl	Ss	Yıl	Ss	Yıl	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,69	7,27	47,12	7,76	48,09	7,86	46,23	7,36	46,85	7,15	0,670	0,613
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	20,85	6,13	19,84	6,38	19,75	5,81	18,33	4,92	20,20	6,16	1,821	0,124
Mesleki Bağlılık	18,38	5,34	19,28	4,54	18,69	4,94	18,66	4,59	19,39	4,68	0,573	0,683
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	10,89	2,17	10,36	2,26	10,72	1,98	10,15	2,14	10,34	2,20	1,381	0,240
Mesleki Disiplin	15,29	2,36	14,72	2,36	15,14	2,25	14,54	2,47	14,97	2,46	1,161	0,328
Mesleki Gelişim	10,82	2,24	10,71	1,86	10,48	2,03	10,91	1,92	10,72	1,99	0,434	0,784
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,55	2,36	9,32	2,09	9,73	2,21	9,63	2,08	9,93	2,05	0,790	0,532
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	11,46	2,37	10,65	2,52	11,20	2,26	11,01	2,41	10,92	2,27	1,138	0,338
Mesleki Özerklik	8,06	2,36	7,40	2,31	7,11	2,33	7,24	2,17	7,24	2,32	1,792	0,130
Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği	153,00	23,14	149,40	23,32	150,92	23,34	146,71	20,07	150,55	22,45	0,767	0,547
İşbirliği	22,86	4,53	22,84	4,36	22,91	4,14	22,82	4,01	23,07	4,23	0,040	0,997
Yansıma	37,54	5,64	38,23	6,03	38,14	6,43	37,48	6,25	37,93	5,60	0,233	0,920
Uygulama	20,22	3,24	20,29	3,14	19,84	3,62	19,66	3,58	19,72	2,73	0,573	0,682
Bilgi Tabanına Ulaşma	20,97	3,58	21,37	4,24	20,97	4,40	21,00	4,45	20,44	3,58	0,488	0,446
Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği	101,58	14,36	102,73	15,75	101,86	16,78	100,96	16,84	101,15	14,08	0,149	0,963

4.1.7. Katılımcıların Görev Yaptıkları Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme ve Mesleki Öğrenme Düzeyleri

Araştırmada kullanılan veri araçları puanlarının katılımcıların görev yaptıkları eğitim düzeyi bakımından elde edilen sonuçlar tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

	Eğitim Düzeyi							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		F	P
	ort.	Ss	ort.	Ss	ort.	Ss		
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	47,1 3	7,3 4	48,1 5	7,20	46,3 1	7,69	2,15 9	0,117
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	19,6 3	6,1 6	20,0 6	6,13	19,5 2	5,64	0,30 8	0,735
Mesleki Bağlılık	18,5 0	5,3 4	19,2 0	4,72	18,8 1	4,62	0,51 8	0,596
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	10,5 6	2,0 5	10,5 9	2,20	10,3 4	2,18	0,55 1	0,577
Mesleki Disiplin	15,3 8	2,1 5	15,0 8	2,38	14,5 6	2,46	3,37 3	0,035*
Mesleki Gelişim	10,6 9	1,9 6	10,7 8	1,89	10,7 2	2,11	0,05 4	0,947
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	9,65	2,1 7	9,53	2,17	9,71	2,14	0,25 9	0,772
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	11,0 3	2,5 7	11,1 8	2,39	10,9 1	2,28	0,47 0	0,625
Mesleki Özerklik	7,62	2,5 6	7,56	2,29	7,17	2,19	1,35 6	0,259
<i>Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği</i>	150, 19	23, 76	152, 12	22,7 0	148, 05	21,4 8	1,18 2	0,308
İşbirliği	22,4 1	4,4 7	23,0 8	4,22	22,9 5	4,14	0,58 9	0,555
Yansıma	37,6 0	6,1 3	38,0 8	5,91	37,7 8	6,00	0,16 8	0,846
Uygulama	20,3 8	3,1 7	20,1 5	3,22	19,5 7	3,34	1,85 8	0,158
Bilgi Tabanına Ulaşma	21,1 3	3,6 3	21,0 8	4,18	20,7 7	4,17	0,29 3	0,746
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	101, 53	15, 46	102, 40	15,7 5	101, 08	15,5 1	0,25 7	0,774

Tablo 12’de katılımcıların görev yaptıkları eğitim düzeyine göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre görev yapılan eğitim düzeyi grupları arasında Öğretmen Mesleği Profyonellik Ölçeği “Mesleki Disiplin” alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre, ilkokulda görev yapanların Mesleki Disiplin alt boyut puanı, lisede görev yapanlara göre daha yüksektir.

4.1.8. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Profyonellik Algıları

Öğretmenlik Mesleği Profyonellik Ölçeği dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu başlıklar altında yer almaktadır: “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet”, “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı”, “Mesleki Bağlılık”, “Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma”, “Mesleki Disiplin”, “Mesleki Gelişim”, “Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven”, “Mesleğin Önemine İlişkin Algı” ve “Mesleki Özerklik”.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin profyonellik algı düzeylerine ilişkin ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin ÖMPÖ alt boyutları ve toplam puanları bağlamında profyonellik algı düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Düzey
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	354	3,62	7,47	Yüksek
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	354	2,19	5,91	Düşük
Mesleki Bağlılık	354	3,77	4,80	Yüksek
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	354	3,49	2,16	Yüksek
Mesleki Disiplin	354	3,72	2,39	Yüksek
Mesleki Gelişim	354	3,57	2,00	Yüksek
Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven	354	3,21	2,15	Orta
Mesleğin Önemine İlişkin Algı	354	3,67	2,37	Yüksek
Mesleki Özerklik	354	2,46	2,30	Düşük
<i>Öğretmen Mesleği Profyonellik Ölçeği</i>	354	3,26	22,40	<u>Orta</u>

İngilizce öğretmenlerinin profyonellik seviyelerini ortaya koymak için mesleki profyonellik ile alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 13’te yer almaktadır. Analizler incelendiğinde çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleği Profyonellik Ölçeği’nin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki profyonellik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,26$). Mesleki profyonellik

alt boyutlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında ise Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet ($\bar{x}=3,62$), Mesleki Bağlılık ($\bar{x} = 3,77$), Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ($\bar{x} = 3,49$), Mesleki Disiplin ($\bar{x} = 3,72$), Mesleki Gelişim ($\bar{x} = 3,57$) ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı ($\bar{x}= 3,67$) boyutlarında İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Yine İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ($\bar{x} = 3,21$) alt boyutunda “orta”; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı ($\bar{x} =2,19$) ve Mesleki Özerklik ($\bar{x}= 2,46$) alt boyutlarında ise “düşük” olduğu görülmektedir.

4.1.9. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme Algıları

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilip Türkçeye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından uyarlanmış olan beşli Likert tipinde geliştirilmiş olan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi puanlamaya göre geliştirilen ölçek, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini paylaşımları, tartışmaları ve değerlendirmeleri amacıyla diğer öğretmenlerle yaptığı iş birliğinin düzeyini ölçmeyi amaçlayan “işbirliği” boyutu; öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden gelen geri bildirimleri kullanması ve diğer öğretmenleri gözlemlemesini içeren “yansıtma” boyutu; öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve sınıfta uygulamalarını kapsayan “uygulama” boyutu ve öğretmenlerin öğretim süreçlerini geliştirmek için farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgili maddelerden oluşan “bilgi tabanına ulaşma” boyutu olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı düzeylerine ilişkin ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin ÖMÖÖ alt boyutları ve toplam puanları bağlamında mesleki öğrenme algı düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss	Düzey
İşbirliği	354	3,81	4,23	Yüksek
Yansıtma	354	3,78	5,98	Yüksek
Uygulama	354	3,98	3,27	Yüksek
Bilgi Tabanına Ulaşma	354	3,49	4,07	Yüksek
<i>Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği</i>	354	3,76	15,56	<u>Yüksek</u>

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme seviyelerini ortaya koymak için mesleki öğrenme ile alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır. Analizler incelendiğinde çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki öğrenme düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,76$). Mesleki öğrenme alt boyutlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında tüm boyutların “yüksek” düzeyde sonuç verdiği görülmektedir. Sırasıyla alt boyutlara dair ortalama değerler ise şöyledir: İşbirliği ($\bar{x}=3,81$), Yansıma ($\bar{x} = 3,78$), Uygulama ($\bar{x}= 3,98$) ve Bilgi Tabanına Ulaşma ($\bar{x} = 3,49$).

4.1.10. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmeleri ile Profyonellikleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların mesleki öğrenmeleri ile profyonellikleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının saptanması için ölçekler arası korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 15. ÖMPÖ ve ÖMÖÖ ölçeklerarası korelasyon sonuçları

		İşbirliği	Yansıma	Uygulama	Bilgi Tabanına Ulaşma	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği
Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet	r	,493**	,445**	,425**	,397**	,498**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı	r	,259**	,225**	,227**	,234**	,266**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleki Bağlılık	r	,316**	,349**	,327**	,266**	,358**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma	r	,470**	,406**	,402**	,397**	,472**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleki Disiplin	r	,350**	,326**	,320**	,241**	,350**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleki Gelişim	r	,493**	,565**	,597**	,624**	,639**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Kamuoyunun	r	,191**	,165**	,144**	,111*	,175**
Mesleğe Duyduğu	p	0,000	0,002	0,007	0,037	0,001
Güven						
Mesleğin Önemine	r	,355**	,296**	,326**	,291**	,355**
İlişkin Algı	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleki Özerklik	r	,226**	,216**	,235**	,238**	,256**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
<i>Öğretmen Mesleği</i>	r	,507**	,476**	,470**	,436**	,534**
<i>Profesyonellik Ölçeği</i>	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabloda ölçekler ve alt boyutlarının ilişki testi sonuçları görülmektedir. Pearson korelasyon katsayılarına göre 0-0.25 çok zayıf, 0.26-0.49 zayıf, 0.50-0.69 orta, 0.70-0.89 yüksek, 0.90-1.00 ise çok yüksek ilişki anlamına gelmektedir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014). Buna göre elde edilen sonuçlar her iki ölçek için ayrı ayrı özetlenmektedir.

Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki şöyledir:

a. İşbirliği:

İşbirliği alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin, Mesleki Gelişim ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf (0.26-0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

İşbirliği alt boyut puanı ile Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf (0-0,25) bir ilişki bulunmaktadır.

İşbirliği alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

b. Yansımaya:

Yansımaya alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf (0.26-0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

Yansımaya alt boyut puanı ile Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki

Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf (0-0,25) bir ilişki bulunmaktadır.

Yansıma alt boyut puanı ile Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

Yansıma alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

c. Uygulama:

Uygulama alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf (0.26- 0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

Uygulama alt boyut puanı ile Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf (0-0,25) bir ilişki bulunmaktadır.

Uygulama alt boyut puanı ile Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

Uygulama alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf (0.26-0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

d. Bilgi Tabanına Ulaşma:

Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf (0.26-0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf (0-0,25) bir ilişki bulunmaktadır. .

Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf (0.26-0.49) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutları ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki ise şöyledir:

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf (0,26-0,49) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Gelişim ve Mesleki Özerklik alt boyut puanı arasında pozitif yönlü çok zayıf (0-0,25) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü orta (0,50-0,69) bir ilişki bulunmaktadır.

4.1.11. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmelerinin Profesyonelliklerini Yordama Durumu

Tablo 16. Öğretmenlerin mesleki öğrenme durumlarının profesyonelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler		B	T	p	Model		
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken				F	p	R ²
Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği	Sabit	71,89	10,77	0,00	140,1	0,00	0,28
	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği	0,768	11,83	0,00	32	0	5

$$R^2 = 0,285 \quad F = 140,132 \quad p = .000$$

Tablo 16'da öğretmenlerin profesyonelliklerinin mesleki öğrenme durumlarından etkilenmesinin belirlenmesi için kurulan basit doğrusal regresyon modeline ilişkin veriler görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır ($p < 0,05$). Öğretmenlerin mesleki öğrenim durumları mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmenlerin profesyonelleşmelerinde meydana gelen değişimin % 28,5'i ($R^2 = 0,285$) mesleki öğrenim durumları ile açıklanabilmektedir.

Aşağıdaki denklem profesyonellik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

$$\text{Profesyonellik} = 71,893 + ,768 * (\text{Mesleki Öğrenme})$$

Bu denkleme göre, ölçekten elde edilen mesleki öğrenme puanı bir puan arttığında profesyonellik puanı 0,768 (B= 0,768) puan artmaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunda görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulguların tablolaştırılması ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.1. Eğitim Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğine Dair Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algıları nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Eğitim Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleğine Dair Algılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
Eğitim Yöneticilerinin Algıları	Önem vermeme	12	K1, K6, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K24 K25, K27, K28
	Duyarlı olmama	10	K2, K3, K4, K5, K7, K11, K21, K22, K23, K26
	Dikkate almama	6	K8, K9, K10, K12, K15, K17

Tablo 17’de katılımcıların eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algılarına dair görüşlerinden “önem vermeme, duyarlı olmama ve dikkate almama” kodları oluşturulmuştur.

Öğretmenlere göre eğitim yöneticileri öğretmenlik mesleğine gereken önemi vermemektedir. Bu konuya ilişkin olarak K-1’in görüşü, “*Kamu üst yönetimi öğretmenlik mesleğine neredeyse hiç önem vermiyor. Fabrika işçisi gibi görülüyor. İş tanımı var yerine getirmemiz gereken ona göre çalışıp okuldan ayrılmamız bekleniyor. Bizim mesleğimiz değeri ve niteliği öyle çalışma saatleri ile ölçülebilecek bir meslek değildir. Bizlerin iş tanımı birkaç standart ile sınırlı*

kılmamayacak kadar geniştir. Bu kadar emek ve fedakârlığımızın karşılığını almıyoruz.” şeklindedir.

Yine öğretmenlerin bir kısmı (n=10) eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine karşı duyarlı olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü de (n=6) eğitim yöneticilerinin karar alma sürecinde öğretmen görüşlerini dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. K17 öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığını, “*Maalesef karar vericiler bizlerle iletişime geçmiyor. Alanda çalışanların görüşlerine başvurulmadan kararlar alınmıyor.*” şeklindeki cümleyle açıklamaktadır.

K4 ise eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine karşı duyarlı olmadıklarına dair düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “*Yasal düzenlemelerde görüşlerimiz dikkate alınmıyor. Sorunlarımızın giderilmesine yönelik duyarlılık gösterilmiyor.*”

4.2.2. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine Dair Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının neler olduğu” sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların toplumun öğretmenlik mesleğine dair algılarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
	Saygı duymama	11	K2, K3, K5, K7, K10, K16, K17, K19, K21, K24, K27
Toplumun Öğretmenlik Mesleğine Dair Algıları	Toplum özelliği	9	K1, K8, K9, K14, K15, K20, K23, K25, K26
	İtibar göstermeme	5	K4, K6, K18, K22, K28
	Güven duyma	3	K11, K12, K13

Tablo 18’de katılımcıların toplumun öğretmenlik mesleğine dair algılarına ilişkin görüşlerinden “saygı duymama, toplum özelliği, itibar göstermeme ve güven duyma” kodları oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin toplumun öğretmenlik mesleğine dair bakış açısını dört ana başlıkta topladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu toplumun öğretmenlik mesleğine

saygı duymadığını dile getirirken yine bir kısım İngilizce öğretmeni de öğretmenlik mesleğine itibar gösterilmediğini dile getirmektedir. Bir grup öğretmen toplumun öğretmenlik mesleğine dair algılarının toplumun eğitim ve ahlaki seviyesine göre değişim gösterdiğini belirtirken diğer bir kısım ise ki çok düşük düzeyde bir sayıda öğretmen de (n:3) toplumun öğretmenlere güvendiğini belirtmektedir. Bulguların çoğunlukla olumsuz yargılar barındırdığı görülmektedir: saygı duyulmama, itibar kaybı ve değişkenlik.

Katılımcılar (n=11) toplumun öğretmenlere saygı duymadığını dile getirmişlerdir. Bu durumu K16, “*Öğretmenlik mesleğine toplumun eski tutum ve duyarlılığının kalmadığını görüyorum. Özellikle saygı duyulması konusunda. Ve bu tutum doğrudan öğrencilerin de öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarına da yansıyor. Mesleği basite indirgemeye çalışıyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı (n=9) toplumun öğretmenlik mesleğine dair algılarının içinde bulunulan toplumun özelliklerine göre değişebildiğini belirtmişlerdir. K23 bu hususta, “*Kesime göre değişiyor. Gerçekten eğitime önem veren kitle öğretmene de değer veriyor ve saygı duyuyor. Eğitimi önemsemeyen kitle zaten öğretmeni de umursamıyor. Bazı kesimler öğretmene saygı duyuyor ve bunu sıkça yerine getiriyor, el üstünde tutuyor. Bazıları ise hem davranış hem de bakış açısı olarak gerçekten oldukça duyarsız ve saygısız.*” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Bu temada “itibar göstermeme” kodu altında bildirilen görüşlerde toplumda öğretmenlerin çalışmadan para kazanan bir kitle olduğuna dair algı olduğunu dile getiren katılımcılar da vardır. K18 bu hususa, “*Öğretmenlik tatili en çok olan, hep yatan ya da çalışmadan para kazanılan bir meslek olarak görülüyor. Oysaki bu meslek enerji gerektiriyor. Okulda olduğumuz tek bir an bile boş geçmiyor. Çünkü sadece öğrencilerin ders başarıları ile değil davranışsal veya özel problemleri ve ihtiyaçları ile de ilgileniyoruz. Emeğimize gereken itibarın gösterilmemesi çok üzücü.*” ifadesi ile açıklık getirmeye çalışmıştır.

Az sayıda katılımcı (n=3) ise toplumun öğretmenlere güven duyduğunu belirtmiştir. K11 bu hususta düşüncelerini, “*Ödev vermiyorsak iyi öğretmenleriz! Şaka bir yana toplumun öğretmenlere karşı tutumunu gayet iyi. Saygılı davranıyorlar. Düşüncelerimize değer veriyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3. Hizmet Öncesi Aldıkları Eğitimin Niteliğine Dair Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği” sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
Hizmet öncesi alınan eğitimin niteliği			K2, K3, K4, K6, K11, K12, K13, K17, K18,
	Yetersiz	26	K19, K21, K22, K24, K25, K26, K28, K1, K5, K7, K8, K9, K14, K15, K20, K23, K27
	Yeterli	2	K10, K16

Tablo 19'da katılımcıların çoğunlukla hizmet öncesi aldıkları eğitimi yetersiz buldukları görülmektedir. Öğretmenler (n=26), hizmet öncesi eğitimin uygulamada yetersiz kaldığı ve teorik eğitimin de yetersiz olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. K2, bu hususta görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Teorik bilgi ile pratik bilgi arasında bütünlük sağlanamadığından dolayı yetersiz kaldığını düşünüyorum. Uygulama olmadan öğretmenlik öğrenilemez. Bu iş deneyim gerektiriyor. Teorik bilgi tek başına bir öğretmen yetiştirmek için yeterli değil. Mutlaka daha fazla uygulama fırsatı verilmeli öğretmenliği seçen üniversite öğrencilerine. Daha çok okul ve sınıf görmeliler. Daha uzun sürelerde okul atmosferinde kalmalılar.”*

K9 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *“Bence yetersiz düzeydedir. Lisansta günümüz modern eğitiminin gereklerini yerine getirecek düzeyde eğitim verilmiyor. Yeni mezun öğretmenlerin işe başladıklarında ilk yıllarda çok bocaladıklarını ve uyum sağlayamadıklarını görüyorum. Eğer bir öğretmen mesleğinde idealist, azimli, yenilikçi, gelişime ve değişime açık değilse sadece aldığı eğitimle başarılı ve nitelikli bir öğretmen olabileceğini düşünmüyorum.”*

Katılımcıların az bir kısmı (n=2), hizmet öncesi verilen eğitimin yeterli olduğu görüşündedir. K10 bu hususta şunları belirtmiştir: *“Yeterli görüyorum. Çünkü her ne kadar teorik bilginin fazla oluşu eleştirilse de meslektaşlarımız arasında, bence bu meslek gerekli teorik alt yapıyı aldıktan sonra sahada yani işbaşında öğrenilen ve geliştirilen bir meslektir. Gidilen üniversite, fakülte ve fakültede yer alan öğretim elemanlarının niteliğine göre meslek öncesinde alınan eğitimin niteliği de değişebiliyor. Ama genel anlamda ortak müfredat işlendiği için, ben iyi bir eğitim verildiğine inanıyorum.”*

4.2.4. Mesleki Disipline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “mesleki disipline dair görüşlerinin neler olduğu” sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların mesleki disipline dair görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
Mesleki Disiplin	Kurallara uygun davranma	10	K1, K3, K5, K12, K17, K18, K19, K23, K25, K28
	Planlı olma	9	K2, K7, K9, K15, K20, K21, K22, K24, K27
	Mesleki gelişim içinde olma	9	K4, K6, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K26

Tablo 20’de katılımcıların mesleki disipline ilişkin görüşlerinden “kurallara uygun davranma, planlı olma ve mesleki gelişim içinde olma” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlere (n=10) göre mesleki disiplin belirlenen kurallara uygun davranma yani sorumluluk almadır. K23 bu konuda şöyle görüş bildirmiştir: “*Mesleki disiplin mesleğin bütünü yararına olumlu sonuçlar doğurur bu sebeple öğretmenler olarak görev sorumluluklarımızın bilincindeyizdir. Mesleki disiplin deyince belirlenen kural ve düzenlemelere ayak uydurmak olarak açıklanabilir. İşe zamanında gelmek, resmi evrakları (plan,tutanak v.b.) gününde teslim etmek ve bunun için uyarılmayı beklememek önemlidir.*”

Katılımcıların eşit düzeyde (n=9) hem fikir oldukları diğer iki koddan birincisi “planlı olma”dır. Katılımcılar planlı olmanın, derslere yönelik ön hazırlık yapmanın mesleki disiplinin gereklerinden olduğuna değinmişlerdir. Örneğin K21, “*Mesleki disiplin, çalışmalarımızın düzenli ve planlı bir şekilde ilerlemesini sağlar. Derste anlatacağımız konuları, yapacağımız aktiviteleri önceden belirleyip planını oluşturduğumuzda dersler daha verimli geçmektedir. Planlı, programlı, kontrollü, derslere ön hazırlık yapmak ve sorumluluk duygusu ile hareket etmek mesleki disiplini kapsar.*” demektedir.

Bu temada bir diğer kod “mesleki gelişim içinde olma” hususunda da katılımcılar (n=9), mesleki disiplini tanımlarken öncelikli olarak alandaki gelişim ve değişimleri takip etmenin önemine vurgu yapmışlardır. Diğer meslektaşlarının görüşlerini özetler nitelikte, K6, bu hususta şınları demektedir: “*Bana göre mesleki disiplin bir öğretmenin çalışma ahlakına sahip, alan bilgisine hâkim ve alana yönelik gelişmeleri yakından takip etmesini, yeniliklere açık olmasını ve kendini geliştirme ve yenileme eğiliminde olmasını ifade eder.*”

4.2.5. Mesleki Gelişimleri İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “mesleki gelişimleri için gerçekleştirdikleri uygulamaların neler olduğu” sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların mesleki gelişimleri için gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
Mesleki Gelişim Uygulamaları	Yenilikleri takip etme	18	K3, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K27
	Hizmet içi eğitime katılma	10	K1, K2, K4, K7, K8, K13, K14, K15, K25, K28

Tablo 21’de katılımcıların mesleki gelişim için gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinden “yenilikleri takip etme ve hizmet içi eğitime katılma” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenler (n=18) mesleki gelişimleri için yenilikleri takip ettiklerini belirtmektelerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden bir kısmı (n=10) alanyazında ele alınan yayınları okuduklarını belirtirken (K3, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K16, K17, K18) bir diğer kısım ise (n=8) eğitim teknolojileri alanında yenilikleri öğrenme girişimleri olduğunu dile getirmişlerdir (K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26, K27). Bu hususta K5, “*Alana dair yazılı basını takip ediyor ve kaynakları okuyorum. Bunlar arasında dergiler ve güncel makaleleri sayabilirim.*” derken; K22 ise “*Gelişen teknolojik gelişmeler ışığında eğitim teknolojilerini, mesleğim ve branşımında yenilikleri takip etmeye çalışıyorum. Mesela yakın zamanda Web 2.0 uygulamalarını derslerimde kullanmaya başladım. Bu tür uygulamalar öğrenciler için de benim için de eğlenceli*

ve motive edici oluyor. Dijital uygulamaları takip ederek derslerde kullanmaya özen gösteriyorum. Eğitimde çağın gereklerini yakalamak bence önemli. Her şeyi sistemden beklemeyi doğru bulmuyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Mesleki gelişime dair diğer kategoride katılımcılar hizmet içi eğitimlere değinmişler (n=10) ve mümkün olduğunca seminer ve kurslara katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. K13 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Zaman ve mekân sınırı kalmadı artık. Yüz yüze ele alınan seminer ve kurslara ek olarak online eğitimler ve webinarlara katılmaya özen gösteriyorum. Hatta onlardan daha çok verim aldığımı da söyleyebilirim. Çünkü ilgi alanıma göre seçebiliyorum.”

4.2.6. Öğretmenlik Mesleğinin Özerklik Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “öğretmenlik mesleğinin özerkliği” sorulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22’de katılımcıların öğretmenlik mesleğinin özerkliğine dair görüşlerinden “Tek başına karar verememe ve Öğretme ve öğrenme sürecinde özerk olma ” kodları oluşturulmuştur.

Tablo 22. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin özerkliği ile ilgili görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
	Tek başına karar verememe	19	
Mesleğin özerkliği			K1, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K13, K14, K15, K19, K20, K22, K23, K27, K28, K21, K24, K26
	Öğretme ve öğrenme sürecinde özerk olma	9	K2, K7, K9, K11, K12, K16, K17, K18, K25,

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların (n=19) tek başına karar veremedikleri için mesleki özerkliğe sahip olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. K28 bu hususa açıklık getirirken şunları söylemektedir: “Çalışma koşulları ile ilgili ne belirlenirse ona uymak zorundayız. Üstler karar verir biz de uyguluyoruz. Çünkü beklenti bu yönde. Yılların öğretmeniyim. Bir konuda da kararlarımızın dikkate alındığını görmedim. Öğretim içeriğinden

kullanılacak ders materyallerine kadar tek söz hakkının Bakanlık'ta olduğu bir sistemde, öğretmen özerkliğini konuşmak ne kadar anlamlı biliyorum.”

K13 te öğretmen özerkliğine dair görüşlerini şöyle belirtmiştir: “İdarecilerin belirlediği kural ve kararları uygulamakla yükümlüyük. Bazı idareciler eleştiri ve hatta öneri dahi kabul etmiyorlar. Bu tür idarecilerle çalışmak belli bir süre sonra öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma azmini azaltıyor. Okul bazında öğretmenlerin fikrine başvurulan idareci sayısı bir elin parmaklarını geçmez.”

Katılımcıların bir kısmı ise (n=9), öğretmen özerkliğinin sınıf ile sınırlı olduğuna, öğrenme öğretme sürecinde kısmen özerk davranabildiklerine dikkat çekmektedirler. K11 bu hususu şu şekilde dile getirmiştir: “Bence öğretmen özerkliği sadece sınıf ortamında mevcut. Sonuçta sınıf içi uygulamalarda öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi öğretmenin inisiyatifli dâhilinde. İstedığınız öğretim materyalini kullanabilirsiniz. Drama yaparsınız, video izletirsiniz. Dersin amacı doğrultusunda hangi sınıfta ne yapabileceğinizi siz belirlersiniz. Ama belirttiğim gibi bu durum sadece sınıf ile sınırlı olmalı tepki almak istemiyorsanız”.

4.2.7. Meslektaşlarla İşbirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden meslektaşlarıyla işbirliği yaptıkları konulara ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların meslektaşlarıyla işbirlikleri ile ilgili görüşleri

Tema	Kodlar	N	Katılımcı
Meslektaşlarla işbirliği	Öğretim Yöntemlerinde	15	K2, K4, K6, K9, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K19, K21, K23, K26, K27
	Materyal geliştirmede	8	K5, K7, K8, K15, K18, K20, K22, K28
	Öğrenciler ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesinde	5	K1, K3, K12, K24, K25

Tablo 23'te katılımcıların meslektaşlarıyla işbirliklerine ilişkin görüşlerinden “öğretim yöntemlerinde, materyal geliştirmede ve öğrenciler ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesinde” kodları oluşturulmuştur.

Meslektaşlarıyla işbirliği hususunda öğretmenler (n=15), meslektaşlarıyla en çok öğretim yöntemleri hususunda işbirliği yaptıklarını ve fikir alışverişinde bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, K21 bu hususta görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“En yakınumuzdaki uzmanlar meslektaşlarımız. Bizi bizden başkası anlayamıyor diye düşünüyorum. Derslerin işlenişi ilgili konuya göre değişebiliyor. Böyle olunca da diğer arkadaşlarımız ile uygulayabileceğimiz öğretim tekniklerini konuşuyoruz. Bazen benim göremediğim bir hususta hatırlatmalar yaparlar mesela”*.

Meslektaşlarıyla işbirliği konusunda daha çok öğretim materyalleri hususunda iletişim kurduklarını belirten (n=8) katılımcılardan K8 bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Özellikle materyal seçimi ve geliştirilmesi konularında işbirliği yaparım. Hatta okuldaki meslektaşlarımla sınırlı kalmam. Diğer okullarda çalışan öğretmenlerle de görüşürüm. Okulda zaten kullandığımız ortak materyaller üzerinde konuşuyoruz. Farklı okullarda daha yeni daha değişik materyaller kullanılabilir. Bunları da öğrenmek istiyorum.”*

Katılımcıların bir bölümü de (n=5) öğrencilerin ihtiyaçları hususunda meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K12 bu hususta görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Evet, görüş alışverişinde mutlaka bulunurum. Özellikle öğrencilerin gelişimlerine etki edecek konularda işbirliği yaparız. Öğrencilerin başarı durumu, davranışlarına dair sorunların giderilmesi veya öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla meslektaşlarımla sıkça fikir alışverişinde bulunurum. Öğretmenlik deneyim isteyen bir meslek. Deneyimleri paylaşmanın önemli olduğunu biliyorum.”*

Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve araştırma problemleri alanyazında daha önce ele alınmış olan ve araştırma ile ilişkili olduğu düşünölen çalışmalar ile birlikte değerlendirmeye tabi tutulacaktır. İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerine dair sonuçlar ele alınacak olup sonrasında sırasıyla araştırma problemlerine dair sonuçlar ilgili alanyazın ve önceki çalışmalara da değinilerek tartışılacaktır.

İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve İngilizce öğretmenlerinin meslekte profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarının tespit edilmesi amacıyla ele alınan bu araştırmaya katılanların demografik özellikleri şöyledir: Araştırmaya katılan 354 katılımcıdan % 78,8'i kadın ve % 21,2'si erkektir. Katılımcıların % 43,5'i 31-40 yaş aralığında; % 85,3'ü lisans mezunu iken % 14,7'si ise İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezundur. Araştırmaya katılanların % 22,3'ü 16-20 yıllık kıdeme sahip iken % 43,8'i görev yapılan eğitim düzeyi olarak lisede eğitimi vermektedir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla sayı olarak daha fazla olması katılımcılara herhangi bir şekilde müdahale veya seçme olanağı olmadığı için tamamen tesadüfidir.

5.1. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Cinsiyetleri Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Araştırmada kullanılan ölçek puanları katılımcıların cinsiyetleri bakımından incelendiğinde, kadınların Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçek puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri Öğretmen Kalitesi ve Mesleki

Hassasiyet ile Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip olma alt boyutlarında kadın İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kadın İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyutunda farklılık göstermeleri onların erkek İngilizce öğretmenlerine göre meslekte daha güçlü bir öz kontrole, öz değerlendirmeye ve mesleki bilince sahip olduklarını, mesleklerini daha özverili yaptıklarını, yeni fikir ve değişimlere daha açık olduklarını, öğrencilerine saygı gösterdikleri ve onları değerlendirirken daha adil davrandıklarını göstermektedir.

Kadın İngilizce öğretmenlerinin Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip olma alt boyutunda farklılık göstermeleri ise onların erkek İngilizce öğretmenlerine göre çalışma prensiplerinde değişim başlatabilme, yeni uygulama yöntemleri oluşturabilme yetilerinin daha fazla olduğunu, eğitim paydaşlarından işleriyle ilgili geri bildirim almaya çalıştıklarını ve hizmet öncesi üst düzeyde ve nitelikli bir eğitim aldıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin analiz sonuçlarında da alt boyutlar kapsamında kadın İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılık arz eden alt boyutlar İşbirliği, Uygulama ve Bilgi Tabanına Ulaşma'dır. Kadın İngilizce öğretmenlerinin İşbirliği düzeyinde; eğitim etkinliklerini planlama, ders içeriğinde gerektiğinde düzenleme yapma, öğrencilerin başarı durumlarını tartışma ve eğitim deneyimlerini paylaşma hususlarında meslektaşlarıyla daha çok işbirlikçi çalışma içinde oldukları görülmektedir. Uygulama düzeyinde yine kadın İngilizce öğretmenlerinin erkek İngilizce öğretmenlerine oranla öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimleme, uygulama, deneme ve bilgi teknolojilerini kullanma unsurlarına daha açık oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Yine kadın İngilizce öğretmenlerinin mesleki süreçte Bilgi Tabanına Ulaşma kapsamında öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplama ve mesleki öğrenmelerini destekleyecek ilişkiler kurma ile çalışmalar yapma hususlarında erkek İngilizce öğretmenlerine göre daha etkin oldukları görülmektedir. Yine de mevcut çalışmada sonuçların kadınlar lehine yüksek olmasının örneklem grubunun çoğunluğunun (n: 279) kadın öğretmenlerden oluşmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonellik durumları ve mesleki öğrenmelerine dair ele alınan çalışmaların bir kısmında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ve mesleki öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken (Yılmaz, 2015; Aydemir, 2019; Yazıcı, 2021;

Karatay, 2020, Uçar, 2021; Kazancı, 2022; Seyidoğlu, 2022) bir kısmında ise mevcut çalışma ile paralellik göstererek kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre

anlamli bir şekilde farklılık gösterdiği sonuçları elde edilmiştir (Hoşgörür, 2017; Uysal, 2022, Savaş, 2021). Savaş (2021) ele aldığı çalışmada mesleki öğrenmenin alt boyutlarından olan yansıtma boyutunda kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu bulguyu kadın öğretmenlerin meslektaşlardan ve öğrencilerden geri bildirim alma, ders gözlemi ve öğretime ilişkin notlar tutma gibi yansıtıcı mesleki öğrenme faaliyetlerine erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmakta oldukları şeklinde yorumlamaktadır. Dorukbaşı (2022) öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamli şekilde farklılaştığına değinmekte ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla mesleki öğrenme davranışları gösterdiklerini dile getirmiştir.

5.2. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Yaşları Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Ölçek puanları katılımcıların yaşları bakımından incelendiğinde yaş grupları arasında ölçekler ve alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamli fark bulunmadığı görülmektedir. Alanyazında öğretmen profesyonelliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkili ele alınan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile paralellik gösteren sonuçlar görülmektedir. Çelik (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmadığını ancak elde edilen bulgularda 33-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin kendilerini diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre görece daha fazla profesyonel algıladıklarını belirtmektedir. Uysal (2022) ise sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarını incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin profesyonelliğe yönelik algılarının yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Uçar (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerinin ölçek geneli ve alt boyutlarda da anlamli bir farklılık göstermediğine değinmektedir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin yaş faktörüne bağlı değişmeksizin mesleki profesyonellikleri ve mesleki öğrenmelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ve anlamli bir farklılık göstermediği söylenebilir.

5.3. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Eğitim Durumları Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Ölçek puanları katılımcıların eğitim durumları bakımından incelendiğinde Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği analiz sonuçlarına göre katılımcılardan lisans mezunlarının Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyut puanlarının lisansüstü mezunlara göre daha yüksek;

Mesleki Gelişim alt boyut puanlarının ise lisansüstü mezunlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Lisans mezunlarının Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçek puanlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunlarının Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyut puanlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek olması sonucunu değerlendirirken bu alt boyut içerisinde yer alan ifadeler göz önünde bulundurulmalıdır. Zira bu alt boyutta öğretmenlerin güçlü bir oto kontrole sahip oldukları, mesleklerini özveri ile icra ettikleri, öğrencilerine gereken saygıyı gösterdikleri, değerlendirmede adil oldukları, başarı için farkındalık sahibi oldukları, yeni fikir ve değişimlere açık oldukları, eleştirel öz değerlendirme yapabildikleri, yeni ve özgün yöntem ve teknikler uygulayabildikleri, işlerini şevkle yaptıkları, meslektaşlarının mesleki yeterliğine saygı duydukları ve güçlü bir mesleki bilince sahip olduklarına dair ifadeler yer almaktadır. Lisans mezunlarının bu ifadelere katılım düzeylerinin lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksek olması, lisans mezunu öğretmenlerin profesyonel gelişim için daha fazla çaba sarf etmeye ve kendilerini geliştirmeye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Zira alt boyutun içerdiği unsurlar bir öğretmenin mesleki anlamda profesyonelliğine katkı sağlayan unsurlardan oluşmaktadır. Sadece alt boyutlarda değil Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği genel toplam puanlarında da lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik algı düzeylerinin lisansüstü mezunlara oranla daha yüksek olması da bu yorumlamayı destekler niteliktedir. Bir diğer değerlendirme de lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenleri bakış açılarından yapılabilir ki bu gruptaki öğretmenlerin hali hazırda lisansüstü eğitim alarak mesleki profesyonellik adına yeterli çalışma yaptıklarını düşündükleri söylenebilir. Zira bu durumu destekler nitelikte lisansüstü mezunların Mesleki Gelişim alt boyut puanları da lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Dolayısıyla lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşmeye dair daha fazla beklenti ve hazırbulunuşluk içinde oldukları söylenebilir.

Alanyazında konuyla ilgili araştırmalardan Aydemir (2019), ele aldığı çalışmasında hem genel ortalama puanı hem de tüm alt boyutlarda farkın lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine daha yüksek olduğunu belirtmekte ve bu durumun öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim görmelerinin onların profesyonellikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermekte olduğunu belirtmektedir. Zembat ve Küsmüş (2020)'ün okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarını inceledikleri çalışmalarında lisans mezunu öğretmenlerin profesyonellik ortalamaları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarından düşük bulunmuş; ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin ortalamaları ile lisans

mezunu öğretmenlerin ortalamaları arasında ise farklılık tespit edilmemiştir. Uysal (2022) ise çalışmasında öğretmenlerin lisans veya lisansüstü mezun olma durumlarının onların mesleki profesyonellik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu dile getirmiştir. Çelik (2015) ve Karnak (2020) de sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının ya da diğer bir deyişle eğitim durumlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları açısından anlamlı bir farklılık teşkil etmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Savaş (2021) eğitim durumunun öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerinin iş birliği, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmazken yansıtma alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine algı düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Yine Uçar (2021) ve Seyidoğlu (2022) öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine değinmektedirler. Dorukbaşı (2022) ise öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının öğretim durumu değişkenine (lisans veya yüksek lisans) göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirtmektedir.

Farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi öğretmen topluluğunun çok geniş bir alanda farklı ortamlar, öğrenci grupları, eğitsel alt yapı gibi birçok faktörle etkileşim içinde olmalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle her bir çalışmanın tüm öğretmenler için genellenebilmesi mümkün ve doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

5.4. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Program Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Ölçek puanları mezun olunan program grupları arasında Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı göstermiştir. Bu durum mezun olunan programdan çok mesleki süreç içerisindeki öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki gelişim üzerinde etkili olduğu sonucunu akla getirmektedir. Alanyazında öğretmen profesyonelliği ve mesleki gelişime ilişkin çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları programlar açısından algıların pek fazla değerlendirmeye alınmadığı zira birçok çalışmanın özelde belli alan öğretmenleri ile yapıldığı görülmektedir. Bayhan (2011) ve Çelik (2015) te öğretmenlerin profesyonellik ve profesyonellik algılarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişim göstermediğini belirtmektedirler.

5.5. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Kıdemleri Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Ölçek puanları kıdem grupları arasında Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir. Bu durum, hizmet yılının öğretmen profesyonelliği ve mesleki öğrenmesini doğrudan etkilememesi olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında ele alınan çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışma ile paralellik ve farklılıklar gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bayhan (2011), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Çelik (2015), Karaman (2016), Çelik Yılmaz (2017),

Aydemir (2019), Uçar (2019), Karnak (2020), Seyidoğlu (2022) ve Dorukbaşı (2022) de araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme toplam puanlarının ve öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Mevcut bulgulardan farklı olarak Yılmaz ve Altinkurt (2015) mesleki kıdemlerin mesleki profesyonellik üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu belirtirken; Tukonic ve Harwood (2015) 21 yıl ve üzeri, Karatay vd. (2020) 16-20 yıl üzeri, Yazıcı (2021) 21 yıl ve üzeri ve Uysal (2022) 1-10 yıl ve 11-15 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin daha alt kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Savaş (2021) da mesleki kıdemlerin öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeyleri üzerinde yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ancak işbirliği alt boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğine değinmektedir. Araştırmacı bu sonucu öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretim etkinliklerini planlama, öğretim uygulamalarını paylaşma, öğretimi geliştirme ve öğrenci öğrenmesini tartışma gibi faaliyetlerde meslektaşlarıyla birlikte çalışma sıklıklarının da artış gösterdiği şeklinde yorumlamaktadır.

Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonucun, öğretmenlerin mesleki deneyim ve tecrübelerinin mesleki profesyonelliği etkilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çalışmalarda çıkan farklı sonuçların öğretmenlik meslek grubunun oldukça yüksek sayıda bir nüfusa sahip olması, mesleğin gereği olarak farklı etkileşimlere maruz kalmaları vb birçok nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine de birçok çalışmada öğretmenlerin öğretmen

profesyonelliği ve mesleki gelişime dair genel bir görüş birliğinde olmaları umut verici bir durumdur.

5.6. Ölçek Puanlarının Katılımcıların Görev Yaptıkları Eğitim Düzeyi Bakımından Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Ölçek puanları görev yapılan eğitim düzeyi grupları arasında Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği “Mesleki Disiplin” alt boyut puanı bakımından ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Mesleki Disiplin alt boyut puanının lisede görev yapanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumun ilkokulda çalışan öğretmenlerin rehberlik ettikleri öğrenci gruplarının öğretmeni rol model olarak daha fazla dikkate alan bir yaş grubu olması nedeniyle bu okullarda çalışan öğretmenlerin derslere giriş çıkış ve/veya ders etkinliklerinde daha planlı programlı ve sistematik hareket etmelerinden kaynaklandığı öngörülebilir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleki öğrenme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğine dair bulgulara yer verildiği görülmektedir (Çelik, 2015; Tukonic & Harwood, 2015; Çelik Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019, Uçar, 2021). Ancak yine Çelik (2015) ele aldığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin ortalama puanlarının tüm boyutlarda ve toplam puanda en yüksek olmasına dikkat çekmekte ve Yazıcı (2021) da ilkokul öğretmenlerinin genel mesleki profesyonellik düzeylerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aydemir (2019) ise ele aldığı çalışmada akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Kazancı (2022) öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algılarının çalıştıkları okul kademesine göre ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Savaş (2021) ise öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre işbirliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken uygulama alt boyutunda yeni öğretim yöntemleri geliştirme ve bu yöntemleri sınıflarda deneme gibi mesleki faaliyetleri gerçekleştirme açısından ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Dorukbaşı (2022) da öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığına değinerek ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre öğretmen mesleki öğrenme davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini yani mesleki öğrenme algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek çıktığını belirtmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ilişkin tartışma ve alanyazın incelemeleri ise şöyledir:

5.7. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik algı düzeylerinin ne düzeyde olduğunu incelemektir. Bu kapsamda problemin analizi için “Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet”, “Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı”, “Mesleki Bağlılık”, “Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma”, “Mesleki Disiplin”, “Mesleki Gelişim”, “Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven”, “Mesleğin Önemine İlişkin Algı” ve “Mesleki Özerklik” olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşan Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği’ne verilen yanıtlar incelenmiştir.

Analizler incelendiğinde çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği’nin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki profesyonellik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}= 3,26$). Ancak alt boyutlar incelendiğinde farklılıklar olduğu görülmektedir:

Alt boyutlardan Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip olma, Mesleki Disiplin, Mesleki Gelişim ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı boyutlarında İngilizce öğretmenlerinin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan İngilizce öğretmenlerinin mesleklerine karşı yüksek bir kalite ve bağlılık duygusuna sahip oldukları, sürekli mesleki gelişim için çaba gösterdikleri ve mesleklerinin önemine dair farkındalık sahibi oldukları sonucuna varılabilir. Tüm sonuçların İngilizce öğretmenlerinin kendi öznel düşünceleri olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Dış gözlem sonucu olmayan tamamen katılımcıların kendi görüşlerine dayalı bu sonuçlardan öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak yeterli ve donanımlı gördükleri sonucuna varılabilir. Tüm bu alt boyutlarda İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde algıya sahip olmaları olumlu bir dönüt olarak değerlendirilebilir.

Seferoğlu (2004) iyi bir öğretmeni mesleki ve kişisel açılarından kendisini sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren kişi olarak tanımlar. Bir meslek grubunun mesleğine bağlılığının yüksek olması onların mesleki gelişime, öğrenmeye, yeniliklere açık olmaları sonuçlarını da beraberinde getirir. Başarılı öğretmenler yaşam boyu öğrenen, mesleki gelişim süreçlerinde bilgi ve becerilerini tazeleyen ve sahip oldukları bilgi ve eğitim yöntemlerini uygulamaya geçirebilen kişilerdir (Odabaşı & Kabakçı, 2007; Kahraman & Kuzu, 2016). Öğretmenlerin üst düzey bilgi ve beceriye sahip olmaları da çağın gerektirdiği sürekli değişim ve

gelişime açık olmalarını göstermesi açısından mesleğe katkı sağlayan olumlu bir durum olarak nitelenebilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerine bağlı olan profesyonellik boyutlarında yeterli hissetmekte oldukları görülmektedir.

Araştırma sonucunda alt boyutlardan Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda İngilizce öğretmenlerinin algı düzeyi “orta”; Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı ile Mesleki Özerklik boyutlarında ise “düşük” olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında İngilizce öğretmenlerinin toplumun öğretmenlik mesleğine olan güvenlerini orta düzeyde buldukları görülmektedir. Yine İngilizce öğretmenlerinin kamuoyunun öğretmenlik mesleğine dair mesleki algılarının düşük yani yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin olmadığı ve bu konularda daha fazla çaba harcanması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu noktada, İngilizce öğretmenlerinin sadece mesleki becerilere odaklanmakla kalmayıp toplumun mesleğe yönelik algı ve güvenlerini de nasıl artırabilecekleri hususlarında da düşünmeleri gerektiği söylenebilir. Ve yine bu sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin kamuoyunun ve üst yönetimin öğretmenlik mesleğine güven duymalarına ihtiyaç duydukları şeklinde de yorumlanabilir.

Mutluer ve Yüksel (2019) öğretmenlerin sosyal statüsüne dair ele aldıkları çalışmalarında toplumun eğitime verdiği değer öğretmenlerin sosyal statüsünü de etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre, toplumun eğitime verdiği değer, öğretmene verilen değerle eşdeğer ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün belirlenmesinde önemli bir faktördür. Çalışmada katılımcılar toplumda eğitime değer verilmediğini ve eğitimin sadece bir meslek edinme aracı olarak görüldüğünü ve eğitime gerekli önemin verilmemesinin öğretmenlik mesleğine hak ettiği değer verilmemesine yol açtığı düşündüklerini dile getirmişlerdir. Ve yine araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mesleğe başladıkları yıllara göre mesleğin toplumsal statüsünde bir azalma olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta Özyurt (1999) dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de aynı dönemde öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde gerileme yaşandığını belirtmektedir. Ünsal, Ağçam ve Korkmaz (2017) ise Türkiye’de öğretmenlerin mesleki itibarlarını kaybetme eğiliminin olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda geçmişte toplumda öğretmenlik mesleğine ilişkin güven daha yüksek iken günümüzde önemli bir azalmanın olduğu düşünülmektedir. Çetin ve Özalp (2019) da çalışmalarında meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği algısını incelemişler ve katılımcıların büyük çoğunluğunun toplumun öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algılarının olumsuz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu durumun mesleğin saygınlığı algısından kaynaklandığını

düşündükleri görülmektedir. Aytaç (2023) toplumun öğretmenlere güven duymasını öğretmenlik mesleğinin toplumsal yerini olumlu yönde etkileyen faktörlerden biri olarak belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği toplumun tamamını etkileyen bir meslek olduğundan dolayı birçok diğer faktörün yanı sıra toplumun mesleğe bakışı da en az öğretmenlerin mesleğe bakış açıları kadar önemlidir. Mesleğe karşı toplumsal algı ve güvenin güçlü olması, öğretmenlerin başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin toplumun güvenine ihtiyaç duydukları ve bu hususta bir eksiklik hissettikleri söylenebilir ki bu olumsuz algı öğretmenlerin çalışma şevkini ve mesleki adanmışlıklarını da olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak görülebilir.

Mesleki özerklik boyutunda elde edilen sonuç (düşük düzey), İngilizce öğretmenlerinin meslekte karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemeleri, çalışma koşulları veya verdiği kararlarda yeterince söz sahibi olamadıkları olarak yorumlanabilir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulda yetki ve sorumluluk sahibi olmaları, mesleki uygulamaları planlama, uygulama ve bu konulara dair karar alma süreçlerinde yer almaları olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012; Rudolph, 2006). Profesyonellerden iş performansları ile ilgili kararları verebilmeleri ve bu kararları uygulayıcı konumda olmaları beklenir. Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerinde onları destekleyici bir unsur olarak özerkliğin sağlanması öğretmenlerin mesleki iş doyumunu ve kendilerini gerçekleştirmeleri açısından önem arz etmektedir. Fakat mevcut sistemde öğretmenlerin politika yapıcılar tarafından kararların dışında bırakılması veya sınırlı kapsamda özerkliğe sahip olmaları söz konusudur. Bu durum, bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin kendilerini özerk hissetmemelerinin sebeplerinden biri olabilir.

Karatay vd. (2020), öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin özerklik düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin toplam profesyonellik puanı ile toplam özerklik puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arttıkça, özerk davranışlarının da artabileceği belirtilmiştir. Aynı çalışmada, mesleki iletişim alt boyutu öğretmenlerin en fazla özerklik gösterdiği boyut olarak gösterilirken öğretmenlerin en az özerklik sergiledikleri alt boyut mesleki gelişim boyutu olarak yer almaktadır. Ayrıl vd. (2014) öğretmen özerkliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında farklı ülkelerdeki öğretmen özerkliği ve PISA sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığına dair bulgular elde etmişlerdir. Çalışmada, ülkeler üst, orta ve alt

grup olarak gruplandırılmış, alt grup ülkelerde görev yapan öğretmenlerin “derslerin belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, ders politika ve değerlendirmelerinin belirlenmesi” gibi alt boyutlarda öğretmen özerkliğinin oldukça düşük düzeyde çıktığı görülmektedir. Bu sonuç mevcut çalışma sonucumuzu da destekler niteliktedir. Zira ülkemizde de öğretmenlerin ders içerik, politika veya değerlendirmelerinde özerk davranabilme yetkisine sahip oldukları söylenemez. Öğretmenler, karar vericiler tarafından alınan kararların uygulayıcıları olmaktan öte gidememektedir.

Araştırmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeğinin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki profesyonellik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,26$). Alanyazında ele alınan çalışmaların bazılarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bayhan (2011), Türkiye’de öğretmenlerin profesyonelliğini incelediği çalışmasında öğretmenlerin meslekte profesyonelleşme düzeyinin yetersiz olduğuna; Çelik ve Yılmaz (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin orta düzeyde olduğuna ve Cerit (2012) de okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin profesyonellik düzeylerinin ortalama değerin altında olduğuna değinmişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğuna dair sonuçlar elde edilen çalışmalar da yer almaktadır. Kılınç (2014), öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürünü ele almış ve çalışmada öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu belirtmiştir. Koşar (2015) te ilköğretimde görevli öğretmenlerin profesyonellik algı düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2015), Karaca ve Başer (2016), Nartgun, Ekinci, Tükel ve Limon (2016), Altınkurt ve Ekinci (2016), Hoşgörür (2017), Cansoy ve Parlar (2017), Aydemir (2019), Karnak (2020) ve Yazıcı (2021) de ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Karaca ve Başer (2016) de ilk ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Uysal (2022), sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarını incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarının alt boyutları da kapsamak üzere yüksek veya çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karnak (2020) çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde branş

değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa mevcut çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin profesyonellik algılarına yönelik ele alınan çalışmalarda farklı bulgular elde edilmesi örneklem gruplarının farklı kültürel özelliklere sahip olmaları, çalışmalarda farklı ölçme araçlarının kullanılması, okul tür ve iklimlerinin farklı olması, örneklem gruplarının farklı alt yapı ve deneyimlere sahip olmaları gibi mesleği etkileyen birçok faktörden kaynaklanabilir.

5.8. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerini incelemektir. Bu problemin analizi için katılımcıların “İşbirliği, Yansıtma, Uygulama ve Bilgi Tabanına Ulaşma” olmak üzere dört alt boyuttan oluşan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’ne verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’nin tamamına verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki öğrenme düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3,76$). Mesleki öğrenme alt boyutlarında da katılımcıların tüm boyutlarda mesleki öğrenme algılarının “yüksek” olduğu görülmektedir: İşbirliği ($\bar{x}=3,81$), Yansıtma ($\bar{x} = 3,78$), Uygulama ($\bar{x}= 3,98$) ve Bilgi Tabanına Ulaşma ($\bar{x} = 3,49$).

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları ile kastedilen öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini algılama ve değerlendirme süreçleridir. Mesleki öğrenme algı düzeyi öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine olan duyarlılıklarını ve bu süreçlere verdikleri önem ve farkındalıklarını kapsar. Mevcut çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı düzeylerini incelemek üzere onlara meslektaşlarıyla ve eğitim paydaşlarıyla ne düzeyde işbirliği içinde oldukları, mesleki yeterlik ve donanımlarını yansıtma düzeyleri, mesleki öğrenme pratiklerini ne kadar gerçekleştirdikleri ve yeni bilgiler erişim düzeyleri sorulmuştur. Veri analiz sonuçları İngilizce öğretmenlerinin genel ve tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde mesleki öğrenme algısına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarına yönelik alanyazında ele alınan çalışmalar da incelenmiş olup çalışmaların büyük bir kısmının mevcut bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Şanda (2021) öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre tüm alt boyutlarda (işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma) ve

genel ortalamada öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Savaş (2021) de ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmenin alt boyutlarına ilişkin algılarına da değinerek en yüksek puan ortalamasının uygulama boyutunda en düşük puan ortalamasının ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda olduğunu belirtmektedir. Bu durum ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini en fazla uygulama boyutunda, en az ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda gerçekleştirmekte olduklarını göstermektedir. Bir başka çalışmada Uçar (2021) ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarını incelemiş olup öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının ortalama olarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmış ve bu durumu öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri şeklinde değerlendirmiştir. Araştırmacı, mesleki öğrenme ölçeğine ilişkin alt boyutlarda en yüksek ortalamanın uygulama en düşük ortalamanın ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda yaşandığını belirtmektedir. Kazancı (2022) ise okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yine öğretmenlerin mesleki öğrenmesine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2022) ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden oluşan çalışma grubu ile ele aldığı araştırmasında öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi değişkenlerinin hepsinde ortalamanın üzerinde ve görece yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dorukbaşı (2022) ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki ve öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı rolünü incelediği araştırmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki öğrenme algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı, alt boyutlarda en yüksek algının işbirliği boyutunda yer aldığını bunu sırasıyla uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarının izlediğini belirtmektedir.

Alanyazında ele alınan tüm bu çalışma sonuçları mevcut çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Mesleki öğrenme ve mesleki gelişim öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için önemli iki unsurdur. Öğretmenin mesleki öğrenmesi karmaşık bir süreçtir (İlğan, 2021) ve bu sürecin doğru yönetilmesi ve öğretmenlerin bu hususta yeterince desteklenmeleri önemlidir. Kose ve Lim (2011) 'e göre mesleki öğrenme okulun ve öğretimin iyileştirilmesi için en önemli unsurdur. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye gereksinim duymaları ve bu çaba içinde olmaları onların kendilerini geliştirmeleri,

bilgilerini güncel ve dinamik tutabilmeleri açısından önemlidir. Yüksek mesleki öğrenme düzeyleri, öğretmenlere sürekli olarak yeni bilgileri öğrenme, deneyimleri değerlendirme ve öğretim yöntemlerini geliştirme fırsatı sağlar. Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin birbirleriyle işbirliği yapma, deneyimlerini yansıtmaya, öğrenmeyi uygulama ve bilgiye ulaşma hususlarında istekli ve aktif oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.9. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile profesyonellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sırasıyla önce mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliğe dair alt boyutlar arasındaki ilişki akabinde ise mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme alt boyutları arasındaki ilişki yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen sonuçlar şöyledir:

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *İşbirliği* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin, Mesleki Gelişim ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine İşbirliği alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı sonuçlarına göre İşbirliği alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=3,81$) yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları ile genel profesyonellik algıları arasında bir bağlantı olduğunu düşündükleri ancak profesyonelliği sadece bu alt unsurlarla sınırlamadıklarını düşündürmektedir. Hatta öğretmenlerin kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleğe duyduğu güven ile öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin öğretmenlerin işbirliği düzeylerini etkileme oranını çok zayıf bir etken olarak gördükleri söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *Yansımaya* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki

Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Yine Yansıma alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı sonuçlarına göre Yansıma alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=3,78$) yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öğrenme boyutlarından yansıma süreçlerinin genel olarak profesyonellik faktörleriyle doğrudan ilişkili olmadığını düşündürmektedir. Mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellik algılarının her ikisi de birbirleriyle etkileşim içinde olup öğretmenlerin gelişimlerini etkileyen faktörlerdir. Mesleki öğrenme algısı öğretmenlerin sürekli öğrenmeye ve gelişmeye yönelik tutumlarını yansıtır. Yansıma alt boyut puanının Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği ile zayıf pozitif ilişkisi, öğretmenlerin yansıma düzeyi ile genel mesleki profesyonellik algıları arasında bir bağlantı olduğunu ancak bu bağlantının çok güçlü olmadığını gösteriyor. Bu ilişki zayıf olduğu için, yansıma becerilerinin profesyonellik algısını tam olarak açıklamadığı ancak mesleki yansıma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının da artabileceğini söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *Uygulama* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı sonuçlarına göre Uygulama alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=3,98$) yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları ile mesleki profesyonellik algıları arasında bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin çok zayıf olduğunu yani faktörler arası etkileşimin çok zayıf olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin bu değerlendirmesi, mesleki öğrenmenin dışsal faktörlerden çok içsel motivasyon, kişisel inanç ve isteklerle ilişkili olduğunu düşündükleri sonucunu akla getirmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları

genellikle öğretmenlerin işyerlerindeki performansları, sınıfta kullanılan yöntemler, öğretim stratejileri ve öğrencileriyle etkileşimleri gibi mesleki becerilerine odaklandıkları durumları içerir. Dolayısıyla öğretmenlerin günlük pratik uygulamaları ile genel mesleki profesyonellik algısı arasında zayıf bir ilişki gördükleri söylenebilir. Mesleki profesyonellik birçok unsuru içeren karmaşık bir süreç olup mesleki uygulama bu faktörlerden sadece bir tanesidir ve sadece uygulama algısı ile genel bir profesyonellik algısını açıklamak yeterli ve kapsamlı bir açıklama olmayabilir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *Bilgi Tabanına Ulaşma* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı sonuçlarına göre Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut ortalama puanları ($\bar{x}=3,49$) yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma çabaları genellikle çeşitli kaynaklardan bilgi edinme çabalarını içerir. Sonuçlar öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma becerileri ile mesleki profesyonellik algıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünmedikleri ve onların bakış açılarına göre öğretmenlik mesleki profesyonelliğini etkileyen farklı faktörlerin de olduğunu düşündüklerini akla getirmektedir. Bu durum, çeşitli faktörlerin etkisi veya öğretmenlerin profesyonelliği algılamalarındaki farklılıklar gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Örnek vermek gerekirse, öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma becerilerinin kamuoyu, meslektaşları veya öğrencileri tarafından değerlendirilmekten ziyade kendi mesleki gelişim ve öğretme becerilerini güçlendirme odaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma algıları ile orta düzeyde ilişkili olduğu düşünülen tek unsur olarak mesleki gelişim alt boyutu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilgiye ulaşma becerileri ile mesleki profesyonellik algıları arasında belirgin bir bağlantı olduğunu gösterir. Pozitif yönlü orta ilişki, öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma becerilerinin, kendi mesleki gelişimleri ile ilişkili olduğunu gösterir. Bu durumda, öğretmenlerin bilgiye erişme yetenekleri, mesleklerinde daha etkili olmalarına ve gelişmelerine katkıda bulunmalarına olanak tanıyan bir faktör olarak görülebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bilgiye ulaşma beceri

ve çabaları arttıkça mesleki profesyonellik algı ve düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutları ile Mesleki Öğrenme Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki ise şöyledir:

İngilizce öğretmenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutlarından Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Öneme İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı ve Mesleki Özerklik alt boyut puanı arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ilgili alt boyutlar ile mesleki profesyonellik arasında bir ilişki olduğunu kabul ettikleri ancak bu faktörlerin birbirini bağlayıcılık veya etkileme unsurunu zayıf olarak gördüklerinin düşündürmektedir. Oysaki yine aynı çalışma grubunun bu alt boyutlara dair profesyonellik düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu ilişkinin zayıf olarak görülmesi öğretmenlerin her iki faktör arasında tam bir nedensel ilişkinin olmadığını ve diğer etmenlerin de bu dinamikleri etkileyebileceğini düşündükleri sonucunu akla getirmektedir. Bu faktörler arasında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim öncelik ve hedefleri, iş yükü ve çalışma ortamları, mesleklerine yönelik duygusal bağlılıkları, mesleki ihtiyaçları, mesleki gelişim fırsatları, mesleki özerklik durumları, işbirliği ve kurumsal destek unsurları, okul kültürü, mesleki gelişim çalışmalarının eğitim yöneticileri tarafından değerlendirilme biçimi, iletişim ve içsel motivasyonları gibi unsurlar yer alabilir.

İngilizce öğretmenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile *Mesleki Gelişim* alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği Mesleki Gelişim alt boyut düzeyleri ise yüksektir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile mesleki gelişim düzeyleri arasında pozitif bir bağlantı olduğunu yani öğretmenler mesleki öğrenmeye daha fazla odaklandıkça, mesleki gelişim düzeylerinin de artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Pozitif bir ilişki, bu iki değişkenin birlikte arttığını veya biri artarken diğerinin de arttığını gösterirken orta düzeyde bir ilişki olması, bu faktörler arasındaki bağlantının ne çok güçlü ne de çok zayıf olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında ise pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Analizler incelendiğinde çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği'nin tamamına

verdikleri yanıtlar sonucunda mesleki profesyonellik düzeylerinin de “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. İki sonuç paralellik göstermekte olup pozitif yönlü orta bir ilişki bulunması öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları ile mesleki profesyonellik algıları arasında ılımlı bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin sürekli olarak öğrenme ve gelişmeye açık oldukları, mesleki öğrenme ile elde ettikleri bilgi ve becerilerin onların mesleki profesyonellik düzeylerini artırmada etkili olduğu, mesleki öğrenme deneyimlerini günlük uygulamalarına uyumlayıp yansıtarak onların profesyonellik algılarını güçlendirebileceğini yani mesleki öğrenmeyi mesleki profesyonellikle çok yüksek olmasa da orta düzeyde bağdaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelemesinde doğrudan öğretmenlerin profesyonellik algıları ile mesleki öğrenme algıları arasındaki ilişki veya etkileşimi konu alan herhangi bir çalışmanın yer almadığı görülmüştür. Ele alınan çalışmaların bir kısmı öğretmen profesyonelliği üzerine odaklanmış bir kısmı ise mesleki öğrenme ile farklı bileşenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Karaaslan (2003) öğretmenlerin kendi inisiyatiflerindeki mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin görüşlerini, Bayhan (2011) öğretmenlerin profesyonelliğini, İyidoğan (2011) İngilizce öğretmenlerinin profesyonel gelişim etkinliklerine katılıp katılmamalarını etkileyen kişisel etmenleri, Önkol (2011) okutmanların İngilizce programındaki profesyonel gelişim algılarını, Çetin (2013) İngilizce öğretmenlerinin profesyonel gelişimleri için yardımcı araç olarak e-mentorluk uygulamasını, Muyan (2013) İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını, Karaca (2015) bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisini, Çelik (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi, Temiz (2016) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini, Aydemir (2019) öğretmenlerin özyeterlik inançları ile profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi, Şenol (2020) öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü-iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisini ve Karnak (2020) ise öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin alanyazındaki çalışmaların daha yakın tarihli çalışmalar olması mesleki öğrenme unsurunun öğretmenlik mesleği açısından yer ve öneminin yeni yeni fark edildiği düşüncesini akla getirmektedir. Uçar (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları, Seyidoğlu (2022) öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişki, Dorukbaşı (2022) öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkide mesleki öğrenmenin aracı rolü, Hamzaj (2022) öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme modeli geliştirilmesi,

Yılmaz (2022) okul müdürünün öğretim liderliği rolü ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki ve Kazancı (2022) de okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki konularında çalışmalar yapmışlardır.

5.10. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenme durumlarının profesyonelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenim durumlarının mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta olduğunu göstermektedir. Zira çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin profesyonelleşmelerinde meydana gelen değişimin % 28,5'i mesleki öğrenim durumları ile açıklanabilmektedir. Analiz sonuçları İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme puanı bir puan arttığında profesyonellik puanlarının da 0,768 puan artmakta olduğu yönündedir. Bu sonuç İngilizce öğretmenlerin mesleki öğrenmenin önemini farkında oldukları ve mesleki öğrenmenin geliştirilmesi ile mesleki profesyonelliğin de gelişebileceğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle çalışmada yer alan İngilizce öğretmenleri işbirliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt faktörlerinin gerçekleştirilmesi ile profesyonelliğin desteklenebileceğine dair ılımlı bir yaklaşıma sahiplerdir. Karnak (2020) değişen ve gelişen çağa ayak uydurmak için öğretmenlerin kendilerinin de değişim ve gelişime açık olmaları gerektiğini belirtir. Profesyonelliği destekleyici unsurlardan biri olan mesleki gelişim ise mesleki öğrenme ile mümkündür. Ve yine Desimone (2009)'a göre öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmek eğitimin niteliğini artırmaya dönük araştırmaların en önemli bileşenlerinden biridir. Easton (2008) de öğretmenler için yalnızca mesleki gelişimin yeterli olmadığı; öğretmenlerin değişen durumlara ayak uydurabilmeleri için mesleki açıdan sürekli öğrenmeleri gerektiğini dile getirmektedir.

Alanyazında öğretmen profesyonelliği ile mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma yer almamakla birlikte, mesleki profesyonellik ile diğer eğitim değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Eroğlu vd. (2008) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordadığı ve mesleki tutumun öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin % 32'sini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki öğrenmenin de mesleki tutumun olumlu yanlarından biri olduğu kabul edilirse bu çalışma sonucunun mevcut çalışmayla yakınlık gösterdiği söylenebilir. Bayhan (2011) ise öğretmenlerin

profesyonel yaklaşımı ile ilgili ele aldığı çalışmasında katılımcıların profesyonellik alt boyutu olan profesyonel yaklaşım açısından olumlu bir düzeyde olduğunu ve profesyonel yaklaşım boyutu bulguları içinde ise, en yüksek ortalama değer alan madde olarak “öğretmenin branşına yönelik yenilikleri izlemesi profesyonelliği geliştirir” ifadesinin yer aldığını ve aynı zamanda bu madde ortalamasının tüm ölçekler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde olduğunu belirtmektedir. Profesyonel gelişim açısından güncel uygulamaları izlemek te mesleki öğrenme unsurlarından biridir ve öğretmenleri geliştirici bir niteliktir. Önkol (2011) de eğitimcilerin mesleki gelişimlerini nasıl gördüklerine ilişkin ele aldığı çalışmada öğretmenlerin bireysel gelişimin bir aracı olarak mesleki gelişimi önemli üç unsurdan biri olarak nitelendirdikleri ve bir profesyonelin gelişime açık ve kendini geliştirmeye adanmış olması gerektiğine inandıklarını dile getirmektedir. Hamaj (2022) ise ele aldığı çalışmada öğretmen eğitimcilerin özellikle öğretmenlerin kendileri açısından mesleklerinde başarılı ve mutlu olmaları için mesleki öğrenmenin önemli olduğuna vurgu yaptıklarına değinmektedir.

5.1.1. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algılarına ilişkin görüşlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme formu kullanılarak elde edilen sonuçlara göre çalışmada yer alan İngilizce öğretmenleri bu durumu önem sırasına göre “önem vermeme, duyarlı olmama ve dikkate almama” olarak dile getirmişlerdir. Katılımcılardan büyük bir çoğunluğunun eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine gereken önemi vermediklerini düşündükleri görülmektedir. Yine katılımcılar eğitim yöneticilerinin mesleğe karşı duyarlı olmadıkları ve karar alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate almadıkları yönünde fikir beyan etmişlerdir. Eğitim yöneticilerine dair görüşlerin ortak özelliğinin olumsuz yargılar olması dikkat çekicidir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinin kendilerine dair algılarına güvenmedikleri ve mesleki anlamda dikkate alınmadıkları algısına sahip olduklarını düşündürmektedir ki mesleki motivasyonu sağlamada eğitim yöneticilerinin etkililiği ve önemi akla getirildiğinde bu sonuçlar öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilemesi açısından istenmeyen bir durum olarak belirtilebilir. Okullar farklı iletişim öğelerini barındıran kurumlardır. Öğretmenler meslektaşlarıyla, yöneticileriyle, öğrencileriyle, velilerle ve kimi durumlarda kamu üst yöneticileri ile iletişim halinde olan bireylerdir. Dolayısıyla birden fazla iletişim ve etkileşime tabi olan öğretmenlerin özellikle de kurumda karar verici ve uygulayıcı ve hatta onların yıllık çalışma performanslarını değerlendirici olan eğitim yöneticileri ile

iletişimlerinde dikkate alınmadıklarını veya önemsenmediklerini düşünüyor olmaları karşılıklı iletişimlerini olumsuz etkileyen bir unsurdur. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişimin olmaması öğrenci başarısını da olumsuz etkileyebilmektedir (Bingöl, 2013). Salmış (2011) empatik iletişime dair yaptığı tanımlamada bu tür iletişimde insanların iletişimde içten bir tutum geliştirerek sorunlarını duygudaşlık yoluyla çözüme konusunda daha sağlıklı bir süreç geliştirebildiklerini belirtmektedir. Bursalıoğlu (2011) da eğitim yöneticisinin izlemesi gereken eğitim strateji ve ilkeleri arasında başkalarının fikrine saygı duyulması, işbirliği ve katılımın sağlanması ve katılım için bireylerin güdülenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu durumda eğitim yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının okulun amaçlarının engellenmesi; örgütsel işleyişin zedelenmesi, motivasyonu düşürmesi ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki verimliliklerini olumsuz biçimde etkilemesi açısından dikkate alınması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Alanyazında eğitim kurumlarında eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkileri farklı unsurlar açısından inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ekici (2020) ilkökul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumları incelediği çalışmasında hem yöneticiler hem de öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonuçlarına göre yöneticinin öğretmenlerine görev verirken kullandığı iletişim dili öğretmenlerin üzerinde oldukça etkilidir. Çalışmada her iki taraf ta karşılıklı iletişimin olumlu yönde olduğunu belirtse de katılımcı öğretmenlerden bazıları okul ortamında kendi görüşlerinin de alınmasını önemsediklerini, yöneticilerin iletişim dilinin yeterince kibar olmadığını, kendilerine sorulmadan görevlendirme yapıldığında bu durumdan olumsuz şekilde etkilendiklerini, yöneticinin konumunu kullanarak görev tebliği yaptığını ve bu durumun motivasyon bozucu olduğunu belirtmişlerdir. Karnak (2020) 'ın çalışmasında da bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlik mesleği profesyonelliği Ilgan, Aslanargun ve Shaukat (2015) tarafından geliştirilen ölçek ile değerlendirilmiş, katılımcıların kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısına dair algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı bu sonucu öğretmenlerin kamuoyundan ve üst düzey yönetimden gereği kadar destek göremedikleri ve bu konuda kendilerini yalnız hissettikleri şeklinde yorumlamıştır. Yılmaz (2022) de çalışmasında okulda öğrenmeye uygun bir iklim oluşturarak öğretmenleri mesleki öğrenmeye teşvik eden, okul misyonunu öğretmenlere açıklayan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımını artırdığı sonucunu dile getirmektedir. Gökçen ve Karataş (2023) ise beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinden beklediği görev, sorumluluk ve nitelikleri belirleyebilmek

amacıyla ele aldıkları çalışmalarında çalışma grubundaki öğretmenlere yöneticilerin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin performanslarına etkisini sormuşlar ve katılımcıların yarısından bu soruya yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemesinin öğretmenlerin performansını da olumsuz yönde etkilemekte olduğu şeklinde yanıt almışlardır. Özgenel (2019) da çalışmasında öğretmenlere görev yaptıkları okul yönetiminin mesleki gelişimlerine nasıl destek olduklarını değerlendirmelerini istemiş ve araştırma sonucunda öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerini hizmet içi eğitime teşvik ettiği, onları olumlu yönde motive ettikleri, yöneticilerden destek görmedikleri ve yöneticilerin okul içinde eğitim sağladıkları şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yurdakul vd. (2023) ise okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerine yönelik ele aldıkları çalışmalarında çalışmanın temel bulgularından biri olarak okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve iş tatminini yükseltmek için arasında etkili iletişim becerileri, etkili liderlik yetenekleri, öğretmenlerin görüşlerini dinleme ve değer verme, takdir etme ve motive etme gibi unsurları da barındıran bir dizi strateji ve beceriyi başarıyla kullanmalıdır. Ünal (2000)' a göre okul müdürleri, okulun en üst düzeydeki liderleri olarak, okulun genel çalışma ortamını ve öğretmenlerin iş memnuniyetini büyük ölçüde şekillendiren kişilerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerine dair görüşlerine başvuru yapılan araştırmada öğretmenler yöneticilerin okuldaki işler hakkında bilgi vermek ve yapılan toplantılar dışında da öğretmenlerin görüşlerini alma, alınan kararlara katılmalarını sağlayarak okulu benimsemelerini sağlama gibi etkenleri etkili motivasyon etkinlikleri olarak yeterince kullanmadıklarını, öğretmenlerin iş doyumunu ve morallerini sağlamanın örgüt verimliliğine etkisinin üzerinde fazla durmadıklarını, öğretmenlerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarını çok az dikkate aldıklarını ve bu konuda ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma bulguları da dâhil olmak üzere alanyazında ele alınan çalışma sonuçlarında öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algı ve tutumlarına ilişkin görüş ve değerlendirmeleri eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin profesyonelleşme ve mesleki öğrenme sürecini destekler nitelikte olmadığı yönündedir.

5.12. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerine toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna dair soru yöneltilmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler toplumun öğretmenlik mesleğini önemsemediklerini, mesleğe itibar göstermediklerini ve etkileşim içinde oldukları toplum özelliklerine göre mesleğe duyulan saygının değişebildiğini düşünmektedirler. Öğretmenlik mesleği geçmişte “kutsal” olma sıfatıyla nitelenen bir meslek olarak bilinmekteydi. Ulutaş (2017) e göre de öğretmenlik mesleği yaşanan tüm olumsuz gelişmelere rağmen Türkiye’de ve de dünyada toplum nezdinde güvenilir ve saygın meslekler içerisinde üst sırada yer almaktaydı. Günümüzde öğretmenlerin toplumun mesleğe bakış açısını olumsuz olarak nitelendirmeleri dikkat çekici, üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken bir husustur. Oysaki toplumların eğitim sistemi ve eğitim paydaşlarına özellikle de öğretmenlere ilişkin algıları eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve etkinliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Zira öğretmenler toplumda eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren ve öğrenciler ile birebir etkileşimde olan birincil unsurlardır.

Toplumun öğretmenlere yönelik algısı düşünüldüğünde akla ilk gelen unsur, bu algılardan biri olan öğretmenlik meslek imajıdır. Mesleğin saygınlığının belirlenmesinde mesleğin imajı önemli bir faktördür (Hoyle, 2001). Alanyazında bu hususta ele alınan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmada öğretmenlerin mesleki saygınlık ve imajlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlere değinildiği görülmektedir (Ünsal, 2015; Bozbayındır, 2019; Atmaca, 2020). Bu tür çalışmaların sıklığı öğretmenlik mesleki imajı ile ilgili bazı sorunların olduğunu akla getirmektedir. Can vd. (1999) öğretmenlik mesleğinin toplumsal statü kaybı ve cazibesini yitirme sebepleri olarak tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikası takip edilememiş, değişen siyasi yönetimlerle öğretmen yetiştirme anlayışlarının sürekli değişmiş, üniversite seviyesinde ortak bir öğretmen yetiştirme görüşü benimsenememiş olmasını ve öğretmen yetiştiren kurumların fiziksel alt yapı sorunlarını göstermişlerdir. Özsoy vd. (2010) ise aynı hususta öğretmenlik mesleğinin statüsü düşük ve herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak algılanmasına değinmişlerdir. Ünsal (2015) da öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasında elde ettiği bulgular ışığında katılımcıların öğretmenlerin niteliğini yetersiz bulduklarını, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını ise düşük olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Katılımcılar, mesleğin statüsünün düşük olmasına neden olarak ise ekonomik koşullar, mesleğin toplum tarafından kolay bir meslek olarak algılanması, öğretmenlerin eğitimdeki başarısızlıklardan birinci derece sorumlu tutulmaları, öğretmenlerden beklentinin fazla olması, öğrenci merkezli eğitimin yanlış uygulanması ve yeni iş kolları ve mesleklerin çıkması gibi unsurları göstermişlerdir. Yine katılımcılar öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşmesine neden olarak

ta öğrenci ve veli tutumları, öğretmenden beklentilerin farklılaşması ve öğretmenin değişen rolü, teknolojik gelişme ve küreselleşmeye bağlı olarak bilgiye rahat ulaşılması, öğretmenler arasında dayanışma ve birlikteliğin olmaması ve siyasi aktörlerin öğretmenlerin aleyhine konuşmaları gibi faktörleri sıralamışlardır.

Öğretmenlikte mesleki saygınlığın meslek üzerinde etkili olan kişi ve kurumlar ile toplumun öğretmene verdiği değeri ifade ettiği düşünülürse, günümüzde bu değer kaybının ne tür etkenlerden kaynaklanabileceğini tartışmak ta doğru olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve imajını etkileyen kişiler bizzat öğretmenlerin kendileri, yakın etkileşim ve iletişim içinde oldukları öğrenci-yönetici-meslektaş-veli grupları; kurumlar ise başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve şube müdürlükleri olarak sıralanabilir. İletişim ve etkileşimin bireyden topluma doğru gelişim göstereceği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin adı geçen kişi ve kurumlar ile iletişiminin önemi de fark edilecektir.

Değişen dünya şartları birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğine yönelik toplumların beklentilerinde de değişikliklere neden olabilir. Toplumun beklentilerini karşılayabilmek için eğitim politikaları ve kurumları da değişen şartlara uyum sağlamalı ve değişimlere paralel olarak gelişim göstermelidir. Aksi takdirde ortaya çıkacak uyumsuzluklar sorunlara neden olabileceği gibi ve toplumun eğitim sistemine bakış açısını da olumsuz etkileyebilecektir. Mutluer ve Yüksel (2019) de değişen yaşam şartları ve bilgi teknolojilerinin gelişimi nedeniyle dünya genelinde eğitim seviyelerinin ve sunulan eğitim hizmetinin değiştiğini ve bu değişimlere ulaşılabilirliğin artması ile öğretmenlerin geçmişteki statüsünün düştüğünü ve mesleğinin statüsünü etkileyen meslek dışı faktörlerden biri olarak toplumun eğitime verdiği değeri belirtmektedirler. Bir başka çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleğe başladıkları yıllara kıyasla mesleğin toplumsal statüsünde düşüş yaşandığını belirtmişlerdir (Mutluer, 2018). Gül vd. (2023) de öğretmenlik meslek imajının veliler tarafından nasıl algılandığını incelemiş ve araştırma bulgularında öğretmenlik mesleğinin velilerce toplumda düşük prestijli bir meslek olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Çelik ve Kırıl (2018) ise toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin gösterdiği saygıya ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere göre daha fazla olduğuna dikkat çekerek mesleğin maddi getirisinin az olması, medyadaki olumsuz haberler, toplumdaki değerlerin değişmesi, farklı bölüm mezunlarının öğretmenlik yapması gibi nedenlerle toplumun öğretmenlik mesleğine gösterdiği saygının düştüğünü belirtmişlerdir. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çalışanların mesleklerini severek yapmaları önemlidir ve bu

noktada içsel motivasyon kadar dışsal motivasyon kaynakları da önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerine saygı duyulmadığı veya değer verilmediği yönünde bir algıya sahip olmaları onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Zira öğretmenler sadece bilgi aktarıcı olarak görülmemeli eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında aracılık rolüne sahip oldukları da dikkate alınmalıdır. Toplumdan güven ve desteği göremediklerinde öğretmenlerin mesleğin gereklerini severek yerine getirmeleri de zorlaşabilir.

Ertan Kantos (2021) da öğretmenlik mesleğinin itibarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmasında katılımcıların neredeyse tamamının mesleğin itibarında düşüş olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı yaşadığını belirttiklerine dair bulgulara ulaşmıştır. Araştırmacı mesleki itibar kaybının yaşanmasına neden olarak medyadaki olumsuz haberler, ekonomik yetersizlik, yanlış eğitim politikaları, siyasilerin tutumları, öğretmenlerin yanlış davranışları ve şikâyet edilmeleri, velilerin ve öğrencilerin saygısız ve çokbilmiş tavırları, mesleki özlük haklarının yetersizliği, kamuoyunun olumsuz yargıları ve öğretmenlerin kararlara katılımının olmaması gibi unsurları belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenlerini toplum, okul ve basın-yayın organları değişkenleri üzerinden inceledikleri araştırmalarında Kıran vd. (2019) öğretmenlerin toplumsal yaşantıda öğretmenlere karşı olumsuz bir yaklaşım sergilendiğini, meslekte geçmiş yıllara nazaran bir itibar kaybı olduğunu ve toplumdaki itibarın giderek azaldığını ifade ettiklerini belirttiktedirler. Bir başka güncel araştırmada öğretmenlerden öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerine ilişkin görüş bildirmeleri istenmiş ve alınan yanıtlarda öğretmenlerin mesleğin değerinin giderek azalmakta olduğu, öğretmenlerin sadece rehber olarak görüldükleri, mesleğin saygınlığının eskisi gibi olmadığı ve daha iyi olabileceğine yönelik ifadelerde buldukları görülmüştür (Aytaç, 2023). Aynı araştırmada öğretmenlik mesleğinin toplumsal yerini olumsuz etkileyen faktörler olarak ekonomik koşullar, olumsuz veli tutumları, özlük haklarının yetersizliği, teknolojinin etkisi, medyadaki olumsuz haberler, öğretmen eğitiminde yaşanan sorunlar ve iş yükü fazlalığı gibi unsurlar sıralanmıştır.

Meslek çalışanlarının mesleklerini düşük düzey statüde tanımlamaları, toplumun o mesleğe yeterince önem vermediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Böyle olumsuz bir izlenime sahip olan meslek mensuplarının mesleklerini ve mesleki gereklilikleri benimsemelerini beklemekte çokmümkün olmayacaktır. Nar (2009), mesleki statünün bireyin toplumda hangi konumda algılandığı ve toplumun bireye bakış açısı olarak tanımlanabileceğini belirterek öğretmenlere yönelik olumsuz değerlendirmenin öğretmenlerin kendilerine olan inançlarını ve verimliliklerini de etkileyeceğini vurgulamaktadır. Ünal (2005) öğretmenlerin toplumsal sorumluluğu ön planda olan, işini bilen ve

bu konuda da kendilerine güvenilen meslek elemanları olarak görüldüğünü belirtse de günümüzde alanyazında bu konuya ilişkin ele alınan çalışmalar öğretmenlerin aynı güveni hissedemedikleri yönünde bulgular vermektedir. Bu durumun gerek öğretmenlik mesleğinin değeri gerekse eğitimin sisteminin işlerliği ve gerçekleştirilebilirliği açısından umut vaat etmediği düşünülmektedir.

5.13. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü hizmet öncesi aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını belirterek lisans eğitimlerinde daha fazla uygulama fırsatı verilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir.

Gelişen ve hızlı bir şekilde değişen dünya düzeninde ülkelerin rekabet gücünün artırılmasında donanımlı ve iyi yetiştirilmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç, bu insan gücünün yetiştirilmesinde etkin bir eğitim sistemi ve nitelikli öğretmenlere de ihtiyaç duyulacağını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği de önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği sadece teori temelli öğretime dayalı bir meslek olmayıp, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk günden itibaren yüzlerce öğrenci ile iletişim ve etkileşim halinde olmalarını gerektirecek aktif bir süreci içermektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamlarında bulunmaları, eğitim ortam ve koşullarını tanımaları, gözlemlenmeleri ve deneyim kazanmaları oldukça büyük önem arz etmektedir. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının almış oldukları teorik mesleki alt yapının önemi yadsınamaz olsa da öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri mesleki süreçte uygulamalara nasıl yansıtacaklarına dair alt yapının oluşturulması da bir o kadar önemlidir. Bu noktada öğretmen adaylarının meslek eğitimi kapsamında gerçek eğitim öğretim ortamlarında gözlem yapmaları, incelemelerde bulunmaları ve uygulama kısmında da farklı düzeyde, kültürde ve sosyolojik alt yapıda okul ve öğrenciler ile öğretimi deneyimlemeleri onların mesleki hazırbulunuşluklarını desteklemesi açısından önemlidir. Ne var ki mevcut araştırma bulguları İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin daha çok teorik alt yapı sağladığını, teorik alt yapının da nitelikli olmadığını ve uygulamada yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki olarak teori bağlamında kendilerini yeterli hissettikleri ancak teorilerini uygulamaya yansıtma noktasında sıkıntılar yaşadıkları; hizmet öncesi eğitim süreçlerinde daha fazla uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatları olsaydı mevcut durumda yaşadıkları sorunların daha az olabileceğini düşündükleri şeklinde

yorumlanabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde teori ve uygulama kapsamındaki öğretimin dengelenmesine yönelik taleplerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini değerlendirmelerine dair ele alınan çalışmalarda da mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Akman (2019) öğretmenlerden eğitim fakültelerinin beklenen misyonlarını gerçekleştirme durumuna dair değerlendirmede bulunmalarını istediği çalışmasında öğretmenlerin bu hususa dair genel anlamda olumsuz bir algıya sahip olduklarını; eğitim fakültelerinin sağladığı eğitimi pedagojik açıdan yetersiz bulurken alan bilgisi açısından çoğunlukla yeterli bulduklarını belirtmektedir. Katılımcılardan eğitim fakültelerinin misyonunu ne anlamda yetersiz bulduklarını açıklamaları istendiğinde ise yanıtlar öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde yeterince uygulama yapma tecrübesi edinemedikleri yönündedir. Benzer bir sonuç Koçyiğit ve Eğmir'in (2019) araştırmasında da yer almaktadır. Çalışmada öğretmenlerden hizmet öncesi eğitimlerini deneyimleri doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiş öğretmenlerin çoğu hizmet öncesi eğitim süreçlerini alan bilgisi açısından güçlü bulmakla birlikte meslek bilgisi açısından yetersiz bulduklarını ve mesleğe başladıklarında hedef veli ve öğrenci kitlesini tanımadan mezun olduklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Kozikoğlu (2016) ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine dair algılarını incelediği araştırmasında mevcut araştırma bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin belirlenen yeterliklerin kazandırılması açısından hizmet öncesi eğitimlerini iyi düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması boyutunu niceliksel olduğu kadar niteliksel olarak ta yetersiz olarak algıladıkları ve hizmet öncesi eğitim süreçlerinin kendilerini gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Kavas ve Bugay (2009) da öğretmen adaylarından hizmet öncesi eğitimde karşılaştıkları eksiklikleri değerlendirmelerini istediği çalışmasında katılımcıların okul deneyimi derslerini yeterli düzeyde bulmadıkları ve alanda yeterince uygulama yapamadıklarını dile getirdiklerini belirtmektedir. Benzer sonuçlar Atak (2023) ile Yılmaz ve Kural (2018)'in araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerini yetersiz bulmalarının yanı sıra uygulamaya da yeterince zaman ayrılmadığına değinerek lisans eğitiminde uygulamaya daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Makar (2023) te okul öncesi öğretmenleri ile ele aldığı çalışma bulgularında, öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimlerini uygulamaya dönük bulmadıkları, lisans eğitiminde gördükleri derslerin güncel olmadığı, öğrenilen yöntem ve

teknikleri tam olarak uygulama fırsatı bulamadıkları için teorik derslerin fayda sağlamadığı ve lisans programlarında teori ve uygulama dengesinin sağlanamadığı yönünde görüşler belirttiklerine değinmektedir. Arısoy vd. (2023) te araştırmalarında öğretmenlerin uygulamaya yönelik ders sayısı, uygulamalı derslerin içeriği ve ve uygulamalarını yetersiz olarak belirttikleri ve hizmet öncesi eğitimlerini teori ağırlıklı ancak uygulamada yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini uygulama yönünden zayıf ve kuramsal alan bilgisi ise sınırlı bulduklarına dair görüş bildirdikleri birçok çalışma olması (Taş, Kunduroğlu-Akar ve Kıroğlu, 2017; Vural, 2006; Kılıç-Özmen, 2019), öğretmen eğitiminin yeniden planlanması ve eğitim fakültesi programlarında öğretmen adaylarına uygulama yapma ve deneyim kazanma hususlarında daha fazla fırsat sunup katkı sağlayabilecek müfredat çalışmaları yapılması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Alanyazın incelemesinde mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermeyen tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Örer (2020) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarını incelediği araştırma sonucunda katılımcıların algılarının yüksek düzeyde olduğunu yani öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerini yeterli buldukları yönünde bulguya ulaşmıştır.

Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte hizmet öncesi eğitimin yetersiz bulunması ve bu süreçte uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine dair bulgular elde edilen çalışmaların 2006-2023 yılları arasında geniş bir zaman aralığında yapılmış olmalarına rağmen öğretmenlerin benzer algı ve düşüncelere sahip olmaları oldukça dikkat çekicidir. Belirtilen yıllar içerisinde Türkiye’de yükseköğretime dair birçok çalışma ve düzenleme ele alınmış olmasına rağmen öğretmen görüşlerinin paralellik göstermesi öğretmen eğitiminde beklenen iyileştirmenin yapılmamış olduğu izlenimini uyandırmaktadır.

Alanyazın incelemesinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimin niteliklerine dair değerlendirmelerine yer verildiği ancak İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim programlarının incelenmesine yönelik çalışmalar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla mevcut araştırma bulgularının İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğinin değerlendirilmesi sorunsalına dair farkındalık yaratacağı umut edilmektedir.

5.14. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında incelenen unsur İngilizce öğretmenleri için “mesleki disiplin” ifadesinin ne anlama geldiğidir. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin mesleki disiplini “kurallara uygun davranma, planlı

olma ve mesleki gelişim içinde olma” olarak nitelendirdiklerini göstermiştir. İngilizce öğretmenlerine göre sorumluluk kurallara uygun davranmayı kapsarken planlı olma ön hazırlık yapılmasını, mesleki gelişim içinde olma ise gelişim ve değişimleri takip etmeyi kapsamaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda da mesleki profesyonellik alt boyutlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin Mesleki Disiplin boyutunda mesleki profesyonellik düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aynı temada yüksek algıya sahip olmaları ve mesleki disiplini kurallara uygun davranma, planlı olma ve mesleki gelişim içinde olma olarak tanımlamaları onların mesleğin gereklerini yerine getirme ve mesleki gelişim çabası içinde olmalarını göstermesi açısından önemli bir bulgudur. Zira profesyonel öğretmenlerden herhangi bir denetleme ya da kural olmaksızın kendilerini işlerinden sorumlu hissetmeleri; yeterliğe ulaşmak için süreklilik gösteren bir kişisel ve mesleki gelişim planına sahip olmaları ve öğretmenlik yaptıkları her bir öğrenci grubunun öğrenme düzeyini bir üst düzeye çıkarmak için çabalamaları beklenmektedir (Wong & Wong, 1998). Öğretmenlerden öğrettikleri öğrencilere ve çalıştıkları topluluklara karşı sorumluluk duymaları ve mesleki süreçlerinde bu sorumluluk duygusu ile hareket etmeleri beklenir. Swisher ve Page (2005) de profesyonelliği tanımlarken profesyonelliğin içselleştirilmiş inançları ifade ettiğine değinirler. Bu inançlar öğretmenlerin mesleki yükümlülüklerini yerine getirmelerini de ifade eder. Sockett (1993) da öğretmenlikte profesyonelliği üyelerin yükümlülüklerini meslek birliği bağlamında bilgi ve becerileri birleştirme biçimleri ve hizmet verdikleri kesim ile etik ilişkileri olarak tanımlar. Öğretmenlerin derse hazırlıklı olmaları, gerekli materyal ve kaynaklarını önceden hazırlamış olmaları mesleki sorumluluk bilincine sahip olduklarını gösteren unsurlardır. Tichenor ve Tichenor (2009) da profesyonel öğretmen özelliklerini çok yönlü olarak inceledikleri çalışmalarında profesyonel öğretmeni mesleki gelişim ve öğrenmeye dair fırsatları araştıran, kendini yaşam boyu öğrenen olarak gören ve kendi öğreniminin kalitesi için kişisel sorumluluk yüklenen kişi olarak tanımlarlar. Bu bağlamda, mevcut araştırma sonucu İngilizce öğretmenlerinin mesleki disiplinin önem ve gerekliliğine dair farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmenin önemine dair de farkındalıkları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki disipline dair algı, farkındalık veya görüşlerine dair alanyazın taramasında doğrudan bu hususlara ilişkin çalışma yapılmadığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmalarda disiplin unsurunun genelde öğretmenlerin kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı davranması, özürsüz ve mazeretsiz göreve gelmemeleri, plan yapmadan

derse girmeleri, görevde kusurlu davranmaları, okuldaki disiplin uyulama ve kurallarına dair görüşleri, yöneticilerinin disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri gibi genel anlamda disiplin kuralları ve uygulamalarını incelediği görülmüştür. Oysaki bu çalışmalarda kastedilen disiplin, yönetimde bireyleri örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için uyulması gereken kurallara uymaya yöneltten kuvvettir (Binbaşoğlu, 1998). Mevcut araştırmada yer alan mesleki disiplin boyutu ise öğretmenlerin derslerine verdikleri önem, dersi amacına uygun işlemleri, çalışmalarında planlı, programlı ve sistemli olma durumları ve eğitim standartlarına uyma ve etik kurallara riayet etme gibi tutum ve davranışlarını da kapsamaktadır. Akabinde öğretmenlerin mesleki disiplini ile bağlantılı olduğu düşünülerek öğretmenlerin sorumlulukları, sorumluluk bilinci ve disiplin kavramları ile tarama yapılmış ve birkaç örnek çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan biri Köseer-Şahin'in (2007) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerinin iş disiplinini sağlamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ele aldığı çalışmadır. Araştırmada okuldaki görev boyutu, yönetici-öğretmen ilişkileri boyutu, cezalandırma boyutu ve disiplin yaklaşımı boyutu olmak üzere ilköğretim okulu yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak dört alt boyutta inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem öğretmenler hem de yöneticilerin tüm boyutların ortalamasında "katılıyorum" seçeneğinde yığılma gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmacı bu durumu yöneticilerin okullarında görev yapan öğretmenlerin iş disiplinini sağlamaya yönelik tutumlarına ilişkin genel olarak olumlu disiplin tutumu içinde oldukları ve bu uygulamaların öğretmenler tarafından da hissedilmesinin öğretmenlerin yöneticilerine karşı güvenlerinin artmasını sağlayacağı şeklinde yorumlamıştır. Bayhan (2011) araştırmasında iş disiplinini öğretmen profesyonelliğinin bir gereği olarak ele almış, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken gösterdikleri özen ve mesleği sahiplenme durumlarının onların iş disiplinini yansıtan durumları olduğuna değinmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen bireysel nedenleri ifade ederken kişisel etkileri iş disiplini ve sorumluluk gibi kavramlarla açıkladıkları ve öğretmenin topluma sağlayacağı katkıların eşsizliğine vurgu yaparak uzun vadeli ve üst düzey bir sorumluluk bilinci içinde daha duyarlı olması gerektiğine değindikleri belirtilmiştir. Aydemir (2019) da profesyonel kişinin karşılaştığı herhangi bir kriz anını üst düzey bilgisi, özerk tutumu ve sorumluluk duygusu ile daha kolay çözebildiğine değinmekte ve öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel yayınları, seminer vb. etkinlikleri takip etmeleri mesleğe yönelik kişisel gelişim çabaarının da mesleki disiplini yansıtan unsurlar olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Karnak (2020) ise çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarında mesleki disiplin algılarının orta düzeyde

olduğunu, öğretmenlerin mesleki disiplin düzeyleri arttıkça meslekte olumlu duygular boyutuna ilişkin düzeylerinin de artacağını ve mesleki disiplin alt boyutu ile potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu arasında orta ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Altınok (2021) farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olması gerektiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ele aldığı çalışmada öğretmenlerden öğretmen sorumluluklarının neler olduğu ve meslekte en çok hangi konularda kendilerini sorumlu hissettiklerine dair görüşlerini bildirmelerini istemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini en çok sorumlu hissettikleri görevler arasında “nöbet görevi” ve “idarenin verdiği görevler” ifadelerinin en çok tekrar gösteren görüşler olduğu ve öğretmenlerin kendileri için en önemli görev ve sorumlulukları öğrencilerin eğitiminde sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak görev ve sorumluluklar olarak belirttikleri dile getirilmiştir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki sorumluluk kapsamında kendi bireysel ve mesleki gelişim ve öğrenmelerine ilişkin hiçbir yargıda bulunmamış olmaları; sorumluluk olarak daha çok idari sorumluluklar ile öğrenci başarısına ilişkin sorumluluk duygularına sahip olmaları dikkat çeken bir sonuçtur. Bu durum mevcut çalışma bulguları ile farklılık göstermekte olup araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki sorumluluğu sadece mevzuatın sahip olmalarını öngördüğü sorumluluklarla sınırlı tuttıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.15. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerine mesleki gelişimleri için gerçekleştirdikleri uygulamaların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler mesleki gelişim bağlamında gerçekleştirdikleri faaliyetleri yenilikleri takip etme ve hizmet içi eğitime katılma olarak belirtmişlerdir. yayınlar okuma ve eğitim teknolojileri olmak üzere yenilikleri takip etme kapsamında yer almaktadır. Öğretmenler mesleki gelişim kapsamında alanları ile ilgili yayınlar okuma ve eğitim teknolojileri gibi yenilikleri takip ettiklerini belirterek seminer ve kurslar gibi hizmet içi eğitim unsurlarını da gerçekleştirdikleri faaliyetler olarak dile getirmişlerdir. Araştırmanın nicel analiz sonuçlarında da çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, profesyonel öğretmenliğin Mesleki Gelişim alt boyutunda mesleki profesyonellik düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin Mesleki gelişim alt boyutunda belirtilen meslekleri ile ilgili yayınları düzenli takip etme, performanslarını sürekli olarak geliştirme ve imkân buldukça mesleki toplantılara katılma eylemlerini gerçekleştirme durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin

mesleki gelişim alt boyutuna dair destekleyici nitelikte yanıtlar vermiş olmaları İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine özen gösterdikleri ve profesyonelliğin bir gereği olarak mesleki gelişimin desteklenmesi gerektiğine dair farkındalıkları olduğunu göstermektedir.

Pachier ve Field (1997) etkili bir yabancı dil öğretmeni olmanın alandaki gelişmelere ayak uydurma kararlılığı ve sürekli mesleki gelişime katılma istekliliğini gerektirdiğini belirtirler (akt. Karaaslan, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimini yaşam boyu öğrenme veya profesyonellerin yaşam boyu öğrenmesi olarak ta adlandıran Villegas-Reimers (2003)'e göre öğretmenlerin bire bir aktif olarak yer alacağı mesleki gelişim, mesleğe hazırlık sürecinde başlar ve meslek boyunca devam eder. Öğretmenlerden alanlarındaki tüm gelişmeleri takip etmeleri ve öğretimlerinde bunlara yanıt vermeleri, bunu başarabilmeleri için de mesleki kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmelerine yardımcı olacak faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir (Borko, 2004). Mesleki öğrenme öğretmenlerin meslek hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları kişisel ve mesleki ilerlemeyi destekleyerek sistemde öğretmenlerin niteliğine katkı sağlayacağı gibi nitelikli öğretimin sağlanmasına da olumlu katkılar sunar.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirdikleri faaliyetlerin belirlenmesine dair ele alınan çalışmalar incelenmiş olup İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamalarına katılım durumlarını ve mesleki gelişim tercihlerini inceleyen çok sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Karaaslan (2003) çalışmasında yer alan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için daha çok meslektaşlarıyla sorunlarını ve deneyimlerini paylaşmak ve gerektiğinde meslektaşlarından yardım istemek eğiliminde olduklarına değinerek hizmet içi eğitim kapsamında çalıştay ve seminerlere katılımın meslektaş faktöründen sonra tercih edildiğini belirtmiştir. Hişmanoğlu (2010) ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için ağırlıklı olarak mentorluk, öğretim portfolyosu hazırlama ve hizmet içi eğitime katılma gibi faaliyetleri gerçekleştirdiklerine değinmektedir. İyidoğan (2011) de deneyimli İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında katılımcıların mesleki gelişimleri kapsamında daha çok konferans, çalıştay ve seminerler gibi hizmet içi eğitimlerde yer aldıklarını bunun dışında akran öğretimi ve kitap kulüplerine katılmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Muyan (2013) İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarında tercihlerinin atölye çalışmaları, eylem araştırmaları, öz değerlendirme yapmak ve işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerinde yer almak yönünde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ertürk vd. (2014) ise İngilizce öğretmenlerinin en çok yer aldığı ilk üç sıradaki mesleki gelişim etkinliklerinin internet kullanımı, İngilizce filmler izlemek ve akademik yayınlar okumak olduğunu dile getirmektelerdir.

Mahmoudi ve Özkan (2015) İngilizce öğretmenlerinin ele aldıkları mesleki gelişim etkinliklerini deneyimli ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uygulamalarını karşılaştırarak ele almıştır. Araştırma sonucunda deneyimli öğretmenler arasında en çok yapılan etkinliklerin meslektaşlarıyla ev ödevi uygulamalarının tartışılması, öğretim araç ve gereçleri alışverişinde bulunulması ve öğretim araçlarının seçilmesi olduğu görülmüştür. Meslekte daha yeni olan öğretmenlerin ise mesleki gelişim etkinliklerinin meslektaşlarıyla öğretim araç ve gereçlerinin paylaşılması, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesinde ortak standartların sağlanması ve öğretim araçlarının tartışılıp kararlaştırılması olduğu görülmüştür. Şener ve Çokçalışkan (2017) ise İngilizce öğretmenlerinin en çok belirttikleri mesleki gelişim etkinliklerinin kurs, çalıştay, çevrim içi veya yüz yüze seminerlere katılmak ile makale, kitap ve dergi okumak olduğunu belirtmektedir. İlgili sonuçlar ve mevcut çalışma bulgularında elde edilen sonuçlar birçok yönden paralelik göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım gibi kurumsal zorunluluk içeren mesleki gelişim çalışmaları (konferans, seminer ve çalıştaylar) ve kitap, yayın, dergi vb okumak ve eğitim teknolojileri başta olmak üzere değişim ve gelişimlerin takip edilmesi gibi bireysel yani gönüllülük esasına dayalı faaliyetleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kurum ve eğitim sisteminin sağladığı mesleki gelişim olanakları dışında bireysel olarak kendi mesleki gelişimleri için çaba sarf ediyor olmaları, onların mesleğin gerek ve sorumluluklarına dair farkındalıklarının yüksek olduğunu gösteren olumlu bir bulgudur.

Alanyazında farklı branşlardan öğretmenlerle mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin ele alınan çalışmalar da mevcuttur. Kızılkaya (2012), öğretmenlerin en fazla seminer, konferans, kurs ve çalıştay gibi etkinliklere katıldıklarını; eğitim içerikli yayınları takip ettiklerini, mesleki gelişim alanında ortaya çıkan gelişmeleri takip etmek için de internet ve sosyal medyayı kullandıklarını dile getirmiştir. Bellibaş ve Gümüş (2016) ise matematik ve fen öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine dair ele aldıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla teknoloji ve web siteleri yoluyla mesleki gelişim etkinliklerinde bulduklarını ve birçok öğretmenin Milli Eğitim Bakanlığı'nın alanlarına yönelik düzenledikleri eğitim ve programların azlığından şikâyetçi olduklarını belirtmiştir. Yirci (2017) farklı branşlardan öğretmenlere mesleki gelişimleri için neler yaptıkları sorusunu yöneltmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kitap-dergi okumak, meslektaşlardan yardım almak, kitle iletişim araçlarını kullanmak, akademik çalışmalar yapmak, eğitim alanındaki mevzuatı takip etmek ve eğitim, seminer ve konferanslara katılmak gibi faaliyetlere değindiklerini belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin

mesleki gelişim uygulamalarını inceleyen Ünlü ve Sarıçoban (2019) da Türkçe öğretmenlerinin kendi performanslarını değerlendirdikleri, makale-kitap-dergi okudukları ve meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini çeşitli alt başlıklar altında inceleyen Eroğlu ve Özbek (2020), çeşitli branşlardan öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerine başvurmuş ve öğretmenlerin en çok değindikleri mesleki gelişim etkinliklerini önem sırasına göre “güncelleme etkinlikleri” alt boyutu içerisinde yer alan akademik okuma, internet kaynaklarının kullanımı, bilimsel toplantılar, hizmet içi eğitim ve araştırma alt temaları olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını resmi ve resmi olmayan olarak iki alt kategoride inceleyen Aksoy (2022) ise çalışmaya katılan öğretmenlerin resmi olan çalışmalardan seminer dönemi çalışmaları, konferans, çalıştay ve seminerlere katılım, çevrimiçi eğitimler, eğitsel projeler, lisansüstü eğitimler, panel ve yarışmalar, drama kursları gibi faaliyetleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin resmi olmayan mesleki gelişim etkinlikleri olarak eğitim haberleri ve mesleki yayınları takip ettikleri, sergileri ziyaret ettikleri, sosyal medya platformlarını kullandıkları, çocuk gelişimi kitapları okudukları, belgesel izledikleri, öz değerlendirme yaptıkları ve meslektaşlarıyla yardımlaşmaları görülmüştür.

Eğitimin farklı alanlarında çalışan öğretmenlerle ve İngilizce öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda mesleki gelişim faaliyetlerinin seminer, konferans vb hizmet içi eğitimlere katılım ağırlıklı kurumsal çalışmalar ile eğitsel yayınları takip etme gibi bireysel olarak ele alınan faaliyetler olduğu görülmektedir. Günümüze yakın tarihli çalışmalarda internet ve sosyal medya kullanımının da mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik kullanımına değinildiği görülmektedir ki bu durum teknoloji kullanımının tüm disiplin alanlarında olduğu gibi eğitim de gün geçtikçe daha çok yer aldığı bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.16. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerine öğretmenlik mesleğinin özerklik durumuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Mesleki özerklik hususunda öğretmenler karar verme süreçlerinde özerk olmadıklarını ancak öğretme öğrenme sürecinde özerklik sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleğin özerk olmadığı konusunda görüş birliğinde bir kısmı öğretmenlerin sınıflarında özerk olduklarını belirtmiş, diğer bir kısım ise öğretmen özerkliğinde idarecilerin etken olduğunu ve okul idarecisinin tutumuna göre karar almada katılımcı olabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda da bu sonuca paralel bulgu elde edilmiştir. Mesleki özerklik boyutunda düşük düzey sonuç

elde edilmiş olup bu durum İngilizce öğretmenlerinin meslekte karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemeleri, çalışma koşulları veya kararlarda yeterince söz sahibi olmadıkları olarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde de öğretmenler mesleklerinde özerk olmadıklarını, eğitime dair birçok hususta karar verici olmadıklarını ve öğrenme ortamlarında sınırlı düzeyde de olsa özerklik gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin profesyonellik algılarının pozitif yönde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum profesyonelliğin bileşenlerinde başarı kaydedildikçe öğretmenlerin profesyonellik algılarının yükselebileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin özerk olmadıklarını ifade etmeleri onların profesyonelleşme süreçlerini olumsuz etkileyebilecek bir durumdur.

Alanyazında öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulda yetki ve sorumluluk sahibi olmaları, mesleki uygulamaları planlama, uygulama ve bu konulara dair karar alma süreçlerinde yer almaları olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012; Rudolph, 2006). İlhan, Aslanargun ve Shaukat (2015) ta mesleki özerkliği öğretmenlerin çalışma koşulları, karar alma süreci ve uygulamalar üzerinde kontrol ve katılımlarının olması olarak tanımlamaktadır. Profesyonellerden iş performansları ile ilgili kararları verebilmeleri ve bu kararları uygulayıcı konumda olmaları beklendiğinden öğretmenlerin de profesyonelleşme süreçlerinde onları destekleyici diğer unsurların yanı sıra mesleki özerkliklerin de sağlanması öğretmenlerin mesleki tatmin, öz yeterlik ve başarılarını olumlu düzeyde etkileyecektir. Karaca (2015) da mesleki açıdan özerlik, kontrol ve güçlü akademik bilgiye sahip olmayı profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken özellikler arasında sıralamaktadır. Ne var ki mevcut bulguların da gösterdiği üzere öğretmenler kendilerini sınırlı düzeyde özerk hissetmektedirler. Bu hususta Bayhan (2011) öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmeme, statü düşüklüğü ve özerk olmamalarının öğretmen profesyonelizminin yetersizliği olduğunu ve özerkliğin bireysel profesyonelliği etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Meslek paydaşlarının mesleğe dair karar verme süreçlerine dâhil edilmesi onların sahip oldukları uzmanlık ve deneyimlerinin yapıcı biçimde uygulamalara yansımaları sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca karar verme sürecine dâhil edilmeleri çalışanların mesleği benimsemeleri veya önemsendiklerini hissetmeleri açısından da bütünsel olarak mesleğe katkı sağlayacaktır. Göker ve Gündüz (2017) de bu hususu eleştirerek öğretmenlerin programlardaki rolünün, uygulayıcı olmaktan öteye geçemediğini belirtmişlerdir. Bu ve bunun gibi benzer yaşantılar dolayısıyla bu çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin de kendilerini özerk hissetmedikleri söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin özerkliği konusunda ele alınan çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırmaya benzer sonuçların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Karnak (2020)'in ele aldığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri “yüksek” iken özerklik alt boyutunda düzey “orta” olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini orta düzeyde profesyonel olarak tanımladıkları görülmekte olup araştırmacı tarafından bu durum mesleki özerklikleri arttıkça öğretmenlerin özerkliğe dair olumsuz algılarında düşüş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Gencer (2023) araştırmasında, katılımcıların özerkliğin bir mesleği profesyonel kılan unsurlar arasında olduğunu ve mesleki özerkliğin olmamasının öğretmenlerin profesyonelliğini olumsuz etkilediğini belirttiklerini dile getirmiştir.

Alanyazında mevcut araştırma bulgusu ile farklılık gösteren çalışmaların da yer aldığı görülmüştür. Şenol (2020), öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarını üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğretmenlerin mesleki özerklik algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiş ve bu sonucu mesleğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin profesyonellikleri açısından önemli bir durum olarak nitelemiştir. Buyruk ve Akbaş (2021) de öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile özerklikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve özerkliğin tanımlanmasında öğretme sürecinin diğer boyutlara nazaran daha belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliklerinin orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunun belirtilmesi yine karşılıklı olarak özerklik ve profesyonellik düzeylerinden birinde artış olmasının diğerini olumlu yönde etkileyeceği anlamı taşımaktadır. Karatay, Günbey ve Taş (2020) öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemişler ve katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki alanlarında orta düzeyde özerklik sergileyebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin en fazla özerklik gösterdiği boyut mesleki iletişim, en az özerklik gösterdikleri boyut ise mesleki gelişim olarak belirtilmiştir. Araştırmacılar bu durumu Türkiye’de eğitim sisteminin merkezîyetçi oluşunun mesleki özerklik üzerindeki etkisi olarak yorumlamışlardır. Profesyonelleşme sürecinde özerkliği öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyutta inceleyen Çolak ve Altinkurt (2017), öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Yazıcı ve Akyol (2017) ve Çolak (2016) da araştırma sonuçlarında öğretmenlerin genel özerklik davranışları

düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğunu belirterek öğretmenlerin özerklik davranışlarını en fazla öğretme süreci boyutunda en az ise mesleki gelişim boyutunda sergilediklerine dikkat çekmişlerdir. Benzer biçimde Karabacak (2014) te araştırmasında öğretmenlerin en çok öğretimsel alanda özerklik sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Adı geçen araştırmalarda öğretmenlerin genel özerklik algıları orta düzeyde bulunarak mevcut araştırmamız ile farklılık gösterse de alt boyutta öğretmenlerin öğretme sürecinde daha özerk olduklarını belirtmeleri mevcut araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar bu durumu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük ölçüde öğretim sürecinde aktif bir rol üstlendiği ve sorumluluk almaktan kaçınmadıkları şeklinde yorumlamışlardır. Farklı alan öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda benzer sonuçların elde edilmiş olması öğretmenlerin alan, okul, öğrenci özellikleri gibi birçok unsur fark etmeksizin mesleklerinde inisiyatif alabildiklerini göstermesi açısından önemli bulgulardır.

Öğretmenlerin öğretme sürecinde kısmen daha özerk olabildiklerini belirtmeleri merkezi karar vericiler tarafından sınırlandırılmış olsa dahi öğretmenlerin sınıflarında bazı konularda seçim yapma eğiliminde ve bu hususta sorumluluk almakta olduklarını göstermektedir. Smith (1997), öğretilmede risk almanın profesyonelliğin önemli göstergelerinden biri olduğunu belirtmektedir. Risk alma, profesyonel tutumun bir unsuru olarak nitelendirilir. Wong ve Wong (1998), risk almadan başarının olamayacağını vurgular. Mevcut araştırmada sınırlı düzeyde de olsa öğretmenlerin bir hususta karar verme ve özerklik gösterme çabasında olmaları profesyonelliklerini ve mesleki öğrenmelerini destekleyici bir unsur olarak görülmektedir.

5.17. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın on birinci alt problemi olarak İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konusundaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu hususta öğretmenler öğretim yöntemlerinde, materyal geliştirmede ve öğrenciler ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesinde meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları hususunda en çok öğretim yöntemlerine değinmişler ve öğretim tekniklerini tartışmak amaçlı meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yine önemli bir kısmı ortak materyal geliştirme konusunda işbirliği yaptıklarını belirtirken bir kısmı da meslektaşlarıyla öğrenciler ile ilgili ihtiyaçlar hususlarında işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konularının genelde eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik

konular olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ve mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hargreaves (2000) eğitim reformları, farklı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, sosyal çalışma sorumluluklarındaki değişimler ve çok kültürlülüğün gelişmesine paralel olarak öğretmenlerin birbirleri ile işbirliği yapmaya yöneldiklerini belirtir (akt. Çelik Yılmaz, 2017). Yılmaz ve Altinkurt (2014)'a göre öğretmenlerin meslektaşları ile öğretimin kalitesini artırmak amaçlı işbirliği içinde olmaları onların mesleki duyarlılıklarının yüksek olduğunu gösterir. Garmston (1998) da profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında öğretmenlerin meslektaşlarıyla sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmalarını belirtir. Benzer şekilde Yılmaz (2019) da işbirliği, etkili iletişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası destek gibi faktörlerin profesyonelizmin ana unsurlarından olduğuna değinerek profesyonelliğin öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar ve yönetim ile olan ilişkilerine ve tutumlarına göre şekillendiğini dile getirmektedir. Bu tanımlardan da hareketle çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamaların eğitim öğretimin geliştirilmesi amacı taşımasının yanı sıra onların profesyonel gelişim düzeylerini de etkileyeceği ve geliştireceği sonucuna varılabilir. Zira Bayhan (2011) da meslektaşları öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörler arasında sıralar ve profesyonelliğin gelişimi için diğer unsurların yanı sıra meslektaşların etkisinin de gerekli olduğunu belirtir. Goodson ve Hargreaves (1996) de profesyonelliği, mesleki uygulamalarda süregelen sorunların çözümünde uzmanlığı kullanmanın bir yolu olarak meslektaşlarla yardım ve desteğe dayalı işbirlikçi çalışma kararlılığı olarak tanımlar.

Alanyazında öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konusundaki görüşleri ve hangi konularda daha fazla işbirliği yaptıklarına dair tarama yapılmış ancak doğrudan bu hususa dair veya bu hususu içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularına açıklık getirmek amacıyla meslektaşlarla işbirliği temasının meslektaş öğrenmesi ve meslektaş sohbetleri ile bağlantılı olduğu düşünülerek bu hususlarda ele alınan çalışmalar incelenmiştir. Karaaslan (2003) İngilizce öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmada yer alan neredeyse tüm öğretmenlerin meslektaşlarıyla yeni materyal, teknik ve etkinlikler geliştirmek için işbirliği yaptıklarına değinmektedir. Yeşilyurt ve Göksoy (2023) ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerden meslektaş öğrenmesinin faydalarına ilişkin görüşlerini belirtmelerini istemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler meslektaş öğrenmesinin kendilerine mesleki gelişim, karşılıklı deneyim aktarımı ve yeni yöntemler öğrenmede fayda sağladığını belirtmişlerdir. Sönmezer vd (2023) de araştırmalarında öğretmenlerin öğretmen

odası sohbetlerinde eğitim alanında en çok hangi konuların yer aldığını sorgulamışlar ve bu konuların en çok öğrenci başarı ve tutumları, öğretim süreçleri ve başarıyı artırmak için alınan önlemler hakkında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin çoğu bu konuların konuşulmasının onların mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, okula ve mesleklerine bağlılıklarını olumlu anlamda etkilediği, onlarda farklı bakış açıları oluşturduğu ve öğretim sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yeşil ve Korkmaz (2012) öğretmenler odasında öğretmenlerin gündemini oluşturan temel konular ve bu konuların ele alınma sıklıklarını belirlemek amaçlı gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin sıklıkla teknoloji ile ilgili güncel gelişmeler, öğretmen ve okul yönetimi ilişkileri, öğretmen – öğretmen ilişkileri ve bu ilişkilerde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları, okulda yapılan veya yapılabilecek eğitsel, sosyal ve kültürel faaliyetler, öğretmen-veli ilişkileri, öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda yapılabilecekler veya yapılamayanlar, hizmet içi eğitim kursları ve öğretmenlik mesleğinin sosyal ve ekonomik statüsündeki olumlu veya olumsuz değişimler konularında sohbetler ettiklerini belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada Akbulut ve Aslan (2022) katılımcıların çoğunun öğretmenler odasında öğretmenlerin genellikle okul ve okul iklimi, eğitim-öğretim süreci, öğrenci davranışları, eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri konuları hakkında bilgi alışverişinde bulduklarını ve öğretmenlerin bu durumun mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündüklerini belirtmektedirler.

Belirtilen çalışmalar doğrudan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konularını tespit etmek amaçlı ele alınmış olmasalar da öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğine dair algıları ve en çok paylaşımda buldukları hususlara dair ipuçları vermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak sırasıyla alt problemlere yönelik sonuçlar ve akabinde araştırmacının önerileri yer almaktadır.

“İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması” başlıklı bu araştırmanın genel amacı, İngilizce öğretmenlerinin meslekte profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarının tespit edilerek İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellik durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin meslekte profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarını tespit etmekte belirleyici olduğu düşünülen problemler belirlenerek İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde profesyonellik durumları ve mesleki öğrenme durumlarına dair değerlendirmelerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtildiği gibidir.

6.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada örneklem tamamen rastlantısal olarak belirlenmiş olup çalışmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu nedenle oransal olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katılım sağladığı araştırmada sonucun kadınlar lehine yüksek çıkmasının kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmak doğru olmayacaktır. Dolayısıyla

araştırma sonucunda cinsiyetin öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmelerinde belirleyici bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların yaşlarının mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin yaş faktörüne bağlı olmaksızın mesleki profesyonellikleri ve mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının benzer olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların eğitim durumlarının mesleki profesyonellikleri ve mesleki öğrenmeleri açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Ancak lisans mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanları lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç alt boyutlar dikkate alınarak ele alındığında ise lisans mezunu öğretmenlerin Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyut puanlarının lisansüstü mezunlarına göre daha yüksek; Mesleki Gelişim alt boyut puanlarının ise lisansüstü mezunlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet alt boyutunda öğretmenlerin güçlü bir oto kontrole sahip olmaları, mesleklerini özveri ile icra etmeleri, öğrencilerine gereken saygıyı göstermeleri, değerlendirmede adil olmaları, başarı için farkındalık sahibi olmaları, yeni fikir ve değişimlere açık olmaları, eleştirel öz değerlendirme yapabilmeleri, yeni ve özgün yöntem ve teknikler uygulayabilmeleri, işlerini şevkle yapmaları, meslektaşlarının mesleki yeterliklerine saygı duymaları ve güçlü bir mesleki bilince sahip olmaları gibi profesyonelliğine katkı sağlayan unsurları niteleyen ifadeler yer almaktadır. Lisans mezunlarının mesleki profesyonelliği belirleyici bu unsurlara katılım düzeylerinin lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksek olması, lisans mezunu öğretmenlerin profesyonel gelişim için çaba göstermeye ve kendilerini geliştirmeye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği genel toplam puanlarında da lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik algı düzeylerinin lisansüstü mezunlara oranla daha yüksek olması bu yorumlamayı destekler niteliktedir. Bir diğer değerlendirme de lisansüstü mezunu İngilizce öğretmenlerinin bakış açılarından yapılabilir ki bu gruptaki öğretmenlerin hali hazırda lisansüstü eğitim alarak mesleki profesyonellik adına yeterli çalışma yaptıklarını düşündükleri söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte lisansüstü mezunların Mesleki Gelişim alt boyut puanları da lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Dolayısıyla lisans mezunu İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşmeye dair daha fazla beklenti ve hazırbulunuşluk içinde oldukları söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların mezun oldukları programların mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu durum mezun olunan programın öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme durumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermekle birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme durumlarının mesleki süreç içerisindeki etmenlerden de etkilendiği sonucunu akla getirmektedir.

Araştırmada katılımcıların kıdemlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekte hizmet yıllarının onların mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme puanları katılımcıların görev yaptıkları eğitim düzeyi bağlamında ele alındığında öğretmenlerin mesleki öğrenme durumlarının eğitim düzeyi grupları arasında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik alt boyutlarından Mesleki Disiplin alt boyut puanlarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokullarda öğrencilerin yaş özellikleri nedeniyle öğretim unsurunun yanı sıra eğitim unsurunun da ağırlıklı olarak yer aldığı bir gerçektir. İlkokullarda öğretmenler rehberlik ettikleri öğrenci gruplarının diğer eğitim düzeylerine göre kendilerini rol model olarak daha fazla dikkate aldıklarının farkındalığı ile derslere giriş çıkış, derslerin ön hazırlığı ve ders etkinliklerinde daha planlı programlı ve sistematik hareket etme yöneliminde olabilirler. Dolayısıyla araştırma sonucunda ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik bağlamında mesleki disiplin farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

6.2. Araştırmanın Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada belirlenen araştırma sorularına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

6.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin profesyonellik algı düzeylerini incelemek amaçlı belirlenmiştir. Bulgulara göre İngilizce öğretmenleri orta düzeyde mesleki profesyonellik algısına sahiplerdir. Ancak alt boyutlar incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin alt boyutlara göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Alt boyutlardan Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip olma, Mesleki Disiplin, Mesleki Gelişim ve Mesleğin Öneme İlişkin Algı boyutlarında İngilizce öğretmenlerinin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin mesleklerine karşı yüksek bir kalite ve bağlılık duygusuna sahip olduklarını, mesleki açıdan kendilerini sürekli olarak geliştirme eğiliminde olduklarını ve mesleklerinin önemine dair farkındalık sahibi olduklarını düşündürmektedir. Belirtilen alt boyutların dışsal faktörlere bağımlı değil daha öznel davranışlar olduğuna dikkat edilecek olursa sonuçların İngilizce öğretmenlerinin kendilerini profesyonellik anlamında değerlendirdikleri ve kendilerine bağlı olan profesyonellik boyutlarında yeterli hissetmekte oldukları görülmektedir.

Araştırma sonucunda alt boyutlardan Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven boyutunda İngilizce öğretmenlerinin algı düzeyinin “orta”; Kamuoyunun ve Üst yönetimin Mesleki Algısı ile Mesleki Özerklik boyutlarında ise “düşük” olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında İngilizce öğretmenlerine göre toplumun öğretmenlik mesleğine olan güveni orta, kamuoyunun öğretmenlik mesleğine dair algısı düşük ve mesleki özerklik düşük düzeydedir. Bu sonuçlar İngilizce öğretmenlerinin kamuoyunun ve üst yönetimin öğretmenlik mesleğine güven duymaları hususunda bir eksiklik hissettiklerini, kamuoyu ve eğitim yöneticilerinin güvenine ihtiyaç duyduklarını ve mesleki özerkliğe sahip olmadıklarına dair algıya sahip olduklarını göstermektedir.

6.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeylerini belirlemek için Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği toplam puan ve alt boyut puanlarının tümünde İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları ile kastedilen öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini algılama, mesleki öğrenme süreçlerine olan duyarlılıkları, bu süreçlere verdikleri önem ve farkındalıkları ile bu süreçleri değerlendirme durumlarıdır. Ölçek bağlamında katılımcılar meslektaşlarıyla ve eğitim paydaşlarıyla işbirliği, mesleki yeterlik ve donanımlarını yansıtma, mesleki öğrenme ve yeni bilgilere erişim gibi mesleki öğrenme faaliyetlerine yüksek katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin birbirleriyle işbirliği yapma, deneyimlerini yansıtma, öğrenmeyi uygulama ve bilgiye ulaşma gibi hususlarda istekli ve aktif olduklarını ve yüksek düzeyde mesleki öğrenme algısına sahip olduklarını göstermektedir.

6.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenmeleri ile profesyonellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

6.2.3.1. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutlarından *İşbirliği* alt boyut puanı ile mesleki profesyonellik alt boyutlarından Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin, Mesleki Gelişim ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleki öğrenme İşbirliği alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı sonuçlarına göre İşbirliği alt boyut ortalama puanları yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisinin ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmesi öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları ile genel profesyonellik algıları arasında bir bağlantı olduğunu düşündükleri ancak profesyonelliği sadece bu alt unsurlarla sınırlamadıklarını göstermektedir. Yine öğretmenler Kamuoyunun ve üst yönetimin mesleki algısı ve mesleğe duyduğu güven ile mesleki özerkliklerinin mesleki öğrenmede işbirliği düzeylerini etkileme oranını çok zayıf bir etken olarak görmekteledir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme *Yansımaya* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Yansımaya alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algı düzeyleri Yansımaya alt boyutunda yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yansımaya düzeyi ile genel mesleki profesyonellik algıları arasında çok güçlü olmayan bir bağlantı olduğunu düşündüklerini ancak mesleki öğrenmenin

yansıma alt boyutunu genel olarak profesyonellik faktörleriyle doğrudan ilişkilendirmediklerini göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *Uygulama* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öğrenme Uygulama alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algıları Uygulama alt boyutunda yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları ile mesleki profesyonellik algıları arasında bir ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin çok zayıf olduğunu yani faktörler arası etkileşimin çok zayıf olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin uygulamaları genellikle işyerlerindeki performansları, sınıfta kullanılan yöntemler, öğretim stratejileri ve öğrencileriyle etkileşimleri gibi mesleki becerilerine odaklandıkları durumları içerdiğinden bu sonuç öğretmenlerin günlük uygulamaları ile genel mesleki profesyonellik durumlarını düşük bir oranda ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından *Bilgi Tabanına Ulaşma* alt boyut puanı ile Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı alt boyut puanları arasında pozitif yönlü zayıf; Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı, Mesleki Disiplin, Kamuoyunun Mesleğe Duyduğu Güven ve Mesleki Özerklik alt boyut puanları arasında pozitif yönlü çok zayıf ve Mesleki Gelişim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme alt boyutlarından Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut puanı ile Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği puanı arasındaki ilişki de pozitif yönlü zayıftır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenmede Bilgi Tabanına Ulaşma alt boyut algıları yüksek iken öğretmen mesleği profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisi ise pozitif yönlü zayıf olarak elde edilmiştir.

Sonuçlar öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma durumları ile mesleki profesyonellik algıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünmedikleri ve öğretmenlik mesleki profesyonelliğini etkileyen farklı faktörlerin de

olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmede bilgi tabanına ulaşma algıları ile orta düzeyde ilişkili buldukları tek unsur olarak mesleki gelişim alt boyutu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilgiye ulaşma becerileri ile mesleki profesyonellik algıları arasında belirgin bir bağlantı olduğunu ve bilgi tabanına ulaşma becerilerini mesleki gelişimleri için önemli bir unsur olarak gördükleri sonucunu vermektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle İngilizce öğretmenlerinin bilgiye ulaşma beceri ve çabalarının artması durumunda mesleki profesyonellik algı ve düzeylerinin de artacağı sonucuna varılabilir.

6.2.3.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen Mesleği Profesyonellik Ölçeği alt boyutlarından *Öğretmen Kalitesi ve Mesleki Hassasiyet, Mesleki Bağlılık, Üst Düzey Bilgi ve Beceriye Sahip Olma, Mesleki Disiplin ve Mesleğin Önemine İlişkin Algı* alt boyut puanları ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü zayıf; *Kamuoyunun ve Üst Yönetimin Mesleki Algısı ve Mesleki Özerklik* alt boyut puanı ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği puanı arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin ilgili alt boyutlar ile mesleki profesyonellik arasında bir ilişki olduğunu kabul ettikleri ancak bu faktörlerin birbirini bağlayıcılık veya etkileme unsurunu zayıf olarak gördüklerini, her iki faktör arasında tam bir nedensel ilişkinin olmadığını ve diğer etmenlerin de bu dinamikleri etkileyebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik alt boyutlarından *Mesleki Gelişim* alt boyut puanı ile mesleki öğrenme puanları arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin, mesleki profesyonellik Mesleki Gelişim alt boyut düzeyleri ise yüksektir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile mesleki gelişim düzeyleri arasında pozitif bir bağlantı olduğunu yani öğretmenler mesleki öğrenmeye daha fazla odaklandıkça, mesleki gelişim düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir. Mesleki öğrenme ve mesleki gelişim unsurları arasındaki ilişkinin pozitif oluşu bu iki değişkenin birbirlerini etkileme oranının olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikte mesleki gelişim için mesleki öğrenmeyi güçlü bir belirleyici unsur olarak görmeseler de iki değişken arasındaki etkileşimin farkında olduklarını göstermektedir. Bu durumda mesleki öğrenme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

6.2.3.3. Öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellik toplam puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme toplam puanları arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenme algıları yüksek mesleki profesyonellik algıları ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme düzeylerinin pozitif yönlü orta bir ilişkide bulunması öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliğe dair yüksek düzeyde olmasa da bir ilişki ve birbirini etkileme durumu olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenmeyi mesleki profesyonellikle bağdaştırdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenme ile edindikleri bilgi ve becerilerin onların mesleki profesyonellik düzeylerini artırmada etkili olacağı, mesleki öğrenme deneyimlerini günlük uygulamalarına uyumlayıp yansıtılmaları durumunda profesyonellik algılarında da gelişme yaşanabileceği görülmektedir.

6.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin mesleki öğrenme durumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama durumu incelenmiştir. Bulgular İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğrenim durumlarının mesleki profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta olduğunu ve mesleki öğrenme durumlarındaki artışın mesleki profesyonellik durumlarında da artış sağlayacağını göstermektedir. Bu sonuç, İngilizce öğretmenlerinde mesleki öğrenmenin önemine ve mesleki öğrenmenin geliştirilmesi ile mesleki profesyonelliğin de gelişebileceğine dair farkındalık olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle çalışmada yer alan İngilizce öğretmenleri eğitim öğretimde meslektaşlarıyla işbirliği içinde oldukları; öğretimle ilgili yeni fikir, öğretim yöntem ve materyalleri kullanmaya açık oldukları; mesleki öğrenmelerinde edindikleri deneyim ve öğrenmeleri mesleki etkinliklere yansıttıkları ve mesleki öğrenmelerini destekleyecek nitelikte faaliyetlerde bulduklarında mesleki profesyonelliklerini de destekleyebileceklerinin farkındalardır.

6.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algılarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine önem vermedikleri, öğretmenlere karşı duyarlı olmadıkları ve onları dikkate almadıklarına dair olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bu hususa dair öğretmen görüşleri eğitim yöneticilerinin özellikle karar alma

sürecinde kendilerini göz ardı ettikleri ve dikkate almadıkları yönündedir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinin kendilerine dair algılarına güvenmedikleri ve mesleki anlamda dikkate alınmadıkları algısına sahip olduklarını göstermektedir ki mesleki motivasyonu sağlamada yöneticilerin etkililiği ve önemi düşünüldüğünde bu sonuçlar öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilemesi açısından istenmeyen bir duruma işaret etmektedir. Eğitim yöneticilerinden kurumlarının hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmesini desteklemek açısından karar verici ve eğitim esaslarının uygulayıcısı olmaları ve kurumda düzeninin sağlanmasına hizmet etmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin talep, öneri, eleştiri veya şikâyetlerini getirecekleri veya eksiklik hissettikleri durumlarda destek talep edecekleri ilk yönetim basamağı okul yöneticileridir. Yöneticiler tarafından dikkate alınmadıklarını ve önemsenmediklerini düşünüyor olmaları eğitim paydaşlarının karşılıklı iletişimlerini olumsuz etkileyebilecek bir unsurdur. Bu durum eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinden eğitim paydaşlarının iş performansları, öğrenme ve gelişmeye dair motivasyonlarına değin birçok aşamayı etkileyebilecek önemli bir soruna dikkat çekmektedir.

6.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısına dair görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu toplumun öğretmenlik mesleğine saygı duymadığını ve itibar göstermediğini dile getirmişlerdir. Bir grup öğretmen toplumun öğretmenlik mesleğine dair görüşlerinin toplumun eğitim ve ahlaki seviyesine göre değiştiğine değinmiş ve az sayıda öğretmen de toplumun öğretmenlere güvendiğini belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğine dair algılarına ilişkin görüşleri olumsuz yargılardan oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geçmişte toplum nezdinde güvenilir ve saygın meslekler arasında kabul edilirken günümüzde öğretmenlerin toplumun mesleğe bakış açısını olumsuz olarak nitelermeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur. Toplumların eğitim sistemi ve eğitim paydaşlarına ilişkin algıları eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve etkinliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çalışanların mesleklerini severek yapmaları, mesleki gelişim ve öğrenmeye güdülenmelerinde içsel motivasyonları kadar bu içsel motivasyonları etkileyen dışsal motivasyon kaynakları da önemlidir. Toplumun mesleğe dair algısının öğretmenlerce olumsuz yönde değerlendirilmesi onların mesleki motivasyonunu ve paralelinde öğrenci ve okul başarısını da olumsuz yönde etkileyebileceğinden bu durum eğitim sisteminin işlerliği ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği açısından istenmeyen bir durum olarak nitelendirilebilir.

6.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğine dair görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin neredeyse tamamı hizmet öncesi eğitimi yetersiz bulduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu hususta öğretmenler hizmet öncesi eğitimin teoride kaldığı ve yetersiz olduğunu belirterek hizmet öncesi eğitimde daha fazla uygulamalı eğitimin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Toplumun eğitime ilişkin beklentilerinin karşılanmasında iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini en üst düzeyde yerine getirebiliyor olmalarının önemi düşünüldüğünde öğretmen yetiştirme sorumluluğunu ve görevini üstlenen kurumların niteliksel olarak yetersiz bulunması dikkat çeken bir husustur. Çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde yetersiz gördükleri ve en çok değindikleri konu lisans eğitiminde uygulamalı eğitimin yeterli olmadığıdır. Öğretmenlik mesleği öğrenci ve diğer eğitim paydaşları ile iletişim ve etkileşim halinde olmayı gerektiren aktif bir süreci kapsar. Deneyim ve yaşanmışlıklar bireyin gelecek deneyimlerinde yaşanması olası sorunlara çözüm getirebilmelerine katkı sağlar. Bu nedenle mesleki uygulama derslerinde öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamlarında bulunmaları, eğitim ortam ve koşullarını tanımaları, gözlemlenmeleri ve deneyim kazanmaları onların mesleğe hazırlanmalarında önem arz etmektedir. Mevcut araştırmada İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimlerini teorik alt yapı sağlamasına karşın uygulamada yetersiz olarak nitelendirmeleri öğretmenlerin teori bağlamında kendilerini yeterli hissettikleri ancak bilgi birikimlerini uygulamaya yansıtma noktasında sıkıntılar yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde öğretimin teori ve uygulama kapsamında yeniden ele alınması ile teori ve uygulama ders saatlerinin dengelenmesine yönelik taleplerinin olduğu söylenebilir.

6.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden mesleki disiplin ifadesinin kendileri için ne anlam ifade ettiğine dair görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki disiplini “kurallara uygun davranma, planlı olma ve mesleki gelişim içinde olma” kodları kapsamında tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler kurallara uygun davranma, öğrenciler ve topluma karşı sorumlu hissetme, derslere ön hazırlık yapma ve eğitsel gelişim ve değişimleri takip etme unsurlarını mesleki disiplin içerisinde değerlendirmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda da İngilizce öğretmenlerinin Mesleki Disiplin boyutunda mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olması ve mesleki disipline dair tanımlamaları onların mesleğin gereklerini yerine getirme ve mesleki gelişim

çabası içinde olduklarını göstermektedir. Mesleki disiplin öğretmenlerin derslerine verdikleri önem, dersi amacına uygun işlemleri, çalışmalarında planlı, programlı ve sistemli olma durumları ile eğitim standartlarına uyma ve etik kurallara riayet etme gibi tutum ve davranışlarını kapsar. Araştırma sonucu İngilizce öğretmenlerinin mesleki disiplinin önem ve gerekliliğine dair farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret ettiği söylenebilir ki bu durum onların mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmenin önemine dair de farkındalıkları olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

6.2.9.Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden mesleki gelişimleri için gerçekleştirdikleri uygulamaları belirtmeleri istenmiştir. İngilizce öğretmenleri mesleki gelişim bağlamında gerçekleştirdikleri faaliyetleri yenilikleri takip etme ve hizmet içi eğitime katılma olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmek için yayınlar okudukları ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri takip ettikleri görülmüştür. Öğretmenler mesleki gelişimleri kapsamında da seminer ve konferans gibi hizmet içi eğitimlere katılmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda da İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutunda belirtilen meslekleri ile ilgili yayınları düzenli takip etme, performanslarını sürekli olarak geliştirme ve imkân buldukça mesleki toplantılara katılma eylemlerini gerçekleştirme durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda da mesleki gelişim alt boyutuna dair destekleyici nitelikte yanıtlar vermiş olmaları İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine özen gösterdikleri ve profesyonelliğin bir gereği olarak mesleki gelişimin desteklenmesinin gerekliliğine dair farkındalıkları olduğuna işaret etmektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin meslek hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları kişisel ve mesleki ilerlemeyi destekleyerek sistemde öğretmenlerin niteliğine ve nitelikli öğretimin sağlanmasına olumlu katkılar sunmayı amaçlar. Mevcut araştırma bulgularında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek için seminer, konferans vb hizmet içi eğitimlere katılım gibi kurumsal çalışmalar ile eğitsel yayınları ve eğitim teknolojilerindeki yenilik ve gelişmeleri takip etme gibi bireysel olarak ele alınan faaliyetleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin günümüzde hızlı bir şekilde değişim ve gelişim gösteren bilgi kaynaklarına ulaşma ve onlardan haberdar olma eğiliminde ve eğitimde çağın gereklerine uyum sağlayabilme çabası içinde olduklarını göstermektedir.

6.2.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden öğretmenlik mesleğinin özerklik durumuna ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Mesleğin özerkliğine dair değerlendirmelerinde öğretmenler tek başına karar veremediklerini ancak öğretme ve öğrenme sürecinde özerk olabildiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler mesleki anlamda özerk olmadıklarını belirtirken karar alma süreçlerine dâhil edilmemeleri hususunda değerlendirmelerde bulunmuş ve okullarına dair karar alma sürecine dâhil edilmelerinin okul idarecilerinin inisiyatifinde olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir bölümü sınıflarında öğrenme öğretme sürecinde özerk olabildiklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel boyutunda da bu değerlendirmeleri destekler nitelikte mesleki profesyonellik bağlamında mesleki özerklik alt boyutunda düşük düzey sonuç elde edilmiştir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin meslekte karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemeleri, çalışma koşulları veya eğitime dair alınan kararlarda yeterince söz sahibi olamadıklarını ve kendilerini meslekte özerk hissetmediklerini göstermektedir. Öğretme öğrenme sürecinde kısmen daha özerk olabildiklerini belirtmeleri merkezi karar vericiler tarafından sınırlandırılmış olsa dahi öğretmenlerin sınıflarında bazı konularda seçim yapma ve sorumluluk alma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerini ve mesleki öğrenmelerini destekleyici bir unsur olarak görülmektedir.

6.2.11. Araştırmanın On birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın on birinci alt problemi kapsamında İngilizce öğretmenlerinden meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konularına dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler öğretim yöntemlerinde, materyal geliştirmede ve öğrenciler ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesinde meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği konularının genelde eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik konular olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim, mesleki öğrenme ve mesleki profesyonellik hususlarında farkındalık sahibi oldukları ve çaba gösterdikleri söylenebilir.

6.3. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmacının araştırma sonuçlarına göre diğer araştırmacılara ve karar vericilere yönelik önerileri yer almaktadır.

6.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut çalışma İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenme durumları arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlı ele alınmıştır. Benzer bir çalışma diğer branş öğretmenleri ile ele alınarak branşlara göre öğretmenlerin profesyonelleşme ve mesleki öğrenme durumları incelenebilir.
- Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde itibar kaybı yaşadığı, önemsenmediği ve değer görmediğine yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından önemsenmeme, itibar gösterilmeme ve değer verilmemesinin nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda “öğretmen profesyonelliği” ile “öğretmen mesleki öğrenmesi” arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan zayıf etkinin nedenlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin meslekte özerk olmadıkları algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu algının nedenlerine yönelik araştırmalar ele alınabilir.
- Araştırma sonucuna göre öğretmenler karar alma süreçlerine dâhil edilmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim sisteminde karar alma süreçlerine dâhil edilme durumlarının incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucuna göre İngilizce öğretmenleri hizmet öncesi eğitimlerinde uygulama derslerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Mevcut sonuç İngilizce öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Farklı branşlardan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin niteliğine dair görüşlerinin incelenebileceği araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucuna göre öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinde uygulama derslerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerinin mevcut öğretim programlarının uygulama dersleri bağlamında değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlere katılım sağladıklarını belirttikleri görülmektedir. İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

6.3.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitimde karar alma süreçlerine dâhil edilmediklerini dile getirdikleri ve bu hususta beklenti içinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki mevcut durumlarının gözden geçirilmesi önerilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini uygulama açısından yetersiz buldukları ve hizmet öncesi eğitimde teori ve uygulamanın dengelenmesi yönünde talepleri olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinin mevcut öğretim programlarında teorik ve uygulamalı derslerin gözden geçirilmesi önerilebilir.
- Araştırma bulgularında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlere katıldıkları, eğitim teknolojisi ve alanlarındaki yenilikleri takip etme çabası içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlere yönelik ele alınan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bu unsurların dikkate alınması önerilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin mesleki profesyonelliklerini olumlu yönde etkilemekte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyici çalışmalar yapılmasının öğretmen profesyonelliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record*, 104 (3), 421–455.
- Açıkgöz, K. (2016). *Etkili öğretim ve öğrenme*. Biliş Gelişim Coşkusu.
- Ada, Ş. & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Kluwer Academic.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakülterinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Akbulut, H. & Aslan, H. (2022). Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 586- 608.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8 (12), 15-28.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56.
- Aksoy, A. (2022). *Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirmesi: Mesleki gelişime güdüleyen ve güdülenmeyi düşüren etmenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2001). Tarihsel Seyir İçinde Öğretmen Yetiştirmede Kalite. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*, Ankara, 25-28.
- Akyüz, Y. (2008a). *Türk eğitim tarihi*. (11. baskı.) Pegem A.
- Akyüz, Y. (2006b). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20 (20), 17-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000532

- Altan, M. Z. (2006). Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme: 21. yüzyıl için bir karşı koyma. *Dil Dergisi*, 134, 49-54.
- Altan, M. Z. (2012). *Profesyonel öğretmenliğe doğru*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altınkurt, Y. & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 441-475.
- Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. Kelebek Matbaası.
- Arısoy, F., Arısoy, E. & Boydak Özcan, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 10(1), 17-31.
- Arslanoğlu, İ. (1997). *Türk eğitim sistemi*. Gazi Kitabevi.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Atak, Z. (2023). Hizmet öncesi, hizmet içi ve lisansüstü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(30), 117-134.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aydemir, S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: Pisa örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4, 207-218.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Eğitim Sanat Kültür Dergisi*, 147, 67-69.

- Aytaç, Y. (2023). Öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri. *International Academic Social Resources Journal*, 8 (52), 3278-3287.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. (Editör) vd. Bayhan, G., Ülker, N., Koç, H. & Özgen, B. (2017). *Öğretmenlerin mesleki profesyonel hayatları*. Nobel Akademik.
- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö. (2011). *Araştırmada kalite*. Nobel.
- Balbay, S. & Pamuk, İ., Temir, T., & Doğan, C. (2018). Issues in pre-service and in-service teacher training programs for university English instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (2), 48-60.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Barth, R. S. (2004). *Learning by heart*. (First Edition). Jossey-Bass.
- Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 91-110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>
- Başkan, A. G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ritm İletişim Hizmetleri.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, E. (2016). Teachers' perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey. *Cogent Education*, 3(1), 1-15.
- BERA-RSA. (2014). Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. (Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education). <https://www.bera.ac.uk>
- Binbaşıoğlu, C. (1998). *Eğitim yöneticiliği*. (4. Basım). Binbaşıoğlu.
- Bingöl, A. (2013). *İlköğretim kurumları yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Birchak, B., Connor, C., Crawford, K., Kahn, L., Kayser, S., Turner, S. & Short, K. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialog and reflection*. National Council of Teachers of English. eric.ed.gov
- Blower, C. (2011). *In defence of teacher education*. (in SCETT 2011) A Response to the Coalition Government's White Paper for Schools, November 2010, 13-14.
- Bolam, R. & McMahon A. (2004). *Literature, definitions and models: Towards a conceptual map*. (In International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers) (Day, C. & Sachs, J.) (Eds). Open University Press.
- Bonesronning, H. (2004). Can effective teacher behaviour be identified?. *Economics of Education Review*, 23 (3), 237-247.
- Borko, H. & Putnam, R. (Ed.). (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development*. 35-65. Teachers College.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bousted, M. (2011) *In defence of teacher education*. (In SCETT 2011). A Response to the Coalition Government's White Paper for Schools, November 2010, 10-11.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72), 2076- 2104.
- Bransford, J. & Darling-Hammond, L. (2005). (Eds.). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bubb, S. & P. Earley. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 29 (1), 23-37.
- Buckley, F.J. (1998). *Team teaching: What, why, and how?*. Thousand Oaks Sage.
- Buczynski, S. & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26, 599-607.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (21. baskı). Pegem Akademi.
- Butcher, J. (2002). A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post. *Mentoring and Tutoring*, 10 (3), 197-220.

- Buyruk, H. & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme, *Eğitim ve Bilim*, 46 (208), 431-451.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Büyükköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükyavuz, O. (2013). Professional development for Turkish teachers of English: Is it a must or luxury?, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 363-367.
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning. *Canadian Journal of Education*, 40 (2), 1-33.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Can, S., Can, Ş. & Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten günümüze öğretmen ve öğretmenin yetiştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 61- 70.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2016). Öğretmen Pofesyonelizminin Okul Gelişimi ile Olan İlişkinin İncelenmesi. 11. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 73-77.
- Cartwright, K. K. (2020). Models of professional development. (Chapter 3), 43-67. *IGI Global*.
- Cemaloğlu, N. & Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *JRES*, 9 (1), 35- 54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1998). Staying ahead: In-service training and teacher professional development. OECD. read.oecd-ilibrary.org
- Cerit, Y. (2008) Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Cerit, Y.(2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 497-521.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 397-417.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes: educational outcomes and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89 (3), 163-171.

- Clement, L. (2002). Welcome to a profession. *New Teacher Advocate*, 10 (2), 4. <http://digital.watkinsprinting.com/publication>
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14 (5), 379-394.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. Teachers College.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: an overview of the field. Part I. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 234-252.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta - Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 131, 7-19.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. (2nd ed.). Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Dede, Y. & Demir, S. B., Çev.). (4. baskı). Anı.
- Creswell, J. W. & Tashakkori, A. (2007). Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 107-111.
- Cullen, T. A., Akerson, V. L. & Hanson, D. L. (2010). Using action research to engage K-6 teachers in nature of science inquiry as professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 21 (8), 971-992.
- Curtain, H. & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. White Plains, Longman.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE özel sayısı), 122-130.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Çelik, M. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çelik, N. Ç. & Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13 (27), 405-432.

- Çelik, S., Bayraktar-Çepni, S. & İlyas, H. (2013). The need for ongoing professional development: Perspectives of Turkish university-level EFL instructors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 1860-1871.
- Çelikten, M. & Kocabaş, İ. (2000). Türkiye’de öğretmen istihdamı. *Erciyes Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 273.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Çetin, M. & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (Eğitim ve Psikoloji), 193-213.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (1), 33-71.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. (2nd Edition). Library of Congress Cataloguing in Publication Data.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4–10.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development report*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C. , Andree, A. , Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in The United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Davies, L. (2011). *In defence of teacher education*. (In SCETT 2011). A Response to the Coalition Government’s White Paper for Schools, November 2010, 16-18.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Dehghan, F. (2020). Teachers’ perceptions of professionalism: A topdown or a bottom-up decision-making process?. *Professional Development in Education (Online) Journal*, 1-10.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa

ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 55-80.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181- 199.
- Desimone, L. M., Smith, T. M. & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content- focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 179-215.
- Desjean-Perrotta, B. & Buehler, D. (2000). A nontraditional teacher professional development model for science education. *Childhood Education*, 76 (5), 292-297.
- Diaz Maggioli, G. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *LATEFL Issues (August-September)*, 4-5.
- Diaz, A. P. & Arkan, A. (2016). A comparison of Argentinean and Turkish English language teacher education curricula. *Sustainable Multilingualism*, 9, 154-167.
- Dilek, H. (2016). 1927 Köy muallim mektepleri ile köy okulları müfredat programının analizi ve yurttaşlık bilgisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11) 92-110.
- Doğan, S. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve profesyonellik*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rol*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington National Educational Service. scirp.org
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. MEB.
- Duman, T. (2005). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi. Özbay, M. (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 61-82. Gazi Üniversitesi.
- Duncan- Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2), 324-340.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 755-761.

- Edglossary (2022). The glossary of education reform for journalists, parents and community members. <https://www.edglossary.org>
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (2), 292-311.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar. (1. Basım). Nobel.
- Ekşi, G. & Çapa-Aydın, Y. (2013). English instructors' professional development need areas and predictors of professional development needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 675-685.
- El-Bilawi, N. H. & Nasser, I. (2017). Teachers' professional development as a pathway for educational reform in Egypt. *Reflective Practice*, 18 (2), 147-160.
- Elçiçek, Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 12-19.
- El-Henawy, W. M. (2019). Incorporating cognitive strategy instruction models and action research into professional development to enhance EFL reading and writing instruction. *Journal of Faculty of Education*, 120 (3).
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirme'nin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Anı.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme'nin [A] ,[B], [Ç]'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (1), 16-38.
- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 73-92.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Humanities Sciences Research*, 5 (30), 4379-4388.
- Ersoy, A. & Yalçinoğlu, P. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703.
- Ertürk, O., Gün, B. & Kaynardağ, A. (2014). Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 19-33.
- European Commission. (2002). European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning: Fifteen Quality Indicators. European Commission, Directorate General for Education and Culture. <https://ec.europa.eu/commission>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20-38.
- Evetts, J. (2008). *The management of professionalism*. In Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges And Ways Forward

- (Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (Eds.), 19–30. Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59, 406–422.
- Eysenbach, G. & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the World Wide Web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324 (7337), 573-577.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J & Demers, K. E. (Eds.) *handbook of research on teacher education*, 697-705. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Fernandez, C., Cannon, J. & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 171–185.
- Ferrance, E. (2000). *Action research themes in education*. Brown Digital Repository. Brown University Library. <https://repository.library.brown.edu>
- Filby, N. (2000). *Teachers who learn kids who achieve: A look at schools with model professional development*. WestEd.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of InService Education*, 33 (2), 153-169.
- Fraser, D. (2005). *Professional learning in effective schools: The seven principles of highly effective professional learning*. Melbourne Department of Education and Training. www.eduweb.vic.gov.au.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic on the practice of knowledge*. Polity.
- Fullan, M. (1995). *The limits and the potential of professional development*. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development In Education: New Paradigms and Practices*, 253-268. Teachers College.
- Gaible, E. & Burns, M. (2005). Using Technology To Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. World Bank. <http://www.infodev.org>
- Garet, M., Porter, A., Andrew, C. & Desimone, L. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Garmston, R. J. (1998). The persuasive art of presenting: Becoming expert teachers. Part One. *Journal of Staff Development*, 19 (1), 60-63.

- Gencer, M. (2023). Mesleki profesyonelleşme açısından öğretmenlik: Bir nitel çözümleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7 (13), 21-41.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2009). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99- 113.
- Gökçen, V. & Karataş, S. (2023). Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri. *Educatione*, 2 (1), 1-27.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve türk- bilim dünyasında “profesyonel ve profesyonellik” kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6 (2), 237-250.
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (213), 177-196.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103 (6), 942-1012.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 105-117. Thousands Oaks. Publications Inc.
- Guskey, T. (1999). Apply time with wisdom. *Journal of Staff Development*, 20. www.nsdc.org
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3/4), 381-391.
- Gül, R., Yaşar, Ö.Ö., Alan, Ö., Dülge, E., Akkum, S., Sanlı, M. & Süer, S. (2023). Öğretmenlik meslek imajının veli görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10 (29 Ekim 100. Yıl Özel Sayısı), 104-113.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, Teori ve Uygulama*, 9 (17), 107-124.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 25-48.

- Gür, B.S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016). Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler. *Odak Analiz, 1*, EBSAM.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç. & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research, 53* (A), 59-74.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27* (2), 13-21.
- Hacıoğlu, F & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) *Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do?*. 358- 389. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1999). Reinventing professionalism: Teacher education and teacher development for a changing world. *Hong Kong International Teacher Education Conference Presentation*.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, 6* (2), 151-182.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. (Akbaş, S. K., çev.). Ayrıntı.
- Haznedar B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya, Turkey.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M. & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching, 49* (3), 333-362.
- Hişmanoğlu, M. (2010). Effective professional development strategies of english language teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 990-995.
- Hişmanoğlu, M. & Hişmanoğlu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 4* (1), 16-34.
- Hobby, R. (2011). *In defence of teacher education*. (in SCETT 2011) A Response to the Coalition Government's White Paper for Schools. November 2010, 12-13.
- Hooker, M. (2005). Models and best practices in teacher professional development, Part 3. In *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing*

- Countries (Gaible, E. & Burns, M. 2005). World Bank. <http://www.infodev.org>
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (3), 387-424.
- Hoyle, E. (2001). Teaching as a profession. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15472-15476.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration Leadership*, 29 (2), 139-152.
- Hurst, B. & Reding, G. (2000). *Professionalism in teaching*. Prentice Hall.
- Illinois Open Education Resources. (2018). *Professional Development*. Illinois State Board of Education. isbe.net
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*, Öğrenen öğretmenler, Başaran öğrenciler. Anı.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 256-280.
- İlğan, A., Aslanargün, A. & Shaukat, S. (2015). Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1454-1474.
- İnan, H. & Bayrak, E. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin mesleki yeterliliklere etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (17), 322-33.
- İyidoğan, F. (2011). *Personal factors affecting experienced english teachers' decisions whether or not to engage in professional development activities*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Johnson, S. M. (2005). *The prospects of teaching as a profession*. Russell Sage.
- Joyce, B. & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Kahraman, M. & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (3), 76-89.
- Karaaslan, A. D. (2003). Teachers’ perceptions of self-initiated professional development: A case study on Başkent University English language teachers. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Karaca, D. & Başer, M. U. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30 (2) 73-92.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi, 10-12.
- Kararmaz, S. & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 203-232.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Karatay, M., Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 173-195.
- Karlberg, M. & Bezzina, C. (2020) The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education, (Online) Journal*, 1-18.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Katsulis, Y. (2003). *Mixed-methods: Theory and practice*. New Haven: Yale University.
- Kavas, A.B. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Kaya, S. & Kartallıoğlu, S. (2016). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 115-130.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma* (4. basım). Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.

- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124 (3), 427-435.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9 (2), 521-548.
- Kılınç, A.Ç. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism. *Education and Science*, 39 (174), 105-118.
- Kıran, A. B., Durmuş, E. & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 8-13.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kırkıç, K. & Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 13-29.
- Kırmızı, F. S. (2015) Köy Enstitülerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 1-11.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (3), 188-201.
- Kızılkaya, H. A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Koçyigit, M. & Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 320-346.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. & Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yılları arası). *Asos Journal Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 155-167.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1).
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, n.2011157.
- Kose, B.W. & Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: Relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *The Urban Review*, 43 (2), 196-216.

- Koşar, S. (2015). Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 255-270.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Köseer-Şahin, F. E. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin iş disiplinini sağlamaya yönelik tutumları: Bolu ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kramer, P. A. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40 (1), 22-25, <https://www.tandfonline.com>
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?*. Anı.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149-170.
- Lauer, P. A., Dean, B. C., Martin-Glenn, M. L. & Asensio, M. L. (2005). *Teacher quality toolkit*. (2nd Edition). Regional Education Laboratory.
- Levine, F. J. (2001). Professionalization of social and behavioral scientists. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. www.sciencedirect.com
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 66-78.
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods* (4th edition). Oxford University.
- Lieberman, A. & Wood, D. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315-337.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18 (3), 141-156.
- Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.

- Macmillan Dictionary (2022). *Professional learning*. <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british>
- Mahmoudi, F. & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 57 – 64.
- Makar, M., Işık, G. & Öztürk, S. (2023). Okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1 (1), 171-192.
- Mattews-Aydınlı & Horne, V. (2006). Promoting success of multilevel ESL classes. *Center for Adult English Language Acquisition (CAELA)*. cal.org
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The Sage Handbook Of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge*. meb.gov.tr
- MEB, (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Yayın ve Doküman, Mevzuat*. oyg.meb.gov.tr
- MEB, (2017b). *İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Yayın ve Doküman, Mevzuat*. oyg.meb.gov.tr
- MEB, (2017c). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, meb.gov.tr
- MEB, (2018). *Mesleki Gelişim Faaliyetleri. Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı*. meb.gov.tr
- MEB, (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmi Gazete. resmigazete.gov.tr
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Turan, S. çev.). Nobel.
- Meşe, N. N. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.
- Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator*, 14 (1), 9-15.
- Murphy, C. (1992). Study groups foster schoolwide learning. *Educational Leadership*, 50 (3), 71-74.

- Mutluer, Ö. (2018). *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Mutluer, Ö. & Yüksel, S. (2019). Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü Hakkındaki Görüşleri. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi.
- Muyan, E. (2013). *A case study on Elt Teachers' perceptions towards professional development activities*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Nar, O. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin arkadaşlık, başarı ve statü çabaları ve bu çabaların örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tükel, H. & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 112-118.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternate approach*. (2nd Edition). Teachers College.
- Nunan, D. (2017). *Language teacher identity in teacher education*. Barkhuizen, G., (Ed.), In Reflection on language teacher identity research, 164-169. Routledge.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü, Azerbaycan, 12-14.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS and the User Guide for the TALIS International Database*. www.oecd.org
- OECD. (2010). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2008 Technical Report*. www.oecd.org
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Emel.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*. Kadioğlu.
- Oktay, A. (2014). Foreign Language Teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584 – 593.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Paradigm.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316.

- Opfer, V. D. & D. Pedder. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Önkol, P. E. (2011). *Perceptions of professional development at Bilkent University Faculty academic English program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik alguları, mesleki adanmışlık alguları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özalp, O. (2000). Cumhuriyetin ilk yıllarından beri kimler öğretmen olmuştur?. *Çağdaş Eğitim*, 25 (263), 14-18.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers’ professional development experiences and their needs for professional development. *Kırıkkale Üniversitesi Mevlana Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3 (4), 250-264.
- Özdemir, S. M. & Ceylan, M. (2016). Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 397-417.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem A.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2 (2), 128-143.
- Özköse-Bryık, Ç. & Uslu, Ö. (2014) İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinlikleri ve ihtiyaçları. 3. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 07-09 Mayıs, Gaziantep Üniversitesi.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online Dergisi*, 9 (3), 910-921.
- Öztürk, C. (1998). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 271-299.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Değişim.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233–43.

- Pehlivan, İ. (1997). Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim sorunları araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3, 131.
- Perry, R. R. & Lewis, C. C. (2008). What is successful adaptation of lesson study in the US?. *Journal of Educational Change*, 10, 1–27.
- Peyton, J. K. (1997). *Professional development of foreign language teachers*. Eric .eric.ed.gov
- Phelps, P. H. (2003). Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40 (1), 10-11.
- Piazza, P., McNeill, K. L. & Hittinger, J. (2009). Developing a voluntary teacher community: The role of professional development, collaborative learning and conflict. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 21 (1): 4-15.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. CUP.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge University.
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schulle, K. & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48 (2), 117–148.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Sachs, J. (2016) Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425.
- Safari, I., Davaribina, M. & Khoshnevis, I. (2020). The influence of EFL teachers' self- efficacy, job satisfaction and reflective thinking on their professional development: A structural equation modeling. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13 (1), 27-40.
- Salmı, F. (2011). *İletişim ve empati kaybı*. Elit Kültür.
- Saraç-Süzer, S. H. (2007). *Examining methodological issues through pedagogical and practical knowledge of experienced teachers: A case study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Ed.). (2007). *Emotion in education*. Academic.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-577.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Seifert, K. L. (1999). *Reflective thinking and professional development: A primer*. Houghton Mifflin.
- Seldin, P. & Associates. (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Wiley & Sons Incorporated.
- Seyidoğlu, S. (2022). *Öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmen öz yeterliğinin aracılık rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage Publications.
- Smith, P. (1997). *Killing the spirit: Higher education in America*. Viking.
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37 (5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College.
- Sönmezer, B., Büyük, M., Bekar, H & Büyük, U. (2023). Öğretmenler odası konuşmaları: İçerikleri, etkileri ve yansımaları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9 (69), 3000-3014.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful staff development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331.
- Stigler, J., Hiebert, J. & Gallimore, R. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15.
- Stronge, J. (2002). Qualities of effective teachers. *Association for Supervision and Curriculum Development*. ascd.org

- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 7-24.
- Swisher, L. L. & C. G. Page. (2005). *Professionalism in physical therapy*. Elsevier Saunders.
- Şahin, C. (1998). Öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 3129 (137).
- Şanda, P. (2021). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1 (1), 64- 83.
- Şener, S. & Çokçalışkan, A. (2017). English language teachers’ perceptions on professional development: A Case study of in- service teachers in Muğla. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 6 (2), 205–217.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algularının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik alguları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem A.
- Takahashi, A. & Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson study communities. *Teaching Children Mathematics*, (May), 436–443.
- Tan, E. M. (1981). Toplumbilime giriş temel kavramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, 97.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. & Ateş, S. (2010). Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20- 22 Mayıs, Elazığ, 1056-1060.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd Ed.). Thousand Oaks Sage.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T. & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 7 (3), 578.
- Tedick, D. J., & Tischer, C. A. (1996). Combining immersion experiences and pedagogy for language teachers: lessons learned and changes implemented. *Foreign Language Annals*, 29, 415-427.
- Tekışık, H. H. (1998). Milli eğitimimizin temel sorunu öğretmen ve yönetici geliştirme. *Çağdaş Eğitim*, 23 (24), 1-4.
- Temiz, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Thomas, A. L. (1987). Language teacher competence and language teacher education. In *Language teacher education an integrated programme for ELT teacher training*. (Ed: Bowers, R.), ELT Documents: 125, Modern English.
- Thorn, A., McLeod, M. & Goldsmith, M. (2007). *Peer coaching overview*. www.marshallgoldsmithlibrary.com
- Tichenor, M. S. & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 17 (1&2), 89-95.
- Tichenor, M. S. ve Tichenor, J. M. (2009). Comparing teacher and administrator perspectives on multiple dimensions of teacher professionalism. *SRATE Journal*, 18 (2), 9-18.
- Timperley, H. (2008). *The teacher professional learning and development*. Educational Practices Series-18, UNESCO International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org>
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72 (2), 8.
- Tukonic, S & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40 (1), 36-54.
- Türk Dil Kurumu (2011). *İktisat terimleri sözlüğü*. İktisat terimleri çalışma grubu. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Büyük Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr
- Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Ungar, O. A. (2020). The professional learning expectations of teachers in different professional development periods. *Professional Development In Education (Online Journal)*, 40 (1), 123-134.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4, 58- 68.
- Uysal, A. G. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Uzun, S., Paliç, G. & Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 127-143.
- Ünal, E. (2010). *An evaluation of inservice teacher training programs in English teaching*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Ünal, I. L. (2005). *Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm*. www.academia.edu.

- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale University Journal of Education*, 7 (7) 84-90.
- Ünlü, N. & Sarıçoban, A. (2019). An evaluation of professional development perception and participation among teachers of Turkish as a second or foreign language. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, 42, 131-148.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (42), 1481-1504. doi:10.46928/iticusbe.956111
- Ünsal, S., Ağcam, R. & Korkmaz, F. (2017). Exploring teaching profession from a sociological perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research* 5 (5): 874-880.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bildiri, academia.edu
- Valentic, D. (2005). ELT in multi-level classes. *Hupe Newsletter*, 23, 1-4.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: Toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42 (1), 100-122.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of literature. *UNESCO: International Institute for Educational Planning*. unesdoc.unesco.org
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 1-220.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S, Zhu, P., Cronen, S. & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37 (8), 469-479.
- Whitney, C. R. & Candelaria, C. A. (2017). The effects of no child left behind on children's socioemotional outcomes. *AERA Open*, 3 (3).
- Wilfried A., Joke K., Ditte L., Wouter S., Henk S., Ben S., Dineke T. & Walter W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38 (3), 281-298.
- William & Mary School of Education, (2003). *Designing Effective Professional Development Considerations Packet*. <http://education.wm.edu/centers/ttac/index.php>

- Wiseman, L. (2010). *Multipliers. How the best leaders make everyone smarter.* (First Edition). HarperCollins.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher.*
- Harry K. Wong.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. doi: 10.29000/rumelide.417491.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (4), 2107-2122.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10), 189-208.
- Yeşil, R. & Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 107-122.
- Yeşilyurt, R. & Göksoy, S. (2023). Eğitim kurumlarında meslektaş öğrenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 68-88.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, A. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Algılanan Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, E. & Kural, V. (2018). Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen derslere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 23-29.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 2 (11), 332-345.
- Yılmaz, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Yin, H. & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter?. *Teaching and Teacher Education*, 76, 140-150.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 503-522.

- Young, M. (2011). *In defence of teacher education*. (in SCETT 2011) A response to the coalition government's white paper for schools. November 2010, 13-14.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim. <http://www.yok.gov.tr>
- YÖK (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim. <http://www.yok.gov.tr>
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi. Yükseköğretim. <http://www.yok.gov.tr>
- Yurdakul, M., Kanaatkar, O., İrtegün, E., Çalbay, F. & Yıldırım, R. (2023). Öğretmenlerin motivasyonlarında okul yöneticilerinin rolü, *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi; Kars, Akademik Dergi*, 15 (59), 370-376.
- Yurtsever, G. (2013). English language instructors' beliefs on professional development models and preferences to improve their teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 666-674.
- Yuwono, G. & Harbon, L. (2010). English teacher professionalism and professional development: Some common issues in Indonesia. *The Asian EFL Journal*, 12 (3), 145-163.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış Ve Yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.
- Zembat, R. & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28 (4), 1725-1739.

Ekler

EK 1. ÖRNEKLEM DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK KULLANILAN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Aşağıda sizi tanımlayacak bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) işaretleyiniz.	
1	Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek: ()
2	Yaşınız: 21-30 () 31-40 () 51-60 () 61-... () 41-50 ()
3	Tamamlamış olduğunuz son programa göre eğitim durumunuz: Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()
4	Mezun Olduğu Program Türü: İngilizce Öğretmenliği () Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dili ve Edebiyatı () Diğer.....
5	Kıdeminiz: 1-5 yıl () 11-15 yıl () 21 -... () 6-10 yıl () 16-20 yıl ()
6	Görev Yaptığınız Eğitim Düzeyi: () Ortaokul () Lise () İlkokul

EK 2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ

2. BÖLÜM: PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ Aşağıda mesleğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye katılma düzeyiniz için; sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyiniz. İfadeler için mesleğinizi / meslektaşlarınızı dikkate alarak cevaplayınız. Meslektaşlarınıza ilişkin ifadelerde, onları gözleme şansınızın az olduğu ve karar vermekte zorlandığımız ifadeler için, kendinizi dikkate alarak cevaplayınız. Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Çok değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.		Sol tarafta yer alan ifadelere katılma düzeyiniz				
		Hiç	Az	Orta Düzeyde	Büyük Ölçüde	Tamamen
(1) Hiç	(2) Az	(3) Orta Düzeyde				
(4) Büyük ölçüde	(5) Tamamen					
1	Öğretmenlik toplumda talep gören bir meslektir.	1	2	3	4	5
2	Kariyerimi mesleğimde devam ettirmek isterim.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimle ilgili yayınları düzenli olarak takip ederim.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenler işleriyle ilgili kararları kendileri verebiliyorlar.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenler dersi amacına uygun şekilde işlerler.	1	2	3	4	5
6	Aynı geliri elde edeceğim bir başka mesleğe geçme imkânım olsaydı, o mesleğe geçerim.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerin sahip olduğu üst düzey bilimsel soyut bilgiler onları güçlü kılmaktadır.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenler derse zamanında girip, dersten zamanında çıkar.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenler toplumun eğitim ihtiyaçlarını öngörülen standartlarda karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenler çalışmalarında planlı, programlı ve sistemlidir.	1	2	3	4	5
11	Bu mesleği seçtiğim için pişmanım.	1	2	3	4	5
12	İmkân buldukça mesleki toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlik mesleği, etik ilkelere sahip çıkan ve onların uygulanmasını sağlayan yapılara / organlara sahiptir.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlik mesleği bilgi toplumunda vazgeçilmez bir öneme sahiptir.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenler meslek öncesinde, üst düzeyde ve nitelikli bir eğitime tabi tutulurlar.	1	2	3	4	5

16	Öğretmenler işleriyle ilgili olarak, yöneticilerden, meslektaşlarından ve öğrencilerinden geri bildirim almaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
17	Performansımı sürekli olarak geliştirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenler çalışma prensiplerinde değişim başlatabilme ve / veya yeni uygulama yöntemleri oluşturabilme kapasitesine sahiptir.	1	2	3	4	5
19	Paraya ihtiyacım olmasa da bu mesleği yapardım.	1	2	3	4	5
20	Veliler ve öğrenciler, öğretmenlerin öğrencilere değerli kazanımlar sağlayacağına inanır.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenler, sınıflarında yeni / özgün yöntem ve teknikleri uygulayabilir.	1	2	3	4	5
22	Toplum, eğitim öğretim konusunda öğretmenlere güvenir.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenler güçlü bir sivil örgütlenmeye sahiptir.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenler statü ve konumlarına uygun bir gelire sahiptir.	1	2	3	4	5
25	Mesleğimi seviyorum.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenler, işleri ve çalışma koşulları üzerinde söz sahibidir.	1	2	3	4	5
27	Öğretmenler sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yaparlar.	1	2	3	4	5
28	Kamu üst yönetimi (politikacılar, karar vericiler) öğretmenlik mesleğine gereken saygıyı göstermektedir.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliğine saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
30	Mesleki örgütler, öğretmenlere ve mesleğe ilişkin önemli kararlarda söz sahibidir.	1	2	3	4	5
31	Öğretmenler mesleklerini özveri ile icra etmektedir.	1	2	3	4	5
32	Toplum öğretmenlerin sorunlarına duyarlıdır.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenler öğrencilerine gereken saygıyı gösterirler.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinden (çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, e-posta, forum siteleri vb.) bilgi edinme ve paylaşma amacıyla yararlanırlar.	1	2	3	4	5
35	Öğretmenler güçlü bir öz / oto kontrole sahiptir.	1	2	3	4	5

36	Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar.	1	2	3	4	5
37	Öğretmenlik mesleği kamu, veli ve paydaşlar nezdinde gerekli özerkliğe sahiptir.	1	2	3	4	5
38	Öğretmenler, başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğinin farkındadırlar.	1	2	3	4	5
39	Öğretmenlerin görüşleri, mesleğe ilişkin; kural, ilke ve yasal mevzuatların düzenlenmesinde dikkate alınır.	1	2	3	4	5
40	Öğretmenler işlerini şevkle ve coşkuyla yaparlar.	1	2	3	4	5
41	Öğretmenler okulu geliştirmeye yönelik çalışmalarda görev almaya gönüllüdürler.	1	2	3	4	5
42	Öğretmenler sivil toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yaparlar.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenlik mesleği toplumda saygın bir konumdadır.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenlerde güçlü bir mesleki bilinç vardır.	1	2	3	4	5
45	Öğretmenler yeni fikirlere ve değişimlere açıktır.	1	2	3	4	5
46	Öğretmenler, okullarda karar alma süreçlerinde söz sahibidir.	1	2	3	4	5

EK 3. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

3. BÖLÜM: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ Aşağıda mesleki öğrenme durumunuz ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye katılma düzeyiniz için; sağ tarafta yer alan size uygun seçeneği işaretleyiniz.		Sol tarafta yer alan ifadelere katılma düzeyiniz				
		Hiç	Az	Orta	Büyük	Tamamen
(1) Hiç	(2) Az	(3) Orta Düzeyde				
(4) Büyük ölçüde	(5) Tamamen					
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	1	2	3	4	5
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	1	2	3	4	5
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.	1	2	3	4	5
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.	1	2	3	4	5
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.	1	2	3	4	5
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.	1	2	3	4	5
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.	1	2	3	4	5
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.	1	2	3	4	5

14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Öğretimimin başarısının ya da başarısızlığının nedenlerini sorgularım.	1	2	3	4	5
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.	1	2	3	4	5
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.	1	2	3	4	5
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.	1	2	3	4	5
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.	1	2	3	4	5
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.	1	2	3	4	5
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.	1	2	3	4	5
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için meslektaşlarımın derslerini izlerim.	1	2	3	4	5
25	Yeni Fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.	1	2	3	4	5
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5

EK 4. GÖRÜŞME FORMU

1. Size göre, eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğine dair algıları nelerdir?
2. Size göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
3. Hizmet öncesi eğitiminizin niteliğini değerlendirir misiniz?
4. Size göre, mesleki disiplin nedir? Neleri içerir veya gerektirir?
5. Mesleki gelişiminiz için gerçekleştirdiğiniz uygulamalar nelerdir?
6. Size göre, öğretmenlik mesleği özerk midir? Öğretmenlerin ne tür durumlarda özerk olduklarını düşünüyorsunuz?
7. Meslektaşlarınızla işbirliği yapar mısınız? Çoğunlukla işbirliği yaptığınız konular nelerdir?

Özgeçmiş

Araştırmacı 1978 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Gaziantep’te tamamladıktan sonra Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden mezun oldu. Lisansüstü eğitimini 2010 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü’nde tamamladı. Araştırmacı halen Gaziantep Üniversitesi Nizip Meslek Yüksekokulu’nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Nafiye Nur Meşe

Editör: Prof. Dr. Birsen Bağçeci

 **ÖZGÜR**
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-889-1

9 789754 478891