



**ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE YÖNELİK OECD
UZMANLARI İLE TÜRK UZMANLARIN GÖRÜŞLERİ VE
TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER**

Binnur Uzun

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Binnur

Soyadı : Uzun

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik OECD Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri ve Türkiye İçin Öneriler

İngilizce Adı : Opinions of OECD Experts and Turkish Experts on Teacher Professionalism and Recommendations for Türkiye

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Binnur Uzun

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Binnur UZUN tarafından hazırlanan “Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik OECD Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri ve Türkiye İçin Öneriler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Paşa Tefvik Cephe

(İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Didem Koşar

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki Öğdem

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik
ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 12/01/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Canım Babama ve
Tüm Öğretmenlere...*

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sürecinde desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, her konuda bilgi ve tecrübesiyle bana yardımcı olan, yol gösteren, tez yazım sürecinde beni motive eden danışmanım ve kıymetli hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmam kapsamında görüş ve önerileri ile bana destek olan, tez izleme komitemde görev alan değerli hocalarım, Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe ve Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'a ve tez jürimde yer alan ve değerli görüşler sunan Doç. Dr. Didem Koşar ve Doç. Dr. Zeki Öğdem'e teşekkürlerimi sunarım.

Çok değerli zamanlarını ayırarak çalışmama katılan ve bana yardımcı olan OECD'nin saygıdeğer yöneticilerine ve ülke uzmanlarına, görüşmelerimi organize etme sürecinde bana destek olan OECD TALIS Proje Asistanı Emily Groves'a teşekkür ederim.

Benim için zorlu bir yolculuk olan tez yazım sürecinde manevi olarak her zaman yanımda olan sevgili kardeşim Esra Aycan'a, tezimi yazmam için beni motive eden ve bitirmem konusunda destek olan Dr. Ebru Karataş Acer'e, Doç. Dr. İsmet Ergin'e, İngilizce konusunda destek olan Adem Bozkurt'a, Özlem Kaya'ya, Neslihan Akçapınar'a, Meral Alkan'a, Yasin Karayığit'e, tez yazımı sürecinde sorularımı cevapsız bırakmayan Doç. Dr. Emre Sönmez'e, Eğitim Bilimleri Enstitü Sekreterliği öğrenci işlerinde görevli Hasan Gebedek'e teşekkür ederim.

Yaşadığım her sorunda yanımda olan ağabeyim ve yengeme, tüm hayatım boyunca beni her zaman destekleyen, tez sürecinde zaman zaman ihmal etmek zorunda kaldığım anneme ve ahirete uğurladığım sevgili babama sevgi, minnet ve hürmetlerimi sunarım.

Binnur Uzun

**ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE YÖNELİK OECD
UZMANLARI İLE TÜRK UZMANLARIN GÖRÜŞLERİ VE
TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER
(Doktora Tezi)**

**Binnur Uzun
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2024**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen profesyonelizminin temellerini ve uygulama esaslarını OECD uzmanları ile Türk uzmanların bakış açısıyla ortaya koymak ve Türkiye için uygulanabilir, somut öneriler sunmaktır. Bu kapsamda, öğretmen niteliği ve eğitim sistemi ilişkisi, öğretmen profesyonelizmi kavramı ve bu kavramı oluşturan alt boyutlar, öğretmen profesyonelizmine yönelik özgün ve başarılı uygulamalar, uygulamada yaşanan sorunlar ve öğretmen profesyonelizminin başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik Türkiye için öneriler elde edilmeye çalışılmıştır. Fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırma sürecinde, katılımcı grubun seçilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, pilot çalışma ve ana saha çalışması, veri analizi ve raporlama aşamaları izlenmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar üç gruptan oluşmakta olup birinci grupta, OECD bünyesinde görev yapan ve öğretmen profesyonelizmi konusunda deneyim sahibi olan sekiz uzman, ikinci grupta PISA sınavında başarılı olan OECD üye ülkelerinin (Avustralya, Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kanada, Kore ve Yeni Zelanda) OECD yönetim kurulu üyesi olan uzmanları, üçüncü grupta ise Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi ile ilgili çalışmalar yapan üç akademisyen, Türkiye adına TALIS çalışmalarına katılan iki uzman, Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan uluslararası kuruluşta görev yapan bir uzman ve sivil toplum kuruluşunda görev yapan bir uzman yer almaktadır. Araştırma verileri nitel yöntem kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş olup 16 yabancı uzman ve yedi Türk uzman olmak üzere toplam 23 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen profesyoneliizmi bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları bağlamında ele alınmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen araştırma sonuçlarına göre bilgi temeli boyutunda en çok vurgulanan kavramın sürekli mesleki gelişim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte nitelikli hizmet öncesi eğitim, alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul deneyimi uygulamaları da dile getirilmiştir. Öğretmen özerklik alanları içerisinde ise en çok öğretim programı özerkliği vurgulanmıştır. Meslektaş ağ bağları kapsamında mentorluk kavramı ön plana çıkmış olup mesleki öğrenme toplulukları ve meslek örgütleri de önemli ağ bağları arasında gösterilmiştir. Öğretmen profesyoneliizminin üç boyutu dışında sosyal beceriler, statü ve etik ilkeler kavramlarının da ayrı boyutlar olarak değerlendirilebileceği katılımcılar tarafından önerilmiştir. Öğretmen profesyoneliizminin özgün uygulamaları arasında Japonya örneği “Lesson Study”, Finlandiya örneği “Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve Çok Boyutlu Uyarlanmış Öğretim Süreci Modeli (MAP)” ve Türkiye örneği “Köy Enstitüleri ve Öğretmen Liseleri” dile getirilmiştir. Başarılı uygulamalar arasında en çok nitelikli sürekli mesleki gelişim uygulamaları vurgulanmış olup nitelikli hizmet öncesi eğitim ve yüksek mesleki statü uygulamaları dile getirilen diğer kavramlar arasında yer almaktadır. Öğretmen profesyoneliizmi ile ilgili uygulamada sorun yaşanan konular arasında öğretmenlik mesleğinin düşük statüsü, öğretmen olma kriterlerinin düşük oluşu, kısıtlı sürekli mesleki gelişim imkânları, yetersiz kariyer basamakları ve öğretmen özerkliğine duyulan güven düzeyinin düşüklüğü ön plana çıkmıştır. Katılımcılar tarafından Türkiye’de öğretmen profesyoneliizminin gelişimine yönelik öneriler dile getirilmiş olup en çok bilgi temeli boyutuna vurgu yapılmıştır. Bilgi temeline yönelik nitelikli sürekli mesleki gelişim uygulamalarının planlanması ve kariyer basamakları sisteminin oluşturulması önerilmekle birlikte hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi ve okul deneyimi uygulamalarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltici tedbirlerin hayata geçirilmesi, öğretmen olma kriterlerinin yükseltilmesi ve öğretmen maaşlarının diğer profesyonel meslek mensuplarına benzer şekilde iyileştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Genel olarak araştırma verileri değerlendirildiğinde öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilerek bilgi temelini güçlendirilmesinin, bu bilgi temeline dayalı olarak özerkliğe sahip olmasının ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmasının öğretmen profesyoneliizminin temel unsurları olduğu ve öğretmen profesyoneliizmi kavramı açısından sürekli mesleki gelişimin çok önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmış, politika yapıcılara ve karar vericilere, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Profesyoneliizm, öğretmen profesyoneliizmi, bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağ bağları

Sayfa Adedi : xviii + 347

Danışman : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

OPINIONS OF OECD EXPERTS AND TURKISH EXPERTS ON TEACHER PROFESSIONALISM AND RECOMMENDATIONS FOR TÜRKİYE

(Ph.D Thesis)

Binnur Uzun

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2024

ABSTRACT

The aim of this research is to present the foundations and practice principles of teacher professionalism from the perspective of OECD experts and Turkish experts and to present concrete suggestions for Türkiye. In this context, we try to obtain the relationship between teacher qualification and education system, the concept of teacher professionalism and the sub-dimensions of this concept, the unique and successful practices for teacher professionalism, the problems experienced in practice and some suggestions for a successful implementation of teacher professionalism for Türkiye. In the research process in which phenomenological design was used, the selection of the participant group, the development of data collection tools, pilot study and main field study, data analysis and reporting stages were followed. The participants were determined by purposive sampling methods using criterion sampling and snowball sampling methods. The participants consisted of three groups, the first group includes eight experts on teacher professionalism from international organizations working in OECD, and the second group includes the experts who are members of the governing board of the OECD member countries who were successful in the PISA exam (Australia, Estonia, Finland, England, Japan, Canada, Korea and New Zealand), and the third group includes three academics who work on teacher professionalism in Türkiye, two experts who participate in TALIS studies on behalf of Türkiye, and an expert from international organization working on teacher education in Türkiye. Also, there is an

expert working in a non-governmental organization. The research data were obtained with a semi-structured interview form using the qualitative method and a total of 23 participants, including 16 foreign experts and seven Turkish experts, were interviewed. Research data were analyzed by content analysis technique.

Within the scope of the research, teacher professionalism was discussed in the context of knowledge base, autonomy, and peer networks sub-dimensions. According to the results of the research, it was seen that the most emphasized concept in the dimension of knowledge base was “continuous professional development”. In addition, qualified pre-service education, field knowledge, pedagogical knowledge and school experience practices were also expressed. Among the areas of teacher autonomy, the most emphasized area was “curriculum autonomy”. Within the scope of peer networks, the concept of “mentoring” has come to the fore, and professional learning communities and professional organizations have also been shown among the important network links. Apart from the three dimensions of teacher professionalism, it was suggested by the participants that the concepts of social skills, status and ethical principles could also be considered as separate dimensions. Among the unique applications of teacher professionalism, the example of Japan “Lesson Study”, the example of Finland, the “National Teacher Education Forum and Multidimensional Adapted Teaching Process Model (MAP)” and the example of Türkiye “Village Institutes and Teacher High Schools” were mentioned. Among the successful practices, qualified continuous professional development practices were emphasized the most, and qualified pre-service education and high professional status practices were among the other concepts mentioned. Among the issues that are problematic in the implementation of teacher professionalism, the inadequate status of the teaching profession, inadequate criteria for becoming a teacher, limited opportunities for continuous professional development, inadequate career steps and low confidence in teacher autonomy stand out. Suggestions were made by the participants for the development of teacher professionalism in Türkiye, and the most emphasis was placed on the knowledge base dimension. Although it is recommended to plan qualified continuous professional development practices for the knowledge base and to establish a career step system, it has been stated that the quality of pre-service teacher education and school experience practices should be increased. It was also stated that measures to increase the status of the teaching profession should be implemented, the criteria for becoming a teacher should be developed, and teachers' salaries should be improved similar to other professionals. When the research data is evaluated in general, it can be said that training teachers in a qualified manner and strengthening their knowledge, having autonomy based on this knowledge and working in cooperation with their colleagues are the basic elements of teacher professionalism, and continuous professional development is a very important element in terms of the concept of teacher professionalism. The research findings were discussed based on the literature and recommendations were made for policy makers and decision makers, the Council of Higher Education, and universities, teachers, and researchers.

Keywords :Professionalism, teacher professionalism, knowledge base, autonomy, peer networks

Number of Pages : xviii + 347

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2.....	10

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Profesyonelizm Kavramı	10
2.2. Öğretmenlik Mesleği Açısından Profesyonelizm	16
2.3. Öğretmen Profesyoneliizminin Boyutları	22
2.3.1. Bilgi Temeli.....	24
2.3.2. Özerklik.....	33
2.3.3. Meslektaş Ağ Bağları.....	37
BÖLÜM 3.....	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Katılımcılar	47
3.2.1. Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	47
3.2.2. Ülke Uzmanları (ÜU).....	49
3.2.3. Türk Uzmanlar (TU)	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.4.1. Uluslararası Kuruluş Uzmanları Veri Toplama Süreci	54
3.4.2. Ülke Uzmanları Veri Toplama Süreci.....	56
3.4.3. Türk Uzmanların Veri Toplama Süreci	58
3.5. Verilerin Analizi	59
3.6. Geçerlik, Güvenilirlik	62
3.6.1. Geçerlik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik.....	62
3.6.2. Güvenirlik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik	63
3.6.3. Araştırmacının Rolü	64
BÖLÜM 4.....	65

BULGULAR	65
4.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi	65
4.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı.....	69
4.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları:	74
4.3.1. Bilgi Temeli.....	74
4.3.2. Özerklik.....	82
4.3.3. Meslektaş Ağ Bağları.....	89
4.3.4. Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Boyutlarına Yönelik Görüşler.....	96
4.4. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar.....	98
4.4.1. Özgün Uygulamalar	100
4.4.2. Başarılı Uygulamalar	102
4.5. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar.....	105
4.5.1. Bilgi Temeline Yönelik Sorunlar	107
4.5.2. Özerkliğe Yönelik Sorunlar	110
4.5.3. Meslektaş Ağ Bağlarına Yönelik Sorunlar	112
4.5.4. Mesleki Sorunlar	112
4.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye için Önerileri.....	116
4.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler	118
4.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler.....	129
4.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler	134
4.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler	136
BÖLÜM 5.....	138
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	138
5.1. Tartışma.....	138
5.1.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi	138

5.1.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı.....	142
5.1.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları	151
5.1.3.1. Bilgi Temeli	151
5.1.3.2. Özerklik.....	160
5.1.3.3. Meslektaş Ağ Bağları	166
5.1.4. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar...	172
5.1.4.1. Özgün Uygulamalar	172
5.1.4.2. Başarılı Uygulamalar.....	179
5.1.5. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar...	197
5.1.5.1. Bilgi Temeli Sorunları	197
5.1.5.2. Özerklik Sorunları.....	207
5.1.5.3. Meslektaş Ağ Bağları Sorunları	212
5.1.5.4. Mesleki Sorunlar	214
5.1.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri	223
5.1.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler	223
5.1.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler	240
5.1.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler	251
5.1.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	255
5.2. Sonuç	256
5.2.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi	256
5.2.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı.....	257
5.2.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları	258
5.2.3.1. Bilgi Temeli	258
5.2.3.2. Özerklik.....	261
5.2.3.3. Meslektaş Ağ Bağları	262

5.2.3.4. Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Boyutları	263
5.2.4. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar...	264
5.2.4.1. Özgün Uygulamalar	264
5.2.4.2. Başarılı Uygulamalar	264
5.2.5. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar...	266
5.2.5.1. Bilgi Temeli Sorunları	266
5.2.5.2. Özerklik Sorunları	267
5.2.5.3. Meslektaş Ağ Bağları Sorunları	268
5.2.5.4. Mesleki Sorunlar	268
5.2.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri	269
5.2.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler	269
5.2.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler	272
5.2.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler	274
5.2.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler	274
5.3. Öneriler	275
KAYNAKLAR.....	285
EKLER	343
EK 1: Etik Kurul Onayı	344
EK 2: Görüşme Formu	345

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Profesyonelizm Çeşitleri</i>	16
Tablo 2 <i>Mentorun Rolü ve Faaliyetleri</i>	41
Tablo 3 <i>Araştırma Katılımcılarından Uluslararası Kuruluş Uzmanlarının Demografik Özellikleri</i>	48
Tablo 4 <i>2006-2018 Yılları Arasında Düzenlenen PISA Sınavında İlk 12'ye giren OECD Ülkeleri</i>	50
Tablo 5 <i>Araştırma Katılımcılarından Ülke Uzmanlarının Demografik Özellikleri</i>	51
Tablo 6 <i>Araştırma Katılımcılarından Türk Uzmanların Demografik Özellikleri</i>	52
Tablo 7 <i>Uluslararası Kuruluş Uzmanları ile Gerçekleştirilen Görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri</i>	55
Tablo 8 <i>Ülke Uzmanları ile Gerçekleştirilen görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri</i>	58
Tablo 9 <i>Türk Uzmanlar ile Gerçekleştirilen Görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri</i>	59
Tablo 10 <i>Uluslararası Kuruluş Uzmanlar (UK), Ülke Uzmanları (ÜU) ve Türk Uzmanlar (TR) ile Gerçekleştirilen Görüşmelerin Deşifre Bilgileri</i>	61
Tablo 11 <i>Öğretmenler ile Eğitim Sistemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri</i>	66
Tablo 12 <i>Öğretmen Profesyonelizmi Kavramına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri</i>	70
Tablo 13 <i>Öğretmen Profesyonelizminin Bilgi Temeli Boyutuna Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri</i>	76
Tablo 14 <i>Öğretmen Profesyonelizminin Özerklik Boyutuna Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri</i>	85

Tablo 15 Meslektaş Ağ Bağlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş, Ülke Uzmanları ve Türk Uzmanların Görüşleri	90
Tablo 16 Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Alt Boyutlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri	96
Tablo 17 Öğretmen Profesyonelizmi ile ilgili Başarılı ve Özgün Uygulamalara Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri.....	100
Tablo 18 Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Boyutlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri.....	107
Tablo 19 Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri.....	117
Tablo 20 Öğretmen Yeterlikleri	177
Tablo 21 Finlandiya Okul Yönetiminde Alınan Önemli Kararlarda Söz Sahibi Olma Durumu	192

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Öğretmen profesyonelizmini tanımlayan kavramlar.....	69
<i>Şekil 2</i> Bilgi temeli boyutunun bileşenleri	75
<i>Şekil 3</i> Öğretmen özerklik alanları.....	85
<i>Şekil 4</i> Meslektaş ağ bağları bileşenleri	90
<i>Şekil 5</i> Öğretmen profesyonelizmine yönelik özgün ve başarılı uygulamalar.....	99
<i>Şekil 6</i> Öğretmen profesyonelizmi uygulamalarında yaşanan sorunlar	106
<i>Şekil 7</i> Öğretmen profesyonelizmine yönelik politika yapıcılar ve karar vericiler için öneriler	118
<i>Şekil 8</i> Öğretmen profesyonelizmine yönelik Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler için öneriler	130
<i>Şekil 9.</i> Öğretmen profesyonelizmi gelişimi modeli.....	284

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	Eğitim Bilişim Ağı
EKÇ	Erken Kariyer Çerçevesi
EPMS	Eğitim Performansı Yönetim Sistemi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MAP	Multidimensional Adapted Process Model of Teaching
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖBA	Öğretmen Bilişim Ağı
PFSP	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
STEM	Science, Technology, Engineering, Mathematics
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
TPAB	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
TU	Türk Uzman
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UK	Uluslararası Kuruluş Uzmanı
ÜU	Ülke Uzmanı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırmada verilen çeşitli kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Toplumların sürekli gelişmesi, ihtiyaçların hızla değişmesi örgütleri daha karmaşık hale getirmiş ve bu sebeple özel uzmanlık alanlarına ihtiyaç duyulmuştur. Çalışanların artık amatörce değil profesyonelce davranmaları beklenmiş (Evans, 2008) olup kalitenin ve yüksek niteliklerin bir göstergesi olarak belirli meslekler için belirli kriterler oluşturulmuştur (Krishnaveni & Anitha, 2007). Günlük hayatın merkezinde en büyük rol oynayan mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki rekabetin devletlerin siyasi kararlarına etkisi eğitim sistemlerini de baskı altına almış olup bu baskı sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişiminde reform çalışmaları artmıştır (Wirth & Feldmann, 2019). Eğitim sistemlerinde yapılan reformlar ve küreselleşme anlayışının yaygınlaşmasıyla toplumun bir parçası olan okullardan ve dolayısıyla öğretmenlerden beklentiler değişmiş, bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insanî ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmıştır (Çalık & Sezgin, 2005; Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013). Eleştiren, sorgulayan, problem çözen, öz değerlendirme yapabilen, öğrenmeyi öğrenen, sağlıklı iletişim kurabilen, Millî ve evrensel değerlere bağlı bireyler yetiştirmesi beklenen okullarda (Özdemir & Kılınç, 2012), öğretmenin rolü, öğretene ve bilgi aktaran yerine hem iş birliği içerisinde hem de bireysel çalışabilen, problem çözme yeteneğine sahip, bilgiyi kullanan ve üreten, öğrenciler için daha nitelikli öğrenme fırsatları sunmak amacıyla yeni öğretim uygulamalarını araştıran ve teknolojik değişime ayak uyduran profesyoneller olarak değişmiştir (Bayhan, 2011;

Coleman, Gallagher & Job, 2012; Sachs, 2016; Tschannen-Moran, 2009). Ayrıca, planlı kalkınma dönemine geçişle birlikte eğitim ekonomi ilişkisi hız kazanmış olup ülkelerin kalkınmasının öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine bağlı olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu gelişmeler öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve niteliklerinin yükseltilmesini bir bakıma zorunluluk haline getirmiş (Organization for Economic Coopertaion and Development [OECD], 2005), öğretmenlik mesleğinin rolünün güçlenmesine yol açmış ve profesyonelizm kavramının öğretmenlik mesleği açısından önemini ortaya çıkarmıştır (Demirkasımoğlu, 2010; Liew, 2012).

Profesyonel davranış karakteristiklerine yönelik yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde profesyonelizmden söz edebilmek için öncelikle eğitim ve öğretim yolu ile elde edilecek teorik bilgiye ihtiyaç olduğu ve bu bilgiye dayalı becerinin gerekliliği, özerklik, yüksek standartlar, yüksek nitelik ve kamu yararına hizmet sunma şeklinde bir çerçeve çizilebilir (Altinkurt & Yılmaz 2014; Boyt vd., 2001; Darling-Hommond, 1990; Evetts, 2011; Greenwood, 1957; Hoyle, 2001; Roth, 1974; Small, 2008; Swann, McInthyre, Pell, Hargreaves & Cunningham, 2010).Yüksek standartlar ile kaliteli ve nitelikli hizmet sunmak için gösterilen tutum ve davranışlarla ilişkili çok boyutlu bir kavram olan profesyonelizm (Hargreaves, 2000; Hoyle, 2001), Darling-Hommond (1990) tarafından bilgi, müşteri memnuniyeti ile mesleki standartlar ve etik olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Bilgi boyutu, profesyonellerin kendi işleri ile ilgili karar almaları ve bu kararlarıyla uygulamaya yön vermeleri; müşteri memnuniyeti boyutu, hizmet sunulan müşterilerin memnuniyetini en üst düzeye çıkarma; mesleki standartlar ve etik ilkeler boyutu ise mesleğe yönelik standartların geliştirilmesi ve etik ilkelerin oluşturulmasına katkı sağlanması ile ilgilidir. Öğretmenlik mesleği açısından profesyonelizmi inceleyen Furlong (2001) ve Lai ve Lo (2007) profesyonelizmi, mesleki bilgi, sorumluluk ve otorite ile özerklik olmak üzere üç boyutta açıklamıştır. Benzer şekilde Evans (2011) öğretmen profesyonelizmine yönelik yapmış olduğu kavramsal çözümlemede üç boyuttan söz etmektedir. Bunlar; öğretmen yeterliği ve öğrenmeyi destekleyici faaliyetlerle ilgili olan davranışsal boyut, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algı ve inançları ile ilgili olan tutum boyutu ve öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi ile ilgili olan entelektüel boyut şeklinde sıralanabilir. Day (2002), tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen profesyonelizmi, meslekle ilgili teknik altyapıya ve teorik bilgiye sahip olma anlamına gelen bilgi temeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etme konusunda bağlılık anlamına gelen hizmet etiği, güçlü bireysel ve kolektif kimliğe vurgu yapan mesleki bağlılık ve sınıf içi uygulamalarda özerk

olabilme anlamına gelen profesyonel özerklik olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. OECD (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen profesyoneli kavramsallaştırılırken üç boyut temel alınmıştır. Bunlardan birincisi bilgi temeli olup hizmet öncesi ve hizmet sonrası edinilen, eğitim öğretim için gerekli bilgi birikimini ifade eder. İkincisi özerkliktir ve öğretmenlerin meslekleri ile ilgili çalışmaları kapsamında karar verme konusundaki yetkilerini ifade eder. Üçüncüsü ise meslektaş ağ bağı olup bilgi alışverişini ve öğretimde yüksek standartları sürdürmeyi desteklemek için fırsatlar sağlayan meslektaşlar arası iş birliğini ve iletişimi ifade eder.

Öğretmen profesyoneli kavramı, sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretimin niteliğinin geliştirilmesine odaklanmakta olup öğretmenlerin öğrenciler için erişilebilir ve yüksek kalitede hedefler belirleyerek (Furlong, 2001) öğrencilere öğrenme sürecinde destek olma ve akademik başarılarını artırma ile ilgilidir (Demirkasımoğlu, 2010). Bunun yanında öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda kendini sürekli geliştirmesi ve yeni gelişmelere ayak uydurması da öğretmen profesyoneli kavramı ile yakından ilgilidir. Yapılan diğer araştırmalarda tüm bunların yanında öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ile ilgili sorumluluk üstlenmeleri ve karar verme özerkliğine sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Lai & Lo, 2007). Öğrenci öğrenmesinde dolayısıyla başarısının artırılmasında çok büyük rol atfedilen öğretmenlerin alanları ile ilgili bilgi birikimine sahip olmaları ama aynı zamanda kendilerini sürekli geliştirmeleri, meslektaşları ile yakın iş birliği kurmaları, paylaşım içerisinde olmaları beklenmektedir (Hargreaves, 1994, 2000).

Öğretmenlerin, sahip olduğu mesleki bilgi ve becerileri aracılığı ile tasarladıkları öğretim uygulamaları sonucunda öğrenci başarısını olumlu yönde destekleyebileceğine olan inanç düzeyi, profesyoneli algılarını etkilemektedir. İnanç düzeyi arttıkça öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileme düzeyi de artmakta ve bu da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü profesyonel öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye taşıyabilmek için mevcut bilgi ve becerilerini sürekli geliştirme çabası içerisinde (Evans, 2011). Öğrenci başarısı ile öğretmen profesyoneli arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda çoğunlukla aynı sonuca ulaşılmış ve öğretmen profesyoneli ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişkinin olduğu vurgulanmıştır (Barber & Mourshed, 2007; Barret, 2008; Boyt vd., 2001; OECD, 2019, 2020a, 2020b; Tschannen-Moran, 2009). Darling-Hammond (2010), ABD’de ve diğer birçok ülkede farklı kademelerde yaptığı çalışmalarda öğretmenin akademik bilgisi, öğretmenliğe hazırlığı ve tecrübesinin öğrenci başarısında etkili olduğunu ifade etmiştir.

PISA, TIMSS gibi uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda yüksek başarı gösteren ülkelerin eğitim sistemi üzerinde yapılan araştırmalarda bu ülkelerin ortak özelliğinin nitelikli öğretmenlere sahip olmaları ve öğrenci başarısı üzerinde en etkili faktörün öğretmen olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2010; United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2015a; OECD, 2016, 2019, 2020b). OECD ve UNESCO tarafından yayınlanan bazı raporlarda eğitim sisteminin ancak öğretmenleri kadar iyi olabileceği ifade edilmiş ve öğretmenlerin, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmez bir unsur olduğu vurgulanmıştır (OECD, 2016, 2019, 2020a; Schleicher, 2019; UNESCO, 2015b).

Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında öğretmen profesyonelizminin bürokratik yapı (Cerit, 2012; Fidan & Beyhan, 2020; Karaca, 2015), müfredat (Ekiz, 2004), okul kültürü (Kılınç, 2014a), öğrenci kontrolü (Kılınç, 2014b), okul müdürlerinin güç stilleri (Koşar, Kılınç, Er, Öğdem & Savaş, 2014), iş doyumu (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Aydın, Toprak, Aslan & Aydın, 2023; Köse & Bardakçı, 2023; Şenol, 2020), öğretmen liderliği (Çetin & Özalp, 2019; Polat & Kılınç, 2022; Parlar vd., 2017); okul müdürüne güven (Koşar, 2015), tükenmişlik (Çelik & Yılmaz, 2015; Karademir & Kılınç, 2022), öz yeterlik (Aydemir, 2019; Genç, 2022; Koşar, 2015; Özdemir, Yalçın & Elmas, 2015; Şenol, 2020), örgütsel yabancılaşma (Yorulmaz, Altınkurt & Yılmaz, 2015), okul gelişimi (Cansoy & Parlar, 2017a; Parlar & Cansoy, 2016), bireysel yenilikçilik (Güngör, 2019; Parlar & Cansoy, 2017), mesleki öğrenme topluluğu (Cansoy & Parlar, 2017a), mesleki öğrenme, gelişim (Aslıhan, 2022; Eroğlu, Erdoğan & Özbek, 2018), özerklik (Buyruk & Akbaş, 2021; Genç, 2022; Karatay, Günbey & Taş, 2020), sınıf yönetimi becerileri (Küsmüş, 2018; Zembat & Küsmüş, 2020), kişilik özellikleri (Yazıcı, 2021), örgütsel bağlılık (Karademir & Kılınç, 2022), statü (Şenol, 2020), yansıtıcılık (Bozkurt, 2021; Genç, 2022), hesap verebilirlik (Bozkurt, 2021; Küçükbere, 2019), örgütsel mutluluk (Karnak, 2020) ve yeterlik (H.Demir, 2021; Genç, 2022) kavramları üzerinden incelendiği görülmüştür. Bazı araştırmalarda ise profesyonelizm kavramı ve bu kavrama yönelik öğretmen algıları incelenmiştir (Akın, 2022; Altınkurt & Yılmaz, 2014; Güven, 2010; Bayhan, 2011; Demirkasımoğlu, 2010; Gencer, 2023; Güven & Kırat, 2021; İlhan, Aslanargun, Kılıç & Shaukat, 2018; Kaya, 2022; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Uysal 2022; Yirci, 2017).

Öğretmenlik mesleğine dikkat çekmek amacıyla OECD tarafından düzenlenen toplantılarda yayınlanan raporlarda ve özellikle TALIS çalışmalarında öğretmen profesyonelizmine atıf

yapılmakta olup öğretmen profesyoneliizminin daha gerçekçi Şekilde ele alınmasının zorunluluğu vurgulanmaktadır (OECD, 2016). OECD lkeleri arasında 2000 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan PISA sınav sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerinin sorgulanması noktasında ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yine OECD tarafından koordine edilen ve ye ülkelerin katılımlarıyla yürütülen TALIS alışması, uluslararası düzeyde öğretmenler ile ilgili bilgi sağlamakta olup bu çalışmalara katılan uzmanlar ğretmen profesyoneliizmi konusunda dikkate değer bilgi birikimine sahiptir. Bu nedenle hem OECD uzmanlarının, hem PISA sınavında başarılı olmuş ve TALIS çalışmasına katılan ülke uzmanlarının perspektifinden ğretmen profesyoneliizminin değerlendirilmesinin profesyoneliizm ile ilgili yapılmış mevcut çalışmalardan farklı olarak uluslararası bir bakış açısı ile konuyu derinlemesine inceleme fırsatı sunacağı değerlendirilmektedir. Araştırmacı tarafından Türkiye’de ğretmen profesyoneliizmi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle ğretmen görüşleri üzerinden profesyoneliizmin değerlendirildiği görülmüş, eğitim yönetimi alanında yapılan kapsamlı literatür taramasında uluslararası kuruluşlarda küresel düzeyde eğitim alanında çalışmalar yapan uzmanların görüşlerine dayalı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle ğretmen profesyoneliizmi ile ilgili uluslararası arenada ğretmen profesyoneliizmi konusunda çalışmalar yapan uzmanların görüşleri üzerinden ğretmen profesyoneliizminin ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Türkiye özelinde ise ğretmen yetiştirme sürecinde profesyoneliizm kavramı dile getirilmiş olup 2018 yılında dönemin ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü tarafından “Profesyonel ğretmen yetiştirmek istiyoruz ve profesyonel öğretmenler yetiştirmek için adım atıyoruz” açıklamasında bulunulmuştur. Bu nedenle OECD uzmanları ile birlikte Türkiye’de ğretmen profesyoneliizmi konusunda çalışmalar yapan uzmanların görüşlerinin alınmasının da önemli olacağı düşünülmektedir. Tüm bu hususlar değerlendirildiğinde söz konusu araştırma ile ğretmen profesyoneliizminin, uluslararası bir perspektif ile uluslararası deneyime sahip uzman görüşlerine dayalı olarak ele alınması ve Türk uzmanların görüşleri ile desteklenmesinin eğitim yönetimi literatürüne farklı bakış açıları kazandıracağı değerlendirilmekte olup çalışmanın, ğretmen profesyoneliizmi kavramının netleştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmen profesyoneliizminin temellerini ve uygulama esaslarını, uluslararası ve Türk uzmanların bakış açısıyla ortaya koymayı ve Türkiye için uygulanabilir, somut ve gerçekçi öneriler elde etmeyi amaçlayan bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır.

1. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlar tarafından öğretmenlerin niteliği ile eğitim sistemleri arasındaki ilişki nasıl açıklanmaktadır?
2. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlar tarafından öğretmen profesyoneliizmi nasıl tanımlanmakta ve kavramsallaştırılmaktadır?
3. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlar öğretmen profesyoneliizminin alt boyutlarını nasıl değerlendirmektedir?
4. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlar öğretmen profesyoneliizmine yönelik özgün ve başarılı uygulamaları nasıl değerlendirmektedir?
5. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlara göre öğretmen profesyoneliizminin uygulama sürecinde teorik ya da pratik anlamda karşılaşılan güçlükler nelerdir?
6. Uluslararası kuruluş uzmanları ile Türk uzmanlar tarafından Türkiye açısından öğretmen profesyoneliizminin geliştirilmesi ve uygulanabilir bir süreç olması adına neler önerilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme kavramı beraberinde toplumlararası rekabeti getirmiş, kalite ve yüksek nitelik kavramları ön plana çıkmıştır. Kısacası amatör ruh yerini daha profesyonel davranışlara bırakmaya başlamıştır. Böylece profesyonel olma ve profesyoneliizm gibi kavramlar meslekler bazında değerlendirilmeye dolayısıyla öğretmenlik mesleği boyutunda da profesyoneliizm konusu tartışılmaya başlamıştır. Özellikle ülkelerin kalkınmasında öğretmenlerin payının yüksek olduğu düşüncesinin yaygınlaşması beraberinde öğretmenlik mesleğinin rolünün güçlenmesine yol açmış, onlara yüklenen bilgi aktarıcı rolü değişmiştir. Öğretmenlerden, hem iş birliği içerisinde hem de bireysel çalışabilen, problem çözme yeteneğine sahip, bilgiyi kullanan ve üreten, öğrenciler için daha nitelikli öğrenme fırsatları sunmak amacıyla yeni öğretim uygulamalarını araştıran ve teknolojik değişime ayak uyduran profesyoneller olmaları beklenmiş bu da öğretmen profesyoneliizminin önemini

ortaya çıkarmıştır. OECD tarafından yapılan açıklamalarda eğitimde kalitenin artırılmasının ülkelerin öncelikli hedefleri arasında olduğu ve bunu gerçekleştirmede en önemli görevin öğretmenlere düştüğü vurgulanmakta, eğitim sisteminin ise ancak öğretmenleri kadar iyi olabileceği ifade edilmektedir.

Sadece içinde bulunulan topluma değil dünyadaki değişime ve gelişmelere ayak uydurması gereken eğitim sistemleri, uluslararası boyutta yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının yayınlanması ile uluslararası arenada da rekabet edebilecek şekilde bir baskıyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenci başarısının eğitim sistemlerinin göstergesi olarak değerlendirilmeye başlanması ile başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik birçok araştırma yapılmış olup söz konusu araştırmalarda başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğretmen niteliği olduğu, bu nedenle öğrenci başarısı yüksek olan ülkelerde öğretmen niteliğinin dolayısıyla profesyonelizminin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Hemen hemen bütün ülkeler, artan toplumsal ve ekonomik talepleri karşılamak için eğitim sistemlerini iyileştirme ve bu çerçevede öğretmenlere yönelik yeni politikalar geliştirme arayışındadır. OECD ülkeleri, ortak platform ve zirvelerde öğretmen profesyonelizminin daha gerçekçi şekilde ele alınmasının zorunluluğundan söz etmektedir. Bu olgu Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme süreçlerinde de dile getirilmekte olup 2018 yılında dönemin Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü tarafından “Profesyonel öğretmen yetiştirmek istiyoruz ve profesyonel öğretmenler yetiştirmek için adım atıyoruz” açıklamasında bulunulmuştur.

OECD ülkeleri arasında 2000 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan ve ülkemizin de 2003 yılında dâhil olduğu PISA sınav sonuçları ülkelerin eğitim sistemlerinin sorgulanması noktasında ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yine OECD tarafından koordine edilen ve üye ülkelerin katılımlarıyla yürütülen TALIS çalışması, uluslararası düzeyde öğretmenler ile ilgili bilgi sağlamakta olup bu çalışmalara katılan uzmanlar öğretmen profesyonelizmi konusunda dikkate değer bilgi birikimine sahiptirler. Bu nedenle hem OECD uzmanlarının, hem PISA sınavında başarılı olmuş ve TALIS çalışmasına katılan ülke uzmanlarının hem de Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi konusunda çalışmalar yapan uzmanların perspektifinden öğretmen profesyonelizminin değerlendirilmesi, profesyonelizm ile ilgili yapılmış mevcut çalışmalardan farklı bir bakış açısı ile konuyu derinlemesine inceleme fırsatı sunacaktır. Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında profesyonelizmin daha çok okul ortamı, bürokrasi, örgüt kültürü, özerklik, iş

doymu gibi kavramlar çerçevesinde incelendiği ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği görülmekte olup yapılan literatür taramasında uluslararası uzman görüşlerine dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde söz konusu araştırma ile öğretmen profesyoneliizminin, uluslararası bir perspektif ile ele alınmasının eğitim yönetimi literatürüne farklı bakış açıları kazandıracağı değerlendirilmekte olup çalışmanın, öğretmen profesyoneliizmi kavramının öğretmen yetiştirme bağlamı açısından netleştirilmesine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Görüşme yapılan uluslararası uzmanların ve Türk uzmanların öğretmen profesyoneliizmi konusunda mevcut deneyim ve yaşantılarının doğru çıkarımlarda bulunabilecek düzeyde ve karşılaştırmalı analiz yapabilecek kadar deneyim sahibi oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında yer alan sınırlılıklar aşağıda açıklanmıştır.

- Araştırma kapsamında uluslararası kuruluş seçiminin OECD olarak belirlenmesi,
- Araştırma kapsamında ülke uzmanlarının seçilmesi amacıyla PISA araştırmasında başarılı olan Almanya, Avustralya, Estonya, Finlandiya, Hollanda, İngiltere, İsviçre, Japonya, Kanada, Kore, Polonya ve Yeni Zelanda ülkelerinin seçilmesine karşın Almanya, Hollanda ve İsviçre ülke uzmanlarının yeni göreve başlamış olması ve Polonya ülke uzmanı tarafından geri dönüş sağlanmaması nedeniyle çalışma grubunun Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kore, Kanada ve Yeni Zelanda'dan oluşması,
- Covid-19 salgını nedeniyle görüşmelerin yüz yüze gerçekleştirilemeyip video konferans yoluyla yapılması,
- Ülke uzmanlarının resmi devlet görevlileri olmaları nedeniyle bazı soruları ilgili kurumlardan onay aldıktan sonra yazılı cevap iletmeleri,
- Görüşme dilinin İngilizce olması nedeniyle İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapılırken anlam bütünlüğü korunmaya çalışılmış olsa da çeviriden kaynaklı sınırlılıkların olması.

1.6. Tanımlar

Profesyonelizm: Yüksek standartlar ile kaliteli ve nitelikli hizmet sunmak için gösterilen tutum ve davranışlarla ilişkili çok boyutlu bir kavram (Hargreaves, 2000; Hoyle, 2001)

Öğretmen Profesyonelizmi: Öğretim için gerekli bilgileri içeren bilgi temeli, öğretmenlerin işleriyle ilgili konularda karar vermeleri olarak tanımlanan özerklik ve öğretim standartlarını korumak için gerekli bilgi alışverişi ve desteğe yönelik fırsatlar sağlayan meslektaş ağ bağları kavramlarının birleşimi (OECD, 2016).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde profesyonelizm, öğretmen profesyonelizmi ve onunla bağlantılı kavramlara yönelik teorik arka plana ait bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Profesyonelizm Kavramı

Profesyonelizm kelimesi İngilizce'den Türkçeye geçmiş bir kavram olup Türkçe literatürde profesyonellik, profesyonelizm veya profesyonalizm şeklinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada profesyonelizm ifadesi kullanılacaktır. Profesyonelizmin kökeni olan profesyonel kelimesi, akademik eğitim yoluyla elde edilen mesleki bilgi ve beceride uzman ve kaliteli hizmet sunan kişi şeklinde yorumlanmakta, profesyonelizm ise profesyonel bir iş yapan kişinin sahip olması beklenen nitelikler ve becerileri içeren belirli bir işte iyi eğitim almış bir kişiden beklenen yüksek standartlar olarak açıklanmaktadır (Baggini, 2005; Bair, 2016; Demirkasımoğlu, 2010; Hargreaves & Goodson, 2002).

İngilizceden dilimize geçmesi nedeniyle kelimenin kökü olan profession kavramına baktığımızda Türkçe karşılığı meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak İngilizce literatürde yer alan occupation kavramının da Türkçe karşılık olarak sık sık meslek olarak çevrildiği görülmektedir. Ancak profesyonelizm perspektifinden konuyu ele aldığımızda iki kavramın birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Literatürde yaşanan kavram karışıklığı nedeniyle bu çalışmada İngilizce literatürde occupation olarak kullanılan kavram meslek, profession olarak kullanılan kavram ise profesyonel meslek olarak kullanılacaktır.

Toplumların birlikteliğinin ve sürekliliğinin sağlanması sürecinde ihtiyaçların karşılanması amacıyla çeşitli meslekler ortaya çıkmıştır. Profesyonel meslek ise bir yükseköğretim ve mesleki eğitim ve deneyim dönemini takip eden bilgiye dayalı iş kategorisi olarak

tanımlanmıştır (Evetts, 2013). Profesyonel meslekler, belirli ihtiyaç alanlarıyla ilişkili olarak sahip oldukları davranış ve beceriler doğrultusunda topluma hizmet sunmaktadır ve özerkliğe sahiptir. Kendi etik ve davranış kurallarına sahip meslek kuruluşları tarafından organize edilir. Çok uzun bir geçmişe sahip olsa da günümüzdeki profesyonel mesleklerin ortaya çıkması 19.yy olarak kabul edilmektedir. 1933 yılında İngiltere’de Carr-Saunders ve Wilson tarafından yazılan “The Professions” adlı eserin meslekler tarihindeki ilk çalışma olduğu öne sürülmektedir (Bilginoglu, 2013). Söz konusu dönemde, meslekler için gerekli olan bilgi düzeyi ve kurallar belirlenerek meslekler arasındaki farklılıklar ortaya konulmuş, aynı zamanda devlet kendisi için önemli gördüğü mesleklerin gelişmesi amacıyla teşvik mekanizmasını işletmeye başlamıştır. Bu sürecin günümüzde profesyonel mesleklerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı görülmektedir.

Profesyonel meslek kavramının sahip olması gereken özellikler 1950 ve 1960’lı yıllarda araştırmacılar tarafından araştırma konusu olmuş ve bu yönde birçok nitelik ortaya atılmıştır (Greenwood, 1957; Roddenberry, 1953; Roth, 1974; Whitty, 2000). Eski bir araştırma olmasına rağmen güncel araştırmalar ile benzer muhtevaya sahip olması ve profesyonelizm kavramı açısından temel teşkil etmesi nedeniyle ilk olarak Greenwood’un 1957 yılındaki çalışmasının ele alınmasının profesyonelizm kavramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı değerlendirilmektedir. Greenwood çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri tarafından yapılan mesleki sınıflamada doktor, avukat, mimar, sanatçı, din adamı, üniversite profesörü, diş doktoru, mühendis, gazeteci, yargıç, eczacı ve öğretmen gibi mesleklerin profesyonel meslek kategorisinde yer aldığından bahsetmiş olup sonrasında bu profesyonel meslekleri diğerlerinden ayıran özellikleri incelemiştir. Beş kategoride topladığı özellikleri; 1) sistematik teori, 2) otorite, 3) topluluk yaptırımı, 4) etik kodlar ve 5) kültür olarak ifade etmiştir (Greenwood, 1957). Aslında meslekler ile profesyonel mesleklerin birçok açıdan benzerlik gösterdiğini ifade eden Greenwood *sistematik teori* ile bu iki kavram arasındaki farkın planlı bir örgün eğitimden geçtiğini ifade etmektedir. Profesyonel mesleklerde, meslekler için önemli olan deneyim ve sezgi, teori ve bilgi ile anlamlı bir ilişki içerisindedir (Horn, 2016). Fakat buna rağmen profesyonel meslekleri diğerlerinden ayırt etmek için kullanılan bu kavramlar aslında çok keskin değildir. Çünkü halen profesyonel olup olmadığı tartışılan bazı meslekler için üniversite eğitimi gerekli gerekli görülebiliyor (Saks, 2012).

Meslek ve profesyonel meslek kavramlarını doğrusal bir çizgide tanımlamak gerekirse bir ucunda doktor, avukat, profesör, bilim adamı gibi tartışmasız profesyonel kabul edilen meslekler yer alırken diğer ucunda bekçilik, çiftlik işçisi, temizlik işçisi gibi en az vasıflı ve

en az çekici işler bulunur. Diğer meslekler ise bu iki aralık içerisinde konumlandırılır (Greenwood, 1957). Profesyonel meslekleri tanımlarken beceri ifadesi kullanılmakla birlikte daha az profesyonel olan bazı mesleklerde de beceri unsuru önemlidir. Ancak profesyonel mesleklerde bu beceri teori bütünü olarak adlandırılan içsel olarak tutarlı bir sistem halinde düzenlenmiş ve üniversite eğitimi yoluyla elde edilen bir bilgi birikiminden kaynaklanır. Profesyonel olmayan mesleklerde ise bu beceri genelde çıraklık yoluyla iş başında kazanılır. Kısacası bir meslek profesyonel statüye ilerledikçe çıraklık eğitiminin yerini resmi eğitim alır. Bu sayede profesyonel meslekte sunulan hizmetle ilgili tüm konularda profesyonellerin meslek mensubu olmayanlardan sonsuz derecede daha bilgi olduğu önermesi tartışmasız kabul edilir (Greenwood, 1957). Profesyonel olmayan mesleğin hizmet alıcıları genellikle hizmeti kendileri talep eder, yönlendirir ve seçer. Ancak profesyonel mesleklerde hizmet alıcıların profesyonel bir yargıya kendi kendilerine varamayacağı ve bunun için profesyonel otoritenin vereceği karara razı olmaları gerektiği ifade edilir. Greenwood'un bahsettiği otorite kavramı ile açıklanan bu profesyonel yargıya elbette ki hizmet alıcı koşulsuz şartsız uymak zorunda değildir (Roth, 1974). Sadece yeterli bilgisi olmaması nedeniyle profesyonel otoriteyi dikkate alır. Bu da o mesleğin bir tekel elde etmesini sağlar ve profesyonelleşme çabası içerisindeki her meslek bu tekeli elde etmeye çalışır. Elbette profesyonelin yetkisi sınırsız değil, eğitim gördüğü belirli alan ile sınırlıdır (Greenwood, 1957). Greenwood'un bir diğer kriteri ise *topluluk yaptırımıdır*. Profesyonel mesleklerin bir dizi yetki ve ayrıcalıkları vardır ve bu ayrıcalıklar mesleğin bağlı olduğu topluluk tarafından kontrol edilir. Bu kontrol mesleğe kabul için ruhsat alma, lisanslama veya akreditasyon şeklinde olabilir. Mesleğe kabul noktasında herhangi biri kendisini geliştirerek marangoz olduğunu ileri sürebilir ancak mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeden ve mesleğe giriş için kabul almadan hiç kimse kendisine doktor ya da avukatım diyemez. Bu sahtekârlığa girer. Burada önemli olan bir mesleğin hangi koşullar altında ve ne ölçüde böyle bir güce sahip olduğudur. (Roth, 1974). Bir meslek bu yaptırımlar yoluyla profesyonel statü kazandığında toplum karşısında bir tekel oluşturmuş olur. Bu da profesyonelizm açısından önemlidir. Profesyonel mesleklerce oluşturulan tekelin toplum yararına kullanılması gerekir. Bu nedenle profesyonel mesleklerin, meslek üyelerini etik davranmaya zorlayan yerleşik bir düzenleyici kodu vardır. Greenwood'un *etik kodlar* olarak ifade ettiği bu kurallar kısmen resmi, kısmen gayri resmidir. Resmi olan, profesyonelin genellikle çalışmaya kabul edildiğinde yemin ettiği yazılı koddur. Açık, sistematik, bağlayıcı ve kamu odaklı bu etik kodlar aracılığıyla mesleğe karşı toplum güveni oluşur (Greenwood, 1957). Profesyonel bir meslek için kamu

güveni önemli bir unsurdur (Roth; 1974). Meslektaş ilişkilerini yöneten etik, iş birlikçi, eşitlikçi ve destekleyici bir davranış gerektirir. Meslek mensupları teknik bilgileri birbirleriyle paylaşırlar. Bir profesyonel tarafından teoride ve pratikte yapılan herhangi bir ilerleme, profesyonel birlikler aracılığıyla meslektaşlarına hızla yayılır (Greenwood, 1957).

Greenwood tarafından belirlenen son kriter ise mesleki kültürdür. Her meslek, resmi ve gayri resmi gruplardan oluşan bir ağ bağı aracılığıyla çalışır. Resmi gruplar arasında ilk önce mesleğin hizmetlerini yerine getirdiği kuruluşlar vardır; bunlar, profesyonel ve müşterinin bulunduğu kurumsallaşmış ortamı sağlar. İkinci olarak, bilgi temellerini genişletmek için olan eğitim ve araştırma merkezleri gibi kuruluşlar vardır. Üçüncüsü ise meslek mensuplarından oluşan, grup çıkarlarını ve amaçlarını destekleyen meslek örgütleridir. Bunların dışında meslek içindeki uzmanlıklara dayalı, belirli temalar etrafında toplanmış resmi olmayan çok sayıda küçük, birbirine bağlı meslektaş kümeleri vardır. Bu resmi ve gayri resmi grupların gerektirdiği sosyal rollerin etkileşimi, mesleğe özgü profesyonel bir kültür oluşturur. Bu da profesyonel mesleklerin ayırt edici bir unsurdur. Bir mesleğin kültürü, onun değerlerinden, normlarından ve sembollerinden oluşur. Profesyonel mesleğe kabul edilen bir kişinin, bir profesyonele dönüşmesi, esas olarak, meslek grubunun sosyal değerlerini, davranış normlarını ve sembollerini içselleştirdiği bir kültürleşme sürecidir (Greenwood, 1957).

Profesyonelizm ile ilgili birçok araştırmacı tarafından çeşitli açıklamalarda bulunulmuş olup profesyonelizm kavramının tek bir tanımının ve açıklamasının yapılmasının zor olduğu görülmektedir (Baggini, 2005; Bayhan, 2011; Cansoy & Parlar, 2017a; Carlgren, 1999; Coleman vd., 2012; Demirkasımoğlu, 2010; Evans, 2008; Evetts, 2012; Greenwood, 1957; Gentry, Baker & Lamb, 2016; Horn, 2016; Karaca & Başer, 2016; OECD, 2016; Özdemir vd.2015; Sachs, 1997; Tschannen-Moran, 2009). Tarihsel açıdan bakıldığında Snizek (1972) tarafından profesyonelizm, kamu hizmeti sunma bilinci ve sorumluluğu, özdenetim, mesleğe bağlılık ve özerklik kavramları ile tanımlanmıştır. Yapmış olduğu araştırmasında Pavalko (1972) tarafından profesyonel meslek kriterlerinin 1) uzun resmi eğitim, 2) özerklik ve 3) temel sosyal değerlere uygunluk olarak sıralandığını ileten Roth (1974), Pavalko'nun kriterlerine ilave olarak meslektaşlar arası iş birliği, yüksek maaş ve statü, mesleğe karşı sorumluluk, topluma hizmet anlayışı, meslek örgütü, kariyer basamakları ve mesleğe ve topluma katkı unsurlarından söz etmiştir. Small, (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise profesyonelizm, kamu yararına hizmet sunma, teoriyi pratikle birleştiren uzmanlık, etik

kurallar, mesleki standart ve uygulamalar, örgütsel yapı ve son olarak etkili uygulama için özerklik kavramları ile açıklanmıştır.

Profesyonelizm, kişinin kendi gelişimiyle birlikte çevresindekilere de farkındalık kazandırarak işinde iyi olması, mükemmeliyete ulaşmak için mesleki beceri ve deneyimlerini sürekli geliştirmesi ve yüksek standartlara ulaşması demektir (Baggini, 2005; Demirkasımoğlu, 2010; Phelps, 2006). Mesleki yeterliklere sahip olmakla birlikte mesleki öz değerlendirme yapabilme becerisine sahip olabilme anlamına da gelen profesyonelizm (Day, Flores & Viana, 2007), mesleğin yapısal ve kolektif özellikleri ile ilgili, bireysel pratiklerden ziyade meslek üyelerinin tamamına atfedilen bir kavramdır (Evans, 2008; Evetts, 2013; Horn, 2016).

Uygulamanın kalitesinin tanımlayıcısı olarak yorumlanan profesyonelizm, mesleki bilgi, beceri ve davranış biçimini, üyelerin yükümlülüklerini ve etik kuralları açıklar. Bazı araştırmacılar ise profesyonelizm bağlamında mesleki bağlılık ve meslektaşlar arası iş birliğini geliştiren ve mesleki gelişimi teşvik eden meslek örgütü kavramlarına atıf yapmıştır (Bair, 2016; Boyt vd., 2001; Phelps, 2003; Toh, Diong, Boo & Chia, 1996). Görüldüğü üzere profesyonelizm ile ilgili tek bir tanımlama bulunmamaktadır. Çünkü profesyonelizm kavramı statik bir kavram olmamakla birlikte mesleki değişime bağlı olarak yapılan sosyolojik analizlere göre farklı şekillerde ifade edilmektedir (Evetts, 2013).

Profesyonel meslekler için gerekli davranışlara temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu bir olgu olan profesyonelizm (Evetts, 2013; Furat, 2009) bireyin kişilik, meslek ve alan uzmanlığı yönünden gelişmesi, mesleğinde oluşan değişimlere uyum sağlaması ve mesleki yetkinliklerini göstermesidir (Horn, 2016). Yapılan bir araştırmaya göre profesyonelizmde olması gereken özellikler, kamu yararına hizmet sunma, teori ve uygulamada uzmanlık, etik kodlar, özerklik ve mesleki düzenlemeler ve örgütlenme olarak sıralanmıştır (Carr, 2014). Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde profesyonelizmin ve profesyonel mesleğin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2014; Boyt vd., 2001; Cerit, 2012; Darling-Hommond, 1990; Hoyle, 2001; Swann vd. 2010; Traunter, 2019):

- ❖ Yükseköğretim düzeyinde eğitim ve öğretim
- ❖ Sadece meslek üyelerinin sahip olabileceği ve eğitim yoluyla elde edilebilen bilgi
- ❖ Mesleki beceri ve değerler
- ❖ Özerklik

- ❖ Mesleki birlik veya ağ bağları
- ❖ Üst düzey bireysel sorumluluk
- ❖ Toplumun çıkarının gözetilmesi
- ❖ Başarının ödüllendirildiği bir sistem
- ❖ Etik ilkeler

Çağdaş toplumlarda profesyonelizm örgütsel ve mesleki olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgütsel profesyonelizmde daha çok yöneticilerin söylemlerinin ağırlık kazandığı, çalışma koşullarının ve kontrollerin belirli standartlara bağlandığı, hiyerarşik olarak sorumlulukların belirlendiği yasal bir düzenleme olduğu, hesap verebilirlik, hedef belirleme ve performans izleme gibi dış birimlerce yapılan kontrol mekanizmalarının olduğu gözlenmektedir. Mesleki profesyonelizm de ise mesleki örgütler ağırlık kazanmaktadır. İşveren ve çalışan arasında güven esas olmakla birlikte uzun süreli mesleki eğitim ve güçlü mesleki kültüre dayanmaktadır. Denetim faaliyetleri, mesleki dernek veya kurumlar tarafından mesleki etik kurallarına göre yapılmaktadır (Evetts, 2013). Mesleki profesyonelizmde profesyonellere karmaşık durumlarda karar verme özerkliği, uzun eğitim süreci, mesleki kültür ve kimliğin geliştirilmesi gibi ortamlar sunulmaktadır. Sachs (2016) mesleki profesyonelizmin iş birliğine dayalı ve demokratik olduğunu, örgütsel profesyonelizmin ise performans ve hesap verebilirlik ilkelerine dayandığını ve yönetim kademelerince tercih edildiğini belirtmektedir. Ayrıca mesleki profesyonelizmin güven, yetkinlik, iş birliği ve güçlü bir mesleki kimliğe dayanan iyimser bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Örgütsel profesyonelizmde ise kararlar, standartlar üst düzey yöneticiler tarafından belirlenmektedir (Brass & Holloway, 2019).

Tablo 1’de görüldüğü gibi örgütsel profesyonelizm Weber’in rasyonel anlayışı, mesleki profesyonelizm ise Durkheim’in örgüt içi dayanışma anlayışı ile ilişkilendirilmektedir. Her iki profesyonelizm türünde de profesyoneller kontrole tabi tutulmaktadır. Bu durum “profesyonel çalışanın kontrole ihtiyacı yoktur” anlayışı ile zıt bir anlayış sergilemektedir (Evetts, 2011). Profesyonelizmin olabilmesi için profesyonel bir mesleğin varlığına ihtiyaç duyulmakta olup yukarıda profesyonel meslek ve profesyonelizm ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bir de profesyonelizm kavramı ile ilişkili profesyonelleşme kavramı bulunmaktadır. Profesyonelizm bir mesleğin profesyonel meslek statüsünde yer alması için gereken nitelikleri ve kriterleri açıklamaya çalışan ideolojik bir yaklaşımken profesyonel meslek olma ile ilgili girişimleri içeren süreç profesyonelleşme olarak tanımlanmaktadır (Horn, 2016; Whitty, 2000).

Tablo 1

Profesyonelizm Çeşitleri

Örgütsel Profesyonelizm	Mesleki Profesyonelizm
Kontrol söylemi işyerlerinde daha çok yöneticiler tarafından kullanılmaktadır.	Kontrol söylemi meslek grupları içinde kullanılmaktadır.
Yasal/rasyonel otorite hâkimdir.	Meslek otoritesi vardır.
Standartlaşmış yöntemler kullanılır.	Mesleki kontrol ve ödüllendirme vardır.
Otorite ve karar almanın hiyerarşik yapıları vardır.	Hem müşteriler hem de işverenler tarafından çalışanın güvenli olması gerekir.
Yönetimcilik uygulanmaktadır.	Kontroller uygulayıcılar tarafından yapılmaktadır.
Hesap verebilme, hedef belirleme ve performans inceleme gibi dışsal izlemeler vardır.	Mesleki kurumlar ve dernekler tarafından etik ilkelere göre kontrol yapılır.
Weberian örgütlenme modelleri ile bağlantılıdır.	Durkheim'in meslek modelinde ahlak toplulukları olarak yer alır.

Brass, J. & Holloway, J. (2019). Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 62(4), 519-536. <http://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>

2.2. Öğretmenlik Mesleği Açısından Profesyonelizm

Ülkeler tarafından eğitimde başarıya ulaşmak adına birçok düzenleme ve eğitim reformları hayata geçirilmiş ve geçirilmekte olup eğitim alanında yapılan etkinliklerin ve reformların başarısı bunları uygulayacak olan öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantılıdır (Schleicher, 2016). Çünkü profesyonel bir öğretmenin öğretim gücü, yüksek kaliteli eğitimin en temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Korkmazgil & Seferoğlu, 2021). Dünya’da eğitimin zorunlu hale gelmesi öğretmenliğin önemini gündeme getirmiş ve eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sınıf içindeki etkililiklerini, öğretimin kalitesini, öğretmenlerin öğrenciler için erişilebilir olmasını (Furlong, 2001), öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerini artırarak öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesini (Demirkasımoğlu, 2010) konu edinmiştir. Bu nedenle eğitim kalitesini büyük oranda etkileyen öğretmen nitelikleri, profesyonelizm kavramının öğretmenlik mesleği açısından ele alınmasına yol açmıştır (Cerit, 2012). Profesyonelizm, meslek için gerekli bilgi, bu bilgiye dayalı özerklik ve sorumluluk, iş birliği, topluma hizmet anlayışı, mesleki etik ve özerklik kavramlarını içermektedir (Darling-Hammond, 1990; Gentry vd., 2016). Bu açıdan yaklaşıldığında öğretmenlik de profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (OECD, 2016). Sosyologlar tarafından profesyonel mesleklere yönelik yapılan araştırmalarda belirlenen teorik bilgiye dayalı beceri, sınavla elde edilen bir eğitim, etik kurallar ve güçlü mesleki yapı gibi kriterler açısından yapılan meslek değerlendirmelerinde profesyonel meslek olma kriterlerini tam olarak karşılayamayan meslekler yarı profesyonel meslek olarak nitelendirilmiştir. Bazı araştırmacılar profesyonel meslek olma kriterlerini tam olarak

karşılayamadığı için zaman zaman öğretmenlik mesleğini yarı profesyonel meslek statüsünde değerlendirmiştir. Bunda en büyük etkenlerden birisi öğretmenlere profesyonel olarak değil teknisyen olarak bakılmasıdır. Çünkü öğretmenler yalnızca bilgi aktaran bir teknisyen olarak kabul edilirlse kendilerini geliştirmeleri sınırlı düzeyde kalacak ve sadece talimatları yerine getiren kısıtlı özerkliğe sahip çalışanlar olarak görülecektir. Bu nedenle teknisyen bakış açısı profesyonelizm anlayışıyla taban tabana zıt bir durumdur (Demirkasımoğlu, 2010; Whitty, 2000). Tarihsel açıdan bakıldığında Etzioni'ye (1969) göre 1960'lı yıllarda tıp ve hukuk gibi mesleklerin taşıması gereken özellikler tam olarak belirlenmişken öğretmenlikte eğitim süresinin kısa olması, daha az özerkliğin olması, mesleki bilginin az olması ve düşük statü gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik yarı profesyonel meslek olarak ifade edilmiştir. Sachs (2016) ise öğretmenliği, sağlam bir bilgi temeline sahip olması, etik ilkelerin bulunması, meslek mensuplarının öğretmenliği değer verilen ve saygı duyulan bir şekilde temsil etme özgüvenine sahip olmasından dolayı profesyonel bir meslek olarak nitelendirir. Bir başka araştırmacı tarafından öğretmenliğin meslek olabilmesi için; örgün eğitim yoluyla elde edilen uzmanlık bilgisine, mesleğe giriş standartlarına, mesleki etik kodlara, mesleki özerkliğe, meslek kuruluşuna ve toplum tarafından kabul gören saygın bir statüye sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Tezcan, 1996'dan Aktaran Sezgin, 2021). Ancak 2000'li yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenliğin meslek olması yönünde taşıması gereken kriterlerle ilgili tartışmanın devam ettiği görülmektedir (Day & Smethem, 2009; Dodillet, Lundin & Krüger, 2019; Everington, 2016; Hilferty, 2008; Horn, 2016; Marom, 2019; Mausethagen & Granlund, 2012; Velle, 2019).

Öğretmen profesyonelizmi, öğretmenlik mesleği için gerekli olan standartları geliştiren, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve değerlerin sürekli geliştirilmesini amaçlayan (Yirci, 2017), mesleklerine bağlılıklarını artıran ve meslekleriyle ilgili karar alma süreçlerine katılmasını sağlayan (Lai & Lo, 2007), öğretmenlerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmesini ve yenilikleri uygulamasını teşvik eden bir kavramdır (Sachs, 2016). Öğretmenlik mesleği sosyal bir meslek olduğu için bu alandaki gelişmeler de zamana göre değişebilmekte olup (Wang, Lai & Lo, 2014) esas amaç öğretimin kalitesini artırmaya ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesidir (Koşar, 2015). Bu durum zaten sınıf içindeki öğretmen profesyonelizminin belirleyiciliğini de ortaya koymaktadır (Kılınç, 2014a).

Özerklik, etik kodlar, lisanslama ve meslek örgütü, özel uygulama hakkı, mesleğe özel bilgi, bilginin mesleki uygulamada kullanılması, meslektaşlar arası iş birliği, aday seçimi, titiz ve uzun eğitim, yüksek statü, yüksek ücret ve hayat boyu bağlılık kavramları öğretmen profesyonelizmini tanımlamada kullanmış olup profesyonelizm, öğretmenlerin mesleki bilgisini, becerisini ve kişisel yetkinliğini sürekli geliştirmesini vurgulayan bir ideoloji olarak tanımlanabilir (Evetts, 2013). Öğretmenin sürekli gelişmesi onun öğrenci için iyi bir rol model olmasını sağlamakla birlikte kendi etkinliğinin de artmasını sağlamaktadır (Phelps, 2003). Yapılan işte niteliği ve standartları yükseltmek olan profesyonelizm kavramı öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duymalarına ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlar (Hess & Fennell, 2015; Yirci, 2017). Çünkü öğretmenler öğrencilere yalnızca öğretim programını sunmazlar. Öğretmenler sınıfta, okulda hatta okul dışında öğrencilere rol model olacak şekilde bir yaşantı sunarlar. Bu süreçte öğretmenler kendilerini yeterince geliştirdiklerinde profesyonel bir performans sergileyebilirler. Buna ilave olarak profesyonelizm anlayışına göre öğretmenlerin sürekli öğrenen olma özelliklerinin yanında bilgiyi üreten profesyoneller olmaları da önemlidir (Rizvi & Elliott, 2007).

Sosyolojik, ideolojik ve eğitsel boyutlarıyla mesleki formasyon, bilgi, beceri ve değerlere dayalı olarak meslekte en yüksek standartları yakalamayı amaçlayan profesyonel bir çalışma alanı olarak değerlendirilen öğretmen profesyonelizmi (Demirkasımoğlu, 2010) eğitim alanındaki diğer kavramları etkilemekte veya onlardan etkilenmektedir. Örneğin öğretmenlik alanındaki akademik eğitim, öğretmenlik deneyimi, hizmet öncesi dönem, mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin sahip olması gereken sorumluluk ve yetkilerin belirlenmesi öğretmenlerin profesyonelizm düzeyini belirlediği gibi bu etmenlerin yeniden şekillenmesine de katkı sağlamaktadır (Mausethagen & Granlund, 2012). Meslektaş otoritesi, güven, özerklik, mesleki yargı içeren ve mesleki etik kuralları tarafından yönlendirilen bir kavram olan öğretmen profesyonelizmi (Evetts, 2013) mesleki bilgi, beceri ve tutumlar bütünü şeklinde yorumlanmakta (Evans, 2011) olup meslektaşlık ilişkilerine ve iş birliğine dayalı çalışma uygulamalarını da içermektedir (Sachs, 2005). Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada mesleki duyarlılık olarak da ifade edilen meslektaş dayanışmasının yani iş birliğinin öğretmen profesyonelizminin önemli belirleyicisi olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen profesyonelizmi içsel ve dışsal değişkenlerin bir bütünüdür. İçsel değişkenler mesleğe girmeden önce kazanılan akademik niteliklerdir. Dışsal değişkenler ise mesleğe

girdikten sonra elde edilen mesleki niteliklerdir. Bunlar arasında en önemlileri sürekli mesleki gelişim ve mesleki deneyimdir. Yapılan çalışmalar sadece içsel değişkenlerin öğretmen profesyoneliizmi üzerinde tek başına etkili olamayacağını ancak önemli bir kriter olduğunu göstermekle birlikte profesyonel mesleklerde mesleğe girdikten sonra elde edilecek mesleki niteliklerin de oldukça önemli olduğunu göstermiştir (Toh vd., 1996).

Profesyonelizm tartışmalarında çok sık olarak öğretmen otoritesinin ve özerkliğine değinilir. Ancak Sachs'a (2016) göre yukarıdan aşağıya talimatlar şeklinde yapılan uygulamalar profesyonelizm ruhu ile ters düşmekte olup bu süreçte dışsal etmenler daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler için en iyi olanı yapabileceği konusunda güvensizlik vardır. Oysaki güven, öğretmen profesyonelizminin doğası açısından merkezi önem taşır (Menter & Flores, 2021). Böyle bir güvensizlik beraberinde öğretmen özerkliğinin geri planda bırakılmasına yol açmaktadır. Bu dengenin sağlanmasında kilit rol mesleki bilgi temeli konusunda uzmanlıktır. Öğretmenin sahip olduğu uzmanlık bilgisi sayesinde alanında otorite olmasından kaynaklı özerkliği, profesyonelizmin en önemli unsurlarından bir tanesidir (Baggini, 2005). Bunların yapılabilmesi için öğretmenlik mesleği ile ilgili aşağıda yer alan bazı düzenlemeleri hayata geçirmek gerekir (Darling-Hammond, 1990);

1. Mesleğe girişi ve devamı düzenleyen politikalar,
2. Öğretmenlerin okullarda ve sınıflarda ne yaptıklarını tanımlayan politikalar ve uygulamalar,
3. Mesleki üyelik ve öğretim uygulamaları ile ilgili kararların nasıl ve kim tarafından alındığını düzenleyen politikalar.

Hargreaves ve Goodson, (2002) öğretmen profesyonelizmini altı başlık çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan birincisi klasik profesyonelizm anlayışıdır. Burada mesleğin statüsünü açıklamak için daha geleneksel bir bakış açısı kullanılır. İkincisi esnek profesyonelizm. Profesyonelizm, bilimsel olarak kesinliği kanıtlanmış ilkeler yerine yerel kültüre dayalı oluşturulmuş uygulama standartları ve mesleki bilgilerle açıklanır. Uygulamalı profesyonelizm ise öğretmenlik uygulamaları temelli bilgi, beceri ve değerlerle tanımlanmış bir statü anlamına gelir. Dördüncüsü genişletilmiş profesyonelizm. Burada profesyonelizm sınırlarını aşan bir ideoloji olarak ele alınır. Karmaşık profesyonelizm de ise profesyonel mesleklerin karmaşıklığına vurgu yapılır ve profesyonellerin bu karmaşıklığın giderilmesindeki görevleri vurgulanır. Son olarak postmodern profesyonelizm ile mesleki

bağlılık, sorumluluk, meslektaş iş birliği, özerklik, öğretimin duyuşsal ve bilişsel yönleri, sürekli öğrenerek mesleki gelişimi sürdürme ve yüksek düzeyde karmaşık bir görev gibi profesyonelizm ilkelerini kapsar. Hargreaves (2000) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen profesyonelizmi “profesyonelizm öncesi dönem, özerk dönem, kolektif çalışma dönemi ve profesyonelizm sonrası dönem” olmak üzere dört farklı döneme ayrılarak ele alınmıştır. Bu süreçlerin her birinde öğretmenlerden beklentiler farklılık göstermektedir. Profesyonelizm öncesi dönem, yaklaşık olarak 1960'lara kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde öğretim faaliyeti teknik anlamda basit bir iş olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler neredeyse amatör gibi görülmekte ve sadece üst düzey yöneticilerin yönergelerini yerine getirmektedirler. Öğretmenler, öğretme konusunda tecrübe kazandıktan sonra daha fazla yardıma ihtiyaç duymamaktadır. Sınıf yönetiminde düzen ve kontrol çok önemli iki faktördür. Öğrencilerin bireysel öğrenmesinden ziyade sınıfın tamamı dikkate alınmaktadır.

Özerk dönem ise 1980'lere kadar olan dönemi kapsamaktadır. Özellikle savaş sonrası dönemde okuldan ayrılanların geri dönmesi ve doğum oranlarının artması sonucu okuldaki öğrenci sayısının artması, ekonomik kalkınma için insan sermayesine yatırım yapma anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin pedagojik açıdan özerk olmaları yönündeki baskı azalmaya başlamıştır. Bu durum özerkliğin öğretmenlik mesleğinin önemli bir bileşeni olarak görülmesini sağlamıştır. Öğrenci ve konu merkezli eğitim modeli benimsenmiş olmasına rağmen uygulamada tam olarak hayata geçememiştir. Bu dönemde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin diğer meslektaşları ile çok fazla iş birliği halinde olmadıkları da görülmektedir (Hargreaves, 2000).

1980'lerin ortası ve sonlarına doğru olan kolektif çalışma döneminde ise dünya hızla değişirken öğretmen özerkliği bu değişime cevap vermede yetersiz kalmıştır. Bu dönemde belirsizlik ve karmaşanın yanında hızlı değişim ve reform çalışmalarına etkili bir şekilde cevap verebilmek amacıyla geliştirilmiş ortak amaç çerçevesinde güçlü profesyonel iş birliği kültürü oluşturmak için çok çalışılmıştır (Hargreaves, 2000). Milenyum olarak adlandırılan 2000'li yılları kapsayan profesyonelizm sonrası veya postmodern dönem, öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarının çatıştığı ve postmodern eğitim paradigması çerçevesinden öğretmenliğin ve öğretmen profesyonelizminin yeniden yorumlandığı bir süreçtir. Goodson (2000), bu dönemde öğretmen profesyonelizmine yönelik büyük bir antipatinin var olduğunu iddia etmekte olup bu antipatinin temelinde, maliyetleri azaltma niyetinde olan hükümetlerin olduğunu ileri sürmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok yaygınlaştığı

postmodern dönemde artık okul sınırları yıkılmış, okullar öğrenme üzerinde tekel olma durumundan çıkmış, öğrenciler ve aileler okullardan bağımsız şekilde bilgiye ulaşır hale gelmiştir. Bu da öğretmenlerin çeşitli gruplar ve kurumlarla etkili bir şekilde çalışmayı öğrenmelerini teşvik etmiştir. Bu dönem ayrıca öğrenme ortamlarının iyileştirilerek paydaş gruplar arasında güven, saygı ve karşılıklılık ilkelerine dayalı bir öğretmen sosyal hareketlilik dönemi olarak da tanımlanmaktadır (Sachs, 2016).

Bürokratik eğilimin, yani yukarıdan aşağıya talimatların çok olduğu bir ortamda öğretmene güven düşük düzeydedir ve denetim ihtiyacı ortaya çıkar. Bu da özerkliği kısıtlar. (Cerit, 2012; Karaman, Yücel & Dönder, 2008; Lynch vd., 2013; Tschannen-Moran, 2009). Buna karşın güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda iletişim ve iş birliğinin de güçlü olduğu söylenebilir. Bu da öğretmenlerin daha fazla profesyonel davranış sergilemesini sağlamaktadır (Tschannen-Moran, 2009). Profesyonel öğretmenlerin çalışmak için ihtiyaç duyduğu okul ortamının temel unsurları iş birliği, etkili iletişim, meslektaş desteği, öğretimsel paylaşım ve mesleki gelişim imkânları şeklinde sıralanabilir (Koşar, 2015). Sınıf içerisinde öğrencilere faydalı olmayı amaçlayan, kişisel ve mesleki gelişimine önem veren öğretmenler eğer onları teşvik eden, destekleyen, okuldaki karar alma süreçlerine dâhil eden, başarı odaklı ve iş birliğinin yaygın olduğu bir okul kültürü içerisindeyse başarılı olmaktadır ve okul kültürü, öğretmenlerin profesyonelizmini olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahiptir (Kılınç, 2014a; Yirci, 2017).

Yukarıda yer alan açıklamalar incelendiğinde öğretmen profesyonelizminin aslında tek doğru bir tanımı olmadığı, zaman içerisinde güncellendiği ancak bilgi temeli, özerklik, iş birliği, etik gibi bazı kavramların genel kabul gördüğü ifade edilebilir. Bu çalışmanın temel dayanağı OECD tarafından yapılan TALIS araştırması olup bu araştırma kapsamında tanımlanan ve açıklanan öğretmen profesyonelizmi çerçevesinde konu ele alınmıştır. Buna göre OECD tarafından organize edilen TALIS araştırması kapsamında öğretmen profesyonelizmi, öğretim için gerekli bilgileri içeren bilgi temeli, öğretmenlerin işleriyle ilgili konularda karar vermeleri olarak tanımlanan özerklik ve öğretim standartlarını korumak için gerekli bilgi alışverişi ve desteğe yönelik fırsatlar sağlayan meslektaş ağ bağları kavramlarının birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin öğretmen profesyonelizm düzeylerine yönelik yapılan incelemeler sonucunda bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları sıfır ile beş arasında puanlanmış ve bunun sonucunda öğretmen profesyonelizmi uygulamalarına yönelik beş farklı modelin ülkeler tarafından uygulandığı görülmüştür (OECD, 2016).

1. *Yüksek meslektaş ağ bağı - düşük özerklik*: Bu modelde meslektaş ağ bağı uygulamaları için üstünde, özerklik ise için altında, çoğunlukla bir düzeyindedir. Bilgi temeli boyutu ise üç ve üstü düzeydedir. Bu uygulamanın daha çok Doğu Asya ülkelerinde uygulandığı görülmüştür.

2. *Yüksek özerklik*: Bu modelde özerklik için üzerindedir. Meslektaş ağları be bilgi temeli ise orta ve üstü düzeyde olmasına karşın önemli vurgu özerklik üzerindedir. Daha çok Finlandiya gibi Kuzey ve Orta Avrupa ülkelerinde yaygın olarak görülür.

3. *Bilgi temeli vurgusu*: Bu modelde bilgi temeli düzeyi özerklik ve meslektaş ağ bağları düzeyinden yüksektir. Yani vurgu bilgi temeli üzerindedir. Çok yaygın olarak görülmemekle birlikte daha çok Fransa gibi frankafon ülkelerde görülmektedir.

4. *Yüksek düzeyde dengeli dağılım*: Üç alanda eşit ve yüksek değere sahip olup bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları üç ve üzeri düzeydedir. İngiltere, Estonya, Polonya, Yeni Zelanda ve Rusya bu kategoride yer almaktadır. Öğretmen profesyoneliğini açısından ise ideal olan bir modeldir.

5. *Düşük düzeyde dengeli dağılım*: Üç alanda eşit ve düşük değere sahip olup bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları için altındadır. Öğretmen profesyoneliğini açısından istenmeyen bir model olup daha çok Portekiz ve Latin Amerika ülkelerinde görülmektedir.

Beş modelden anlaşılacağı üzere ülkeler tarafından öğretmen profesyoneliğine yönelik çok farklı uygulamaların hayat geçirildiği anlaşılmakta olup teoride ideal modelin Yüksek düzeyde dengeli dağılım olduğu, ancak öğrenci öğrenmeleri üzerine odaklanan PISA uygulamasında başarılı bulunan ülkelerde de farklı modellerin uygulanıyor olması profesyoneliğin başarılı bulunan ideal tek tip uygulama modelinin olmadığı anlaşılmaktadır (OECD, 2016).

2.3. Öğretmen Profesyoneliğinin Boyutları

Öğretmen profesyoneliğini tanımlamalarında kullanılan kavramlar, bazı araştırmacılar tarafından gruplandırılarak öğretmen profesyoneliğinin alt boyutları oluşturulmaya çalışılmıştır. Goodson (1997), akademik ve uygulamayı içeren bilginin profesyoneliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu, bununla birlikte kesinlikle özerklik ile güçlendirilmesi gerektiğini ve tüm bu unsurların iş birlikçi çalışma ile desteklenmesi gerektiğini ifade

etmiştir. Bazı araştırmacılar (Furlong, 2001; Lai & Lo, 2007; Mausethagen & Granlund, 2012) ise mesleki bilgi, sorumluluk ve otorite ile özerklik olmak üzere üç boyutta öğretmen profesyonelizmini değerlendirmiştir. Birinci boyut öğretmenin mesleki bilgi düzeyini, ikinci boyut öğretmenin öğrencilerin gelişimi ve çalışmalarındaki sorumluluk ve yetkilerini, üçüncü boyut ise öğretmenin kendi çalışmalarını planlama özgürlüğünü ifade eden özerkliği ifade etmektedir.

Day (2002), tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen profesyonelizmi, meslekle ilgili teknik altyapıya ve teorik bilgiye sahip olma anlamına gelen bilgi temeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etme konusunda bağlılık anlamına gelen hizmet etiği, güçlü bireysel ve kolektif kimliğe vurgu yapan mesleki bağlılık ve sınıf içi uygulamalarda özerk olabilme anlamına gelen profesyonel özerklik olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. McMahon ve Hoy (2009) tarafından yapılan araştırmada akademik sorumluluk (academic engagement), standartların öz denetimi (self-enforcement of standards), etkililik (effectiveness) ve mesleki topluluğa katkı (contribution to a professional community) boyutları oluşturulmuştur.

Evans (2011) öğretmen profesyonelizmine yönelik yapmış olduğu kavramsal çözümlemede üç boyuttan söz etmektedir. Bunlar, davranış, tutum ve entelektüel birikim boyutu olarak sıralanmıştır. Davranış boyutu, öğretmenin öğrencilerin başarısını artırmak için yapmayı planladığı faaliyetlerin hazırlık aşamasından uygulamaya kadar olan bölümü ifade etmektedir. Tutum boyutu, öğretmenin mesleğine yönelik bakış açısını, algısını belirtmektedir. Entelektüel birikim boyutu ise öğretmenin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmasını, kendisini sürekli geliştirmesini ve profesyonel bir öğretmenden beklenenleri ifade etmektedir.

Bayhan (2011) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini “mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik” alt boyutlarıyla incelemiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olarak tanımlanmıştır. Kişisel gelişim boyutu ile öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini yerine getirirken bilimsel yayınları takip ederek ve eğitim faaliyetlerine katılarak mesleki gelişimlerini sürdürmeye devam etmeleri vurgulanmaktadır. Kuruma katkı boyutu ise öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim ve deneyimlerini kurum yararına kullanması olarak açıklanır. Mesleki duyarlılık, öğretmenlerin gereksinimlerinin farkında olması, yeni fikirlere ve değişime açık olması, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği içinde olması, mesleki etik ilkelere duyarlı olması, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olması ve

davranışlarıyla öğrencilere rol model olması gibi davranışları kapsar. Son boyut olan duygusal emek ise kurum amaçlarına ve çalışma ortamına uygun davranışlar gösterebilmek amacıyla öğretmenlerin duygularını kontrol altında tutması ve gerekeni yapabilme kapasitesine sahip olması ile ilgilidir.

Başka bir çalışmada ise öğretmen profesyonelizmi kişisel özellikler ve erdemler, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve mesleki gelişim olmak üzere dört boyuttan oluşur Kişisel özellikler ve erdemler boyutunda, öğretme isteği, bağlılık, yeniliklere açıklık, sosyal beceriler, etik ve sorumluluk kavramları yer almaktadır. Alan bilgisi ise mesleğe yönelik kapsamlı içerik bilgisini, pedagojik bilgi, öğrenci ihtiyaçlarını anlamak ve ona göre öğretim yöntem ve teknikleri belirlemeyi, teknolojiyi öğretimde iyi kullanmayı ve etkili sınıf yönetimini içermektedir. Son boyut olan mesleki gelişim boyutunda ise gelişim ihtiyacı ve güncel olma, öğrenme motivasyonu, sürekli mesleki gelişim anlayışı ile araştırma yapma kavramları yer almaktadır (Korkmazgil & Seferoğlu, 2021).

OECD tarafından uluslararası düzeyde öğretmenlere yönelik yürütülen TALIS çalışması kapsamında da öğretmen profesyonelizmi boyutları bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Bilgi temeli, öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleriyle elde ettiği, mesleki faaliyetleri için gerekli olan bilgi birikimini ifade etmektedir. Özerklik ise öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini sürdürürken karar alıp uygulayabilme kapasitelerini ifade etmektedir. Meslektaş ağ bağı ise öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi alışverişi içerisinde bulunarak mesleki anlamda gelişimlerini destekleyici uygulamaları içermektedir (OECD, 2016). Daha önce de bahsedildiği gibi bu çalışma kapsamında OECD tarafından belirlenen boyutlar esas alınmış olup kavramsal çerçeve bu yönde oluşturulmuştur.

2.3.1. Bilgi Temeli

Birçok araştırmacı tarafından ve OECD raporlarında öğretmen profesyonelizminin boyutları arasında ilk sırada bilgi temeli boyutu yer almaktadır (Altinkurt & Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Day, 2002; Evans, 2011; Furlong, 2001; Goodson, 1997; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Lai & Lo, 2007; Mausethagen & Granlund, 2012; McMahon & Hoy, 2009; OECD, 2016). Mesleklerin ve profesyonel mesleklerin kendine özgü bir bilgi temeli vardır. Mesleği profesyonel meslek yapan onun özel bir bilgi ile uzun süreli ve yoğun bir akademik eğitimi gerektirmesidir (Gentry vd., 2016). Mesleklerde ise çoğunlukla çıraklık tarzı bir yöntemle iş

başında bilgi temeli oluşur. Toplumda profesyonel mesleklerin itibarı sahip olduğu mesleki bilginin elde edilmesi ile doğrudan ilişkili olabilmektedir. Örneğin, tıp doktoru olmak için gerekli olan sınavları kazanmak ve uzun eğitim dönemini tamamlamak zorlu bir süreçtir. (Bilginoğlu, 2013). Bahsedilen bu süreç öğretmenlik mesleği için de geçerli olup öğretmenlerin profesyonel bir çalışan olması ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek kategorisinde yer alması için akademik ve uygulama ile desteklenen nitelikli bir öğretmen eğitimi olması önemlidir (Gentry vd., 2016). Doktorların, avukatların ve mühendislerin mesleki eğitimi çoğu ülkede üniversite eğitiminin bir unsuru olarak sağlam bir şekilde yerleşmiştir. Öğretmenler için ise mesleki eğitim birçok ülkede farklılık göstermekle birlikte zaman zaman çıraklık türü zanaat öğreniminin teşvik edildiği uygulamalar da görülmektedir (Menter & Flores, 2021).

Gerek profesyonelizm tanımlarının gerekse öğretmen profesyonelizmi tanımlamalarının hemen hemen hepsinde mesleğe özel bilgi temeli kavramına vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak profesyonel bir mesleğin en önemli temellerinden birinin mesleki bilgi olduğu, bu bilgi kümesinin akademik düzeyde bilgi ile oluşması ve belgelenmesinin öğretmen profesyonelizmi için önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen niteliğini etkileyen faktörlerden birisi, hizmet öncesi eğitim sürecinde sunulan eğitim olup OECD TALIS çalışmasına göre bilgi temeli ilk olarak hizmet öncesi eğitim sürecinde oluşmaya başlar (Schleicher, 2016). Burada bir öğretmen eğitimi programından mezun olmak ya da öğretmen eğitimi içeren eğitim almak önemli görülmektedir. Çünkü öğretme ve öğrenme faaliyetlerini sağlıklı yürütebilmek için gerekli olan pedagoji bilgisi ve bu pedagoji bilgisinin okul temelli uygulamalarla pekiştirilmesi ve geliştirilmesi öğretmenlik mesleğinin en temel belirleyicileridir. Eğitimin içeriğinin öğretilecek alana yönelik bilgiyi yani konu bilgisini de içermesi gerekmektedir. Daha sonra hizmet içi süreçte eğitimler aracılığı ile sürekli mesleki gelişim desteklenmeli. Bunun için öğretmenlere yeterli zaman ve maddi destek sağlanması da çok önemlidir (OECD, 2016).

Hizmet öncesi nitelikli öğretmen eğitimi profesyonelizm açısından önemli bir başlangıç noktası olup öğretmenlik mesleğine bir kez motive edilip seçildikten sonra, geleceğin öğretmenlerinin, gelecekteki öğrencilerine kaliteli öğretim sunmak için mümkün olan en iyi şekilde eğitilmesi gerekir. Fakat halen öğretmen eğitiminde evrensel standartlardan söz etmek zor olup ülkeler arasında ve ülke içerisinde üniversitelerde sunulan eğitimlerin farklılık göstermektedir (OECD, 2016; Schleicher; 2019). OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, öğretmenlerin çoğunluğu bir lisans veya daha yüksek dereceyi

tamamladıklarını bildirirken, öğretmenlerin yaklaşık %50'si bir lisans veya eşdeğeri eğitim kurumundan mezun olmuştur. Bu ülkeler arasında Kanada, Avustralya, Belçika, Danimarka, Japonya, Yeni Zelanda ve Türkiye yer almaktadır. Öğretmenlerin %44'ü ise yüksek lisans veya eşdeğeri bir eğitim aldığını iletmiş olup bu ülkeler arasında Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, İtalya, Portekiz ve Slovak Cumhuriyeti gibi ülkeler yer almaktadır. Öğretmenlerin sadece %1,3'ü ise doktora mezunu olup daha çok Avrupa ülkelerinde yaygın olarak görülmektedir (OECD, 2019). Ancak yapılan bazı araştırmalarda nitelikli eğitimin önemli görülmesine rağmen eğitim seviyesinin çok anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle daha deneyimli öğretmenler arasında da profesyonelizm düzeyi açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna gerekçe olarak lisansüstü eğitimin genellikle işe almada ya da terfi de dikkate aldığı, sonrasında öğretmenlere verilen sorumluluklarda bariz bir farklılığın olmadığı, deneyimli öğretmenler açısından da deneyimlerinden faydalanılacak mekanizmaların eksik olduğu bu nedenle de profesyonelizm düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı dile getirilmiştir (OECD, 2016, 2019).

Öğretmen eğitimine yönelik ülkeler tarafından yapılan uygulamalar eş zamanlı ve ardışık model olmak üzere iki kategoride toplanır. Eğitim süresince akademik konuların eğitimsel ve mesleki çalışmalarla birlikte çalışıldığı eş zamanlı programlar, pedagojik ve alan bilgisi eğitimi aynı anda gerçekleştiği için daha bütünleşmiş bir öğrenme deneyimi sağlar. Ancak, özellikle eğitim dışında bir eğitim almış olanlar için öğretmenlik mesleğine girişte çok az esneklik sağlarlar. Ardışık programlar, bir alanda başka bir derecenin tamamlanmasının ardından pedagoji ve öğretmen eğitiminde uzmanlaşmış kurslar sunar. Bu, öğretmenlik mesleğine daha esnek bir giriş imkânı sağlarken, öğretmenlere belirli bir konuda güçlü uzmanlık, ancak öğrenme teknikleri ve genel olarak pedagoji konusunda daha zayıf bilgi veren daha zayıf profesyonel kimlikle birleşir. Hem eşzamanlı hem de ardışık programlara sahip olmak, farklı profillerde bireylerin öğretmenlik mesleğine çekilmesine yardımcı olabilir. Ancak aynı zamanda iki eğitim sistemini paralel olarak sürdürmek zorunda oldukları için eğitim sistemleri için ekstra maliyetleri de tetikleyebilir (Musset, 2010). OECD ülkelerinde öğretmenlerin çoğu düzenli bir eş zamanlı öğretmen eğitimi veya öğretim programını tamamlamıştır (OECD, 2016, 2019, 2020a). Belçika, Finlandiya, Macaristan, Kore, Şanghay (Çin), Slovak Cumhuriyeti, Türkiye ve Vietnam'da öğretmenlerin %75'inden fazlası eş zamanlı bir eğitim programını tamamlamıştır. Kolombiya, İngiltere, Fransa, Kanada, Hırvatistan, Estonya, Macaristan, İzlanda, Romanya, Avustralya da ise

öğretmenlerin büyük çoğunluğu konu alanına odaklanan üniversite eğitiminin ilk aşaması ve pedagoji ve uygulamaya odaklanan ikinci aşamadan oluşan ardışık öğretmen eğitimi almıştır. 2018 yılında yapılan TALIS araştırmasına göre 2013 TALIS sonuçlarına kıyasla ülkelerde ardışık modelin artış gösterdiği görülmekte olup bu oranının artması, giderek daha fazla öğrencinin net bir kariyer seçimi yapması gereken zamanı ertelediğinin de bir işareti olabilir. Bu da öğretmen profesyonelizmi açısından istenen bir durum değildir (OECD, 2020a).

OECD (2019)'ye göre kaliteli hizmet öncesi eğitimden söz edebilmek için aşağıda yer alan hususların olması gerekir:

- Öğretmen eğitimi veren kurumların çalışmalarını izleyen kurumlar için titiz akreditasyon sistemlerinin kurulması,
- Öğretmenlerin öğrettikleri derslerin içeriği, pedagoji ve uygulama konusunda yeterli eğitime sahip olmalarının sağlanması,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında bir noktada öğretmen değerlendirmesinin yapılması,
- Öğretmenlerin eğitime girdiklerinde ve öğretmenliğe başlamaya hazır olduklarında kendilerinden istenen ve beklenenleri tam olarak tanımlayan öğretim standartlarının oluşturulması.

Nitelikli bir öğretmen eğitimi, öğretmenlerin alanları ile ilgili içerik bilgisini, öğrenme ve öğretme yöntemleri, sınıf yönetimi gibi konuları içeren öğretmenlik mesleğine özgü pedagoji bilgisini ve soyut akademik bilginin uygulama ile desteklenmesini saylayan mesleki uygulamayı içeren okul deneyimini kapsamalıdır (Bayhan, 2011; Darling-Hammond, 1990; Guerriero, 2017; OECD, 2016, 2019). OECD genelinde öğretmenlerin %79'u bu üç temel unsuru içeren eğitim almıştır. Ayrıca öğrettikleri konulara yönelik içerik, pedagoji ve uygulama bileşenlerini içeren örgün eğitimden yararlanan öğretmenler, örgün eğitimleri bu unsurları içermeyen meslektaşlarına kıyasla kendilerini işlerine daha hazır hissetmektedir (OECD, 2019).

Konu içerikli dersler öğretmenlere tüm öğrencilerin ihtiyaç duydukları derin bilgi birikimini kazanmalarını sağlar. OECD genelinde, neredeyse tüm öğretmenler (%92) örgün eğitim veya öğretimlerinin öğrettikleri konuların bir kısmını veya tamamını içerdiğini bildirmektedir. Ancak Kanada, Belçika, İzlanda, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'de öğretmenlerin %10 ila %20'si ders içeriği konusunda eğitim almamıştır (OECD, 2016, 2019,

2020a). Öğretmenlerin konuya özgü bilgileri, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde öğretmenlerle ilgili temel belirleyicilerden biri olup öğrettikleri konuda ileri düzeyde yeterliğe sahip öğretmenler öğrenci öğrenmesini pozitif yönde etkilemektedir (Schleicher, 2016).

İçerik ile ilgili konu bilgisine sahip olmak bir öğretmen için önemli olmakla birlikte güçlü konu bilgisinin pedagojik bilgi ve uygulama ile desteklenmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen profesyoneliğinde alan bilgisinin yanı sıra pedagoji bilgisi de gerekmektedir. Çünkü bir konuyla ilgili bilgiyi herkes öğrenebilir. Ancak bu bilginin öğrenciye aktarılmasında gerekli olan pedagoji bilgisi olmadan profesyoneliizm tam anlamıyla gerçekleşmez (Guerriero, 2017; Tatto, 2021). Her öğrenci birbirinden farklı özellikler göstermekte olup öğretmenlerin konu bilgisini doğru öğretim yöntem ve stratejileri ile öğrenci seviyesine uygun hale getirmesi süreci pedagoji bilgisini ifade eder ve dolayısıyla pedagojik yeterlik, kişinin öğretmesi beklenen içeriği bilmekten ziyade nasıl öğreteceğini bilmesidir. Öğretmenler, öğretimlerini öğrettikleri öğrencilere uyarlama eğiliminde olup kaliteli öğretim ve öğrenci öğrenmesi için pedagojik eğitim almış olmaları gerekir (Lauermann, 2017). Öğretme ve öğrenme bilgisi olan, her bir öğrenci için etkili öğretim ve öğrenme ortamları oluşturmakla ilgili uzmanlaşmış bilgi birikimini ifade eden pedagoji bilgisi öğrenme hedeflerinin nasıl yapılandırılacağı, bir dersin nasıl planlanacağı, bir dersin nasıl değerlendirileceği, ayrılan zamanın etkili kullanımı ve farklılaştırılmış öğretim için stratejiler gibi konuları içerir (Tatto, 2021). Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini destekleyen strateji repertuarının kapsamı ve genişliği, almış olduğu pedagoji eğitimine bağlı olup öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi ve öğrenci başarısının sağlanması açısından profesyonel bir öğretmenin konu bilgisi ile pedagoji bilgisine sahip olması eğitim sistemlerinin başarısı açısından önemlidir (OECD, 2020b; Schleicher, 2019; Tatto, 2021). OECD genelinde ve TALIS'e katılan tüm ülkelerde, neredeyse tüm öğretmenler pedagoji konusunda eğitim almıştır (OECD, 2016, 2019).

Teorik bilgi belirli bir durumu tam olarak temsil etmez. Bu nedenle, öğretmen profesyoneliğini güçlendirmek için hem akademik bilgiye hem de uygulama deneyime ihtiyaç vardır. Uygulama deneyimi elbette akademik bilgiye dayanmalıdır. Burada hem hizmet öncesi edinilen bilgi ve deneyimler ile hizmet içinde edinilen bilgi ve deneyimler birlikte düşünülmelidir (Horn, 2016). Öğretmenlerin sınıf uygulamaları, herhangi bir öğretim ve öğrenme çalışmasının merkezinde yer alır. İçeriği bilmek, öğretim için yalnızca bir temel sağlar ve pedagoji bilgisi ve uygulama ile desteklendiğinde öğrenci başarısı

üzerinde pozitif yönlü bir etki oluşturur (Callingham, Carmichael, & Watson, 2016; Gess-Newsome vd., 2019).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenleri ilk kez mesleğe başladıklarında karşılaşacakları tüm zorluklara hazırlaması beklenemez. En iyi performans gösteren eğitim sistemleri hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasında köprü kurmaları amacıyla birinci sınıftan başlayarak uygulama temelli eğitime ağırlık vermeye başlamıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının konu ve pedagoji bilgisini uygulama ile pratiğe dönüştürmesi ve öğretmen adaylarının sınıfa grime konusunda kendilerine olan güvenlerinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Zorunlu öğretmenlik uygulaması, Macao (Çin) hariç tüm yüksek performanslı ve eşitlikçi eğitim sistemlerinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ortak özelliği olarak tanımlanmıştır. OECD ülkelerinde ortalama olarak öğretmenlerin yaklaşık %90'ı okul deneyimini örgün eğitimlerinin bir parçası olduğunu dile getirmiştir. İngiltere, Finlandiya, Belçika, Yeni Zelanda ve Singapur'daki öğretmenlerin %95'inden fazlası böyle bir öğretmenlik uygulamasını tamamlarken Çek Cumhuriyeti, Fransa ve İspanya'da öğretmenlerin %75'inden azı bunu yapmıştır (OECD, 2019).

Hizmet öncesi eğitim sürecinde edinilen pedagoji bilgisi klinik deneyimlerle kolaylaştırabilir ve geleceğin öğretmenlerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde okul uygulamaları ile edindikleri deneyimler öğretim biçimlerini şekillendirebilir. Özellikle araştırmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitim sürecinde sadece pasif öğrenme konumunda olmak yerine ders planlamayı ya da öğrenci çalışmalarını analiz etmeyi gerektiren bir öğretmenlik uygulamasına katılma fırsatına sahip olmanın, kazanılan bilgilerin teorik bilgiden pratik bilgiye dönüşmesine imkan tanır. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına sunulan eğitim ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen adaylarını mesleğe girdikten sonra karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlama noktasında zorunlu, uzun süreli ve gerçek okul uygulamalarının olması önemlidir (Kaldi, & Xafakos, 2017).

Bilgi temelinin başlangıç noktası hizmet öncesi eğitim süreci olup sonrasında hizmet içi eğitim ile geliştirilmesi gerekmektedir. OECD ülkelerinin bilgi temelinin oluşumu ile ilgili TALIS çalışmalarına göre öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine hizmet içi mesleki gelişimden daha fazla destek sağlandığı görülmektedir (OECD, 2019). Ancak bilgi sürekli geliştiğinden ve değişime uğradığından öğretmenlerin de sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları kaçınılmazdır. Mesleki gelişim, eğitimde politika ve uygulamaların iyileştirilmesi yoluyla

standartların yükseltilmesi ve toplumsal büyüme kapasitesinin artırılmasına yönelik bir kavram olup (Evans, 2008) profesyonel mesleklerin ayrılmaz bir parçasıdır (Sachs, 2016). Mesleki yeterlik ile öğretmen profesyonelizmi pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Yapılan çalışma sonuçlarına göre daha fazla mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin daha düşük katılım düzeyi gösteren öğretmenlere göre profesyonelizmi düzeyleri daha yüksektir (Kholis, & Murwanti, 2019; Sayed, & Bulgrin, 2020) Bu nedenle hizmet öncesi süreçte öğretmen eğitiminin kalitesi, hizmet içi süreçte de bu nitelikleri destekleyecek ve geliştirecek sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine önem verilmeli ve mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin gerçek mesleki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Guerriero, 2017). Çünkü öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında farklı gelişim ihtiyaçları olacaktır. Profesyonel öğretmenlerden de mesleki uygulamalarıyla ilgili yeni bilgileri öğrenmeleri ve mesleki bilgi temellerini düzenli olarak güncellemeleri, kısacası hayat boyu öğrenme yönelimine sahip olmaları beklenir (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020a; Sachs, 2016; Schleicher, 2016).

Halen bazı ülkelerde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandıkları yeterlikler kariyer yollarının temel belirleyicisi olup sürekli mesleki gelişim isteğe bağlıdır. Ancak, eğitimdeki hızlı değişimler ve uzun bir kariyer yolculuğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin gelişimi yaşam boyu öğrenme açısından ele alınmalı ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi hazır profesyoneller üretmek yerine sürekli öğrenen profesyonellerin oluşumuna temel sağlaması ve eğitim sistemlerinin öğretmenler için güçlü öğrenme ve gelişim fırsatları sunması gerekir (OECD, 2020a; Schleicher, 2016). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için öğretmenlere uygun ortamların hazırlanması, gerekli zamanın ayrılması ve maddi olarak destek sunulması gerekmektedir. Bu sayede öğrendikleri yeni bilgilerin sınıf ortamında nasıl uygulanacağını da deneyimlemiş olacaklardır. Aynı zamanda deneyim kazandıkça öğretmenlerin mesleki bilgi düzeyleri daha fazla derinleşecektir (OECD, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri planlı, uzun süreli ve gelişmeyi teşvik edici şekilde organize edilmelidir. Mukeredzi (2013)'ye göre bu özellikler şu şekildedir;

- ❖ Mesleki gelişim yapılandırıcılığa dayanmakta olup öğretmenler bu süreçte öğrendiklerini uygulayan aktif öğrenciler olarak görülmelidir.
- ❖ Mesleki gelişim sürecinde iş birlikçi çalışma teşvik edilmelidir. Bu iş birliği sadece meslektaşlar arasında değil, diğer meslek çalışanları ve velilerle de yapılmaktadır. İş

birliği içinde çalışma, profesyonel olarak tartışarak, eleştirerek, değerlendirerek fikir alışverişinde bulunmayı gerektirir.

- ❖ Mesleki gelişim öğrencilerin ve öğretmenleri günlük etkinlikleriyle ilgilidir. Hangi konu üzerinde çalışılıyorsa o konu öğrenmenin merkezi haline gelmelidir.
- ❖ Öğretmen mesleğe girişte belirli bir bilgi düzeyine sahip uygulayıcıdır. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde sahip oldukları mesleki bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağlayacak şekilde organize edilmelidir.

Sürekli mesleki gelişime katılımın Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında bir gösterge olarak yer alması sürekli eğitimin öğretmenlerin gelişimi üzerindeki artan öneminin göstergesi olup UNESCO tarafından ülkelere "Öğretmen eğitiminin (hizmet öncesi ve hizmet içi) kalitesini gözden geçirin, analiz edin ve iyileştirin, tüm öğretmenlere kaliteli hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim ve destek sağlayın" şeklinde tavsiyede bulunulmuştur (UNESCO, 2015a). TALIS 2018 verilerine bakıldığında, OECD genelinde ortalama olarak, öğretmenlerin %94'ünün mesleki gelişim programlarına katılım sağladığı görülmekte olup öğretmenlerin %82'si sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirmektedir. Ancak, ülkeler arası önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kanada, Avustralya, Japonya ve Singapur'da öğretmenlerin %90'ından fazlası eğitimlerinin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirirken Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Malta, Suudi Arabistan, İsveç ve Türkiye'de öğretmenlerin %75'inden azı olumlu bir etki olduğunu bildirmiştir (OECD, 2019).

Sürekli mesleki gelişimin sağlanması açısından mesleki gelişim faaliyetlerini öğretmenlerin günlük çalışmalarına dâhil etmek önemlidir (Darling-Hammond, 2017). OECD genelinde ortalama olarak, öğretmenlerin yaklaşık yarısı mesleki gelişim faaliyetlerinin programları ile çakıştığını ifade etmektedir. Bunun dışında mali teşviklerin yetersiz olduğunu ve zamanlarının olmadığını dile getirmektedir (OECD, 2020a). Sürekli mesleki gelişimin önündeki engeller belirlendikten sonra, bunların üstesinden gelmeleri için öğretmenlere destek sağlamak çok önemlidir. Bu destek çabaları, merkezi yönetimden yerel okullardaki yönetim kadrosuna kadar eğitim sistemlerinin her bölümünü kapsamaktadır. TALIS 2013 sonuçları, mesleki gelişime katılım için parasal desteğin önemini göstermiş olup bununla birlikte eğitim için zaman ayrılması, maaş artışı ve kariyer gelişimi fırsatları sunmanın da önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu destek ve teşvikler öğretmenlerin sürekli

mesleki gelişime katılım oranlarına da olumlu yönde etki etmektedir (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2016; Schlegel, 2016).

Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemenin ve bunlara yanıt vermenin etkili bir yolu, öğretmen eğitiminde okul merkezli bir yaklaşım benimsemektir. Okul merkezli sürekli mesleki gelişim, iyileştirme kültürü oluşturmak ve öğretim ve yönetim kadrosu arasında ortak bir öğrenme vizyonu geliştirme açısından önemlidir (OECD, 2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sistem ve okul düzeyindeki politikalar, hizmet içi eğitimin okul temelli ve iş birliğine dayalı biçimlerini teşvik edebilir. Gerçekten de etkili mesleki gelişimin tasarım ve uygulamasının okul düzeyindeki yerel girişimler tarafından yürütüldüğü yaklaşımlar, eğitimin odağının yerel olarak belirlenen ihtiyaçlara yanıt vermesini ve okula özgü bağlamı dikkate almasını sağlayacaktır. Bu da mesleki gelişimi katılımcıların günlük işleriyle daha ilgili hale getirecektir. İçeriğin uygunluğuna ek olarak, okul temelli mesleki gelişimin bir başka avantajı da maliyetleri düşürerek öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eder ve okul gelişimi üzerine kolektif düşünmeyi başlatabilir veya güçlendirebilir (Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Opfer, 2016). İlave olarak TALIS verileri ve araştırma bulguları, okul temelli ve iş birliğine dayalı mesleki gelişimin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde daha etkili sonuçlar yaratma potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Bu olumlu etkilere karşın TALIS çalışmasına göre öğretmenlerin uzun süredir katıldığı geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin türleri konferanslar, çalıştaylar, hizmet içi eğitim ve yeterlik programları gibi "okul dışı gömülü" mesleki gelişim faaliyetleri olup sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin %70'i okul dışı etkinlikleri içermektedir (OECD, 2019).

OECD'ye göre mesleki gelişim "bir öğretmen olarak bireyin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren faaliyetler" olarak tanımlanır ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminden hizmet içi eğitim fırsatlarına kadar öğretmenler için eğitimin tüm aşamalarını kapsar (OECD, 2019). Bu faaliyetler bireysel katılım sağlanan kurslar ve seminerler, eğitim konferansları, çevrim içi eğitimler, resmi yeterlik programları, diğer okullara veya eğitim kurumlarına gözlem ziyaretleri, meslektaş gözlemi ve koçluk, meslektaş ağ bağları, literatür okuma ve diğer mesleki gelişim faaliyetleri olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinin ötesinde mesleki gelişimlerinin sağlanması bir dizi amaca hizmet etmekte olup bunlardan bazıları (OECD, 2016);

- Alandaki son gelişmeler ışığında öğretmenlerin bir konu hakkındaki bilgilerini güncellemek,

- Yeni öğretim teknikleri ve hedefleri, yeni koşullar ve yeni eğitim araştırmaları ışığında öğretmenlerin becerilerini, tutumlarını ve yaklaşımlarını güncellemek,
- Okulların öğretim programı ve öğretmenlik uygulamasının diğer yönleriyle ilgili yeni stratejiler geliştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak,
- Öğretmenlerin öğretim programı ve öğretmenlik uygulamasının diğer yönleriyle ilgili yapılan değişiklikleri uygulayabilmelerini sağlamak,
- Öğretmenler ve akademisyenler, sanayiciler gibi diğer kişiler arasında bilgi ve uzmanlık alışverişinde bulunmak,
- Düşük nitelikli öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olmak şeklinde sıralanabilir.

Sonuç olarak profesyonelizm, uzmanlaşma gerektirir. Mesleki anlamda uzmanlaşma ise uzun süreli ve sürekli bir süreç olup profesyonel meslek mensuplarının bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Hizmet öncesi eğitimde dün edinilen bilgilerle öğretmenlerin bugünün ve yarının sorunlarının üstesinden sorunsuzca gelmesi beklenemez. Bu nedenle öğretmenlere sunulacak nitelikli sürekli mesleki gelişim imkânları hem eğitim sistemlerinin başarısı için hem de profesyonelizm için vazgeçilmez bir unsurdur. Hem ulusal hem de yerel düzeyde, eğitim sistemleri öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit etmeli ve öğretmenler için bu eğitimlere erişimi güvence altına almalıdır (OECD, 2020a).

2.3.2. Özerklik

Profesyonel mesleklerin olmazsa olmaz özelliklerinden birisi de çalışanlarının özerk olmasıdır (Evans, 2008). Özerklik kelime anlamı olarak Yunanca “autos-nomos” kelimelerinden oluşmuş olup “kendi kendini yönetme” anlamına gelmektedir. Profesyonel meslekler açısından ise meslek üyelerinin yaptıkları iş ile ilgili baskı altında kalmadan karar verebilme özgürlüğünü ifade etmekte olup öğretmenlerin mesleğinde gelişmesini ve daha fazla sorumluluk almasını destekler. Profesyonel mesleği diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliklerden biri olan özerklik (Fullan & Hargreaves, 2016) profesyonellerin karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları üretmede ve bunlardan birini seçmede özgür olmalarını sağlar. Öğretmenlik açısından özerklik, öğretmenlere dış baskılardan uzak şekilde kendi mesleki kararlarını almasına, eğitim öğretim faaliyetlerini planlamasına ve kendini değerlendirebilmesine imkân sağlamakla birlikte profesyonel öğretmenlerin verdikleri

kararların uygulama sonuçları da diğer meslektaşları tarafından değerlendirilmektedir (Çolak, Altinkurt & Yılmaz, 2017). Yani öğretmen profesyoneli ile kastedilen özerklik diğer meslektaşlardan izole olmak ve tek başına çalışmak anlamına gelmemektedir (Pearson & Moomaw, 2005). Aksine özerklik öğretmenlerin profesyonel iş birliği yapmaları ile ilgili olup profesyoneli ile esas vurgulanan bireysel özerklikten ziyade kolektif özerklidir. Çünkü burada meslektaş iş birliği ve değerlendirmesi vardır (OECD, 2016, 2020a; Vangrieken, Grosemans, Dochy, & Kyndt, 2017). Öğretmenlerin özerkliğini kabul etmek ve teşvik etmek, tüm okul üyelerinin aynı amaç ve yöne angaje olduğu bir okul inşa etmenin temel adımıdır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin bir profesyonel olarak hem kişisel hem de mesleki olarak güçlenmesini teşvik etmektedir (Demirkasımoğlu, 2010; Hess & Fennell, 2015; Sachs, 2003).

Öğretmen özerkliği konusunda yapılan çalışmalarda kararların yukarıdan aşağıya verildiği okullarda öğretmen özerkliğinin düşük olduğu ve başarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaca & Başer, 2016). Çünkü yapılan faaliyetlerde sorumluluk, karar verenlere geri dönmemektedir. Uygulayıcıların karar alma sürecine katıldığı durumlarda ise başarı artmaktadır. Öğretmen profesyoneli için de yukarıdan aşağıya karar alma süreci risk oluşturmakta olup öğretmenlerin güçlendirilmesi için öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Çünkü özerklik arttıkça iş stresi azalmakta, çalışanların profesyoneli, öz yeterlik ve özgüvenleri artmaktadır (Ayrıl vd., 2014; Parker, 2015a; Pearson & Moomaw, 2005).

Özerklik açısından öğretmenlik mesleğine yönelik standartlara bakıldığında söz konusu standartların bazılarının uyumu sağlamak için uygulama ve yaptırımlara odaklandığı görülür. Bazı standartlar ise daha çok gelişim ve öğretmen kalitesinin artırılmasına odaklanır. Düzenlemeye odaklı standartlarda gelişimsel zorunluluktan ziyade idari bir zorunluluk olur ve hesap verebilirlik yaklaşımını içerir. Bu da zamanla karar alma süreçlerine katılımda kısıtlılığa ve özerkliğin azalmasına neden olur. Nihayetinde öğretmeni profesyonel olmaktan çıkarıp bir teknisyene dönüştürür (Sachs, 2016). Bu tür bir yaklaşım, Sachs (2016) tarafından yönetimsel profesyoneli olarak adlandırılırken Evetts (2011) tarafından örgütsel profesyoneli olarak nitelendirilir. Profesyonelinin güçlendirilmesi için bundan ziyade öğretmen kalitesinin artırılmasına ve mesleki gelişimine odaklı standartlar önemlidir. Bu yaklaşım da Sachs (2016) tarafından demokratik profesyoneli, Evetts (2011) tarafından ise mesleki profesyoneli olarak adlandırılır. Mesleki, demokratik profesyoneli meslektaş iş birliğine dayalı uygulamalara odaklanırken, örgütsel veya

yönetimsel profesyonelizm standartlara ve hesap verebilirliğe odaklanır (Sachs, 2016). Bu birini kabul edip diğerini reddetmek anlamına gelmemeli. Bu doğrultuda, özerkliğin kısıtlanmaması için standartların yürürlüğe konmasında hem düzenleyici hem de geliştirici standartların dengelenmesi gerekir (Menter & Flores, 2021; Sachs, 2016).

Öğretmenlik mesleği açısından özerkliğin artırılması için bazı politikaların hayata geçirilmesi gerektiğini ifade eden Darling-Hammond (1990) mesleğe giriş ve mesleğe devam etmeye yönelik düzenlemeleri içeren politikaların, öğretmenlerin okullarda ve sınıflarda ne yaptıklarını tanımlayan politikalar ve uygulamaların, mesleki üyelik ve öğretim uygulamaları ile ilgili kararların nasıl ve kim tarafından alındığını düzenleyen politikaların içerik ve kapsamlarının çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Hiyerarşik olarak dayatılan politikaların arzu edilen sonuçları doğurmadığı durumlarda politika yapıcılar uygulamadan sorumlu okul çalışanlarını suçlama eğilimi gösterir. Yetki ve sorumluluk dağınık olduğunda hiç kimse uygulamanın sonuçlarından tam olarak sorumlu tutulamaz. Ayrıca, karar alma yetkisi uygulayıcılardan uzak ve düzenleyici nitelikte olduğunda, değişim yavaş gerçekleşir. Çünkü kararların merkezden alınması öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal seçimi ve süreç ile ilgili öğretmen esnekliğini azaltırken evrak işini artırır. Kararlara işi yerine getirme sorumluluğu olanlar katılmadığı sürece uygulamada, reformların gerçekleşmesi güçleşir (Darling-Hammond, 1990).

Eğitim alanında yapılan reformlarda okulların sorunlarının çözülmesi için özerklik kavramına daha fazla yer verilmeye başlanmış olup öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak tanımak ve öğretmeni güçlendirmek için daha fazla özerklik vermenin önemli olduğu dile getirilmektedir (OECD, 2020a). Özellikle okul temelli kararların alındığı eğitim sistemlerinde özerk öğretmenler okuldaki karar alma süreçlerine katılarak, uygulayarak ve değerlendirerek hem kendilerinin hem de okullarının gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu tarz uygulamaların olduğu okullarda kararlar yukarıdan aşağıya gelmediği için öğretmenler özerklik alanlarına giren öğretim programı içeriği, pedagojik uygulamalar, sınıf yönetimi ve aktiviteleri ile değerlendirme çalışmaları üzerine kendi kararlarını verebilmektedir (OECD, 2016). Yukarıdan aşağıya dayatılan uygulamaların aksine öğretmen profesyonelizmi anlayışı, öğretmenlerin sundukları hizmetlerle ilgili temel kararlara dâhil olma ve karar alma yetkisine sahip olmalarını sağlayan özerkliği destekler (Pearson & Moomaw, 2005). TALIS çalışmaları öğretmenlerin okul yaşamında karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin özerklik düzeyleri ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (OECD, 2016).

Öğretmen profesyoneliğine çok önem verilen ülkelerde özerklik, profesyoneliğin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Fakat genel çıkarımlar yapılabilmesi için özerklik ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü Asya ülkeleri açısından bakıldığında öğretmen özerkliğinin Batı Avrupa ülkelerine göre sınırlı olduğu söylenebilir. (Lai & Lo, 2007). Öğretmenlere tanınan özerklik derecesindeki bu farklılıklar özerkliğin etkisinin bağlama göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle özerklik, güçlü bir bilgi temeli ve meslektaş ağ bağları ile desteklendiğinde öğretmen profesyoneliği açısından anlamlı bir sonuç ortaya çıkar (OECD, 2016; Schleicher, 2016).

Mevcut durum açısından özerklik ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin sınırlı bir konuma sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu sınırlı özerklik, eğitim reformunda öğretmenlerin söz sahibi olmaması, eğitim öğretim sürecinde sınırlı yetkisinin olması ve yönetim tarafından kontrol edilmesinden kaynaklanmaktadır (Parker, 2015a; Vangrieken vd, 2017). Bu nedenle profesyoneliğin tartışmalarında çok sık olarak öğretmen otoritesinin ve özerkliğinin artırılmasına değinilir. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olması nedeniyle özerkliğin de elinde bulundurması gerekir. Bu sayede öğretmenlerin öğrenci için en iyiye karar verebileceği ifade edilirken bir taraftan da özerklik verilen öğretmenlerin öğrenciler için en iyi olanı yapabileceği konusunda bir güvensizlik olduğu da görülür (Whitty, 2000). Bu dengenin nasıl sağlanacağı profesyoneliğin açısından önemli bir soru olup profesyonel bir öğretmen, sahip olduğu özerliğe uygun olarak yetki ve sorumluluklarını dengeli ve kontrollü bir şekilde kullanmalıdır. Politika yapımcılar, öğretmenler ve araştırmacılar arasındaki karşılıklı güven ve saygı derecesi ne kadar yüksekse, özerklik düzeyinin de o kadar yüksek olması beklenir (Menter & Flores, 2021). Bu nedenle öğretmene gösterilen saygı ve sunulan özerk ortam ona duyulan güveni de kanıtlamaktadır. Bu uygun ortamda profesyonel öğretmenin mesleki başarısının daha fazla artması beklenmektedir. Yüksek öğretmen özerliği konusunda en başarılı örneklerden birisi olan Finlandiya tarafından birçok platformda eğitimde başarının anahtarı olarak öğretmenlik mesleğine çok değer verdikleri, öğretmenleri iyi yetiştirdikleri ve mesleki yargılarına güvendikleri dile getirilmektedir (Paradis, Lutovac, Jokikokko & Kaasila, 2019; Erss, & Kalmus, 2018).

Başarılı olarak nitelendirilen eğitim sistemlerinin 21'inci yüzyılda, öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerindeki kontrolünü azaltması ve öğretmen özerliğini güçlendirmesi gerekir. Ancak halen öğretmenlere daha fazla özerklik vermek istemeyen uygulamalar mevcut. Bunda en büyük etkenlerden birisi de öğretmenlerin mesleki bilgi anlamında yeterli donanıma sahip olmadıkları fikridir. Fakat bu öğretimin sürekli kontrol altında tutulması için

yeterli bir neden değildir. Bunun yerine özerkliği geliştirici sistemler tasarlamalı, güveni, hesap verebilirliği, mesleki özerkliği ve iş birlikçi kültürü güçlendirmek gerekmektedir (OECD; 2020a).

Öğretmenlerin özerklik alanları ile ilgili TALIS çalışması kapsamında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içerisinde kendilerini özerk hissettikleri ve en çok öğretim materyali (%62), öğretim yöntem ve teknikleri (%43) ile öğrenci değerlendirmesi (%41) konularında özerk oldukları ancak öğretim programı (%32) ile ilgili en az özerklik düzeyine sahip oldukları görülmüştür (OECD, 2020a). Öğretim programı açısından oranın düşük oluşu birçok ülkede merkezi öğretim programlarının varlığından kaynaklı olabilmektedir. Tarihsel açıdan bakıldığında öğretmenler genellikle kendilerine dikte edilen öğretim programını uygulamak zorunda bırakılmıştır (Goodson, 1997). Bu durum, devlet tarafından belirlenen öğretim programının yaygınlaşmasına ve hatta tek tip eğitim standartları arayışıyla dünya genelinde öğretim programı politikalarının homojenleştirilmesine yol açmıştır. Öğretim programı üzerinde bir dereceye kadar standardizasyon eğitim öğretim alanında uygun kabul edilebilir. Ancak çerçevesi iyi belirlenmeli. Çünkü dışarıdan dayatılan çok kısıtlayıcı bir öğretim programı öğretmenlik mesleği üzerinde kısıtlayıcı bir etki oluşturur ve öğretmeni talimatları yerine getiren bir teknisyene dönüştürür. Ayrıca okullarda ve sınıflarda yaratıcı öğretime ve kişiselleştirilmiş öğrenmeye zarar verebilecek profesyonel özerkliği ve esnekliği daraltır, alternatif pedagojik yaklaşımların kullanımını azaltır, okullarda risk almayı sınırlar ve yenilikçi uygulamaları azaltır (Sahlberg, 2023). Sınav odaklı sistemlerde daha çok öğretim programı standardizasyonu uygulamaları görülmekte olup bu politikaları benimseyen eğitim sistemlerinde öğretmenler öğrencilerini sınavlara en iyi şekilde hazırlama baskısı ile karşı karşıyadır (Sahlberg, 2023). Oysa öğretmenin özellikle öğretim programı içeriğiyle ilgili karar verebilmesi eğitim alanındaki ve öğretmen profesyonelizmindeki önemli değişimlerden biri olarak görülmektedir (Parker, 2015a).

2.3.3. Meslektaş Ağ Bağları

Profesyonelizm, bireysel sorumluluktan ziyade kolektif sorumluluk gerektirir. Benzer şekilde öğretmen profesyonelizmi açısından da öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışması beklenmekte olup profesyonel bir öğretim anlayışının ortaya çıkması için bu tür bir katılımın yaygın olması gerekir (Darling-Hammond, 1990; Sachs, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin birlikte çalışmalarına imkân tanıyacak mekanizmalar

geliştirmek önemli görülmektedir. Çünkü izole bir öğretmen anlayışı profesyonelizm ile bağdaşmaz (Johnston, 2009). OECD tarafından yapılan çalışmalarda etkili ve başarılı eğitim sistemlerinin özellikleri arasında iş birliği ve ağ bağı oluşturma yer almaktadır. Eğitim temelde iş birliğine dayalı bir süreçtir ve bu nedenle okul içinde ve okullar arasında iş birliği, ağ bağı oluşturma yoluyla deneyim ve bilgi paylaşımı yapılması eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunur (OECD, 2020a). TALIS çalışması kapsamında öğretmenler arasındaki etkileşimin doğasına bağlı olarak yapılan iş birlikleri iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenler arasında daha derin bir iş birliği düzeyi ve meslektaşlar arasında yüksek derecede karşılıklı bağımlılık anlamına gelen ekip öğretimi, sınıf gözlemlerine dayalı geri bildirim, farklı sınıflarda ortak faaliyetlerde bulunma ve iş birliğine dayalı mesleki öğrenmeye katılma gibi faaliyetler içeren profesyonel iş birliğidir. Diğer etkileşim biçimleri ise öğretim materyallerinin paylaşılması, belirli öğrencilerin öğrenme gelişiminin tartışılması, değerlendirmelerde ortak standartlar sağlamak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışma ve ekip konferanslarına katılma gibi faaliyetleri içeren öğretmenler arasındaki basit bilgi alışverişi veya koordinasyona dayalı iş birliğidir. TALIS verilerine göre öğretmenlerin yaklaşık %10'u tarafından profesyonel iş birliği faaliyetlerine katılım sağladığı görülmekle birlikte öğretmenlerin yarısından çoğunun öğretim materyali değişimi ve öğrenciler hakkında fikir alışverişinde bulundukları iş birliği faaliyetlerine katılım sağladıkları anlaşılmaktadır (OECD, 2020a).

Profesyonel iş birlikleri aynı zamanda meslektaş ağ bağları olarak da kullanılmakta olup bu uygulamalar; göreve başlama ve mentorluk programları, meslektaş gözlemine dayalı geri bildirimler, meslek örgütleri ve meslektaşlar arasında resmi ve gayri resmi olarak oluşturulan ağlar şeklinde sıralanabilir. Hizmet öncesi eğitimin kalitesi hem uluslararası düzeyde hem de ulusal düzeyde farklılık göstermektedir. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim eksikliklerini gidermede ve öğretmen adaylarının mesleğe ve görev yaptıkları okula uyumunun sağlanmasında göreve başlama programları uygulanmaktadır (OECD, 2019). Göreve yeni başlayan öğretmenlere destek, rehberlik ve oryantasyon sağlayan bu programların etkili olması için yeni öğretmenlere yönelik eğitimler ve seminerler, aynı alanda destekleyici bir mentor, ortak planlama zamanları, diğer öğretmenlerle düzenli olarak planlanmış iş birliği, yöneticilerle düzenli destekleyici görüşmeler ve öğretmen ağ bağlarına katılım gibi birçok tamamlayıcı uygulamayı içermelidir. Çünkü bu tür kapsamlı programlar mesleki bağlılığı artırmakta olup programlara katılan öğretmenlerin meslekten ayrılma olasılığını düşürmektedir (Ingersoll & Strong 2011).

TALIS çalışmasına göre göreve başlama programları, öğretmenleri yeni okullarına veya yeni öğretmenler için öğretmenlik mesleğini tanıtmak amacıyla okulda gerçekleştirilen bir dizi yapılandırılmış faaliyet olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere göreve başlama programları sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik olmayıp bir okulda yeni olan öğretmenleri de kapsamaktadır. Ancak OECD ülkeleri açısından bakıldığında daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik uygulamaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (OECD, 2020a). Benzer uygulama Türkiye için de geçerli olup mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik Aday Öğretmen Yetiştirme Programı adı altında düzenlenen faaliyetleri içermektedir. Göreve başlama programlarına özellikle mentorluk uygulamaları eşlik etmektedir. Kaliteli göreve başlama programları ve nitelikli mentorler, yeni öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin gelişimine, diğer meslektaşlar ile iş birliği yapmasına, mesleki kimliklerinin güçlenmesine katkı sunmaktadır (Simmie, DePaor, Liston & O'Shea, 2017; Spooner-Lane, 2017). Mesleğe başladıklarında karşılaşılabilecekleri zorluk ve güçlüklerle başa çıkmalarına yardımcı olmak üzere planlanan göreve başlama ve mentorluk uygulamaları özellikle, yeni öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etme, sınıf yönetimi ve öğrenci çalışmalarını değerlendirme gibi konularda uygulama şoku (praxis shock) yaşamasını önlemede ve bunun sonucunda meslekten erken ayrılma olasılıklarını azaltmada etkili bir araçtır (Delamarter, 2015; OECD, 2019; Schleicher, 2016). Ancak buna rağmen TALIS verileri öğretmenlerin göreve başlama eğitimine katılım ve atanmış bir mentore sahip olma oranlarının halen çok yüksek olmadığını göstermektedir (OECD, 2016, 2020a).

Ampirik kanıtlar, kapsamlı göreve başlama desteği alan öğretmenlerin öğrencilerinin, bu desteği almayan öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla öğrenme kazanımı elde ettiğini göstermektedir (Glazerman vd., 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell, Kwok & Huston, 2020). Ayrıca göreve başlama programları, öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde iş birliğine dayalı uygulamalara ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranları ile performanslarını artırmaktadır. İlave olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimlerine dâhil edilen okul uygulamalarının az veya yetersiz olduğu durumlarda göreve başlama programları bir fırsat olarak görülebilir ve iyi planlanmış göreve başlama programları ile bu eksik telafi edilebilir. Bunun için öğretmenin azaltılmış bir iş yükünün olması önemlidir. Bu konuda ülkeler arası uygulama farklılıkları bulunmakta olup Estonya, Finlandiya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi ülkelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin ders yükü deneyimli öğretmenlere göre daha azdır. Bu nedenle nitelikli eğitim sistemlerinin öğretmenler için

resmi göreve başlama programları sunması ve öğretmenleri bu programlara katılmaya teşvik etmesi önemli bir politik adım olup profesyonelizmin güçlenmesi açısından da gereklidir (OECD, 2016; Schleicher, 2016).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere deneyimli mentorlerin atanması ve bu sayede deneyim aktarımının sağlanması öğretmenlerin öğretim kalitesi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Daha deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenleri desteklediği mesleki iş birliği uygulaması olan mentorluk yeni öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamalarını kolaylaştıran, öğretmenlerin bilgi temelini geliştirmelerine katkı sağlayan ve mesleki gelişimi teşvik eden bir uygulama olmakla birlikte öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı ve yeni öğretmenlerin becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır (Aslan & Öcal, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; OECD, 2016, 2020a).

Her meslek ve kurumun kendine özgü misyonu, vizyonu ve işleyişi bulunmaktadır. Mesleğe yeni başlayanlar ile meslek arasında bir nevi arabulucu gibi olan mentorler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu kavramları öğrenmelerini ve uygulamalarını kolaylaştırmakta olup mentoluk süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Aslan & Öcal, 2012):

1. *Klinik gözlem*: Bu aşamada mentorler acemi öğretmeni gözlemler. Gözlem işleminde “gözlem öncesi bilgilendirme, sınıf içi gözlem, verilerin analizi ve strateji oluşturma, gözlem sonrası bilgilendirme” basamakları uygulanır.
2. *Çıraklık*: Uygulama temelli olarak bir ders mentor ve yeni öğretmen tarafından birlikte planlanır. Ders hazırlığının nasıl yapıldığı öğretilir.
3. *Yeterlik*: Mentorluk uygulamasının başarılı olması mentorun yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmasına da bağlıdır. Bu açıdan her mentor, mentorluk için yeterli bilgi, beceri, öğretme ve öğrenme süreçlerine sahip olmalıdır.
4. *Yansıtma*: Mentorler, yeni öğretmenler için gerekli olan becerileri kendileri için de geliştirmelidir.

Mentorluğun başarılı bir şekilde uygulanması hem mentore, hem yeni öğretmene hem de kuruma önemli faydalar sağlamaktadır. Bu faydalardan en önemlisi mesleğe yeni başlayanların mesleğe bağlılıklarını artırarak erken dönemde mesleği bırakmasını önlemesidir. Yapılan araştırmalar yeni öğretmenlerin, mesleğe başlarken yalnız bırakıldıklarında yıpranma kaynaklı olarak kariyerlerinin ilk beş yılı içerisinde yaklaşık üçte birinin meslekten ayrıldığını göstermektedir (Darling-Hammond, 1990). Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlara destek sağlayacak mekanizmalar önem arz

etmektedir. Bu uygulamalar içinde mentorluğa olan ilgi ise hızla artmaktadır (W.Walters, Robinson & Walters, 2020). Mentorluğun, mentor açısından faydası ise yeni öğretmenin başarılı olduğunu gördüğünde yaşadığı mesleki gurur hissidir. Bu duygu mentorde mesleki olarak yeniden canlanmaya neden olabilmektedir. Yeni öğretmen açısından ise çevresinden daha az izole olma, kendine güven duygusunun artması, profesyonel mesleki gelişimini sağlama ve sürekli hale getirme, mesleğe yönelik sorunlarla karşılaştığında onları çözebilecek bilgi ve becerileri kazanma, mesleki yeterliğe sahip olduğu inancını kazanma gibi olgular sayılabilir. Mentorluk uygulaması mentor ve yeni öğretmen haricinde bir de kuruma katkı sağlamaktadır. Mentorluğun gerçekleştirildiği okullarda çalışanların birbirini daha iyi tanınması, mesleki iş birliği ve dayanışma kültürünün okulda yerleşmesi sağlanmaktadır (Aslan & Öcal, 2012). Mentorluk uygulamasında olumlu sonuç alınabilmesi için mentor olan kişilerin rollerini iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Mentorlerin rolleri Adlesı ve Bizjak (2010) tarafından sınıflandırılmış olup Tablo' 2 de yer almaktadır (akratan Aslan &Öcal, 2012).

Tablo 2
Mentorun Rolü ve Faaliyetleri

Rolü	Faaliyetleri
Model olma	✓ İlham verir ✓ Profesyonelizmin nasıl olması gerektiğini gösterir
Kültürel temsilci olma	✓ Yeni öğretmene öğretmen ağ bağlarına katılması için gerekli fırsatları gösterir ✓ Yeni öğretmenin mesleki kültüre alışmasına yardımcı olur.
Kefil olma	✓ Mesleki kapıları açar ✓ Doğru insanlarla tanıştırır ✓ Mesleki olarak sosyal imkânlarını yeni öğretmenin hizmetine sunar
Destekçi	✓ Desteği sürekli dir ✓ Yeni öğretmenin duygularını dile getirebilmesi için güvenli ortam sağlar ✓ Yeni öğretmenin rahatlaması için onu dinler ve yansıtır
Eğitimci	✓ Fikirlerini dinler ve yansıtır ✓ Yeni öğretmenin öğrenmesi için uygun ortam sağlar ✓ Profesyonel öğrenimin amaçlarını başarır

Aslan, B. & Öcal, S.D. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. Journal of Education and Future, 2, 31-48. <https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/31222656/sayfasından erişilmiştir>.

Mentorluk uygulaması, sadece kâğıt üzerinde belirli formların doldurulmasından öte göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları yenmesinde, onların uzmanlık becerilerini artırmada yardımcı olmakta ve öğretmen profesyonelizminde önemli bir rol oynamaktadır (Kutsyuruba, & Godden, 2019; A.N.Q. Phan & Pham, 2022). Mentor ile yeni

öğretmen arasında kurulan gözlem ve iletişime dayalı ilişki sonucunda öğretmenin mesleki gelişimi süreklilik kazanmaktadır. Mentorluk deneyimli öğretmenden acemi öğretmene bilgi aktarımı gibi tek yönlü bir eylem gibi görünse de bir başka kişinin gözünden olayları görme fırsatı sağlaması nedeniyle karşılıklı olarak faydalı olabileceği yönünde bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı gibi güncel beceriler kapsamında daha genç öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere mentorluk yapabileceği durumlar da mevcuttur (OECD, 2016).

Araştırmalar daha fazla saat mentorluk alan öğretmenlerin daha az saat mentorluk alanlara göre daha yüksek öğrenci başarısı elde ettiklerini göstermekte olup mentor ile geçirilen zamanın öğretmenin öğretim kalitesini artırdığı fikrini desteklemektedir (Kraft vd., 2018; Matney, 2018; Spooner-Lane, 2017). Mentorluk, öğretmenlere meslektaşlarıyla ilişki kurma ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için iş birliği yapma olanağı sağlayan düşük maliyetli bir mesleki gelişim biçimidir (Darling-Hammond, 2017). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesine yönelik çabaların bir parçası olarak, öğretmenlerin kariyerlerinin her aşamasında mentorluk ve geri bildirim almalarının teşvik edilmesine özel önem verilmelidir (Schlechier, 2016).

Öğretmenlerin meslektaşlarından resmi veya gayri resmi tartışmalar yoluyla öğretimleri ile ilgili kurdukları iletişim olarak tanımlanan meslektaş geri bildirimi, profesyonel çalışmanın kritik bir niteliğidir ve öğretmen profesyonelizmini geliştirmek için önemli bir politika kaldıracıdır. Öğretmenler açısından öğretim uygulamalarına yönelik meslektaşlardan veya mentorden aldıkları yapıcı geri bildirimler öğretimin niteliği üzerinde olumlu etkiye sahiptir ve bilgi temelini gelişimine de katkı sağlar (OECD, 2016, 2020a). Bu da geri bildirimlerin öğretmen performansında ve öğrenci başarısında iyileşmelere yol açabileceğini göstermektedir (Fletcher, 2018; Steinberg & Sartain, 2015). TALIS verilerine göre geri bildirim oldukça yaygın olarak kullanılmakta olup OECD genelinde ortalama olarak öğretmenlerin %90'ı geri bildirim aldığını bildirmiştir. Öğretmenlerin derslerini gözlemlemek ve geri bildirim sağlamak ya da aynı sınıfta ekip olarak ders vermek gibi iş birliğine dayalı uygulamalar öğretmenlere işleri bağlamında geri bildirim sağlayarak mesleki gelişim imkânı sunmaktadır. Ancak geri bildirim yöntemi olan sınıf içi gözlem konusunda öğretmenlerin halen çekinceleri bulunmakta olup öğretmenlerin sadece %10'u meslektaşlarından sınıf gözlemine dayalı geri bildirim aldığını iletmiştir. Bu da öğretmenlerin %90'ının geri bildirim aldığını iletmesine karşın halen çoğu öğretmenin sınıf içinde izole bir şekilde öğretim gerçekleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sıklıkla

kullandıkları yöntem ise öğrencilerin durumlarına yönelik yapmış oldukları gayri resmi fikir alışverişleridir (OECD, 2020a). Oysaki öğretmenler sadece öğrencilere diğer sınıflardan ve öğretmenlerden az ya da çok izole bir şekilde ders verdikleri sınıflarda görev yapmazlar. Profesyonel öğretmenlik anlayışı, ekipler halinde çalışmayı, mesleki öğrenme toplulukları oluşturmayı, okul gelişimine katılmayı ve katkı sunmayı içeren faaliyetler bütünüdür. Öğretmenlerin diğer meslektaşları ile fikir alışverişinde bulundukları daha genel iş birliği faaliyetlerinin yanında diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlemek gibi daha yenilikçi profesyonel iş birliği faaliyetlerinin artmasını sağlamak profesyonelizm anlayışı açısından etkili olacaktır (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2016; Reeves, Pun & Chung, 2017). Bu nedenle, öğretmenleri bu faaliyetlere katılmaya teşvik etmek için onlara belirli bir zaman ya da ücret desteği sağlamak faydalı olabilir (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2019).

Sınıfta tek başına izole olmuş öğretmen fikrine karşılık meslektaşların bir araya gelerek paylaşımlarda bulunduğu mesleki gelişim modeli olarak nitelendirilen mesleki öğrenme toplulukları yenilikçi öğrenme ortamlarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Nolan & Molla, 2019; OECD, 2019). Mesleki öğrenme toplulukları aracılığı ile öğretmenler diğer meslektaşları ile etkileşime girerek hem bireysel hem de kolektif olarak sahip olunan normlar oluşturabilir ve daha fazla profesyonelizm deneyimi yaşayabilirler (Teague & Anfara, 2012). Hargreaves (2003) yukarıdan aşağıya dayatılan ve bir zorunluluk olarak dikte edilen meslektaş iş birliklerinin iyi organize edilmediğinde formaliteden öteye geçemeyeceğini ve bunun yapmacık meslektaşlık anlamına geleceğini ifade etmiştir. Bunun yerine okulların içinde ve dışında profesyonel öğrenme topluluklarının oluşturulmasını savunmaktadır. Ancak TALIS verilerine bakıldığında bu tür iş birliği faaliyetlerinin daha çok okul içinde yaygınlık gösterdiği anlaşılmakta olup okul içi yapılan iş birliklerinin oranı %87 iken okullar arasında kurulan iş birlikleri %17 oranındadır (OECD, 2020a).

Etkili mesleki öğrenme topluluklarının oluşumu için aşağıda yer alan politikalar teşvik edilebilir (Schleicher, 2016);

- Öğrenme topluluklarının nasıl oluşturulacağını ve sürdürüleceğini açıklayan stratejilerin oluşturulması,
- Mesleki öğrenme topluluklarının okul teftiş ve akreditasyon süreçlerine dâhil edilmesi,
- Mesleki öğrenme topluluklarına bağlılığın performansa bağlı ücret ve yeniden sertifikalandırmada kullanılan öğretmen yeterliği ölçütleriyle ilişkilendirilmesi,

- Maddi destek sağlanması,
- Tüm öğretmenleri kapsayan süreçler ve organizasyonlar aracılığıyla mesleki özdenetim mekanizması oluşturulması.

Okul içinde ve okullar arasında öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme topluluklarının temel özelliklerini içeren iş birliği fırsatları aynı zamanda kolektif hedef odaklı mesleki gelişim faaliyetleri olarak da görülebilir (Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila, & Toom, 2018). Bazı araştırma sonuçları mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlere sürekli geri bildirim sağlayarak öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir (Burns, vd, 2018; OECD, 2016). Ayrıca sadece ülke içi değil yurtdışındaki öğretmenler ve okullarla kurulan bağlantılar, öğretmenler için eşsiz bir iş birliğine dayalı meslektaş ağ bağı uygulamasıdır. Öğretmenlerin ikamet ettiği ülkeden başka bir ülkede sınırlı süreli gidişi ve belirlenen sürenin sonunda ülkesine dönüşünü içeren bir eğitim, öğretim veya araştırma dönemi olan uluslararası akademik hareketliliğin (Ainley & Carstens, 2018) özellikle öğretmenlik mesleği açısından gerek hizmet öncesi eğitim sürecine gerekse öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim sürecine entegre edilmesi, bilgi temelini geliştirmesi ve uluslararası ağ bağları kurma açısından önemli bir fırsattır. Uluslararası öğretmen hareketliliği aynı zamanda çok kültürlü bir ortamda öğretmenlik yaparken başarılı olmak için gereken kültürlerarası yeterliklerin de gelişmesine katkı sağlar (OECD, 2019; Schleicher, 2016).

Meslektaş ağ bağlarının bir diğer uygulaması ise meslek örgütleridir. Meslek örgütleri mesleğin profesyonelleşmesinde, belirli hedeflere ulaşmasında, yeni üyelerin hizmet içi süreçte yetiştirilmesinde, mesleki faaliyetlerin denetlenmesinde, mesleğin kamuoyunda prestijinin korunması amacıyla lobicilik faaliyeti yürütülmesinde önemli görevler yapmaktadır (Kurutkan, 2010). Meslek örgütleri, mesleğin kurallarını, standartlarını ve mesleğe kimlerin alınacağı gibi kriterleri belirleme yetkisi kullanabilmekte olup mesleğin değerlerini, inançlarını ve kimliğini güçlendirmeyi de misyon edinmiştir. Ayrıca bilimsel bulguların yayınlanması ve mesleğin uzmanlaşmış bir bilgi temelini geliştirmesine yardımcı olan eğitim etkinlikleri düzenlenmesi konusunda da aktiftirler (OECD, 2016).

Mesleklerin gelişmesinde önemli bir rol oynayan meslek örgütleri iş birlikçi öğrenmenin desteklenmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Bu tarz örgütlerde daha deneyimli öğretmenler birer mentor olarak diğer öğretmenlere deneyim aktarımında bulunabilir ve öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iletişime geçerek zoraki öğrenmektense gönüllü olarak

öğrenmeye istekli olabilir (Bieler, 2013; Molla & Nolan, 2020). Profesyonellerin faaliyetleri sırasında uyması gereken etik kurallar da yine meslek örgütleri tarafından belirlenmektedir. Etik kurallar, profesyonellerin mesleki faaliyetleri gerçekleştirirken uyması gereken standartları belirlemede etkilidir (Mausethagen & Granlung, 2012). Tıp ve hukuk gibi profesyonel meslekler, ilgili mesleğe girişi kontrol eden ve davranış kurallarının ihlal edilmesi halinde bireyleri o mesleği icra etmekten menedebilen, kendi kendini yöneten meslek örgütlerine sahiptir. Öğretmenlik için durumun daha az net olduğunu söylenebilir. Birçok ülkede öğretmenlerin mesleki örgütleri bulunsa da bunlar genellikle diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi aynı düzeyde bağımsızlığa sahip değildir (Menter & Flores, 2021). Türkiye’de ise meslek örgütleri olarak daha çok sendikalar devreye girmektedir. Ancak sendikalar öğretmen maaşları ve özlük hakları gibi konularda daha aktif faaliyet göstermekte olup mesleki gelişime yönelik uygulamalar daha az yaygın olarak kullanılmaktadır. Sendikalar uygulamada hesap verebilirlik ilkelerine uygun davranabildikleri gibi mevcut siyasi kararları değiştirmeye veya onlara direnmeye yönelik faaliyetlerde de bulunabilmektedir. Bu durum sendika üyesi öğretmenlerin okuldaki bürokratik işleyişle ilgili daha bilgili olmasına katkı sağlamaktadır (Karaca & Başer, 2016).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi süreci, geçerlik ve güvenilirlik ile araştırmacının rolüne yönelik bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan, katılımcıların yaşamış oldukları belirli bir deneyim ortaklığına odaklanan fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların bir olgu veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu olguyu nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemidir. Bireylerin deneyimlerini anlama amacı taşıyan felsefi bir düşünce biçiminden doğan fenomenolojinin temel amacı, yapılacak çalışmalarda araştırılacak olguya vurgu yapılarak katılımcıların bu olguyu nasıl deneyimlediklerine ve bu deneyimleri nasıl betimlediklerine kısacası “ortak deneyimlerin özüne” odaklanmaktır (Patton, 2018; Tekindal & Uğuz, 2020).

Fenomenolojik araştırmalarda, aynı deneyim çok farklı şekillerde yorumlanır ve belirli bir olguya ilişkin deneyimleri tanımlama amacı ile katılımcıların bilincine odaklanılır. Fenomenolojik çalışmada, araştırmacı farklılıklara odaklanmaktan ziyade sorunları ve durumları ortak anlayış ve deneyim perspektifinden anlamaya çalışır. Fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan, olgu ile ilgili deneyimi olan, bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek ve çıkarımlar yapabilecek bireylerden ya da gruplardan bilgi toplanmaktadır.

(Tekindal & Uğuz, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2016). Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmen profesyoneliğine yönelik çalışmalar yapan ve deneyimler yaşayan uluslararası ve ulusal düzeyde uzmanların bu olguyu nasıl deneyimlediklerini açıklamak amacıyla fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu araştırma ile öğretmen profesyoneliği olgusu üzerinde durularak OECD ülkeleri ve Türkiye bağlamında öğretmen profesyoneliği kavramı incelenmiştir. Olguyu açıklamak için OECD uzmanlarının, PISA’da başarılı olan ülkelerin OECD yönetim kurulunda görev yapan ülke uzmanlarının ve Türkiye’de öğretmen profesyoneliğine yönelik çalışmalar yapan Türk uzmanların deneyimleri ve görüşleri analiz edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Fenomenolojik çalışmalarda çalışma grubu amaca yöneliktir ve katılımcılar araştırılan deneyimi yaşadıkları için seçilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacılara göre fenomenoloji için özellikle uygun olan strateji, katılımcıların amaçlı seçilmesidir (Tekindal & Uğuz, 2020). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynaklarının araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da grupların (Yıldırım & Şimşek, 2016) olması düşüncesinden hareketle çalışma kapsamında üç katılımcı grubundan veri toplanması planlanmıştır. Birinci grup, öğretmen profesyoneliği konusunda çalışma yapan uluslararası kuruluş uzmanlarından oluşmaktadır. İkinci grup, PISA sınavından başarılı olan OECD üye ülke uzmanlarından, üçüncü grup ise Türkiye’de öğretmen profesyoneliği ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlardan oluşmaktadır. Katılımcılara yönelik bilgiler alt başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.2.1. Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)

Uluslararası kuruluş uzmanları seçilirken ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk ölçüt öğretmen profesyoneliği kapsamında çalışmalar yürütme şartı olup öğretmen profesyoneliği ile ilgili literatür tarandığında OECD tarafından 2008 yılından itibaren uygulanan, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullardaki çalışma koşullarını ve öğrenme ortamlarını odağına alan ilk uluslararası anket çalışması olan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) karşımıza çıkmaktadır. TALIS çalışmasının odağında olan kavramlardan biri de öğretmen profesyoneliği olup bu başlık altında 2016 yılında OECD

tarafından “Supporting Teacher Professionalism” adlı rapor yayınlanmıştır. Bu çerçevede araştırma kapsamında uluslararası kuruluş olarak OECD seçilmiştir. OECD bünyesinde eğitim araştırmaları Eğitim ve Beceriler Direktörlüğü tarafından gerçekleştirildiğinden ilk olarak bu birimden sorumlu Direktör ile iletişime geçilmiştir. PISA ve TALIS başta olmak üzere birçok proje ve çalışmada etkin rol oynayan Direktör’e çalışmanın konusu ve kapsamı anlatılarak kendisi ile görüşme talebi iletilmiştir. Ayrıca öğretmen profesyoneli ile ilgili çalışmalar yapan, TALIS çalışmasına aktif katılım sağlayan ve OECD bünyesinde en az beş yıldır çalışma şartlarını taşıyan uzmanlarla da görüşme talebi iletilmiştir ve bu kapsamda OECD’den, söz konusu kriterlere uyan uzman ismi önermesi istenmiştir. OECD tarafından Eğitim ve Beceriler Direktörü de dâhil araştırmacının belirlediği kriterlere uygun toplam dokuz katılımcı ismi bildirilmiştir. Bildirilen uzmanlar üst düzey yöneticilerden oluşmakta olup unvanlar arasında Eğitim ve Beceriler Direktörü, TALIS Eş Başkanları, Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi Başkanı, Eğitim Araştırmaları Koordinatörleri ve Kıdemli Politika Analistleri yer almaktadır. Uzman kimliklerini gizli tutmak için UK1, UK2, ...UK8 şeklinde kısaltmalar kullanılmış olup uluslararası kuruluş uzmanlarının demografik verileri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırma Katılımcılarından Uluslararası Kuruluş Uzmanlarının Demografik Özellikleri

Uluslararası Kuruluş Uzmanı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyim yılı	OECD’de Görev Süresi
UK1	E	57	Yüksek Lisans	37	27
UK2	E	37	Doktora	15	7
UK3	E	56	Doktora	35	19
UK4	K	49	Doktora	25	21
UK5	E	52	Yüksek Lisans	30	8
UK6	E	51	Yüksek Lisans	25	6
UK7	K	48	Doktora	25	6
UK8	E	58	Yüksek Lisans	36	8

Katılımcılardan bir kişi ile pilot görüşme yapılmış olup araştırmaya katılan diğer sekiz uluslararası kuruluş uzmanının altısı erkek üçü kadındır. Yaş aralıkları ise 37 ile 58 arasında değişim göstermektedir. Dört uzmanın öğrenim durumu yüksek lisans iken beş uzmanın öğrenim durumu doktora'dır. İş hayatındaki toplam mesleki deneyim yılları 15 ile 37 yıl arasında değişmektedir. OECD'de çalışma süreleri ise altı ile 27 yıl arasında çeşitlilik göstermektedir.

3.2.2. Ülke Uzmanları (ÜU)

Öğretmen profesyoneli ile ilgili literatür tarandığında öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısına yönelik uluslararası uygulamalar içerisinde en kapsamlı çalışma OECD tarafından 2000 yılında uygulanmaya başlanan kısa adı PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. Ölçüt örnekleme ile araştırmanın konusu olan herhangi bir durum ölçüt olarak belirlenebilmektedir (Baltacı, 2018). Bu nedenle öğretmen profesyoneli konusunda görüşme yapılacak ülkeleri belirlerken ilk ölçüt olarak PISA sınav başarısı belirlenmiştir. İkinci ölçüt olarak 2006 ile 2018 yılları arasında düzenlenen PISA sınavlarına katılmış olma ve OECD üye ülkesi olma şartı tespit edilmiştir. 2006 yılından 2018 yılına kadar yapılan PISA sınavlarına katılan OECD üye ülke sayısı 30 ile 37 arasında değişiklik göstermektedir. Bu nedenle üçüncü ölçüt olarak en az 500 puan alma ve başarı sıralamasında %40 arasında olma şartı belirlenmiştir. PISA başarı sıralamasında 12 OECD üyesi ülke bu kriterlere uymaktadır. Ülke seçiminde dördüncü ve son ölçüt 2006-2018 yılları arasında düzenlenen beş PISA sınavının en az üçünde ilk 12 ülke arasında yer alma şeklinde tespit edilmiş olup bu kriterlere uyan ülkelere ait veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Ülkelerin belirlenmesinden sonra bu ülkelerde görüşme yapılacak ülke uzmanlarının seçiminde ise ölçüt olarak OECD TALIS çalışmasında Yönetim Kurulu üyesi olma ve bu kurulda en az iki yıl görev yapmış olma şeklinde tespit edilmiştir. Seçilen ülkelerle ilgili ülke uzmanlarına ulaşmak amacıyla OECD sekreteryası ile görüşülmüş ve araştırma kapsamında seçilen ülkelerin TALIS yönetim kurulu üyeleri ile görüşme talebi iletilmiştir. OECD sekreteryası talebi olumlu karşılamış ve ülke uzmanlarına e-posta atarak konu hakkında bilgilendirmede bulunmuştur. Hollanda, Almanya ve İsviçre ülkelerinin yönetim kurulu üyelerinin yeni değiştiğini ve iki yıl şartına uymadığını belirten OECD sekreteryası iletişim kurabilmek için; Avustralya, Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kanada, Kore,

Polonya ve Yeni Zelanda ülke uzmanlarının bilgilerini paylaşmıştır. Polonya ülke uzmanı hariç diğer sekiz ülke uzmanı tarafından araştırmaya katılımı ilgili olumlu dönüş yapılmış olup katılımcı grubu Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kanada, Kore ve Yeni Zelanda ülkelerinin ülke uzmanları tarafından oluşturulmuştur. Tablo 5'te ülke uzmanlarına ait demografik veriler yer almaktadır. Katılımcı gizliliğinin sağlanması için ülke uzmanları ÜU1, ÜU2, ...ÜU8 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4
2006-2018 Yılları Arasında Düzenlenen PISA Sınavında İlk 12'ye giren OECD Ülkeleri

Sıralama	2006	2009	2012	2015	2018
1	Finlandiya*	Kore*	Kore*	Japonya*	Estonya*
2	Kanada*	Finlandiya*	Japonya*	Estonya*	Kanada*
3	Japonya*	Kanada*	İsviçre***	Finlandiya*	Finlandiya*
4	Estonya*	Yeni Zelanda**	Hollanda**	Kanada*	İrlanda
5	Yeni Zelanda**	Japonya*	Estonya*	Kore*	Kore*
6	Avustralya*	Avustralya*	Finlandiya*	Slovenya	Polonya***
7	Hollanda**	Hollanda**	Kanada*	Yeni Zelanda**	Yeni Zelanda**
8	Kore*	Belçika	Polonya***	Avustralya*	İsveç
9	Slovenya	Norveç	Belçika	Almanya***	ABD
10	Almanya***	Estonya*	Almanya***	Hollanda**	Japonya
11	İngiltere***	İsviçre***	Avusturya	İngiltere***	İngiltere***
12	Çek Cumhuriyeti	Polonya***	Avustralya*	İsviçre***	Avustralya*

*5 sınavın hepsinde ilk 12'de yer alan ülkeler: Estonya, Finlandiya, Japonya, Kanada, Kore

**5 sınavın 4'ünde ilk 12'de yer alan ülkeler: Hollanda, Yeni Zelanda

***5 sınavın 3'ünde ilk 12'de yer alan ülkeler: Almanya, İngiltere, İsviçre, Polonya,

Tablo 5

Araştırma Katılımcılarından Ülke Uzmanlarının Demografik Özellikleri

Ülke Uzmanı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki deneyim yılı	Yönetim Üyelik (Yıl)	Kurulu Süresi
ÜU1	E	46	Lisans	25	4	
ÜU2	E	59	Lisans	38	7	
ÜU3	E	42	Doktora	18	4	
ÜU4	K	45	Yüksek Lisans	25	4	
ÜU5	K	52	Doktora	26	6	
ÜU6	E	42	Doktora	20	4	
ÜU7	K	39	Doktora	20	4	
ÜU8	E	46	Yüksek Lisans	22	6	

Görüşme yapılan toplam sekiz ülke uzmanının beşi erkek üçü kadındır. Yaş aralıkları ise 39 ile 59 arasında değişim göstermektedir. İki uzmanın öğrenim durumu lisans, iki uzmanın yüksek lisans, dört uzmanın ise öğrenim durumu doktora'dır. İş hayatındaki toplam mesleki deneyimleri 18 ile 38 yıl arasında değişmektedir. OECD yönetim kurulunda çalışma süreleri ise dört ile yedi yıl arasında çeşitlilik göstermektedir.

3.2.3. Türk Uzmanlar (TU)

Üçüncü grup katılımcılar ise öğretmen profesyoneli ile ilgili çalışma yapan Türk uzmanlardan oluşmaktadır. Türk uzmanlar belirlenirken katılımcı çeşitliliğinin sağlanması amacıyla üç kategori altında seçim yapılmıştır. Birinci kategoride katılımcı seçiminde öğretmen profesyoneli ile ilgili en az üç makale yazmış olma ölçütü belirlenmiştir. İkinci kategoride katılımcı seçiminde Türkiye adına TALIS çalışmalarına katılmış olma ölçütü ve üçüncü kategoride katılımcı seçimi için Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan ulusal ve uluslararası kuruluşlarda görev yapma ölçütü belirlenmiştir. Birinci kategori için araştırmacılar incelendiğinde öğretmen profesyoneli konusunda en az üç makale yazmış üç akademisyen tespit edilmiştir. İkinci kategori için Millî Eğitim Bakanlığı adına TALIS çalışmalarına katılan dört uzman belirlenmiş olup en fazla toplantı katılımı sağlayan

iki uzman seçilmiştir. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen eğitimi üzerine çalışmalar yapan bir uluslararası kuruluş ve bir STK ile iletişime geçilmiştir. İlgili kuruluşlara çalışmanın amacı anlatılmış olup yapılan görüşmeler neticesinde uluslararası kuruluş ve STK tarafından birer uzman ismi iletilmiştir. Bu durumda toplam yedi Türk uzman katılımcı olarak seçilmiş olup uzmanların demografik özellikleri Tablo 6’da yer almaktadır. Katılımcı gizliliğini korumak için uzmanlar TU1, TU2 TU7 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 6

Araştırma Katılımcılarından Türk Uzmanların Demografik Özellikleri

Türk Uzman	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyim Yılı
TU1	E	40	Doktora	16
TU2	E	49	Doktora	23
TU3	E	45	Doktora	24
TU4	E	52	Doktora	28
TU5	E	46	Doktora	24
TU6	E	47	Doktora	25
TU7	K	47	Yüksek Lisans	24

Görüşme yapılan toplam yedi Türk uzmanının altısı erkek biri kadındır. Yaş aralıkları ise 40 ile 52 arasında değişim göstermektedir. Altı uzmanın öğrenim durumu doktora, bir uzmanın ise yüksek lisanslıdır. İş hayatındaki mesleki deneyimleri 16 ile 28 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Creswell (2020)’e göre nitel araştırmada veri formları gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve görsel-işitsel materyaller olmak üzere temelde dört bilgi türü altında toplanmaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda ise veri oluşturma genellikle derinlemesine ve çoklu görüşmeler kullanılarak yapılmaktadır (Lester, 1999). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, ilgili alanyazın incelenerek ve TALIS anket soruları dikkate alınarak araştırmacı

tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın odak noktasının öğretmen profesyoneli olması nedeniyle görüşme formu oluşturulurken araştırmanın amacına uygun kapsamlı sorular sorulmaya özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 13 soruluk taslak görüşme formu uzman görüşü alınmak üzere iki eğitim yönetimi alan uzmanı ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Eğitim yönetimi alan uzmanlarından biri öğretmen profesyoneliğine yönelik mevcut durumu açısından birbiri ile benzerlik gösteren bir soru olduğunu, öğretmen profesyoneliği ile farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayan sorunun ise çalışmanın amacı ile uyumlu olmadığını ve cevaplanması zor bir soru olduğunu söyleyerek iki sorunun silinmesini önermiştir. Diğer eğitim yönetimi uzmanı ise öğretmen profesyoneliği boyutları hakkında sorulan sorunun bir soru altında farklı üç madde olarak yazılmasını önermiştir. Eğitim yönetimi uzman görüşleri doğrultusunda iki soru silinmiş, alt boyutlarla ilgili üç soru bir soru altında üç farklı maddeler halinde sorulmuş olup toplam soru sayısı dokuza düşürülmüştür. Ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri çerçevesinde ise görüşme onam formu ve kişisel bilgilerle ilgili soruların içeriği düzenlenmiştir.

Görüşme onam formu ve görüşme formu yazım açısından kontrol edilmek üzere Türkçe öğretmeni değerlendirmesine sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra formlar İngilizce'ye çevrilmiş ve çevirinin kontrolü amacıyla eğitim alanında görev yapan bir mütercim tercüman ile bir akademisyen görüşüne sunulmuştur. Yazım ile ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme sorularının uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında bir uluslararası kuruluş uzmanı, bir ülke uzmanı ve bir Türk uzman ile çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Uluslararası kuruluş uzmanı ve ülke uzmanı tarafından soruların anlaşılır olduğu bildirilerek, Türkiye'deki öğretmen profesyoneliğini değerlendirmeye yönelik sorulan soruyla ilgili çekinceleri olduğunu dile getirmişler ve bu sorunun çıkarılmasını talep etmişlerdir. Türk uzman tarafından ise birinci ve ikinci sorunun binişik cevapları olduğu ve görüşme süresi açısından da süreyi uzattığı gerekçesi ile birinci sorunun çıkarılması önerilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler neticesinde görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve soru sayısı yediye düşürülerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan her

bir soruya yönelik araştırmanın alt problemleri ile uyumluluğunu görmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılarla yapılan tele konferans, video konferans, yüz yüze görüşmeler ve yazılı metinler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar ile görüşme süreci, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 07.10.2021 tarihinde görüşme formunun uygun bulunduğunu bildiren resmi yazının alınmasından sonra başlamıştır. Verilerin toplanması süreci uluslararası kuruluş uzmanları ile görüşmeler, ülke uzmanları ile görüşmeler ve Türk uzmanlar ile görüşmeler olmak üzere üç başlık altında aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.4.1. Uluslararası Kuruluş Uzmanları Veri Toplama Süreci

İlk olarak OECD’de karar verici pozisyonunda olan üst düzey Direktör ile yüz yüze görüşülmüş, çalışmanın içeriği ve amacı paylaşılmış, bu kapsamda uzmanlarla görüşme talebi iletilmiştir. Direktör tarafından talep olumlu karşılanmış, gerekli yazışmaların yapılabilmesi, uzmanların iletişim bilgilerinin temin edilebilmesi ve görüşmelerin organize edilebilmesi amacıyla asistanı ile kontak kurulması yönünden gerekli bilgiler paylaşılmıştır. Daha sonra katılımcıları belirlemek ve görüşme zamanlarını ayarlayabilmek için ilgili asistan ile e-posta üzerinden yazışmalar başlatılmıştır. Ancak OECD tarafından eğitim alanında uluslararası düzeyde birçok çalışma yürütülmesi, görüşme yapılacak kişilerin OECD’de üst düzey yönetici pozisyonunda olması ve özellikle Covid-19 nedeniyle çevrim içi toplantı iş yüklerinin fazla olması nedeniyle süreç planlanandan daha uzun olmuş ve görüşme randevularının alınması, görüşmelerin tamamlanması, deşifre yapılması ve deşifrelerin uzmanlar tarafından kontrol edilmesi süreci yaklaşık sekiz ay sürmüştür.

OECD tarafından görüşme yapılabilecek uzmanların iletişim bilgileri, ilgili asistan tarafından iletilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından pilot görüşme yapabilmek amacıyla bir uzman tespit edilmiş ve ilk olarak onunla iletişim süreci başlatılmıştır. Araştırmanın amacını anlatan ve görüşme onam formu ile görüşme sorularının yer aldığı formu içeren e-posta 11/10/2021 tarihinde ilgili uzmana iletilmiştir. 22/10/2021 tarihi için görüşme

randevusu alınmış olup araştırma kapsamındaki ilk pilot görüşme video konferans aracılığı ile gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 65 dakika sürmüştür. Yapılan pilot görüşme sonucu alınan geri bildirimler neticesinde, görüşme süresinin uzunluğu da dikkate alınarak sorular revize edilmiştir. Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından 01/11/2021 tarihi itibarıyla uluslararası kuruluş uzmanlarına tek tek e-posta gönderilmiş ve randevu talep edilmiştir. Ancak yeni yıl tatilinin yaklaşmış olması nedeniyle katılımcılar Ocak 2022 sonrası için görüşme tarihi belirleyebileceklerini iletmiştir. Bu çerçevede araştırma kapsamında ilk veri 13/01/2022 tarihinde yapılan video konferans görüşmesi ile elde edilmiştir.

Tüm katılımcılara katılımcı gizliliğinin ve veri güvenliğinin araştırmacı tarafından sağlanacağı açıklanarak görüşme deşifresinin yapılabilmesi ve katılımcı onayına sunulabilmesi amacıyla video konferansın kayıt altına alınması hususunda katılımcıların onayı istenmiştir. Katılımcıların tamamı görüşmenin kayda alınması yönünde bir sakınca görmediğini ve onay verdiklerini bildirmiştir. Çalışma kapsamında katılımcı gizliliğinin sağlanması amacıyla uluslararası kuruluş uzmanları UK1, UK2,UK8 şeklinde kodlanmış olup uluslararası kuruluş uzmanları ile yapılan görüşme tarihleri ve görüşme süreleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7
Uluslararası Kuruluş Uzmanları ile Gerçekleştirilen Görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri

Uluslararası Kuruluş Uzmanı (UK)	Görüşme Tarihi	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
UK1	13/01/2022	Video Konferans	37 dakika
UK2	16/02/2022	Video Konferans	56 dakika
UK3	17/02/2022	Video Konferans	42 dakika
UK4	02/05/2022	Video Konferans	45 dakika
UK5	15/03/2022	Video Konferans	46 dakika
UK6	09/03/2022	Video Konferans	38 dakika
UK7	28/03/2022	Video Konferans	40 dakika
UK8	08/04/2022	Video Konferans	49 dakika

Video konferans görüşmeleri bilgisayar ortamında kaydedilmiş olup veri güvenliği sağlanmıştır. Uzmanlar ile yapılan görüşmelerin ardından araştırmacı tarafından görüşmelerin deşifreleri yapılmıştır. Deşifreler ortalama üç ile yedi gün arası sürmüş olup araştırmacı tarafından yapılan deşifrelerin ilk kontrolü eğitim alanında çalışan İngilizce mütercim tercüman tarafından sağlanmıştır. Her bir görüşme deşifresinin kontrolü iki ile dört gün arası zaman almıştır. Daha sonra uzmanların onayını almak amacıyla görüşme deşifreleri ilgili kişilere e-posta ile gönderilmiştir. Katılımcıların e-postalara dönüş sürecinin en kısısı dört gün en uzununu ise 14 gün sürmüştür.

3.4.2. Ülke Uzmanları Veri Toplama Süreci

Araştırmacının diğer katılımcı grubu olan ülke uzmanları, OECD yönetim kurulu üyeleri olması nedeniyle izin süreci OECD sekreteryası üzerinden gerçekleştirilmiştir. OECD sekreteryası ile yapılan e-posta görüşmesinde OECD Direktörü ile görüşme yapıldığı ve çalışmaya onay verildiği bilgisi paylaşılmış olup Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kanada, Kore, Polonya ve Yeni Zelanda ülke uzmanları ile görüşme yapma talebi iletilmiştir. Ancak öncesinde bir ülke uzmanı ile pilot görüşme yapılması hususu dile getirilmiştir. OECD Yönetim Kurulunda her ülkeden bir temsilci yer alması nedeniyle pilot görüşmenin daha önce başka bir ülke adına yönetim kurulu üyeliği yapmış ama şuan OECD bünyesinde çalışan bir uzmanla yapılabileceği bilgisi iletilmiştir. Bahse konu uzman ile iletişim kurulmuş, araştırmanın amacı açıklanmış ve pilot görüşme için tarih talep edilmiştir. İlgili uzman tarafından 11/11/2021 tarihi için görüşme yapılabileceği bildirilmiş olup söz konusu tarihte video konferans aracılığı ile uzman görüşmesi yapılmıştır. Görüşme süresi 57 dakika sürmüş olup ilgili uzman tarafından Türkiye’de öğretmen profesyoneliizminin değerlendirilmesine yönelik soruyu ülke uzmanlarının cevaplamaktan kaçınabileceği dile getirilerek bu sorunun çıkarılması önerilmiştir. Bu çerçevesinde revize edilen görüşme formuna son hali verilmiş ve 17/11/2021 tarihi itibarıyla Estonya, Finlandiya, İngiltere, Japonya, Kanada, Kore, Polonya ve Yeni Zelanda ülke uzmanlarına tek tek e-posta gönderilerek araştırmanın amacı ve görüşme talebi iletilmiştir. Ancak beş uzman yıllık izne ayrıldıkları için gönderilen e-postalar geri dönmüştür. Diğer uzmanlardan ise Ocak 2022 tarihine kadar herhangi bir dönüş sağlanmamıştır. Bunun üzerine OECD sekreteryası ile tekrar iletişime geçilmiş ve ülke uzmanları ile iletişim kurabilmek için destek talep edilmiştir. Bu talep sonrası OECD sekreteryası tarafından uzmanlara e-posta gönderildiği ve

araştırmacının e-posta adresine uzmanlar tarafından dönüş yapılacağı iletilmiştir. OECD sekreteryası kanalıyla yapılan hatırlatma sonrasında ülke uzmanları tarafından dönüşler yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu süreçte İngiltere, Avustralya ve Polonya tarafından herhangi bir dönüş yapılmamıştır. Bu uzmanlara ulaşabilmek için zaman zaman hatırlatma e-postaları gönderilmiştir. Ülke uzmanlarının OECD yönetim kurulu görevlerinin yanında kendi ülkelerinde de eğitim alanında görev yapıyor olmaları nedeniyle randevu alma ve görüşmelerin tamamlanması süreci Haziran 2022 tarihine kadar sürmüştür. Sadece Polonya ülke uzmanı katılım sağlayamayacağını OECD sekreteryasına iletmış olup diğer sekiz ülke uzmanı ile görüşmeler sağlanmıştır. Avustralya, Estonya, Finlandiya, İngiltere, Kanada ve Yeni Zelanda ülke uzmanları ile görüşmeler video konferans aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak Estonya, Finlandiya ve Yeni Zelanda ülke uzmanları üç, beş ve altıncı sorulara verecekleri cevapları kendi ülkelerinin eğitimden sorumlu bakanlıklarından onay aldıktan sonra yazılı ileteceklerini bildirmiştir. Kore ülke uzmanı ise video konferans görüşmesinin kayda alınmamasını talep etmiş, video konferans sonrası yapılan görüşme çerçevesinde hazırlayacağı yazılı dokümanın Bakanlık onayından geçtikten sonra paylaşılacağı bilgisini iletmıştır. Japonya ülke uzmanı ise araştırmacı ile Japonya İstanbul Başkonsoloslukları üzerinden iletişime geçmiş, görüşme ile ilgili bir tercüman görevlendirmesi yapılmış ve öncelikle onunla görüşülmesi gerektiği bilgisi paylaşılmıştır. İlgili kişiyle görüşülmüş, görüşme soruları paylaşılmış ve araştırmacının amacı ve sorular hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Görüşme sonrasında Japonya tarafından verilecek tüm cevapların Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanması gerektiği bu nedenle sorulara yazılı cevap verileceği ve Türkçe tercümesinin Başkonsolosluk tarafından yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Uzmanlar ile gerçekleştirilen görüşmelere ait bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Her bir görüşmenin araştırmacı tarafından deşifresi ortalama iki-yedi gün arası sürmüş olup deşifrelerin İngilizce mütercim tercüman tarafından kontrolleri iki- dört gün arası sürmüştür. Deşifresi tamamlanan görüşme metinleri uzman onayı alınmak üzere ilgili kişilere e-posta olarak gönderilmiştir. Ayrıca yazılı cevap gönderen uzmanlardan bazı soruları yeniden cevaplamaları istenmiştir. Uzmanların e-postalara dönüş süresi ise dört ile 12 gün arası değişmektedir. Görüşme randevularının alınması, görüşmelerin gerçekleşmesi, deşifrelerin yapılması ve uzmanlar tarafından kontrolleri yaklaşık dokuz ay sürmüştür.

Tablo 8

Ülke Uzmanları ile Gerçekleştirilen görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri

Ülke Uzmanı (ÜU)	Görüşme Tarihi	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
ÜU1	28/01/2022	Video Konferans+Yazılı Cevap	29 dakika
ÜU2	11/02/2022	Video Konferans+Yazılı Cevap	21 dakika
ÜU3	23/03/2022	Video Konferans+Yazılı Cevap	52 dakika
ÜU4	22/02/2022	Video Konferans+Yazılı Cevap	32 dakika
ÜU5	11/02/2022	Video Konferans+Yazılı Cevap	28 dakika
ÜU6	23/05/2022	Video Konferans	42 dakika
ÜU7	11/05/2022	Video Konferans	48 dakika
ÜU8	12/01/2022	Video Konferans	43 dakika

3.4.3. Türk Uzmanların Veri Toplama Süreci

Araştırmanın üçüncü grup katılımcılarını Türk uzmanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların tespitinde ilk olarak öğretmen profesyoneli ile ilgili en az üç makale yazmış olan akademisyenler araştırılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında bu kritere uyan üç akademisyen ile iletişim kurulmuştur. Diğer iki katılımcı seçimi için Millî Eğitim Bakanlığı adına TALIS çalışmalarına katılan dört uzman arasından toplantı katılım sayısı en çok olan iki uzman seçilmiş ve onlarla da iletişime geçilmiştir. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen eğitimi üzerine çalışmalar yapan uluslararası kuruluşlar ve STK'lar araştırılmıştır. Bu kapsamda bir uluslararası kuruluş, bir de STK seçilmiş olup ilgili kuruluş yetkilileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusuna yönelik bilgiler verilmiş ve bu kapsamda uzman görüşmesi talep edilmiştir. Uluslararası kuruluş tarafından araştırmaya katılım sağlayabilecek nitelikte bir katılımcı önerilmiştir. STK tarafından ise bir katılımcı önerilmiştir. Araştırma kapsamında yedi Türk uzman ile görüşmeden önce öğretmen profesyoneli alanında makale yazmış bir akademisyen ile iletişime geçilmiş ve 08/11/2021 tarihinde pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme neticesinde birinci ve ikinci soruda yer alan soruların benzerlik göstermesi nedeniyle birinci sorunun çıkarılması yönünde görüş bildirilmiş ve bu doğrultuda görüşme formu revize edilmiştir. Daha sonra bazı katılımcılara e-posta yoluyla, bazı katılımcılara ise telefon görüşmesi yoluyla araştırma hakkında bilgi verilmiş, randevu talep edilmiştir. Uzman geri dönüşleri neticesinde katılımcılardan bir tanesi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Diğer yedi katılımcıdan

iki tanesi ile telekonferans, beş katılımcı ile video konferans aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 41-72 dakika aralığında sürmüş olup görüşmeye ilişkin bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Türk Uzmanlar ile Gerçekleştirilen Görüşme Tarihleri ve Görüşme Süreleri

Türk Uzman	Görüşme Tarihi	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
TU1	02/12/2021	Tele Konferans	43 dakika
TU2	14/12/2021	Tele Konferans	46 dakika
TU3	07/01/2022	Video Konferans	52 dakika
TU4	16/02/2022	Video Konferans	72 dakika
TU5	07/01/2022	Yüz yüze	41 dakika
TU6	16/03/2022	Video Konferans	48 dakika
TU7	16/03/2022	Video Konferans	56 dakika
TU8	22/03/2022	Video Konferans	63 dakika

Ses kayıtları ve video kayıtları bilgisayar ortamında saklanmış olup her bir görüşme deşifresi bir-iki gün arası, uzmanlar tarafından kontrolleri ise üç ile yedi gün sürmüştür. Randevuların ayarlanması, görüşmelerin tamamlanması, görüşmelerin deşifreleri ve uzmanlar tarafından kontrol süreci yaklaşık altı ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analiziyle ilgili olarak Strauss ve Corbin (1990) tarafından betimsel analiz ve içerik analizi süreçleri önerilmekte olup bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırmaya ilişkin örüntüleri, temaları ve anlamları belirlemek için verilerin sistematik olarak derinlemesine incelenmesine yönelik bir süreç (Baltacı, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016) olup amaç tümevarımcı bir yaklaşımla toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede veri analizi süreci verilerin kodlanması, kategorilerin belirlenmesi, verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması şeklinde özetlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler bilgisayar ortamında kaydedilerek veri setine dnüştürölmüş ve deşifre kolaylığı açısından her bir görüşmenin ses dosyası oluşturulmuştur. Görüşmeler uluslararası kuruluş ve ölkeler uzmanları ile İngilizce, Türk uzmanları ile Türkçe yapılmıştır. İngilizce yapılan görüşmelerin metin deşifreleri üç ile yedi gün arası sürmüştür. Daha sonra deşifrelerin eğitim alanında alışan İngilizce mütercim tercüman tarafından kontrolleri sağlanmışır. Türkçe metinlerin deşifresi ise bir-iki gün sürmüştür. Ardından katılımcılar tarafından kontrol edilmek üzere deşifre edilmiş metinler e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiş, kontrolleri sağlanmış metinlerle ilgili onaylar alınmışır. Yazılı cevap gönderen katılımcı görüşleri ise araştırmacı tarafından incelenmiş ve eksik bulunan kısımların katılımcılar tarafından düzenlenmesi talep edilmişır. Bu süreçler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından İngilizce görüşmelerin Türkçe tercümeleri yapılmıştır. Türkçe tercüme yapılırken kavram bütönlüğü sağlanması açısından ilgili alanyazında kullanılan çevirilere dikkat edilmişır. Bazı cevaplarda ise Türkçe bakımından anlaşılabilirliğin sağlanması için kelime kelime çeviri yerine anlam bütönlüğü dikkate alınarak çeviri yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan çeviriler, İngilizce öğretmenleri ve eğitim alanında çalışan mütercim tercümanlara kontrol ettirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak verilerin elde edileceği metinlere son hali verilmişır. Araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır. Araştırmacı tarafından toplam 184 sayfa İngilizce görüşme deşifresi Türkçeye çevrilmiş olup araştırma kapsamında verilerin oluşturulması için toplam 284 sayfalık dokümanın derinlemesine analizi yapılmıştır.

Kodlamanın ilk aşamasında katılımcılara ait görüşme metinlerinin detaylı incelemesi yapılmış ve Excel programında her soruya yönelik katılımcı cevaplarından elde edilen kodlar işlenmişır. Daha sonra ilgili literatür çerçevesinde araştırma alt problemleri de dikkate alınarak yapılan kodlar yeniden gözden geçirilmiş, benzer açıklamalar aynı şekilde kodlanmış, araştırma amacına hizmet etmeyenler elenmişır. Kodlamaların doğruluğundan ve alt problemlerle örtüştüğünden emin olmak için bu işlem üç kez yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategori oluşturma sürecine geçilmiş olup benzerlik gösteren kodlar kategoriler altında toplanmışır. Benzer kodların aynı kategori altında verilmesine dikkat edilmiş olup kod ve kategori uyumluluğu ilgili literatür dikkate alınarak araştırmacı tarafından üç kez kontrolleri yapılmış ve analiz süreci tamamlanmışır.

Tablo 10

Uluslararası Kuruluş Uzmanlar (UK), Ülke Uzmanları (ÜU) ve Türk Uzmanlar (TR) ile Gerçekleştirilen Görüşmelerin Deşifre Bilgileri

Uzmanlar	Görüşme Türü	İngilizce		Türkçe	
		Sayfa Sayısı	Sözcük sayısı	Sayfa Sayısı	Sözcük sayısı
UK1	Video konferans	11	3589	10	3241
UK2	Video konferans	14	4557	13	4300
UK3	Video konferans	12	3718	11	3554
UK4	Video konferans	12	3607	11	3498
UK5	Video konferans	15	4958	14	4507
UK6	Video konferans	11	3427	10	3262
UK7	Video konferans	13	4160	11	3553
UK8	Video konferans	14	4573	14	4416
ÜU1	Video Konferans+ Yazılı Cevap	12	3602	11	3503
ÜU2	Video Konferans+ Yazılı Cevap	-	-	10	3282
ÜU3	Video Konferans+ Yazılı Cevap	10	3274	10	3059
ÜU4	Video Konferans+ Yazılı Cevap	11	3442	10	3248
ÜU5	Video Konferans+ Yazılı Cevap	10	3153	9	2940
ÜU6	Video Konferans	12	3849	12	3715
ÜU7	Video Konferans	14	4554	12	4177
ÜU8	Video Konferans	13	4341	12	3952
TU1	Tele Konferans	-	-	14	4483
TU2	Tele Konferans	-	-	12	3916
TU3	Video Konferans	-	-	18	6862
TU4	Video Konferans	-	-	20	7518
TU5	Yüz yüze	-	-	13	4340
TU6	Video Konferans	-	-	12	4038
TU7	Video Konferans	-	-	15	5488
TOPLAM		184	58804	284	94.852

3.6. Geçerlik, Güvenilirlik

3.6.1. Geçerlik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırma bulgularının gerçeğe uyumu ve gerçeği yansıtması ile ilişkili olup inandırıcılığın sağlanması amacıyla araştırmalarda çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler, uzun süreli ilişki, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olarak ifade edilebilir. İnandırıcılığa yönelik stratejilerden birisi katılımcılar ile uzun süreli ilişkilerdir. Araştırmacının OECD çalışmalarından sorumlu olması nedeniyle sık sık Paris'te OECD genel merkezinde düzenlenen toplantılara katılım sağlamış ve araştırma kapsamında yer alan OECD uzmanları ve ülke uzmanlarının büyük çoğunluğu ile yüz yüze görüşme ve iletişim kurma imkânı bulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmış olup Covid-19 salgını nedeniyle bu mümkün olmamış, görüşmeler video konferans yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama amacıyla yapılacak görüşmeler öncesinde pilotlama yapılmış ve ideal görüşmenin ön bilgilendirme süresi hariç yaklaşık 30-35 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu nedenle katılımcılara görüşmelerin 45 ile 60 dakika arasında sürebileceği bilgisi iletilmiş ve randevular buna göre organize edilmiştir. Yapılan görüşmelerin en kısısı 37 dakika en uzununu ise 63 dakika sürmüştür. Bu açıdan katılımcılar ile yeterli zamanın geçirildiği söylenebilir.

Çeşitleme kapsamında ise çoklu veri kaynağı tercih edilmiş olup veriler üç farklı katılımcı grubundan elde edilmiştir. Birinci grup, öğretmen profesyoneli konusunda çalışmalar yapan uluslararası kuruluş uzmanları oluşturmaktadır. İkinci grup PISA sınavında başarılı olan ülkelerin OECD yönetim kurulu üyelerinden oluşmaktadır. Üçüncü grup ise Türkiye'de öğretmen profesyoneli konusunda çalışmalar yapan uzmanlardan oluşmaktadır. Katılımcı cevapları incelendiğinde üç gruptan elde edilen bulguların büyük benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu da araştırma kapsamında sorulan soruların katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşıldığının ve katılımcıların öğretmen profesyoneli konusunda tutarlı bilgi temeline sahip olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Uzman incelemesine yönelik içerik ve görüşme soruları boyutu için Türkiye'de öğretmen profesyoneli konusunda akademik çalışmaları olan öğretim üyesinden, verilerin analizi konusunda ise nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman öğretim üyesinden, İngilizce Türkçe çeviri süreciyle ilgili olarak ise eğitim yönetimi alanında doktora yapmış İngilizce öğretmeni ile eğitim konularında mütercim tercümanlık yapan iki uzmandan destek

alınmıştır. Ayrıca tez danışmanı ve tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri tarafından detaylı incelemelerin yapıldığı ve tez sürecinin takip edildiği söylenebilir. Katılımcı teyidi ile ilgili olarak, katılımcılar ile yapılan görüşmenin deşifreleri ilgili kişilere e-posta ile gönderilmiş ve deşifrelerin doğruluğunu teyit etmeleri, düzeltilmesini gerektiğini düşündükleri yerler varsa iletmeleri istenmiştir. Genel anlamda katılımcılar gönderilen deşifre metnini uygun bulmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik nicel araştırmalardaki genelleme kavramına karşılık gelen bir kavram olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcı sınırlılığı yerine genelleme yapılmaktan kaçınılarak elde edilen verilerin başka durumlara aktarılabirliği ön plana çıkarılmaktadır. Bu amaçla öncelikle katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yapılmış ve katılımcıların ilettikleri görüşler yansıtılırken sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan uluslararası kuruluş uzmanlarının uzun yıllar öğretmen profesyoneli ile ilgili uluslararası çalışmalarda bulunmaları nedeniyle hem literatüre hem de uygulama deneyimine sahip olması, ülke uzmanlarının hem kendi ülkelerinde öğretmen profesyoneliye yönelik çalışmalar yapmış olması hem de uluslararası düzeyde süreci takip ediyor olması, Türk uzmanların ise gerek öğretmen profesyoneli ile ilgili akademik çalışmalar yürütüyor olması gerekse yerel ve uluslararası çalışmalara katılım sağlamış olması, ilettiği oldukları görüşlerin başka durumlara da uyarlanabilecek nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.6.2. Güvenirlik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramları nicel araştırmalarda kullanılan iç ve dış güvenirlik ile benzer anlamda kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmanın tasarımı, verilerin toplanma süreci ve analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan video konferans görüşmeleri katılımcılardan izin alınarak bilgisayar ortamında kaydedilmiş ve her bir katılımcı için ayrı klasörleme yapılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşmeleri deşifre edilmiş ve katılımcılardan deşifrelerin doğruluğunu teyit etmeleri istenmiştir. Ardından deşifrelerin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi yapılmış, yapılan bu çevirilerin uygunluğu bir İngilizce öğretmeni ve bir mütercim tercüman tarafından kontrol edilmiştir. Daha sonra görüşme formunda yer alan her bir soru için tüm katılımcı cevapları ayrı ayrı dosyalanmış, ardından bu cevaplar araştırmacı tarafından titiz bir şekilde

okunarak oluşturulan kodlar Excel dosyasına kaydedilmiştir. Daha sonra ilgili literatür çerçevesinde araştırma alt problemleri de dikkate alınarak yapılan kodlar yeniden gözden geçirilmiş, benzer açıklamalar aynı başlık altında yeniden kodlanmış, araştırma amacına hizmet etmeyen kavramlar ise elenmiştir. Kodlamaların doğruluğundan ve alt problemlerle örtüştüğünden emin olmak için bu işlem üç kez yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kategori oluşturma sürecine geçilmiş olup benzerlik gösteren kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Benzer kodların aynı kategori altında verilmesine dikkat edilmiş olup kod ve kategori uyumluluğu ilgili literatür dikkate alınarak araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca kodlayıcılar arası güvenilirlik açısından iç tutarlılığı tespit etmek amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından bir alt probleme yönelik verilen cevapların yer aldığı verileri kodlaması istenmiştir. İç tutarlılığı belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, sonucunda 20 benzer, dört farklı koda rastlanmıştır. Bu çerçevede kodlayıcılar arası uyum değeri %83,3 (Uyum Değeri = $\frac{\text{Benzer kodlar}}{\text{Benzer Kodlar} + \text{Farklı Kodlar}} \times 100$) Miles ve Huberman (1994)'a göre bu değerin en az %80 olması gerekmekte olup araştırmanın uyum değerinin iç tutarlılık için kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.6.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 2016-2020 yılları arasında OECD Eğitim Politikaları Komitesi (Education Policy Committee) ve Eğitim Araştırmaları ve Yenilikçilik Merkezi (Centre for Educational Research and Innovation) Yönetim Kurulu üyeliği görevinde bulunması nedeniyle OECD tarafından yürütülen çalışmalara yönelik önbilgiye sahiptir. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan OECD uzmanları ve ülke uzmanları ile Paris'te OECD Genel Merkezinde düzenlenen yönetim kurulu toplantılarında uzun süreli iletişim kurmuş olup bu nedenle araştırmacının uluslararası katılımcılara erişimi mümkün olmuştur. Araştırmacı, veri toplama sürecinde çalışma ile ilgili katılımcıları detaylı bir şekilde bilgilendirmiş olup veri toplama sürecinde objektif olmaya gayret etmiş ve katılımcı görüşlerine müdahale etmekten kaçınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır. Uluslararası kuruluş uzmanları, ülke uzmanları ve Türk uzmanlarının görüşleri alt problemler çerçevesinde analiz edilmiştir. Her bir alt problem kapsamında yer alan sorulara yönelik ilgili alanyazın ve katılımcı görüşleri çerçevesinde kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Her bir kategori ve kod tablolar halinde sunulmuş olup katılımcı görüşlerine açıklamalar ve doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak görüşme yapılan tüm katılımcılara “Bir ülkedeki öğretmenler ile eğitim sisteminin kalitesini nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular ve katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde ve gruplandırıldığında üç kategori elde edilmiştir. Bunlardan birincisi öğretmenler ile eğitim sistemi arasından doğrudan pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirten görüşler, diğeri ise öğretmenlerin öğrenci başarısını etkilediğini ve dolayısıyla öğretmenler ile eğitim sistemi arasında dolaylı bir ilişki olduğunu belirten görüşlerdir. Üçüncü ve son kategori ise belirsiz bir ilişki olarak kategorize edilmiştir.

Katılımcı görüşleri detaylı analiz edildiğinde bir katılımcı hariç tüm katılımcıların öğretmenlerin eğitim sisteminin kalitesi üzerinde etkili olduğunu ve öğretmenler ile eğitim sistemleri arasında doğrudan veya dolaylı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu açıkladığı görülmüştür. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların yaklaşık üçte ikisi doğrudan ilişkiye yönelik görüşlerini “Öğretmenler eğitim sistemini etkileyen önemli bir faktördür” ve “Eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin kalitesi kadardır” sözleri ile dile getirmiştir.

Katılımcıların yaklaşık üçte biri ise öğretmenler ile eğitim sistemleri arasında dolaylı bir ilişkisi olduğunu “Öğretmen, öğrenci çıktısını etkileyen bir faktördür” sözleri ile açıklayarak öğretmenlerin öğrenci başarısına etki ettiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısının da eğitim sisteminin kalitesini etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan bazıları öğretmenlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak eğitim sistemi ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğuna yönelik iki görüşü birden dile getirmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak sadece bir katılımcı bu konunun tartışmalı olduğunu ve eğitim sisteminin kalitesinin ölçülmesi konusunda ya da bir öğretmenin nitelikli olup olmadığının belirlenmesi hususunda halen netlik olmadığını ifade ederek bu ilişkinin belirsizliğine dikkat çekmiştir. Katılımcılar tarafından dile getirilen görüşler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11
Öğretmenler ile Eğitim Sistemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	<i>n</i>
Doğrudan	Öğretmen niteliği eğitim sistemini etkileyen bir faktördür	UK2, UK7, UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU4, ÜU5, ÜU8	TU2, TU3, TU6	11
	Eğitim sisteminin kalitesi öğretmen kalitesi kadardır	UK1, UK3	ÜU3	TU4, TU5, TU7	6
Dolaylı	Öğretmen öğrenci çıktısını etkileyen bir faktördür	UK4, UK5	ÜU6, ÜU7, ÜU8	TU1, TU4	7
Belirsiz	Tartışmalı bir konudur	UK6			1

Öğretmenler ile eğitim sistemi arasında doğrudan ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görüşünü vurgulayan katılımcılar genel olarak öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde önemli bir rolü olduğunu altını çizmiştir. Bu konuda bir katılımcı “Bence öğretmen temel bileşen ve bence bu zaten kanıtlanmıştır. Öğretmene yatırım yapılmadan ve öğretmen iş gücünü güçlendirmeden hiçbir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı genel kanıdır diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir katılımcı ise öğretmenin, eğitim sisteminin önemli bir ögesi olduğunu ve eğitim sistemini etkileyen faktörlerden sadece birisi olduğunu, başka faktörlerin de eğitimin kalitesini etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir;

“Öğretmen kalitesi, genel eğitim kalitesinin bir parçasıdır. Eğitim sisteminin kalitesini belirleyen öncelikle öğretmenlerin kalitesi olduğunu söylemek haksızlık olur. Toplumsal bir çabadır, siyasi bir çabadır ve aileleri içerir, yerel yönetimleri olduğu kadar ulusal yönetimleri de

içerir. Kaliteyi belirleyen de bunlardır. Öğretmen kalitesinin genel eğitim kalitesine ne kadar katkıda bulunduğuna dair Size herhangi bir yüzde veremem. Önemlidir, oldukça fazla. Ancak bu, bir bakış açısı gruplandırmasının yalnızca bir parçasıdır.” UK8

Bir başka katılımcı ise yukarıda açıklanan görüşü destekler nitelikte “Öğretmenlerin nitelikleri eğitim sisteminin kalitesinin bir yönünü gösterir. Ancak eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen tek faktör bu değildir.” diyerek öğretmenlerin eğitim sistemini etkileyen unsurlardan biri olduğuna işaret etmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı bu soruda profesyonelizm kavramına atıfta bulunmuş ve “Ülkemizin yüksek eğitim kalitesinin öğretmen kalitesi yani profesyonelizmi ile bağlantılı olduğunu düşünüyorum” diyerek ülkesinin eğitimde başarısında öğretmenlerin sahip oldukları yüksek niteliklere vurgu yapmıştır. Bir diğer ülke uzmanı ise ülkelerinde yapılan çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmalar sonucunda öğretmenleri güçlendirdiklerini ve bu sayede eğitimde kaliteyi yakaladıklarını ifade etmiştir.

Türk uzmanlar ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen görüşler incelendiğinde bir katılımcı tarafından öğretmenler ile eğitim sistemi arasında doğrudan bir ilişki olduğunun hem teorik olarak hem de araştırmalarla ispatlandığı, ne kadar nitelikli öğretmene sahip olursanız sistemden elde edilecek verimin de o kadar nitelikli olacağı, dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirildiği takdirde eğitim sistemlerinin de niteliğinin artacağı ifade edilmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı “Öğretmen niteliği ile eğitim sisteminin kalitesi arasında büyük bir korelasyon var. Hatta pozitif bir korelasyon var diyebilirim. Eğitim sisteminin niteliği büyük ölçüde öğretmenin kalitesi ile o ülkedeki öğretmenlerin niteliği ile ilişkili.” sözleri ile öğretmenler ile eğitim sistemi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili diğer Türk uzman görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen niteliği, eğitim niteliğini, eğitim sisteminin niteliğini tabi ki doğrudan etkileyen bir faktör. Zaten yapılan birçok çalışma özellikle öğretmenin, sınıf içinde kullandığı tekniklerin, yaklaşımların önemli olduğunu, önemli bir aktör olduğunu gösteriyor. Mesela genel olarak bazı eğitimde lider ülkeler var. Kimler onlar, Finlandiya gibi, Kore, daha sonra Singapur gibi örnekler var. Tabi burada nitelik sürekli artıyor. Dolayısıyla eğitim sisteminin niteliği de artıyor.” TU2

Doğrudan ilişki kategorisinde katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer ifade ise “Eğitim sisteminin kalitesi öğretmen kalitesi kadardır” şeklinde olmuştur. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri analiz edildiğinde genel olarak bir ülkenin eğitim sisteminin öğretmeni kadar güçlü olduğu dolayısıyla eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesinin üstünde olamayacağı hususuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Konuyla ilgili bir ülke uzmanı “Eğitim Bakanlığı olarak öğretmenlerin eğitim sisteminin temeli olduğunu düşünüyor ve buna inanıyoruz. Mükemmel öğretmenler olmadan mükemmel okul ve mükemmel eğitim sistemi yoktur.”

sözleri ile görüşlerini ifade etmiş olup diğer katılımcılarından ikisinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu çok büyük bir soru. Tabii ki bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesini geçemeyeceği şeklindeki alışılmış ifadeyle başlayayım. Ve bence bu ifadede pek çok gerçek var. Çünkü öğretmenler, evet, sınıflarda sunulan eğitimin ön saflarında yer alan birincil sorumlu profesyonellerdir.” UK3

“Eğitim sisteminin ruhu sınıflarda inşa ediliyor. Pek çok parametrenin bulunduğu bu öğretmen niteliği tırnak içerisinde söylüyorum eğitim sistemlerinin başarısını sağlıyor. Neden? Çünkü eğitim ikili ve beşer bir ilişki. Bu ikili ve beşer ilişkinin kilidinde, kilit noktası öğretmenler. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde yapılacak olan yatırım, en büyük yatırım bu sistemi yürüten yani hem operasyon içerisinde aktör olan hem de operasyonun üzerinde yürüyeceği platformu sağlayan öğretmen. Şimdi bunların hepsini alt alta yazıp toplayacak olduğunuz zaman fiili durum ortaya çıkıyor. Hani o söz var ya bir sistemin başarısı, eğitim sisteminin başarısı öğretmeni kadardır kısmıyla gerçekten öğretmenler dünyada özellikle 21. yüzyılda şu anda kilit bir rol oynuyorlar.” TU4

Öğretmenler ile eğitim sistemi arasında dolaylı bir ilişki olduğundan söz eden katılımcılar ise öğretmenlerin eğitim sistemini öğrenci çıktıları üzerinden etkilediğini dile getirmiştir. İyi yetişmiş, konuyu öğrenciye nasıl aktaracağını yani uygun pedagojik yöntemleri bilen ve uygulama deneyimine sahip olan öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini destekleyeceğini dolayısıyla öğrenci başarısını yükselteceğini ve bunun da eğitim sistemi üzerinde olumlu bir etkisinin olacağını açıklayan katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Mesleki temsiliyeti ve ne için çalıştıklarını bilen yüksek bilgi düzeyine sahip, her zaman gelişmeye çalışan, öğrenciler hakkında bilgi edinmek isteyen ve ardından farklı şekillerde öğrenmelerine yardımcı olmak isteyen motive olmuş öğretmenleriniz varsa öğrenci başarınız da yüksek olur. Akademik başarı testlerimizde bu bağlantıyı göreceksiniz. Dolayısıyla eğitim sistemimiz de başarılı diyebiliyorum.” ÜU7

“Bana göre ekstra kurslar ve eğitimler almayı kendilerine görev edinen, kendini geliştiren öğretmenlerin çoğunluğu, genellikle daha yüksek düzeyde öğrenci katılımına sahipler ve öğrencileriyle daha fazla etkileşim halindedir. Bu da öğrenci başarısını beraberinde getiriyor. Sonuçta da eğitim sistemi bundan olumlu etkileniyor.” ÜU8

“50 yıldır yapılan bir araştırma bloğu var bütün dünyada. Yani bütün dünya bunu 50 yıldır soruyor, öğretmenin niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi? 50 yıldır yapılan araştırmalardan çıkan sonuç şu; öğretmen öğrenci öğrenmesini etkileyen en temel değişken. 50 yıllık araştırmanın sonucu buna varıyor. 2000'den sonra özellikle öğretmen mesleki öğrenmesinin bu sefer öğretmenin yaptığı öğretimi doğrudan etkilediği, bunun kalitesine katkı yaptığı ve bunun da etkilerinin öğrenci öğrenmesi üzerinde görüldüğünü söylüyor literatür.” TU1

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde öğretmenler ile eğitim sistemleri arasından gerek doğrudan gerekse dolaylı pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak bir katılımcı konuyla ilgili belirsizlik vurgusu yapmış ve eğitim sisteminin kalitesinin belirlenmesi hususunda netlik olmadığı görüşünü ifade etmiştir.

“Evet, bence bu biraz tartışmalı bir soru ve henüz gerçek bir cevap yok. Ayrıca çok hassas bir alan. Yani OECD, PISA sonuçlarını, TALIS ve yeterlik ile ilişkilendirmeye çalışıyor. Dikkate alınması gereken birçok şey var. Öncelikle eğitim sistemlerinin kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sadece PISA'ya mı dayanıyor? Ve elbette PISA'nın yeterlikler açısından dar bir kapsamı var. Bir eğitim sistemini sadece PISA gibi bir testin çıktısına göre

değerlendirebilir misiniz? O halde buradaki ilk sorun, kaliteli bir sistemi nasıl değerlendireceğimize ve bence orada gerçek bir fikir birliği yok.” UK6

4.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcıların araştırmanın ana konusu olan öğretmen profesyonelizmini nasıl tanımladıklarını öğrenmek amacıyla “Öğretmen profesyonelizmi kavramı size ne ifade ediyor, öğretmen profesyonelizmi denildiğinde aklınıza hangi kavramlar geliyor, kısaca açıklayınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar, verdikleri cevaplarda öğretmen profesyonelizmine yönelik tanımlamalarda bulunmuş ve tanımlamalarda bulunurken bazı kavramlara değinmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen profesyonelizmi tanımlamalarında katılımcılar tarafından kullanılan kavramlar Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1 Öğretmen profesyonelizmini tanımlayan kavramlar

Katılımcılar tarafından yapılan öğretmen profesyonelizmi kavramına yönelik belirlenen kodlar, bireysel ve mesleki olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Yapılan tanımlamalarda en çok kullanılan kavram bilgi temeli olmuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ise yine bilgi temeli ile ilişkili olan sürekli mesleki gelişim kavramı, özerklik ve iş birliği kavramlarından söz edilmiştir. Tanımlamalarda dile getirilen diğer

kavramlar ise sorumluluk, mesleki katma değer, statü, uzmanlık standartlar, meslek örgütü, sosyal beceriler ve mesleki dil olup katılımcılar tarafından öğretmen profesyoneliğini tanımlanırken vurgu yapılan kategoriler ve kodlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmen Profesyoneliğini Kavramına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	n
Bireysel	Bilgi temeli	UK1, UK2, UK3 UK4, UK5, UK6 UK7, UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU3 ÜU4 ÜU5, ÜU6 ÜU8	TU1, TU4, TU5 TU6, TU7	20
	Sürekli mesleki gelişim	UK4, UK8	ÜU1, ÜU4, ÜU5 ÜU6, ÜU8	TU4, TU5 TU6 TU7	11
	Sorumluluk	UK4	ÜU1, ÜU6, ÜU7	TU3, TU5	6
	Mesleki katma değer	UK1	ÜU5, ÜU6	TU4	4
	Sosyal beceriler		ÜU2		1
Mesleki	Özerklik	UK1, UK2, UK3 UK4, UK6, UK7 UK8	ÜU5	TU1, TU2, TU3	11
	İş birliği	UK1, UK2, UK4, UK5, UK6, UK7	ÜU1, ÜU6	TU3	9
	Statü	UK4	ÜU7	TU7	3
	Uzmanlık		ÜU5	TU1, TU3	3
	Standartlar	UK2	ÜU1		2
	Meslek örgütü		ÜU5	TU4	2
	Mesleki dil			TU4	1

Katılımcı görüşleri incelendiğinde bilgi temelinin alan, pedagoji ve uygulama bilgisi ile meslektaşlardan da edinilen bilgiyi kapsadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen profesyoneliğinin özerkliği barındırmakla birlikte diğer meslektaşlarla iş birliği içerisinde çalışma olduğu da vurgulanmıştır. Öğretmen profesyoneliği ile ilgili katılımcılar tarafından yapılan tanımlamaların daha anlaşılır olması açısından kodlar bağlamında analiz yapılmıştır.

Bilgi temeli, özerklik ve iş birliği kavramlarına vurgu yapılan tanımlar aşağıda yer almaktadır.

“Konu veya konu bilgisi ile ilgili bazı temel unsurlar ile pedagoji ve uygulama boyutunu kapsayan mesleki bilgiyi içermek zorunda. Giderek daha fazla diğer öğretmenlerle birlikte çalışma boyutu olduğunu düşünüyorum. Bir araya gelme durumu. Elbette özerklik var. Yani, öğretmenlik mesleği sadece konu ve pedagoji ile ilgili değil, aynı zamanda başkalarıyla takım oyunu oynamakla da ilgili.” UK6

“Öğretmen profesyoneliği, insan sermayesi, öğretmenin ya hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminden ya da mesleki gelişiminden ya da kendi deneyimlerinden ya da meslektaşlarından

edindiği bilgileri içerir. Daha sonra ise ilişkiler, öğretmenlerle olan kişiler arası ilişkiler ve iş birliği olan sosyal sermaye. Ve sonra özerkliği içeren karar sermayesi.” UK7

Bilgi temeli, özerklik ve iş birliği kavramları ile birlikte sürekli mesleki gelişim, sorumluluk, mesleki katma değer, statü ve standartlar kavramlarına öğretmen profesyonelizmi tanımında yer veren katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmen profesyonelizmi kavramı, öğretmenlerin güçlü bir bilgi temeli geliştirme, daha fazla eğitim yoluyla sürekli gelişim, eğitim araştırmalarına katılım, diğer öğretmenlerle mesleki etkileşim içinde olma, pedagojik seçimlerinde mesleki yargıda bulunabilmek için özerk ve meslektaşlarıyla birlikte çalışma, öğrencilerine, velilerine, meslektaşlarına ve genel olarak topluma karşı bağlı ve sorumlu olduğunu hissetme, gelecek nesil vatandaşların gelişimine mesleki katkılarından dolayı toplumdan prestij ve saygı görme gibi sıralayabileceğim şeyleri yapmalarına imkan sağlayan koşulları ifade eder.” UK4

“Mesleğin sınırlarına bağlı bilgiye hâkim olma, bu bilgiye dayalı karar verici olma, profesyonel olmak için gerekli standartlar, meslektaşlar arası iş birliği ve bilgi alış verışı. Ben tüm bunların öğretmen profesyonelizmi ile ilgili olduğunu düşünüyorum.” sözleri ile tanımlamada bulunmuştur.” UK2

“Bir profesyonel, mesleğin doğasını derinden anlar. Sadece uygulamakla kalmazlar, aynı zamanda mesleğe katkıda bulunur. Öğretmen profesyonelizmini tanımlamanın iyi bir yolunun, öğretmenlerin meslektaşlarının gelişimine yaptıkları katkılardan geçtiğini düşünüyorum. Profesyonel bir öğretmen, diğer öğretmenlerin daha iyi olmalarına yardımcı olmak isteyen, mesleki bilgi temeline katkıda bulunmak isteyen kişidir. Bu gerçekten önemli. Profesyonelizmi nasıl tanımladığımı düşünüyorum ve çok önemli olan üç unsur olduğunu düşünüyorum. Ve bence bu üç unsur, öğretmen mesleki bilgisi, öğretmen mesleki özerkliği ve işbirlikçi kültür öğretmen profesyonelizmi için çok önemli.” UK1

İki katılımcı öğretmen profesyonelizmini sadece bilgi temeli ve özerklik kavramları üzerinden açıklamış olup katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenlerin, öğrencilerle mümkün olan en iyi öğretme ve öğrenme etkileşimlerini geliştirme kapasitesiyle ilgilidir. Bu nedenle bir öğretmenin öğretim stratejileri repertuarına sahip olması gerekir. Bana göre bu kapasite kısmen bilgi tarafından yönlendiriliyor. Mesleki bilgi, pedagoji bilgisi, uygulama deneyimi yani deneyimsel bilgi. Ve öğretmen, bu bilgileri belirli koşulda, belirli bir bağlamda mümkün olan en iyi davranış hakkında sürekli seçimler yapmaya entegre etmelidir. Yani özerk olmalıdır. Bana göre öğretmen profesyonelizmi bunların hepsi.” UK3

“Öğretmen Profesyonelizmi, bir alanda o alana temayüz etmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak, bu bilgi ve beceri doğrultusunda kendi alanında kendi kararlarını vermek, otonom hareket edebilmek, öğretim sürecini öğretmenin kendi bilgisi, becerisi ve uzmanlığıyla yönlendirebilmesidir. Öğretmen profesyonelizmi öğretim işine öğretmenin doğrudan müdahalesini gerektelendiren bir kavramdır.” TU1

Bilgi temeli ve özerklik ile beraber, sürekli mesleki gelişim, mesleki katma değer, uzmanlık ve meslek örgütü kavramları üzerinden tanımlamalarda bulunan katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

“Öğretmen profesyonelizmi bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, uygun öğrenme ortamları ve alanları oluşturmak, öğretimini ve okulu geliştirmek için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, yeterlikler ve tutumlar anlamına gelir. Öğretmen profesyonelizmi özellikle üç yeterlik alanıyla ilgilidir. Bunlardan birincisi geniş ve sağlam bir bilgi temeli, ikincisi yeni fikirler ve yenilikler üretmede destek sağlayan meslek örgütü, temsiliyet, üçüncüsü ise kendi uzmanlığını ve okulunu geliştirme yeterliğidir.” ÜU5

“Her şeyden önce sürekli öğrenme ile ilgilidir. Güçlü mesleki gelişim. Öğretmen öğrenciler için bir modeldir. Bu nedenle, öğretmen yeni bilgiler getiren ve sınıfın yapısını şekillendiren kişi

olurken öğrencilere her yaşta öğrenildiğini de kanıtlayabilen kişidir. Sahip olduğu bilgiye dayalı da özerk davranan ve öğrenciler için en iyi kararları alabilen kişidir.” UK8

“Öğretmen profesyoneli, bir alanda o alana temayüz etmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak, bu bilgi ve beceri doğrultusunda kendi alanında kendi kararlarını vermek, otonom hareket edebilmek, öğretim sürecini öğretmenin kendi bilgisi, becerisi ve uzmanlığıyla yönlendirebilmesidir. Öğretmen profesyoneli, öğretim işine öğretmenin doğrudan müdahalesini gerektiren bir kavramdır.” TU1

Bir katılımcı sadece bilgi temeli ve iş birliği kavramları üzerinden tanımlamada bulunmuştur.

“Öğretmen profesyoneli, zanaatınız ve yolunuz hakkında bilgiye sahip olmakla ilgilidir. Profesyoneli, yeni konu bilgisi ve içerik bilgisi geliştirdiğiniz bir tür ortaçağ lonca fikri olan öğretimde zanaat gizeminin bir unsuru olduğu için inşa edildi. Ancak çevrenizdeki meslektaşlarınızdan da bilgi ve deneyim kazanırsınız. Ve profesyoneli, bireysel ve kolektiftir. Yani birlikte çalıştığımız öğretmenlerle ilgili olarak sahip olduğunuz bir şey. Çünkü eğitim bir takım oyunudur ama aynı zamanda en zahmetli mesleklerden biridir.” UK5

Bir katılımcı bilgi temeli, iş birliği, sürekli mesleki gelişim, sorumluluk ve standartlar kavramlarını bir arada kullanmıştır.

“Bana göre profesyoneli, en iyi uygulamalardan haberdar olmak ve bu alanda beceri ve yetenek geliştirmeye devam etmek için kişisel sorumluluk almak anlamına gelir. Ayrıca, bu çabada bireyleri destekleyen ve mesleği toplumun geri kalanına temsil eden ortak bir standartlar ve meslektaş dayanışması duygusu da vardır.” ÜU1

Bir katılımcı bilgi temeli ve sosyal becerilere vurgu yapmıştır.

“Öğretmen profesyoneli, uzmanlık alanları bilgisi, öğrencilerin bakış açılarını derinleştirmek adına ders işleme teknikleri hakkında donanım, öğrencilerle iletişim kurma yeteneği, öğrencileri insani ve sosyal konularda destekleme yeteneğine sahip olmak şeklinde tanımlıyorum.” ÜU2

Üç katılımcı ise bilgi temeli ve sürekli mesleki gelişim kavramı üzerinden öğretmen profesyoneli tanımlamıştır.

“Bir öğretmen olarak becerilerini farklı kapasitelerde kullanabilmeyi bilmeli, hem alan bilgisi anlamında hem de entelektüel bilgi anlamında sürekli kendini yenileyen, geliştiren ve bunu öğrencilerine yansıtabilen kişi olarak görüyorum öğretmen profesyoneli.” ÜU4

“Öğretmenlik mesleğini başarıyla yapabilmek için gereken bilgiye hâkim olan mesleki becerilerini sürekli geliştiren ve eğitimdeki yeniliklere aşina olan kişidir.” UK8

“Etkili bir öğrenme ve öğretme süreci için öğretmenlerin rollerini, onların sahip olacağı ya da olması gereken bilgi ve becerilerin bütünü tanımlayan kavram aslında öğretmen profesyoneli. Bunun da aşamaları var. Bir defa bilgi kazanımı daha sonra süregelen sürekli mesleki gelişim yılları. Bu aşamalarda kazandığı tüm bilgi ve becerileri tanımlayan bir kavram.” TU6

Bir katılımcı bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim ve sorumluluk kavramlarına değinmiştir.

“Bana göre öğretmen profesyoneli mesleğinin sorumluluğunun farkında ve bu sorumlulukları yerine getirmek için mesleki olarak sürekli kendini geliştiren yenileyen ve sürekli öğrenen öğretmenler demektir diyebilirim.” TR5

Bir katılımcı bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim, sorumluluk ve mesleki katma değer kavramı üzerinden tanımlamada bulunmuştur

“Öğretmen profesyonelizmi mesleğin bir parçası olarak hareket etmektir. Bu, mesleki görevlerinizi çok ciddiye almak ve mesleğe yakışır şekilde davranmak demektir. Mesleki bilginizi ciddiye almak, böylece kendinizi güncellemek aynı zamanda en son uygulamaları ve en son bilgileri bulmanın ve kullanmanın önemini de ciddiye almaktır. Ve son olarak, mesleğinize katkıda bulunmak, profesyonel yapıyı, profesyonel statünüzü korumaya çalışmak ve bunu davranışlarınızla göstermek.” ÜU6

Bir diğer katılımcı bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim, mesleki katma değer ve meslek örgütü kavramlarının yanında diğer katılımcılar tarafından dile getirilmeyen mesleki dil kavramını kullanarak öğretmen profesyonelizmini tanımlamıştır.

“Şimdi öğretmenliği tariflediğiniz zaman, mesleki teknik yönleri olan bilgi, beceri ve tutumlarla ayrılmış alanlar içerisinde beceri setlerine, bilgi setlerine ve tutum setlerine sahip olan, sahip olduğu dili yani mesleki dili kullanan, kavramları doğru ve yerinde kullanan, yayınları düzenli olarak takip edebilen gibi kavramlar var. Öğretmen kimdir dediğiniz zaman fark yaratandır, yani öğrencilerin de fark yaratandır, meslektaşlarında fark yaratandır, velilerinde fark yaratandır, bulunduğu çevrede, toplulukta fark yaratandır.” TU4

Bir katılımcı bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim ve statü kavramları bağlamında öğretmen profesyonelizmini tanımlamıştır:

“Alanında çok iyi yetişmiş, alan uzmanlığı yani bilgi beceri seti açısından belirli standartlara ulaşmış ve profesyonel anlamda gelişim odaklı olmak. Bir diğer husus toplumdaki itibar ve toplumsal algı ve mesleğe dair mesleğin uzmanlığını ayırt edici özellikler barındıran kabuller ve söylemler. Çünkü söylem eylemi getirir.” TU7

Bir katılımcı sadece özerklik kavramına dikkat çekerek tanımlamada bulunmuştur.

“Öğretmen profesyonelizmi, öğretmenin belirli alanlarda karar alabilmesi, sınıf içi öğretimde öğrencinin farklı alanlarda bilişsel, duyuşsal ve diğer psikomotor alanlar gibi alanlarda gelişiminde öğretmenin bir nevi inisiyatif alması, bu konuda özerk davranabilmesi olarak düşünülebilir.” TR2

Bir katılımcı özerklik, iş birliği, sorumluluk ve uzmanlık kavramlarına değinerek öğretmen profesyonelizmini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

“Öğretmen profesyonelizmi ya da profesyonelliği denildiği zaman hem okuduklarımdan hem de kendi görüşüm, benim aklıma gelen ilk şey uzmanlaşma. Bu işin amatörce yapılmaması çok önemli. Onun için mutlaka uzmanlaşma sağlanmalı. Başka bir şey ise özerklik. Bence çok önemli. Bunların doğal sonucu olarak getirilen bir şey var o da sorumluluk. Mesleğin sorumluluğunu hissetmek. Birçok çalışmada iş birliği, mesleki iş birliği öğretmen profesyonelizminin çok önemli bir parçası olarak görülüyor ve öyle yorumlanıyor.” TU3

Bir katılımcı ise bilgi temeli, özerklik ve iş birliği kavramlarından hiç söz etmemiş ve öğretmen profesyonelizmini sorumluluk ve statü kavramları üzerinden tanımlamıştır.

“Bana göre öğretmen profesyonelizmi, mesleğinizle gurur duymak, statü sahibi olmak, mesleğin bir parçası gibi hissetmek ve ülkenizde, eyaletinizde ne için çalıştığınızı anlamakla ilgili diye düşünüyorum.” ÜU7

4.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları:

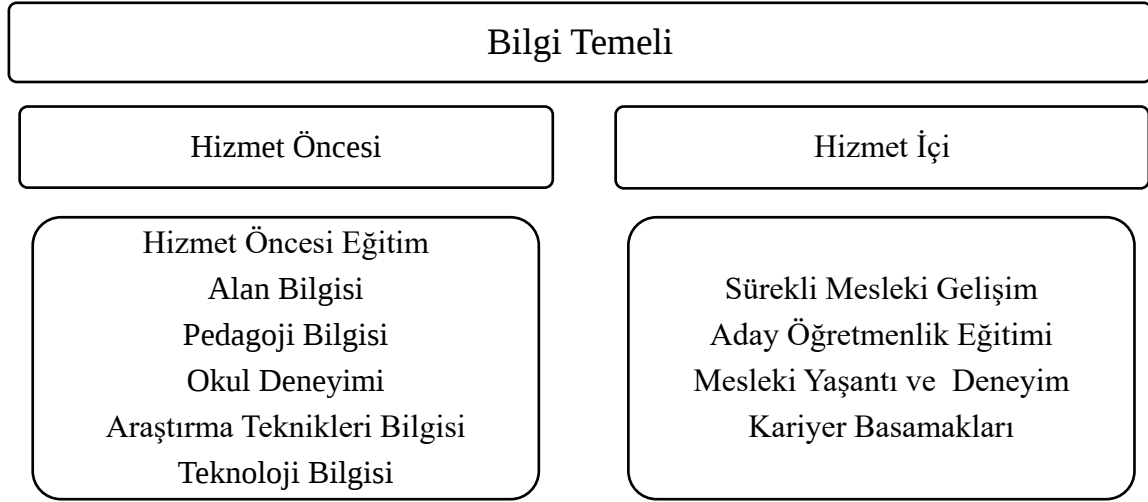
Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen profesyonelizminin boyutları ile ilgili olup katılımcılara öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutlarına yönelik aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

“OECD tarafından yapılan çalışmalara göre, öğretmen profesyonelizmi; bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları olmak üzere üç alt boyuta ayrılmıştır.

1. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından bilgi temeli boyutuna ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?
2. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında uygulamalar açısından öğretmen özerkliğine ve öğretmenlerin özerk olduğu alanlara ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?
3. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından meslektaş ağ bağlarına ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?
4. Her bir alt boyuta yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Bilgi Temeli

Öğretmen profesyonelizminin alt boyutlarından biri olan “Bilgi Temeli” ile ilgili olarak katılımcılara “OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından bilgi temeli boyutuna ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Uluslararası kuruluş uzmanlarından konuyu OECD ülkeleri bağlamında ele almaları istenmiş olup ülke uzmanlarından kendi ülkeleri bağlamında, Türk uzmanlardan ise Türkiye bağlamında konuyu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen profesyonelizminin önemli boyutlarından biri olan bilgi temeline yönelik katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen veriler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2 Bilgi temeli boyutunun bileşenleri

Yapılan analizlere göre bilgi temeli ile ilgili katılımcı görüşleri “Hizmet Öncesi” ve “Hizmet İçi” süreç olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Hizmet öncesi süreçle ilgili olarak katılımcıların büyük çoğunluğu bilgi temeli boyutunun oluşmasında kaliteli hizmet öncesi eğitimin, alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul deneyiminin önemli olduğu görüşünü paylaşmıştır. Bazı katılımcılar ise bilgi temeliyle ilgili araştırma teknikleri bilgisi ve teknoloji bilgisinin de önemli olduğunu ifade etmiştir. Hizmet içi süreçle ilgili olarak katılımcıların hemen hemen hepsi sürekli mesleki gelişimin önemli bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından vurgu yapılan diğer kavramlar arasında aday öğretmenlik eğitimi, mesleki yaşantı ve deneyim ile kariyer basamakları yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodlar Tablo 13’te yer almaktadır.

Öğretmen profesyonelizminde bilgi temeli ile ilgili ilk olarak hizmet öncesi eğitim yoluyla elde edilen bilgilerin önemli olduğuna dikkat çeken katılımcılar özellikle öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerin eğitim fakültesi mezunu olmasından söz etmiştir. Bu süreçte öğretmenlere kaliteli eğitim imkânlarının sunulması gerektiğini ifade eden katılımcılar eğitimin derecesi konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 13

Öğretmen Profesyonelizminin Bilgi Temeli Boyutuna Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke (ÜU)	Uzmanları	Türk (TU)	Uzmanlar	n
Hizmet Öncesi	Hizmet öncesi eğitim	UK4, UK5, UK6	ÜU1, ÜU2, ÜU3 ÜU4, ÜU5, ÜU6 ÜU7, ÜU8		TU1, TU2, TU3 TU4, TU5, TU6 TU7		18
	Pedagoji bilgisi	UK1, UK2, UK4 UK5, UK6, UK7 UK8	ÜU1, ÜU4, ÜU5 ÜU7, ÜU8		TU1, TU2, TU3 TU5, TU6, TU7		18
	Konu bilgisi	UK1, UK2, UK3 UK5, UK6, UK7 UK8	ÜU1, ÜU3, ÜU4 ÜU6, ÜU7, ÜU8		TU1, TU2, TU3 TU7		17
	Okul deneyimi	UK1, UK2, UK3 UK4, UK5, UK6 UK7, UK8	ÜU1, ÜU3, ÜU4 ÜU5, ÜU6		TU4, TU5, TU6 TU7		17
	Araştırma teknikleri bilgisi		ÜU5, ÜU7				2
	Teknoloji bilgisi	UK7			TU3		2
Hizmet İçi	Sürekli mesleki gelişim	UK2, UK3, UK4, UK5, UK7, UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU3 ÜU4, ÜU5, ÜU6 ÜU7, ÜU8		TU1, TU2, TU3 TU4, TU5, TU6 TU7		21
	Aday öğretmenlik eğitimi	UK4	ÜU1, ÜU2, ÜU3 ÜU6		TU5, TU6		7
	Mesleki yaşantı ve deneyim	UK3	ÜU1		TU4, TU6, TU7		5
	Kariyer basamakları	UK7	ÜU6		TU1, TU5		4

Bazı katılımcılar lisans düzeyinde eğitimin yeterli olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar da lisansüstü düzeyde eğitime değinmiştir. Hizmet öncesi eğitim ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Hizmet öncesi eğitim henüz evrensel olmayıp başka eğitim alan kişilerin öğretmenliğe geçişi ile ilgili bazı sorunlar var. Bu nedenle öncelikle öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olması ve mesleğe başlamasını değerli buluyorum. Kaliteli eğitim pedagojik eğitime, uygulamaya dayalı bileşenlerin kapsamında ve süresine göre yükseköğretim kurumları ve ülkeler arasında farklılıklar gösterir.” UK4

“Öncelikle bir öğretmen ilk eğitimini üniversitenin öğretmenlik eğitimi bölümlerinde almaktadır ve bilgi temeli boyutu burada oluşmaya başlamaktadır. Ülkemizde öğretmen olmak için alacağınız eğitim sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Anaokulu, ilkökul, lise gibi alanlarda ders vermek istiyorsanız ona göre ders kredilerinizi tamamlamanız gerekir. Eğer ilkökul yeterliği alırsanız ortaokul ya da lisede derse giremezsiniz. Bu sayede her öğretmen üniversitede uzmanlık eğitimi aldıktan sonra öğretmenlik belgesi almış olur.” ÜU2

“Bilgi temeli açısından yani öğretmen yetiştirmede üniversitelerde verilen eğitim çok önemlidir. Tabii ki çalışmalar hangi öğretmen grubunun yetiştirildiğine bağlıdır. Demek istediğim ilkökul öğretmenleri için öğretmenlik eğitimi branş öğretmeninin eğitiminden farklıdır. Öğretmenlerimizin yüksek lisans derecesine sahip olması, kaliteli öğretim ve eğitimin önemli kriterlerinden veya nedenlerinden biridir. 1978'den beri mesleğe giriş için yüksek lisans derecesi gerekiyor. Ama erken çocukluk eğitimi öğretmenleri için yeterlik gereksinimleri lisans seviyesidir.” ÜU5

“Öğretmenlik için bilgi temelini oluşumunda lisans derecesine sahip olmanız yeterli. Ama şu an minimum standart olarak yüksek lisans seviyesine doğru ilerlemeye çalışıyoruz. Ama ülke genelinde farklı. Yani bazı eyaletlerde yüksek lisans yapmış olmak zorundasınız ve artık başka bir olasılık yok. Bir öğretmenlik yüksek lisansınız olmalı ve öğretmenlik yüksek lisansı bizim için diğer yüksek lisans eğitiminden farklıdır. Teoriye değil pedagojiye odaklanır. Ancak bazı eyaletlerde, yine de yalnızca bir lisans yapabilir ve bir yıllık uzaktan eğitim programına katılarak öğretmen olabilirsiniz.” ÜU7

“Şimdi bilgi temeli özelinde şunu söyleyelim. Bilgi temeli öğretmenin bir kere okuduğu lisans eğitimiyle, aldığı lisans eğitimiyle tanımlanıyor. Önce öğretmenin nitelikli bir lisans eğitimi alması lazım. Bunun teorik ve uygulama boyutlarının nasıl olacağı, nasıl konfigüre edileceği tartışma konusu olmakla birlikte bu unsurlar öğretmen bilgi temelini oluşumunda çok önemli.” TU1

Hizmet öncesi süreç kategorisinde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından öğretmen profesyonelizminde bilginin önemli olduğu vurgulanmış ve bilgi temelini oluşturan unsurların başında pedagoji bilgisinin geldiği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini sınıflara girmeye hazır hissetmeleri açısından pedagoji bilgisinin önemli olduğundan söz eden bir katılımcı birçok ülkede öğretmenlerin pedagoji eğitimi alması gerektiğini ve özellikle Finlandiya’da öğretmen olmak için çok iyi pedagojik becerilere sahip olunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin konunun öğrencilere nasıl öğretileceğini bilmelerinin gerekliliğine değinen katılımcılar, üniversitelerde öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretim programı kapsamında pedagoji bilgisinin verildiğini ve öğretmenlik mezunu olmayanlar için de pedagojik formasyon konusunun kesinlikle atlanmaması gerektiğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Öğretmenlerin sadece ne hakkında konuştuklarını bilmeleri değil, onu nasıl öğreteceklerini de bilmeleri gerekiyor. Pedagoji eğitimi bence bir zorunluluktur. Bir grup öğrenci için işe yarayan bir şeyin, farklı özelliklere sahip farklı bir okuldan farklı bir öğrenci grubu için işe yaramayabileceğini araştırmalardan biliyoruz.” UK2

“Sadece konu içeriği bilgisine değil, aynı zamanda pedagoji ve öğrencilere nasıl öğretileceğine dair bilgiye de ihtiyaç var. Çünkü içerik kadar pedagoji de öğrenmelisiniz. Bu nedenle, sahip olduğunuz bilgiyi öğrencilere aktarmaya açık olmak açısından pedagoji bilgisine sahip olmanız çok önemlidir. Ve bu alanlar arasındaki dengenin kritik olduğuna inanıyorum. Yani, Üniversiteden Chaucer’ı, Shakespeare’i, 19. yüzyıl edebiyatında olup bitenlerin tüm ayrıntılarını bilen bir İngilizce derecesi ile mezun oluyorsunuz diyelim. Tek başına bu, Wainuiomata’da bir sınıf çocuğa ders vermeni sağlamayacak. Ancak doğru pedagojik yaklaşıma sahipsem, sahip olduğum bilgileri kullanabilir ve birlikte çalıştığım öğrenciler için erişim yolları bulabilirim. Ve bence bu kesinlikle önemli. Bu yüzden pedagoji temelini geliştirmeniz gerekir.” UK5

“Öğretmenlik için öğretmen olabilmek için pedagoji bilgisi önemlidir. Eğitim fakültelerinde okurken öğrenciler pedagojik bilgi ile mezun olurlar. Ama bunun dışında farklı alanlardan yeterli öğretmen sağlamaya çalışmak için yapılan uygulamalar da var. Öğretmen olmak için ek pedagoji dersleri alınması gerekiyor. ABD’de bu mümkün.” UK8

“Pedagoji bilgisi öğretmenler için zorunlu bir içeriktir ve çok önemlidir. Ülkemizde öğretmen eğitimi programları kapsamında pedagojik çalışmalara yer verilmekte ve bu çalışmalar öğretim uygulamaları için üniversitelerin kendi okullarında veya bu amaç için aday gösterilen diğer okullarda uygulanan rehberli öğretim uygulamasıyla desteklenmektedir.” ÜU5

“Öğretmenin alanıyla ilgili bilgisi gereklidir ama tek başına yeterli değildir. Muhakkak formasyon eğitiminden, pedagojik formasyon eğitiminden öğretmenler geçirilmelidir. Yani ne

bildiğiniz kadar bu bilgiyi nasıl paylaştığımız, bu bilgiyi nasıl çoğalttığınız ve bu bilgiyi nasıl sunuş içerisinde anlamlı hale getirdiğiniz de önemlidir.” TU1

Yukarıda yer alan katılımcı görüşlerinden de anlaşıldığı üzere pedagoji bilgisiyle birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından dile getirilen bir diğer kavram alan bilgisidir. Finlandiya’da örnek veren bir katılımcı, Finlandiya’da öğretmen olabilmek için alanla ilgili bir bilgi sınavı olduğundan söz etmiştir. Diğer bir katılımcı da ABD ve Singapur’da hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin alanları ile ilgili iyi bir bilgi temeline sahip olmalarına özen gösterildiğine değinmiştir. Katılımcıların geneli tarafından öğretmenin alanı ile ilgili mutlaka bilgi sahibi olması gerektiği ve bu bilginin de genelde hizmet öncesi eğitimle sağlandığı dile getirilmiş olup konu ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Evet, Size daha genel bir cevap vereceğim. Benim için bilgi temeli çok önemlidir. Ve bazen öğretmenlik mesleğini tıp mesleği, tıp doktorluğu gibi diğer mesleklerle karşılaştırırım. Fiziksel, tıbbi, biyomedikal bilimlerde alanınızla ilgili sağlam bir bilgi temeline sahip olmalısınız ki bu bilimsel arka planı uygun davranışa çevirebilesiniz. Tıpkı burada olduğu gibi öğretmenin mesleki uzmanlığının çoğu oldukça fazla bilimsel bilgi ve deneyimsel bilgidir. Bu nedenle öğretmenin hem konu hem de öğretmenlik bilgisinin çok güçlü olması gerekir.” UK3

“Bilgi temeli konusunda öncelikle şunu söyleyebilirim öğretmenlerin konusunda öğrencilere sunacağı içerikte çok uzman olmaları gerekir. Ülkemizde öğretmenlerin konu ile ilgili bilgileri oldukça mükemmel. Gerek üniversite eğitimi sürecinde gerekse öğretmenlik yaptıkları süreçte çok disiplinli bir şekilde yetiştiriliyorlar.” ÜU3

“Ülkemizde öğretmen eğitimi eğitim programı genel pedagoji, konuya özel öğretim ve pedagojik staj modüllerini içerir. TALIS 2018 verilerine göre ülkemizdeki öğretmenler, öğrettikleri konu hakkındaki bilgileri konusunda kendilerine çok fazla güvenirlir. Bu da ülkemizde üniversitede onlara, öğretmen adaylarına sunulan eğitimin kalitesini göstermektedir.” ÜU4

Bilgi temeli boyutu ile ilgili pedagoji ve alan bilgisiyle birlikte okul deneyiminden bahseden katılımcılar öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf senaryosuna uyum sağlayabilmeleri için geniş bir uygulama dağarcığına sahip olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “Öğretmen yetiştirme programlarının sadece bilimsel temeli sağlamlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere, yani esas olarak saha çalışması yoluyla bu geçişi yapabilecekleri deneyimler yaşatmasını önemsiyorum” sözleri ile görüşünü ifade etmiş olup diğer bir katılımcı da bilgi temelinin uygulamaya dayalı bileşenlerin kapsamına ve süresine bağlı olduğunu dile getirmiştir. Önemli görülen bazı görüşler ise aşağıda açıklanmıştır:

“Yani aslında Finlandiya’da başlatılan öğretmen eğitimlerinin bir kısmı okullarda yer alıyor. O zaman harika bir işbirlikçi olduğunuzu, öğrencilerle aranızın çok iyi olduğunuzu, öğretme konusunda gerçekten çok tutkulu olduğunuzu göstermelisiniz. Yani Türkiye’nin de yaptığı şey, pek çok ülkede çok yaygın bir şekilde yapılan, öğretmenlerin bir tür mesleki deneyime dayalı yetiştirilmesidir. İyi öğretmen eğitiminin sadece üniversitelerde olmaması gerektiğini düşünüyorum. İyi öğretmen eğitiminin, üniversitelerde ve okullarda çok sayıda klinik uygulamalı deneyimle olması gerektiğini düşünüyorum. Birçok ülkede çok farklı uygulama var. Teorik bilgi zaten üniversitelerde veriliyor. Bunun yanında pedagojik bilgi ve bunun da uygulama deneyimleri ile geliştirilmesi öğretmenlerin kendilerini sınıfa girmeye hazır hissetmesi açısından önemli diyebilirim.” UK1

“Evet, sadece öğrettiğiniz şeyin içeriğine ve genel olarak pedagojiye değil, aynı zamanda öğrettiğiniz şeyin uygulamasına yönelik de bilginiz olmalı. Mesela kendi öğretmenlik eğitimimde sıkıntı çektim. Çünkü gerçekten üst düzey bir içerik bilgimiz vardı. Ders verdiğimiz konularda master düzeyinde dersler alıyorduk. Eğitim psikolojisi ve buna benzer pek çok teorik bilgimiz vardı ama uygulama deneyimimiz yoktu. Yani, gerçekten zor okullarda öğretmenlik yapıyorduk ve sınıfı nasıl yöneteceğime dair hiçbir fikrim yoktu. Örneğin, herhangi bir davranış politikasını nasıl geliştirmem gerektiği hakkında hiçbir fikrim yoktu. Kurtların içine atılmış gibiydim ve bu gerçekten çok zordu. Bu yüzden gerçekten uygulama bilgi temelini önemli bir unsuru.” UK7

“Ülkemizde öğretmen eğitimi daha fazla pedagoji ve uygulama unsurlarını içermektedir ve bence öğretmenlerin uygulama deneyimine çok fazla ihtiyaçları var. Çünkü sınıfa girdiğinizde öğrencilere nasıl cevap vermeniz gerektiğinin farkında olmalısınız. Bu sadece içinizden gelerek yapabileceğiniz bir şey değil, öğrendiğiniz bir şeydir.” ÜU1

“Millî Eğitim Bakanlığı ile iletişim halinde bir program uygulanıyor. Adı da pedagojik formasyon öğrencilerinin uygulama aşaması. Burada öğrenciler hem pedagojik formasyon konusunda bilgi alıyorlar, daha sonra da uygulama kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara giderek öğretmenliğin nasıl olduğunu, öğretmenlikte nelere dikkat etmeleri gerektiğini, tecrübeli öğretmenlerin ne yaptığını gözlemlene şansları oluyor. Ve kendilerinin derslere yönelik, kendi alanlarına yönelik, öğretmenliğe yönelik uygulama yapma şansları oluyor.” TU5

“Pedagoji kısmının birazcık da uygulama boyutu var. Deneyim kazandırma, mesleği tanıma, öğrenciyi tanıma, pedagojiyi bulunduğu ortama uyarlama becerisi birazcık da lisans yıllarındaki uygulama dersleri ile kazandırılıyor. Ancak işte o uygulamayı, öğretmen adayını ne kadar çok okula, çocukla, okulla haşır neşir ederseniz, yani etkileşimini sağlarsanız, öğretmen kalitesi o kadar yükseliyor, pedagojik bilgisi o kadar yükseliyor.” TU6

Bilgi temeli ile ilgili kaliteli hizmet öncesi eğitim, pedagojik bilgi, alan bilgisi ve okul deneyimi kavramları katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından dile getirilen, vurgulanan kavramlardır. Bilgi temelinde hizmet öncesi süreç kapsamında iki ülke uzmanı öğretmenlerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinin ve araştırma teknikleri bilgisine sahip olmasının önemli olduğuna değinmiş olup bu konudaki değerlendirmeleri aşağıda yer almaktadır:

“Ülkemizdeki öğretmen eğitiminin yüksek kaliteli eğitimi destekleyen bir diğer önemli özelliği, öğretmen eğitiminin araştırmaya dayalı olmasıdır. Öğretmen öğrenciler, öğretme ve öğrenmeyi analiz etmek için araştırma yöntemlerini ve becerilerini öğrenirler. Burada amaç, çalışmalarında bağımsız problem çözüme yeteneğine sahip, eğitim alanlarında ve öğretilen konularda en son araştırmalardan yararlanma kapasitesine sahip araştırma yönelimli öğretmenler yetiştirmektir.” ÜU5

“Başka ülkelerde de bulundum ve ülke araştırmalarında yer aldım. Ülkemizde veri kullanımı açısından ileride olduğumuzu düşünüyorum. Bu nedenle, belirttiğim gibi, öğretmenlerden öğrenci sonuçlarını iyileştirebilmek için verileri etkin bir şekilde kullanabilme konusunda çok yüksek beklentilerimiz var. Bunun için de üniversite yıllarından başlayarak öğretmenlere bunu öğretmeye çalışıyoruz. Verilerin kullanımıyla ilgili bilgilerin hala gelişmekte olduğunu ve öğretmen eğitiminde bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum.” ÜU7

Bilgi temeli boyutu kapsamında özellikle 21. yy’da teknolojinin hayatımıza çok hızlı girmesiyle bağlantılı olarak öğretmenlerin teknoloji bilgisine sahip olmalarına dikkat çeken katılımcılardan biri “Bir de başka bir şey son yıllarda gelişen teknolojik imkânlarla paralel olarak bu alan bilgisinin artık işte tekno pedagojik alan bilgisine dönmesi gerektiği yönünde

de bir görüş var. Bununla ilgili çalışmalar var.” diyerek görüşlerini iletmiştir. Diğer katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Ayrıca içerik bilgisi ve pedagojik bilgiye ilave olarak teknolojiyi ekleyen kısaca t-pack denilen teknoloji bilgisinin de önemli olduğuna kesinlikle inanıyorum. Ve özellikle öğrettiğiniz içerikle farklı bir teknolojinin nasıl çalıştığını ve pedagojiyi nasıl uyarlamanız gerektiğini anlayabiliyorsunuz. Bu da bence artık çok önemli bir konu”. UK7

Bilgi temeli boyutu ile ilgili ikinci kategori olan hizmet içi dönem kapsamında katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların hemen hemen tamamı tarafından “sürekli mesleki gelişim” kavramının vurgulandığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin sadece hizmet öncesi eğitim sürecinde edinilen bilgi ile sınırlı kalamayacağı ve bir öğretmenin emekli oluncaya kadar mesleğini sadece hizmet öncesinde aldığı eğitimle devam ettiremeyeceği konusunda görüş bildiren katılımcılar öğretmen profesyonelizmi açısından sürekli mesleki gelişimin önemli olduğunu ifade etmiştir. Sürekli mesleki gelişime yönelik katılımcılar tarafından iletilen görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Mesleğe dâhil olduktan sonra ise hizmet içi eğitim dönemi başlar. Bu son derece önemli. Bence günümüzde hiçbir meslek veya mesleki uygulama sürekli eğitim olmadan devam edemez. Bu nedenle, sürekli olarak bilginizi ve anlayışınızı güncel tutmalısınız ve ayrıca meslektaşlarınızla yüz yüze gelmelisiniz. Sürekli eğitim veya mesleki gelişimin içeriği, olması gereken sadece bilimsel eğitim değil aynı zamanda öğretmen ağlarında kolektif işbirlikçi öğrenme, uygulama değişimi gibi şeyler olmalıdır. Bu, tüm modern mesleklerde olur ve bu nedenle tıp doktorlarının da sertifikalarını korumak için arada bir eğitime gitmeleri gerekir. Ben öğretmenlere benzer bir yaklaşımdan yanayım. Yani, Sizi bir hayat, bir ömür boyu iyi bir öğretmen yapan, kariyerinizin başında aldığınız üç veya dört yıllık eğitim değildir. Bu nedenle, bilginizi sürekli güncelleniz, bilginizi tazelemeniz, meslektaşlarınızla deneyim alışverişinde bulunmanız gerekir. Dolayısıyla bunun son derece önemli olduğunu düşünüyorum.” UK3

“Toplumdaki ve öğrenmedeki değişikliklere duyarlı olmalısınız. Eğer bir fen öğretmeniysem ve yapay zekânın olmadığı bir zamanda üniversiteden mezun olduysam, bugün ders verirken yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olmam gerekiyor. Bu yüzden, bilginizi güncellenin ve bildikleriniz etrafında güncel ve doğru kalmanın kritik olduğunu düşünüyorum. Evet, öğretmenlerin kariyerleri boyunca eğitime erişimleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik hayatınız boyunca mesleki eğitim ve gelişim ihtiyacınız vardır. Yani sadece üniversite eğitimi almak ve sağlam bir temele ve eğitime sahip olmak tek başına yeterli değildir.” UK5

“Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ek olarak, öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli mesleki öğrenme imkânlarına ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin güçlü ve güncel bilgi temeli, hızla değişen dünyada çok önemlidir. Öğretmenlerin toplumdaki değişikliklere ve gelecekteki zorluklara ayak uydurabilmeleri için güçlendirilmeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin derin mesleki bilgi sahibi olmaları gerekir ve bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri önemlidir.” ÜU5

“Bilgi temeli dediğiniz şey kaygan bir zemin, sürekli değişiyor. Bir öğretmenin günümüzde aldığı 4 yıllık ya da x yıllık lisans eğitimiyle bütün bir kariyeri boyunca, 25, 30 yıl boyunca aynı şeyleri öğretmesi ya da belirli bir etkililik seviyesinde bu mesleği yapmasını bekleyemeyiz. Dolayısıyla bilgi temeli, lisans eğitiminde oluşmasına rağmen bu çok çabuk yitip gidiyor. Öğretmenin meslek içerisinde bizatihi mesleğini gerçekleştirirken bu bilgi temelini sürekli olarak güncellemesi gerekiyor.” TU1

“Öğretmenlerin bilgi boyutlarını ya da sizin de söylediğiniz gibi bilgi temelini sürekli geliştirmesi gerekmektedir diye düşünüyorum. Çünkü eğitim fakültesinden mezun olurken sahip olduğu bilgilerle bir ömür boyu öğretmenlik mesleğini sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Örnek vermek gerekirse son zamanlarda yaşanan göçmen sorunu. Hepimizin bildiği gibi son yıllarda Suriye'den ülkemize yoğun bir göç oldu ve çocukların eğitim sisteminden geri

kalmamaları için Türk eğitim sistemine kayıtları gerçekleştirildi. Bu durum öğretmenlerin daha önceden öngörmediği ya da eğitim fakültelerinde buna yönelik kapsamlı bir eğitim verilmediği için öğretmenlerin bu yönde kendilerini geliştirmesi ihtiyacı doğdu. Bu nedenle sürekli mesleki gelişim önemli ve zaruridir. Özetleyecek olursak bilgi temeli boyutunun durağan değil sürekli gelişen ve kendini yenileyen bir boyut olduğunu söyleyebilirim.” TU5

Öğretmenlerin mesleklerine devam ederken süreç içerisinde güncelliklerini korumalarını garanti altına almak ve sürekli mesleki gelişimi desteklemek için bazı ülkeler tarafından çeşitli sınavlar ya da zorunlu eğitimler olduğunu ileten katılımcı görüşleri ise aşağıda yer almaktadır:

“Amerika Birleşik Devletleri'nde sertifikanızı devam ettirebilmek için, kariyerinizin farklı seviyelerinde bir dizi mesleki gelişim kursu almanız gerekir. Özellikle ABD'de teknolojiye çalıştığını gördüğüm şeylerden biri, bu gerçekten ilginç. “Micro Credentials” fikri. Mikro belgeler, bir yüksek lisans derecesi almak veya bir tür yeni sertifika almak veya gerçekten uzun bir kurs yapmak yerine, dijital sertifikalar oluşturabilirsiniz. Ve sonra ne yaptığınızı gösteren bir çevrimiçi profiliniz var. Bunu işverenlere gösterebilir veya okul liderinize gösterebilirsiniz. Buna dijital vaat diyorlar ve öğretmenler ABD'nin her yerine yayılan bu dijital sertifikaya sahipler. Özellikle işlerin biraz değiştiği teknoloji türleri konuları için çok ilginç.” UK7

“Öğretmenlerin üniversite sürecinde çok iyi yetiştiğinden bahsetmiştim. Ancak değişen şartlar söz konusu olduğundan sadece bu eğitimle mesleğe devam etmeleri imkânsız. Meslekte 10 yılınızı tamamladığınızda tekrar mesleğe başlarken aldığınız staj eğitimine benzer içerikte “10 yıllık tecrübe eğitimi” şartı vardır.” ÜU2

Hizmet içi süreçte bilgi temeli boyutuna katkı sağlayan diğer bir kavram ise öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı zaman almış olduğu aday öğretmenlik eğitimidir. Bu eğitim kapsamında öğretmenlerin mesleğe yönelik bilgi kapasitelerinin artırıldığına dikkat çeken bazı katılımcılar bu eğitimin bir veya iki yıl sürdüğünü ifade etmiştir. Sadece bir ülke uzmanı ülkelerinde öğretmenlik stajı programının süresinin yaklaşık bir ila üç ay arasında değiştiğini ve bu nedenle şu anda staj programının süresini uzatmanın bir yolunu aradıklarını dile getirmiştir. Diğer katılımcı görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Aday öğretmenlik eğitimi öğretmen olarak işe alınmanın ilk yılında kanunen zorunlu bir uygulamadır. Okulda çalışırken yani hem ders verme hem de idari işler bağlamında öğretmen olarak nasıl hazırlanılır, derslere nasıl devam edilir, okul işleri nasıl yapılır, öğrencilerle nasıl etkileşim kurulur, velilerle nasıl etkileşim kurulur, meslektaş ağ bağları nasıl sağlanır gibi konularda bir yıl boyunca eğitim alınır.” ÜU2

“Üniversiteler arasındaki farklılıklar ya da bölgesel farklılıklardan dolayı bilgi anlamında bazen öğretmenler daha doğrusu öğretmen adayları eksik ya da bilgi noktasında birbirlerine göre farklılık gösteriyor olabilirler. Bu tarz farklılıkların giderilmesi noktasında da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan programlar var. Mesela aday öğretmen yetiştirme programı uygulanıyor. Yaklaşık 700-750 saati bulan uygulamaya dayalı, aday öğretmenleri öğretmenliğe hazırlayan bir program uygulanmakta.” TU5

Bilgi temeli bağlamında bazı katılımcılar tarafından deneyimin önemine atıf yapılmış olup mesleğe ait pek çok bilginin meslekte öğrenildiğini belirtmiştir. Bir katılımcı “Genel olarak, acemi öğretmenler deneyimli öğretmenlerden daha az şey bilir ve tam potansiyellerini geliştirmeleri yedi ila 15 yıl sürer. Bu süreçte deneyim ile edinilen bilgiler öğretmenler için oldukça önemlidir.” sözleri ile öğretmenlerin deneyim ile kazandıkları bilgiye dikkat

çekmiştir. Diğer katılımcı ise “Öğretmenlik mesleği, meslekte öğrenilen bir şey. Gerçi pek çok meslekte kilometre yaptıkça, repertuarınız büyüdükçe, deneyim kazandıkça seçenekleri daha rahat görebilir hale geliyorsunuz. Neyi neden yaptığınızı biliyor olmalı öğretmen. Bunda da deneyim önemli.” diyerek mesleki yaşantı ve deneyim kavramına vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Profesyonelizmin kökeni, bilgi, bilimsel bilgi ve ardından gerçekle yüzleşme arasındaki geçiştir. Ve bu tıp doktoru ile aynı. Dolayısıyla, oldukça gelişmiş bir profesyonel olan bir tıp doktoru, sahip olduğu bilgileri reçete ettiği gerçek teşhis ve tedaviye çevirme kapasitesine sahiptir. Ve bu bir öğretmen için de aynıdır. İşte bilimsel bilgiden mesleki bilgiye geçiş burada gerçekleşir. Ve bu, daha önce söylediğim gibi, çok fazla deneyimle olur. Yani, öğretmen yetiştiren kolejlerden gelen öğrencilerin veya mezunların mesleğe geldiğini görüyorsunuz. Mücadele ediyorlar, çok zorluklar yaşıyorlar. Çünkü henüz bilimsel bilgiden gerçek öğretim stratejilerine geçiş yapacak deneyimsel bilgiyi öğrenmediler. Bu benim için çok önemli bir unsur. Bu yüzden benim için asıl zorluk, gerçekle yüzleşmek ve sınıfla karşı karşıya gelmek, yani, gerçek profesyonel unsurlar.” UK3

Bilgi temeli boyutu ile ilgili katılımcı görüşlerinin analizinde bir diğer kavram kariyer basamakları olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin durağanlığını ortadan kaldırması, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi ve öğretmenlerin bilgi düzeyinin gelişiminde kariyer basamaklarının önemli olduğuna değinen katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenlik mesleğine devam etmek isterseniz uzman öğretmen olabileceğiniz gerçek kariyer basamakları olan ülkeler var. Ve böylece belirli bir amaç için öğretmenler çalışıyorlar ve elde ettikleri gelişme bu hedefe yol açıyor ve bu aynı zamanda becerileriyle de ilgili. Bu yönüyle kariyer basamaklarının olması öğretmen bilgi temelinin sürekli gelişimi açısından önemlidir.” UK7

“Öğretmenler, bir konu alanı gibi bir uzmanlık alanında lider olabilir veya davranış ve duruş konularında diğer öğretmenlere liderlik edebilir ve bunun ötesinde, başöğretmen ve benzeri gibi unvanlar elde etmeye kadar giden bir kariyer yolu vardır. Ve bunların hepsinin artık kendi bilgi çerçeveleri var. Ve hepsi aynı temel bilgi üzerine inşa edilmiştir ve öğretmen mesleki gelişimi için önemlidir.” ÜU6

4.3.2. Özerklik

Öğretmen profesyonelizminin alt boyutlarından biri olan “Özerklik” ile ilgili olarak katılımcılara “OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında uygulamalar açısından öğretmen özerkliğine ve öğretmenlerin özerk olduğu alanlara ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Uluslararası kuruluş uzmanlarından konuyu OECD ülkeleri bağlamında, diğer uzmanların ise kendi ülkeleri bağlamında değerlendirdiği özerklik boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar öncelikle öğretmen özerkliği ile ilgili genel değerlendirmelerde bulunmuş olup bu görüşe ilave olarak öğretmenlerin özerklik alanlarına yönelik açıklamalar da yapmıştır.

Özerklik ile ilgili uluslararası kuruluş uzmanlarının genel değerlendirmeleri incelendiğinde özerkliğin çok önemli olduğuna ve özerkliğin profesyonelizmin gerekli bir unsuru olduğuna değindikleri görülmüştür. Ancak bununla beraber özerklik kavramının sınırsız bir şey olmadığını da altını çizmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “Mesleki özerklik, bence bu yapmayı sevdiğim şeyleri yapmakla ilgili değil, mesleğim adına doğru olduğunu bildiğim şeyleri yapmakla ilgilidir. Dolayısıyla, belirli bir durumda mesleki bilgilerimi uyarlamak için bu özerkliği harekete geçiririm.” sözleri ile görüşünü iletmiştir. Finlandiya’dan örnek veren katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Özerkliği profesyonelizmin bir köşe taşı olarak düşünüyorum ve Finlandiya örneğini kullanacağım. Finlandiya, öğretmen özerkliğinin savunucusu olmuştur. Yani, özerkliğin, sahip olduğumuz öğretmen profesyonelizminin temel bir bileşeni olduğunu anlamamız gerekiyor. Bu, öğretmen profesyonelizmi düzeyi ile bağlantıdır. Ayrıca tahmin ettiğiniz gibi tam özerklikten yana değilim. Özerkliğin de belirli çerçevesi vardır. Mesela Finlandiya için öğretmenlerin çok iyi yetiştirilmiş ve eğitim görmüş olması gibi.” UK2

İki katılımcı profesyonel kişilerin yüksek düzeyde özerkliğe sahip olması ve öğretmenlerin çalışmalarında özerk olmaları gerektiği görüşünü paylaşırken özerkliğin sınırının sadece genel hatları ile ülkelerin belirlediği hedefler olduğunu ve öğretmenlerin o hedefe nasıl gidileceğine yönelik yolu seçme konusunda özerk bırakılmaları gerektiğini dile getirmiştir. Bir katılımcı ise “OECD'nin oluşturduğu üç boyut bilgi, özerklik ve üçüncüsü iş birliğini düşündüğümde bana göre bazı yönlerden özerklik ve iş birliği hoş bir tango dansı gibi. Çünkü biz bir ailenin parçasıyız ve hiçbir zaman öğretmenlerin tamamen özerk olduğunu düşünmüyorum. İşbirliği içerisindeki özerklik gerekli ve önemlidir” sözleriyle özerkliği iş birliği kavramı üzerinden açıklamıştır.

Ülke uzmanlarının görüşleri incelendiğinde Yeni Zelanda, Estonya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada ülke uzmanlarının ülkelerinde öğretmen özerkliğinin olduğuna yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Ülkelerinde özerklik ile ilgili yapmış oldukları bir çalışmaya atıfta bulunan İngiltere ülke uzmanı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genellikle diğer kamu sektörü mesleklerinden daha az özerkliğe sahip olduklarını ifade ettiklerini söylemiştir. Özerklik seviyelerinin özel okullarda biraz daha yüksek olma eğiliminde olduğu ve özerkliğin farklı uygulama alanlarında farklılık gösterdiği, örneğin sınıfların nasıl düzenleneceği gibi bazı alanlarda çok yüksek özerklik seviyesinin olduğu sonuçlarını paylaşan ülke uzmanı, araştırmaları kapsamında son olarak öğretmenin meslekte kalmasını ve iyi olma halini etkileyen en anlamlı özerklik alanının, öğretmenlerin söz konusu mesleki gelişim hedefleri üzerindeki özerkliği olduğunu bulduklarını iletmiştir. Avustralya ülke uzmanı ise diğer katılımcılardan farklı olarak ülkelerinde özerklik olduğunu ancak bunun

literatürde bahsedilen özerklik türünden farklı olduğunu, daha çok reddetme anlamında olduğunu ifade etmiştir. Yani öğretmenlerin mesleki gelişime katılmama, diğer meslektaşları ile iş birliği yapmama ve kaynakları paylaşmama konularında özerk davrandığına atıfta bulunmuştur. Japonya ve Kore ülke uzmanları ise ülkelerinde öğretmenlerin eğitim bakanlıklarının kararlarını uygulamaları gerektiği konusunda açıklamalarda bulunmuştur. Ancak Kore ülke uzmanı öğretmenlere biraz daha fazla özerklik tanıma konusunda çalışmalar yapıldığına da değinmiştir.

Özerklik ile ilgili Türk uzmanların görüşleri incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin çok fazla özerk olmadıkları, özerklik düzeyinin belirli alanlara göre farklılık gösterdiğini dile getirdikleri görülmüştür. Konu ile ilgili Türk uzmanların görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Öğretmen bir profesyoneldir. Öğretmeni profesyonel olarak görmek onun otonom hareket edebilmesini sağlar. Ama öğretmene bir öğretim programı verir ve onu dayatırsanız, öğretim programı yine verilir, ama bunu dayatırsanız öğretmenin yaptığı işi net, dakik, nasıl desek, öğretmenin yaptığı işin her bir adımını planlamasını ve bu planların görünür olmasını isterseniz o zaman profesyonelliği zaten ikinci plana atmış olursunuz. Bu anlamda öğretmen profesyoneliizminin Türkiye’de ayaklarının yere basmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bugün gelinen noktada öğretmenin hala Türkiye’de yeteri kadar özerkliğe sahip olduğunu söylemek mümkün değil.” TU1

“Dünya Bankası’nın ya da işte PISA verileri bizim öğretmenlerimizin çok büyük oranda özerk olmadığını gösteriyor aslında. Bu sadece bir görüşten öte veri ile ispatlanmış bir şey. Bizim öğretmenlerimiz birçok konuda özerk değiller. Bu araştırmalarda bizim ülkemiz son sıralarda falan çıkıyor, yani sıralara yakın yerlerde çıkıyor özerklik konusunda. Bireysel olarak yapıyordur muhakkak ama bu o anlamda özerk olduğunu bize düşündürmemeli. Kendi bireysel tercihiyle yapıyordur diye düşünüyorum. Bunu mutlaka bizim geliştirmemiz gerekiyor. Yani öğretmenlerimizin özerkliğini geliştirmemiz lazım. Çünkü özerklik bir de biliyorsunuz şöyle bir doğal sonucu var. Özerk olduğunu hissettiği zaman daha iyi çalışabilir insanlar, daha iyi üretim yapabilir, daha kaliteli işler yapabilir, kendini geliştirmek için daha çok çalışabilir. Bu tür doğal sonuçları da olabilir.” TU3

Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı ise Türkiye’de öğretmenlerin teftiş sisteminin olmayışından dolayı özerk olduklarını ifade etmiştir:

“Şimdi örgütsel olarak sistem açısından öğretilende full otonomi var, hepsinde. Neden? Türkiye’de teftiş sistemi yok. Fiili olarak teftiş sistemi kalktı ve yerine de bir şey konulmadı. Bu 5018 Sayılı Kanunla beraber kalktı ve yerine de herhangi bir şey konmadı. Türkiye’de denetim olmalı mı olmamalı mı, nasıl olmalı kısmı ayrı bir konu. Öğretmenler sınıfa girip kapıyı kapattıktan sonra tamamen otonomlar. Sistem onları denetlemiyor. Bir silsile var biliyorsunuz. Zümrede bir karar alınır, okul müdürü onu denetleme yetkisine sahiptir. İlde müfettişler vardır bir de merkezden gelen müfettişler vardır. Bu konvansiyonel bir yapı. Ama bunların hiçbirisi çalışmıyor. Dolayısıyla öğretmenler tamamen otonom. Öğretmen otonomisi var, fiili olarak var. Sistem de buna yetersizlik nedeniyle göz yumuyor. Daha doğrusu ihmal ediyor.” TU4

Öğretmen profesyoneliizminin boyutlarından biri olan özerklik ile ilgili katılımcıların yapmış oldukları genel değerlendirmeler yukarıda açıklanmış olup tüm katılımcılar tarafından özerkliğin öğretmen profesyoneliizmi açısından önemli bir unsur olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Katılımcılar ayrıca öğretmenlerin özerk olduğu alanlara yönelik açıklamalarda

da bulunmuş olup yapılan açıklamalar doğrultusunda oluşturulan öğretmen özerklik alanları Şekil 3’te yer almaktadır.

Öğretmen Özerkliği			
Öğretim Programı	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Öğretim Materyali	Öğrenci Değerlendirmesi

Şekil 3 Öğretmen özerklik alanları

Katılımcıların öğretmenlerin özerk olduğu alanlara yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde katılımcıların tamamına yakınının öğretmenlerin öğretim programı konusundaki özerkliğine değindiği görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların yaklaşık yarısı öğretim materyali, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci değerlendirme kavramlarına vurgu yapmış olup katılımcı görüşleri Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmen Profesyonelizminin Özerklik Boyutuna Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	n
Öğretim programı	UK1, UK2, UK4, UK5, UK6, UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU3, ÜU4, ÜU5, ÜU8	TU1, TU2, TU3, TU4, TU5, TU6, TU7	19
Öğretim materyali	UK1, UK4	ÜU2, ÜU4, ÜU5, ÜU8	TU1, TU2, TU3, TU5	10
Öğretim yöntem ve teknikleri	UK1, UK5, UK6	ÜU4, ÜU5	TU2, TU3, TU6, TU7	9
Değerlendirme	UK1, UK4	ÜU2, ÜU4, ÜU5, ÜU6, ÜU8	TU3, TU7	9

Katılımcı görüşleri analiz edildiğinde hemen hemen hepsi tarafından öğretim programı düzeyinde öğretmen özerkliğine yönelik açıklamalar yapıldığı görülmüştür. Uluslararası kuruluş uzmanlarının görüşleri incelendiğinde öğretim programı konusunda görüş bildiren katılımcıların tamamı öğretmenlerin öğretim programı üzerinde kısmî düzeyde bir özerkliğe

sahip olduğunu, öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin özerkliklerinin merkezi olarak sınırlandırıldığını, TALIS verilerinin de bunu doğruladığını ifade etmiştir. Öğretim programı düzeyinde özerkliğe ilişkin uluslararası kuruluş uzmanı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen özerkliğini öğretim programı boyutu ile düşündüğümüzde genel hatlarıyla ülkeler tarafından çerçevelendirilen bir öğretim programı olduğunu biliyoruz. Bazı ülkelerde bu daha katı bazılarında daha esnek. Yine az önce dediğim gibi özerkliğin yapmayı sevdiğimiz şeyle alakalı olmadığı vurgusunu hatırlarsak öğretim programı temelinde özerklik kısıtlılığından bahsedebiliriz.” UK1

Öğretmen özerkliği ile ilgili açıklamalarda bulunan ve Türkiye’de öğretim programı hazırlama sürecine atıf yapan bir katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Özerkliğe, politika ve öğretim programı filtreleri açısından baktığınızda, eğitim sistemlerinin öğretmenlerden girdi alma fikrine açık olmalarını umuyorum. Çünkü Türkiye gibi merkezi sistemler de dâhil olmak üzere birçok merkezi eğitim sistemi, birkaç Avrupa ülkesi Fransa gibi, öğretmen gruplarının öğretim programını bilgilendirebilecekleri bir kanala sahip olma yetenekleri kadar güçlüdürler. Sanırım, öğretim programını oluşturmak için bir grup uzmanı bir araya getirmek yerine, Türkiye’nin çeşitli yerlerinden öğretmen gruplarının öğretim programı hakkında geri bildirim sağlamalarına yardımcı oldukları bir sistem var. Bu sayede tamamen olmasa bile belirli bir ölçüde öğretim programı üzerinde öğretmen söz sahibi olabiliyor. Sınırlı da olsa bir özerklik var gibi. Bu önemli.” UK8

İki ülke uzmanı hariç tüm uzmanlar öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliğine yönelik görüş iletmiştir. Yeni Zelanda, Estonya, Finlandiya ve Kanada ülke uzmanları öğretmenlerin öğretim programı düzeyinde de özerk olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

“Ulusal çekirdek öğretim programı ve yerel öğretim programı öğretmenlere pedagojik kararlar vermede rehberlik eder ve yardımcı olur. Ulusal çekirdek öğretim programımız, toplumda ihtiyaç duyulan eğitim vizyonunu ve uzmanlığı belirginleştirir. Ulusal hedefleri ve öğrenmenin içeriğini tanımlar. Öğretmenler yerel öğretim programının oluşturulmasına katılırlar ve bir dereceye kadar ulusal öğretim programının geliştirilmesine de katılabilirler.” ÜU5

“Şu an hangi konuların hangi yaş seviyelerinde ve hangi sınıflarda ele alınması gerektiğini özetleyen öğretim programı belgelerimiz var. Öğretim programı belgelerimiz çok yoğun. Dolayısıyla, hangi alanlara odaklanacağı konusunda öğretmenler çok fazla özerkliğe sahip. Öğretim programımız odak noktaları olarak büyük fikirlerle oluşturulmuştur. Ancak bu temalar içinde, onları nasıl kapsayacakları konusunda oldukça fazla özerkliğe sahipler.” ÜU8

Japonya ülke uzmanı tarafından öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili özerkliklerinin olmadığı dile getirilmiş olup Kore ülke uzmanı ise ulusal düzeyde öğretim programları olduğundan ancak çok sınırlı olmakla birlikte belirli ölçüde öğretmenlerin özerkliklerinin olduğunu söylemiştir. İlave olarak öğretmenlere öğretim programında özerklik kazandırmak adına çeşitli yollar aradıklarından da söz etmiştir.

Türk uzmanların ise büyük çoğunluğu öğretmenlerin öğretim programı üzerinde kısmî bir özerkliğin olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. İki katılımcı ise öğretim programı üzerinde öğretmenlerin özerkliklerinin olmadığını dile getirmiştir. Kısmi özerkliğe atıf yapan katılımcılar Türkiye’de öğretmenlerin öğretim programının bütününe değiştirme

anlamında olmasa da içeriğin aktarımı ile ilgili sıralama konusunda öğretmenlerin özerk davranabildiklerini ifade etmişlerdir. Buradaki kısmî özerkliğin aslında denetim olmamasından kaynaklandığını söyleyen bir katılımcı “Denetim sistemi olmamasından dolayı özerklik var ama öğretim programı konusuna gelince çoktan seçmeli sisteme ilişkin angajmanlar öğretmen otonomisi üzerine sosyolojik ve mesleki olarak olumsuz bir algı yaratıyor. Tüm öğretmenlerin otonomileri, kabul edilmiş varsayımlar üzerinden sınırlı.” sözleri ile bu konuya dikkati çekmiştir. Kısmî özerkliğe değinen bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Şimdi bir dersin en temel noktası öğretim programıdır, eski adıyla öğretim programıdır. Öğretim programını öğretmenimiz özerk olarak yapabilir mi diye sorarsak kesinlikle yapamıyor. Bu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanır ve öğretmende bu şekilde uygular. Ama tabii ki Millî Eğitim Bakanlığı bunu oturup kendi başına yapmıyor. Alan uzmanları, akademisyenler ve sınıftaki öğretmenlerden görüşler alarak, çalıştaylar düzenlenerek hazırlanıyor ve öğretmenin uygulamasına sunuluyor. Bu açıdan baktığımızda öğretmenin doğrudan müdahalesi öğretim programına yoktur ama dolaylı olarak olduğunu söyleyebiliriz.” TU5

Öğretim programı temelinde öğretmen özerkliğinin olmadığını ifade eden iki katılımcı sınırları çizilmiş bir öğretim programının olduğunu ve öğretmenlerin bunun dışına çıkamadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerde sürekli üniteleri, konuları yetiştirme ve bitirme gibi bir koşturmacanın olduğunu söyleyen katılımcılar öğretmeni zorlayan bir yapının olduğunu ve öğretim programı boyutunda program esnekliğinin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili dile getirilen bir diğer husus ise öğretim materyali olmuştur. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretim materyali konusunda öğretmenlerin ya tamamen özerk ya da belirli bir seviyeye kadar özerk oldukları görüşünü paylaştıkları görülmüştür. Sadece Japonya ülke uzmanı bu konuda öğretmenlerin özerk olmadığını ve ders kitaplarının eğitim bakanlığı tarafından belirlendiğini, bu konuda öğretmenler tarafından bir değişiklik yapılamadığını dile getirmiştir. Uluslararası kuruluş uzmanlarından öğretim materyali konusunda görüş bildiren bir katılımcı TALIS verilerine atıfta bulunarak öğretim materyali konusunda öğretmenlerin nispeten iyi düzeyde özerkliğe sahip olma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Estonya, Finlandiya ve Kanada ülke uzmanları öğretim materyaliyle ilgili öğretmenlere kaynak temini konusunda desteklerin olduğunu ancak öğretmenlerin materyal seçiminde tamamen özerk olduklarını dile getirmiş olup Kanada ülke uzmanının görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenler bağlı oldukları eyaletlerden kendi kaynaklarını temin edebilecekleri gibi Eğitim Bakanlığı tarafından da birçok kaynak sağlanıyor. Yani bir zorunluluk yok. Kaynak materyal anlamında birini kullanma zorunluluğu yok. Kendi materyallerini de kullanabilirler. İsterlerse kombinasyon da yapabilirler. Yani öğretim materyali seçimi konusunda, hangi kaynakları kullanacakları konusunda özerkliğe sahipler.”

Görüş bildiren Türk uzmanlar öğretim materyali hazırlama noktasında öğretmenlerin genel olarak özerk olduklarını dile getirirken, iki katılımcı materyal hazırlama konusunda öğretmenlerin özerk olmasına rağmen ders kitabı seçimi konusunda özerk olmadıklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçevenin dışına çıkılmadığından söz etmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmen özerkliğine değinen katılımcıların tamamı öğretmenlerin bu konuda özerk olduğu veya olması gerektiği görüşünü paylaşmışlardır. Bir katılımcı “Öğrencisini iyi tanıyan bir profesyonel öğretmen onun öğrenmesine yardımcı olacak öğretim yöntemlerini seçme konusunda daha özerktir ve özerk olmalıdır.” ifadesini kullanırken, diğer bir katılımcı ise öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda, pedagojik yaklaşımlarda özerk olmaları gerektiğine ve öğretmenlerin bu yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğine değinmiştir. Bir katılımcı görüşüne ise aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenleri bir öğrenciyi kazanmanın ve onların bilgilerine dokunmanın en iyi yolu hakkında pedagojik kararlar alabilmeleri konusunda özgür kılmak çok önemlidir. Elbette sorumluluk bilinciyle yapılmalıdır. Bir konuyu öğrenciye nasıl aktaracağını en iyi öğretmen bilmeli ki öğrenciler veya onların ihtiyaçları için işe yarasın. Ve bence öğrencileri çevrelerindeki dünyaya bağlayacak şekilde öğretme özgürlüğüne sahip olmak öğretmenler açısından çok önemli.” UK5

Öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğretmen özerkliğine değinen Estonya ve Finlandiya ülke uzmanları ülkelerinde öğretmenlerin bu alanda tamamen özerk olduklarından söz etmiştir. Türk uzmanların görüşleri incelendiğinde benzer şekilde öğretmenlerin sınıf içinde ders anlatırken kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri konusunda özerk olduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Bir katılımcı “Öğretim programını uygularken öğretim yöntemi seçiminde özerkler. Kimse karışmıyor sınıfın içerisine. Bence özerk olmaları gereken en önemli alanlardan birisi tabii ki bu.” sözleri ile görüşünü dile getirmiş olup bir başka katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenler nasıl ders anlatırım veya nasıl ders anlatmalıyım, öğrenciye bu anlamda nasıl ders anlatırsam daha iyi anlar konusunda özerkler. Şöyle söyleyeyim sınıftan başlayarak, sınıfını tasarlama, öğrenme ortamını tasarlama, kullandığı pedagojik yöntemler, öğrencileri ile etkileşimi, dersi verme şekli yani eğitim öğretim süreçlerinin tamamında özerktir.” TU6

Öğretmen özerkliği ile ilgili katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer husus ise öğrenci değerlendirmesi olmuştur. Bu konuda öğretmen özerkliğine yönelik görüş bildiren katılımcılar öğretmenlerin tamamen ya da kısmen özerk olduğunu dile getirirken yine Japonya ülke uzmanı öğretmenlerin değerlendirme konusunda özerk olmadığını ifade etmiştir. Uluslararası kuruluş uzmanlarının değerlendirme ile ilgili öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde bir katılımcı tarafından “Değerlendirme boyutunu ele alırsak çok tekrar ettim ama ülkeler arasında farklılıklar vardır. Bu nedenle değerlendirme

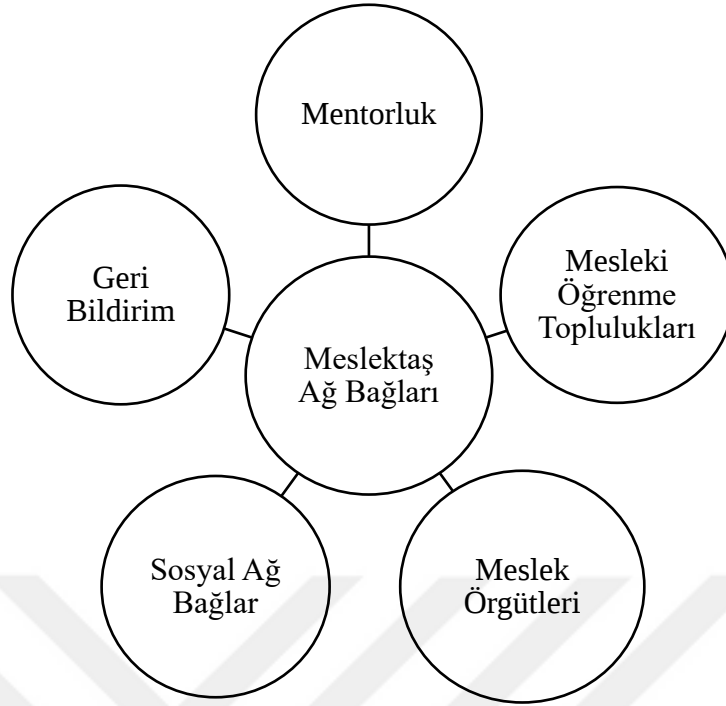
hususunda ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme yöntemleri olup öğretmenlerin özerk olduğu ve olmadığı durumlar vardır.” şeklinde görüş iletilirken TALIS verilerine değinen bir katılımcı ise “TALIS verilerine göre öğretmenler değerlendirme konusunda nispeten iyi düzeyde özerkliğe sahiptir.” açıklamasında bulunmuştur. Yeni Zelanda, Estonya, Finlandiya ve İngiltere ülke uzmanları öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin özerk olduğundan söz etmiştir. Ülkelerinde biraz daha yapılandırılmış bir değerlendirme sistemi olduğunu ifade eden Kanada ülke uzmanının görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenci değerlendirme ve raporlamaya gelince, eğitim süresi genel olarak Eylül ayından, Eylül ayının başından Haziran ayının sonuna kadar sürer. Kasım ayında, yoğunlukla kontrol listesi olan bir ilerleme raporu sunulur ve bu kontrol listesi, zorlukla ilerleyen, iyi ilerleyen veya çok iyi ilerleyen bir öğrenciyi gösterecek şekildedir. Ve sonra birkaç sınırlı yorum içerir. Dil ve matematik için biraz daha spesifik yorum vardır. Ve daha sonra Ocak ve Haziran aylarında, çok daha kapsamlı bir karne hazırlanır. Öğrenci değerlendirmesine ilişkin raporlamanın kuralları vardır. Ve bunun için özel gereksinimler vardır. Bununla ilgili yerel bölgeden veya okul kurulları tarafından rehberlik verilir. Bu yüzden değerlendirme kısmı eğitim öğretimden biraz daha yapılandırılmıştır.”

Görüşme yapılan Türk uzmanlardan bazıları öğretmenlerin öğrenci değerlendirmesi ile ilgili kısmen özerk olduklarını belirtmiştir. Kısmen özerk olmalarının nedenleri arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından konulmuş kriterler ve sınav merkezli bir sistemin oluşundan söz etmişlerdir. Bir katılımcı ise öğrenci değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin özerk olduğuna ancak öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda bilgi eksikliği nedeniyle sınırlı araç kullanmalarından kaynaklı olarak özerkliklerini kısıtladıklarından söz etmiştir.

4.3.3. Meslektaş Ağ Bağları

Öğretmen profesyoneliizminin üç alt boyutundan biri olan “Meslektaş Ağ Bağları” ile ilgili olarak katılımcılara “OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından meslektaş ağbağlarına ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Uluslararası kuruluş uzmanlarının konuyu OECD ülkeleri bağlamında, diğer uzmanların ise kendi ülkeleri bağlamında değerlendirdiği meslektaş ağ bağları boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiş olup söz konusu görüşler Şekil 4’te açıklanmıştır. Katılımcı cevaplarına göre meslektaş ağ bağları mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları, meslek örgütleri, sosyal ağ bağlar ve geri bildirim olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.



Şekil 4 Meslektaş ağ bağları bileşenleri

Meslektaş ağ bağları kapsamında katılımcıların yaklaşık üçte ikisi mentorluk kavramından söz etmiştir. Katılımcıların yarısı mesleki öğrenme topluluklarına, üçte biri ise meslek örgütlerine değinmiştir. Vurgulanan diğer kavramlar arasında ise sosyal ağ bağlar, geri bildirim ve iş birliği yer almakta olup katılımcı görüşleri Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15

Meslektaş Ağ Bağlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş, Ülke Uzmanları ve Türk Uzmanların Görüşleri

Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	<i>n</i>
Mentorluk	UK1, UK2, UK3 UK4, UK5, UK6 UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU3 ÜU5, ÜU6, ÜU8	TU1, TU2, TU3 TU5	17
Mesleki öğrenme toplulukları	UK1, UK6, UK7	ÜU1, ÜU3, ÜU4 ÜU6	TU4, TU3, TU5 TU6, TU7	12
Meslek örgütleri	UK2, UK8	ÜU1, ÜU2, ÜU8	TU1, TU4, TU6	8
Sosyal ağ bağlar	UK5, UK8	ÜU6, ÜU7	TU4	5
Geri bildirim	UK1, UK3, UK5	ÜU2		4

Meslektaş ağ bağları ile ilgili katılımcıların büyük çoğunluğu “mentorluk” kavramına yönelik açıklamalarda bulunmuş ve bir öğretmenin hem yetiştirme sürecinde hem de mesleğe başladığı ilk günden itibaren mentorunun olmasının önemine değinmiştir. Üç katılımcı hizmet öncesi eğitim sürecinde sunulan mentorluğun öğretmenlerin bilgi temelini gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bir katılımcı “Öğretmen adayları ancak iş başında yaparak, deneyimli öğretmenlerle okullarda çalışarak ve onlardan öğrenerek ve eğitimsel zorluklara karşı kendi yaklaşımlarını geliştirerek öğrenebilir. Benim için öğretmen eğitimindeki asıl mesele bu.” sözleri ile mentorluğa atıfta bulunmuştur. Diğer katılımcı ise öğretmen adaylarının eğitim sürecinde okul uygulaması ile deneyim kazanmanın çok önemli olduğunu ve bunun da alanında yetkin bir mentor öğretmen vasıtasıyla yapılması gerektiğini, ülkelerinde bu şekilde bir model uygulandığını dile getirmiştir.

Bir öğretmenin mesleğe başladığı ilk günden itibaren mentorunun olması ve özellikle ilk yıllarında mentor öğretmen rehberliğinde mesleğe hazırlanmasının önemine değinen katılımcılardan biri “TALIS verilerine bakacak olursak meslektaş ağ bağlarının en güzel örneklerinden biri mentorluktur. Ancak, mentorluk aynı zamanda birçok ülkede az gelişmiş bir uygulamadır ve bunun olmaması pedagojik konular etrafında mesleki etkileşim ve gelişim fırsatlarını sınırlar.” sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından acemi öğretmenler açısından mentorluğun önemine dikkat çekilirken bir katılımcı mentor öğretmen açısından da bunun önemli olduğunu “Mentorluk çok önemlidir. Çünkü diğer öğretmenlere mentorluk yapıyorsanız, geleceğin öğretmenlerini sınıfınıza kabul ederseniz. Mentorluk aynı zamanda sizin için mesleki gelişimdir. Çünkü sınıftaki o yeni gözlerden geri bildirim alırsınız. En deneyimli öğretmene bile geri bildirim verebilirler.” sözleri ile açıklamıştır. Katılımcı görüşleri çerçevesinde göreve yeni başlayan öğretmenlere aday öğretmenlik sürecinde okula ve mesleğe uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için ilk bir veya iki yıl için mentor atandığı görülmektedir. Bir katılımcı Singapur’da mentorluk uygulamalarından söz etmiş ve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl mutlaka mentorunun olduğu ve mentorluğun öğretmenler açısından bir kariyer basmağı olduğu dile getirilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili mentorlardan çok şey öğrendiklerine değinen bir katılımcı bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğretmenlerin ders programlarında uygun zaman ayrılması gerektiğini ve bazı ülkelerde bunun uygulandığını iletmiş olup bir başka katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Meslektaş ağ bağları öğretmenlik mesleğinin gerçekten önemli parçasıdır. Öğretmenlerin sınıflarında yalnız olmadıkları, diğer öğretmenlerle gerçekten birlikte çalışmaları gerektiği fikrine doğru ilerliyoruz ve bu ilk günden başlamalıdır. Mentorluk programları ve aday

öğretmenlik programları bu tür bir yaklaşımı zaten aktarmak için temeldir. Öğretmenler bazen yalnız kalır ve onların profesyonel kişiler tarafından, mentor dediğimiz kişiler tarafından desteklenmesi gerekir. Yani öğretmenlerin okullarda olanları anlamalarına yardımcı olacak ve bu tür çalışmalarda onlara destek olacak kişiler olmalıdır.” UK6

Ülke uzmanları kendi ülkelerindeki mentorluk uygulamalarından söz etmiş olup Yeni Zelanda ülke uzmanı göreve yeni başlayan öğretmenler için mentorluk sürecinin iki yıl olduğunu ve mentorle birlikte çalışmak için ders programlarında uygun zaman ayrıldığını belirtmiştir. Japonya ve Kore ülke uzmanları da mentorluğun ülkelerinde uygulandığından ve deneyimli bir öğretmen rehberliğinde mesleğe hazırlanmanın kültürlerinin bir parçası olduğundan söz etmişlerdir. Finlandiya ülke uzmanı da mentorlugin önemli olduğundan ve Eğitim ve Kültür Bakanlıkları tarafından mentorluk sürecinin iyileştirilmesine yönelik projelere fon sağladığından söz etmiştir. Kanada ve İngiltere ülke uzmanı da aday öğretmenlik eğitimleri süresince her öğretmenin mentorluğunu ve bunun çok önemli bir meslektaş ağ bağı olduğunu dile getirirken İngiltere ülke uzmanı araştırmalara da atıfta bulunarak “Yapılan birçok araştırmaya göre kalite daha çok öğretmenin isteyken sahip olduğu mentorluk ve okulda iyi bir mentor tarafından mentorluk yapıldığı süre ile ilgili görünüyor. Yani mentorluk eğitim sistemi açısından oldukça önemli.” sözleri ile görüşünü açıklamıştır. Türk uzmanlar da alanında yetkin öğretmenler tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapılmasının önemli olduğunu dile getirmiş ve Türkiye’de göreve yeni başlayan öğretmene bir danışman öğretmen atandığından söz etmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Biz de yasal olarak yeni öğretmenliğe başlayan birine danışman atanıyor. Ben bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Göreve yeni başlayan bir öğretmene sistemin anlatılması, okulun anlatılması, okulun tanıtılması, nerede ne var, nereye nasıl gidilir. Çünkü biz eğitim fakültesinde verdiğimiz eğitimde çocuklar genelde teorik düzeyde kalıyorlar, özellikle bu sistem anlamında. Biz Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersinde bir şeyler anlatıyoruz ama bu uygulamaya dönük bir ders olmadığı için pek de farkında olarak başlamıyorlar mesleğe. Bu nedenle yabancı literatürde mentor olarak adlandırılan uygulama yani kendinden daha tecrübeli birisinin diğerlerine yol göstermesi oldukça önemli.” TU3

Meslektaş ağ bağları ile ilgili mentorluktan sonra katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kavram mesleki öğrenme topluluklarıdır. Meslektaş ağ bağlarının mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili olduğunu ifade eden katılımcılar son zamanlarda, mesleki öğrenme topluluklarının giderek daha aktif hale geldiğini dile getirmiştir. Yapmış olduğu doktora çalışmasına atıfta bulunan bir katılımcı mesleki öğrenme topluluğuna katılan ve katılmayan öğretmenleri incelediğinden bahsetmiştir. Mesleki öğrenme topluluğuna katılan öğretmenlerin konularında daha iyi olduğu ve bu gruba katılan öğretmenlerin mesleki gelişiminin, nasıl konuştuklarının olumlu yönde etkilendiğini, topluluğa dâhil olmayan grubun ise konuyu nasıl öğreteceklerine dair çok fazla fikirlerinin olmadığını ve içeriği

öğrenmeye çalışarak sadece kullanılabilecek hazır ders planları talep ettiklerine dair bulgular elde ettiği çalışmasına atıf yaparak mesleki öğrenme topluluklarının meslektaş ağ bağları açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. Yeni Zelanda ülke uzmanı bu konuda ülkelerindeki uygulamayı şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Meslektaş ağ bağlarıyla ilgili Kahui Ako adı verilen ve aynı topluluktaki okulların uygulamaları paylaşmak ve öğrenciler için kusursuz öğrenme yolları oluşturmak amacıyla birlikte çalışmalarını kolaylaştırmak için tasarlanmış mesleki öğrenme toplulukları gibi diğer ağ bağları eğitim sistemine daha fazla entegre edilmiştir. Buna önem veriyoruz.”

İngiltere ülke uzmanı da ülkelerinde uygulanan mesleki öğrenme topluluklarına yönelik açıklamalarda bulunmuş ve hükümet tarafından desteklenen konu odaklı çalışmaların yürütüldüğü merkezlerden söz etmiştir:

“Hükümet, eğitim programlarının bir parçası olarak meslektaş ağ bağlarına oldukça fazla yatırım yaptı. Dolayısıyla, devlet tarafından finanse edilen, benim onlara “subject hubs” dediğim bir okulun o alanda eğitim vermesi ve yürütmesi için finanse edilen merkezlerimiz var. Matematik merkezlerimiz var, İngilizce merkezlerimiz var, bilişim merkezlerimiz var, bazı bilim merkezlerimiz var ve ayrıca erken kariyer gelişimi eğitimine odaklanan merkezlerimiz var. Bunların her biri yalnızca eğitim vermekle kalmaz aynı zamanda meslektaş ağ bağları için toplulukları bir araya getirir.”

Türk uzmanlar mesleki öğrenme toplulukları kavramının Türkiye’de uygulamalarının yeni olduğundan söz etmiş olup bu topluluklara katılım sağlamanın öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde etkilediğini, öğretmenlerin bir topluluğun parçası olmaktan keyif aldıklarını ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını artırdığından söz etmişlerdir. Mesleki öğrenme toplulukları adıyla yeni bir kavram olmasına karşın Türkiye’de zümre öğretmenler kurulları olduğuna değinen katılımcılar etkililiği tartışılmakla beraber bunun da bir mesleki öğrenme topluluğu olduğundan söz etmiş olup konu ile ilgili bir katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Aslında meslektaş ağ bağlarıyla ilgili öğretmen zümreleri öğretmenin kendi alanından başlıyor. Kendisiyle aynı dersi öğreten öğretmenler grubu. Orada başlıyor. Her okulda, bu bütün ülkelerde var. Öğretmenler kendi alanını öğreten öğretmenlerle aynı okulda iş birliği kuruyor. Bu okulda başlıyor, okuldan ilçeye, ilçeden ile şeklinde dalga dalga genişliyor” TU6

Ayrıca bir katılımcı mesleki öğrenme toplulukları açısından okullarda oldukça fazla öğretmenin hareketlilik sağladığı, Avrupa ülkeleri için çok önemli olan “eTwinning” uygulamasına değinmiştir. Bu tarz uygulamaların desteklenmesinin önemli olduğundan ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları bu tarz mesleki öğrenme toplulukları ile mesleki bilgilerini geliştirme imkânı bulduklarından söz etmiştir.

Meslektaş ağ bağları konusunda katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka husus ise meslek örgütleri yani öğretmen birlikleri, dernekler ve sivil toplum kuruluşları şeklinde

oluşturulmuş yapılardır. Bu konuda görüş bildiren uluslararası kuruluş uzmanlarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“TALIS'in kanıtlarından gördüğümüz şey, öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları, birbirleriyle konuşmaları, konuları tartışmalarıdır. Yani, mesleki iş birliği veya ağ bağlarında mesleki öğrenme deneyimi dediğimiz şey bir yapı gerektirir. Bu nedenle öğretmen birlikleri, sendikaları meslektaş ağ bağları açısından çok önemli bir konuma sahip.” UK2

“Yani, öğretmen derneklerinin nasıl geliştiğini izlemenin gerçekten heyecan verici olduğunu düşünüyorum. Bunlar genellikle kâr amacı gütmeyen yapılardır. Sanırım Türkçe'de STK, kullanılan kısaltma bu. İyi olanlar var ve sonra bazı vasat olanlar var. Bazıları çalışmıyor ve bazıları çok iyi çalışıyor. Gerçekten ilgili kişilere bağlı. Bu yapılarla ilgili güzel olan şey, öğretmenlerin sahip oldukları enerjiye ve üyelerin sahip olduğu gönüllü ruhlara gerçekten güvenmeleridir. En etkili olanlar, öğretmenleri ve öğrencileri desteklemek için ilginç projeler ortaya çıkaranlardır. Ve yeni fikirleri var ve öyle bir noktaya geliyorlar ki eğer gerçekten etkili olurlarsa eğitim bakanlıkları onları bir kurul olarak kullanabilirler. Bir model olarak düşündüğüm, meslektaş ağ bağlarının piyasadaki en heyecan verici modellerinden biri bence bu meslek örgütleridir.” UK8

Ülkesinde daha çok tema bazlı meslek örgütlerinin varlığına değinen Yeni Zelanda uzmanı “Konu odaklı, mesela matematik dernekleri veya değerlendirme enstitüsü gibi zamanla gelişen köklü kuruluşlar ve derneklerimiz vardır. Daha tecrübeli olan meslek örgütlerinin yıllık konferansları olur. Bu dernekler meslektaşların bir araya gelmesine imkân tanır ve oldukça etkilidir.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Japonya ülke uzmanı ise ülkesinde meslektaş ağ bağlarının bir parçası olarak eğitim sistemi içerisinde, öğretmen grupları için birçok farklı konu ve alanda daha çok gönüllü eğitim organizasyonlarının bulunduğundan söz etmiştir. Kanada ülke uzmanının açıklamaları ise şu şekildedir:

“Ülkemizde meslektaş ağ bağları açısından öğretmen sendikaları çok güçlüdür. Bu sendikalar meslektaşlarla diyalog içinde çalışmak ve fikir paylaşımı için eyalet düzeyinde birçok fırsat sağlıyor. Mesela “Ontario ilkökul öğretmenleri federasyonu” Ontario bölgesinde ilkökul öğretmenleri içindir ve ilkökul öğretmenlerini bir araya getiren güçlü bir sendikadır.”

Türkiye’de meslek örgütleri konusunda görüş bildiren katılımcılar Türkiye’de bulunan sendikaların kuruluş amacının dışında, öğretmenlerin birbirini desteklemesi dışında öğretmenlerin haklarını koruma anlamında daha aktif çalıştıklarını yurt dışındaki örneklerinin ise öğretmenlerin kendini geliştirmesi ve meslektaşların birbirleri ile etkileşim halinde olması için çalıştıklarını dile getirmiştir. Bir katılımcı ise ülkemizde öğretmen gelişimi alanında çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına değinerek aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“Meslektaş ağ bağları aslında onları birbirine bağlayacak en güçlü ve kendilerini besleyebilecekleri, kimlik yaratabilecekleri, yaptıklarıyla ön plana çıkabilecekleri en önemli yerlerdir ve dolayısıyla öğretmenler buna ihtiyaç duyuyorlar. O yüzden de ÖRAV gibi farklı STK’ları öğretmenlerin önemli bir kısmı bunu talep ediyor ve katılıyor.” TU4

Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte internetin yaygınlaşması ve sanal ağların artması sonrasında meslektaş ağ bağlarında sosyal ağ bağlarının yaygınlaştığına vurgu yapan

katılımcılar bunların daha çok informal şekilde oluşturulduğundan ve bazılarının güzel yapılandırıldığından söz etmişlerdir. Sosyal ağ bağlar üzerinden meslektaş etkileşiminin arttığına yönelik görüş bildiren katılımcı açıklamaları aşağıda özetlenmiştir:

“Şimdi ben bir öğretmen olarak gelişirken, bunu aslında bir arabaya binerek, bir yere giderek, birlikte bir kursa giderek ve bir fincan kahve içerek ve aslında birlikte yüz yüze öğrenerek yaptık. Şimdi bunu Twitter'da ve sohbet ağlarında, sanal ağlar aracılığıyla birlikte çalışma yöntemleriyle yapan birçok insan var ve bence çok etkili.” UK5

“Akılda tutulması gereken diğer bir şey de artık çevrimiçi mesleki gelişim araçlarıdır. Ve bence bu tür sanal ağ bağları öğretmenler için gerçekten çok önemli. Çünkü bu onlara başka insanları bulma konusunda çok fazla esneklik sağlıyor. Bu ilişkilerden daha fazlasını öğrenebileceklerini ve gerçekten bu ilişkileri besleyebileceklerini düşünüyorlar. Bence yeni yön bu. Tüm bunlarla devam ediyoruz ve bence bu gerçekten meslektaşlar arası iş birliği için çok olumlu bir gelişme.” UK8

“Mesela öğretmenler arasındaki iş birliği çok eski bir hikâye. Bundan 20 sene önce öğretmenler, okul müdürleri öğretmen evinde buluşurlardı. Millî Eğitim Bakanlığı'nın göndermiş olduğu talimatı orada çözmeye çalışırlardı. Bir okul yöneticisi network'ü vardı. Sonra telefon ağları vardı. Şimdi whatsapp grupları var. Artık sanal bir dünya var ve öğretmenler bu sanal gruplarda birleşerek birçok konuyu tartışabiliyor.” TU4

Öğretmen profesyoneliizminin alt boyutu olan meslektaş ağ bağları kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular çerçevesinde verilen cevaplar arasında vurgulanan bir başka kavram ise geri bildirim olmuştur. Meslektaş ağ bağı oluşturmada öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeler çerçevesinde diğer öğretmenlere geri bildirimde bulunmasının önemli olduğunu ve bunun meslektaşlar arasındaki iletişimi üst seviyeye taşıdığını ifade eden katılımcılardan bazıları buna en güzel örneğinin Japonya tarafından uygulanan “Lesson Study” adı verilen öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek geri bildirimde bulundukları uygulama olduğundan söz etmiştir. Bir katılımcı “Biliyorsunuz sadece öğrencilerinize ders vermekle kalmıyorsunuz, aynı zamanda diğer öğretmenlerin daha iyi olmasına yardımcı oluyorsunuz. Bu nedenle sizi geliştirecek sisteme sahip olmak için, mesleki gelişim için geri bildirimde bulunmak çok önemli” sözleri ile düşüncelerini ifade etmiştir. Geri bildirim ve birlikte öğrenmenin profesyoneliizm ruhuna çok uygun olduğunu dile getiren bir katılımcı görüşüne ise aşağıda yer verilmiştir:

“Artık sınıftaki izole bir öğretmen, karşılaştığı zor koşullardan giderek daha fazla zarar görecektir. Şehirdeki sınıflarda, sınıf yönetimi, disiplin... Yani bir öğretmenin koşulları, evet, çok daha zorlayıcı hale geldi. Bu yüzden öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelip birbirlerine geri bildirimde bulunmalarının tabii ki onlar için önemli olduğunu düşünüyorum. Bu bir tür destektir. Ama aynı zamanda öğrenme deneyimidir. Yani, öğretmenlik bir ağ mesleği haline geliyor. Ve artık tamamen bireysel ve izole olan profesyonel öğretmenler değil aradığımız.” UK3

4.3.4. Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Boyutlarına Yönelik Görüşler

Üçüncü alt problem kapsamında katılımcılara öğretmen profesyonelizminin üç boyutu olan bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağlarına yönelik sorular sorulmuş ve katılımcı görüşleri yukarıda açıklanmıştır. Yine üçüncü alt problem kapsamında katılımcılara “Bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutlarının dışında Sizce öğretmen profesyonelizminin diğer alt boyutları neler olabilir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Alt Boyutlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanları (TU)	Uzmanlar <i>n</i>
Bireysel	Sosyal beceriler	UK1, UK2, UK6	ÜU3, ÜU2	TU4	6
	Yansıtıcılık	UK3,UK8	ÜU6	TU1	4
Mesleki	Etik ilkeler	UK3	ÜU4	TU6, TU7	4
	Statü	UK4, UK5	ÜU4		3
	Mesleki katma değer		ÜU5, ÜU6	TU3	3
	Meslek örgütü	UK2			1

Katılımcı görüşleri bireysel ve mesleki olmak üzere iki kategori altında toplanmış ve her bir kategoriye yönelik kodlar oluşturulmuştur. Bireysel kategorisinde en çok vurgulanan alt boyutlar sosyal beceriler ve yansıtıcılık olmuştur. Mesleki kategorisinde ise etik ilkeler, statü, mesleki katma değer ve meslek örgütü kavramları alt boyut olarak dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar ise herhangi bir yeni boyut önerisinde bulunmamıştır.

Kişisel kategorisinde yer alan sosyal beceriler kavramının öğretmen profesyonelizminin alt boyutu olabileceğini ifade eden katılımcılar öğretmenlik mesleğinin ilişkisel bir meslek olduğunu ve bu kapsamda öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve toplumla sürekli iletişim halinde olması gerektiğinden dolayı sosyal becerilerin öğretmen profesyonelizminin önemli bir alt boyutu olabileceğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı, özellikle pandemi sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları güçlü ilişkinin ve öğrencilerin duygusal kazanımlarını önemsemelerinin çok önemli olduğunu, öğretmenliğin sosyal ve duygusal yönü olmasından dolayı da sosyal becerilerin öğretmen profesyonelizminin alt boyutu olabileceğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı tarafından da “Öğretmenlerin genel olarak

kişiler arası iletişim, kendini ifade etme gibi bazı soft beceriler dediğimiz becerilerinin profesyonelizmle birlikte aslında gelmesi gerekiyor. Çünkü kendini ifade edemeyen öğretmen çok da iyi olsa maalesef onu örnek bir profesyonel olarak göstermeniz zor.” sözleri ile sosyal becerilere atıfta bulunulmuştur.

Öğretmen profesyonelizminin alt boyutu olarak yansıtıcılık, yansıtıcı bir uygulayıcı olmak kavramı katılımcılar tarafından dile getirilmiş ve bu kavramın öğretmen profesyonelizmi için önemli olduğu ifade edilmiştir. Bir katılımcı “Bence gerçekten öğretmenlerin kendilerini keşfetmelerine, geleceğin öğretmenlerinin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu görmelerine izin veren bir tür yansıtma becerisi olması önemli.” sözleri ile yansıtıcılığın önemli olduğunu ifade etmiştir. Yansıtıcılık boyutu ile ilgili görüş bildiren diğer katılımcı ise “Reflection diyoruz buna yani yaptığı iş üzerine düşünme, eleştirel bir bakış açısıyla kendini eleştirme ve zayıf yönleri tespit edip bunların üzerine gitme. Mesela reflection yani yansıtma önemli bir boyutudur diye düşünüyorum profesyonelliğin ve öğretmen profesyonelizminin.” sözleri ile öğretmen profesyonelizminde yansıtıcılık boyutuna açıklık getirmiştir. Bir katılımcı görüşüne ise aşağıda yer verilmiştir:

“Belki ekleyeceğim biri yansıtmadır. Ama elbette, üç alt boyutun içine gömülüdür. Yansıtıcı bir profesyonel olmalısınız. Bu, sürekli olarak deneyimlerinizden öğrenmeye çalıştığınız anlamına gelir. Daha iyisini yapmak için yaptığınız hataları da yansıtmak, olup olmadığını veya belki yol gösterebileceğini görmek için. Benim için oldukça yansıtıcı bir meslek. Bu, şahsen üçüne ekleyeceğim bir şey.” UK3

Öğretmen profesyonelizminin alt boyutları ile ilgili mesleki kategorisi altında katılımcılar etik ilkeler kavramı dile getirmiş ve alt boyut olabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Üç boyut içerisine yerleştiremediklerini dile getiren ve etik ilkelerden söz eden bir katılımcı “Profesyonelizmin henüz değinmediğimiz etik yönlerinin eklenebileceğini düşünüyorum.” sözleri ile diğer bir katılımcı ise “Profesyonel çalışanlardan beklenen etik standartlar olabilir. İşin entelektüel ve profesyonel olarak yerine getirilmesi ve profesyonel ölçütlerle gerçekleştirilmesi önemli bir husus.” sözleriyle etik kavramını ayrı bir boyut olarak vurgulamıştır.

Bir diğer boyut olarak katılımcılar statü kavramına atıfta bulunmuştur. Profesyonel mesleklerin toplumda saygın bir yeri olduğunun ve statülerinin yüksek olduğunun altını çizen Estonya ülke uzmanı öğretmenlik mesleği açısından da bunun önemli olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı görüşüne ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence saygınlık, prestij önemli. Yani demek istediğim aslında öğretmenlerin mevcut statüsü, yani toplum tarafından ve veliler tarafından öğretimin algılanma şekli. Toplum olarak eğitime değer verme şeklimiz öğretmenlerin işlerini yapma becerileri üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle statü önemli bir kavram.” UK4

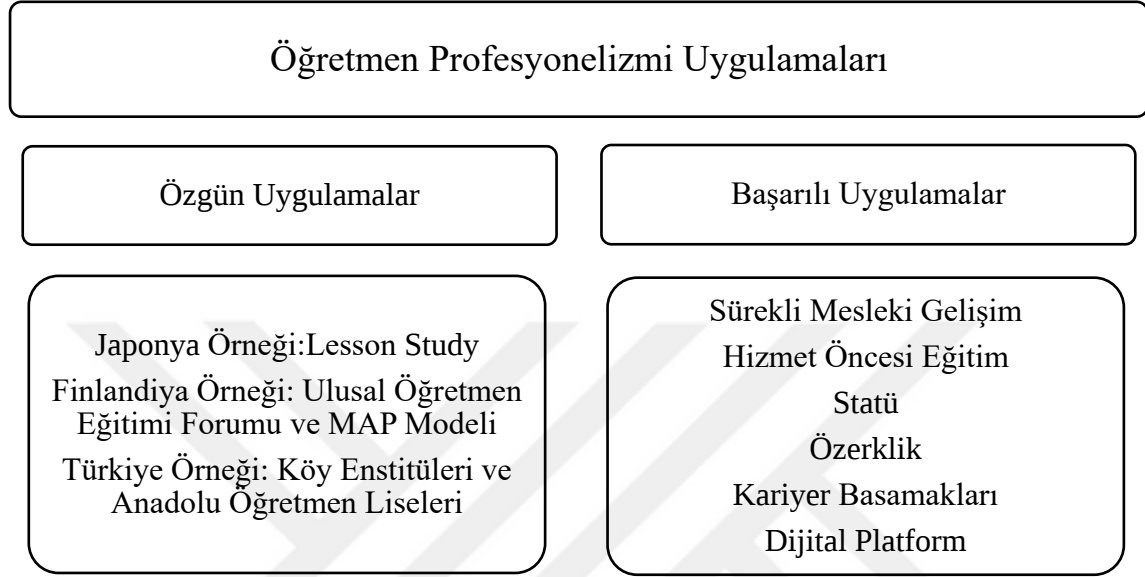
Öğretmenin yenilik üretme ya da mesleki bilgiye, meslektaşının öğrenmesine kısacası mesleğe katkı sağlaması gerektiğinden söz eden katılımcıların görüşleri incelendiğinde mesleki katma değer kavramının da öğretmen profesyonelizminin bir başka alt boyutu olabileceği görülmektedir. Konu ile ilgili Finlandiya ülke uzmanı “Üç alt boyutun içine entegre edilebilir belki ama yeni fikirler ve yenilikler üretme ile kendi uzmanlığını ve okulunu geliştirme yeterliğinden bahsetmiştim. Bu kapsamda bir eklemem olabilir.” açıklamasında bulunurken İngiltere ülke uzmanı “Öğretmenler, davranışlarında mesleğin uzun vadeli başarısına katkıda bulunmak için çaba göstermelidir. Bunun çok önemli bir boyut olduğunu düşünüyorum.” sözleri ile mesleki katma değer kavramına değinmiştir. Son olarak ise meslek örgütü kavramı dile getirilmiştir. Meslek örgütlerinin öğretmen profesyonelizmi içerisinde dikkat edilmesi gereken bir boyut olduğunu söyleyen katılımcı konu ile ilgili görüşünü “Bunu öğretmen profesyonelizminin bir parçası olarak adlandırmalı mıyım bilmiyorum ama öğretmenin ajansının, temsilciliğinin olması bence dikkate almamız gereken bir boyut.” sözleriyle dile getirmiştir.

Yukarıda genel olarak katılımcıların öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli, özerklik ve iş birliği alt boyutları dışında olabilecek alt boyutlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bazı katılımcılar (UK7, ÜU1, ÜU7, ÜU8, TU2, TU5) ise ayrı bir alt boyut önermek yerine mevcut alt boyutların geliştirilmesi ve ülkelerin kendilerine göre bu boyutları uyarlaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bir katılımcı “Ben yeni bir boyut ilave etmeyeceğim. Ancak meslektaş ağ bağlarının daha da güçlendirilmesi gerektiği yönünde bir tavsiyede bulunabilirim” sözleri ile meslektaş ağ bağları boyutuna vurgu yapmıştır. Yeni Zelanda ülke uzmanı bilgi temeli ile ilgili araştırma ve geliştirme yönünün önemine değinmiştir. Kanada ülke uzmanı ise “Mesleki gelişimin önemli bir parçası olduğunu düşündüğüm mentorluk yönünün artırılması diyebilirim. Çünkü şu an çoğunlukla stajyerlik döneminde yaygın olarak kullanılıyor. Ama deneyimli bir öğretmen görüşüne bence her zaman ihtiyaç vardır.” diyerek mentorluk kavramından söz etmiştir. Türk uzmanlar ise bu kavramların ülkelerin kendi kültürlerine özgü bir şekilde uyarlanması ve bu üç boyutun birbiri ile bağlantılı olmasına yönelik bir sistem geliştirilmesi şeklinde görüş bildirmiştir.

4.4. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar

Araştırma kapsamında dördüncü alt probleme yönelik olarak katılımcılara “Öğretmen profesyonelizmi bağlamında OECD ülkeleri içerisinde/ülkenizde hayata geçirilen başarılı

veya özgün bulduğunuz uygulamalar nelerdir kısaca bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar “Özgün Uygulamalar” ve “Başarılı Uygulamalar” olarak iki kategoriye ayrılmış olup Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5 Öğretmen profesyonelizmine yönelik özgün ve başarılı uygulamalar

Özgün uygulamalar kapsamında Japonya örneği olan “Lesson Study” uygulaması, Finlandiya tarafından uygulanan Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modeli (MAP) ile Türkiye tarafından uygulanmış olan köy enstitüleri ve öğretmen liseleri yer almaktadır. Katılımcılar tarafından başarılı bulunan uygulamalar kapsamında ise sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim, statü, özerklik, kariyer basamakları ve dijital platform başlıkları yer almaktadır. Özgün ve başarılı uygulamalara yönelik bilgiler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmen Profesyonelizmi ile ilgili Başarılı ve Özgün Uygulamalara Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uygulayan Ülkeler	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	n
Özgün uygulamalar	Lesson study	Japonya	UK1, UK7	ÜU2		3
	Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve MAP Modeli	Finlandiya		ÜU5		1
	Köy enstitüleri ve öğretmen liseleri	Türkiye	UK8		TU4, TU6	3
Başarılı uygulamalar	Sürekli mesleki gelişim	Finlandiya, Singapur, İngiltere Türkiye	UK2, UK4, UK5, UK6, UK7, UK8,	ÜU2, ÜU3, ÜU5, ÜU6	TU4, TU5, TU6	13
	Hizmet öncesi eğitim	Finlandiya, Estonya, Kore	UK2, UK3, UK5, UK6, UK8	ÜU4, ÜU5		7
	Statü	Finlandiya, Singapur	UK2, UK5, UK6, UK7, UK8	ÜU4, ÜU5		7
	Kariyer basamakları	Singapur	UK1, UK2, UK7			3
	Özerklik	Finlandiya	UK2, UK6	ÜU5		3
	Dijital platform	Çin, Türkiye	UK1		TU2, TU7	3

4.4.1. Özgün Uygulamalar

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi kapsamında hayata geçirilen özgün uygulamalar başlığı altında Japonya tarafından uygulanan “Lesson Study”, Finlandiya’da uygulanan Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modelinden ve Türkiye tarafından uygulanmış olan köy enstitüleri ve öğretmen liselerinden söz edilmiştir.

“Lesson Study” uygulamasına yönelik Japonya ülke uzmanı, özellikle OECD tarafından bu uygulamaya oldukça fazla atıf yapıldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemleyerek paylaşımlarda bulundukları ve geri dönütler vererek birbirlerinin mesleki gelişimine destek oldukları lesson study uygulamasına yönelik katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Japonya’nın lesson study uygulaması, aslında birçok Asya ülkesinde çok yaygındır. Japon öğretmenler dersleri kaydeder ve ardından meslektaşlarıyla birlikte analiz eder. Buna lesson study denir. Böyle bir uygulamaya sahip olmak bence iyi bir şey. Bence uygulanması kolay ve çok etkili. Biliyorsunuz ki öğretmenler sınıfta izole bir şekilde çalışmamalı. Her zaman diğer öğretmenlerin ne yaptığını görmeliler ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmaları gerekir. Bu açıdan bu modeli önemsiyorum” UK1

“Bence Japonya’da bazı uygulamalar var ve bu geleneksel bir örnek, “lesson study”. Yani öğretmenler bir araya gelirler, aslında video kaydı alınır ve diğer öğretmenler ve bir mentor grubuyla bir araya gelirler ve neler olduğunu gözden geçirirler. Bu sayede bir grup olarak gerçekten ilerleyebilirler ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak daha iyi bir şey geliştirebilirler. Kendilerini ve meslektaşlarını daha iyisini yapmaları için desteklemeye çalışıyorlar. Bu yüzden bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bence bu harika bir uygulama.” UK7

Finlandiya ülke uzmanı özgün uygulamalar kapsamında Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu’ndan ve kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modelinden söz etmiştir. Söz konusu çalışmalara kısaca değinen Finlandiya uzmanı detaylı bilgilere ilgili internet sayfalarından erişim sağlanabileceğini ifade ederek Forum ve MAP Modeli ile ilgili aşağıda yer alan açıklamalarda bulunmuştur:

“Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu, hizmet öncesi, mesleğe giriş ve hizmet içi öğretmen eğitiminde reform yapmak üzere Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2016 yılında atanmıştır. Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu, öğretmenleri eğiten tüm üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversiteleri ve diğer ilgili paydaşlarla ortak yapılandırıcı iş birliği yoluyla öğretmen eğitiminin gelişimini teşvik eder. Forum, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri için bir “Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı” hazırlamıştır. Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı, öğretmen eğitiminin eşitliğinin desteklenmesini ve gelecekte de güçlü ve cazip kalmasını sağlayan hedefleri ve önlemleri ana hatlarıyla belirtir. Bu program, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri ve sürekli mesleki gelişimleri için bütünsel yeterlik hedeflerini belirlemektedir. Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu şu anda Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programını özellikle dört maddeye vurgu yaparak güncelliyor. Bunlardan birincisi öngörü, beklenti ve öğrenci seçimi, ikincisi öğretmenlerin yeterlikleri ve sürekli mesleki gelişimleri, üçüncüsü öğretmen eğitiminde ağ bağları ve iş birliği ve sonuncusu öğretmen liderliği de dâhil olmak üzere eğitim liderliğidir.”

“Öğretmen yeterliklerine kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modeli perspektifinden bakılmaktadır. MAP modeli, Finlandiya’da İngilizce adı DOORs olan öğretmen eğitimi geliştirme projesi tarafından geliştirilmiştir ve Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Üniversiteler, öğretmen eğitiminde ve öğretim programı çalışmalarında, öğrenci seçimini geliştirirken bu modeli kullanırlar.”

Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi açısından özgün denilebilecek uygulama olarak köy enstitüleri ve öğretmen liseleri dile getirilmiştir. Bir uluslararası kuruluş uzmanı Türkiye’de hayata geçirilmiş olan bu uygulamalardan haberdar olduğunu belirterek aşağıda yer alan görüşü dile getirmiştir:

“Türkiye açısından bana göre özgün bulduğum bir uygulamadan söz edebilirim. Eskiden Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de gerçekten öğretmene ihtiyaç duydukları dönemde kurulan köy enstitüleri, o zaman üniversite olarak görülüyordu biliyorum ve öğretmen liseleri. Ülkelerin bu esnekliğe sahip olmasının önemli olduğunu düşünüyorum.” UK8

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme geleneğine değinen Türk uzmanlar köy enstitüsü ve öğretmen liseleri uygulamalarını özgün bulduklarını dile getirmiş olup yapmış oldukları açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen yetiştirmenin Türkiye’de köklü bir geleneği var. En çok bilinen aslında köy enstitüleridir. Mesela köy enstitülerinden çıkan kişiler şu anda 80-85 90 yaşlarında insanlar. O insanlara şöyle bir bakarsanız görürsünüz. Bu insanlar emekli olmuşlardır ama kahveye gitmezler. Bir yere oturdukları zaman etraflarında insanlar vardır. İnsanlar onları dinler, kanaat önderidirler. Bulunduğu, nereye giderse gitsin, bulunduğu yerin liderliğine oynarlar. Bu fark yaratmaya ilişkin bence temel özelliklerden bir tanesi. Bugün modern anlamda kullandığımız

öğretmen profesyonelizminin örneğidir bu öğretmenler. Bence gelenekteki bu kodları iyi okumak lazım. Modern anlamda da bunları birleştirmek gerekiyor diye düşünüyorum.” TU4

“Güncel uygulamalardan ziyade çok eskilerden söz edecek olsaydık Köy Enstitüsü örneği öğretmen profesyonelizmi için başarılı bir örnek diyebilirdim. Yine yakın bir geçmişte kapatılan ve öğretmenlik vasfının öğrencilere üniversite eğitimi öncesinde verilmeye başlandığı öğretmen liselerine atıf yapabilirdim. Ancak bunlar şu an uygulanmayan şeyler. Bu geleneklerin iyi yanlarının analiz edilip geliştirilmesi ve günümüz şartlarına uygun bir model oluşturulması önemli. Tıpkı kültürel miras gibi aktarılması gereken bir husus.” TU6

4.4.2. Başarılı Uygulamalar

Uluslararası kuruluş uzmanları OECD ülkeleri bağlamında soruyu cevaplamış olup yaptıkları açıklamalar analiz edildiğinde öğretmen profesyonelizmini başarılı bir şekilde uygulayan ülkeler arasında Finlandiya, Estonya, Çin-Şanghay, Singapur, Kore, İngiltere ve Türkiye’nin olduğu görülmüştür. Ülke uzmanları ve Türk uzmanlar ise kendi ülkeleri bağlamında başarılı buldukları uygulamaları dile getirmiştir.

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizminin başarılı uygulamaları arasında en çok dile getirilen uygulama sürekli mesleki gelişim olmuştur. Bazı katılımcılar Finlandiya, İngiltere ve Singapur’un öğretmenlerin profesyonel gelişimine yatırım yaptıklarından ve profesyonel gelişime açık sistemleri olduğundan söz etmiş ve bu ülkelerin uygulamalarını başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise Finlandiya’da öğretmenlere sürekli mesleki gelişim için uygun zaman tanındığından ve bunun da profesyonelizm açısından önemli olduğundan söz etmiştir. İngiltere ülke uzmanı da Finlandiya ile benzer şekilde öğretmenlerin özellikle ilk iki yılında mesleki gelişim için daha düşük bir öğretim zaman çizelgesine sahip olduğundan ve Hükümet tarafından finanse edilen bir programın olduğundan söz etmiştir. Ayrıca “Subject Hub” adında konu bazlı merkezlerde de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine devam ettiklerini ifade etmiştir.

Bir başka uluslararası kuruluş uzmanı Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitimlere atıfta bulunarak aşağıda ki açıklamayı yapmıştır:

“Türkiye’de bildiğim kadarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler organize ediliyor ve ücret sorumluluğu devlete ait. Ama her öğretmenin katılım sağlaması ile ilgili sınırlılıklar var sanıyorum. Yani belirli sayıda öğretmen bu eğitimlere kabul edilebiliyor ama ücretsiz olması ve tüm masrafların devlet tarafından karşılanması güzel bir uygulama.” UK8

Uluslararası kuruluş uzmanı tarafından söz edilen Türkiye’de hizmet içi eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi hususuna paralel şekilde Türk uzman tarafından da “Öncelikle öğretmenlere Bakanlık tarafından ücretsiz hizmet içi eğitim sunulması, tüm masrafın hatta ulaşım ve konaklama dâhil tüm masrafların karşılanması güzel bir uygulama.” sözleri ile

başarılı bir uygulama olarak dile getirilmiştir. Türkiye’de özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte sürekli mesleki gelişim kapsamında çevrim içi eğitimlere yönelik başarılı uygulamaların yapıldığına dikkati çeken bir katılımcının açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye öğretmen yetiştirmeye ilişkin özellikle şu 2020-2021 dönemi içerisindeki dünyadaki en iyi uygulamaları yaptı. Bu Teacher Foundation var European Teacher Foundation, ETF var. ETF bunu yazdı. Aynı şekilde UNESCO’da bu çıktı. Bunlar kıta Avrupa’sında, Birleşik Devletler ve Kanada’da bu kadar büyük ölçekli uygulanan projeler değildi. Bu online öğretmen eğitimleri, uygulamalı öğretmen eğitimleri bu çerçevede. Bunlar pilot başladı, küçük orta ölçekliye ulaştı fakat büyük ölçekliye ulaşamadan kaldı. Dolayısıyla uygulamalar var. Yani dört buçuk milyon eğitim, Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ve dünya tarihinin en büyük eğitimi. Ve bu uluslararası akredite eğitimlerdi. Yani diplomayı MEB vermedi. 2020 yılında online eğitim sıfırdı Millî Eğitim Bakanlığında. Online eğitim dediğim şey birisinin zoomdan bir şey anlatmasından bahsetmiyorum. Bu daha profesyonel, “artificial intelligence” a dayalı feedback veren otonom bir yapıdan bahsediyorum. 2021’in sonuna kadar olan eğitimlerin planlaması yapılmıştı ve dört buçuk milyon insan bu eğitimlere katıldı fiili olarak, bu hazırlanmış olan eğitimlere. Öğretmenler buna katıldı ve tabii ki pandeminin de buna etkisi oldu. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri tüketmeye ilişkin alışkanlıkları oldu ve tutumları değişti.” TU4

Katılımcılardan bazıları öğretmen profesyoneliğine yönelik başarılı buldukları uygulamalardan bir diğerinin hizmet öncesi eğitimle ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Nitelikli hizmet öncesi eğitimin öğretmen profesyoneliği açısından önemli olduğuna değinen katılımcılar özellikle Finlandiya, Estonya ve Kore’nin öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hususunda güçlü bir hizmet öncesi eğitim sistemine sahip olduklarından söz etmiştir. Özellikle Finlandiya’da yüksek lisans düzeyinde eğitim verildiğini ifade eden katılımcılar buna karşılık Kore gibi Asya ülkelerinde genellikle eğitim seviyesinin lisans düzeyinde olduğundan söz etmiş fakat sunulan eğitimin niteliğine değinerek bu ülkelerin de uygulamalarını başarılı bulduklarını dile getirmiştir. Estonya ve Finlandiya ülke uzmanları da ülkelerinde öğretmen eğitiminin kalitesine değinmiş ve eğitimde başarılarının önemli göstergelerinden birisinin kaliteli hizmet öncesi eğitim olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Finlandiya hizmet öncesi öğretmen hazırlığı hedefi konusunda oldukça titiz. Ve ayrıca tüm öğretmenlerin yüksek lisans derecesi almaları gerektiğinden daha önce bahsetmiştik. Aklıma Finlandiya, Singapur ve Estonya gibi üç örnek ülke geliyor. Bu 3 ülkenin tümü, öğretmen standartlarını geliştirmeye, profesyonel bir öğretmen kitlesi oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenimine yatırım yapıyorlar. Seçici hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları tanımlamışlardır. Bu nedenle, öğretmen profesyoneliğinin başarılı olduğu çok kapsamlı öğretmen gelişimi programları oluşturdular. Öğretmen profesyoneliğine yönelik benim için önemli olan üç ülke bunlar.” UK2

Katılımcılar, öğretmen profesyoneliğinde toplum tarafından mesleğe atfedilen değer ve mesleğin konumunun önemine vurgu yapmış olup ve bu kapsamda öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olduğu ülkeleri başarılı bulduklarını dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından bu konuda başarılı ülkeler arasında Finlandiya ve Singapur örnek olarak verilmiş

ancak Finlandiya daha çok vurgulanmıştır. Bu ülkelerin öğretmenleri her zaman önemli olarak lanse ettiğini, mesleğin yüksek takdir ve çekiciliğe sahip olduğunu ve mesleğe değer verildiğini ileten katılımcılar aynı zamanda bu ülkelerde öğretmen olmanın zorlu süreçleri olduğunu ve öğretmenlerin yüksek standartlara sahip uzmanlar olarak aldıkları ücretin de yüksek olduğunu paylaşmıştır. Öğretmenlik mesleğinin yüksek statüsü ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Finlandiya ve Singapur’da öğretmenler aslında yüksek maaş alıyorlar ancak öğretmenler maaş nedeniyle değil, yüksek kariyer statüsüne sahip olmak için bu mesleği seçiyorlar. Çünkü bu ülkeler oldukça seçicidirler. Ve bu da unvanı, sosyal prestiji etkiler. Çünkü talep edilen bir meslek. Çok seçiciler. Talep edildiği için seçiyorlar ve bu unvana uygun kişileri tarıyorlar. Aslında bunun ülkelerin tarihlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Belki de öğretmenler seçici ve yüksek standartlara sahip olan çok saygın bu mesleğe gerçekten çok güveniyorlardı. Çünkü saygı duyulacak çok yüksek standartları vardı. Eğer saygı duyuluyorsa bu uzun yıllardır olan bir şey. Çünkü tüm bu ülkeler, bunu başarmalarına yol açan 20-30 yıllık tutarlı ve kesintisiz eğitim reformları yaptılar. Yani evet bana göre onlarda öğretmen profesyonelizmi var, öğretmen profesyonelizmi statüsüne sahipler ve bunu başarılı buluyorum.” UK2

“2018’de zaten yayınlanmış olan TALIS sorularından birine baktığımda ve son TALIS’te ‘Mesleğinizin toplumda nasıl değer gördüğünü düşünüyorsunuz?’ sorusuna çoğu ülkede gerçekten de öğretmenlerin mesleğine toplumda değer verilmediğini söylediği sonuçlar çıktı. Birçok öğretmen bu şekilde açıklama yaptı. Burada öne çıkan ülkelere biri öğretmenlerin çoğunun ‘Evet bu meslek toplum tarafından değerlidir’ dediği Finlandiya oldu. Dolayısıyla, Finler’in bu anlamda, öğretmen profesyonelizmi anlamında iyi bir şey yaptığını düşünüyorum. Finlandiya da öğretmenlik mesleği yüksek statülü meslekler arasında yer alıyor.” UK6

Katılımcılar tarafından diğer sorularda öğretmen profesyonelizmi kavramı açıklanırken olmazsa olmaz kavramlardan birinin özerklik olduğu dile getirilmiştir. Buna paralel olarak özerklik konusunda Finlandiya’nın başarılı uygulamalar hayata geçirdiğinden söz eden katılımcılar bu ülkede öğretmen özerkliğinin çok yüksek olduğunu ve eğitim sisteminde öğretmenlerin ve okulların özerklik ile karakterize edildiğini ifade ederek Finlandiya’nın öğretmen özerkliğinin savunucu ülkelerinden biri olduğunu dile getirmiştir. Finlandiya uzmanının ayrıca öğretmen yetiştiren üniversitelerin de özerkliğine değindiği açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

“Finlandiya’daki üniversiteler öğretim programlarını tasarlama konusunda yüksek derecede özerkliğe sahiptir. Dolayısıyla tüm üniversiteler için ayrıntılı bir ortak öğretmen eğitimi öğretim programı bulunmamaktadır. Ancak, birçok ilke ve genel hatlar tüm öğretmen eğitimi kurumları tarafından takip edilmektedir. Bu ana hatlardan bazıları mevzuatta da belirtilmiştir.”

Bir meslekte profesyonelizmin geliştirilmesi açısından kariyer basamaklarının olması gerektiği ile ilgili görüş bildiren katılımcılar, öğretmenlik mesleği için de bunun önemli olduğuna değinmiş ve bu konuda Singapur’da başarılı uygulamalar hayat geçirildiğinden söz etmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Spesifik bir ülke ismi belirtmeyeceğim ancak öğretmen profesyonelizmi açısından hayatınızda geliştirebileceğiniz profesyonel bir kariyere sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Sadece her zaman yaptığınız şeyi tekrarlamak değil, aynı zamanda kariyerinizde gerçekten

keşfedebileceğiniz ve yapabileceğiniz bir kullanım setine sahip olmak, bu unsurların çok önemli olduğunu düşünüyorum ve bu konuda başarılı uygulamaları olan ülkeler var.” UK1

“Singapur bu konuda iyi bir örnektir. Kariyer yapısında öğretmen sistemde kaldıkça, birkaç gelişim basamağı vardır. Örneğin, öğretmen gelişerek bir okul müdürü olabileceği bir liderlik yolunu seçebilir. Öğretmenin gelişerek özel konum ihtiyaçları ile nasıl başa çıkılacağı konusunda bir uzman haline geleceği özel ihtiyaçlar yolunu seçebileceği gibi öğretmen deneyim kazanarak bir koçluk yolunu da seçebilir. Bu, öğretmenlerin kariyer yapısına gömülüdür. Bu, kariyer yatırımı, maaş tazminatı ve profesyonel gelişim anlamında profesyonel bir yoldur. Öğretmenler bu şekilde uzmanlaşıyor.” UK2

“Kariyer fırsatları bence çok önemli. Sanırım Singapur’daki öğretmenler için kariyer gelişimi uygulamalarını seviyorum. Bence harika. Öğretmenlerin okul lideri olmadan mesleklerinde ilerlemelerinin bir yolunun olduğunu gösteriyor. Öğretmenlikte kalabilirler ve uzman öğretmenler olabilirler. Bence harika. Ve mesleki gelişimlerine izin verilir. Bu hedeflerle bağlıdır ve anlamlıdır. Sadece okul yöneticisi kariyer yolu herkes için çekici olmayabilir. Mesela benim için.” UK7

Dijital platformlarda uygulama paylaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve dolayısıyla profesyonelizme katkı sağladığını ifade eden uluslararası kuruluş uzmanı Çin’in bu konuda yapmış olduğu uygulamaya yönelik aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

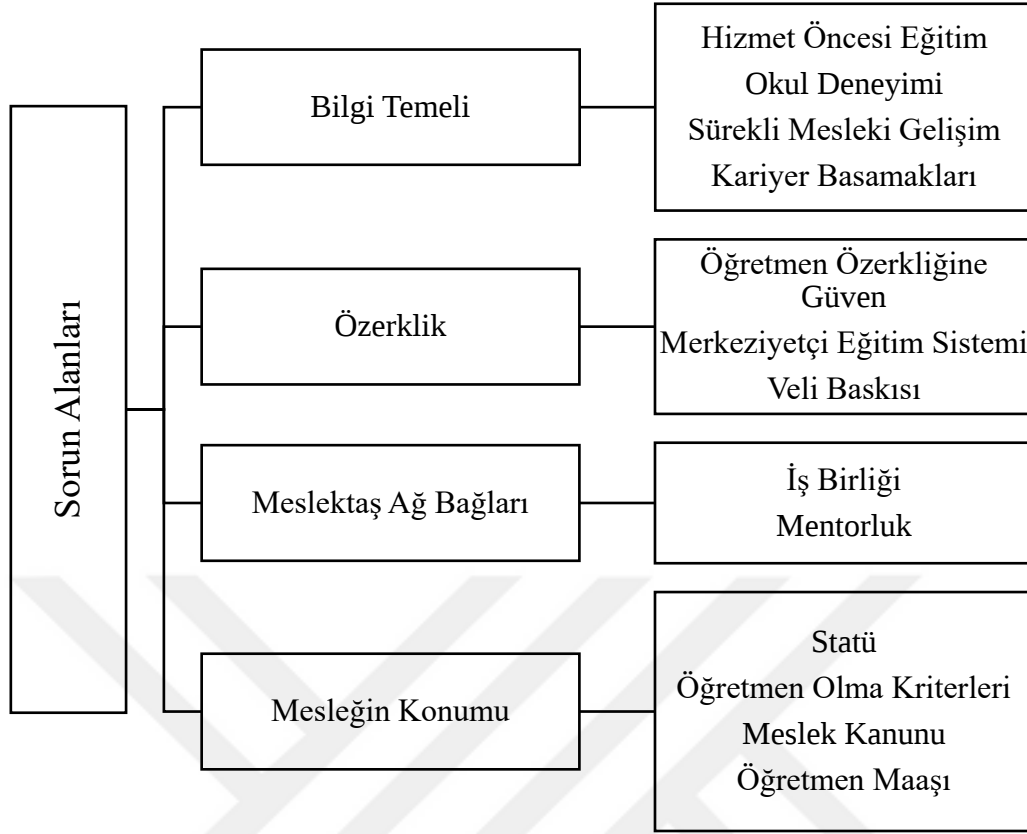
“Örneğin Çin’in Şanghay eyaletinde, öğretmenlerin projelerini, ders planlarını fikirlerini yükledikleri bir dijital platform var. Ve diğer öğretmenler ne kadar çok fikirlerinizi indirir, fikirlerinizi eleştirir, fikirlerinizi kanıtlarsa sistemde o kadar fazla itibar kazanırsınız. Daha çok profesyonel olarak görülürsünüz. Ve kariyerinizde ilerlemek istediğinizde, insanlar her zaman, bilirsiniz, diğer insanların size nasıl saygı duyduğuna, diğer insanların işinizi nasıl kullandıklarına bakarlar. Bu nedenle bu sistem öğretmenlerin profesyonelizmini desteklemektedir” UK1

Türk uzmanlar ise dijital platform ile ilgili Türkiye’deki EBA uygulamasını başarılı bulduklarını dile getirmiş olup bir katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Mesela EBA örnekleri var. Öğretmenler oralara geliştirdikleri yenilikçi uygulamalar ile ilgili bazı programları dijital ortamda onları yollayabiliyorlar. Sınıf içerisinde bunları kullanıyorlar. Bu nedenle EBA için biraz daha özgün bir uygulama diyebiliriz. Şimdi EBA’da başlayan mesleki gelişim topluluğu ismiyle çıkan, yeni yeni daha, EBA’da öğretmenlerin, şimdi yeni öğretmenlerin erişimine sunulan mesleki gelişim topluluğu yaklaşımı başlangıç itibarıyla umut vaat ediyor.” TU7

4.5. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar

Araştırma kapsamında beşinci alt probleme yönelik olarak katılımcılara “OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında öğretmen profesyonelizmine yönelik mevcut uygulamalar kapsamında yaşanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı cevapları analiz edildiğinde sorun alanları; mesleki sorunlar, bilgi temeli sorunları, özerklik sorunları, meslektaş ağ bağları sorunları ve ekonomik sorunlar olmak üzere beş kategori altında toplanmış ve Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6 Öğretmen profesyonelizmi uygulamalarında yaşanan sorunlar

Bilgi temeline yönelik sorunlar arasında hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi ve sürekli mesleki gelişim ve kariyer basamakları yer almaktadır. Özerklik sorunları kategorisinde öğretmen özerkliğine güven, merkeziyetçi eğitim sistemi ve veli baskısı yer almaktadır. Meslektaş ağ bağları sorunlarında ise iş birliği ve mentorluk kavramları yer almakta, mesleki sorunlar arasında ise öğretmen olma kriterleri, statü, kariyer basamakları, meslek kanunu ve öğretmen maaşı başlıkları yer almaktadır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmen Profesyonelizminin Diğer Boyutlarına Yönelik Uluslararası Kuruluş ve Ülke Uzmanları ile Türk Uzmanların Görüşleri

Kategori	Kod	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	n
Bilgi temeli sorunları	Sürekli mesleki gelişim	UK7	ÜU3, ÜU7, ÜU8	TU1, TU2, TU3	7
	Kariyer basamakları	UK2, UK4, UK6, UK8,		TU1, TU3	6
	Okul deneyimi	UK3, UK4		TU4, TU6	4
	Hizmet öncesi eğitim	UK4			1
Özerklik sorunları	Öğretmen özerkliğine güven	UK3, UK4, UK5, UK7		TU1, TU4	6
	Merkeziyetçi eğitim sistemi	UK5		TU1, TU4	3
	Veli baskısı	UK5	ÜU7	TU3	3
Meslektaş ağ bağları sorunları	İş birliği	UK2, UK4, UK5		TU2	4
	Mentorluk			TU6	1
Mesleki sorunlar	Statü	UK1, UK4, UK5	ÜU6, ÜU7	TU1, TU2, TU3, TU4, TU5, TU6, TU7	12
	Öğretmen olma kriterleri	UK6, UK7, UK8	ÜU7	TU1, TU2, TU3, TU6	8
	Öğretmen maaşı	UK2, UK4, UK5	ÜU7		4
	Meslek Kanunu			TU2	1

4.5.1. Bilgi Temeline Yönelik Sorunlar

Öğretmen profesyonelizmine yönelik sorun alanlarından birisi bilgi temeline yönelik sorunlardır. Bu kategori içerisinde hizmet öncesi eğitime, okul deneyimine, sürekli mesleki gelişime ve kariyer basamaklarına yönelik sorun alanları yer almaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile ilgili bazı eksikliklerin öğretmen profesyonelizmi açısından sorunlara neden olduğu katılımcılar tarafından en çok dile getirilen hususlardan biridir. Hizmet öncesi eğitim sonrasında öğretmenler arası bilgi farklılıklarının en aza indirilmesinde sürekli mesleki eğitimin ve gelişimin önemli olduğuna değinen katılımcılar, öğretmenlerin görev yaptığı okula ve bölgeye göre bu imkânlarının değişiklik gösterdiğinden, kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre daha dezavantajlı olduğundan söz etmiştir. Ayrıca bazı ülkelerde mesleki eğitimin zorunlu olmadığından ve bunun öğretmenin isteğine bağlı olmasının da soruna neden olduğundan söz etmişlerdir. Bu konuda Kanada ülke uzmanının görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Çoğu zaman, ek bir kursa katılma veya meslektaşlarla ağ kurma girişiminde bulunma inisiyatifi kişisel düzeyde öğretmene bırakılmıştır. Dolayısıyla, belki de mesleki gelişimle ilgilenmeyen bazı öğretmenler var ve onlar tüm kariyerlerini herhangi bir ek kurs almadan veya buna benzer bir şey yapmadan bu şekilde devam ettirebilirler. Bu kişilerin mesleki gelişimleri, sadece PD denilen mesleki gelişim günlerinden oluşuyor. Örneğin, okul yönetim kurulu veya bölge kurulu belki bir atölye veya web semineri düzenliyor. Sanırım her meslekte olduğu gibi büyümeye ve

gelişmeye çok ilgi duyan bazı insanlar var ve büyümeye o kadar ilgi duymayan bazı insanlar da var. Sanırım eğitim mesleğinin bu bir unsurudur ve bazı yönlerden öğretmene kalmış.”

Sürekli mesleki gelişimle ilgili bir diğer sorunun nitelikten ziyade niceliğe odaklanma olduğunu bildiren katılımcılar, sadece sertifika elde etmenin mesleki gelişimi sağlamak açısından yeterli olamayacağını dile getirmiştir. Bu konuda Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’den örnekler vererek açıklamada bulunan bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Amerika Birleşik Devletleri'nde sertifikanızı devam ettirebilmek için, kariyerinizin farklı seviyelerinde bir dizi mesleki gelişim kursu almanız gerekir. Ancak bu mesleki gelişimin kalitesi hakkında hiçbir şey yok. Demek istediğim, ABD'de öğretmen eğitime devam etmenin en büyük sorunlarından biri bu olabilir. Sadece nicelik mi ilgili gerçekten nitelik mi ilgili belli değil. Ve İngiltere'deki sorunlardan biri de buna benzer. Buna kutu işaretleme alıştırması diyoruz. Yani, evet yaptım ya da hayır yapmadım diyebilmeniz dışında, kendi kariyer gelişiminizle gerçekten ilgili değil ve bence büyük sorun.” UK7

Türk katılımcılar ise Türkiye’de sürekli mesleki gelişim imkânlarının kısıtlılığına ve özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitimlere yönelik sorunlara değinmiştir. Bazı katılımcılar hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin sadece pasif bir katılımcı durumunda olduğuna değinirken bazı katılımcılar ise bu eğitimlerden herkesin faydalanamadığını ve öğretmenlerin bu eğitimleri daha çok gezme ve eğlenme amaçlı gördüklerinden söz etmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye’de öğretmenlere gerek okul içi gerek okul dışında mesleki öğrenme ortamlarına dâhil olup meslek içerisinde kendilerini geliştirmeleri için yeterli platformlar yok. Aslında böyle bir kültürümüzde yok. Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlerin bir yere toplanıp Türkiye’deki gibi hizmet içi eğitim mantığı ile belli bir konuda ya da birkaç konuda eğitim verilmesi yani öğretmenin bağlamından koparılması değildir. Okul öğretmenin mabedidir. Öğretmeni mabedinden çıkarıyorsunuz, okulla ilgili bir şeyler konuşuyorsunuz. Ama öğretmen süreç içerisinde yalnızca pasif bir dinleyici. Oysa öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinde sürecin içerisinde bir aktif, bir eden, bir eyleyen. Paulo Freire’nin söylediği gibi eleştirel pedagoji açısından baktığımız zaman eden, eyleyen yani cümlelerin öznesi öğretmen. Ama hizmet içi eğitimde öğretmen cümlelerin nesnesi.” TU1

“Şu anda yürüttüm bir araştırma ile ilgili literatür okurken yapılan çalışmalarda sürekli şu vurgulanıyor. Eğitim bölgesinde ya da okulda yapılan seminer çalışmalarının sürekli olarak bir bütünün parçası olarak planlanması, birbirinden bağımsız, birbirini tamamlamayan, birbirini devam ettirmeyen etkinliklerden çok birbirinin devamı olan ya da bir bilgi bütününe parçaları şeklinde planlanması gerektiğini çok vurguluyorlar. Ben bunun bizim sistemde çok büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Bazı hizmet içi eğitim etkinliklerinin artık amacını aşmış şova döndüğünü düşünüyorum. Tabii ki eğlenerek öğrenmek en kalıcı öğrenme. Ama mutlaka öğrenilmesi lazım. Yani biz orada işte iki tane balon patlatıp, 3 tane renkli kâğıt yapıştırıp Bizim öğretmenlerimiz orada çok eğlenip, ondan sonra da bunun sınıf içi süreçlere hiçbir katkısını göremiyor isek bu yaptıklarımızın hepsi boş bence.” TU3

Bilgi temeline yönelik sorunlar arasında dile getirilen diğer bir hususu ise kariyer basamaklarıdır. Katılımcılar, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini teşvik etme açısından kariyer fırsatlarının olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Bir katılımcı öğretmenlerin profesyonel kariyer gelişimleri açısından seçeneklerinin sınırlı olduğundan ve

okul müdürü olmak dışında çok fazla kariyer fırsatlarının olmadığını dile getirmiştir. Diğer katılımcı ise ülkelerin öğretmenlerin farklı kariyer fırsatlarına sahip olmasının gerekliliğine inandıklarını ancak bunun için daha fazla yatırım yapma ve öğretmenlere daha fazla ödeme yapma konusunda isteksizliklerinin olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığına değinmiştir. Konuyla ilgili bir katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesleki gelişim etkinliklerinin türlerini listeleyen ve öğretmenleri bir puan sistemine göre ödüllendiren, maaş artışı, kıdemli öğretmen, kıdemli eğitimci gibi daha iyi bir unvana sahip olabilecekleri güçlü yapılar kurabilen birkaç ülke olduğunu düşünüyorum. Ama yine, bunun nadir olduğunu düşünüyorum. Maalesef birçok ülkede öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çaba gösterecekleri kariyer türleri yok ya da çok sınırlı.” UK8

Türk uzmanlar ise kariyer basamakları ile ilgili olarak mesleki gelişimi özendirme açısından 2005 yılında uzman öğretmen, başöğretmen gibi unvanların getirildiğinden ancak sistemin sürdürülemediğinden söz etmiştir. Meslek Kanunu ile bu uygulamanın yeniden başladığına değinen katılımcılar halen uzman öğretmen ve başöğretmen kariyerlerine yönelik net bir görev tanımlamasının olmadığından ve bunun sadece maddi bir kazanıma dönme sorunu ile karşı karşıya olduğundan ve kariyer basamakları uygulamasının mesleki kazanımdan çok maddi kazanım getireceğinden söz etmiştir.

Nitelikli hizmet öncesi eğitimin uygulamaya dayalı eğitimle bağlantılı olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup öğretmen profesyonelizmi ile ilgili yaşanan sorunlardan birinin okul deneyiminin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bir katılımcı tarafından öğrencilerin hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitim yoluyla mesleğin gerçekliğini anlama kapasitelerinin sınırlı olduğu ve bu sınırlılık yüzünden de birçok yeni öğretmenin mesleğe başladığında şok yaşadığı, teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlandığı dile getirilmiştir. Öğretmen adayları için teorik bilgilerin okullarda uygulama yolu ile desteklenmesi gerektiğini söyleyen katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Ancak daha büyük sorun muhtemelen, bir öğretmenin kariyeri boyunca, ülkeler ve bireyler arasında büyük ölçüde değişen, öğretmenlerin ifade ettikleri ihtiyaçlarına her zaman cevap vermeyen ve çoğu zaman yerel ihtiyaçlara cevap veren okul temelli uygulamalı eğitim yerine daha az etkili konferanslar, dersler yoluyla gerçekleşen öğretmen mesleki öğrenmesinde yatmaktadır. Pedagojik eğitimin uygulama aşamasının ilköğretim öğretmenlerine kıyasla daha üst eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler için genellikle az gelişmiş olması bazı ülkelerde bir sorundur.” UK4

Türk uzmanlar tarafından da okul deneyimi konusunda sorunlar olduğu dile getirilmiş olup lisans yıllarındaki uygulama dersleri ile öğrencilere deneyim kazandırma, mesleği tanıma, öğrenciyi tanıma, pedagojiyi bulunduğu ortama uyarlama becerisi kazandırılmaya çalışıldığı ancak bunun yeterli olmadığına yönelik görüşler iletilmiştir. Türkiye’de uygulama boyutunda sorunlar olduğuna yönelik bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye’de eğitim fakültelerindeki uygulama süreci geçtiğimiz 10 senede 3 kere değişti ve şu andaki sistemde pek çok açıdan eleştiriliyor. Bu yapıda eğitim fakültelerinin programlarını dünyadaki eğitim fakülteleri programları ile karşılaştırdığım zaman bizim uygulama saatlerimizin nicelik ve nitelik olarak çok farklı bir yerde durduğunu düşünüyorum. Şimdi eğitim fakülteleri öğretmenleri hazırlar. Ama öğretmenler esas mesleğin içerisinde yetişirler. Yani gittikleri zaman, milli eğitim sistemi içerisinde yetiştirilirler. Şimdi şöyle bir insan düşünün bu öğretmen oldu. Hayatında hiç soba görmemiş, hiç alaturka tuvalet görmemiş, hiç ampul değiştirmemiş ve daha da önemlisi 1, 2, 3. ve 4. sınıfları bir arada öğretim sürecini tasarlamaya ilişkin hiç bilgisi yok. Eskiden köy stajları vardı, onlar da kalktı biliyorsunuz. Hiç köy görmemiş. Beceri uygulamanın içerisinde gelişir. Dolayısıyla uygulama tarafında beceri kısmı, yine uygulama içerisindeki yetersizlik diyelim eğitim fakültelerindeki yetersizlik nedeniyle sıkıntılı, sınırlı daha doğrusu.” TU4

Öğretmen profesyonelizmi kapsamında bilgi temelinin hizmet öncesi eğitim sürecinde oluşmaya başladığına değinen bir katılımcı, halen birçok ülkede hizmet öncesi eğitim açısından nitelik sorunu yaşandığını dile getirmiş olup görüşü aşağıda açıklanmıştır:

“Hizmet öncesi eğitim henüz evrensel değildir. Özellikle de ciddi öğretmen sıkıntısı çeken ülkelerde ve mesleğe kariyer değişikliğinin bir parçası olarak katılan öğretmenler için. Bu ele alınması gereken bir konu ve profesyonelizmin önündeki büyük bir sorundur. Bunun kalitesi adayların nasıl seçildiğine, sağlanan eğitimin kalitesine ve uygulamaya dayalı bileşenlerin kapsamına ve süresine daha sonra da mesleğe girişten sonraki süreçlerin kalitesine bağlı olarak yükseköğretim kurumları ve ülkeler arasında farklılık gösterir.” UK4

4.5.2. Özerkliğe Yönelik Sorunlar

Öğretmen profesyonelizminin önemli bir göstergesi olarak özerklik, sıklıkla katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen özerkliğinin sınırlandırılmasının profesyonelizm anlayışı ile bağdaşmadığını dile getiren katılımcılar birçok olumlu gelişme olmasına rağmen bunun uygulamada yeterince karşılık bulamadığına dikkat çekmiştir. Öğretmen özerkliğine güvenin düşük olduğuna değinen ve bunun bir sorun alanı olduğunu ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Sanırım tüm ülkeler teoride öğretmen profesyonelizminin çok önemli olduğunu söylüyor ve bu nedenle tüm modelleri destekliyorlar. OECD’de TALIS’i ve profesyonel birçok uygulamayı teşvik ettiklerini düşünüyorum. Gerçekte ise tüm ülkelerin bunun tüm sonuçlarını gerçekten uygulamadığını düşünüyorum. Bu nedenle, birçok ülkede, iyi eğitim sistemlerine sahip en gelişmiş ülkelerde bile öğretmenlere hala birçok düzenleme, idari yönerge, koşul, hesap verebilirlik sistemi dayatıyorlar. Çünkü öğretmenlerin özerkliğine güvenmiyorlar. Ve sık sık insanların, öğretmen profesyonelizminin önemli olduğunu ancak kontrolün de önemli olduğunu söylediğini görüyorum. Bu benim için biraz çelişki. Meslekte kaliteyi yükseltmek için özerklik ve güven sağlamak gerektiğini düşünüyorum. Yeni düzenlemeler getirerek ve denetim seviyesini artırarak kaliteyi iyileştiremezsiniz. Ama hala çoğu ülke, öğretmen profesyonelizmine inanıyoruz ama aynı zamanda kontrol ve hesap verebilirliğe de inanıyoruz diyor.” UK3

“Genellikle ülkelerin söylemlerine baktığımızda özerklik ve güvenin artırılmasına vurgu yapılır. Ancak özerklik ve güven düzeylerini tıpkı hukuk ve tıp gibi diğer mesleklerde olduğu gibi güçlendirerek, hesap verebilirlik sorumluluğunu mesleğe devrederek profesyonelizmin tam potansiyelini ortaya çıkarma konusunda da bazı isteksizlikler vardır.” UK4

Özerklik konusunda görüş bildiren katılımcılar merkezîyetçi eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğinin kısıtlandığını dile getirmiştir. Özellikle Asya ülkelerine vurgu yapan bir

katılımcı bu ülkelerde sistemin oldukça merkezi ve otomatik olduğundan, öğretmenlerin özerkliklerinin merkezi yönetim açısından sınırlılığının bir sorun alanı olduğundan söz etmiştir. Benzer şekilde Türk uzmanlar da merkezîyetçi eğitim sisteminden ve hiyerarşik yapıdan kaynaklı olarak öğretmenlerin çok fazla özerkliklerinin olmadığından söz etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı ve sınav sistemi açısından özerkliklerinin sınırlandırıldığına değinen katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmeni profesyonel olarak görmek onun otonom hareket edebilmesini sağlar. Ama öğretmene bir öğretim programı verir ve onu dayatırsanız, öğretim programı yine verilir, ama bunu dayatırsanız öğretmenin yaptığı işi net, dakik, nasıl desek, öğretmenin yaptığı işin her bir adımını planlamasını ve bu planların görünür olmasını isterseniz o zaman profesyonelliği zaten ikinci plana atmış olursunuz. Bu anlamda öğretmen profesyoneliğinin özerklik boyutu açısından Türkiye’de ayaklarının yere basmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu dediğim gibi hem ülke kültürü ile ilgili hem kurumsal yapılarla ilgili.” TU1

“İlkokulu bir tarafa koyacak olursak tüm öğretmenlerin otonomileri, kabul edilmiş varsayımlar üzerinden sınırlı. Başarının çoktan seçmeli sınav sistemi üzerine kurulduğu bir yapıda öğretmen otonom olmuyor. Siz öğretim programını uygulayabilirsiniz ama öğretim programı tamamen çoktan seçmeli sınava endeksli. Bir de şöyle bir sosyoloji var, şöyle bir kültür var. İlerdeki başarıdan bahsediyoruz ya, valiler LGS deki ve üniversite sınavındaki başarıyı artırmanın peşindeler. Şimdi bu yapı içerisinde öğretmen hangisine angaje oluyor. Bu tarafa angaje oluyor. Dolayısıyla çoktan seçmeli sisteme ilişkin angajmanlar öğretmen otonomisi üzerine sosyolojik ve mesleki olarak olumsuz bir algı yaratıyor. Yani ben sınıfta şunu yapmalıyım diyen öğretmen sonuç itibarıyla hayır bu daha önemli çıkıyor.” TU4

Katılımcılar öğretmen özerkliğini kısıtlayan ve öğretmen profesyoneliğinin önündeki engellerden bir diğerinin veli baskısı olduğunu dile getirmiştir. Avustralya ülke uzmanı, ülkelerinde öğrencilerin yüzde altmışından fazlasının yüksek ücretli özel okullara gittiğinden ve velilerin bu öğrencilerin başarılarının yüksek olması yönünde verileri çarpıtma eğiliminde olduğunu, dolayısıyla da öğretmenler üzerinde baskı oluşturduklarını belirtmiştir. Bu davranışın öğretmen özerkliğini kısıtladığını ve öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturduğuna hatta öğretmenleri meslekten ayrılmaya kadar zorladığından söz etmiştir. Benzer durumun Kore’de de olduğunu dile getiren katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Güney Kore’den bir örnek vereceğim; Gangnam şarkısını bilirsiniz burası Güney Kore ve Seul’de özellikle lüks bir yer. Ve eskiden öğretmenlerin çalıştığı en popüler yerd. Çünkü gerçekten iyi eğitilmiş öğrencilerin olduğu gerçekten lüks okullardı. Ama şimdi Güney Kore’de çalışmak için en az popüler yer. Çünkü oraya gittiğinizde, öğrencilere en iyi notları vermeniz için size baskı yapan avukat, CEO gibi ebeveynlerle karşılaşıyorsunuz. Ve eğer en iyi notları alamazlarsa nedenini bilmek isterler. Bu oldukça rekabetçi bir sistem ve öğretmen üzerinde çok fazla baskı oluşturuyor. Bu da profesyoneliğin ve özerklik ile çelişiyor. Bir doktora başka bir tedavi uygula diye baskı yapabilir misiniz?” UK5

Türk uzmanlar tarafından da veli baskısı ile ilgili açıklamalar yapılmış olup Türkiye’de sınav merkezli bir sistem olduğu sürece öğretmen profesyoneliğinden bahsetmenin zor olduğundan, öğretmenlerin test çözdürmek yerine farklı bir öğretim yöntem ve tekniklerini

kullanmaya çalıştıklarında veliler tarafından baskıya maruz kaldığından ve özellikle öğrenci değerlendirme sürecinde veli baskılarının olduğundan söz etmiştir.

4.5.3. Meslektaş Ağ Bağlarına Yönelik Sorunlar

Meslektaş ağ bağlarına yönelik sorunlar kategorisinde katılımcılar tarafından iş birliği ve mentorluk ile ilgili hususlar dile getirilmiştir. Meslektaşlar arasında iş birliği konusunda hala sorunların olduğundan söz eden katılımcılar öğretmenlerin bir arada çalışmak, iş birliği yapmak için yeterli zamanları olmadığına vurgu yapmıştır. Konuyla ilgili bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Okulların öğretmenlere iş birliği yapmaları için zaman vermesi gerekiyor. Çünkü sadece bu beklentiyi öğretmenlere yükleyemezsiniz. Şimdi, aslında, meslektaş ağları içinde çalışmak için zaman bulmak, planlanmış bir karar olmalıdır. Bu da OECD ile birlikte çalıştığımız bir konu. Yani OECD, onlara bunu yapacak zaman ve alan sağlamadan, öğretmen grupları arasında iş birliğinin olamayacağı konusunda hemfikirdir. Bu yüzden bunun çok önemli bir faktör olduğunu düşünüyorum. O zaman öğretmenlerin birbirini destekleyebilmesine fırsat sağlayacak bir mekanizmaya ve bunun için zaman ayırmaya ihtiyacınız var. Çalışma saatleri birçok ülkede hala bir sorun. Öğretmenin zamanı yok.” UK5

Türk uzmanlar tarafından da öğretmenler arası mesleki iş birliği ile ilgili zaman sorunu olduğuna vurgu yapılmış olup ayrıca zümre öğretmenler kurulu toplantıları haricinde çok fazla iş birliğini teşvik edici yapılandırılmış mekanizmaların olmadığından söz edilmiştir.

Mentorluk konusundaki sorun alanları sadece bir Türk uzman tarafından dile getirilmiş olup özellikle mentor yetiştirme açısından sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Aslında alanında gerçekten iyi bilinen öğretmenler tarafından mentorluk yapılan öğretmenler şanslı olurken maalesef negatif taraflara da yol açabiliyor mentorluk. Gerçi Bizdeki mentorluk de çok iyi değil maalesef. Herkes mentor olamaz. Üniversitelerin bu öğretmenlik uygulamaları için eskiden biz üniversiteler serbest kendimiz seçiyorduk. Sonra Ankara'da İl Millî Eğitim'de dediler ki herkes sınıfına öğrenci isteyemez. Ne yapması lazım, mentorluk eğitimi alması lazım. Güzel bir girişim ama verdikleri 4 saatlik ya da 8 saatlik bir eğitimi ve onu herkes aldı, herkes de mentor oldu. Yani mentorluk dediğiniz şey gerçekten alanında usta bir öğretmenle, hani o profesyonelizm kavramı biraz içerisinde olan öğretmenin yanına yeni, acemi öğretmen verilerek yapılır. Yoksa ben geldim 4 saatlik eğitimi aldım sonunda sınavı geçtim ki çok kolay oluyor sınav öyle bir kalma sorunu da yok zaten. Herkes mentor olup gidiyor. Ondan sonra da işte buyurun bunlar stajyer öğretmen yetiştirecek öğretmenlerimiz ama bence olay böyle değil.” TU6

4.5.4. Mesleki Sorunlar

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi ile ilgili dile getirilen diğer sorun alanı kategorisi ise Mesleki sorunlardır. Bu kategoride en çok dile getirilen husus öğretmenlik mesleğinin statüsüdür. Bazı katılımcılar öğretmenlik mesleğinin birçok ülkede statü sorunu

yaşadığından, meslek örgütleri tarafından da sık sık statünün yükseltilmesi konusuna vurgu yapıldığından ve öğretmenlerin yapmış oldukları işe toplum tarafından yeterince saygı gösterilmediğinden söz etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili bir katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Mesleğin statüsü çok önemli bir unsurdur. Siz de bilirsiniz Türkiye biraz ortada, Japonya gibi, Finlandiya gibi öğretmenlik statüsünün çok yüksek olduğu ülkeler ve Fransa gibi statünün çok çok düşük olduğu ülkeler var. Ancak öğretmenlik mesleğinin statüsü ile bağlantılı mesleki saygının öğretmen profesyonelizminin iyi bir göstergesi olduğunu düşünüyorum. İnsanlar genellikle profesyonellere saygı duyar. Biliyorsunuz ki insanlar avukata saygı duyar, doktorlara saygı duyar ve öğretmenlere doktorlar ve avukatlar gibi saygı duyduklarında öğretmenler de profesyonel olur. Ama öğretmenler saygı görmüyor. Belki de öğretmenlik mesleğini statü açısından ele almamız ve yeniden düşünmemiz gerekiyor.” UK1

İngiltere ülke uzmanı ise ülkelerinde öğretmenliğin iyi bir statüye sahip olduğundan ancak tıp gibi profesyonel mesleklerin sahip olduğu kadar yüksek olmadığına ve medyanın öğretmenlere yönelik algısından söz etmiş olup yapmış olduğu açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Genellikle İngiltere’de öğretmenlik yüksek statülü bir meslektir, ancak diğer bazı meslekler, belki tıp ve benzeri kadar yüksek statüde değildir. Birleşik Krallık’ta “Chartered College of Teaching” adında yeni bir organizasyonun kurulmasına yardım ettim ve bu kurum mesleğin statüsünü yükseltmeye yardımcı olmak için tasarlandı. Öğretmenler açısından bir konu var ki, öğretmenler genellikle medya tarafından ya tembel ya da tatillerinin çok uzun olduğu şeklinde tanımlanmakta. Ama insanlara bireysel olarak öğretmenler hakkında ne düşünüyorsunuz diye sorduğunuzda, insanlar genellikle öğretmenlere politikacılar veya gazetecilerden çok daha fazla güvendiklerini söylüyorlar. Bence birçok insanın bir sınıfa girip öğretebileceklerini düşünmesinden dolayı halen sıkıntı yaşıyoruz. Ve bunun küresel olarak da geçerli olduğunu düşünüyorum. Kamuoyunun bazı işlerin ne kadar özel olduğunu anlaması için yapılacak çok iş var.”

Avustralya ülke uzmanı da ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğundan, yaşam şartlarının profesyonel statüde yer alan meslekler gibi olmadığından ve bu nedenle nitelikli kişilerin meslekte kalmasını ya da bu mesleği tercih etmesini sağlayamadıklarına yönelik sorunları dile getirmiştir.

Türk uzmanlar tarafından da Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsünün giderek daha da düştüğü, öğretmenliğin devlet memurluğuna giriş aracı olarak görüldüğü, öğretmene yüklenen anlam ve değer diğer profesyonel meslek mensuplarına yüklenen anlam ve değer altında olduğu ve öğretmenlik mesleğinin tam anlamıyla profesyonel meslek olarak görülmediği dile getirilmiştir. Konu ile ilgili iki katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmene daha çok kendisine verilen işi yapmasını beklediğimiz bir teknisyen olarak bakıyoruz. Bir profesyonel olarak bakmıyoruz. Öğretmene teknisyen olarak bakarsanız onun bilgi üretmesini mesela eylem araştırması zihniyetiyle mesleğine yaklaşmasını beklemezsiniz. Sadece kendine verilen görevi başarılı yerine getirmesini beklersiniz. Ama işte okulun bürokratik yanı bizi buna zorluyor. Okul hem bir bürokrasidir hem de profesyonel bir yapıdır. Weber bunu ifade etmişti. Şimdi öğretmene diğer tarafa baktığınız gibi bakarsanız o zaman öğretmeni profesyonel gibi görmemeniz gayet doğaldır. Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Türkiye’de

öğretmenliğin tam olarak bir profesyonel meslek olarak algılandığını söylemek mümkün değil. Herhangi birinin kolaylıkla öğretmen olabileceği anlayışı öğretmenliğin bir meslek olarak kurumsallaşmasını ve profesyonelleşmesini engelleyen bir durum haline gelmektedir. Öğretmenlik herkes tarafından yapılabilecek bir meslek değildir Yapılan yanlış uygulamalar olsa dahi öğretmenlik profesyonel bir meslektir öyle olmalıdır da.” TU1

“Öğretmenler fiili olarak pozisyonlarını kaybetmişler. Kaybedince hem mesleki saygınlıkları hem algılanmaları zayıfladıkça ve çoğaldıkça bir değer erozyonu olmuş ve öğretmenlerde şu anda şöyle bir şey olmuş. Kendilerinin değerli hissedilmesini istiyorlar. Fakat bunu tabi retorik olarak üretmek yerine yani 24 Kasım'da öğretmenler, çiçek almanın ötesinde mesleğinden iş doyumunu almayı ve bunun takdir edilmesini istiyorlar. Toparlayacak olursam mesleğin toplumsal statüsünde sorunlar var.” TU4

Mesleki sorunlardan bir diğeri ise öğretmenlik mesleğine erişim kolaylığı yani öğretmen olma kriterlerinin düşük oluşu yer almaktadır. Bir katılımcı “Öğretim meselesi ile ilgili herkesin öğretmen olabileceğini söyleyen tüm o şeyleri bilirsiniz, yani herkesin öğretmen olabileceğini nasıl söylersin. Bu yüzden öğretmen olmak için gerekenleri hafife alıyoruz. Öğretmen profesyonelizmi düşüncesinde böyle bir yaklaşım olamaz.” sözleri ile herkesin öğretmen olma fikrinin bir sorun alanı olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı ise eğitim çağında genç nüfus sayısının çok olduğu ülkelerde öğretmen açığını gidermek için sınıflara yeterince öğretmen alabilmek için nitelikten çok niceliğe odaklandıklarını ve bu nedenle öğretmenlik mezunu olmayanların da sınıflara girebildiğine değinmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen bir çalışma olduğundan ve öğretmen olma kriterlerinin ülkeler açısından sorun teşkil ettiğinden söz eden bir katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Sanırım genel olarak, birkaç yıldan beri öğretmenliğin farklı bilgiye sahip ayrı bir meslek olduğu ve herkesin yapamayacağı bir iş olduğu anlayışına doğru ilerliyoruz. Bence bu, özellikle bu mesleğin sahip olduğu çekicilik krizinin ardından yetkililer tarafından giderek daha fazla kabul görüyor. Ülkeler ve hükümetler, öğretmenlerin mesleki özelliklerinin iyi tanımlanmış olmasının ne kadar önemli olduğunu giderek daha fazla anlıyorlar. Bu bağlamda, örneğin, Avrupa Komisyonu tarafından yeterlik çerçeveleri üzerine, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir hakkında yapılan çalışmalar var. Dolayısıyla bu çok önemli bir şey. Kimlerin öğretmen olup olamayacağı hususu çok önemli ve birçok ülkede bu hala büyük bir sorun.” UK6

Bir başka katılımcı ise öğretmenliğin değerli olmadığı ülkelerde genellikle üniversitede başka alanlara yerleşemeyen ya da başka bir iş bulamayan kişilerin mecburen öğretmenlik mesleğini seçtiğinden bu durumun da eğitim fakültesi mezunu olup, çok fazla pedagojik bilgi sahibi olan öğretmenleri olumsuz etkilediğini, mesleğin çekiciliğinin azaldığını dile getirmiştir.

Türk uzmanlar tarafından da eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmaları ve farklı alan mezunlarına yönelik verilen pedagojik formasyon konusunda da sürekli değişiklikler olmasının öğretmenlik mesleği ve öğretmen profesyonelizmi açısından sorun olduğu dile getirilmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen açığı kapatmak için 96’da bütün lisans mezunlarını öğretmen yaptık. Hatırlayın lütfen 2010’dan sonra branş değişikliği ile sınıf öğretmenlerini branşlara dağıttık. Bütün bunlar öğretmen profesyonelizminin beline bizzat Bakanlık tarafından vurulan kazmalardır. Yani daha geriye gittiğimiz zaman mektupla öğretim vesaire. Türkiye 150 yıl boyunca bu niceliği sağlamak, öğretmen açığını kapatmakla uğraştı. Öğretmenlik herkes tarafından yapılabilecek bir meslek değildir. Bütün bunlar herhangi birinin eğer isterse kolaylıkla öğretmen olabileceği anlayışını ortaya koymaktadır. Tıp ve hukukta güçlü mesleki kodlar var. Bu nedenle mesleğe dışarıdan katılım söz konusu değil.” TU1

“Yetiştirmede sıkıntılar var tabii. Türkiye’de eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiriyor. Sürekli gidip gelen bir pedagojik formasyon var onunla da yetiştiriliyor. Hizmet öncesi kısmındaki eğitimde benim şahsi kanaatim bu çok başlılık diyorum artık buna. 1 yıllık bir pedagojik formasyon programında ya da hafta sonunda arka arkaya 10 saat ders alan, ders verilen programlarda öğrencilerimizin acaba bilgi temelleri ne kadar sağlam bunu bilemiyorum. Bununla ilgili de çeşitli görüşler var ama şu anda doğrudan elimizde veri olmadan bir şey söylemek zor. Ama benim şahsi kanaatim bununla ilgili çok önemli sıkıntılar olduğunu düşünüyorum ben.” TU3

Bir katılımcı ise üniversiteye giriş ile ilgili baraj sınırlamasının kalkmasından dolayı üniversiteye erişimin kolay olduğu, dolayısıyla pedagojik formasyon sonrası öğretmen olabilmek için uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavına çalışıp ezber yapan bir kişinin kolaylıkla öğretmen olarak atanabildiği ve bunun da niteliksel anlamda öğretmenlik mesleği açısından sorun oluşturduğundan söz etmiştir.

Mesleğin ekonomik getirilerine dikkat çeken katılımcılar öğretmen maaşlarının da sorun olduğuna değinmiştir. Öğretmenlere yüksek eğitim seviyelerine ve omuzlarına yüklenen beklenti ve sorumluluklara uygun maaş seviyeleri sunmanın çok önemli olduğuna değinen katılımcılar her ülkede böyle bir uygulamanın varlığından söz etmenin zor olduğunu dile getirmiştir. Avustralya ülke uzmanı da bu konuda sorun yaşadıklarını, Avustralya’da öğretmenlerin çalışmaları ile orantılı maaş almadıklarını ve öğretmenlere hak ettikleri ücretin ödenmediğinden bahsetmiştir. Konu ile ilgili bir katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlik mesleği artık cazibesini yitiriyor. Peki, orada neler oluyor? Yüksek tepkinin maaş olduğunu görüyoruz. Mesleği çekici kılacak kadar rekabetçi değil. Öğretmenleri hayal kırıklığına uğrattıyor. Genel olarak konuşursak, öğretmenlik mesleği diğer benzer mesleklere kıyasla yıl boyunca bu mesleği okumak daha az masraflı olabilir. Ama mesleğe başarılı öğrencileri çekme konusunda birçok ülkede ödenen maaşlar yetersiz. Bunun iyi örnekleri elbette var. Çok iyi maaş ödüyorlar ama çok iyi eğitiyorlar ve çok sıkı kriterleri var.” UK2

Mesleki sorunlar arasında sadece bir uzman tarafından “Öğretmenlik Meslek Kanunu” dile getirilmiş ve öğretmen profesyonelizmi açısından yasal altyapının önemli olduğu ancak Öğretmenlik Meslek Kanununun bu açıdan içeriğinin yeterli olmadığı yönünde açıklamalarda bulunulmuştur. Konu ile ilgili katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Yaşanan sorun en temelde yapı ile alakalı. Yani öğretmeni destekleyecek, öğretmen risk aldığı anda, inisiyatif aldığı anda onun arkasında kanunen durabilecek bir yapıya ihtiyaç var. Öğretmenlik meslek kanununa baktığımızda ise bunlar gerekli şeyler, tamam bir şeyler yapılmaya çalışıyorlar ama alt planı çok doldurulmadan, daha çok kâğıt üzerinde yapıldığı için

biraz gerçeklerden açıkçası uzak gibi duruyor. Gerekir mi? Tabi böyle şeyler, yenilikler faydalıdır. Ama dediğim gibi içeriğinin iyi doldurulması gerekiyor. Çünkü giderek imaj kaybeden bir meslekten bahsediyoruz.” TR2

4.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye için Önerileri

Katılımcılara 6. alt problem kapsamında “Türkiye açısından öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Kısaca bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı cevaplarına yönelik kategoriler ve kodlar Tablo 19’da yer almaktadır. Katılımcılar tarafından yapılan öneriler (1) Politika yapıcılar ve karar vericiler, (2) Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler (3) öğretmenler ve (4) araştırmacılar için öneriler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Politika yapıcılar ve karar vericiler ile ilgili olarak; bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağ bağları, mesleğin statüsü, öğretmen maaşları, iyi uygulamalar ve eğitim vizyonu konularında öneriler yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerle ilgili bilgi temeli ve meslektaş ağ bağları konularında öneriler getirilmiştir. Öğretmenler için iş birliği ve mesleki katma değer, araştırmacılar için ise öğretmen profesyonelizmi ve öğretmen yetiştirme sürecine yönelik öneriler dile getirilmiştir. Katılımcılar tarafından yapılan öneriler Tablo 19’da yer almaktadır.

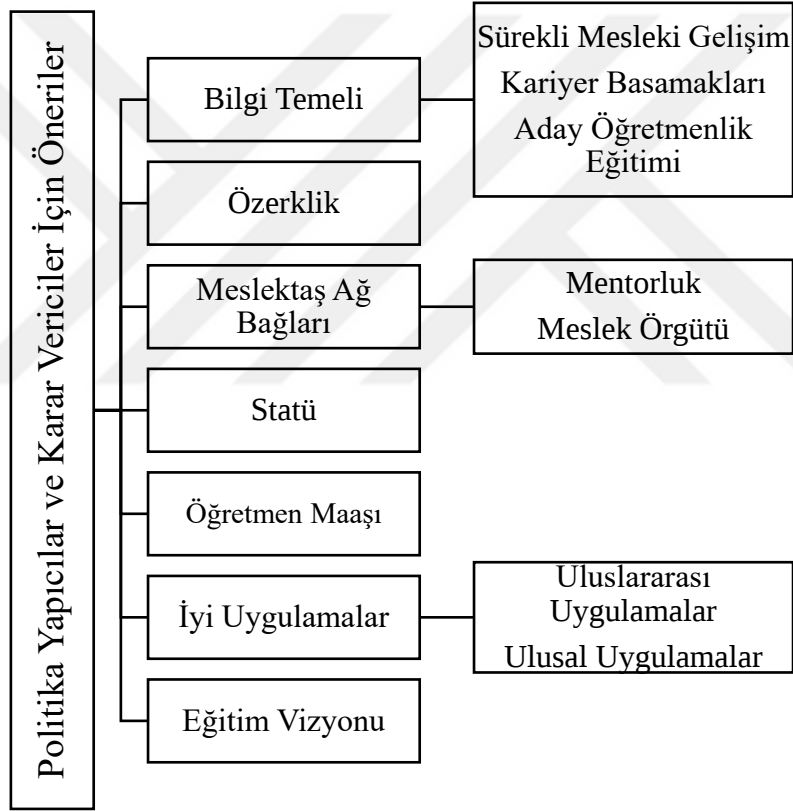
Tablo 19

Katılımcıların Öğretmen Profesyoneliizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri

Kategori	Kod	Alt Başlıklar	Uluslararası Kuruluş Uzmanları (UK)	Ülke Uzmanları (ÜU)	Türk Uzmanlar (TU)	<i>n</i>
Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler	Bilgi Temeli	Sürekli mesleki gelişimi	UK1, UK3, UK5, UK8	ÜU1, ÜU5, ÜU8	TU1, TU3, TU5, TU7	21
		Kariyer Basamakları	UK2,UK3,UK4, UK8		TU7	
		Aday Öğretmenlik Eğitimi	UK2, UK3		TU3, TU6	
	Özerklik		UK2, UK3, UK5, UK6		TU3	5
	Meslektaş Ağ Bağları	Mentorluk	UK2	ÜU6, ÜU8	TU2	8
		Meslek Örgütü	UK2, UK8		TU3	
	Statü		UK1, UK4, UK7	ÜU1, ÜU6, ÜU8	TU3, TU7	8
	Öğretmen Maaşı		UK1, UK4, UK5	ÜU8	TU6, TU7	6
YÖK ve Üniversiteler	Bilgi Temeli	Uluslararası deneyimler	UK6	ÜU1		4
		Ulusal deneyimler			TU4, TU7	
			UK6	ÜU7		
Meslektaş ağ bağları	Hizmet öncesi eğitim	UK3	ÜU3	TU2, TU3, TU4, TU5	17	
	Okul deneyimi	UK1, UK3	ÜU6	TU6, TU7		
Meslektaş ağ bağları	Pedagoji bilgisi		ÜU5, ÜU7	TU3, TU5	3	
	Araştırma Yöntem ve Teknikleri					
Öğretmenler	İş Birliği	Mentorluk	UK8		TU6	4
		İş birliği			TU4	
Araştırmacılar	Mesleki katma değer		UK3, UK6	ÜU2, ÜU5		1
			UK1			
Araştırmacılar	Öğretmen profesyoneliizmi			ÜU2, ÜU4	TU3, TU7	4
		Öğretmen yetiştirme sistemi	UK4	ÜU3		2

4.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler

Katılımcılar tarafından politika yapıcılar ve karar vericilere yönelik yapılan öneriler analiz edildiğinde en çok bilgi temeli, meslektaş ağ bağları ve statü kavramlarına yönelik öneriler yapıldığı görülmüştür. Bilgi temeli kategorisi, sürekli mesleki gelişim, kariyer basamakları ve aday öğretmenlik eğitimi alt başlıklarına, meslektaş ağ bağları ise mentorluk ve meslek örgütleri alt başlıklarına ayrılmıştır. Diğer kategoriler ise statü, öğretmen maaşı, iyi uygulamalar ve eğitim vizyonu konularını içermekte olup tüm öneri yapılan alanlar Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7 Öğretmen profesyoneliğine yönelik politika yapıcılar ve karar vericiler için öneriler

4.6.1.1. Bilgi Temeli

Bilgi temeli ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde en çok vurgulanan konuların sürekli mesleki gelişim, aday öğretmenlik eğitimi ve kariyer basamakları olduğu görülmüştür. Katılımcılar tarafından öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyici, sürdürülebilir ve uygulama temelli sürekli mesleki gelişim sistemlerinin

oluşturulması yönünde öneride bulunulmuştur. Sürekli mesleki gelişim sistemine yönelik önerilerde bulunan bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye hizmet öncesi eğitimde birçok adım atıyor bunu biliyorum. Ama bence Türkiye’de asıl önemli olan öğretmenler için daha fazla sürekli öğrenme fırsatı yaratmak. Okul sadece öğrencilerin değil herkesin öğrendiği bir yer olmalıdır. Evet, hizmet öncesi eğitimi iyileştirebilirsin ama daha da önemlisi öğretmenlerin sürekli gelişebilecekleri bir sistem kurgulamak. Bu nedenle, tavsiyem çok fazla hizmet öncesi eğitime odaklanmak yerine daha çok, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için, daha iyi bir öğretmen olma, iyi bir eğitim lideri olma, iyi iş birlikçiler olma, mesleğe iyi katkıda bulunanlar olma konularında hangi fırsatların olması gerektiğini destekleyen şeyler olabilir.” UK1

“Tıp doktorlarının da sertifikalarını korumak için arada bir eğitime gitmeleri gerekir. Ben öğretmenlere benzer bir yaklaşımdan yanayım. Yani, sizi bir hayat, bir ömür boyu iyi bir öğretmen yapan, kariyerinizin başında aldığınız üç veya dört yıllık eğitim değildir. Bu nedenle, bilginizi sürekli güncelleniz, bilginizi tazelemeniz, meslektaşlarınızla deneyim alışverişinde bulunmanız gerekir. Dolayısıyla bunun son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sürekli mesleki gelişim çok kolay olmamalı. Profesyonelizmin bir parçası olarak öğretmenlerden gerçekten ders çalışmalarını, yeni bilgiler edinmelerini ve hayat boyu öğrenen kişiler olmalarını isteyebilirsiniz.” UK3

“Öğretmenlerin gelişmelerini ve yüksek performans göstermelerini desteklemek için yapılan yatırım, muhtemelen bir sistemin yapabileceği en iyi yatırımdır. Yani modern binalardan, yenilenen öğretim programlarından, yüksek maaşlardan, mükemmel politikalardan daha iyi. Bu nedenle öğretmenleri destekleyici, sürekli eğitim ve gelişim imkânı sunan sürdürülebilir mekanizmalar geliştirmek önemli.” ÜU1

“Elbette öğretmenlik mesleğinin ihtiyaç ve taleplerini karşılamak için öğretmen eğitiminin sürekli geliştirilmesi sağlanmalı. Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ek olarak öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli mesleki öğrenme imkânlarına ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sistematik hale getirmeli ve çeşitli mesleki gelişim biçimlerine katılmanın önündeki engelleri kaldırmalıyız. Dünya değişmeye devam ediyor ve toplumdaki büyük değişiklikler öğretmenlerin ihtiyaçlarını etkiliyor. Öğretmenlerin toplumdaki değişikliklere ve gelecekteki zorluklara ayak uydurabilmeleri için güçlendirilmeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin derin mesleki bilgi sahibi olmaları gerekir ve bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeleri önemlidir. Bu nedenle Türkiye’de dâhil ülkelerin bu konuda sistem geliştirmelerini önerebilirim. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sistematik hale getirmeli. Bu yönde sistemler geliştirmeli.” ÜU5

İki katılımcı ise sürekli mesleki gelişimde uygulamanın önemine değinmiş ve öğretmenlere sunulan eğitimlerde uygulama boyutunun olmasına dikkate edilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur.

“Bir öğretmenin kendini geliştirmesine yönelik sistemlerin olması kesinlikle gerekiyor. Bu da bence en önemli faktörlerden birisi mesleki gelişim programları. Bunların da kaliteli ve uygulamaya yönelik, etkinlik temelli eğitimler olması lazım. Yani birçok eğitim görüyoruz. Eğitimler de eğitim görevlisi geliyor anlatıyor ve bir hazırlık yapmış o da slayt. Zaten o slayta eklediği üç beş cümleden başka bir şey değil eğitim. Onu ben kendim de evde okurum. Ama bunun uygulamaya dayalı, etkinliğe dayalı bir şekilde sunulması halinde öğretmen bir kazanım elde etmiş oluyor. Bu da öğretmen profesyonelizmine katkı sunuyor.” TU5

“Öğretmenlik mesleği, meslekte öğrenilen bir şey. Gerçi pek çok meslekte kilometre yaptıkça, repertuarınız büyüdükçe, deneyim kazandıkça seçenekleri daha rahat görebilir hale geliyorsunuz. Profesyonel mesleki ve kişisel gelişim yılda ortalama bildiğim Avrupa’da yani uluslararası literatürde 90 ile 120 saat, yıllık ortalama. Odaklanılmış eğitimi aldıktan sonra da arkasından uygulamasının yapıldığı kurgular söz konusu. Dolayısıyla bizim nicelitten çok niteliğe odaklanarak, sertifika tırnak içerisinde koleksiyonu yapmak değil, eğitimi aldığınız şeyin pratiğini sınıfta uygulayıp geribildirim alarak sürekli mesleki gelişim sistemini çerçevelememiz lazım. Bu kesinlikle olmalı ve daha gidecek çok yolumuz var.” TU7

Sürekli mesleki gelişimle ilgili olarak hizmet içi eğitimlere yönelik önerilerde yapılmıştır. Bir katılımcı hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak uygulamada hayata geçirilebilecek üç öneri sunmuştur. Bu önerilerden biri hizmet içi eğitim vermek için eğitici istihdamına yönelik bütçe tahsisi yapmak, diğeri bütçe artışı yapmadan öğretmenlere kıdem belirten unvan vermek, üçüncüsü ise akademisyen desteği almaktır. Bu üç öneriyi kapsayan hibrit bir modelin Türkiye tarafından uygulayabileceği yönündeki katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Üniversite eğitimi elbette çok önemli ancak mesleğe girdikten sonra da bu eğitim süreci devam etmeli. Hizmet içi eğitimler bu konuda oldukça destekleyici olabiliyor. Bu nedenle hizmet içi eğitim ile ilgili birkaç farklı model önerim var. Biri, bütçeyi artırmak. Böylece diğer öğretmenleri eğitmek için sadece bu konu ile uğraşan yarı zamanlı veya tam zamanlı eğiticileriniz olur. Başka bir model, öğretmenlerin yeni bir grup öğretmen için mentorluk yaptığı ve bunun için ek ücret almadığı ancak kıdemli eğitimci seviyesini gösteren bir unvan verildiği model. Diğer model ise Türkiye dâhil birçok ülkenin yapmaya çalıştığını bildiğim, hizmet içi eğitim vermek için üniversitelerle çalışmak. Bu modellerden bence bu üç özelliğin birazını içeren bir hibrit model muhtemelen daha iyi bir modeldir. Eğitim fakülteleri de aslında okullarla bu doğrudan temastan yararlanabilir. Bu sayede teori ile uygulamanın buluşması sağlanabilir. Böylece öğretim programlarını eğitim sisteminin gerçekliğine göre değiştirebilirler. Ama yine de bunu yapabilmek için daha fazla personele ve zamana ihtiyaç var. Personel ve zaman para demektir, bütçeyi artırmak demektir. Yani bunlar göz önünde bulundurulması gereken şeyler.” UK8

Hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak iki katılımcı öğretmenlere sunulan eğitimlerin okul temelli olması gerektiğine değinmiş ve bu yönde önerilerde bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şimdi öğretmen profesyonelizmini geliştirmek Millî Eğitim Bakanlığı için son derece önemli bir politik adım. Zira öğretmen profesyonelizmi, öğrenci öğrenmesi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiye sahip. Ancak bir yandan da gerçekler var. Türk eğitim sisteminde 1.100.000 kadar öğretmen var ve her bir öğretmenin mesleki eğitime belli aralıklarla yani topla Yalova’da, topla Rize’de, öğretmenlerin bir kısmını al, okul öncesi öğretmenleri al, Türkçe öğretmenlerini topla. Bu şekilde değil ama daha çok okul içindeki öğrenme dinamiklerini hayata geçirerek bu başarılabılır. Her okul kendi içerisinde gelişiyor. Her okulun bir gerçekliği var. Her okulun elinde kaynaklar var. İnsan kaynağı var. Fizibilite var. Her okulun çektiği öğrenci, aldığı öğrenci profili farklı. Bu öğrencilerin ihtiyaçları farklı. Siz yukarıdan aşağı bir anlayışla bu ihtiyacı belirleyemezsiniz. Bu ihtiyaca göre de öğretmeni yetiştiremezsiniz. Yani ben dünya üzerinde hiçbir ülke var mıdır bilmiyorum ama yukarıdan merkezi bir tavırla bütün öğretmenlerini geliştirebilirsin. Daha önce de söylemiştim, öğretmeni okulundan bağlamından çıkararak eğitim vermek, sonra da bu eğitimin ne işe yaradığını takip etmemek... Böyle bir şey söz konusu değil. Bu ayağı yere basmayan bir politika olur bana kalırsa. Ancak böyle geliştirebilirsiniz profesyonelizmi. O nedenle merkezi hizmet içi eğitimleri okul temelli eğitimlerle sağlamaya çalışmak, bence doğru politik adım bu olur bana kalırsa.” TU1

“Mesleki gelişimi ya da mesleki gelişim programları süreçlerini önemsiyorum. Burada da kalitenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu noktada iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum. Yani öğretmenler göreve başladıklarında hizmet içi eğitimler almalı ve bunun kaliteli mesleki gelişim eğitimleri ile sağlanması gerekir. Bunun dışında öğretmenlerin mesleki gelişimine sadece Millî Eğitim Bakanlığı ya da merkezden belirlediği başlıklarla değil de bunun okuldaki ihtiyaçlara binaen yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da literatürde karşılığı okul temelli mesleki gelişim diye geçer. Yani her okulun kendine göre bir ihtiyacı vardır öğretmeni de ona göre geliştirmesi gerekir. Öğretmen de kendini ona göre geliştirirse o okulda zaten profesyonelizm hâkim olmaya başlar ve öğretmen de profesyonel hale gelir.” TU5

Bir katılımcı ise yerelde düzenlenen eğitimlerin mesleki gelişim amacından uzak olduğuna dikkati çekmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu tarz eğitimlere bir düzenleme yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

“Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı bir seri hizmet içi eğitim programlarının, ben onların bayağı etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü katılan öğretmenlerin sosyal medya paylaşımları gayet kalıcı, amaca dönük, sürece yansıtabilecekleri, eğitim öğretim sürecini iyileştirebilecekleri bilgiler edindikleri yönünde. Ama belki Bakanlık artık şeye müdahale etmeli yani il milli eğitimlerin ya da ilçe milli eğitimlerin düzenlediği o eğitimlerin bir amacının olması gerektiği, özellikle o popüler kültürün ürünü olan kişiler acıklı bir hikâye anlatarak ya da çok komik bir olay anlatarak öğretmenlerimizde ne gibi bir mesleki gelişim sağlayabilecekler orası bence çok büyük bir soru işareti diye düşünüyorum ben.” TU3

Bilgi temeli kapsamında dile getirilen bir diğer öneri ise aday öğretmenlik eğitim programları hakkında olmuştur. Gerek uluslararası kuruluş uzmanları gerekse Türk uzmanlar, aday öğretmenlik programlarının önemine dikkat çekmiş ve Türkiye açısından bu programların kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

“Türkiye için önerilerimi TALIS verilerine dayandırarak yapacağım. Bu konuda ilk olarak kaliteli aday öğretmenlik eğitimi yoluyla destek konusunda öneride bulunabilirim. TALIS çalışması için öğretmen profesyonelizminin önemli bir yönü, öğretmenlik kariyerinin erken aşamalarında destek sağlamaktır. Yüksek kaliteli aday öğretmenlik programları, öğretmenlerin temel eğitimleri ile kariyerlerinin başlangıcı arasındaki boşluğu doldurabilir. Bununla birlikte, Türkiye örneğinde, öğretmenlerin %24’ü mevcut okullarında bir tür resmi veya gayri resmi aday öğretmenlik programına katıldıklarını bildirirken bu oran OECD ülkelerinde ve TALIS’e katılan ekonomilerde %42. Bu nedenle öğretmenler göreve başladıklarında onlara sunulan programlara katılımın artırılması ve kaliteli içerik sunulması konusunda önerim var.” UK2

“Öğretmen eğitimi ile mesleğe giriş arasındaki geçiş ki bu birçok ülkede gerçek bir kâbustur. Genç öğretmenleri desteklemek çok önemli. Ancak TALIS verileri halen bu desteğin ülkeden ülkeye değişmekle birlikte yetersiz olduğunu gösteriyor. Kariyerlerinin ilk 5 yılında mesleği bırakan, öğretmen yetiştiren bölümlerden mezun olan son derece ilgili, son derece yetkin çok sayıda öğretmen var. Çok yazık ve bu gerçekten kabul edilemez bir şey. Bu nedenle genel bir öneri olacak belki ama Yeni öğretmenlere yönelik destekleyici programların ve bir sistemin olmasını, öğretmenlerin yalnız bırakılmamasını öneririm. Çünkü üniversite eğitiminde gerçek uygulama deneyimi edinme imkânları kısıtlı. Mesleğe geçişte şok yaşamamaları için destek önemli.” UK3

“Zaten Bizim sistemde ilke olarak her şey var uygulamada sıkıntılarımız var bizim. Ama ben bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Göreve yeni başlayan bir öğretmene sistemin anlatılması, okulun anlatılması mesela, okulun tanıtılması, nerede ne var, nereye nasıl gidilir. Çünkü biz eğitim fakültesinde verdiğimiz eğitimde çocuklar genelde teorik düzeyde kalıyorlar, özellikle bu sistem anlamında. Biz Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersinde bir şeyler anlatıyoruz ama bu uygulamaya dönük bir ders olmadığı için pek de farkında olarak başlamıyorlar mesleğe. Bu konuda da bir şeyler yapılmalı. Hali hazırda yapılıyor belki ama ben yeterli bulmuyorum. Daha çok evrak hazırlama ve eğitim alma şeklinde oluyor. O nedenle İngilizce induction denilen programları daha nitelikli, daha kaliteli hale getirmeliyiz” TU3

“Bildiğim kadarıyla Bakanlıkta yeni bir uygulamaya gidilecek gibi. Hani ilk yıl induction program dediğimiz kısım var ya ilk yıl, burada direkt sınıfa girmek yerine öğretmeni diğer öğretmenlerle çalıştırarak deneyim kazandırma, okulu tanıma için belki o birinci yıl kullanılabilir, direkt öğretmeni sınıfa sokmadan. Evet, ataması yapılır yapılmaz hemen hadi sana al 50 tane çocuk ve öğretmenliğe başla demeden belki o deneyimi orada kazandırabiliriz. O bile ülke için bir kazanç olabilir.” TU6

Öğretmen profesyoneli için mesleğin sunduğu kariyer fırsatlarının önemli olduğunu dile getiren katılımcılar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edici bir unsur olarak kariyer basamakları ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda Türkiye açısından da sistemli, tutarlı ve sürdürülebilir kariyer gelişim basamakları oluşturulması ve her kademe için öğretmenlerden beklenenlerin net olarak belirlenmesi yönünde önerilerde bulunan bazı katılımcı görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

“Tutarlı bir öğretmen kariyer gelişim basamakları oluşturmaya çalıştım. Her aşama için, öğretmenlerden becerileri ve karar verme yetenekleri açısından neler beklendiğine dair net yönergeler tanımlanmalıdır. Bu stratejileri ifade eden kilit mesaj, eğer öğretmenlerin profesyonel olmasını bekliyorsak potansiyellerini geliştirmek için kariyer gelişimlerine destek sağlayarak onlara bu şekilde davranılmalıdır. Birçok durumda öğretmenlik mesleğinde gelişmeniz gereken yer okul müdürü olmaktır. Profesyonel olarak gelişmenin tek yolu budur. O nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine fırsat sağlayacak kariyer gelişim sistemleri kurulmalı.” UK2

“İnsanların çalışmaları için ödüllendirildiği bir sistem kurmanın başka yolları olduğunu düşünüyorum ve bu her zaman finansal değil, unvanlar veya gösterdikleri çabalar için onlara verilen başka bir fayda olabilir. Öğretmenlerin bazıları tükenmiş ve neler olup bittiğiyle ilgilenmiyor olabilir. Ama belki de bu tükenmişliğin bir kısmı aslında sürekli aynı şeyi yaptıklarını ve kendilerini geliştiremediklerini hissettikleri gerçeğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle bir ülkedeki kariyer gelişim fırsatlarının eksikliğinin yol açabileceği sorunların üstesinden gelebilmek ve profesyoneli desteklemek amacıyla buna yönelik tedbirler geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.” UK8

“Kariyer planı, somut bir kariyer planı. Değişen hükümet politikaları ile değişmeyecek bir felsefede kamudaki diğer kariyer planı seçenekleri gibi ya da diğer özel sektör seçenekleri gibi kariyer planı. Mesleğin kendi içinde derin uzmanlaşma alanlarını yaratmak gibi seçenekler düşünülebilir. Tıp mesleği, doktorluk çok fazla örnek gösteriliyor. Belki buradaki uzmanlaşma ve kariyer süreçleri iyi incelenerek öğretmenlik mesleği için uyarlanabilir. Bunun dışında Türkiye’de ciddi eleştirilen şeylerden biri kamu personeli olmanın getirdiği özlük haklarıyla bir konfor alanı yaratılmış olması. Dolayısıyla çok yüz kızartıcı bir suç işlemediğiniz, devletin bekasını tehdit içeren bir şey yapmadığınız sürece meslekte kalmaya devam ediyorsunuz. Yani yasanın çerçevesi belli. Dolayısıyla burada kalite standartlarını karşılama konusunda bir akreditasyonumuz yok. O nedenle öğretmen profesyoneli kapsamında kariyer gelişimi çok iyi planlanmalı ve bir an önce uygulanmalıdır.” TU7

4.6.1.2. Özerklik

Öğretmen profesyoneli için üç alt boyutu arasında yer alan özerklik kavramı katılımcılar tarafından öneri getirilen bir diğer kavram olmuştur. Bir katılımcı, profesyonel bir meslek açısından önemli olan özerklikle ilgili TALIS verilerinden yola çıkarak öneride bulunurken diğer katılımcılar da öğretmen özerkliğini desteklemek gerektiğine ve bunun için de iyi eğitim almış olmanın, gerekli bilgi ve becerilere sahip olmanın önemli olduğunu dile getirmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“TALIS sonuçları açısından değerlendirdiğimde Türkiye’nin düzenleme yapması gereken alanlardan biri “öğretim işgücünün özerkliğinin güçlendirilmesi”. Öğretmenlerin işlerinde karar verme konusunda özerk olma derecesi, bilginin geliştirilmesi ve iş yerinde iş birliği kapasitelerinin yanı sıra öğretmenin profesyoneli için temel taşı olarak tanımlanmıştır. Bununla

birlikte, Türkiye'deki müdürlerin yalnızca %4'ü öğretmenlerinin okul politikaları, öğretimi ve öğretim programını belirleme konusunda önemli bir sorumluluğa sahip olduğunu bildirmektedir. OECD'deki ortalama %42. Türkiye'deki öğretmenlerin %74'ü ders içerikleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını düşünmelerine rağmen, bu oran OECD ortalaması olan %84'ün altındadır. Sonuçlar, Türkiye'nin bu alanda büyüme ihtiyacı olduğunu gösteriyor. Bununla birlikte öğretmenlere özerklik verilmesi, kaliteli eğitim ve kaliteli desteğe dayalı güçlü bir temel üzerinde yapıldığında daha etkilidir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bilgi ve sınıfta uygun kararlar almalarını sağlayacak gerekli becerilere sahip olmaları gerekir. Bu temel olmadan öğretmen, günlük görevlerinde kayıp ve aşırı yük hissedebilir.” UK2

“Birçok ülkede, iyi eğitim sistemlerine sahip en gelişmiş ülkelerde bile, öğretmenlere hala birçok düzenleme, idari yönerge, koşul, hesap verebilirlik sistemi dayatıyorlar. Çünkü öğretmenlerin özerkliğine güvenmiyorlar. Belki Türkiye için doğrudan olmayacak ama genel anlamda öğretmen profesyonelizmini güçlendirmek için özerklik ile desteklemek gerekir. Bu nedenle, öğretmen profesyonelizmi fikri, hükümet, bakanlık ve okul kurulları tarafından yüksek düzeyde güven gerektirir. Özerklik verirken her zaman öğretmenleri zorlamalısınız. Sadece onları kendi başlarına bırakarak mükemmel bir iş çıkaracaklarına ve başaracaklarına güvenmek bir özerklik fikri değildir. Bu nedenle bana göre özerkliği destekleyici güçlü bir eğitim ve destek mekanizmaları oluşturulması gerekli.” UK3

“Bence Türkiye'de öğretmenliğin işleyişine dair Yeni Zelanda'dan çok farklı ve aslında İngiltere'ye biraz daha yakın bir beklenti olduğunu düşünüyorum. Yani her şeyin belirli bir çerçeveye içerisinde yürütmesi gibi. Bence daha bütüncül sistemler öğretmenin hareket etmesi için biraz daha özgürlüğe sahip. Ve bu kesinlikle benim deneyimimdi. Bence mesleki özerkliklerini de desteklemeniz gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden öğretmenlere bunu öğretmelisin diye dikte etmeyi bırakmalıyız ve öğretmenlere bunu daha iyi nasıl yapabileceğimizi sormalıyız. Aynı şey, öğretmenin mesleki özerkliğe sahip olması, ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği konusunda karar verebilmesi gerektiği konusunda da geçerlidir.” UK5

“Bizim sistemimizde tabii diğer sistemlerde olduğu gibi mesela ders, öğretim zamanını planlayamıyor öğretmen. İşte şunu diyemiyor mesela; bu konuya planda 8 saat gerekiyor, ben bunu dört saatte anlatırım deyip geçemiyor. Bireysel olarak yapıyordur muhakkak. Ama bu o anlamda özerk olduğunu bize düşündürmemeli. Kendi bireysel tercihiyle yapıyordur diye düşünüyorum ama bunu mutlaka bizim geliştirmemiz gerekiyor. Yani öğretmenlerimizin özerkliğini geliştirmemiz lazım. Çünkü özerklik bir de biliyorsunuz şöyle bir doğal sonucu var. Özerk olduğunu hissettiği zaman daha iyi çalışabilir insanlar, daha iyi üretim yapabilir, daha kaliteli işler yapabilir, kendini geliştirmek için daha çok çalışabilir. Bu tür doğal sonuçları da olabilir.” TU3

4.6.1.3. Meslektaş Ağ Bağları

Katılımcılar tarafından meslektaş ağ bağlarına yönelik mentorluk uygulaması ve meslek örgütleri konularında önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen profesyonelizmi açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alanında deneyimli ve uzman öğretmenlerin mentorluğunda mesleğe yönelik bilgi ve tecrübe edinmelerinin önemli olduğunu dile getiren katılımcılar mentorluk süresinin uzatılması ve mentor olmak ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Mentorluk süresinin uzatılması önerisinde bulunan bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“TALIS verilerine göre OECD ülkeleri için acemi öğretmenlerin, yani beş yıla kadar deneyime sahip öğretmenlerin %22'si atanmış bir mentore sahiptir. Türkiye'de ise bu pay %15'tir. Hatta alt orta öğretimdeki öğretmenlerin sadece %21'inden fazlası, mentorluğa ve meslektaş öğrenimine dayalı eğitime katıldığını bildirmiştir. Bu veriler Türkiye'de mentorluğa olan ihtiyacı işaret

etmektedir. Mentorluk süresiyle ilgili olarak ülkeler arasında farklılık görülmekle birlikte acemi öğretmenler açısından ilk beş yıl süresince mentor atanmasının yararlı olabileceğini düşünüyorum. Bu tür bir destek, öğretmenlerin öz yeterliklerini artırmaya yardımcı olur ve yıpranmayı önler.” UK2

“Okullarda, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayan liderliğe, mentorluğa daha fazla odaklanılması gerektiğini düşündüğümü daha önce de dile getirmiştım. İyi bir mentor ile geçirilen zamanın sertifika elde etmekten daha etkili olduğuna yönelik araştırma sonuçları mevcut. Ülkemizde mentorlukla geçen süreyi artırmaya yönelik çalışmalar yapılmakta ve Türkiye’de süreyi bilmiyorum ama kısa olması ihtimaline karşın üç ila beş yıl arasında bu sürenin uzatılması gerektiğini düşünüyorum. Hatta mevcutta öğretmen olup bir okula yeni başlayan öğretmenlere bile mentor verilmesi fikrini doğru buluyorum.” ÜU6

“Bu önerim sadece Türkiye için değil birçok ülke için de geçerli. Öğretmenler aday öğretmenlik eğitimleri sürecinde mentorluk alıyorlar. Ancak çoğu zaman bu en fazla iki yıl için oluyor. Ama ondan sonra sanki mentorluk o kadar da gerekli değilmiş gibi. Biliyorsunuz ki bu programı bitirdiğinizde bir veya iki yıllık öğretmenlik deneyiminiz olur. Ancak sonraki birkaç yıl içinde öğretmenlerin henüz yeterince deneyimli olmadıklarını ve bir mentore sahip olmalarının faydalı olacağını düşünüyorum. Örneğin öğretmenliğin ilk beş yılı için.” ÜU8

“Türkiye’de mentorlugun etkili olup olmadığından bağımsız olarak, mentorluğun önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Bilhassa aday öğretmenlik sürecinde çok önemli. Çünkü eğitim fakültelerinde çok fazla uygulama deneyimi yaşatmak mümkün olmayabiliyor. Bu nedenle gerçek anlamda mentor diyebileceğimiz öğretmenlerle aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında birlikte çalışması ve bence yeni öğretmenler açısından mentorle geçirilen sürenin en azından bir üç yıl civarında olması gerekir diye düşünüyorum.” TU2

Mentorluğun yeni öğretmenler açısından önemli olduğuna değinen katılımcılardan biri mentor olacak kişilerin alanında yetkin olması ve mentor olma süreçlerinin zor olması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur.

“Aday öğretmenlik sürecindeki mentorluğu önemişiyorum ama her öğretmenin mentorlu farklı şeyler yapabiliyor. Bazıları gerçekten iyi yetiştiriyor, bazıları ise çok umursamıyor. Hani kâğıt üzerinde biraz daha formal bir şey olarak bakılıyor. Mentor dediğimiz deneyimli ve tecrübeli öğretmenler için yeterlik tanımlarının olması ve bu yeterliklere sahip kişilerin mentorluk yapması gerekir. Şu an uygulanan sınav sisteminden bahsetmiyorum. Daha profesyonel bir yapı kurgulanmalı. Mentor olabilmenin zorlu aşamaları ve sınavları olmalı. Mentor öğretmenin ders sayısı azaltılmalı gibi uygulamalar denenebilir.” TU2

Meslektaş ağ bağları kapsamında öneride bulunulan diğer bir konu ise meslek örgütleri hakkındadır. Katılımcılar, öğretmenlerin temsiliyetinin önemli olduğuna ancak bunun mesleki gelişim odaklı olması gerektiğini ve güzel çalışmalar yürüten örgütlerden eğitim sistemine yönelik öneriler alınabileceğini dile getirmiştir. Bir katılımcı ise siyasetten arınmış meslek odası benzeri bir yapının öğretmen profesyonelizminin Türkiye’de gelişimi açısından önemli bir adım olacağını dile getirirken diğer katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Kurumsal özelliklerine tam olarak aşına olmadığım için Türkiye eğitim sistemi için güçlü tavsiyelerde bulunurken temkinliyim. Bununla birlikte, önceki bölümde detaylandırdığım TALIS sonuçlarından, çok genel bazı şeyler söyleyebilirim. Kurumsal bir bakış açısından, öğretmen profesyonelizmi kavramlarına daha güçlü bir öğretmen temsiliyeti anlayışını yani meslek örgütü entegre etmeyi öncelikli ve önemli buluyorum. Ek olarak, bu öğretmen temsili kavramına mutlaka öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir destek taahhüdü eşlik etmelidir.” UK2

“Yani, öğretmen derneklerinin nasıl geliştiğini izlemenin gerçekten heyecan verici olduğunu düşünüyorum. Bunlar genellikle STK, kâr amacı gütmeyen yapılardır. Sanırım Türkçe’de kullanılan kısaltma bu. İyi olanlar var ve sonra bazı vasat olanlar var. Bazıları çalışmıyor ve bazıları çok iyi çalışıyor. Gerçekten ilgili kişilere bağlı. Bu yapılarla ilgili güzel olan şey, öğretmenlerin sahip oldukları enerjiye ve üyelerin sahip olduğu gönüllü ruhlara gerçekten güvenmeleridir. En etkili olanlar, öğretmenleri ve öğrencileri desteklemek için ilginç projeler ortaya çıkaranlardır. Ve yeni fikirleri var ve öyle bir noktaya geliyorlar ki, eğer gerçekten etkili olurlarsa eğitim bakanlıkları onları bir kurul olarak kullanabilirler. Onlara ulaşabilirler. Bakanlıkların öğretmenden, gerçek uygulayıcıdan yeni fikirler alması gereken kanal budur. Bir model olarak düşündüğüm meslektaş ağı, piyasadaki en heyecan verici modellerden biri.” UK8

4.6.1.4. Statü

Profesyonel mesleklerin statü olarak yüksek olması nedeniyle öğretmen profesyonelizminin başarılı uygulamalarından birisinin statü olduğunu ileten katılımcılar Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler öğretmenlik mesleğine verilen değer, öğretmenliğin profesyonel meslek olması ve öğretmen olma kriterleri başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde statüsünü ve saygınlığını yükselten önlemler almanın profesyonelizm açısından önemli olduğunu dile getiren katılımcılar öğretmenlik mesleğine verilen değer, öğretmenlere duyulan saygının yükseltilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Toplumda öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu saygınlık, statü önemli. Bu saygınlık eğitim sistemini de etkiler. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin saygınlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar hayata geçirebilir. Bu Türkiye gibi birçok ülke açısından önemli. Örneğin doktorlara ve hukukçulara duyulan saygı çok yüksek. Dolayısıyla toplum tarafından mesleğin değerli görülmesinin sağlanması için politik önlemler almak ve mesleğin statüsünü yüksek tutmak önemli diye düşünüyorum. Biliyorsunuz Türkiye’de akademisyenler fazladan maaş aldıkları için değil, saygın profesyoneller oldukları için iyi araştırma yapıyorlar. Alanla daha çok meşgul olmak ve alanda daha çok tanınmak. Bence bu iş için finansal tanınmadan çok mesleki tanınmaya bakmalıyız. Öğretmenler için de bu fikri düşünebiliriz.” UK1

“Eğitim işinin toplum tarafından algılanma biçimi önemli. Burada verilen değer öğretmenler üzerinde etkili. Yaptığımız bir araştırmada desteklenme ve saygınlık hissinin öğretmen profesyonelizmi ile doğrudan ilişkili olduğunu gördük. Bu nedenle politika yapımcılar tarafından mesleğin statüsünü yükseltici, toplum karşısında mesleğin saygınlığını artırıcı önlemler alınması her zaman işe yarayacaktır.” ÜU6

“Türkiye’deki genel kamuoyunun şu anda öğretmenlere nasıl baktığından tam emin olmamakla birlikte bir fikrim var. Örneğin ülkemizde genel halkın öğretmenlere karşı büyük ölçüde saygılı olması kültürel bir şeydir. Çok saygı duyulan bir kariyer. Yani, Türkiye’de, Türk halkı öğretmenleri doktorlar ya da avukatlar kadar yüksek görmüyor diye düşünüyorum. Biraz daha aşağı statüde görüyorlar. O nedenle bu algıyı ve statüyü yükseltici önlemler almak, öğretmenliği halk arasında çok iyi bir kariyer olarak tanıtmak ve mesleğin nerede olduğunu bilmek önemli.” ÜU8

Üç katılımcı ise nitelikli bireylerin, statüsü yüksek meslekleri tercih etme olasılığının daha fazla olduğunu dile getirmiş ve yüksek niteliklere sahip olan öğrencilerin öğretmenliği

seçmesi yönünde mesleğin statüsünün artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmen niteliğinin eğitim niteliğini etkilediğine yönelik açıklamalarda bulunmuştum. Bu nedenle nitelikli çıktı için nitelikli girdiye ihtiyaç var. Birçok araştırma sonucuna göre öğretmenlik mesleğini seçen öğrenciler belirli bir sosyo ekonomik kültür seviyesine sahipler ve bildiğim kadarıyla çok başarılı öğrenciler öğretmenlik mesleğini seçmiyor. Aslında mesleğin statüsünün düşük olduğu birçok ülkede durum bu şekilde. Bu nedenle bu öğrencilerin öğretmen olmaları için Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırıcı önlemlerin ve teşvik mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” UK4

“Mesleği yüceltecek, yani o saygınlık anlamında yüceltecek tedbirler almak gerekli. Mesela Amerika Birleşik Devletleri’nde bir öğretmen yemini var. Orada öğretmen diyor ki iyi öğrencileri öğretmen olmaya yönlendireceğim diyor. Yani iyi insanlar öğretmen olsun diyor. Biz zaten bunları yaparsak bizim öğretmenlerimiz de diyecek ki öğretmen olun. Benim kızıma öğretmeni kesinlikle öğretmen olma diyor. Yani ne diyeyim artık, öğretmenim deyince hiç kimsenin gözünde bir şey oluşmuyor. Yani mesleğin işte bu statüsünü yükseltmek için bir şeyler yapmak lazım, daha iyi öğrenciyi çekmek için mesleğin statüsünü, çekiciliğini artırmaya yönelik mutlaka bir şeyler yapmamız lazım.” TU3

“Öğretmenlik mesleğini seçenler kimler diye baktığımızda genellikle alt ve orta gelir gurubuna mensup ailelerin çocukları öğretmenlik mesleğini seçiyorlar. Büyürken maruz kaldıkları farklı kültürel, sosyal, ekonomik seçenekleri sınırlı oluyor. Eğer üst sosyo ekonomik seviyeden öğrencilerin öğretmenliği seçmelerini sağlayamıyorsak ki bence bu yönde tedbirler alınmalı, mesleği seçenlerin vizyonlarını geliştirecek seçenekler sunmalıyız. Mesleğin sosyo ekonomik koşulları, statüsü belki daha da iyileşirse bu mesleği seçen demografi de değişiklik görülebilir elbette.” TU7

Öğretmenlik uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olmasına karşın uygulamada profesyonel bir meslek olarak görülmesi konusunda sorunlar yaşandığından ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi gerektiğinden söz eden katılımcılar Türkiye dâhil birçok ülkenin öğretmenliğin profesyonel meslek olması yönünde çalışmalar yapması gerektiğini dile getirmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Çoğu ülke öğretmen profesyonelizmi kavramını tüm boyutlarıyla henüz benimsemediği için öğretmenliğin hala “yarı meslek” olarak kabul edildiğini düşünüyorum. Türkiye’de de durum benzer diye düşünüyorum. Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Bu görüşü desteklemek adına politika yapıcılarının eğitim işini tıpkı hukuk, tıp gibi diğer meslekler gibi güçlendirici adımlar atması gerekir. Ortada bir kısır döngü var ve onun kırılması gerekiyor. Ve bunun muhtemelen, mesleğin ve politika yapıcılarının, öğretmen profesyonelizmini tüm boyutlarıyla yürürlüğe koymak için yeni bir paradigma oluşturmak için birlikte çalışmasını sağlayarak başlaması gerekir.” UK4

“Ingersoll ve Colins’in sosyoloji öğretmenliği, sosyoloji mesleği modeline bakan ve ABD’den gelen verileri kullanarak öğretmenliğin gerçekten bir meslek ya da yarı meslek veya iş olup olmadığına bakan gerçekten harika bir makalesi var. Ve öğretmenlerin tüm özelliklerine baktığında şunu buldu. Gerçekten profesyonel değil, doktorlar veya avukatlar veya mühendisler veya mimarlar ile aynı seviyede değil. Ve olmadıkları için aynı yetki ve güç verilmez ve aynı düzeyde saygıyla muamele görmezler. Bu yüzden sanırım öğretmenlerin profesyonel muamelesi görmesini istiyorum. Türkiye için de bunları istiyorum ve öneriyorum.” UK7

“Aslında çok profesyonel bir meslektir öğretmenlik, itibarı yüksek bir meslektir. Çünkü toplumun mühendisliğini yapar ve ülkenin insan kaynağı gücünü yetiştirir. Böyle baktığınızda peki bunun içi, altı dolu mu, bilgi becerisi yeterli mi? Yeterli ise bu söylem desteklenir. Yeterli değilse bir tutarsızlık ortaya çıkar. Dolayısıyla toplumun bunu eyleme dönüştürmesi, doktorlara duyduğu saygı gibi uzmanlık alanına dönüştürmesi önemli. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel

meslek tanımı yeniden gözden geçirilmeli, bunu destekleyici tedbirler ve önlemler alınmalı. Bu öğrenci seçiminden tutun da üniversiteye giriş şartları, üniversite eğitimi ve mesleğe kabul şartlarına kadar detaylandırılabilir. Bunlar üzerinde çok ciddi bir çalışma yapılması gerek.” TU7

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile bağlantılı olarak katılımcılar tarafından öğretmen olma kriterleri konusunda da görüş ve öneriler dile getirilmiştir. Öğretmen olmanın kolay olmasının mesleğin statüsünü düşürdüğüne değinen katılımcılar herkesin öğretmen olmaması yönünde adımlar atılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

“Öğretmenlik mesleğine girmenin kolay olması yerine daha zor olmasını istiyorum. Yani, benim elimde bir güç olsaydı tüm dünyada öğretmenlik mesleğine girmenin kolay yollarından kurtulurdum. Çünkü kimsenin öğretmen olmak için doğduğunu düşünmüyorum. Öğretmen olmak için özel bir insan olmak gerektiğini düşünüyorum. Okuduğum bazı makale ve araştırmalarda Türkiye için de bunun geçerli olduğunu gördüm. Bu nedenle öğretmen olma kriterlerini gözden geçirir ve standartları yükseltirdim.” UK7

“Bir mesleğin kanunu standartları koyar. Hangi eğitime sahip olacak, nasıl atanacak, nasıl seçilecek, nasıl yükselecek falan. Şimdi siz oraya yazın diyelim eğitim fakültesinden en az 4 yıllık mezun olmayan hiç kimse herhangi bir şekilde öğretmenlik yapamaz yazın. O zaman diyeceksiniz ki işte o zaman su ürünleri mühendisliği ya da başka bir işi yapan kişi gelip ben öğretmen olacağım diyemez. Yani şimdi böyle bir sistemde ilk adım bu aslında bence. Ama öyle kesin bir karar almak da çok zor biliyorsunuz. Yani bunlar hep politik işler, politik işler olduğu için de sürekli olarak değişiyor. Herkes öğretmen olabiliyorsa orada hem saygılıktan hem de profesyonelleşmeden bahsetme çok çok zor oluyor maalesef. O nedenle profesyonelizmin gelişmesi için atılması gereken en önemli adım herkesi sınıfa almamak olur.” TU3

Bir katılımcı ise Anadolu öğretmen liselerinin yeniden açılması gerektiğini dile getirmiş ve öğretmen yetiştirme sürecinin çok erken dönemlerde başlaması gerektiğini ifade etmiştir.

“Anadolu öğretmen liselerini geri açsınlar bence, ilk olarak onu söyleyeyim. Anadolu Öğretmen liselerini niye kapattılar, oradan öğretmen olmadıkları için kapattılar. Mezunları çünkü çok iyi okullarda, mezunlar işte nereye gidiyordu, hukuğa gidiyordu, ne bileyim işte farklı alanlara gidiyorlardı. Yani bu sebeplerden birisi tabii direkt daha farklı sebepler var. Benim Anadolu öğretmen lisesinden gelen öğrencilerim vardı ve çok başarılıydı. Gerçekten öğretmenlik vasfı o hani dediğiniz profesyonelizmi içselleştirme durumları çok daha üst seviyede idi diğerlerine göre. Yani öğretmenlik bana göre liseden alınarak, taşıyarak götürülmesi üniversite ve sonrasında devam ettirilmesi gereken bir meslek. O noktada o liseleri, işte sağlık meslek liselerini düşünün sağlıkçı oluyorlar direk başka bir şey olmadan. Yani öğretmen meslek liselerinden öğretmen fakültelerine yönlendirileceksiniz. Orada da iyilerini eleme yapabilirsiniz o size kalmış. Oradan da eleme sistemiyle fakültelerden mezun olurken de eleme sistemi kullanarak tekrar bir eleme sistemini Millî Eğitim Bakanlığı kendisi yapacak. Bu şekilde seçilmiş bir grup yaratılarak öğretmen profesyonelizmi kazandırılabilir.” TU6

4.6.1.5. Öğretmen Maaşı

Mesleğin konumu ile bağlantılı bir diğer konu ise mesleğin ekonomik getirisi yani öğretmen maaşlarıdır. Öğretmenlerin birçok ülkede profesyonel denilebilecek meslek mensuplarına göre daha düşük ekonomik koşullara sahip olduğundan ve bunun da öğretmen profesyonelizmini etkilediğinden söz eden katılımcılar, öğretmenlere yüksek eğitim seviyelerine ve omuzlarına yüklenen beklenti ve sorumluluklara uygun maaş seviyeleri sunmanın çok önemli olduğunu dile getirmiş ve Türkiye’de öğretmen maaşlarının

iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Bence Türkiye’de öğretmenlere daha iyi ödeme koşulları sunulması gerektiğini düşünüyorum. Türkiye ortamındaki diğer mesleklere bakarsanız gerçekten olması gerektiği kadar maaş almıyorlar. Paralarının çoğunu harcıyorlar ve bu Kolombiya’da ve bazı ülkelerde aynı. Yani saygın görünmek için giydikleri kıyafetlere çok para harcıyorlar. Çünkü bu Türk toplumunda çok önemli ve bildiğiniz gibi kazandığınızla orantılı. Yeni Zelanda’da, içerik bilginiz iyi olduğu ve ne söylediğinizi bildiğiniz sürece sınıfınıza parmak arası terlik, şort ve bir Hawai gömleği ile ders vermeye gidebilirsiniz. Abartıyorum ama bunlar çok farklı kültürel bakış açıları. Bu nedenle ekonomik imkânları geliştirici önlemler almak, maaşlarını yükseltmek güzel bir fikir olabilir.” UK5

“Eğitim ve Türkiye ile çok ilgileniyorum. Türkiye’de bir öğretmenin o maaşla geçinip geçinemeyeceğinden emin değilim. Aslında öğretmenlere makul bir gelir ödenirse, genellikle daha nitelikli, daha yüksek eğitilmiş insanları bu mesleğe çekersiniz. Yani yüksek gelir ödediğinizde iyi eğitilmiş, başarılı öğrencilerin bu mesleği seçme olasılığını artırmış olursunuz.” ÜU8

“Bana göre maddi destek bu işin bir boyutu, önemli bir boyutu olduğunu düşünüyorum. Yani bugün öğretmenin maaşını yükseltirseniz öğretmenler profesyonel olur mu olmaz tabii ama en azından yeni gelecek öğretmenlerin daha profesyonel düşünen insanlar olması ihtimali artabilir. Şunu da söyleyeyim, öğretmenler yüzde kaçlık dilimden alınıyor, yüzde onluk dilimden falan alınıyor. Yüzde birlik dilimdeki bir insan öğretmenlik mesleğine gelmiyor. Türkiye’nin en başarılı çocukları nereye gidiyor tıp, mühendislik falan gibi bölümlere gidiyor. Niye gidiyor çünkü profesyonel olmak için. Profesyonellikten kastım parayla alakalı birazcık. Eğer siz öğretmenin aldığı ücreti profesyonel dediğiniz mesleklerin kazancına yaklaştırırsanız yüzde birlik dilimden, fen lisesinden ya da ne bileyim sosyal bilimler lisesinden çocuklar hukuk değil de öğretmenliği seçecek. Akıllı, gerçekten algıları, zihinleri açık çocuklar seçecek.” TU6

4.6.1.6. İyi Uygulamalar

Katılımcılar, Türkiye için önerilerde bulunurken diğer ülke uygulamalarından ve Türkiye’deki iyi uygulamalardan faydalanılması gerektiğine yönelik uluslararası ve ulusal deneyimlerin dikkate alınması konularına değinmiştir.

Uluslararası deneyimler: Bazı katılımcılar tarafından diğer ülkelerin hayata geçirdiği iyi uygulamaların Türkiye tarafından incelenerek bunları kendi şartlarına uyarlaması yönünde önerilerde bulunulmuştur:

“Türkiye’ye belirli bir yönde hareket etmesini önermek çok iddialı olabilir. Ama tavsiye niteliğinde olduğunu düşündüğüm şeylerden bahsedebilirim. Bence en önemli şey, tıpkı öğretmenler gibi, daha büyük ağların bir parçası olmaktan mümkün olduğunca çok fayda sağlamak. Dolayısıyla Türkiye’nin diğer ülkelere öğrenebilecekleri ülkeler olarak bakması gerekiyor. Kimse mükemmel değildir ve herkes kendini geliştirebilir. Listenin başında görünen ülkeler bile gelişebilirler. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi gibi, sürekli mesleki gelişim gibi alanların önemli olduğunu düşünüyorum. Dışarıda neler olup bittiğine bakmak ve ülkede daha iyi çalışacak uygulamaların neler olduğunu görmek önemli.” UK6

“Her ülkenin eğitim sistemini en üst düzeye çıkarmak için kendi en iyi yoluna sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin Doğu Asya sistemleri daha kuralcı ve merkezi olarak yönlendirilme eğilimindedir ve bu çoğu için işe yarar. Batılı ülkeler daha fazla paylaşılmış güce sahip olma eğilimindedir. Konum olarak Türkiye Doğu ve Batı arasında yer alıyor. Bu nedenle Doğu ve Batı ülkelerinin başarılı uygulamalarını, Türkiye bu ikisinin dengeli bir karışımını kendine özgü uygulayabilir.” ÜU1

Ulusal deneyimler: Türkiye’de başarılı uygulamalar hayata geçiren eğitimciler olduğuna dikkat çeken katılımcılar, bu kişiler tarafından uygulanan iyi örneklerin tanıtılması ve yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur:

“Öğretmenler ve okul yöneticileri kendi telif modelleri ile maçı götürüyorlar. Bence problem çözme becerileri gayet iyi. Türkiye'nin çok iyi öğretmenleri var, çok iyi okul müdürleri de var. Bu öğretmenler kendilerine ilişkin telif otantik modeller geliştirmişler. Yani çoktan seçmeli sınavla öğretim programı arasındaki ilişkiyi yeniden kuran çok iyi damarlar bulmuşlar, telif modeller oluşturmuşlar. Sorun şu; bu modellerle kimse ilgilenmiyor. Ne akademiya ilgileniyor ne de Millî Eğitim ilgileniyor ne siyaset ilgileniyor ne bürokrasi ilgileniyor. Bu modellere, bununla ilgili gerekli harmoniyi kurmuş, telif model üretmiş öğretmen ne yapıyor diye bakmak gerekiyor diye düşünüyorum.” TU4

“Yani bir köyde tiyatro oyunu, tiyatro topluluğu kuran Ümmiye Koçak’tan, bir Dilek öğretmeninden ve daha nice girişimci öğretmenlerden faydalanmak lazım. Bir sürü öğretmenlerimiz var uluslararası ödül alan. Ne kadar farkındayız bilemiyorum. Bu öğretmenlerin görünür kılınmasına ve imkân yaratılmasına ihtiyaç var. Modeli nasıl uyguladıklarına dair öğretmenlerin birbirlerine paylaşmasına ihtiyaç var. Belki de işin içine sosyologlar dâhil edilerek bu örnekler ele alınıp geliştirilebilir.” TU7

4.6.1.7. Eğitim Vizyonu

Eğitimde başarı sağlayan ülkelerin geleceğe yönelik uzun süreli eğitim planlamaları yaptığından söz eden katılımcılar öğretmen profesyonelizmi ile ilgili Türkiye’nin de planlamalar yapması ve bu plan çerçevesinde çıktılar elde etmesine gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur:

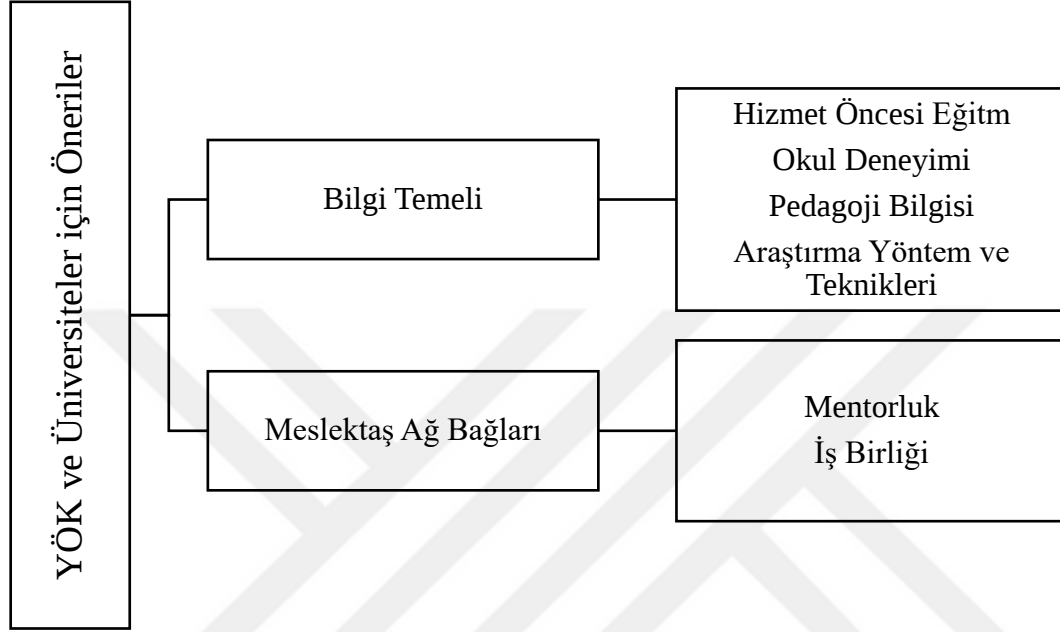
“Unutmadan ve belki de verebileceğim en iyi önerinin bu olduğunu düşünüyorum, geleceğe bakıp beş on yıl sonra profesyonel öğretmenlerin ne olacağını anlamaya çalışmak ve bugünden başlayarak bu yolculuğa doğru ilerlemek. Finlandiya’da da böyle oldu. Belli noktalarda geleceğe bakıyorlardı. Beş, on yıl içinde ne istiyoruz diye sordular ve böylece reformlara başladılar. Ve reformlar yapıldığında, bildiğiniz gibi eğitim uzmanıyım, reformlar ve reformların eğitimdeki etkisi uzun sürüyor. Çünkü sistem üzerindeki ve bu durumda öğretmenler üzerindeki etkisini görmeniz gerekiyor ve sonra genel olarak öğrenci başarıları üzerinde. Bu yüzden zaman alır. Yani on yıl sonra bir şeylerin olduğunu görmek için bugün hareket etmeniz gerekiyor.” UK6

“Türkiye’de ne oluyor, pandemi sürecinde çıkan makaleleri okumaya çalıştım. Sistematiik bir inceleme yapıyordum ve birçok bilişsel stratejide öğretmen yetkinliği oluşturma açısından birçok çalışma okurken Türkiye tekrar tekrar karşıma çıktı. Polonya’nın birkaç yıl önce skor tablolarında yer aldığını biliyorsunuz. Ancak birçok çalışma gerçekleştirmesine karşın henüz Türkiye’yi skor tablolarında göremiyorum. Eğitim sisteminizde olanların bunlarla benzerlik gösterdiğini biliyorsunuz. Ama belki biraz daha geleceğe yönelik düşünmeli, ona göre planlamalar yapmalı ve tüm stratejileri bu çerçevede istikrarlı ve eşitlik, adalet içerisinde sürdürülebilir hedeflerle uygulamaya koymalıyız. Aksi takdirde dünyanın geri kalanı bizi geride bırakacak.” ÜU7

4.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler

Katılımcılar tarafından yapılan öneriler analiz edildiğinde en çok öneri getirilen konunun öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli boyutu ile ilgili olduğu görülmüştür. Bilgi temeli kapsamında hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi, pedagoji bilgisi, araştırma yöntem ve

teknikleri bilgisi ile lisansüstü eğitim konularında öneriler yapılmış olup diğer öneri getirilen konular ise meslektaş ağ bağları ve üniversitelere öğrenci seçimidir. Yapılan önerilerin tamamı Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8 Öğretmen profesyoneliğine yönelik Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler için öneriler

4.6.2.1. Bilgi Temeli

Katılımcılar tarafından Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Önerilerde en çok atıf yapılan boyut bilgi temeli olup bu kapsamda hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi, pedagoji bilgisi ile araştırma yöntem ve teknikleri bilgisi konularında yapılan öneriler aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılar tarafından öğretmen eğitimi konusuna değinilmiş ve öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması, bir standart oluşturulması ve eğitim fakültelerinin yapılandırılmasına yönelik öneriler yapılmıştır. Öğretmen eğitiminin tasarlanmasına tıp eğitiminin model alınmasına yönelik katılımcı önerileri aşağıda yer almaktadır:

“İlk olarak öğretmen eğitimi geliştirmek diyebilirim. OECD ülkelerinin çoğunda öğretmen eğitiminin çok kötü durumda olduğunu düşünüyorum. En iyi öğrencileri çekemiyoruz. Eğitim her zaman gerçekten uygun ve kaliteli olmuyor. Yani öğretmen eğitimi ilk gerçek zorluktur. Bu nedenle öğretmen eğitimi iyileştirmek ve yüksek kaliteli öğrencileri öğretmen eğitime çekmek için tedbirler alınmalı. Sürekli tıp mesleğinden örnek veriyoruz. Belki de tıp eğitimi iyi analiz edilmeli ve eğitim fakültelerinin içerikleri de bu yönde yapılandırılmalı.” UK3

“Yani şimdi ben mesela ilk başta ne ile karşılaştırdım, tıpla karşılaştırdım, doktorla. Ama bakın bir doktor bugün altı yıl eğitim alıyor, dört yıl uzmanlık alıyor ondan sonra bu kişi ameliyata girebiliyor, yani tam 10 yıl sonra. Siz şimdi iyi yetiştirmeden, nitelikli üniversite eğitimi ile bunu garanti etmeden öğretmenin profesyonelleşmeyle alakalı bir yaklaşım sergilemesini nasıl bekleyeceksiniz. Olmaz. Önce eğitim fakültelerinde sunulan eğitimin kalitesini yükseltmek ve bazı standartlar belirlemek lazım. Her üniversitede farklı uygulama var. Bazen yeterli öğretim elemanı da yok. Tüm bunlarla ilgili bir çalışma yapılması, bir düzenleme olması şart.” TU2

İki katılımcı ise Türkiye’de eğitim fakültelerinin ve öğretmen yetiştirme sisteminin revize edilmesi ve öğretmenliğin ne tür bir eğitim gerektirdiğine yönelik öneride bulunmuştur.

“Bizim öğretmeni en iyi şekilde yetiştirebilmemiz için bir düzenleme şart. Bunun adı pedagojik formasyonu kaldırmak olabilir, bunun adı öğretmen yetiştirmeyi sadece eğitim fakültesine vermek olabilir. Bu bazı insanlar tarafından bir fakülte fanatizmi olarak algılanabilir. Yani siz yetiştiriyorsunuz Biz neden yetiştiremiyoruz diyorlar duyuyoruz ama aslında bu onunla ilgili bir şey değil. Yani ülkenin geleceği açısından çok önemli. Çünkü eğitim stratejik öneme sahip bir alan. O nedenle öğretmen yetiştirme kimin görevidir bence net olarak tanımlanmalı ve öğretmen yetiştiren kurumlar ona göre revize edilmeli.” TU3

“OECD’nin ve UNESCO’nun ya da Angolasakson literatürün dışında kalan ve bizim otantik kültürde, bizim öğretmen yetiştirme geleneğinde var olan kodlar var. Bu kodları aslında herkes de biliyor, fiili olarak da çalışıyor. Bu kodları alıp modern anlamda yeniden inşa etmek Bence önemli bir husus. Ayrıca eğitim fakültesinden çıkan ne? Öğretmen mi? Ya da başka alan mezunu nasıl öğretmen? Öncelikle bunu ele almalı. Belki eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği yabancı dil öğretmenliği gibi özel eğitim öğretmenliği gibi bölümler eğitim fakültelerinin içerisinde kalabilir. Biraz daha uygulama temelli olarak öğretmen profesyonelleşmesine hizmet edecek şekilde revize edilebilir. Çok zor olmaz. Diğer alanlara ilişkin ise açık bir sistem kurmak lazım. Bu sistemin standartlarını belirlemek lazım ve bunu tezsiz yüksek lisans yani lisansüstü düzeye çekmek lazım.” TU4

Hizmet öncesi eğitim açısından öğretmen adaylarının seçiminin önemli olduğunu ifade eden katılımcılar, öğretmen profesyonelleşiminin başlangıç noktasının hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının seçimi olduğuna vurgu yapmıştır. Öğrenci seçimi ile ilgili üniversite eğitimi sürecinde seçimler yapılması gerektiği, belirli başarı sıralaması içerisinde öğrencilerin eğitim fakültesine alınması hususunda katılımcı önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenlerin özellikle iyi bir öğretmen olarak yetişmeleri için lisans düzeyinde, özellikle çok ciddi çalışmalar yapılması lazım. Yani yetkin olmayanların bir kere sistemden elenmesi gerekiyor. Daha ilk başta, yani üniversite sınavına girerken, yani KPSS’ye değil. En azından belirli sıralama içine giren fakülteler olabilir. Daha sonra lisans döneminde öğretmen olacak kişilere tekrar, yeniden testler uygulanıp, yeniden bunlar üzerinde çalışmalar yapıp daha yetenekli olanlar bu konuda seçilebilir.” TU2

“Bence en önemli faktör, en başta eğitim fakültelerine öğrenci alınması kriterlerinden başlayarak mezuniyete kadar devam eden bir süreç iyileştirmesi. Son dönemde eğitim ile ilgili bazı politikalar, hani bazı adımlar atılmaya çalışılıyor ama bunların zayıf olduğunu düşünüyorum. En önemli olanın başlangıç noktası olduğunu düşünüyorum ve ben eğitim fakültelerine öğrenci alınırken ciddi kriterler getirilmesinden yanayım. Daha nitelikli öğrencinin sisteme girmesi demek daha nitelikli öğretmen demek ve eğitim fakültelerindeki eğitim sürecinin de çok daha kaliteli hale getirilmesi gerekiyor. Yani mesela eğitim fakültesine öğrenci alınacak, 250 binden, en aşağı 250 binden alması gerekiyor diyor mesela. Ama eğer bu bir sıralama sınavıysa ve bir ülkede eğitim önemli bir yerde ise bence bir ülkenin önemli parçasıdır eğitim, sağlıklı beraber. Eğer böyle bir şey olacaksa daha başarılı öğrencilerin alınmasının teşvik edilmesi lazım. Yani örnek veriyorum ilk 50 binden, ilk 75 binden eğitim fakültesine öğrencilerin alınması lazım.” TU5

Öğretmen yetiştirme sürecinde teorinin yanında uygulama deneyimi kazanmanın çok önemli olduğunu dile getiren katılımcılar Türkiye’de sunulan hizmet öncesi eğitimde okul uygulaması süresinin uzatılmasına ve birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının okul uygulamalarına katılmalarına yönelik önerilerde bulunmuştur. İngiltere ülke uzmanı ülkeleri açısından iş başı eğitimin çok yaygın olduğunu ve Türkiye için de uygulama saatlerinin artırılması yönünde önerisinin olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcıların önerileri ise aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye’nin hizmet öncesi öğretmen eğitimine çok önem verdiğini düşünüyorum. Bu konuda da yapılan çalışmalar olduğunu biliyorum. Ama iyi öğretmen eğitiminin sadece üniversitelerde olmaması gerektiğini düşünüyorum. İyi öğretmen eğitiminin üniversitelerde ve okullarda çok sayıda klinik uygulamalı deneyimle olması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda önerim hizmet öncesi öğretmen eğitimini okulda sadece teorik akademik deneyimle değil birçok uygulama deneyimi sağlayacak şekilde daha fazla klinik bileşen ekleyerek düzenleyebilirsiniz.” UK1

“Öğretmen yetiştiren kolejlerden gelen öğrencilerin veya mezunların mesleğe geldiğini görüyorsunuz. Mücadele ediyorlar, çok zorluklar yaşıyorlar. Çünkü henüz bilimsel bilgiden gerçek öğretim stratejilerine geçiş yapacak deneyimsel bilgiyi öğrenmediler. Bu benim için çok önemli bir unsur. Öğretmen yetiştirme programlarının sadece bilimsel temeli sağlamlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere, yani esas olarak saha çalışması yoluyla bu geçişi yapabilecekleri deneyimler yaşatmasını umuyorum. Çünkü bunları ancak iş başında yaparak, deneyimli öğretmenlerle okullarda çalışarak ve onlardan öğrenerek ve bu eğitimsel zorluklara karşı kendi yaklaşımlarınızı öğrenerek öğrenebilirsiniz.” UK3

“Birleşik Krallık ve Amerika’da bir öğretmeni öğretmenlik deneyimi yaşamadan sınıfa hiçbir eyalet, hiçbir bölge öğretmeni sınıfa sokmuyor. Yani sadece eğitim fakültesi mezunu olması, belirli bilgiyi kazanmış olması, onun iyi bir öğretmen olacağına ya da olmasına yeterli görülüyor. Onun dışında birinci sınıftan başlayarak öğrenciyi gözleme gönderiyorlar. İkinci sınıfta gözlemin sayısını arttırıyorlar. 3. sınıfta gözlemlerle birlikte asistan rol veriyorlar hatta yazın stajyerlik yapmasını, intörlük yapmasını istiyorlar, gönüllülük yapmasını istiyorlar. Bunlar güzel tecrübeler. Bizim sistemde de uygulama var ama yeterli olup olmadığı kısmı tartışılır. Bu çerçevede bahsettiğim şeylere yakın bir model geliştirilebilir bence.” TU6

Okul deneyimi ile ilgili diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin de uygulama deneyiminin olmasının önemine atıf yaparak aşağıda yer alan açıklamalarda bulunmuştur:

“İşin kavramsal boyutunun olabildiğince verilmeye çalışıldığı dönem eğitim fakültesi. Öte yandan pratikteki karşılığını yeterince deneyimlemedikleri için, aslında şöyle söyleyeyim, eğitim fakültesi hocalarının da öğretim görevlisi olmadan önce mutlaka sınıf deneyiminin olması, çocukla çalışmış olmasının gerekliliğine çok inanıyorum. Yani bir akademisyen, yüksek lisansını yaptıktan sonrasında sınıf deneyimi yok ise öğretim görevlisi olmamalı. Hem çocuklarla eğitim hem de yetişkin eğitimi yapma konusunda öğretim görevlisi olmadan önce belirli ölçütler konulmalı. Kuramsal olarak biliyorlar ney nasıl olmalı. Ama pratikteki uygulamasını deneyimlememişler. Puzzle’ın taşları oturuyor yerine ama uygulamada çocuk buna nasıl reaksiyon veriyor, bilişsel sürecini nasıl etkiliyor, çocuğun dışındaki diğer ekosistemler nasıl dâhil ediliyor gibi şeyleri deneyimlemeden eğitim fakültesindeki öğrenciye anlatması zor ya da bunu deneyimletmesi zor. Bu açıdan eğitim fakültesi hocalarının bunu biliyor olması lazım.” TU7

Eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen olmak isteyenlere yönelik uygulanan pedagojik formasyon eğitimleri konusunda düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu, başka alan

mezunlarından öğretmen olacaklar için güçlü bir pedagoji eğitimi verilmesi gerektiğini öneren katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Yani Biz eğitimciler olarak ya da üniversite olarak bu pedagojik formasyonun karşısında çok duramıyoruz ya da bunu bir sisteme oturtamıyoruz. Mesela, dersleri fen edebiyat fakültelerinin içine yerleştirelim yıllar içerisinde mesela dört yıl görsün Bizi çocuk. Gelip iki dönem görerek değil mesela. Yani bu bir çözüm önerisi, bunu önerenler olduğu için söylüyorum. Kabul edilmek durumunda değil. Ya da komple reddedelim. Ama bakın Bakanlık geçen seneydi herhalde formasyonu kaldırıyorum demişti. Başka bir şey yapacağım demişti. Şimdi karar değişti. Şimdi formasyonlar geri başladı. Yanlış hatırlamıyorsam 97 yılında ziraat mezunlarının, veterinerlerin öğretmen yapılmaya başlaması, daha sonra işte bu pedagojik formasyonun çok farklı şekillerde uygulanması. Dediğim gibi ilk önce bir kere öğretmen yetiştirme ile başlamak lazım ama öyle kesin bir karar almak da çok zor biliyorsunuz. Yani bunlar hep politik işler. Politik işler olduğu için de sürekli olarak değişiyor.” TU3

“Öğretmen alımlarında fen edebiyat fakültesinden ya da başka bölümlerden de öğretmen alıyor. Mesleğe başka alanlardan girişler konusunda da kapıların tam kapanmaması gerektiğini düşünüyorum. Ancak bu tarz kişilerin de öğretmenliğe alınması ya da sistemin içine dâhil edilmesi durumunda aynı eğitim fakültelerinde olduğu gibi ilave eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Teorik anlamda bakacak olursak öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirildiğini ve pedagojik formasyon eğitimi aldığını, alması gerektiğini söyleyebilirim. Sistematiği olarak da bunun böyle olması gerekiyor. Ancak diğer mesleklerden de öğretmenliğe geçenleri düşüncecek olursak buna ayak uydurmaları zor gibi görünüyor. Onların da çok iyi bir pedagojik formasyon eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.” TU5

İki ülke uzmanı ise öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde araştırma yöntem ve teknikleri eğitimi verildiği ve bunun önemsendiği dile getirilmiş ve Türkiye için de bu yönde önerilerde bulunulmuştur. Konuyla ilgili bir katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Finlandiya'daki öğretmen eğitiminin yüksek kaliteli eğitimi destekleyen bir diğer önemli özelliği, öğretmen eğitiminin araştırmaya dayalı olmasıdır. Öğretmen öğrenciler, öğretme ve öğrenmeyi analiz etmek için araştırma yöntemlerini ve becerilerini öğrenirler. Burada amaç, çalışmalarında bağımsız problem çözme yeteneğine sahip, eğitim alanlarında ve öğretilen konularda en son araştırmalardan yararlanma kapasitesine sahip araştırma yönelimli öğretmenler yetiştirmektir. Türkiye için tavsiye edebileceğim bir uygulama.” ÜU5

4.6.2.2. Meslektaş Ağ Bağları

Katılımcılar tarafından yapılan meslektaş ağ bağlarına yönelik öneri mentorluk ve iş birliği olmak üzere iki başlığa ayrılmıştır. Katılımcıların mentorluk ile ilgili yapmış oldukları öneriler incelendiğinde bir katılımcı tarafından öğretmen yetiştiren akademisyenlerin öğrenciler mezun olduktan sonra da iletişimlerinin devam edebileceği bir mentorluk modelinden söz edilmiş olup bu konuda yapmış olduğu öneri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen olmak için lisans derecesi temelinde dört yıllık bir eğitim alıyorsunuz. Öğrenciler mezun oluyor. Diyelim ki programdan mezun olan 100 öğrenci var. Muhtemelen birçok farklı yere gidecekler. Bazıları devlette, bazıları özelde, bazıları yükseköğretimde ders verir. Yani dağılırlar ve hepsi farklı şeyler yapar. Bu mezunları yetiştiren yükseköğretim kurumları yeni öğretmenleri yaklaşık iki yıl daha beslemeye, desteklemeye devam edebilirler mi diye düşünüyorum. Bence bu bir meslektaş ağ bağı. Bence buna gerçekten yatırım yapmaya değer. Bu söylediğim meslektaş ağ bağlarının, mentorluğun gerçekten bakmamız gereken farklı yönleri. Böylece bu sistem yeni öğretmenlerin kurumlarıyla bağlantılarını sürdürmelerine gerçekten

yardımcı olacaktır. Kurumun güçlenmesine yardımcı olacaktır. Özellikle Türkiye'de Ankara'daki bir üniversiteden mezun olan bir öğretmen çok kırsal ve izole bir topluluğa gidiyor. İhtiyaç duyacakları şeyler muhtemelen üniversitede öğrendiklerinden çok farklı olacaktır. Ve bu yüzden, onlara gerçekten yardım etmeye ve onları beslemeye devam etmenin üniversitedeki akademisyenlere bağlı olduğunu düşünüyorum. Ancak bunun için yeterli insan kaynağı ve zaman olmalı.” UK8

Bir katılımcı ise öğretmenlik deneyimine sahip, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin yurtdışında bazı ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de üniversitelerde istihdam edilmesi ve bu kişilerin mentor olmasına yönelik öneride bulunmuştur.

“Bazı ülkelerde öğretmen adaylarının gönüllülük yapmasını istiyorlar ve son sınıfta bir sınıf devralmasını istiyorlar ve başına bir mentor atıyorlar. Her üniversitenin, her eğitim fakültesinin bir clinical faculty dediğimiz bir uygulama akademisyenleri var. Bu uygulama akademisyenleri uzun süredir öğretmenlik yapmış, öğretmenlik deneyimine sahip en azından yüksek lisansı olan hem bilgiyi hem de beceriyi, deneyimi kazanmış kişilerden seçiliyor ve mentor olarak atanıyorlar. Diğer ikinci mentoru de o okulun öğretmeni oluyor. Onlarla birlikte çalışarak belirli bir saat deneyim kazandıktan sonra mesleğe başlayabiliyorlar. Bu arada eğitimle ilgili fakülte açılması için 3 öğretim görevlisi standardı varya bu 3 kişiyle nitelikli dediğimiz öğretmen yetiştirme süreci gitmiyor. Onun yanına en az 5 tane daha az önce dediğim clinical faculty bulmak gerekiyor. O çocuklarla, öğretmen adaylarıyla birebir çalışacak, onları okulda destekleyecek, onların yanında olacak kişiler gerekiyor. Ama bu da tabii ki şey demek yani birazda finansal kısmı da var. O mentorlara ödenecek ücret, öğretmen mentorlara ödenecek ücret, her birisi maliyet getiriyor. Tabii belki bu maliyet karşılanabilir ama bu süreci göğüsleyecek, sorumluluk alacak kişilerin olması ve sisteminde bunu desteklemesi gerekiyor.” TU6

Meslektaş ağ bağları kapsamında söz edilen diğer bir konu ise iş birliğidir. Burada iş birliği ile kastedilen akademik bilgi ve deneyimin sahaya aktarılması açısından akademisyenler ile bürokratların iş birliği yapmasıdır.

“Burada bence en önemli husus akademiya düşüyor. Şimdi burada iki tane şey var. Bir tanesi bir işi doğru yapmak diğeri de doğru olan işi yapmak. Bürokrasi işi doğru yapmakla ilgilenir. Doğru olan iş onların çok fazla çalışma alanı değildir. Akademia ve bürokrasi hem işi doğru yapmak hem de doğru işi yapmak üzere coopere bir yapı geliştirmesi lazım. Bu yapının da sahici olması gerekiyor. O zaman sistemdeki değişimi daha hızlı sağlayabilirsiniz. Türkiye'deki eğitim sistemi bu arada değişiyor. Fakat Biz diyoruz ki önemli olan değişmek değil, değişime cevap verme süresini kısaltmak önemli. Bir yıldaki değişikliği on yıla yayıyorsanız o zaman sistem efektif değildir diyoruz. Bu nedenle hem akademia hem de bürokrasi arasında yapılacak iş birliği eğitimde değişimin hızını artırabilir.” TU4

4.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler

Katılımcılar tarafından öğretmenlere yönelik yapılan öneriler analiz edildiğinde en çok vurgulanan kavram iş birliği olmuştur. Öneri yapılan diğer bir konu ise mesleki katma değer başlığı çerçevesinde açıklanmıştır.

4.6.3.1. İş Birliği

Meslektaşlar arası iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ve dolayısıyla profesyonelizm için olumlu etkilerinin olacağını söyleyen katılımcılar, iş birliği kapsamında lesson study örneğinin öğretmenler arasında uygulanması ve iş birlikçi çalışma kültürü oluşturulması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Katılımcılar, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu ve iş birliğini teşvik edici uygulamalara daha çok yer verilmesi gerektiğini dile getirerek Japonya tarafından uygulanan lesson study çalışmasının Türkiye’de görev yapan öğretmenler tarafından de denenebileceği önerisinde bulunmuştur. Japon ülke uzmanı, “Bu konuda söyleyebileceğim en önemli öneri meslektaşlar arası işbirliğinin ve paylaşımın yüksek olmasına özen gösterilmesi olur. Ülkemizde uygulanan ve OECD gibi birçok uluslararası kuruluşun incelediği lesson study modelimizi kendi kültürünüze göre uyarlamanızı öneririm” sözleri ile görüşünü ifade etmiş olup diğer katılımcı önerisi aşağıda yer almaktadır.

“Okullarda çok daha fazla işbirlikçi profesyonel uygulamalara geçmeliyiz ve bunu teşvik etmeliyiz. Çok sık tekrar etmiş olabilirim ancak artık izole öğretmenler istemiyor sistemler. Eğitimde koşullar her geçen gün daha da zorlaşıyor. Bunun üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelip iş birliği içerisinde çalışması, fikir alışverişinde bulunması gerekiyor. Bununla ilgili Japonya’nın lesson study modelini önerebilirim. İşe yaradığını düşünüyorum.” UK3

Lesson study örneğinin dışında katılımcılar tarafından birçok ülke açısından öğretmenler arasında iş birlikçi çalışma kültürü oluşturularak meslektaşlar arası iş birliği ve paylaşımın yüksek olmasına özen gösterilmesinin önemli olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Finlandiya ülke uzmanı, iş birlikçi strateji çalışması yoluyla öğretmen eğitiminin geliştirilmesi konusunda iyi deneyimler elde ettiklerini ve Türkiye için de iş birliğini teşvik edici ve geliştirici uygulamaların hayata geçirilmesi konusunda öneride bulunabileceğini dile getirmiştir. Diğer katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Diğer öğretmenlerle birlikte çalışma fikrini önemsiyorum. Öğretmenler yalnız olmamalı ve yalnız bırakılmamalıdır. Diğer meslektaşlarının yaptıklarında haberdar olmalı ve bunu sağlayacak iş birliği ortamları oluşturulmalı. Öğretmenler özellikle öğrenci öğrenmesi ve başarısı için diğer öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde birlikte çalışmak zorundadır. Bunu destekleyici ortamlar için yatırım yapmalı ve fırsatlar sunulmalıdır.” UK6

4.6.3.2. Mesleki Katma Değer

Bir katılımcı öğretmenlerin yaptıkları mesleğe katkı sunmaları gerektiğine yönelik öneride bulunurken Türkiye’deki akademisyenlerden örnek vererek öğretmenlerin de alanlarıyla ilgili makaleler yazması, araştırmalar yapması gerektiğine yönelik öneride bulunmuştur:

“Öğretmenlerin her gün meslektaşlarından öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen, pedagojik konsepte uygun teknolojilerle her gün yenilik yapmalıdır. Türkiye'deki akademisyenler bunu gerçekten iyi yapıyor. Türkiye’de akademisyenler biliyorsunuz ki birçok makale yayınlıyorlar, iyi konferanslar veriyorlar ve bu nedenle tanınıyorlar. Ama öğretmenler için bu geçerli değil. Öğretmenlerin makaleleri kendilerinin yazması gerektiğini düşünüyorum. Bence asıl önemli olan, öğretmenlerin sadece akademik makalenin yeniden kullanımında değil bilgi temeline çok aktif katkıda bulunanlar haline gelmesidir. Yani bilirsiniz, birçok yüksek kaliteli eğitim sisteminde öğretmenler araştırmacıdır, tasarımcıdır, aslında geliştircidir.” UK1

Bir katılımcı tarafından akademik kariyer yapmış öğretmenlerin diğer meslektaşlarının eğitiminde kullanılabileceği, bu sayede hem eğitmenin kendini değerli hissedebileceği hem de diğer meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı sunabileceği bir ortamın oluşturulabileceği yönünde görüş bildirilmiştir.

“Okullarda bakış açısı şu; icat çıkartmayın, oturun oturduğunuz yerde yüksek lisansınızı, doktoranızı da yapmayın şeklinde bir bakış açısının yaygın olduğunu düşünüyorum ben. Bunu da kendi öğrencilerimden, gözlemlerimden, sürekli temas halinde olduğum arkadaşlarımdan biliyorum. Yani aslında bu kişiler Bizim yetişmiş insan gücümüz. Yani bunlardan yararlanmak önemli. Bunlardan yararlanırken belki de şunu yapmak lazım, yani Türk kültürünün de bir özelliği bu, aynı okulda çalıştığınız arkadaşınızı dinlerken çok ciddiye almayabilirsiniz belki ama o öğretmeni başka bir okulda seminere göndermek. Yani böyle bir rotasyon yapmak, bir plan yapmak. Bu kişileri kullanmak lazım, buna yönelik bir mekanizma geliştirmek lazım diye düşünüyorum. Bu arkadaşlarımızı küstürmeden. Çünkü bunlar hep gönüllü işler biliyorsunuz yüksek lisans, doktora gönüllü olarak yapıyor insanlar ve çok büyük maddi yükleri de var insanlara. Onun için bu insanlardan diğer meslektaşların gelişimi açısından mutlaka yararlanılması lazım bir plan program dâhilinde diye düşünüyorum ben.” TU3

4.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmacılara yönelik katılımcı önerileri öğretmen profesyonelizmi ve öğretmen yetiştirme sistemi başlıkları altında açıklanmıştır.

4.6.4.1. Öğretmen Profesyonelizmi

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi kavramı ile ilgili Türkiye’de çalışmalar yapılması ve bu kapsamda öğretmenlerden neler beklendiğinin araştırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen profesyonelizmi çok geniş bir kavramdır ve bu konuda herhangi bir değerlendirme yapmadan önce Türkiye’de kullanılan belirli uygulamalar ve standartlar bağlamında öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen profesyonelizminin tanımlanması gerekir. Tıp gibi hukuk gibi profesyonel mesleklerle olan farkının neler olduğunu anlamak için araştırma yaparak başlamak daha uygun olabilir. Belki de böyle çalışmalar vardır ama uygulamada karşılığı var mı önemli olan bence bu.” ÜU2

“Sadece Türkiye’ye özel değil hepimiz için önerilerde bulunacağım. Öncelikle Türkiye’nin öğretmen profesyonelizmi ile öğretmenlerinden ne beklediğine dair anlayışı netleştirmesi ve bunu tüm eğitim camiası ve kamuoyu ile paylaşmasını öneririm. Öğretmenlik mesleğinin TALIS gibi araştırma ve uluslararası karşılaştırmalarla belirlenen güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek güçlü yönlerinin geliştirilmesi, zayıf yönlerin iyileştirilmesi, ne tür zorluklar yaşandığının tespit

edilerek bu zorlukları ele almak için önlemler alınmasını tavsiye edebilirim. Belki çok genel oldu ama önce araştırma yaparak verileri iyi analiz ederek başlamak gerekir.” ÜU4

“İlk önce farkındalık oluşturma adına bu tür çalışmaların sayısının artırması lazım. Yani bunu dillendirmek lazım. Eğitim fakültelerindeki öğretmenleri yetiştirirken bunu sürekli vurgulamak lazım. Yani eğitim fakültesinde ya da pedagojik formasyon verirken öğretmenin profesyonel bir meslek olduğu, bunun için bazı şeylerin yapılmasının gerektiği kişilere öğretilmeli. Yani bir farkındalık oluşturulmalı. Mesela Bizim ilk önce bir algı, mesleği konumlandığımız yer, bunlarla ilgili çalışmalar yapmamız lazım.” TU3

“Mesleğe attıkları anlam ve değeri önce bir anlamak lazım. Türkiye’de öğretmen kimdir bununla ilgili bir tanımlı bir araştırma yok. Bu kimdir tanımladığımızda attığı değerler, anlam, toplumun öğretmeni görme biçimi vesairesi daha kapsamlı olarak anlaşılır. Anlaşıldıktan sonra öneriler, çözümler küçük küçük her bir ihtiyaca yönelik karşılıklı sistemde bütünsel bir tamamlayıcılar girer. Bu açıdan bence önce bir bu işin araştırılması gerek. Yani öğretmenin kimdirin araştırılması gerekir.” TU7

4.6.4.2. Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Katılımcılar öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili Türkiye’nin bir çalışma yapmadan önce gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde araştırmalara katılması ve eğitim sistemini analiz etmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmiştir. Bir katılımcı “Diğer ülkelerin politikalarını taklit etmek yerine, Türkiye’nin eğitim ortamını ve öğretmen yetiştirme sistemini yakından incelemesini ve Türkiye’nin durumuna uygun politikalar geliştirmesini umuyorum” sözleri ile önerisini dile getirirken diğer katılımcı görüşü ise aşağıda yer almaktadır:

“Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili olarak, ülkelerin kendi sistemlerinde öğretmen mesleki öğreniminin yöntemlerini, güçlü yönlerini, zorluklarını ve fırsatlarını ve bunun ulusal düzeyde nasıl güçlendirilebileceği konularında bir teşhis sürecine dâhil olmaları gerektiğini düşünüyorum. Türkiye için de bu önerim geçerlidir. Çünkü tespit yapmadan neler yapabileceğinizi bilemezsiniz. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde bu yönde araştırmalar yapılmalı.” UK4

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, literatüre dayalı olarak tartışılmış olup tartışma çerçevesinde araştırma sonuçları ve öneriler açıklanmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırma ile uluslararası ve ulusal uzmanların perspektifinden öğretmen profesyoneli kavramı araştırılmış ve Türkiye'ye yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitim sisteminin niteliği ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olmasının yanı sıra aslında kalite kavramının karmaşık ve belirsiz olması nedeniyle bu ilişkinin net olmadığı da görülmüştür. Öğretmen profesyoneli kavramıyla ilgili literatürde tek bir doğru tanımın olmadığı ve tek tip tanımlama yapmanın zor olduğu ifade edilmekte olup katılımcılar tarafından da farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ancak tüm tanımlamalarda ortak unsurlar yer almaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen profesyoneli bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları çerçevesinde ele alınmış ve her bir boyuta yönelik katılımcı görüşleri alınmış ve tartışılmıştır. Bununla birlikte öğretmen profesyoneli kavramının özgün ve başarılı uygulamaları ile uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik literatüre dayalı tartışmalar da yapılmış olup son olarak katılımcılar tarafından öğretmen profesyoneli kavramının Türkiye'de başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik yapılan öneriler literatürde yer alan öneriler çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde katılımcılardan bir ülkede ki öğretmenler ile eğitim sisteminin kalitesini nasıl ilişkilendirdiklerine dair görüşlerini iletmeleri istenmiştir.

Görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilediğini dile getirdiği görülmüştür. Bu görüşlerini de “Öğretmen niteliği eğitim sistemini etkileyen bir faktördür” ve “Eğitim sisteminin kalitesi öğretmen kalitesi kadardır” sözleri ile desteklemişlerdir. Okulun başarısını ve dolayısıyla eğitimin başarısını belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi, öğretimin niteliğini artırmaya yönelik kullandığı yöntemler ve sahip olduğu özerklik eğitim sistemlerinin kalitesi ve öğrenci başarısı için göz ardı edilemeyecek unsurlardır (Kılınç, Bozkurt & İlhan, 2018). Öğretmenlik mesleği geçmişte var olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de var olmaya devam edecek mesleklerden biri olup eğitimin bileşenleri arasında en önemli aktör olan öğretmenler, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik her türlü girişimin merkezinde yer alır (Schleicher, 2020). Öğretmenlerin öğretimin merkezinde olmasından dolayı eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle eğitim kalitesinin yükseltilmesinde öğretmenler kritik öneme sahiptir ve eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesini geçemeyeceği düşüncesi yaygın bir görüştür (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2019,2020a; Schleicher, 2016, 2020). Bu görüşle benzer olarak katılımcılar tarafından da öğretmen niteliğinin eğitim sistemini etkileyen bir faktör olduğu ve eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen niteliği kadar olduğu görüşü dile getirilmiştir. OECD tarafından yapılan bir çalışmada başarılı olarak nitelendirilebilecek eğitim sistemi oluşturmak için gerekenler; yüksek başarılı adayların öğretmen olmasını sağlamak, kaliteli hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki eğitim sağlamak, öğretmenleri desteklemek, iyi uygulamaları yaygınlaştırmak, öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamak için iş tatminini ve mesleğin statüsünü güçlendirmek şeklinde sıralamıştır (OECD, 2005). Görüldüğü üzere nitelikli eğitim sistemine yönelik uygulamaların merkezinde öğretmen ve öğretmenin iyi oluşunu destekleyici uygulamalar yer almaktadır. Bu da öğretmen niteliğinin eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. TALIS sonuçlarına göre öğretmenler tarafından sunulan öğretimin kalitesi daha iyi öğrenmeye ve daha etkili bir eğitim sistemine yol açabilecektir. Bu meslek grubunun niteliği ve yeterliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (OECD, 2019).

Doğrudan ilişkiye paralel olarak bazı katılımcılar öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde en etkili faktörlerden biri olduğunu, bu nedenle de öğretmenlerin dolaylı olarak eğitim sistemlerinin kalitesini etkilediği görüşünü paylaşmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretmen niteliklerinin eğitim sistemine öğrenci başarısı üzerinden dolaylı olarak etki ettiği,

öğretmenlerin okul gelişiminin ve daha iyi öğrenci performansının sağlanmasında ana aktör olduğu konusunda birçok araştırma mevcuttur (Darling-Hammond, 2000; Kini & Podolsky, 2016; Konstantopoulos, 2006; OECD, 2020b; Schleicher, 2016; Willms, 2010). Çalışma kapsamında görüş bildiren uzmanlar tarafından da bu yönde açıklamalarda bulunulmuş ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili bir faktör olduğu dile getirilmiştir.

Öğretmenler öğrenci öğrenmesini sağlamada ön saflarda yer alması nedeniyle eğitim sistemleri açısından çok önemlidir. Öğrenci başarısı ve öğretmen niteliklerine yönelik yapılan PISA ve TALIS gibi uluslararası çalışmalarda ve raporlarda, kaliteli hizmet öncesi eğitim alan, özerkliğe sahip, güçlü mentorluk alan ve meslektaşları ile işbirliği yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, bu nedenle öğrenci başarısında en önemli faktörlerden birinin öğretmenler olduğu ileri sürülmüştür (OECD, 2016, 2019, 2020b). Benzer şekilde bir başka araştırma sonucuna göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve aile geçmişi özellikleri hesaba katıldıktan sonra bile öğretmenler, öğrenci başarısındaki kazanımları belirlemede önemli bir faktör olarak gösterilmiştir (Schleicher, 2016). Yüksek nitelikli, iyi eğitilmiş ve desteklenen öğretmenlere sahip olmak, öğrencilerin refahı ve başarısını etkilemekte olup bu durum özellikle dezavantajlı okullarda önemli farklar oluşturmaktadır (OECD, 2016; Schleicher, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin mümkün olan en iyi şekilde eğitilmesi gerekir. Çünkü öğretmen eğitimi sırasında sunulan öğrenme fırsatları, öğretmen bilgi temeline katkıda bulunur ve bu bilgi öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olup özellikle öğretmenlerin konuya özgü bilgileri, pedagoji bilgisi ve uygulama deneyimi öğrenci başarısının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (OECD, 2020a).

Öğretmenliğe başlarken alınan aday öğretmenlik eğitimleri ve mentorluk ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve bu tür destekleri alan öğretmenlerin öğrenci başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Glazerman vd, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Kraft vd., 2018; Opfer, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısını araştıran bazı çalışma sonuçları da öğretmenlerin mesleki gelişimi ve deneyimi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Harris & Sass, 2011; Hill, Beisiegel & Jacob, 2013; Scherer & Gustafsson, 2015).

Yetişkin Becerileri Anket çalışması olan PIAAC verileri ile PISA'dan elde edilen verilerin incelendiği araştırmalarda öğrenci performansındaki değişimlerin ülke düzeyinde ki

öğretmen kalitesiyle pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Meroni, Vera - Toscano & Costa, 2015; Schleicher; 2016). TALIS 2013 çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin sahip oldukları temel yeterlikler öğrenci başarısını artırmanın anahtarlarından birisi olarak görülmekte ve bu nedenden dolayı da ülkeler, yüksek nitelikli öğretmen iş gücü potansiyellerini geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar hayata geçirmektedir (OECD, 2016). Ayrıca bazı ülkeler tarafından öğrenci öğrenmesine yönelik olumsuz sonuçların nitelsiz öğretmenlerden kaynaklandığı dile getirilmekte olup öğrenci öğrenme çıktılarının kalitesinin öğretmenlerin kalitesini geçemeyeceği belirtilmiştir (OECD, 2019; Schleicher, 2016).

Söz konusu iki görüş dışından bir katılımcı tarafından öğretmen niteliği ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin karmaşık ve belirsiz olduğu çünkü eğitim sisteminin kalitesinin belirlenmesi hususunda bir netlik olmadığı dile getirilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinin ve öğretmenin kalitesinden bahsedebilmek için öncelikle eğitimde kalitenin tanımlanması gerekmektedir. Bu tanımlamaya göre belirlenen normlar, ölçütler veya hedeflere göre çıktıların istenen düzeyde olup olmadığı konusunda bir çıkarımda bulunulabilir (Göksoy, 2014). Ancak eğitimde kalite bileşenleri farklılık göstermektedir. Bir çalışmaya göre eğitim felsefesindeki kalite, öğretmen kalitesi, yönetici kalitesi, veli kalitesi, mekân kalitesi ve öğrenci kalitesi eğitimde kalite bileşenleri olarak tanımlanırken (Yıldırım, 2021) Avrupa Birliği tarafından eğitimde kaliteyi belirleyici alanlar beceriler, başarı ve geçiş, eğitimin izlenmesi, kaynaklar ve yapılar olarak tespit edilmiştir. Söz konusu alanlara yönelik bazı göstergeler nicel olarak ölçülebilirken, örneğin beceriler alanıyla ilgili öğrenmeyi öğrenme göstergesine ait veri temin etmek hiç kolay değildir (Gültekin & Şengül, 2006). Ancak ortaya konacak sayısal veriler ve nicel sonuçlar, uygulamada tam anlamıyla eğitimin kalitesini ölçme ve belirleme konusunda yeterli olmayacaktır. Çünkü eğitimde kalite daha çok nitel sonuçlara ulaşmak yani edinilen bilgi ve kazanımların hayata geçirilmesi ile ilgilidir. Bu da eğitimde kalite tespiti için nicel veriler ile nitel verilerin birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Yıldırım, 2021).

Öğretmen profesyonelizmi ile yakından ilişkili olan nitelikli öğretmen ya da eğitimi açıklayan, üzerinde hemfikir olunmuş tek bir tanımlama bulunmamaktadır. Bunun olmaması da normaldir. Çünkü eğitim sistemi ve öğretmenlerin mesleki özellikleri mevcut gelişmeler ve yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Bu nedenle çok fazla değişkene sahip, dinamik bir kavram olan öğretmen kalitesini ve eğitimin kalitesini tespit etmek kolay bir iş değildir (A. Arslan, 2023). Ayrıca küreselleşme fikri beraberinde rekabeti de gündeme getirmiş olup başarı ölçütü için sadece ulusal standartlar yeterli olmayıp eğitim sistemlerinin uluslararası

düzeyde nasıl performans gösterdiği de önem kazanmıştır (Sjøberg, 2015). Bunun sonucunda uluslararası boyutta eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak PISA, TIMSS gibi uluslararası sıvalar uygulanmaya başlamıştır. Bu uluslararası test skorları ülkelerdeki öğrenci başarı performanslarının karşılaştırılmasında kullanılan eğitim çıktılarından sadece bir tanesi olup bu eğitim çıktılarına etkileyen faktörlerin incelenmesi eğitim kalitesi üzerindeki etkili olan faktörlerin belirlenmesi için önemli bir yoldur. İlave olarak ülkelerin eğitim sistemleri, ülkelerin ekonomik ve sosyo-ekonomik durumları, öğrencilerin aile yapıları da eğitimin kalitesi üzerinde önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Akay & Oskonbaeva, 2019). Yapılan bir araştırmada bu tür sınavların içerik ve kapsamının öğretim programlarına uygun olduğu, sonuçların eğitim sistemlerine ışık tuttuğu fakat eğitim sistemlerinin başarı durumunu yargılamak için tek başına yeterli olmadığı görüşü ileri sürülmektedir (Gürten, Demirkaya & Doğan, 2019). Bu tarz sınavlar neden sonuç ilişkisi hakkında çok fazla açıklamada bulunmadığı için ülkelerin eğitim sistemleri açısından başarılı ya da başarısız yorumlarını yapabilmek için yeterli değildir (Sjøberg, 2015). Bununla birlikte bu tarz sınav puanlarının ülkelerin eğitim alanında yaptıkları yatırımlar ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu da göstermektedir (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Ceğer, 2018). Sonuç olarak kaliteyi belirlemek, kaliteyi belirleyecek standartları oluşturmak kolay bir süreç olmadığından ölçülebilir veriler elde edebilmek adına nicel verilerden yola çıkarak eğitim sistemleri ve dolayısıyla kalite tespit edilmeye çalışılmaktadır. Ancak birçok araştırmacının hem fikir olduğu gerçek şu ki eğitim kalitesini etkileyen oldukça fazla faktör olmakla birlikte bu faktörlerin en önemlisi öğretmendir. Öğretmenlik mesleğine yönelik gerçekleştirilen Uluslararası Öğretmenlik Mesleği Zirvesinde (2023) ifade edilen “Öğretmenler demokrasilerimizin bel kemiğidir; merak ve yaratıcılığı teşvik eder, becerikli bireyler yetiştirir ve bilinçli vatandaşları güçlendirir. Tüm öğrenciler için mükemmel öğretmenlere sahip olmak, toplumlarımızın geleceği için yapabileceğimiz en iyi yatırımlardan biridir” görüşü de öğretmenlerin önemini bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

5.1.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı

İkinci alt problem kapsamında katılımcılardan öğretmen profesyonelizmine yönelik tanım ve açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Ayrıca üçüncü alt problem kapsamında öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları dışından başka hangi alt

boyutları olabilir sorusu sorulmuş olup her iki soruya verilen cevaplarda ortak kavramların yer alması hem de öğretmen profesyonelizmi kavramının daha bütüncül bir şekilde ele alınması amacıyla bu bölümde her iki soru birlikte tartışılacaktır.

Profesyonel, uzmanlığını kullanarak işiyle ilgili kararlar alabilen, bu kararlar doğrultusunda hareket etme özerkliğine sahip olan ve mesleki bilgi birikimine katkıda bulunan kişidir. Bu tür kararlar ve eylemler, hem kaliteli eğitimden hem de meslektaşlar ve diğer paydaşlarla sürekli iş birliğinden kaynaklanan uzmanlaşmış bir bilgi ve beceri setine dayanır. Öğretmen profesyonelizmi sadece işleri etkili bir şekilde yürütmek değil, aynı zamanda mesleki açıdan sürekli gelişmek, meslektaşlar ile iş birliği yapmak, karşılaştıkları zorluklar karşısında yaratıcı düşünmek ve bilgi temeline dayalı özerk kararlar alabilmektir (OECD, 2016, 2020a).

Araştırmanın ana konusu olan öğretmen profesyonelizmi ile ilgili literatürde özellikle 1960'lı yıllardan sonra birçok araştırmacı tarafından tanımlar yapıldığı ve halen tam bir fikir birliği sağlanmadığı görülmektedir. Uluslararası düzeyde öğretmenler ile ilgili yapılan kapsamlı çalışmalardan biri olan ve OECD tarafından organize edilen TALIS araştırması kapsamında öğretmen profesyonelizmi, öğretim için gerekli bilgileri içeren bilgi temeli, öğretmenlerin işleriyle ilgili konularda karar vermeleri olarak tanımlanan özerklik ve öğretim standartlarını korumak için gerekli bilgi alışverişi ve desteğe yönelik fırsatlar sağlayan meslektaş ağ bağları kavramlarının birleşimi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2016). Bu çalışma kapsamında da OECD tarafından yapılan tanımlama dikkate alınmış olup katılımcı cevapları bu çerçevede tartışılacaktır.

Katılımcıların öğretmen profesyonelizmi tanımlamalarına verdikleri cevaplar ve açıklamalar incelendiğinde hemen hemen hepsi tarafından değinilen kavramın bilgi temeli olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık yarısı ise sürekli mesleki gelişim, özerklik ve iş birliği kavramlarını vurgulamıştır. Bu kavramlar dışında sırasıyla sorumluluk, mesleki katma değer, statü, uzmanlık, standartlar, meslek örgütü, sosyal beceriler ve mesleki dil kavramlarına değinilmiştir. Bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları dışında diğer alt boyutlara yönelik sorulan soruya verilen cevaplarda ise sosyal beceriler, yansıtıcılık, etik ilkeler, statü, mesleki katma değer, teknolojik beceriler ve meslek örgütü kavramlarının ön plana çıktığı görülmüştür.

Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından birçok tanımlama yapılmış olup genel olarak katılımcılar tarafından yapılan tanımlamaların literatür ile hemen hemen uyumlu olduğu söylenebilir. Katılımcı tanımlamaları ilk olarak en

çok kullanılan bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim, özerklik ve iş birliği kavramları açısından tartışılacaktır. Katılımcıların hemen hemen tamamına yakını profesyonelizm tanımlamasında mesleki bilginin önemine atıfta bulunmuş ve bu bilginin de eğitim yolu ile elde edildiğine dikkati çekmiştir. Literatürde yer alan tanımlamalara bakıldığında da benzer şekilde bilgi temelinin önemi hemen hemen bütün araştırmacılar tarafından dile getirilmiş ve gerek profesyonelizm tanımlarında gerekse öğretmen profesyonelizmi tanımlarında bilgi temeline yer verilmiştir (Evans, 2011; Etzioni, 1969; Goodson, 1997; Sachs, 2016). Darling-Hammond (1990) yapmış olduğu tanımlamada öğretmen profesyonelizmini meslek için gerekli bilgi, özerklik, iş birliği, mesleki statü ve öğretmenlere duyulan saygı, sorumluluk ve hizmet anlayışı, mesleki etik kavramları ile açıklamıştır. Goodson (1997) ise teorik ve akademik bilginin öğretmen profesyonelizminin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Tanımlamanın devamında ise kesinlikle özerkliği içermesi ve bu özerkliğin iş birlikçi çalışma ile desteklenmesi gerektiğine değinmiştir. Öğretmen profesyonelizminde bilgi temeli kavramına yer veren araştırmacılar bu kavramı hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi süreçte elde edilen teorik ve uygulama bilgisi şeklinde de kullanmış (Horn, 2016; Whitty, 2000) olup öğretmen profesyonelizmi Evans (2011), tarafından ise kısaca mesleki bilgi, beceri ve tutumlar bütünü şeklinde ifade edilmiştir. Gerek literatürde yer alan açıklamalar gerekse katılımcılar tarafından yapılan tanımlamaların hepsinde bilgi temeli kavramın yer alması öğretmen profesyonelizmi açısından bilgi temelinin çok önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer ifade ise yine bilgi temeli ile alakalı sürekli mesleki gelişim kavramı olmuştur. Araştırmacılar tarafından da sürekli mesleki gelişim, profesyonel bir meslek açısından olmazsa olmaz olarak ifade edilmiş ve öğretmen profesyonelizmi tanımlarında bu kavrama yer verdikleri görülmüştür (Darling-Hammond, 1990; Evans, 2011; Sachs, 2016; Toh vd., 1996). Bu yönüyle değerlendirildiğinde katılımcıların da sürekli mesleki gelişimi öğretmen profesyonelizmi tanımında kullanmalarının literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bir katılımcı öğretmen profesyonelizmini tanımlarken “Her şeyden önce profesyonelizm sürekli öğrenme ile ilgilidir yani güçlü mesleki gelişim. Öğretmenler öğrenciler için bir modeldir. Bu nedenle, öğretmen yeni bilgiler getiren ve sınıfın yapısını şekillendiren kişi olurken öğrencilere her yaşta öğrenildiğini de kanıtlayabilen kişidir.” açıklamaları ile sürekli mesleki gelişime öğretmen profesyonelizmi tanımında yer vermiştir. Sachs (2005) tarafından mesleki gelişim faaliyetleri öğretmen profesyonelizminin önemli belirleyicilerinden biri olarak

tanımlamıştır. Katılımcılar sürekli mesleki gelişim kavramını öğretmen profesyonelizmi tanımlamalarında bilgi temeli ile aynı derecede dile getirmemiş olmasına karşın araştırmanın genelinde tüm katılımcılar sürekli mesleki gelişim kavramı üzerinde durmuş ve buna bağlı açıklamalarda bulunmuştur. Bu da öğretmen profesyonelizmi için sürekli mesleki gelişim kavramının önemini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen profesyonelizmi açısından önemli bir diğer kavram ise özerklik ve iş birliği olmuştur (Etzioni, 1969; Evans, 2011; Pearson & Moomaw, 2005; Whitty, 2000). Profesyonelizmin göstergelerinden biri olduğu ileri sürülen özerklik ile ilgili araştırmacılar tarafından kastedilen, bireysel özerklikten ziyade diğer meslektaşları da kapsayan iş birlikçi yani kolektif özerkliktir. Aynı şekilde katılımcılar da tanımlamalarında ve açıklamalarında özerklikle birlikte iş birliği kavramına değinmiş ve kolektif özerklik kavramından söz etmiştir (Darling-Hammond, 1990). Sachs (2003), öğretmen profesyonelizmi açıklamalarında meslektaşlık ilişkilerine ve iş birliğine dayalı çalışma uygulamalarına odaklanmış ve bununla beraber özerkliğin de önemine değinmiştir. Bir katılımcı tarafından yapılan öğretmen profesyonelizmi tanımında da özerklik ve iş birliği, “Öğretmen profesyonelizmi için özerklik bence çok önemli. Aynı zamanda iş birliği, mesleki iş birliği de öğretmen profesyonelizminin çok önemli bir parçası olarak görülüyor ve öyle yorumlanıyor.” şeklinde dile getirilmiştir. Bir diğer katılımcı ise öğretmen profesyonelizminde özerkliğin yanında giderek daha fazla diğer öğretmenlerle birlikte çalışma boyutu olduğunu düşündüğünü ve öğretmenlik mesleğinin başkalarıyla takım oyunu oynamakla ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Bilgi temeli, sürekli mesleki gelişim, özerklik ve iş birliği dışında katılımcılar tarafından kullanılan başka kavramlarda bulunmakta olup bunlardan biri sorumluluk kavramıdır. Profesyonel bir öğretmenin mesleğinin sorumluluğunun farkında olması ve mesleğin bir parçası olarak hareket etmesi gerektiğini dile getiren katılımcıların yapmış oldukları açıklamalarla benzer olarak bir çalışmada öğretmen profesyonelizmi dört boyut üzerinden açıklanmış ve bu boyutlardan bir tanesi olan kişisel özellikler ve erdemler başlığı içerisinde öğretmenlerin sorumluluk sahibi olması gerektiği ifade edilmiştir (Korkmazgil & Seferoğlu, 2021). Öğretmen profesyonelizmi konusunda çalışmalar yapmış olan Sachs (2016) tarafından da öğretmenlerin, öğrencilere ve topluma karşı sorumlu oldukları dile getirilmiş ve öğretmen profesyonelizminin sorumluluk kavramını içerdiği vurgulanmıştır. Literatürdeki profesyonelizm tanımlarına bakıldığında profesyonelizmin, kişinin mesleki gelişimi ve ilerlemesi için sorumluluk üstlenmesi ve ona göre davranması şeklinde yorumlandığı görülür

(Bayhan, 2011; Yazıcı, 2021). Profesyonel kişi, alanındaki gelişmelerden haberdar olur, toplum tarafından kendilerinden beklenenleri sorumluluk bilinciyle en iyi şekilde yerine getirebilmek için sürekli kendisini geliştirir (K. Appleyard & Appleyard, 2014; Evans, 2008; Flexner, 2001). Darling-Hammond (1990) tarafından da sorumluluk kavramı, profesyonelizm içerisinde tanımlanmış ve mesleki bilginin hizmetten yararlanacak olanların ihtiyaçları doğrultusunda kullanılması ve profesyonel kişilerin, sunduğu hizmetten yararlananları düşünerek hareket etmesi şeklinde açıklanmıştır.

Öğretmen profesyonelizmi tanımı içerisinde kullanılan bir diğer kavram ise mesleki katma değer olup bir profesyonelin sadece kendi gelişimine değil meslektaşlarının ve öğretmenlik mesleğinin de gelişimine katkıda bulunması gerektiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan biri “Bir profesyonel, mesleğin doğasını derinden anlar. Sadece uygulamakla kalmazlar, aynı zamanda mesleğe katkıda bulunur. Öğretmen profesyonelizmini tanımlamanın iyi bir yolunun, öğretmenlerin meslektaşlarının gelişimine yaptıkları katkılardan geçtiğini düşünüyorum. Profesyonel bir öğretmen, diğer öğretmenlerin daha iyi olmalarına yardımcı olmak isteyen, mesleki bilgi temeline katkıda bulunmak isteyen kişidir.” açıklamalarıyla mesleki katma değerın önemine değinmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen profesyonelizmi dört boyut açısından açıklanmış ve bu boyutlardan birisi de mesleğe ve kuruma katkı olmuştur. Mesleki katma değer, öğretmenin sahip olduğu potansiyeli, bilgi, deneyim ve tecrübeyi mesleğin gelişimi için kullanması anlamına gelmekte olup profesyonelizm düzeyi yüksek öğretmenler, okuldaki çalışmalara aktif ve gönüllü olarak katılır ve çevresindeki imkânları öğrencilerin, meslektaşların ve mesleğin yararına kullanır.

Profesyonel mesleklerin toplum tarafından değer verilen meslekler olduğu ve statülerinin yüksek olduğu literatürde ifade edilmekte olup birçok araştırmacı tarafından öğretmen profesyonelizminin bir unsuru olarak yüksek statünün önemli olduğu dile getirilmiştir (Darling-Hammond, 1990; Etzioni, 1969; Goodson, 1997; Menter & Flores, 2021; Sachs, 2016). Katılımcıların yapmış olduğu tanımlara bakıldığında öğretmen profesyonelizminin prestij sahibi olma, toplum tarafından değerli görülme ve dolayısıyla yüksek statüye sahip olma şeklinde tanımlandığı görülmüştür. Buna ilave olarak katılımcılar tarafından “öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli, özerklik ve iş birliği boyutları dışında başka hangi alt boyutları olabilir sorusuna da cevap olarak statünün olabileceği iletilmiştir. Hildebrandt ve Eom (2011) tarafından yapılan tanımlamada statü kavramına atıfta bulunularak öğretmen profesyonelizmi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleğe girişi ve

mesleki gelişimi, yetkileri ve ekonomik koşullarını dikkate alarak öğretmenlerin statüsünü, eğitimini ve çalışma koşullarını iyileştirme girişimi olarak tanımlamıştır.

Profesyonel olmanın anti tezi literatürde acemi olma ya da teknikerlik rolleri ile tanımlanmıştır. Profesyonel meslek mensuplarının sistematik ve kanıtlanmış akademik mesleki bilgi alanında uzman olmaları gerektiğini öne süren araştırmacılar öğretmen profesyonelizmi ile ilgili tanımlamalarda uzmanlık kavramına değinmiştir (Güven & Kırat, 2021). Araştırmaya katılan katılımcılar da profesyonelizmi tanımlamalarında uzmanlık ifadesine yer vermiş olup bir katılımcı “Öğretmen profesyonelizmi denildiği zaman aklıma gelen ilk şey uzmanlaşma. Bu işin amatörce yapılmaması çok önemli. Onun için mutlaka uzmanlaşma sağlanmalı.” sözleri ile profesyonelizmde uzmanlık ifadesini açıklamıştır. Literatürde yer alan bir tanıda öğretmen profesyonelizmi, pedagoji bilgisiyle desteklenen yüksek düzeyde mesleki bilgi ve uzmanlık gerektiren, mesleki özerkliğini de bu uzmanlığa dayanarak kullanan ve topluma hizmet sorumluluğunun bilincinde olarak yüksek kalitede hizmet sunan sosyal becerileri yüksek profesyonel öğretmenler olarak tanımlanmış ve uzmanlık vurgusu yapılmıştır (Toh vd., 1996). Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili çalışmalarında uzmanlığa vurgu yapan Evans (2008) yapmış olduğu tanımlamada, öğretmenlerin bilgi ve beceri bütünü içerisinde uzmanlaşmasının ve buna dayalı olarak uzman yargısına ve özerk karar verme gücüne sahip olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar tarafından profesyonelizm tanımlarken standartlar kavramına değinilmiştir. Bir katılımcı “Mesleğin sınırlarına bağlı bilgiye hakim olma, bu bilgiye dayalı karar verici olma, profesyonel olmak için gerekli standartlar, meslektaşlar arası iş birliği ve bilgi alış verışı” sözleri ile profesyonelizm tanımında standartlara vurgu yaparken bu ifadenin literatürde yapılan bazı tanımlamalarla uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen profesyonelizmi konusunda çalışmalar yapan bazı araştırmacılar da öğretmen profesyonelizmi tanım ve açıklamalarında mesleki standartlardan söz etmiştir (Connel, 2009; Evans, 2008; Evetts, 2013; Sachs; 2016).

Profesyonelizm tanımlamalarında profesyonel mesleklerin meslek üyeleri tarafından oluşturulan, mesleğin gelişime katkı sunan meslek örgütlerinin önemli olduğu dile getirilmektedir (Toh vd., 1996). Benzer şekilde araştırma kapsamında katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi tanımında ve ilave alt boyut önerilerinde meslek örgütü yani mesleki temsiliyetin önemli olduğu dile getirilmiştir.

Literatürde öğretmen profesyonelizmi ile ilgili tanımlarda araştırmacılar tarafından atıf yapılan bir başka kavram ise “sosyal beceriler” olmuştur (Güven & Kırat, 2021; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Toh vd., 1996). Sosyal beceriler kavramını içeren tanımlardan birisine göre öğretmen profesyonelizmi “pedagoji bilgisiyle desteklenen yüksek düzeyde mesleki bilgi ve uzmanlık gerektiren, mesleki özerkliğini de bu uzmanlığa dayanarak kullanan ve topluma hizmet sorumluluğunun bilincinde olarak yüksek kalitede hizmet sunan, sosyal becerileri yüksek profesyonel öğretmenler olarak açıklanırken (Toh vd., 1996) bir diğer araştırmada profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden birisinin sosyal beceriler olduğu ifade edilmiştir (Güven & Kırat, 2021). Araştırma kapsamında ise katılımcılardan sadece bir kişinin öğretmen profesyonelizmi tanımında öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim kurma yeteneğine sahip olmalarına atıfta bulunarak sosyal beceriler kavramını çağrıştırdığı görülmüştür. Katılımcı “Öğretmen profesyonelizmini, uzmanlık alanları bilgisi, öğrencilerin bakış açılarını derinleştirmek adına ders işleme teknikleri hakkında donanım, öğrencilerle iletişim kurma yeteneğine, öğrencileri insani ve sosyal konularda destekleme yeteneğine sahip olmak şeklinde tanımlıyorum.” sözleri ile görüşlerini dile getirmiştir. Sosyal beceriler, her ne kadar bu soruda bir kişi tarafından dile getirilmiş olsa da öğretmen profesyonelizminin bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları dışında başka hangi alt boyutları olabilir şeklinde ki soruda katılımcılar tarafından en çok vurgu yapılan kavramlardan biri olmuştur.

Mesleğin uzmanlık bilgisine dayalı kendine has kavram ve terimlere sahip olması ve bunların kullanılması “Jargon” yani meslek grubuna özgü bir dil şeklinde ifade edilmektedir. Meslek mensupları, mesleklerini icra edebilmek ve kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurmak amacıyla bazı sözcükler üretirler. Bir meslek mensubunun diğer meslektaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve meslekte kabul görebilmesi açısından mesleğin jargonunu yani dilini iyi bilmesi gerekir. Tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bir dili, terminolojisi vardır. Aynı zamanda mesleğe ait kültürü tanımlamada da mesleki dil önemli bir unsurdur (Balcı, 2022; McCarl, 2021). Tartışmasız bir şekilde profesyonel meslekler arasında yer alan tıp mesleği açısından bakıldığında tıbbın da kendine özgü terminolojisi ve dili vardır. Bu dil dışarıdan kişiler için anlaşılabilir tıp mesleği üyeleri için ise tekniktir. Bu da meslek mensubu olmayanları dışlayıcı bir özellik olup mesleğin profesyonelizm düzeyine katkı sunmaktadır (Kurutkan, 2010). Araştırmaya katılan uzmanlardan biri öğretmen profesyonelizmi tanımında mesleki dil kavramına değinmiş olup “Mesleki teknik yönleri olan bilgi, beceri ve tutumlarla ayrılmış alanlar

içerisinde beceri setlerine, bilgi setlerine ve tutum setlerine sahip olan, sahip olduğu dili yani mesleki dili kullanan, kavramları doğru ve yerinde kullanan, yayınları düzenli olarak takip edebilen...” sözleri ile açıklamalarını dile getirmiştir. Ancak literatürde öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki dil üzerine çalışmaların kısıtlı olduğu görülmekle birlikte yapılan bir çalışmada öğretmenlik mesleğinde paylaşılan bir teknik öğretim kültürünün ve dilinin çok az olduğu ileri sürülmüştür. Hatta çoğu konuda öğretmenlerin kullandığı dil sıradan dilden çok da farklı bulunmamıştır (Hargreaves, 1984). Özellikle tıp mesleğinde çok fazla kullanılan mesleki dilin mesleğin ayırt ediciliğine katkı sunduğunu ifade eden araştırmalar dikkate alındığında profesyonelizm için mesleki dilin önemli olduğu söylenebilmekle birlikte öğretmen profesyonelizmi açısından mesleki dilin durumuna yönelik araştırmaların sınırlı oluşu öğretmen profesyonelizmi açısından mesleki dile yönelik yorum yapılmasını da sınırlandırmaktadır.

Katılımcıların yapmış oldukları tanımlamalar literatürde yapılan öğretmen profesyonelizmi tanımlamaları ile karşılaştırıldığında benzerlikler göstermekle birlikte bazı kavramları içermediği anlaşılmaktadır. Bu kavramlardan birisi ise etik kodlardır. Literatürde birçok araştırmacı profesyonelizmi tanımlarken etik kurallara değinmiş ve profesyonel meslekler açısından kamu yararının gözetilmesi ve korunması için etik kuralların önemli olduğu ifade edilmiştir (K.Appleyard & Appleyard, 2014; Darling-Hammond, 1990; Evetts; 2013; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Menter & Flores, 2021; Sachs, 2016; Whitty, 2000). Ancak buna karşın katılımcılara öğretmen profesyonelizmi için önerebilecekleri ilave alt boyut olup olmadığı sorulduğunda etik kurallara değindikleri görülmüştür. Profesyonelizmin etik yönünün olduğu ve profesyonel çalışanların etik kurallara uymasının ve mesleğin kendine özgü etik kurallarının olmasının öneminden söz etmişlerdir. Profesyonelizm tanımı kapsamında katılımcıların etik ifadesini kullanmamalarına karşın sorumluluk ifadesini kullanmış, ilave boyut önerileri içerisinde de sorumluluk ifadesi kullanılmayıp etik ifadesi kullanılmıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıların sorumluluktan kast ettikleri şeyin mesleğin bilincinde ve kamu yararını gözeterek hareket etme olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılmış olabileceği akla gelmektedir. Hart ve Marshall (1992) tarafından yapılan öğretmen profesyonelizmi tanımlamasında öğretmen profesyonelizmi, alan bilgisine hâkim, kararlarında özerk, mesleğinin toplum için öneminin farkında olarak sorumluluk duygusu ile mesleğin etik kuralları çerçevesinde hareket etme şeklinde ifade edilmekte, sorumluluk ile etik kurallar birlikte kullanılmaktadır.

Katılımcıların yapmış oldukları öğretmen profesyoneliizmi tanımlarında yer almayan ancak öğretmen profesyoneliizmi için önerdikleri alt boyutlar arasında yer alan diğer kavramlar ise yansıtıcılık ve teknolojik becerilerdir. Yansıtıcılık açısından öğretmen profesyoneliizmine bakıldığında öğretmenlerin, seçimlerinin ve davranışlarının öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları üzerindeki etkilerini sürekli olarak değerlendiren ve mesleki anlamda gelişim fırsatları arayan yansıtıcı uygulayıcılar oldukları söylenebilir (Bozkurt, 2021; Genç, 2022). Öğretmenler, yansıtıcı düşünme yöntem ve tekniklerini kullanarak ve deneyimlerinden faydalanarak profesyoneliizme katkı sağlar (Hacıfazlıoğlu, Özdemir & Uzunboylu, 2010; Tekkol & Bozdemir, 2018). Yansıtma genel olarak bireysel sorgulama ve başkalarıyla iş birliği yoluyla deneyimlerden öğrenmek için yürütülen bilişsel bir süreç olarak tanımlanmakta olup (Ambady, 2018) bir katılımcı tarafından yapılan yorumda da literatürle uyumlu olarak öğretmenlerin yansıtıcı profesyoneller olmaları gerektiği ve sürekli olarak deneyimlerinden öğrenerek hem kendi hem de meslektaşlarının gelişimine katkı sunmalarının önemli olduğu dile getirilmiştir.

Teknolojide yaşanan değişim eğitimi de etkilemiş ve eğitim teknolojilerinin kullanımı gittikçe yaygın hale gelmiştir. Teknoloji kullanımı ya da teknolojik beceriler mesleki uygulamaların geliştirilmesinde güçlü bir araç olma özelliği taşımakta olup özellikle Covid-19 sonrası eğitimde teknoloji kullanımının diğer zamanlara göre çok hızlı artış gösterdiği hatta bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir (Zerey & Cephe, 2023). Bu da beraberinde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi ihtiyacını ortaya çıkardı. OECD genelinde öğretmenlerin sadece %56'sı hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretimlerinin bir parçası olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı eğitimine katılmış olup TALIS verilerine göre bu eğitimler öğretmenler tarafından en çok ihtiyaç duyulan konular arasında yer almaktadır (OECD, 2019). Öğretimde dijital teknolojinin yetersiz kullanımı kaliteli öğretimin önünde bir engel oluşturabilir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yetkinlikleri geliştirmeye odaklanılması profesyoneliizm açısından önemli hale gelmektedir. Profesyoneliizm kavramı statik değil dinamik bir kavramdır ve yaşanan gelişmelerden etkilenmektedir. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler karşısında öğretmenlerden bilgi çağının teknolojik ve dijital taleplerine uyum sağlamaları, sınıflarında ve diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları beklenmekte olup öğretmenlik mesleği açısından modern profesyoneliizm anlayışı hâkim olmaktadır (OECD, 2020a).

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından yapılan öğretmen profesyonelizmi tanım ve açıklamalarının literatür ile uyumlu olduğu ve benzer tanımlamaların yapıldığı söylenebilir. Katılımcıların öğretmen profesyonelizmi konusunda çalışmalar yürüten uygulayıcılar olduğu dikkate alındığında literatür ile katılımcı uygulama deneyimlerinin birbirini doğruluyor olması ve dolayısıyla öğretmen profesyonelizmi açısından teori ve uygulama bütünlüğünün olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu açıklamalar neticesinde öğretmen profesyonelizmi; mesleğe girişte zorlu koşulları, teori ve uygulama ile desteklenen mesleki bilginin uzmanlığı, bu uzmanlık ve mesleğin etik kodları çerçevesinde özerklik gücünü, meslektaşlar ile iş birliği içerisinde çalışmayı, sürekli mesleki gelişimi, mesleki temsiliyet gücünü ve yüksek statüyü temsil eden bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

5.1.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları

Bu çalışma kapsamında öğretmen profesyonelizmi OECD tarafından belirlenen bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları çerçevesinde ele alınmıştır.

5.1.3.1. Bilgi Temeli

Katılımcıların bilgi temeline yönelik görüşleri hizmet öncesi ve hizmet içi süreç olmak üzere iki kategoriye ayrılmış ve her bir kategori altında yer alan kavramlar çerçevesinde tartışılmıştır. Hizmet öncesi süreçle ilgili olarak hizmet öncesi eğitim, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, okul deneyimi, araştırma yöntem ve teknikleri bilgisi ile teknoloji bilgisi başlıkları kapsamında konu tartışılmıştır.

Hizmet öncesi süreç; Öğretmen profesyonelizminin boyutlarından biri olan bilgi temeli ile ilgili katılımcılar, nitelikli hizmet öncesi eğitimin önemli olduğu ve bu süreçte öğretmenlere sunulan eğitim fırsatlarının mesleki bilginin başlangıç noktası olduğu konusunda hem fikirdir. Ülkeler açısından öğretmenlik mesleği ile ilgili hizmet öncesi eğitimin farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Bazı ülkeler sadece lisans mezunu olmayı yeterli kabul ederken bazı ülkeler lisansüstü düzeyde eğitim şartı aramaktadır. Bunun dışında öğretmen olmak için temel kriter eğitim fakültesi mezunu olmakla birlikte başka alan mezunlarının da öğretmen olabildikleri görülmektedir.

Bir mesleğin profesyonel meslek olmasında önemli kriterlerden birisi de mesleğe özel bilginin uzun süreli ve yoğun bir akademik eğitim ile elde edilmiş olmasıdır. Öğretmenlik

mesleği açısından da durum benzer olup öğretmenlik mesleğine özel bilgiyi içeren akademik eğitim önemlidir (Gentry vd., 2016; Schleicher, 2016, 2019). Çünkü öğretmen niteliğini etkileyen faktörlerden birisi hizmet öncesi eğitim sürecinde sunulan eğitim olup TALIS çalışmasına göre bilgi temeli ilk olarak hizmet öncesi eğitim sürecinde oluşmaya başlar. Bu nedenle bir öğretmen eğitimi programından mezun olmak ya da öğretmen eğitimini içeren eğitim almak önemli görülmektedir (OECD, 2019). Hali hazırda öğretmen eğitimine yönelik ülkeler tarafından yapılan uygulamalar eş zamanlı ve ardışık model olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Eş zamanlı programlarda, pedagoji ve alan bilgisi eğitimi aynı anda gerçekleşir. Eğitim fakülteleri bu sisteme örnek teşkil etmekte olup bu sistemde başka alan mezunları öğretmen olamamaktadır. Ardışık programlarda ise herhangi bir derecenin tamamlanmasının ardından pedagoji ve öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimler alınır. Bu programlar öğretmenlik mesleğine daha esnek bir giriş imkânı sağlarken, pedagoji konusunda daha zayıf bir bilgi temeli sunabilir (Musset, 2010; OECD, 2016). OECD ülkelerinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu düzenli bir eş zamanlı öğretmen eğitimi veya öğretim programını tamamlamıştır (OECD, 2019, 2020a).

Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi konusunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin, sahip oldukları deneyimlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olmaları gereken inançların ve sorumlulukların bir bütünüdür. Öğretmen eğitiminde kaliteyi belirleyen faktörler arasında öğretmenlerin akredite edilmiş bir lisans veya sertifika programından mezun olması gerekmekte olup bunun için nitelikli öğretmen eğitiminin net bir şekilde tanımlanması ve uygulanması önemlidir (A. Arslan, 2023). Nitelikli bir öğretmen eğitiminin unsurları arasında içerik bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul uygulamaları yer almakta olup OECD genelinde öğretmenlerin yaklaşık %80'i bu üç temel unsuru içeren eğitim almıştır. Bunun öğretmen profesyoneli için istendik bir durum olduğu ifade edilmekle birlikte eğitim seviyesi ile ilgili farklılıklar görülmektedir (Bayhan, 2011; Guerriero, 2017; OECD, 2016, 2019). Bazı ülkeler yüksek lisans şartı ararken bazı ülkeler ise lisans eğitimini yeterli görmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar nitelikli eğitimin önemli olmasına rağmen eğitim seviyesi ile nitelik arasında çok anlamlı bir fark oluşmadığını ortaya koymuştur (OECD, 2016, 2019). Buna karşın öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi almalarının öğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmalarına katkı sağlayan bir faktör olduğunu ve toplum içindeki itibarlarının yüksek algılanmasını desteklediği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (A. Arslan, 2023; Koşar, Er, Kılınç, 2019). Sonuç

olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitimin derecesinden ziyade içeriğinin bilgi temeli açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bilgi temeli kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından alan bilgisi dile getirilmiş olup hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin, öğretmenlerin öğretecekleri içerik ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmasına yönelik ilk görüşler Shulman tarafından 1987 yılında yapılan çalışmaya dayanmaktadır. Sonrasında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmalarının gerekli ve önemli olduğu vurgulanmış ve öğretmenlerin branşlarına göre alan bilgisine sahip olmalarının öğrencilerin ihtiyaç duydukları derin bilgi birikimini kazanmalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Bostancı, Artvinli & Dönmez, 2023; MyHill, Cremin & Oliver, 2023; Schleicher, 2016). OECD ülkeleri genelinde bakıldığında, öğretmenlerin tamamına yakını (%92) hizmet öncesi eğitimlerinin, öğrettikleri alanın bir kısmını veya tamamını içerdiğini bildirmektedir. Ancak Kanada, Belçika, İzlanda, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'de öğretmenlerin %10 ila %20'si ders içeriği konusunda eğitim almadığını bildirmiştir (OECD, 2016, 2019).

İçerik ile ilgili alan bilgisine sahip olmak bir öğretmen için önemli olmakla birlikte güçlü alan bilgisinin pedagojik bilgi ve uygulama ile desteklenmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen profesyonelizminde alan bilgisinin yanında pedagoji bilgisi de gerekmektedir. Çünkü bir konuyla ilgili bilgiyi herkes öğrenebilir. Ancak bu bilginin öğrenciye aktarılmasında gerekli olan pedagoji bilgisi olmadan profesyonelizm tam anlamıyla gerçekleşmez (Guerriero, 2017; Tatto, 2021). Araştırma kapsamında katılımcılar da benzer şekilde öğretmenlerin içeriği öğrencilere nasıl öğreteceğini bilmelerinin gerekliliğine değinmiş ve pedagoji bilgisinin öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

Her öğrenci bir birinden farklı özellikler göstermekte olup öğretmenlerin alan bilgisini doğru öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci seviyesine uygun hale getirmesi süreci pedagoji bilgisini ifade eder ve dolayısıyla pedagojik yeterlik, kişinin öğretmesi beklenen içeriği bilmekten ziyade nasıl öğreteceğini bilmesidir. Öğretmenler, öğretimlerini öğrettikleri öğrencilere uyarlama eğiliminde olup kaliteli öğretim ve öğrenci öğrenmesi için pedagojik eğitim almış olmaları gerekir (Lauermann, 2017). Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini destekleyen strateji repertuarının kapsamı ve genişliği, almış olduğu pedagoji eğitimine bağlı olup öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi ve öğrenci başarısının sağlanması açısından profesyonel bir öğretmenin konu bilgisi ile pedagoji bilgisine sahip olması eğitim

sistemlerinin başarısı açısından önemlidir (OECD, 2020a; Schleicher, 2019; Schmidt, Cogan & Houang, 2011; Tatto, 2021).

Teorik bilgi belirli bir durumu tam olarak temsil etmez. Bu nedenle, öğretmen profesyonelizmini güçlendirmek için hem akademik bilgiye hem de uygulama deneyime ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları, herhangi bir öğretme ve öğrenme çalışmasının merkezinde yer alır. İçeriği bilmek, öğretim için yalnızca bir temel sağlar ve pedagoji bilgisi ve uygulama ile desteklendiğinde anlamlı olur (Callingham vd., 2016; Gess-Newsome vd., 2019). Katılımcılar tarafından da okul deneyiminin önemine atıf yapılarak öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf ortamına uyum sağlayabilmeleri için geniş bir uygulama dağarcığına sahip olmaları gerektiği vurgulanmış, öğretmen yetiştirme programlarının sadece teorik temelli olmayıp aynı zamanda gerçek öğretmenlik tecrübelerinin edinilmesi için uygulama unsurunu da içermesinin öğretmen bilgi temelini güçlendireceği ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması, iyi öğretmenliğe açılan yolun en önemli noktalarından biri olup mesleki tecrübe kazanmak için gereklidir (Kırçıçek & Yüksel, 2019). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan teorik bilgileri gerçek ortamda uygulamaya fırsat tanır (Gökmen, 2015; Kırçıçek & Yüksel, 2019; Özdemir & Yıldırım, 2012), öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce ön hazırlık yapmalarını sağlar (Gorgoretti & Pilli, 2012) ve bilgi eksikliklerini tamamlayabilmeleri için fırsat sunar (Dursun & Kuzu, 2008).

Katılımcılar hizmet öncesi eğitim sürecinde alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul deneyiminin yanında araştırma yöntem ve teknikleri bilgisinin de öğretmen profesyonelizminin bir boyutu olan bilgi temeli açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. TALIS araştırma sonuçları da öğretmenler açısından araştırma becerilerinin önemli olduğunu ve bu becerilerin öğrenci başarısını da olumlu etkilediğini göstermektedir (OECD, 2020a).

Araştırmacı öğretmen, başka araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaları inceleyen, sonuçlarını öğretimine aktarabilen, kendisi de araştırma yapabilen ve bu araştırma sonuçlarını uygulayabilen ve meslektaşlarıyla birlikte araştırmalar yürütebilen uzmanlardır (Yıldırım & Karadeniz, 2022). Aslında sorgulamak ve araştırmak öğrenme öğretme uygulamalarının doğasında var olup profesyonel öğretmen olmanın ayrılmaz bir parçasıdır (Evans, Waring & Christodoulou, 2017; Schleicher, 2016; Yıldırım & Karadeniz, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin iyi birer araştırma okuryazarı olması, literatürü takip etmesi,

araştırma temelli mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması beklenmektedir (Afdal & Spernes, 2018; Amir, Mandler, Hauptman & Gorev; Dikilitaş & Mumford, 2019; Evans vd., 2017; Flores, 2018). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitim sürecinde araştırma yöntem ve tekniklerine yönelik bilginin dâhil edilmiş olması ve öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinde araştırmacı kimliklerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Aksi takdirde öğretmenler pasif birer araştırma tüketicisi olma eğilimi gösterebilir (Brooks, 2021). Oysaki araştırma yapma, makale yazma ve yayınlama, proje sonuçlarını raporlama gibi uygulamalar öğretmenlerin araştırmacı kimliğini güçlendirmeye katkı sağlamakta (Goodnough, 2010; Yuan & Burns, 2017) dolayısıyla da profesyonelizmin gelişimini desteklemektedir. Özellikle eylem araştırmalarına katılan öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözme konusunda kolaylık yaşayabilecekleri, daha bilinçli kararlar alabilecekleri ve olaylara daha eleştirel bakabilecekleri yönünde araştırma sonuçları mevcut olup daha güçlü yansıtıcı uygulayıcılar olmaları beklenmektedir (Afdal & Spernes, 2018; Banegas & Cad, 2019; Goodnough, 2010). Araştırma yöntem ve tekniklerine yönelik beceriler aynı zamanda öğretmenlerin hayat boyu öğrenen ve öğrenci öğretmen olmalarını destekleyerek mesleki gelişime katkı sağlar. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kendilerini birer araştırmacı olarak gördükleri fakat yayın yapma konusunda çok yeterli olmadıkları ifade edilmiştir (Davis, 2015; Yıldırım & Karadeniz, 2022).

Bilgi temeli boyutu kapsamında özellikle 21. yy'da teknolojinin hayatımıza çok hızlı girmesiyle bağlantılı olarak öğretmenlerin teknoloji bilgisine sahip olmalarına dikkat çeken katılımcılar özellikle teknolojinin pedagoji üzerindeki etkisine değinmiştir. Birçok ülke tarafından, bilgiye dayalı bir ekonomide ihtiyaç duyulan karmaşık bilgi iletişim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı varsayımıyla, öğretimde teknoloji kullanımı bir politika önceliği olarak vurgulanmış (OECD, 2014c) olup öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olmaları bir gereklilik halini almıştır (Baz & Cephe, 2022; Gelen, 2017; Gökbulut, 2020; Jan, 2017). Özellikle Covid-19 sonrası ülkeler tarafından eğitimde teknoloji, eğitim içeriğinin öğrencilere aktarılması, materyal sunulması, okullar, veliler ve öğrenciler arasında iletişim kurulması, değerlendirme yapılması ve sonuçların iletilmesi gibi birçok amaçla kullanılmaya başlamıştır (OECD, 2014c). Bazı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı öğrenci öğrenmesini üst seviyeye taşımakta ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Miguel-Revilla, Martínez-Ferreira, & Sánchez-Agustí, 2020; Şahin, 2019). Bu nedenle nitelikli öğretmen olmanın ilk adımının

atıldığı hizmet öncesi eğitim sürecinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama gibi birçok konuda teknoloji temelli içeriklerle ve öğretmen adaylarının dijital yetkinliklerinin geliştirilmesini sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir (Baz & Cephe, 2022; Elvan & Mutlubaş, 2020; Erten, 2020; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Şahin & Namlı, 2019; Yalçın, 2018).

Katılımcılar tarafından öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde teknoloji becerilerinin geliştirilmesi vurgulanırken teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin birleştirilmesi anlamına gelen ve yabancı literatürde “TPACK” olarak ifade edilen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi”nin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler sahip oldukları alan ve pedagoji bilgilerini teknoloji bilgisi ile harmanlayarak öğretim sürecini tasarlayabilmelidirler (Şimşek, 2023). Bu düşünceden hareketle pedagoji ve alan bilgisi kavramına teknoloji bileşeninin dâhil edilmesiyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) adı verilen model ortaya çıkmıştır (Çolak, 2019; Dündar & Ünalı, 2023). Koehler ve Mishra, (2009) TPAB’ın öğretmenlerin dijital yetkinliğini açıklayan, teknolojik, pedagojik ve içerik bilgisinin birleşiminden daha üstün bir güce sahip olduğunu ifade etmiştir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlere kazandırılan TPAB becerisinin hizmet içi eğitim süreci ile desteklenmesi de önemlidir (Chai, Koh & Teo, 2019). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına göre yapılan bir araştırma sonucuna göre de öğretmenler tarafından en çok talep edilen konulardan birisinin teknoloji ve bilişim olduğu vurgulanmıştır (Gebel & Bozkurt, 2022).

Hizmet içi süreç; Bilgi temelini ilk oluşum aşamaları hizmet öncesi süreçle başlamakta olup hizmet içi eğitim süreci ile desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle profesyonel meslekler açısından mesleğe girerken sahip olunan bilgiyle mesleğin bir ömür boyu en iyi şekilde gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu nedenle profesyonellerin mesleki gelişim süreci hayat boyu devam eden bir olgudur (Darling-Hammond, 2017; OECD; 2020a; Sachs, 2016; Schleicher; 2016). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, sürekli öğrenen profesyonellerin oluşumuna temel sağlaması ve eğitim sistemlerinin öğretmenler için güçlü öğrenme ve gelişim fırsatları sunması önemli ve gereklidir (OECD, 2020a; Schleicher, 2016). Bu çerçevede araştırmaya katılan katılımcılar tarafından hizmet içi sürece yönelik bilgi temelini güçlendirici kavramlara değinilmiş olup bunlar içerisinde en çok vurgu yapılan sürekli mesleki gelişim olmuştur. Sürekli mesleki gelişimin göreve başlanılan ilk günden itibaren başladığını ifade eden katılımcılar aday öğretmenlik eğitim programlarının, mesleki yaşantı ve deneyimin ve kariyer basamaklarının bilgi temeli açısından önemine değinmiştir.

BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında bir gösterge olarak sürekli mesleki gelişimin yer alması sürekli eğitimin öğretmenlerin gelişimi üzerindeki artan öneminin bir göstergesidir. Söz konusu kalkınma hedefi kapsamında ülkelere "Öğretmen eğitiminin (hizmet öncesi ve hizmet içi) kalitesini gözden geçirin, analiz edin ve iyileştirin, tüm öğretmenlere kaliteli hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim ve destek sağlayın" tavsiyesinde bulunulmuştur (UNESCO, 2015a).

Mesleki yeterlik ile öğretmen profesyonelizmi pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Yapılan bazı çalışmalara göre daha fazla mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin daha düşük katılım düzeyi gösteren öğretmenlere göre profesyonelizm (Kholis & Murwanti, 2019; Sayed & Bulgrin, 2020; Yang & Rao, 2023) ve özerklik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Avcı, 2022; Bozkurt & Kara, 2022). Bu nedenle hizmet öncesi süreçte öğretmen eğitiminin kalitesine, hizmet içi süreçte de bu nitelikleri destekleyecek ve geliştirecek sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine önem verilmeli ve mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin gerçek mesleki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Guerriero, 2017). Yapılan çalışmalar mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanma ve uygulanması sürecine öğretmenlerin katılımına imkân tanıyan aktif katılım temelli ve öğretimin somut görevlerine, ölçmeye, gözlem ve yansıtmaya odaklı olarak tasarlanmasının, daha nitelikli eğitim çıktılarıyla tutarlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000; Opfer, 2016). Başka bir çalışmada da öğretmenler, öğretim programı ve eğitim politikaları ile uyumlu, öğretim aktivitelerine transfer edilebilir nitelikteki mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olduğunu ifade etmiştir (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Diğer bir çalışmada ise sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin iş birlikçi çalışmayı desteklediği durumlarda öğretmenlerin bilgi ve beceri artışına katkı sunduğunu ifade etmiştir (İlğan, 2020; Trust, Krutka, & Carpenter, 2016). Bu sonuçlarla benzer şekilde OECD (2017) tarafından yayınlanan bir raporda sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için aktif öğrenme, zamanlama, kolektif katılım ve iş birliği öğelerini içermesi gerektiği ifade edilmiştir (Altun, 2020). Aktif öğrenme, bir uzmanın anlatımı ve öğretmenin pasif dinleyici konumunda olmasından ziyade sürece etkin katılımı destekleyen öğretim faaliyetlerini, zamanlama, eğitim içeriklerinin birkaç haftaya ya da aya yayılmış, farklı mesleki gelişim imkânları için genişletilmiş zaman dilimini, kolektif katılım, öğretmenlerin kendi branşından ya da diğer branşlardan olan öğretmenlerin oluşturduğu gruplara dâhil olmasını, iş birliği ise diğer meslektaşlarla iş birlikçi öğrenme etkinlikleri ya da araştırma, proje gibi faaliyetleri gerçekleştirmeyi ifade etmektedir.

TALIS 2018 verilerine bakıldığında, OECD genelinde ortalama olarak, öğretmenlerin %94'ünün mesleki gelişim programlarına katılım sağladığı görülmekte olup öğretmenlerin %82'si sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirmektedir. Ancak, ülkeler arası önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kanada, Avustralya, Japonya ve Singapur'da öğretmenlerin %90'ından fazlası eğitimlerinin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirirken Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Malta, Suudi Arabistan, İsveç ve Türkiye'de öğretmenlerin %75'inden azı olumlu bir etkisi olduğunu bildirmiştir (OECD, 2020a).

Mesleki gelişim faaliyetleri bireysel ya da kolektif olabileceği gibi okul temelli ya da okul dışı etkinliklerle gerçekleştirilebilir (Gander & McInnes, 2021; Lee, Zhang & Yin, 2011). Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi temelinin ve öğretim uygulamalarının gelişimini desteklemenin yanında öğrenci öğrenmesini de olumlu etkilemekle birlikte öğretmenlere sunulan okul temelli ve iş birliğine dayalı mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Buna karşın OECD ülkeleri açısından sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin %70'inin okul dışı etkinlikleri içerdiği görülmektedir (OECD; 2019; Schlechier, 2016).

Sonuç olarak bir profesyonelin becerilerini, bilgisini ve uzmanlığını geliştiren faaliyetler bütünü olan mesleki gelişim, hizmet öncesi öğretmen eğitiminden hizmet içi eğitim fırsatlarına kadar öğretmenler için eğitimin tüm aşamalarını kapsayan bir süreçtir ve profesyonelizmin önemli bir unsurudur (OECD, 2019). Araştırma çerçevesinde katılımcı görüşleri de bunu destekler niteliktedir.

Hizmet içi süreçte bilgi temeli boyutuna katkı sağlayan diğer bir kavram ise öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı zaman almış olduğu aday öğretmenlik eğitimidir. Katılımcılar bu eğitim kapsamında öğretmenlerin mesleğe yönelik bilgi kapasitelerinin artırıldığına dikkat çekmiş ve öğretmen adayları için önemli bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar da bu bulguyu destekler nitelikte olup öğretmen adaylarının mesleğe yeni başladığında aldıkları eğitimin, mesleki bilginin güçlenmesi ve mesleğe uyum sağlama konusunda pozitif etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Ergünay & Adıgüzel, 2019; Tammets, Pata & Eisenschmidt, 2019).

Hizmet öncesi eğitim sürecinin öğretmenleri gerçek mesleki yaşantıda karşılaşılabilecek sorunlara tam anlamıyla hazırlaması beklenemez (OECD, 2020a). Mesleğe geçiş yapılan ilk yıl, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında sorunlarla baş etmeye çalıştığı önemli bir dönemdir

(Ergünay & Adıgüzel, 2019). Bu nedenle mesleğe geçiş sürecinde adaptasyonun sağlanması ve mesleği tanımak adına aday öğretmenlik eğitim programları önemlidir. Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda öğretmenler bu programların mesleğe geçiş açısından faydalı olduğunu ancak eğitim içeriklerinin güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir (Kazu & Çam, 2022; Akyıldız, Altun & Kasım, 2020; Ekinci, Bozan & Sakız, 2019). Glazerman vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada aday öğretmenlik programlarına katılan öğretmenlerin mesleki bilgilerinin desteklendiği, öğretim uygulamalarının geliştiği ve öğrenci başarısının da arttığı görülmüştür. Benzer şekilde Ergünay ve Adıgüzel (2019) tarafından yapılan çalışmada aday öğretmenlik programlarının öğretmenlerin gelecekteki mesleki performanslarının daha yüksek düzeyde olmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca yapılan başka araştırmalarda, aday öğretmenlik programlarının öğretmenlerin meslekte daha uzun süre kalmalarını da teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Cartisano, 2010; Olivadoti, 2012). Bu nedenle öğretmen adaylarının mümkün olduğunca sorunsuz bir şekilde öğretmenlik mesleğine giriş yapmaları ve meslekte kalmaları açısından aday öğretmenlik programları önemlidir (OECD, 2020a).

Bilgi temeli bağlamında bazı katılımcılar tarafından deneyimin önemine atıf yapılmış olup mesleğe ait pek çok bilginin meslekte deneyim kazandıkça öğrenildiğini belirtmiştir. Profesyonelizm açısından bilimsel bilgidен uygulama bilgisine geçiş önemli görülmekte ve öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleklerinde profesyonelize dair algıları da artma eğilimi göstermektedir (Altınkurt & Ekinci, 2016; Karaca, 2015; Karatay vd., 2020). Öğrenci performansı üzerinde öğretmen niteliği önemli bir etkiye sahip olup (Barber & Mourshed, 2007) deneyim kazandıkça öğretmen niteliğinin yükseldiği düşünüldüğünde mesleki deneyimi olan bir öğretmenin öğrencilerine yapacağı katkının da yüksek olduğu şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir (Akyüz, 2006; Özoğlu vd, 2013). Fakat bunun aksine yapılan deneysel çalışmalarda, öğretmenin mesleki deneyimi ile yeterliği arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Plöger, Scholl & Seifert, 2018).

Bilgi temeli boyutu ile ilgili olarak öğretmenlik mesleğinin durağanlığını ortadan kaldırması, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi ve öğretmenlerin bilgi düzeyinin gelişimini desteklemesi açısından kariyer basamaklarının önemli olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kariyer basamaklarının mesleki gelişim ve profesyonelizm açısından önemli olduğu görülmektedir (Çobanoğlu & İlkın, 2023; Kaplan & Gülcan, 2020; Özdemir, Doğan & Demirkol, 2022). Çünkü bir öğretmenin hizmet öncesi eğitim sürecinde yetiştirilmesi kadar hizmet içi süreçte ki

gelişimleri de önemlidir (Akdaş vd., 2023). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamaları ve öğretmenlere yüklenen ünvan ve sorumluluklar eğitim alanında gelişmiş birçok ülkede farklı şekillerde uygulanmakla birlikte (Kaplan & Gülcan, 2020) çoğunlukla öğretmen kariyer ünvanları usta öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen veya başöğretmen şeklinde isimlendirilmektedir (Çımar, 2022; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Eurydice, 2018).

Öğretmen kariyer basamaklarının varlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamanın yanında içsel motivasyonu da olumlu yönde etkilemektedir (Kaplan & Gülcan, 2020; Tournier vd., 2019; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Özdemir vd., 2022). Kariyer basamağı farklılaşması öğretmenlerin görev tanımlarında değişmeye neden olduğu gibi bu değişim beraberinde maddi ödüllerle de desteklenmelidir (Kaplan ve Gülcan, 2020). Bu sayede hem eğitimde kalite artışı sağlanabileceği gibi öğretmenlik mesleğinin çekiciliği ve statüsü de artmış olacaktır (Akdaş vd., 2023; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019). Ayrıca öğretmenlik mesleği bağlamında farklı kariyer basamakları seçeneklerinin olması öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artırmada ve tükenmişlik düzeyinin azalmasında önemli bir rol oynamaktadır (Çobanoğlu & İlkin, 2023; Demir, 2011; Eurydice, 2018).

5.1.3.2. Özerklik

OECD tarafından öğretmen profesyonelizminin boyutları arasında yer alan özerklik öğretmen profesyonelizminin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Buyruk & Akbaş, 2021; Canbolat, 2020; Evetts, 2011; Fullan & Hargreaves, 2016; Genç, 2022; Karatay vd, 2020; OECD, 2016, 2019; Sachs, 2016). Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan katılımcılar tarafından özerkliğin önemi ve profesyonel olarak nitelendiren kişilerin yüksek düzeyde özerkliğe sahip olması ve dolayısıyla öğretmenlerin çalışmalarında özerk olmaları gerektiği dile getirilmiştir. Eğitimde kalite artışını desteklemek için iyi yetiştirilmiş öğretmenlere daha fazla özerklik alanı tanınmalıdır (Eurydice, 2008; Karatay vd, 2020; Schleicher, 2016). Öğretmen özerkliğinin sağlanabildiği bir eğitim sisteminde, öğretmenler meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kararlar alır ve bu kararlardan hem yetkili hem de sorumlu olurlar. Bu nedenle öğretmen özerkliği eğitime dair uygulamalar, politikalar, reformlar ve girişimler konusunda öğretmenlerin söz sahibi olması, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi ve kararlara etkin katılımlarının sağlanması olarak ele alınmalıdır (Avcı, 2022; Buyruk & Akbaş, 2021; OECD, 2020a). OECD tarafından PISA verilerine dayalı

yapılan bir araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısına katkı sağladığı görülmüştür (OECD, 2020b). Burada söz edilen öğretmenler güçlü mesleki bilgiye sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmen özerkliğinden söz edebilmek için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmak gerekir ve özerkliğin sınırları mesleki bilgidir (Avcı, 2022; Bozkurt & Kara, 2022; Ertürk, 2020; Üzüm & Karslı, 2013). Araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve uzmanlığının öğretmen özerkliğini (Kılınç vd., 2018) dolayısıyla öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. (Buyruk & Akbaş, 2021; Fullan & Hargreaves, 2016; Karatay vd, 2020; Genç, 2022; OECD, 2016, 2020a; Pearson & Moomaw, 2005; Sachs, 2016).

Eğitim çıktılarında başarı için profesyonelizmi oluşturan unsurların sistem yaklaşımı çerçevesinde birbiri ile uyumlu ve bağlantılı olması gerekir. Aksi durumda tam tersi bir sonuçla karşılaşılabilir (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2015). Örneğin özerklik, meslektaş ağ bağlarından bağımsız düşünülmemelidir. Hatta bu konuda bir katılımcı özerklik ve meslektaş ağ bağlarının bir biri ile tango yaptığı benzetmesinde bulunarak iki kavram arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Profesyonelizm açısından özerklik izole olmanın tam tersi, iş birliği ve öğretimde paylaşılan sorumluluğu ifade eden kolektif özerkliği gerektirmektedir (Little, 1990; Sahlberg, 2015). Öğretmenler arası iş birliği ve meslektaş dayanışması öğretmen özerkliğini kısıtlamanın aksine geliştiren ve destekleyen bir unsur (Kılınç vd., 2018) olup bireysel özerklikten gelen bağımsızlığı ve meslektaş iş birliği ile gelen kontrolün uyumunu içerir (Pearson & Moomaw, 2005). Katılımcılar da özerklikten bahsederken kolektif özerklik kavramı üzerinde durmuş ve özerkliğin sınırsız bir şey olmadığını ifade etmiştir. TALIS çalışmasında öğretmen özerkliği, ders içeriği, farklı ders teklifleri sunma, disiplin uygulamaları, değerlendirme ve dersle ilgili araç ve gereç seçimi konusunda karar verebilme gücü olarak tanımlanmıştır (OECD, 2016, 2020a). PISA sonuçları ve TALIS araştırma sonuçlarına göre ders içeriklerinin belirlenmesi, materyal seçimi, yöntem ve teknikler öğrenci başarısı, dolayısıyla eğitim sisteminin başarısı açısından önemli görülmektedir. Ancak bu konuda Asya ülkeleri tezatlık teşkil etmektedir. Çünkü bu ülkelerde öğretmen özerkliği oldukça sınırlı olup (Paine & Fang, 2006) ileri düzeyde meslektaş ağ bağları olduğu görülmektedir. Bu perspektiften bakıldığında düşük özerkliğin meslektaşlar arası olumlu ilişkiler ile olumlu sonuçlar ortaya koyabileceği şeklinde bir yorum yapılabilir (OECD, 2016).

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından öğretmenlerin özerklik alanları öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyali ve öğrenci değerlendirmesi

olarak ifade edilmiştir. Ingersoll (2009) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen özerklik alanlarını, öğretimsel, yönetsel ve sosyal konular olmak üzere üç grupta ele almıştır. Wilches (2007) öğretmen özerkliğini dört alanda incelemiştir. Bunlar;

- ✓ Öğretim ve değerlendirme; eğitim hedefleri, içerik, yöntem ve materyal seçimi,
- ✓ Öğretim programı geliştirme; öğretmenlerin öğretim programını uygulamaları, yorumlamaları ve yeniden ifade etmeleri,
- ✓ Okulun işleyişi; bütçe planlaması, zaman çizelgesi ve sınıf dağılımı gibi yönetsel kararlar,
- ✓ Mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki gelişime katılma fırsatlarını ve eğitimin içeriğine, ne zaman ve nerede gerçekleşeceğine kendilerinin karar vermesi.

Bir başka çalışmada ise öğretmen özerkliği, öğretmenlerin bilhassa sınıf içi öğretim süreciyle ilgili olan öğretimsel özerklik, okul yönetimine katılımı ile ilgili yönetsel özerklik, sınıf ve okul düzeyindeki bütçe yönetimi ile ilgili mali özerklik, kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusundaki serbestlik ile ilgili kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olarak dört başlıkta açıklanmıştır (Canbolat, 2020). Bu durumda öğretmen özerkliğini, öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri ile materyal seçilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması, okulun yönetimi ve bütçe konusunda karar verebilme serbestliği ile kişisel ve mesleki gelişimi tercihlerini yönetebilmesi olarak açıklayabiliriz. Ancak uygulamada öğretmen özerkliğinin daha çok ders kitabı seçimi, öğretim programı oluşumuna katkı sağlama gibi konuları içeren öğretimsel alanda olduğu ifade edilmektedir (Ertürk, 2020; Gencer, 2023; Paulsrud & Wermke, 2020; Wilches, 2007). Wong Lai-ngok (2004), öğretimsel özerkliği, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ve materyal seçilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesi, etkinliklerin düzenlenmesi, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenciler için rehberlik faaliyetlerinde bulunulması gibi konularda öğretmenlerin sahip olduğu haklar şeklinde açıklamaktadır. Kısacası öğretmenin tüm bu sınıf içi eylemlerine karar vermesi ve bu kararları uygulaması öğretmen özerkliği yani öğretimsel özerklik olarak tanımlanır (Öztürk, 2012).

Her birey farklıdır ve bu farklılıklar öğrenme süreçlerine de yansır. Bu nedenle tüm öğrencilere aynı materyal aynı yöntem ve teknikler kullanarak öğretim yapmak öğrenci öğrenme çıktıları açısından dezavantajların oluşumuna neden olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programının oluşturulması, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal

seçimi konularında özerk olması ve sürece katılımı önemlidir (Bozkurt & Kara, 2022). Öğretimsel özerklik, öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği ile ilgili olup öğrencinin ihtiyaçlarına göre programı yeniden düzenleyebilmeleri, dersi planlarken öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak konu seçimi yapabilmeleri, uygun materyal ve kaynakları seçebilmeleri, programda gerekli ekleme ve çıkarmaları yapabilmeleri bu özerklik boyutunda değerlendirilmektedir (Çolak & Altinkurt, 2017). Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından da öğretimsel özerklik alanlarına vurgu yapılmış ve öğretmenlerin öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyali ve öğrenci değerlendirmesi üzerindeki özerkliklerine değinilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki özerkliğine ilişkin önemli boyutlardan biri öğretim programlarıdır (Canbolat, 2020). Öğretim programları konusunda genel eğilim öğretmenlere kısmî özerklik verme yönündedir. Katılımcılar tarafından da benzer bir yorum yapılmış ve öğretmenlerin genel anlamda ya kısmî özerkliklerinin olduğu ya da hiç olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenin tamamen özerk olduğu bir durum yoktur. Öğretmenlerin en fazla özerkliğe sahip olduğu Finlandiya’da bile bir çerçeve öğretim programı vardır (OECD, 2019). Özerklik uygulamaları ile ilgili genel anlamda öğretmenlerin öğretim programı üzerinde çok fazla özerklik alanları olmasa da uygulamada öğretmenler bazı uyarlamalar yapabilmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2020; Tokgöz & Bümen, 2021). Bu uyarlamaların kalitesi daha önce de ifade edildiği üzere öğretmenin mesleğinde ki uzmanlığına, sahip olduğu mesleki bilgi temeline bağlıdır (Bümen & Yazıcılar, 2020).

Profesyonelizmin önemli göstergelerinden biri olan öğretmen özerkliğinin artırılmasına yönelik söylemlere rağmen eğitim sistemlerinin performansını izlemek için tasarlanan standart ve merkezi bir öğretim programı ile sınavlar ve değerlendirmeler aracılığıyla öğretmenlerin çalışmaları üzerinde hâkimiyet kurulmaya çalışılmaktadır (Milner & Scholkmann, 2023). Bu tarz bir yaklaşım yetkinlik temelli öğretim programları aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin öğrenme çıktıları için bazı standartlar ve testler kullanılır (Hopmann, 2015). Katılımcılar tarafından da bu tarz merkezi uygulamaların öğretmenlerin özerkliğini sınırladığına yönelik görüşler iletilmiştir. Öğretmenlerin program üzerinde özerkliğini destekleyen yaklaşım ise didaktik temelli öğretim programlarıdır. Bu tarz öğretim programı tasarımları öğretmen yorumlarına fırsat tanır (Westbury, 2016). Öğretmen özerkliğini değerli bulan ülkelerin öğretim programı içerikleri daha esnek ve genel bir çerçeve niteliğindedir. Bu çerçeve metninin oluşumunda öğretmenler söz hakkına sahiptir. Özerkliğin düşük olduğu ülkelerde ise öğretim programı ayrıntılı bir şekilde

tanımlanmıştır (Eurydice, 2008). Bu da öğrenci öğrenmesine katkı sunan öğretmen özerkliğinin kısıtlanmasına neden olmaktadır (Ertürk, 2020). Ülkeler açısından bakıldığında bu iki tür öğretim programı yaklaşımının karışık olarak uygulanmakta olduğu ifade edilebilir (Haapaniemi, Venäläinen, Malin & Palojoiki; 2021).

Öğretim uygulamaları kapsamında öğretmen özerkliği tartışmaları arasında yer alan öğretim programı konusunda en özerk eğitim sistemlerinin bile genel amaçlar açısından merkezi olarak bir çerçeveye sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak öğretim programlarının tüm ayrıntıları ile hazırlanmış olması özerklik açısından bazı sorunlara neden olabilmektedir (Canbolat, 2020). Öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliği hakkında yapılan araştırmalarda öğretim programlarının öğretmen özerkliğini destekleyecek esnekliğe sahip olması (Bozkurt & Kara, 2022; Canbolat, 2020; Kılınç vd. 2018) ve öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere yeterli özerkliğin sağlanması (Avcı, 2022; Canbolat, 2020) ve öğretmenlerin öğretim programını uyarlayabilmeleri için gerek hizmet öncesi süreçte gerekse hizmet içi süreçte pedagojik tasarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği önerilmiştir (Bümen & Yazıcılar, 2020). Bu görüşlerden farklı olarak yapılan bir araştırmada öğretim programı üzerinde öğretmene çok fazla özerklik vermenin karmaşıklığa neden olabileceği ve öğrenci öğrenme çıktılarında farklı sonuçlara oluşabileceği ifade edilmekte olup öğretim programları konusunda merkezi kararlar alınmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir (Hong & Youngs, 2016). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde ise “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde “çerçeve öğretim programı” yeterlidir” denilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğretim karmaşık bir süreçtir ve sınıf içi senaryoların önceden tahmin edilmesi zordur. Bu nedenle birbirinden farklı ilgi ve ihtiyaçları olan, kendisine özgü ve farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde belirli bir esneklik ve özerkliğe sahip olması gerekir (Canbolat, 2020; Paulsrud & Wermke, 2020). Sınıf içinde gerçekleşen etkili ve kaliteli eğitim, okulların dolayısıyla eğitim sisteminin başarısında doğrudan etkilidir denilebilir (Bozkurt & Kara, 2022). Benzer şekilde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmen özerkliğine değinen katılımcıların tamamı öğretmenlerin bu konuda özerk olduğunu veya olması gerektiğini iletmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenler bu konuda kendilerini özerk hissettiklerini ifade etmiş olup sınıf içi öğretimin kalitesi üzerinde etkili olan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin özerk olması gerektiği ve öğretmenlerin bu konuda teşvik edilmesi gerektiği önerilmektedir (Avcı, 2022; Bozkurt &

Kara, 2022; Ertürk, 2020; Kılınç vd., 2018). Ancak öğretim materyali seçiminde durum biraz daha farklıdır. TALIS çalışması sonuçlarına göre öğretmenler öğretim materyali seçimi konusunda desteklenmekte olup öğretimsel özerklik alanında yer alan öğretim materyali seçiminde öğretmenler daha özerk bir yapıya sahip olmakla birlikte belirli bir ölçüde sınırlama mevcuttur (OECD, 2016, 2020a). Katılımcılar tarafından da bu kapsamda açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin öğretim materyali seçimi konusunda nispeten iyi düzeyde özerkliğe sahip olduğu dile getirilmiştir. Asya ülkeleri açısından ise durum biraz daha katı ve merkezi otorite tarafından sınırlandırılmış bir özerklik vardır (OECD, 2016). Japonya ve Kore ülke uzmanları da bu yönde açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretim materyali olarak nitelendiren ders kitaplarında da benzer durum söz konusu olup öğretmenler bu konuda ya tamamen özgürdür ya da belirli bir çerçeve ile sınırlandırılmıştır. Ancak profesyonelizm bakış açısı ile materyal ve ders kitabı seçimi konusu ele alındığında bu konuda öğretmenlere tanınacak özerklik alanının öğretmen profesyonelizmini güçlendireceği ifade edilebilir (Ertürk, 2020). Türkiye’de ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta ve öğrencilere dağıtılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ders kitaplarını seçme konusunda farklı seçeneklere sahip değildir. Bu nedenle öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak söz konusu kitapların belirlenmesi ya da seçim yapılabilecek bir listenin tespit edilmesi önerilmekle (Canbolat, 2020; Kılınç vd., 2018) birlikte sistemin öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre ders kitabı ve çalışma kitabı seçebilmelerine izin verecek şekilde olması gerektiği ifade edilmektedir (Avcı, 2022; Bümen & Yazıcılar, 2020; Canbolat, 2020; Ertürk, 2020; Öztürk, 2012).

Araştırma kapsamında katılımcılar, öğrenci değerlendirmesi konusunda öğretmenlerin özerkliğinin öğrenciler açısından önemli olduğunu, uygulamada ise öğretmenlerin özerk olduğu ve olmadığı durumların olduğunu ifade etmiştir. TALIS çalışmasına göre öğretmenlerin %90'ından fazlası öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme ve verilecek ödev miktarını belirleme konusunda kararın kendilerinde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca söz konusu çalışma kapsamında öğrenci değerlendirmesi ile ilgili olarak alınan kararlarda daha fazla öğretmen özerkliğinin olmasının daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (OECD, 2020a). Başarının sınav odaklı ölçüldüğü durumlara karşın özerk öğretmenler öğrencileri bütüncül değerlendirerek öğrencilerde oluşabilecek notla değerlendirme baskısını azaltmada önemli rol oynayarak öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkiler (Ertürk, 2020; Pearson & Moomaw, 2005; Reeve & Jang, 2006).

5.1.3.3. Meslektaş Ağ Bağları

Öğretmenlik mesleği bireysellikten uzaklaşıp takım bilincinde gerçekleştiğinde eğitim sistemleri öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin ötesine geçebilir. Bu nedenle öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte çalışmalarının desteklenmesi, özerklik alanlarının genişletilmesi önemlidir. Kısacası bürokrasiden daha bağımsız ama meslektaşlarına daha bağlı bir süreç olmalıdır denilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim için de diğer meslektaşları ile etkileşim içerisinde olmaları, bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmaları gerekir (Collinson & Cook, 2001; Eren & Anık, 2021; Gander & McInnes, 2021).

Meslektaş ağ bağlarının yatay ağlar, dikey ağlar, bireysel/serbest ağlar ve dış ağlar olmak üzere dört çeşidi bulunmakta olup, yatay ağlar daha çok aynı branş öğretmenlerin bir araya geldiği durumları, dikey ağlar üst yöneticilerle bir araya gelinen durumları, bireysel ağlar öğretmenlerin kendi içerisinde farklı nedenlerle bir araya gelme durumlarını, dış ağlar ise okul dışındaki aktörlerle bir araya gelme durumunu ifade eder (Eren & Anık, 2021). Bu çerçevede öğretmen profesyonelizminin alt boyutlarından birisi olan meslektaş ağ bağları kapsamında katılımcılar tarafından mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları, meslek örgütleri, sosyal ağlar ve geri bildirim kavramlarından söz edilmiştir.

Meslektaş ağ bağları ile ilgili katılımcıların büyük çoğunluğu “mentorluk” kavramına yönelik açıklamalarda bulunmuş olup hem hizmet öncesi eğitim sürecinde hem de öğretmenin mesleğe başladığı ilk günden itibaren mentorunun olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar ayrıca meslektaş ağ bağlarının en güzel örneklerinden birisinin mentorluk olduğunu ancak TALIS verilerine göre mentorluğun birçok ülkede az gelişmiş bir uygulama olduğundan da söz etmiştir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde okul deneyimi kapsamında sunulan mentorluk sayesinde öğretmen adayları kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerden rehberlik alarak bilgi temelini güçlendirir ve öğretmen olmadan önce mesleğe dair kazanımlar elde etmiş olur. Ayrıca mesleğe başlamadan alınan mentorluk hizmeti öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle sunulan mentorluk hizmetinin kalitesi çok önemlidir (OECD, 2016, 2019). Deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere yol göstericiliği, rehberliği şeklinde ifade edilen mentorluk uygulaması (OECD, 2016) bilgi temeline katkı sunarak acemi öğretmenlerin performanslarının iyileşmesini ve mesleki gelişimini teşvik eder (Fox & Wilson, 2015). Yapılan araştırmalar, mentor kalitesinin önemli olduğunu ve iyi bir mentorle geçirilen zamanın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında performans artışına yol açarak öğrenci

başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Glazerman vd., 2010; Kraft vd., 2018; OECD, 2016; Opfer, 2016; Rockoff, 2004; Simmie vd., 2017; Spooner-Lane, 2017). Buna paralel görüşler katılımcılar tarafından da iletilmiştir.

Öğretmen profesyonelizminin bir boyutu olan meslektaş ağ bağları kapsamında yer alan mentorluk, öğretmenlere uygulama deneyimi sunmanın yanında meslektaşlarıyla iletişim kurma, öğretim uygulamalarını geliştirmek için iş birliği yapma ve iş birlikçi öğrenme kültürü oluşturma gibi fırsatlar sunmaktadır (Sezgin, Sönmez & Kaymak, 2020). Okul bağlamı içinde her zaman gerçekleşebilen bir mesleki gelişim biçimi olan mentorluk sürecinde mentor öğretmen acemi öğretmenlere öğretimlerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik özel talimatlar verir, materyal ve kaynak sağlar, geri bildirimler yoluyla değerlendirmede bulunur, mesleki bilgi ve becerileri paylaşır (Balkar & Şahin, 2014; Ingersoll & Smith, 2004; Wexler, 2019). Aslında bu açıklamalarla mentorluk genellikle deneyimli öğretmenden acemi öğretmene bilgi aktarımı gibi tek yönlü bir eylem gibi algılansa da bazı durumlarda öğretmenin teknoloji kullanımı gibi güncel konularda tam tersi yönde işletilerek daha genç öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere rehberlik etmesi şeklinde de olabilir (Hall & Murphy, 2018; Washburn-Moses, 2010).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına ve motivasyon düzeylerini korumalarına yardımcı olan mentorluk hizmetleri, acemi öğretmenlerin öğretimlerini desteklemek, pedagojik yeterliklerini geliştirmek, diğer meslektaşlarıyla iş birliğini geliştirmek, mesleki kimliklerini güçlendirmek ve öğrencilerin genel performansını artırmak için önemli bir araçtır (Akkaş & Cephe, 2022; OECD, 2019). Ancak OECD genelinde ortalama olarak beş yıla kadar öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin sadece %22'sinin atanmış bir mentorluğuna sahip olduğunu ve okullarda mentorluk mevcut olsa bile, tüm öğretmenlerin bu fırsatlardan yararlanamadığını göstermektedir (OECD, 2020a).

Meslektaş ağ bağları ile ilgili mentorlukten sonra katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kavram mesleki öğrenme topluluklarıdır. Meslektaş ağ bağlarının mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili olduğunu ifade eden katılımcılar son zamanlarda mesleki öğrenme topluluklarının giderek daha aktif hale geldiğini ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları bu topluluklar ile mesleki bilgilerini geliştirme imkânı bulduklarından söz etmiştir. Öğretmen kalitesi iyi bir eğitim sisteminde önemli bir faktördür (A. Arslan, 2023).

21. yüzyılın zorluklarını karşılamak için, öğretmenlerin hızla değişen dünyada becerilerini

ve bilgilerini sürekli olarak yükseltmeleri gerekmektedir (Khan, Razak & Kenayathulla, 2021). Eğitim öğretim sürecinde öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla belirlenen ortak amaçlara ulaşmada meslektaşlar arası iş birliği yapılarak sürekli öğrenmenin desteklendiği gruplar olarak ifade edilen mesleki öğrenme toplulukları (Botha, 2012; DuFour, 2004; Gander & McInnes, 2021;) öğrenci ve öğretmen öğrenimini sağlamanın yanı sıra okul gelişimini de destekleyen bir yapıdır (Güzelergene, 2023). Araştırmalar, okulları mesleki öğrenme topluluğu olarak geliştirme kavramını güçlü bir şekilde desteklemekte olup öğretmenin öğrenme kabiliyetini ve uygulamalarını geliştirmenin ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmenin etkili bir yolu olarak mesleki öğrenme topluluklarının önemli bir unsur haline geldiğini ortaya koymuştur (Bursn, vd., 2018; Çopur, 2020; Lee, Zhang, & Yin, 2011; Stoll, Bolam, McMahon & Wallace, 2006). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin desteklenmesi için okulda gerçekleştirilen mesleki etkinliklere ve öğrenme topluluklarına dâhil olmaları sağlanarak okullar birer aktif öğrenme merkezleri haline gelmektedir. Bu sayede hem öğretmenlerin hem de okulun gelişimi sağlanmış olmaktadır (Gülcan, 2016). Okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşumu için öğretmenlerin öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşması, öğrenci öğrenmesi için en uygun yöntemler hakkında fikir alışverişlerinde bulunması, yeni öğretmenler için stratejiler oluşturulması, okul vizyonu ve değerleri belirlenerek hayata geçirilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir, okullarda etkinlikler düzenlenebilir, çeşitli araştırmalar yürütülebilir. Bu sürecin oluşumu ve sağlıklı işleyişi için okul yöneticilerine de büyük sorumluluk düşmektedir (Cansoy & Parlar, 2017b).

Mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili literatürde birçok model tanımlanmaktadır. Bunlardan bazıları DuFour modeli, Louis ve Krause modeli, Senge modeli ve Hord modeli olup hemen hemen tüm modellerde paylaşılan ortak bir amaç, iş birliğine dayalı araştırma, birlikte öğrenme ve mesleki gelişim temalarına vurgu yapılmaktadır (Gander & McInnes, 2021). Mesleki öğrenme topluluklarında hiyerarşiden çok iş birliği ve ortak bir amacı gerçekleştirmek için meslektaş birlikteliği ve ortak sorumluluk vardır (Altun, 2020). Mesleki öğrenme topluluklarında kolektif öğrenme önemli olup öğretmenler mesleki öğrenmeleri için eylem araştırmacısı rollerini topluluk çalışmalarında sergileyerek hem okulun güçlenmesi hem de öğrenci başarısının yükselmesi sağlar (Burns vd., 2018; Dufour, 2004; Gander & McInnes, 2021; Lee, vd., 2011). Mesleki öğrenme toplulukları öğrenen örgüt anlayışı üzerine temellendirilmekte olup (Gander & McInnes, 2021) Senge tarafından öğrenen örgütler “...insanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları yaratma kapasitelerini

sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve kapsamlı düşünce modellerinin beslendiği, kolektif amacın serbest bırakıldığı ve insanların sürekli olarak bütünü bir arada görmeyi öğrendiği örgütlerdir.” olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan mesleki öğrenme topluluklarının okulların öğrenen örgütlere dönüşmesinde güçlü bir araç olduğu ifade edilebilir. Geri bildirimlerin çok sık kullanıldığı, sosyal etkileşimin üst düzeyde olduğu sürekli mesleki gelişim felsefesine dayanan mesleki öğrenme topluluklarının eğitim sistemine sağladığı faydalar (Ansawi & Pang, 2017);

- ✓ Öğrenci öğrenme çıktılarını geliştirme,
- ✓ Öğretmen mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme,
- ✓ Ortak amaca, vizyona ve ortak sorumluluk bilincine sahip olarak iş birlikçi çalışma ve öğrenme kültürü oluşturma,
- ✓ Öğretmenler arasında geri bildirimler, değerlendirmeler ve uygulama paylaşımları aracılığı ile eğitimin kalitesini yükseltme,
- ✓ Örgütsel değişimi destekleme,
- ✓ Meslektaşlar arası güven duygusunu güçlendirme,
- ✓ Sürekli öğrenmeyi sağlama,

olarak özetlenebilir. Katılımcılar tarafından da mesleki öğrenme topluluklarının önemi ifade edilerek profesyonelizmin gelişimi için önemli faktörlerden biri olarak gösterilmiştir.

Meslektaş ağ bağları konusunda meslek örgütlerine değinen katılımcılar meslektaşların bir araya gelmesine imkân tanıyan ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayan meslek örgütlerinin profesyonel meslek açısından önemli olduğu dile getirmiştir. Meslek örgütleri meslektaş desteği sağlarken düzenlenen eğitim faaliyetleri aracılığı ile de öğretmenlerin mesleki açıdan güçlendirilmesini amaçlar. Buradaki önemli unsur güçlü iş birliği ve dayanışma kültürüdür (Aydın, 2018; Msila, 2022). Buna paralel şekilde öğretmenler, meslek örgütlerini meslekleri açısından güçlendirici ve önemli yapılar olarak görmektedir (Cowen & Strunk, 2014; Msila, 2022).

Meslek örgütleri, öğretmenleri mesleki açıdan destekleyerek öğrenci başarısının, meslektaşlar arası diyalogun ve mesleki bağlılığın artmasını sağlama potansiyeline sahiptir (Aydın & Soydan, 2021). Ayrıca çok güçlü meslek örgütlerinin hükümet eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında müdahale etme gücüne de sahip oldukları söylenebilir (Mausethagen, & Granlund, 2012; Cowen & Strunk, 2014; Msila, 2022). Kısacası meslek örgütleri profesyonel meslek olmanın bir unsuru olup öğretmen

profesyonelizmi için önemli bir kavramdır (Gencer, 2023; Pereira & Tay, 2023). Ancak uygulamada çoğunlukla meslek örgütlerinin hükümetlerle pazarlık yaparak öğretmenlerin çalışma koşullarını ve özlük haklarını iyileştirmeye yönelik faaliyetler düzenlediği ve meslek üyelerini savunan roller üstlendikleri görülmektedir (Cowen & Strunk, 2014). Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin bir kısmı profesyonelizm açısından meslek örgütlerinin yeterli olduğuna dair görüş belirtirken çoğunluğu meslek örgütlerinin öğretmenleri mesleki anlamda geliştirmekten ve haklarını korumaya çalışmaktan çok belirli ideolojiler altında topladığını belirtmiştir (Gencer, 2023). Benzer şekilde araştırmaya katılan Türk uzmanlar tarafından Türkiye’de ki öğretmen sendikalarının çalışmalarının büyük çoğunluğunu bu başlıkların meşgul ettiği ifade edilmektedir.

Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte internetin yaygınlaşmasının meslektaş ağ bağları kapsamında çevrimiçi olarak kullanılabilen sosyal ağların yaygınlaşmasına yol açtığına vurgu yapan katılımcılar bunların daha çok informal şekilde oluşturulduğundan, bazılarının güzel yapılandırıldığından ve bu ağların öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iletişim kurabilmesi konusunda esneklik imkânı sağladığından söz etmiştir. Teknolojik gelişmeler birçok alanı etkilediği gibi eğitim faaliyetlerini de etkilemiş olup bu süreçte sosyal medya araçları hayatın vazgeçilmez unsurları olmuştur. Mekân ve zaman kısıtlaması olmadan meslektaşların birbirine hızlı ve kolay erişimini sağlayan sosyal ağlar, iş birliğini, fikir alışverişini ve mesleki paylaşımları teşvik ederek meslektaşlar arası etkileşimi artırmaktadır. (Çolak, 2019). Mesleki gelişim açısından önemli bir potansiyele sahip olan sosyal ağlar aynı zamanda kişilere içerik üretme, bu içeriği paylaşma imkânı da sunmaktadır. Kısacası internet, cep telefonu veya bilgisayarın olduğu her yer bir öğrenme ortamına dönüşmüştür (Arkan & Yünter, 2018).

Sosyal medya, öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik aktivitelerini fiziksel çevrenin dışına taşımış (Eren & Anık, 2021) olup öğretmenler sosyal ağları hızlı haberleşme, iyi uygulamaları paylaşma ve yaygınlaştırma, eğitimde güncel gelişmeleri ve yenilikleri takip etme, mesleki gelişim sağlama, velileri bilgilendirme, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, öğrenciler ile etkileşim kurma, öğrenci takibi, bilgi ve kaynağa kolay erişim gibi amaçlarla kullanmaktadır. (Arkan & Yünter, 2018; Yörük & Cigerci, 2016; Çolak, 2019). Yüz yüze etkileşimin elbette etkili olduğunu ancak sosyal ağların da gelişen teknoloji ile meslektaş ağ bağlarının ayrılmaz bir parçası olduğuna yönelik katılımcı görüşlerine benzer şekilde öğretmenlerin diğer meslektaşlarından tavsiye almak, fikir sunmak, mesleki tartışmalara katılmak, materyal paylaşımı yapmak gibi konularda artık çevrimiçi

topluluklara katılmayı daha fazla tercih ettiği (Davis, 2015; Eren & Anık, 2021) ve sosyal ağlarda edindikleri yeni kaynakları ve metodolojileri kendi uygulamalarına dâhil ederek öğretimlerini güçlendirdikleri söylenebilir (Çolak, 2019; Holmes, 2013). Ayrıca yapılan araştırmalar öğretmenlerin sosyal ağlar aracılığı ile bu kazanımları edinirken keyif aldıklarını, doyum sağladıklarını (Arkan & Yünter, 2018) ve kendilerini daha aktif, ilgili ve özerk profesyoneller olarak hissettiklerini göstermiştir (Juddy, Rahmat, Heng, Li & Hwee, 2018; Oddone, Hughes & Lupton, 2019).

Öğretmen profesyonelizminin alt boyutu olan meslektaş ağ bağları kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular çerçevesinde verilen cevaplar arasında vurgulanan bir başka kavram ise geri bildirim olmuştur. Bu kapsamda meslektaş ağ bağı oluşturmada öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeler çerçevesinde diğer öğretmenlere geri bildirimde bulunmasının önemli olduğu ve bunun meslektaşlar arasındaki iletişimi üst seviyeye taşıdığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları öğretim uygulamaları ile ilgili diğer meslektaşlar tarafından iletilen görüş ve değerlendirmeler olarak ifade edilen geri bildirim, etkili mesleki gelişimi destekleyerek öğretim uygulamalarında ve dolayısıyla öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahiptir (OECD, 2016, 2019; Steinberg & Sartain, 2015). Çünkü geri bildirimler sayesinde öğretmenler kendilerinin diğerleri tarafından nasıl tanımlandığını görme fırsatı elde eder (Akyıldız, Yurtbakan & Tok, 2019). TALIS araştırması, okullarda geri bildirimin oldukça yaygın olduğunu ve öğretmenlerin mentorlerinden ya da meslektaşlarından mesleki gelişimlerini destekleyici geri bildirim almayı istediklerini göstermektedir (OECD, 2016).

Profesyonel çalışmanın önemli bir özelliği olan ve öğretmen profesyonelizmini geliştiren önemli bir kaldıraç görevi gören meslektaş ağ bağları türlerinden biri olan geri bildirimler gayri resmi tartışmalar yoluyla olmakla birlikte daha resmi ve yapılandırılmış şekillerde de olmaktadır. Bunun en güzel örneklerinden birisi sınıf gözlemi şeklinde gerçekleşen mikro öğretim uygulamasıdır. Katılımcılarda bu yönde görüş bildirmiş olup özellikle Japonya’da ve Asya ülkelerinde sıklıkla kullanılan “lesson study” çalışmasının geri bildirimin en güzel örneklerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Mikro öğretim uygulaması, dersin kayıt altına alınması, meslektaşlar tarafından izlenerek tartışılması ve sürecin genel olarak değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Öğretmenin kendini dışarıdan görmesi, sınıf yönetiminin değerlendirilmesi ve öğretime ilişkin farkındalık oluşması öğretimin gelişimi açısından çok güçlü geri bildirimlerdir (Güzelergene, 2023). Öğretim sürecine odaklanan, yapıcı ve kanıta dayalı geri bildirimler öğretim ile ilgili bilgi verirken aynı zamanda motive edici bir etkiye de sahiptir (Hargie, 2006). Yapılan araştırmalara göre bu uygulama ile ilgili

öğretmenlerin bazı çekinceleri olmasına karşın öğretmenler bu yöntemin öğretme ve öğrenmenin yanı sıra meslektaşlığı da geliştirdiğini ifade etmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2014; Yazıcı, 2021). Bu durum özellikle daha az deneyimli öğretmenler açısından daha anlamlıdır (OECD, 2019).

5.1.4. Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar

Öğretmen profesyoneliği uygulamaları açısından özgün veya başarılı olan modellerine yönelik katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok dile getiren özgün uygulamanın Japonya örneği olduğu görülmüştür. Bunun dışında başarılı uygulamalar açısından ise sürekli mesleki gelişim kavramına atıf yapılmıştır. Katılımcılar tarafından dile getirilen özgün ve başarılı uygulamalara yönelik tartışma aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.4.1. Özgün Uygulamalar

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyoneliği ile ilgili özgün uygulamalar kapsamında en çok dile getirilen Japonya tarafından uygulanan “Lesson Study” uygulaması olmuştur. Türkçe literatürde mikro öğretim modeli olarak ifade edilen uygulama bazı araştırmalarda “ders imecesi” şeklinde de ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında, uluslararası literatürde yer aldığı gibi “Lesson Study” olarak kullanılacaktır. Özgün uygulamalar kapsamında dile getirilen bir diğer konu ise Finlandiya tarafından hayata geçirilen “Ulusal Öğretmen Eğitimi Formu ve Çok Boyutlu Uyarlanmış Öğretim Süreci (MAP) Modeli” olmuştur. Son olarak, Türkiye tarafından uygulanmış olan Köy Enstitüleri ve Öğretmen Liseleri, özgün uygulamalar çerçevesinde dile getirilmiştir.

Japonya Örneği, “Lesson Study”; Özgün uygulamalar kapsamında katılımcılar, Japonya’da uygulanan “Lesson Study” örneğinden bahsetmiştir. OECD tarafından da oldukça fazla atıf yapılan bu çalışma öğretmenlerin birbirlerinin derslerini kaydederek, gözlemleyerek ve daha sonra diğer meslektaşları ile analiz ederek paylaşımlarda bulundukları ve geri dönütler vererek birbirlerinin mesleki gelişimine destek oldukları bir uygulamadır. Türkçe literatürde ise mikro öğretim olarak adlandırılmaktadır. Mikro öğretim modelinin geçmişi 1900’lü yıllara dayanmakta olup öğretmenlere yönelik düzenlenen uygulamalı eğitimler ve konferanslarda uygulamaya dair hemen geri bildirim alınması, gözlem yapılması ve değerlendirmede bulunulması hedefinden yola çıkarak orijinal adı “jūgyō kenkyū”

(Takahashi & McDougal, 2016) olan “Lesson Study” modeli tasarlanmıştır (Güner & Akyüz, 2017). Bütün öğretmenlerin düzenli olarak katılım sağladığı “Lesson Study” uygulamasında iş birlikçi öğrenmeye ve dersler üzerinde derinlemesine düşünmeye büyük önem verilmektedir (Takahashi & McDougal, 2016; Tepetaş & Tezcan, 2020; Uğurlu, Dolmacı ve Evran Acar, 2018; Vermunt, Vrikki, Halem, Warwick & Mercer, 2019). Öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik yaşadıkları sorunlarla meslektaşları ile iş birliği içerisinde başa çıkmaları ve sorunları çözümlemeleri prensibine dayanan mikro öğretim modeli ile tecrübeli öğretmenler, öğretmenlik uygulamalarına yönelik bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerin gelişimine destek olmak amacıyla paylaşır (Baki & Arslan, 2015; Fujii, 2015; Jacobs, 2012; Takahashi & McDougal, 2016).

Okul temelli bir uygulama olan lesson study, genel olarak konu ve hedef belirlenmesi, buna uygun plan yapılması, uygulama ve gözlem, değerlendirme, tartışma ve raporlama aşamalarından oluşmakta olup raporlama sonucuna göre yeni hedefin belirlenmesi ile uygulama döngüsü devam ettirilir. Birinci aşama iş birlikçi şekilde hedef belirlenmesi ve ders planı yapılmasını kapsar. İkinci aşama ders planının uygulanması ve gözlemlenmesini içerir. Bu aşamada dersi anlatacak öğretmen seçilir ve bu öğretmenin dersi diğer öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde gerçek sınıf ortamında gözlemlenir, değerlendirilir. Üçüncü aşama grup yansımaları ve kritik yapma olup öğretmenler, kendi aralarında tartışarak ve fikir alışverişinde bulunarak dersin nasıl daha etkili ve verimli hale gelebileceği konusunda öneriler sunar. Son aşamada ise hedeflerin ve ders planlarının revizesi vardır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılır ve yeni hedef belirlenerek bir sonraki döngü başlatılır (Fujii, 2015; Takahashi & McDougal, 2016; Rappleye & Komatsu, 2017; Uğurlu vd., 2018; Vermunt vd., 2019). Bu çalışma ile öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrenci öğrenmesinin sağlanması amaçlanmakla birlikte yapılan değerlendirmeler neticesinde öğretim programlarının revize edilmesine de katkı sağlanmaktadır (Takahashi & McDougal, 2016).

Finlandiya Örneği, “Ulusal Öğretmen Eğitimi Formu ve Çok Boyutlu Uyarlanmış Öğretim Süreci (MAP) Modeli”; Finlandiya ülke uzmanı özgün uygulamalar kapsamında Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu’ndan ve kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modelinden söz etmiştir. Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu, 70 uzmandan oluşmakta olup Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2016 yılında görevlendirilmiştir. Forum, öğretmen eğitiminin gelişimini teşvik etmek ve ortak yapılandırıcı iş birliği yoluyla öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri için bir gelişim programı hazırlamak

amacıyla kurulmuştur. Forum üyeleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmen eğitiminden sorumlu üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversiteleri, okul müdürleri ve öğretmenler, öğrenci öğretmenler ve diğer ilgili paydaşları temsil etmektedir. Forum, ulusal ve yerel toplantılarda ve web tabanlı beyin fırtınası yoluyla öğretmen eğitimiyle ilgili araştırma sonuçlarını tartışmış, diğer ülkelerdeki öğretmen eğitimi stratejileri ve politika belgelerine dayalı en iyi uygulamaları incelemiş ve fikirler üretmiştir. İş birlikçi bir yaklaşımla çalışan Forum, "Dünya için en iyi yetkinliği birlikte yaratmak" mottosu çerçevesinde "Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı" hazırlamıştır. Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı, öğretmen eğitiminin eşitliğinin desteklenmesini ve öğretmenlik mesleğinin gelecekte de güçlü ve cazip kalmasını sağlayan hedefleri ve önlemleri ana hatlarıyla belirtmektedir. Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programını özellikle öngörü, beklenti ve öğrenci seçimi, öğretmenlerin yeterlikleri ve sürekli mesleki gelişimleri, öğretmen eğitiminde ağ bağları ve iş birliği ve öğretmen liderliği de dâhil olmak üzere eğitim liderliği konularında sürekli güncellenmektedir. Öğretmen Eğitimi Geliştirme Programı, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve göreve başlaması ile öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli öğrenmeleri için üç ana strateji belirlemiştir. Bunlardan birincisi olan "Temel Yeterlikler", alana yönelik derin bilgi, pedagoji bilgisi, müfredatla hâkim olma, öğrencilerin nasıl destekleneceği konusunda bilgi sahibi olma, değerler, kültür, duygular, etkileşim ve iş birliği konularında uzmanlık, araştırma yetkinliği ve eleştirel düşünme, sürdürülebilir uzmanlık ve farklı öğrenme ortamlarının yönetimi ve dijitalleşme konularını içerir. İkincisi ise "Yeni Sonuçlar Yaratma Uzmanlık ve Eylem" olup zorluklarla yüzleşirken ve öğretimi geliştirirken yaratıcı, sorgulayıcı, cesur, girişimci ve araştırmaya dayalı çalışma yaklaşımları, sorunların incelenmesi, çözülmesi ve bunlara uyum sağlanması ile ilgili yeterlik, ağ bağları ve iş birliği içinde müfredat, öğretim, rehberlik, öğrenme ile eğitim ve öğretim için yenilikler geliştirmek ve yenilikler yapmak, yerel ve küresel bağlamda iş birliğine dayalı yetkinlik konularını içerir. Üçüncü strateji olan "Kişinin kendi yeterliğini ve eğitim kurumlarını geliştirmesi" ise sürekli öğrenme ve kariyer planlaması, kendini ve iş topluluğunu geliştirmede araştırma, değerlendirme ve geri bildirimlerin kullanılması, iş birlikçi değerler, uygulamalar ve prosedürler oluşturmak için gereken liderlik, yönetim ve topluluk yeterliği konularını içerir (Ministry of Education and Culture, 2022).

Yukarıda yer alan üç husus kapsamında dört hedef belirlenmiş olup bu hedefler şu şekildedir (Ministry of Education and Culture, 2022):

Hedef 1: Öngörü ve öğrenci kabulü yoluyla ilgi ve kalıcı güç

Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve yükseköğretim kurumları, kilit paydaşlarla birlikte öğretmen ihtiyaçları konusunda öngörü geliştirecek, eğitim ve öğretim sektörüne olan ilgiyi ve bu sektörde kalma gücünü artıracaktır. Yükseköğretim kurumları, araştırmaya dayalı bir yaklaşım kullanarak ve başvuru çeşitliliğini ve uluslararası boyutunu dikkate alarak öğrenci kabullerini birlikte geliştirecektir. Yükseköğretim kurumları ve öğretmenlerin sürekli öğrenimine yönelik diğer sağlayıcılar, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında ve çalışırken de nitelik ve yeterlik kazanmalarını sağlayarak kariyerlerinde esnek geçişleri teşvik eder.

Hedef 2: Öğretmenlerin araştırma temelli ve sürekli yeterlik gelişimi

Yükseköğretim kurumları öğretmen eğitimini geliştirirken, öğretmen eğitiminin çok disiplinli ve araştırmaya dayalı doğasını, bilgiye dayalı yaklaşımı ve öğretmenlerin faaliyet gösterdiği bağlamları (kişisel, toplumsal ve küresel bağlam gibi) dikkate alacaktır. Yükseköğretim kurumları, ortak pedagojik yeterlikler oluşturabilecek bir eğitim seviyesine ulaşmak için iş birliği yapacaktır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, eğitim ve öğretim ve sürekli öğrenme sağlayıcıları, araştırma temelli bir yaklaşım kullanarak hizmet öncesi öğretmen eğitimini ve sürekli öğrenmeyi birlikte geliştirecektir.

Hedef 3: İş birliği ve ağ bağları yoluyla güçlü hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim

Yükseköğretim kurumları, iş birliğine dayalı yapılar kullanarak öğretmen eğitimi ve araştırmalarının kalite ve etkinliğinin yanı sıra öğretmen eğitimcilerinin yetkinliğini de güçlendirecektir. Öğretmen eğitimcileri iş birliği, ağ bağlar ve ortaklıklar ile araştırma ve geliştirme projelerinde yer alacaktır. İş birliği hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ve yükseköğretim ve birimlerdeki sınırların yanı sıra eğitim sınırları ötesinde de gerçekleşecektir. İş birliği, öğretmen eğitimcilerinin yanı sıra öğretim, rehberlik ve destek uzmanları, öğretmen adayları ve eğitim sektörü kuruluşları, erken çocukluk eğitimi ve bakımı sağlayıcıları, eğitim ve öğretimdeki aktörler ve üçüncü sektör gibi öğretmen eğitimindeki paydaşlar için de geçerlidir. Eğitim ve Kültür Bakanlığı iş birliği ve ağ bağı oluşturmaya desteklemektedir.

Hedef 4: Eğitim kurumlarının öğrenen ve gelişen topluluklar haline gelmesine yardımcı olacak becerilere sahip yönetim

Liderlik becerileri öğretmenlerin yeterliklerinin bir parçasıdır. Yükseköğretim kurumları, öğretmen eğitime yönetim yetkinliği çalışmalarını dâhil eder ve sürekli öğrenmede çalışma fırsatlarının sağlanmasının bir parçası olarak yetkinliği derinleştiren eğitim sağlar. Araştırmaya dayalı olarak, yükseköğretim kurumları öğretmenler, okul ve eğitim kurumu müdürleri ve erken çocukluk eğitimi ve bakımı birimlerinin müdürleri için liderlik becerileri çalışmaları geliştirecektir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı ile eğitim ve öğretim sağlayıcıları, liderliğin toplum inşa edici doğasını, eğitim ve öğretim sektöründe pedagojik liderliğin rolünü güçlendirecektir. Eğitim sektöründe öğretmen eğitimi ve liderlik eğitimi verenler, temel liderlik yetkinliklerine ilişkin politikaları ortaklaşa derleyecek ve liderlik yetkinliklerine ilişkin sürekli öğrenme için liderlik araştırmaları ve modelleri geliştireceklerdir (Lavonen, Mahlamäki-Kultanen, Vahtivuori-Hänninen & Mikkola, 2020, 2021).

Bir diğer özgün uygulama ise kısa adı MAP olan “Çok Boyutlu Uyarlanmış Öğretim Süreci Modeli” öğretmen eğitimi geliştirme projesi kapsamında geliştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, erken çocukluk öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, danışmanlar için genel bir öğretim modeli olan MAP kapsamında öğretmenlik, geniş boyutlardaki yeterliklerden oluşan bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır. MAP modeli, yerel ve uluslararası araştırmacılar, öğretmenler, öğrenci öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, eğitim veren okul öğretmenleri ve başöğretmenlerle birlikte geliştirilmiş ve Finlandiya’da öğretmen seçimi, eğitimi, göreve başlama aşaması ve ileri eğitim için bir temel oluşturmuştur. MAP modelinde ayrıca öğretmenlerin planlama, iş birliği, mesleki gelişim, öğretmen liderliği ve öğrencilerinde sivil katılımın ve küresel yeterliğin gelişimini desteklemek için gerekli becerileri edinme gibi sınıf dışındaki mesleki sorumluluklarının önemi de vurgulanmaktadır (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Metsäpelto vd., 2020). Ayrıca üst düzey düşünme becerileri öğretmenlerin çalışmaları için çok önemli görülmektedir. Bu model ile öğretmen yeterliğinin çeşitli düzeylerini gösteren tutarlı bir çerçeve ve öğretimi oluşturan temel bilgi ve becerilerin kapsamlı bir açıklaması yapılmış böylece öğretmenlik mesleğinin anlaşılmasına katma değer sağlanması amaçlanmış olup söz konusu yeterlikler Tablo 20’de yer almaktadır (Metsäpelto vd., 2022).

Tablo 20
Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlikler	Özel Beceriler	Mesleki Uygulamalar	Öğretmen Etkililiği
<i>Öğretme ve Öğrenme Bilgi Temeli:</i> Alan bilgisi Pedagoji bilgisi Uygulama bilgisi Bağlamsal bilgi (Contextual knowledge)	<i>Kavrama:</i> Sınıftaki bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel durumsal ipuçlarını ve olayları fark etme	<i>Bireysel ve Grup Düzeyi:</i> Öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımının desteklenmesi; Öğrenci merkezli ve diyaloga açık öğretim yaklaşımlarının kullanılması; Duygusal ve öğretimsel destek ve sınıf organizasyonu	<i>Öğrenci Çıktıları:</i> Öğrenme, motivasyon ve iyi oluş
<i>Bilişsel Beceriler:</i> Bilgi süreci Eleştirel düşünme ve problem çözme Yaratıcılık İletişim, tartışma ve muhakeme Üstbiliş (Metacognition)	<i>Yorumlama:</i> Bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel süreçlere ilişkin bilgiye dayalı muhakeme	<i>Kurumsal Düzey:</i> Planlama, ebeveynlerle iletişim, mesleki topluluğa katılım, mesleki gelişim, öğretmen liderliği	
<i>Sosyal Beceriler:</i> İlişkisel beceriler Duygusal beceriler Çeşitlilik yeterliği Kültürlerarası yeterlik ve etkileşim becerileri	<i>Karar Verme:</i> Öğretimsel karar verme	<i>Yerel, Ulusal ve Küresel Düzey:</i> Öğrencilerde sivil katılım ve bağlılığın ve küresel yetkinliğin teşvik edilmesi	
<i>Kişisel Yönelimler:</i> Kişisel eğilimler Genel uyum kalıpları (benlik kavramları; inançlar, değerler ve etik; motivasyonel yönelim) Mesleki kimlik			
<i>Mesleki Refah/İyi oluş:</i> İyi oluş Stres yönetimi stratejileri Öğretmen dayanıklılığı			

Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A (2020). Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>

Türkiye Örneği, Köy Enstitüleri ve Öğretmen Liseleri’’: Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi açısından özgün denilebilecek uygulama olarak köy enstitüleri ve öğretmen liseleri dile getirilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin Türkiye’de köklü bir geleneği olduğundan söz eden uzmanlar, gelenekteki bu kodları iyi okumak ve modern anlamda da bunları birleştirmek gerektiğini ifade etmiştir.

Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim seferberliği başlatılmış olup yeni okullar açılarak öğretmen ihtiyacının giderilmesi çalışmalarına hız verilmiştir. Bu dönemde eğitim sorunlarını çözmek ve rehberlik hizmeti almak üzere 1924 yılında eğitim uzmanı John Dewey Türkiye'ye davet edilmiş olup Dewey tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin köyün birçok problemlerini çözebilecek düzeyde yetiştirilmesi gerektiği yönünde rapor hazırlanmıştır. Dewey, Türk eğitim sisteminden elde ettiği verilere yönelik tespit ve önerilerine yer verdiği raporunda, öğretmenlerin eğitimi, ekonomik durumlarının düzeltilmesi, ders araç ve gereçlerinin önemini belirtmiş uygulamalı eğitimin şartlarını oluşturabilmek için eğitim altyapısına dikkati çekmiştir (Kardaş, 2017).

1935 yılında ülke nüfusunun yaklaşık %80'e yakın kısmının yaşamakta olduğu kırsal, köy kesiminde okullaşma oranı çok düşük, köy okullarına şehirlerden tayin edilen öğretmenler ise köylerdeki eğitim sorununu çözebilmekten uzak kalmıştı. Bu nedenle köylüye hitap ederek onlara rehberlik yapabilecek aydınların köylünün kendi içerisinde çıkması gerektiği düşünülmüştür (Kaplukan, 2012). 1935 yılında temelleri atılan Köy enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan bir kanunla açılarak eğitime başlamıştır. Hasan Ali Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı döneminde faaliyete geçirilen köy enstitülerinin (Aysal, 2005; Ezer, 2020; Koç, 2010) en büyük hedefi köylere öğretmen yetiştirmek olmuştur (Avcı & Kayıran, 2023). Enstitülerde, köylere gönderilen öğretmenlerin köyün yapısını, koşullarını, yaşam tarzını bilecek ve köylünün gereksinimlerine cevap verebilecek, uygulayabilecek nitelikte yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Kılıç, 2021). Köy enstitülerinde öğrencilere eğitim ve öğretim süresince hem teorik hem de pratik uygulamaya yönelik bilgiler verilerek köylerin öğretmen ihtiyaçlarının temin edilmesi sağlanmıştır. Kuruluş döneminde öğretim programlarını kendileri oluşturmuş olup program köy koşulları ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmiştir (Ezer, 2020; Şeren, 2008). Köy enstitülerinde temel öğrenme felsefesi, bilgiyi öğrenme, uygulama yoluyla deneyim kazanarak ve keşfederek, yerinde öğrenme fikri olup köyde görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla eğitimde teorik bilgilerin yanı sıra üretime dayalı uygulamalı bilgiler de verilmiş ve uygulamalar yaptırılmıştır (Tural, 2016). Köy Enstitüleri yetiştirdikleri öğretmenler aracılığıyla insanları bilimden faydalandırmayı hedefleyen bir hareket başlatmışlardır. Bu hareket, eğitimin toplumun her yerine ve kesimine ulaştırılabileceğini kanıtlamıştır. Köy Enstitüleri, kuruluş amaçlarının çok üzerinde bir başarıya imza atmış, yaklaşık 20.000 öğretmen yetiştirilmiş ve köy halkının sorunlarını ortaya koyan bir nesil oluşmasını sağlamıştır. Ancak 27 Ocak 1954 tarih ve 6234 sayılı

yasayla, tamamen kapatılarak öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Ezer, 2020; Taşar, 2022; Tosun, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında varılan anlaşma ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci yetiştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi uygulamasına geçilmiştir (Gelişli, 2000). Anadolu Öğretmen Liseleri Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, Öğrencilerine; 1) öğretmenlik mesleğini sevdirmek, 2) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, 3) orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermekle görevlendirilmiştir. Ortaokul eğitimi sonrası bir yıl hazırlık olmak üzere toplam dört yıl süren eğitim kapsamında yabancı dil eğitime ve öğretmenlik mesleğine ilgi, istek ve yatkınlık kazandırıcı derslere ağırlık verilmekteydi (Gelişli, 2000; Tanrıverdi & Kavsut, 2015). Anadolu Öğretmen Liselerine yerleşen öğrencilerin çoğunluğu bu okulu, eğitiminin kaliteli olmasından dolayı tercih etmeleri nedeniyle mezunlarının büyük bir kısmı üniversite eğitiminde eğitim fakülteleri yerine tıp, hukuk gibi başka alanları tercih etmiştir (Gerek, 2006; Güleçen, Cüro, & Semerci, 2008; Özer & Kahramanoğlu, 2011). Bunda öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre cazibesinin ve statüsünün düşük oluşunun etkili olduğu değerlendirilmektedir. 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında ise söz konusu okullar kapatılmış ve Fen Lisesi ile Sosyal Bilimler Lisesi uygulaması başlatılmıştır.

5.1.4.2. Başarılı Uygulamalar

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından çeşitli ülkeler tarafından hayata geçirilen öğretmen profesyoneliğine yönelik başarılı uygulamalar arasında sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim, statü, özerklik, kariyer basamakları ve dijital platform uygulamaları dile getirilmiştir.

Sürekli Mesleki Gelişim: Katılımcılar tarafından öğretmen profesyoneliğinin başarılı uygulamaları arasında en çok dile getirilen uygulama sürekli mesleki gelişim olmuş, bu konuda Finlandiya, İngiltere ve Singapur'un başarılı uygulamalar hayata geçirdiği ifade edilmiştir. Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerin ücretsiz olarak sunulmasına değinilmiştir.

Finlandiya; Hayat boyu öğrenme Finlandiya eğitim sisteminin ve çalışma yaşamının doğal bir parçasıdır. Her Finlandyalı öğretmenin çevrimiçi öğrenmeye erişimi vardır ve

meslektaşlarını destekleyen özel öğretmenler vardır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminden Eğitim ve Kültür Bakanlığı, yerel otoriteler, eğitimle ilgili kurumlar, üniversiteler, öğretmen birlikleri ve Ulusal Eğitim Kurulu sorumludur (OECD, 2019). Birçok üniversitede hizmet içi eğitim kapsamında sürekli eğitim merkezleri bulunmakta olup araştırmaya dayalı öğretmen eğitimleri önemli görülmektedir. Bazı yerel yönetimler, kendi bölgelerindeki tüm okullar için sürekli mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemekle birlikte okul temelli eğitimler de gerçekleştirilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yıllık zorunlu hizmet içi eğitim günleri bulunmakta olup tüm öğretmenler için uzun dönemli kurslar yoktur. Belediyeler, öğretmenlere ihtiyaçlarına göre eğitim sağlamaktan sorumludur. Bazı belediyeler bünyesindeki bütün öğretmenler için hizmet içi programlar düzenlerken, diğer belediyelerde ne tür bir mesleki gelişimin gerekli olduğuna ve finansmana karar vermek öğretmenlere veya okul müdürlerine bağlıdır (Sahlberg, 2011). TALIS istatistikleri, ortalama bir öğretmenin, herhangi bir maddi teşvik olmamasına rağmen, yılda yedi gün mesleki gelişime katıldığını göstermektedir. (OECD, 2019).

İngiltere: İngiltere Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin temel amacını, öğrencilerini çok iyi yetiştirmeleri ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını ve başarılarını artırmaları için öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlık seviyelerinin yükseltmek olarak açıklamaktadır (Ofsted, 2010). Çeşitli üniversite ve kuruluşlarla öğretmen eğitimleri için iş birliği içerisinde çalışılmaktadır. Sürekli mesleki gelişimde öğretmenlerin sadece belirli dönemlerde değil sürekli ve eş zamanlı olarak mesleğin her dönemine yayılmış mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması amaçlanmaktadır (Bilge & Aslanargun, 2018; Elçiçek & Yaşar, 2016). Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde uzman olma yolunda ilerleyebilmeleri için erken kariyer desteğinin çok önemli olduğu düşüncesinden hareketle İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından Uzman Danışma Grubu ve öğretmenler, okul müdürleri, akademisyenler ve alan uzmanlarıyla iş birliği içerisinde Erken Kariyer Çerçevesi (EKÇ) oluşturulmuştur. EKÇ'nin içeriği hizmet öncesi öğretmen eğitimini temel alır. EKÇ, kariyerinin başındaki öğretmenlerin kariyerlerine başladıklarında neleri öğrenmeye ve nasıl yapacaklarını öğrenmeye yönelik içerik sunar. Kariyerinin başındaki öğretmenlerin uygulamalarını, bilgilerini ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanan EKÇ mesleğin ilk iki yılını kapsamaktadır. EKÇ, davranış yönetimi, pedagoji, müfredat, değerlendirme ve mesleki davranışlar olmak üzere beş temel alanda öğretmenleri desteklemektedir. EKÇ kapsamında hazırlanan program yüksek kalite taahhüdü içermekte ve her zaman erişilebilen EKÇ müfredatı, eğitim materyali

sunmaktadır. Ayrıca yeni öğretmenin göreve başladığı ilk yıl ders yükü %10, ikinci yıl ise %5 oranında düşürülür. Öğretmenleri desteklemek için mentorlara zaman ayrılır ve mentor eğitimi devlet tarafından finanse edilir.

Erken Kariyer Çerçevesi sekiz standarttan ve bu standartlara yönelik stratejilerden oluşmaktadır. Bunlar;

- Standart 1: yüksek beklentiler belirlemek,
- Standart 2: öğrenciler nasıl öğrenir, iyileştirmeyi teşvik etmek,
- Standart 3: konu ve müfredat bilgisi sergilemek,
- Standart 4: sınıf uygulaması, iyi yapılandırılmış ders planlamak ve öğretmek,
- Standart 5: uyarlanabilir öğretim,
- Standart 6: değerlendirme,
- Standart 7: davranışları etkili bir şekilde yönetmek,
- Standart 8: mesleki davranışlar, sorumlulukları yerine getirmek.

Söz konusu standartlar, öğren bunu (learn that) ve nasıl yapılacağını öğren (learn how to) olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Örnek olması adına sadece birinci standart için bir strateji paylaşılacak olup çerçevenin tamamına Eğitim Bakanlığı internet adresinden erişim sağlanabilmektedir (Department for Education United Kingdom, 2019).

Standart 1:

Öğren Bunu: Öğretmenler öğrencilerinin refahını, motivasyonunu ve davranışlarını etkileme ve geliştirme becerisine sahiptir.

Nasıl Yapılacağını Öğren: Hata yapmanın ve onlardan öğrenmenin, çaba ve azim ihtiyacının günlük rutinin bir parçası olduğu olumlu bir ortam yaratmak.

EKÇ yürütmekten sorumlu kurumlar tarafından program içerikleri oluşturulmakta olup örnek bir uygulamada iki yıl süren program üçer dönemden oluşmaktadır. İlk yıl programında birinci dönem ana teması davranış, ikinci dönemin öğretim, üçüncü dönemin ise alan bilgisini içermektedir. Müfredatla ilgili içerik ve uygulamalara çevrim içi erişim sağlanmakta olup mentor tarafından öğretimsel koçluk sunulmakta ve konferanslar ve uygulamalar yoluyla eğitimler verilmektedir. İkinci yılın birinci döneminde birinci yılın modüllerinin bireysel olarak tamamlanması, ikinci yılın tanılama testinin tamamlanması, mentor eşliğinde kişisel eylem planı hazırlama, ikinci ve üçüncü döneminde ise bilgi ve uygulamayı güçlendirmek için birinci yılın içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi, tanılama

test sonucunda ya da mentor tarafından önerilen ve genişletilmiş okumaların tamamlanması yer almaktadır. Bu süreç iki haftada bir kendi kendine çevrim içi içerikleri çalışma, iki haftada bir mentor tarafından öğretimsel koçluk, konferanslar ve uygulamalar yoluyla gerçekleştirilir.

Öğretim Okulu Merkezleri (Teaching School Hubs): Öğretim okulu merkezleri, öğretmenlere kariyerlerinin her aşamasında yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamakla görevli mükemmeliyet merkezleri olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmen eğitimi ve gelişimi için İngiltere'deki en iyi okullardan bazılarında ve bazı vakıflara odaklanan mükemmeliyet merkezlerinden oluşan bir ağ oluşturulmuştur. Bu merkezlerden okul temelli hizmet öncesi eğitim, EKÇ'nin uygulanması ve geliştirilmesi, mesleki yeterlikler, kariyerinin başındaki öğretmenler için uygun kurum hizmetleri gibi hizmetlerin sağlanmasında önemli rol oynamaları beklenmektedir. Bu merkezler üç yıl süreyle finanse edilmekte ve her okulun erişimine açıktır. Öğretim okulu merkezleri, temel performans göstergelerine göre ilerleme göstermeyi de içeren koşullara bağlı olarak yıllık bir hibe almaktadır. Her merkez kendi tanımlı alanına sahiptir ve görev alanına giren tüm okullara hizmet vermekle birlikte diğer bölge okulları ile de çalışmalar yürütebilirler. 2019 yılında oluşturulan program kapsamında ilk olarak pilot uygulama yapılmış ve altı merkez kurulmuştur. Şuan ise merkez sayısı 87'ye ulaşmıştır. Öğretim Okulu Merkezleri Konseyi, okul merkezlerine eğitim veren sektör organıdır. İki spesifik işlevi vardır: Biri, danışma işlevi yani öğretim okulu merkezleri ağını temsil etmek, Eğitim Bakanlığı ile etkileşim kurmak ve ulusal politika konusunda tavsiyelerde bulunmak, diğeri ise kapasite geliştirme işlevi - öğretim okulu merkezlerinin oluşturulmasını ve büyümesini desteklemek, başarılı bir şekilde uygulanması için kapasite sağlamak. Öğretim okulu merkezi programı, öğretmenleri öğretmenlik kariyerleri boyunca desteklemeye adanmış kapsamlı bir stratejinin parçasıdır. Öğretmen kalitesini ve etkinliğini artırmak için işe alma ve görevde tutma stratejisinin uygulanmasının bir parçasını oluşturur (Department for Education United Kingdom, 2023).

Singapur: Singapur Ulusal Üniversitesi Başkanı tarafından "Singapurlular değişen bir dünyada yeni zirvelere tırmanmaya hazır olmalıdır" sözü dile getirilmiş olup öğretmenlerin eğitimi de bu felsefe üzerine inşa edilmiştir (OECD, 2014c). Singapur'da yeni göreve başlayan öğretmenler için sunulan eğitim iki yıl sürmektedir ve bu süreç içerisinde yeni öğretmene mentor atanmaktadır. Mentorluk süreci göreve başlama eğitimleri, yeni göreve başlayan öğretmenlere yönelik eğitimler ve okul düzeyinde danışmalık eğitimleri olmak üzere üç aşamadan oluşur (Bilge & Aslanargun, 2018; Elçiçek & Yaşar, 2016). Göreve başlama

eğitimleri okulda, bakanlıkta ve okul gruplarında yapılan faaliyetlerle gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler okullara gitmeden önce Eğitim Bakanlığında düzenlenen eğitimlere katılım sağlar ve Bakanlığın vizyonu ve politikaları konusunda bilgilendirilir. Ek olarak okul gruplarında, kendi aralarında eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimler; bilgi, kaynak paylaşımı ve iş birliğini içermektedir. Yeni başlayan öğretmenlerden ilk iki yıl içerisinde program kapsamında yer alan beş modülü tamamlamaları istenmektedir. Bunlar; temel rehberlik, velilerle iyi ilişkiler kurma, yansıtıcı uygulamalar, değerlendirme ve soru sorma, oluşturma gibi konuları içermektedir. Okul düzeyinde mentor tarafından sınıf yönetimi ve pedagoji bilgisi alanında destek sağlanmakta olup sınıf gözlemi, uygulamaların değerlendirilmesi ve geri bildirimler sağlanmaktadır. Her dönem, bir kez resmi oturumlar gerçekleştirilmektedir. Burada öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara ve uygulamalarına dair geri bildirimler almaktadır (Bilge & Aslanargun, 2018; Elçiçek & Yaşar, 2016).

Singapur'daki oryantasyon eğitimi sonrası okullara görevlendirilen öğretmenler çok yönlü mesleki gelişim fırsatlarına sahiptirler. Mesleki gelişim konusunda üst limit bulunmamakla beraber Singapur'daki öğretmenler yılda ortalama 100 saatlik mesleki gelişim hakkına sahiptir (OECD, 2014c). Singapur'da öğretmenlerin mesleki gelişiminden Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar sorumludur. Ulusal Eğitim Enstitüsü'ndeki kurslar daha çok konu ve pedagojik bilgiye odaklanır ve lisansüstü gibi ileri düzey eğitim imkânları da sunulur (OECD, 2014c). Ayrıca, öğretmenlere sınıflarında uygulamalı eylem araştırması gerçekleştirebilmeleri konusunda eğitim hizmeti de verilmektedir. Öğretmenler, hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak eğitimlerden yararlanma hakkına sahip olabilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğretmenlere sürekli mesleki gelişimleri için çeşitli yayınlar, dokümanlar ve kaynaklar da sunmaktadır. Singapur'da, öğretmenlere mesleki gelişim hizmeti veren diğer kurum ise 2010 yılında kurulan Öğretmen Akademisi'dir. Akademinin temel görevi, çocuğun bütünsel gelişimine odaklanan mesleki mükemmellik kültürünü kolaylaştırmaktır. Temel fikir, öğretmenlik mesleğine mesleki gelişim konusunda daha fazla özerklik vermek, mesleki uygulama düzeyini yükseltmek ve meslek ahlakını güçlendirmektir. Singapur'da yaklaşık 30 bin öğretmen görev yapmakta olup Akademi tüm öğretmenlerin gelişimini desteklemektedir. Bu akademi aynı zamanda uzman öğretmenler sistemdeki meslektaşları için kendi alanlarında kurslar ve atölye çalışmaları tasarlayıp sunabilmektedir (OECD, 2014c). Akademi içerisinde altı farklı enstitü bulunmaktadır. Akademi, öğretmenler bir araya gelerek öğretim uygulamalarını değerlendirerek paylaşımlarda bulunmakta ve pratik yapma imkânı bulmaktadır. Öğretmen Akademisi,

okullara öğrenme faaliyetleri ve uygulamalarını geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Bu noktada, çalışanlara çalıştaylar düzenlemekte ve danışmanlık, mentorluk hizmeti sunmaktadır. Böylece, bu çalışmalarla mesleki öğrenme liderleri eğitilmektedir. Bunun dışında Singapur'un, mesleki gelişiminin çoğunluğu okul temellidir (Chong & Ho, 2009; National Center on Education and the Economy [NCEE], 2023). Oluşturulan mesleki öğrenme toplulukları ile çeşitli öğrenme etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Öğrenme toplulukları içerisinde; konuya, göreve ya da ilgiye dayalı birçok ağ bağı çalışması da yer almaktadır (Ingersol, 2007). Okul içerisinde ise yapılan değerlendirmelere göre ihtiyaç duyulan konularda çeşitli eğitimler düzenlenmekle birlikte öğretmen ağ bağları ve mesleki öğrenme toplulukları aktif olarak desteklenir. Ayrıca öğretmenlerin diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini öğrenmeleri, yurt dışına giderek yeni bakış açıları geliştirmeleri amacıyla her okulun öğretmen gelişimini destekleyebileceği bir fonu da bulunmaktadır (OECD, 2014c).

Türkiye: Türkiye’de, öğretmenlerin hizmet içerisinde sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanması, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından gerçekleştirilmekte olup bu faaliyetler hem merkezi hem de yerel düzeyde yürütülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içerisinde daha iyi yetişmeleri için eğitim ve öğretim dönemi dışında ve içinde çeşitli kurslar ve seminerler düzenlenmektedir. Bakanlık tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmen ihtiyaç analizleri doğrultusunda belirlenen mesleki gelişim alanları yanında politika ve öncelikler ile üst politika belgelerinin işaret ettiği alanlar doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir. Planlanan faaliyetlerle, öğretmenlerin bilgi ve becerileri noktasında, kapasitelerinin artırılarak elde ettikleri bilgi birikimlerini ortaya koymaları hedeflenmektedir. Mevcut öğretmen sayısı dikkate alındığında, yüz yüze eğitim yaklaşımıyla bütün öğretmenlere ihtiyaç duyulan zamanda ve alanda hizmet içi eğitim verilmesi mümkün olmadığından yüz yüze eğitimlerin yanında uzaktan eğitim faaliyetleri de yapılmaktadır. Bu faaliyetler; göreve ilk defa atanan öğretmenlerin adaylık eğitimleri, üst görevlere hazırlama eğitimleri, uzman eğitimcilerin eğitimleri, mesleki ve bireysel gelişim eğitimleri, alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimleri, bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler ile yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimleri içermektedir. Söz konusu eğitimler 11 Mart 2022 tarihinde yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” çerçevesinden gerçekleştirilmektedir. Bu yönetmelikle birlikte eğitim faaliyetleri “Öğretmen-yönetici

hareketlilik programları”, “Okul temelli mesleki gelişim programları” ve “Mesleki gelişim toplulukları” şeklinde de gerçekleştirilmektedir. Okul temelli mesleki gelişim, okul tarafından belirlenen ve o okula özgü olan eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla mahallî hizmet içi eğitim planı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Öğretmen-yönetici hareketlilik programı ise başarısı, iyi uygulamaları, farklı projeleri veya farklı öğrenme ortamları ile ön plana çıkan okulların bilgi ve tecrübelerinin paylaşılması ile diğer okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bu okulları ziyaretini sağlamak amacıyla düzenlenmektedir. Mesleki gelişim toplulukları da okuldaki eğitim öğretim uygulamalarını geliştirmek, katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, birbirlerinden ve uygulamadan öğrenerek mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla oluşturulmakta ve Mesleki gelişim topluluklarının topluluk içi iletişimi ve yapılan çalışmaların paylaşımı Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden yapılmaktadır. ÖBA, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla desteklemeye yönelik olarak 23 Ocak 2022 tarihinde oluşturulmuş bir platformdur. Mesleki çalışmalar kapsamında eğitimler, uzman ve başöğretmenlik eğitimleri, öğretmen okul yöneticilerinin uzaktan eğitimleri Mesleki Gelişim Toplulukları eğitimleri ve canlı/senkron eğitimler hizmet içi eğitim kapsamında ÖBA platformunda yapılmaktadır. ÖBA da yapılan eğitimler kişisel gelişim eğitimleri, öğretmenlik branş eğitimleri, özel ve genel alan eğitimleri, yönetim ve kurumsal eğitimler şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Hizmet Öncesi Eğitim; Katılımcılardan bazıları öğretmen profesyoneliğine yönelik başarılı buldukları uygulamalardan bir diğerinin hizmet öncesi eğitimle ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Nitelikli hizmet öncesi eğitimin öğretmen profesyoneliğini açısından önemli olduğuna değinen katılımcılar özellikle Finlandiya, Estonya ve Kore’nin öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hususunda güçlü bir hizmet öncesi eğitim sistemine sahip olduklarından söz etmiştir.

Finlandiya: Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminin temel felsefesi, öğretmenleri içerik, pedagoji ve eğitim teorisi konularında araştırmaya dayalı bir yaklaşımla hazırlayarak öğretmenlerin kendi araştırmalarını yapma ve öğretim için yaratıcı pedagojik çözümler üretme kapasitelerinin geliştirilmesi olarak ifade edilebilir. Finlandiya’da öğretmenlik mesleği ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemi çok önemli görülmektedir. Öğretmenlik mesleği saygın mesleklerin en başında gelmekle birlikte en başarılı öğrenciler öğretmenliği tercih etmektedir. Finlandiya da öğretmen eğitimi içeriği dinamik bir yapıda olup değişen şartlara cevap verebilecek şekilde sürekli güncellenmektedir. Güncel içerikler ise daha fazla

desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl rehberlik edileceği, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, dijital teknolojilerin kullanılması, çok kültürlü bir toplumla ilgili konular, okul-aile iş birliği ve iş dünyası gibi konuları içermektedir.

Finlandiya’da öğretmen kalitesinde etkili olan temel unsurların başında hizmet öncesi eğitime giriş kriterleri yer almaktadır. Üniversiteye giriş rekabetçi bir sisteme dayanmakta olup yazılı sınav haricinde yetenek sınavı, mülakat, örnek ders ve grup tartışmaları gibi uygulamalar ile öğrencilerin kişisel özellikleri de dikkate alınarak öğrenci seçimi yapılmaktadır. Bir diğer unsur ise üniversite eğitiminin araştırma temelli oluşudur. Öğretmen adaylarından sadece pedagojik içerik bilgisinde uzman olmaları beklenmez, aynı zamanda yüksek lisans derecesi için son gereklilik olarak araştırmaya dayalı bir tez yazmaları istenir. Üst kademe öğretmenleri kendi seçtikleri bir akademik konu alanında, sınıf öğretmenleri ise eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmaktadır. Araştırmaya dayalı bir bitirme tezi istenmesinin gerekçesi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmelerinin ve öğretmenlik kariyerleri boyunca sürekli mesleki gelişim içinde olmalarının beklenmesidir. Araştırmaya dayalı yaklaşım öğretmen adaylarının çalışma alanlarındaki en son araştırmalardan haberdar olmalarını ve yeni bilgilere katkıda bulunmalarını sağlar (Aykaç, Bilgin & Kabaran, 2014). Bunun yanında pedagojik içerik bilgisinin geliştirilmesine güçlü bir şekilde odaklanılmaktadır. Geleneksel öğretmen hazırlama programları sıklıkla iyi pedagojiyi genel olarak ele almakta, örneğin iyi soru sorma becerilerinin tüm dersler için eşit derecede geçerli olduğunu varsaymaktadır. Finlandiya’da hem ilkökul hem de üst kademe öğretmen adayları için branşa özgü pedagojiye büyük önem verilmektedir. Tüm öğretmenlere, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri teşhis etme ve eğitimlerini öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve tarzlarına uyarlama konusunda iyi bir eğitim verilmektedir. Özel eğitim tüm öğretmen eğitimi programlarında yer almaktadır ve tüm öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili en azından temel bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Diğer bir özellik ise güçlü klinik uygulamalardır. Öğretmen eğitimi akademik çalışmaların yanında aynı zamanda üniversitelerin kendi uygulama okullarında gerçekleştirilen pedagojik çalışmaları ve rehberli öğretim uygulamalarını içermektedir. Finlandiya’daki öğretmen eğitimi programlarında iki ana uygulama türü vardır. Birincisi, öğrencilerin akranlarının önünde temel öğretim becerilerini uyguladıkları seminerler ve küçük grup sunumlarıdır. İkincisi asıl öğretmenlik uygulaması olup çoğunlukla üniversiteler tarafından yönetilen ve normal devlet okullarıyla benzer müfredat ve uygulamalara sahip olan özel öğretmen yetiştirme okullarında

gerçekleşir. Bazı öğretmen adayları da seçilmiş devlet okulları ağında uygulama yapmaktadır. İlkokul öğretmenliği öğrencileri, planlanan çalışma sürelerinin yaklaşık %15'ini okullarda öğretmenlik uygulamasına ayırmaktadır. Branş öğretmeni eğitiminde, uygulama öğretimi müfredatın yaklaşık üçte birini oluşturur. Teori ve uygulamaların bütünleşmesi yaklaşımı öğretmen adaylarının mümkün olduğunca erken öğretmenlik uygulamasına başlamalarına imkan tanımakta olup uygulama ve teori arasındaki etkileşim tüm üniversite hayatına entegre edilmiştir. Uygulamaların çoğunluğu, üniversitelere bağlı uygulama okullarında gerçekleştirilmekte olup son sınıf uygulamaları üniversitelerin sözleşme yaptıkları devlet okullarında gerçekleştirilmektedir (Akkor, 2022). Okul uygulamaları birinci sınıftan itibaren başlamakta olup ilk üç yıl bu uygulama eğitimi uygulama stajı olarak yer almaktadır. Bu staj, dört hafta sürmektedir. Son yılda ise programda beş haftalık temel eğitim yer almaktadır. Öğretmenler, üniversiteden mezun olmadan önceki bir yılını, üniversitelerle anlaşmalı olan okullarda öğretim ve uygulamalar yaparak tamamlamaktadırlar (Salhberg, 2011).

Öğretmen yetiştiren tek yetkili kurum üniversitelerin eğitim fakülteleridir ve öğretmen diplomasına sahip olmanın alternatif bir yolu yoktur. Finlandiya'da öğretmen eğitimi programlarının yönergeleri merkeziyetçi bir anlayışa sahip olmasına rağmen, program içerikleri yerel ihtiyaç temelinde geliştirilmiştir (Sahlberg, 2011). Öğretmen eğitiminde üniversitelerin hepsinin uyguladığı standart bir öğretim programı olmasa da genel hatlar şu şekildedir:

- Akademik dersler: Kişinin uzmanlaşmak istediği alanla ilgili derslerdir. Akademik çalışmalar, branşa bağlı olarak ana dal veya yan dal olabilir. Sınıf öğretmenlerinin ana dalı eğitim bilimleri ve yan dalları diğer disiplinlerdir.
- Araştırma çalışmaları: Metodolojik çalışmalar, bir lisans tezi ve yüksek lisans tezini içerir.
- Pedagojik çalışmalar: Tüm öğretmenler için zorunludur. Ayrıca öğretmenlik uygulamaları da buna dâhildir.
- İletişim, dil ve bilgi iletişim teknolojileri: Bu çalışmalar zorunludur.
- Kişisel çalışma planı: 2005 yılından itibaren Finlandiya'daki üniversitelerde uygulanmaya başlanan yeni bir uygulamadır. Amaç, öğrencilere kendi programlarını ve kariyer planlarını oluşturmaları ve geliştirmeleri için rehberlik etmektir (Akkor, 2022).

Estonya: Öğretmen eğitimi sadece Tallinn ve Tartu üniversiteleri tarafından verilmekte olup öğretmen adayları iki basamaklı bir süreçte seçilmektedir. Sürecin ilk ayağı akademik başarıdır. İkincisi ise adayların iletişim ve iş birliği gibi öğretmenlik mesleği için gerekli becerilere sahip olmalarıdır (Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019). Estonya’da öğrenci seçiminde akademik başarının yanı sıra adayların öğretmenlik mesleği için gerekli becerilere sahip olup olmadıkları da göz önünde bulundurulmaktadır. Estonya’da öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği hariç yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bunun yanında mesleğe katılımı artırmak için, başka bir alanda lisans derecesi olan mezunların hızlandırılmış bir eğitimden geçerek öğretmenlik sertifikası elde etmelerini sağlayan yeni programlar oluşturulmuştur (Akdaş vd., 2023). Öğretmen eğitimi, genel eğitim çalışmaları, belirli bir konu veya uzmanlık ile ilgili çalışma, pedagojik bir araştırmayı içeren bir bitirme tezi veya sınavını içerir (Akkor, 2022). Üniversite eğitiminin son yılları daha çok uygulama ağırlıklıdır. Öğretmen adaylarının aşamalı olarak teorik bilgilerini okullarda uygulamaya dökerek öğretmenlik mesleğini tecrübe etmeleri sağlanır. Okul deneyimi dersi altı ile on haftalık bir uygulamayı kapsamaktadır. Adaylar pedagojik uygulamalarını hem üniversite ortamında hem de uygulama okullarında yapmaktadır. Okul deneyimi dersi boyunca öğretmen adaylarının tecrübe kazanmalarını sağlamak amacıyla üniversite merkezli bir denetmen ve okul merkezli bir mentor öğretmen atanır. Bu süreçte yeni öğretmenin gelişimine dair öğretmen eğitimi kurumuna geri bildirim sağlanır (Santiago, Levitas, Rado & Shewbridge, 2016).

Öğretmen eğitimi tüm okul kademelerine öğretmen yetiştirmek için üç aşamada oluşur: Genel çalışmalar, özel çalışmalar ve eğitim bilimleriyle birlikte psikolojik ve didaktik çalışmalar olarak sıralanmaktadır. Genel çalışmalar, öğretmenin genel olarak geliştirilmesine odaklanmaktadır. Öğretmene kültürel, iletişimsel ve sosyal yetkinlikler kazandırmayı hedeflemekte; özel çalışmalar ile branş bazında eğitim verilmektedir. Öğretmen adaylarının uzmanlık alanı ile ilgili, mesleğin güncel gerekliliklerine dayalı eğitim vermek hedeflenmektedir. Eğitim bilimleriyle birlikte verilen psikolojik ve didaktik çalışmalarla öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilme ve bunlara uyum sağlama becerilerini geliştirmelerini; çok kültürlü bir ortamda öğretmenlerin psikoloji temelli yöntemler uygulayabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve grup yönetimi becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Pedaste vd., 2019).

Kore: Kore’de yetenekli ve nitelikli öğrenciler öğretmenlik mesleğine ilgi duymaktadır ve bu nedenle mesleğe giriş oldukça rekabetçidir. Barber ve Mourshed (2007) yaptıkları

çalışmada yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin, öğretmenlerini mezun grubunun en iyi üçte birinden (Kore'de en iyi %5, Finlandiya'da %10, Singapur ve Japonya'da %30) seçtiğini ifade etmiştir. Kore'de öğretmenlerin, okullara ve öğrencilere faydalı olmaları noktasında en iyi şekilde yetiştirilmesi ve sürekli gelişimi amaçlanmaktadır. Güney Kore eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Ülkede öğretmenlik eğitimi okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Kore'de dört yıllık lisans eğitiminden sonra öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olma zorunluluğu bulunmamaktadır. İlkokul türünde öğretmen eğitimi veren kurumlarda alan bilgisi ve pedagojik dersler zorunlu ders statüsündedir. Öğretmen adaylarına genel kültür ve beceri temelli dersleri seçme hakkı verilmektedir. Okul deneyimi dersi dokuz haftadan oluşmaktadır. Uygulama dersleri, öğretmenlik uygulaması, gözlem uygulaması, katılım uygulaması ve yönetim uygulaması olarak dört uygulama şeklinde verilmektedir (Kim, 2007).

Kore'de iki tür öğretmenlik sertifikası vardır. Bu sertifikalar ikinci ve birinci düzey olarak adlandırılmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını başarıyla tamamlayan öğretmenler ikinci düzey sertifika almaya hak kazanırlar. İkinci düzey sertifika öğretmenlerin eğitim verebilmeleri için ön koşul olarak düşünülebilir (OECD, 2014c). Ön koşulu sağlayıp, meslekte üç yılını tamamlayan ve bu süre zarfında mesleki eğitimlere katılan öğretmenlere birinci düzey sertifika verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin aksine ortaokul öğretmenlerinin dört yıllık lisans eğitimi sonunda bitirme tezi hazırlaması gerekmektedir. Ortaöğretim düzeyinde herhangi bir lisans derecesine sahip olmak öğretmenlik sertifikası alabilmek için yeterlidir. (Ingersoll, 2007). Kore'de ortaöğretim düzeyinde öğretmen olabilmek için farklı lisans düzeyinden mezun olup öğretmenlik sertifikası eğitimi alınabilmektedir (OECD, 2014c).

Statü; Katılımcılar, öğretmen profesyonelizminde toplum tarafından mesleğe atfedilen değer ve mesleğin konumunun önemine vurgu yapmış olup bu kapsamda öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olduğu ülkeleri başarılı bulduklarını dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından bu konuda başarılı ülkeler arasında yine Finlandiya ve Singapur örnek olarak verilmiş ancak Finlandiya daha çok vurgulanmıştır.

Finlandiya: Ülkeler tarafından yüksek kaliteli öğretmen gücünü cezbetme ve elde tutmanın önemli olduğu vurgulanmakla birlikte az sayıda ülke tarafından bu hedef kararlı bir şekilde takip edilmekte ve uygulanmaktadır. Bu konuda örnek gösterilebilecek ülkelerden birisi Finlandiya'dır. Öğretmenlik Finlandiya'da oldukça seçici bir meslektir ve iyi eğitilmiş

profesyoneller ülke geneline yayılmıştır (OECD, 2014c; Sahlberg, 2010). Finlandiya’da öğretmenlik yüksek statülü ve gelir seviyesi yüksek en popüler mesleklerden biridir (Akkor, 2022). Mesleğe giriş şartları oldukça yüksek ve rekabetçi olup öğretmenlik eğitimi veren programlara başvuran her on adaydan sadece birisi bu programlara kabul edilmektedir (OECD, 2014c; Yıldız, 2013). Bunun yanında öğretmenlere sunulan kaliteli eğitim, mesleki gelişim imkânları, yüksek düzeyde özerklik, iyi çalışma koşulları ve özlük hakları gibi uygulamalar da mesleğin statüsünü güçlendirmekte olup öğretmenlik mesleği nitelikli gençler arasında en çok talep edilen kariyer seçeneklerinden biridir (Kalkan, 2021; OECD, 2014c; Schleicher, 2016; Akkor, 2022). Buna paralel olarak Finlandiya’da öğretmenler genellikle doktor, mimar ve avukatlar gibi profesyoneller olduklarını ifade eder (Sahlberg, 2010).

Öğretmenliğin cazibesinin bir diğer nedeni de yüksek lisans derecesinin diğer kariyer seçeneklerinin de önünü açmasıdır. Ayrıca bu öğretmenlerin Finlandiya üniversitelerinde doktora çalışmalarına da açık erişim imkanına sahiptir (OECD, 2014c). Sonuç olarak Finlandiya’da öğretmenlik mesleği diğer yüksek vasıflı mesleklerle aynı seviyededir. Öğretmenler sınıflarındaki ve okullarındaki sorunları teşhis edebilecek, bunlara kanıta dayalı çözümler üretebilecek, sonuçları değerlendirip analiz edebilecek nitelikte olup ebeveynler öğretmenleri, çocukları için neyin en iyi olduğunu bilen profesyoneller olarak görmekte ve onlara güvenmektedir (OECD, 2014c).

Singapur: Singapur’da öğretmenlik rekabetçi ve saygın bir meslek haline gelmekle birlikte öğretmen olmak bir onur olarak kabul edilmektedir (OECD, 2014c). Singapur’daki öğretmen adayları atanma sorunu ya da iş kaygısı yaşamamaktadır (Orakçı, 2015). Öğretmenlerin atanması, özlük hakları, toplumsal saygınlıkları ve statüleri oldukça yüksektir. Öğretmenin prestijinin yüksek olması ve öğretmenlik mesleğinin belirli avantajlar sunması bu mesleğe olan talebi artırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Singapur’da profesyonelizm anlamında öğretmenlik ilk üç sırada yer almaktadır (OECD, 2020a). Öğretmenin toplum içindeki statüsünün yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin önemini artırdığından Singapur’da, öğretmen yetiştiren okullara ortaöğretimdeki en başarılı öğrenciler alınmakta ve öğretmen adaylarına eğitimleri süresince önemli maddi katkı sağlanmaktadır (Urak & Şahin, 2023).

Özerklik; Katılımcılar tarafından diğer sorularda öğretmen profesyonelizmi kavramı açıklanırken olmazsa olmaz kavramlardan birinin özerklik olduğu dile getirilmiştir. Buna

paralel olarak özerklik konusunda başarılı uygulamalar hayata geçirildiğinden söz eden katılımcılar özellikle Finlandiya’da öğretmen özerkliğinin çok yüksek olduğunu ve eğitim sistemlerinde öğretmenlerin ve okulların özerklik ile karakterize edildiğini ifade etmiştir.

Finlandiya öğretmen özerkliği konusunda öncü ülkelerden biri olup öğretmen özerkliği hükümet ve toplum tarafından desteklenmektedir (Haapaniemi vd. 2021; Sahlberg, 2011). Finlandiya da sistem güven üzerine kurulu olup öğretmenler üzerinde kontrol ve denetim yok denecek kadar azdır. Finlandiya'daki öğretmenler yüksek eğitilmiş profesyoneller olarak görülür ve iyi bir öğretmen başarılı öğrenmenin en önemli unsurudur (OECD, 2016, 2020a). Bu nedenle öğretmenler yeni yaklaşımları keşfetmeleri için teşvik edilir ve yüksek derecede özerkliğe sahiptirler. Yukarıdan aşağıya bir model yerine, okullar ve eğitimciler yerel düzeyde kararlar almak için önemli miktarda özerkliğe ve sorumluluğa sahiptir. Öğretmenler eğitim öğretim etkinlikleri, öğretim programı, materyal ve yöntem seçimi ile değerlendirme gibi birçok alanda söz hakkına sahiptir (Akkor, 2022; Avcı, 2022; Bümen & Yazıcılar, 2020; Haapaniemi vd. 2021; Paulsrud & Wermke, 2020). Temel eğitimde öğrenciler için zorunlu ulusal standart testler olmadığından, öğretmenler kendi derslerinin değerlendirilmesinden kendileri sorumludur (Paulsrud & Wermke, 2020). Bunun tek istisnası lise bitirme sınavlarıdır (Haapaniemi vd. 2021). Ancak son zamanlarda yaşanan standartlaştırma rejimi nedeniyle öğretmen özerkliğinin azaldığı iddia edilmektedir (Hopmann, 2015).

Finlandiya'da öğretmenler, işlerinin en merkezi alanı olan öğretim söz konusu olduğunda kendilerini özerk olarak algılamakta olup en yüksek özerklik derecesinin eğitsel alanda, en düşük özerklik derecesinin ise idari alanda yaşandığı görülmektedir (OECD; 2020). Bu açıdan bakıldığında Finlandiya’da öğretmen özerkliğinin en büyük göstergesi yerel öğretim programlarının geliştirilmesinde söz sahibi olmalarıdır (Sahlberg, 2011; Uljens & Rajakaltio, 2017). İlkokul için Ulusal Müfredat Çerçevesi ve lise eğitimi için benzer belgeler öğretmenlere rehberlik sağlarken, müfredat planlaması okulların ve belediyelerin sorumluluğundadır. Yerel eğitim yetkilileri okullar için müfredatı onaylar, ancak öğretmenler ve okul müdürleri müfredat tasarımında kilit rol oynar (OECD, 2014c). Finlandiya eğitim sisteminde okul yönetiminde alınan önemli kararlarda söz sahibi olma durumu Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Finlandiya Okul Yönetiminde Alınan Önemli Kararlarda Söz Sahibi Olma Durumu

Karar Türü	Eğitimsel	Sosyal	Gelişimsel	Yönetimsel
Sınıf düzeyi	Öğretmenler	Öğretmenler	Okul Yönetimi ve Öğretmenler	Okul Yönetimi
Okul düzeyi	Öğretmenler	Okul Yönetimi ve Öğretmenler	Okul Yönetimi ve Belediyeler	Okul Yönetimi

Kariyer Basamakları; Katılımcılar tarafından Singapur'da kariyer basamakları konusunda başarılı uygulamalar hayata geçirildiğinden söz edilmiştir. Singapur eğitim sisteminde öğretmenler için üç farklı kariyer rotası belirlenmiştir. Bu kariyer rotaları, uzman öğretmenlik, okul liderliği ile müfredat ve araştırma uzmanlığından oluşmaktadır. Her rota kendi içinde dikey bir yol izlese de birbiri arasında geçişe imkân tanımakta olup üç rotanın sonunda eğitim genel yöneticisi olma fırsatı bulunmaktadır. Her kariyer basamağı maaş ve eğitim içeriği anlamında farklılık göstermektedir (OECD, 2014c). Kariyer Basamaklarında yükselmeye karar veren bir öğretmen, danışmanı ile görüşerek hangi kariyer rotasını seçeceğine karar verir ve bu yükselme meslekteki üçüncü yılın sonunda başlar (Akdaş vd., 2023; OECD, 2014c). Öğretmenler, kendileri için hangi kariyerin daha uygun olacağını belirlemesi amacıyla ilk üç yıl gözlemlenir ve o kariyer için yetiştirilir (OECD, 2020a). Bu sistem sayesinde yetenekler şansa bırakılmak yerine erken tespit edilir ve geliştirilir. Ayrıca Singapur'da "eğit sonra seç" modeli yerine "seç sonra eğit" modelini kullanılmakta olup "eğit sonra seç" yaklaşımının daha yüksek risk taşıdığı ifade edilmektedir (OECD, 2014c).

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına geçişleri için Eğitim Performansı Yönetim Sistemi (EPMS) çerçevesinde performansları ölçülür ve terfi işlemleri yapılır. Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler, bireysel nitelikler, mesleki uzmanlık, örgütsel mükemmellik, etkili iş birliği ve çıktılar başlıklarından oluşmaktadır. Bireysel nitelikler kapsamında, mesleki değerler ve etik, öz yönetim ve gelişim, analitik düşünme ve entelektüellik, mesleki uzmanlık kapsamında, öğrenci merkezilik, değer odaklı uygulama, öğretim programı ve içerik, pedagoji, ölçme ve değerlendirme, örgütsel mükemmellik kapsamında, vizyon geliştirme ve planlama, eylem araştırması yönetimi ve uygulaması, kültür inşası ve beşeri gelişim, etkili iş birliği kapsamında, kişiler arası beceriler ve ilişkiler, takım çalışması ve

takım oluşturma, iç ve dış ortaklıklar, çıktılar kapsamında ise öğrenci, mesleki ve örgütsel çıktılar başlıkları altında değerlendirmeler yapılmaktadır (Akdaş vd., 2023) Değerlendirme, öğretmenin kendisi, meslektaşlar, yöneticiler ve veliler tarafından yürütülen çok sayıda değerlendirmenin bütüncül sonuçlarına dayanmaktadır (Bilge & Aslanargun, 2018; Elçiçek & Yaşar, 2016).

Kariyer basamaklarının detayları ise şu şekildedir;

1) *Uzman Öğretmenlik rotası*: Bu kariyer basamağı başöğretmen, uzman öğretmen, lider öğretmen ve kıdemli öğretmen ünvanlarından oluşmaktadır. Bu rota kapsamında öğretmenler, pedagoji alanında güçlendirilir ve acemi öğretmenlere rehberlik edecek şekilde yetiştirilir (National Institute for School Leadership [NISL], (2019). Kıdemli öğretmen olmak için Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından verilen öğretmen lisansı temel gereksinimlerden birisidir. Genellikle iki ila üç yıl süren bir eğitim ve öğretmenlik tecrübesinin yanında Bakanlık tarafından yapılan yıllık yapılandırılmış performans değerlendirmelerinde başarılı sonuç almak gerekir. Kıdemli öğretmenler, mesleğinin birinci ve ikinci yılındaki öğretmenlere rehberlik eder, staj dönemindeki öğretmen adaylarını denetler ve meslektaşları için atölye ve mesleki gelişim çalışmalarında liderlik eder (NISL, 2019). Lider öğretmen adayları, öğretmenlik sertifikasına sahip olmalı ve en az iki yıl ders vermiş olmalıdır. Bunun yanında öğretmenlerin Öğretmen Liderleri Programı bir ve ikiyi tamamlamaları gerekmektedir. Lider öğretmenler; kıdemli öğretmenler ve öğretmenlerin içerik, pedagoji ve ölçme konularında kapasitelerinin artırılmasını destekler ve okullarını güçlü mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürürler. Ayrıca deneyimlerini bölgelerindeki diğer öğretmenlerle paylaşırlar. Uzman öğretmenlerin alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında uzman öğretmenliğe atanan öğretmenlerin üçüncü seviye Öğretmen Liderleri Programına katılmaları gerekmektedir. Uzman öğretmenlerin görevi, okul genelinde yeni pedagojik yöntemler uygulayarak kurumsal uygulamaya katkı sağlamak, alan disiplini ön plana çıkarmak ve öğretim programıyla ilgili yeniliklere liderlik etmektir. Singapur Öğretmen Akademisinde mesleki gelişim ağının esas aktörleri olduklarından işlerinin çoğunda Bakanlıkla birlikte çalışır. Başöğretmen görevi için öğretmenlerin uzman öğretmenlik belgesine sahip olması ve en az 8 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışı kanıtlamak için güçlü bir performans değerlendirmesine sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin seçim süreci, başvuruların performansını, liderlik ve iletişim yeteneklerini ölçen bir dizi değerlendirme ve mülakatla gerçekleştirilir. Başöğretmenler

alanlarındaki en üst pedagojik uzmanlardır ve eğitim sisteminde öğretimin mükemmelliği için çalışırlar (NSIL, 2019).

2) *Okul liderliği rotası*; Bu kariyer basamağı müdür, eğitimden ve yönetimden sorumlu müdür yardımcısı, bölüm başkanı ve zümre başkanından oluşmaktadır. Bir öğretmenin zümre başkanı olabilmesi için en az üç yıl öğretmenlik deneyimi olması gerekmektedir. Zümre başkanı, öğretmenler arasında iş birliğini teşvik etmek, ders materyallerini paylaşmak, öğrenci öğrenme hedeflerini belirlemek ve yönetmek için liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin liderlik potansiyeli değerlendirilir ve bu pozisyon için uygun olup olmadığına karar verilir. Zümre başkanları yeni öğretmenleri gözlemler, eğitir ve yılsonu değerlendirmelerine katılırlar. Zümre başkanları belirli bir konuda uzmandır ve aynı zümredeki tüm öğretmenleri organize eder. Bir öğretmenin bölüm başkanı olabilmesi için, öncelikle ilgili bir alanda yüksek lisans derecesi sahibi olması gerekmektedir. Bir öğretmenin bölüm başkanı olabilmesi için, en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip olması ve Okullarda Yönetim ve Liderlik Programına katılması gerekmektedir. Ayrıca, bir bölüm başkanının liderlik becerilerine sahip olması önemlidir. Bölüm başkanları öğretmenlerin mesleki gelişimleri için koçluk görevlerinin yanında, kapsamlı eğitici programlar uyguladıkları bölümün yönetimi, müdür ve müdür yardımcılara idari görevlerde yardımcı olma gibi görevleri yerine getirir (NSIL, 2019). Her okulda biri eğitim biri idari olmak üzere iki müdür yardımcısı bulunur. Müdür yardımcısı olabilmek için öğretmenlikte en az beş yıl deneyim ve ilgili bir yüksek lisans derecesi gerekir. Okul müdür yardımcısı pozisyonu için, adayların öğretmenlikte gösterdikleri beceri ve başarıları gösteren bir yeterlik sınavını başarı ile geçmeleri gerekmektedir. Kabul süreci, adayların performansına, deneyimlerine ve yeterlik sınavındaki başarılarına göre belirlenir. Eğitimden sorumlu müdür yardımcısı öğretim programıyla ilgili tüm işlerle ilgilenir, eğitim öğretim ile ilgili kararları alır ve personelin genel performans değerlendirmelerine liderlik eder. İdari işlerden sorumlu müdür yardımcısı ise eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki süreçlerle ilgilenerek yönetici ve idareci personele liderlik eder. Her ikisi müdür yardımcısı okul müdürüne planlama ve kaynak yönetimi konusunda yardımcı olur (NSIL, 2019). Müdür olmak için lisansüstü dereceye ve en az sekiz yıl öğretmenlik deneyimi ve en az beş yıl yöneticilik deneyimi veya benzer bir alanda yöneticilik deneyimi gerekir. Ayrıca, eğitim alanındaki belirli eğitim seminerlerine katılmış olmak ve yeterli liderlik, yönetim ve iletişim becerilerine sahip olmak gerekir.

Singapur'da genç öğretmenler liderlik potansiyelleri açısından sürekli olarak değerlendirilmekte ve örneğin komitelerde görev alarak onlara genç yaşta kendilerini gösterme ve öğrenme fırsatları verilmektedir. Bazıları bir süreliğine Bakanlığa transfer edilir. Bu deneyimler izlendikten sonra, potansiyel müdürler mülakatlar için seçilir ve liderlik uygulamalarından geçerler. Bu aşamayı geçmeleri halinde maaşları ödenerek altı aylık yönetici liderlik eğitimi için Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde Eğitimde Liderler Programına katılırlar. Süreç kapsamlı ve yoğundur ve uluslararası bir çalışma gezisi ve okul inovasyonu üzerine bir proje içerir. Singapur'un sürekli iyileştirme stratejisinin bir parçası olarak müdürler periyodik olarak okullar arasında transfer edilmektedir (OECD, 2014c). Müdürler, aileler ve toplumla çalıştıkları gibi, öğretmenleri destekleyerek öğretimlerini geliştirmeleri için motive eder. Sistematiik olarak atanırlar ve rotasyona tabi tutulurlar.

Uzun yıllar çeşitli okulları başarıyla yönettikten sonra, müdürler Bakanlıkta müfettiş, müdür yardımcısı, müdür ve eğitim genel müdürü kariyerlerine yükselebilmektedir. Bir öğretmenin müfettiş olması için en az beş yıl öğretmenlik deneyimi, en az üç yıl yönetim veya liderlik deneyimi, yüksek lisans derecesi (tercihen eğitim veya liderlik alanında) ve Liderlik Geliştirme Programına katılmış olması gerekir (NSIL, 2019). Eğitim müdürü pozisyonuna atanan kişilerin genellikle ilgili alanda yüksek lisans derecesine veya eşdeğer bir deneyime sahip olmaları beklenir. Ayrıca, liderlik becerileri, yönetim tecrübesi ve stratejik düşünme becerileri de önemlidir. Bir öğretmenin eğitim müdürü pozisyonuna yükselmesi için, öncelikle ilgili alanda yeterli deneyime sahip olması gerekir. Genellikle, adaylar iş deneyimleri, eğitim seviyeleri, liderlik becerileri ve diğer niteliklerinin yanı sıra, mülakatlar ve referanslar aracılığıyla da değerlendirilebilirler. Genel müdür olabilmek için adayların en az yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve en az 15 yıl deneyime sahip olmaları gerekir. Bu deneyimin en az beş yılını yönetim pozisyonlarında geçirmiş olması beklenmektedir. Bunun yanında, eğitim alanında ilgili deneyim ve uzmanlık sahibi olmak, güçlü liderlik, yönetim ve iletişim becerilerine sahip olmak da gereklidir. Ayrıca, genel müdür pozisyonuna atanma süreci oldukça rekabetçidir ve adayların seçim sürecinde performansları, liderlik potansiyelleri ve tecrübeleri göz önünde bulundurulur (OECD, 2014c).

3) Kıdemli uzmanlık rotası:

Uzmanlık rotasındaki öğretmenler, okullarda ders vermezler. Bunun yerine Bakanlıkta ve Ulusal Eğitim Akademisinde çalışırlar. Uzmanlar, kendi alanlarında uzman olacak şekilde yetiştirilir ve profesörler kadar kendi alanlarında eğitim ve öğretim ile ilgili yani bilgiler

üretmeleri beklenir (OECD, 2014c). Uzmanlık rotasındaki basamaklar arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Uzmanlar yaptıkları araştırmaların kalitesi ve alanlarına katkısına göre yükselirler. Diğer rotaların aksine uzmanlık rotasındakilerden doktora derecesine sahip olmaları ya da yapıyor olmaları beklenir (NSIL, 2019).

Dijital Platform; Dijital platformlarda uygulama paylaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve dolayısıyla profesyonelize katkı sağladığını ifade eden uluslararası kuruluş uzmanı Çin'in Şanghay eyaletinde bu konuda yapmış olduğu uygulamayı başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Türk uzmanlar ise dijital platform ile ilgili Türkiye'de ki EBA uygulamasını başarılı bulduklarını dile getirmiştir.

Çin- Şanghay: Çin, öğretmenlerin öğrencilere evde çalışma planı gönderdiği ve öğretmenlerin ders materyallerini çeşitli platformlardan öğrencileri ile paylaşarak, öğrencilerin evde kendi kendilerine öğrenme ortamlarını yaratmalarına imkân tanımıştır. Mesleki uygulamaların geliştirilmesinde teknoloji önemli bir faktör olup Şanghay'da öğretmenler mesleki uygulamaları geliştirme ve paylaşma konusunda teknolojiden yararlanmaktadır. Bu amaçla öğretmenler ders planlarını paylaşmak için dijital bir platform kullanmaktadır. Ülkeler açısından bakıldığında bu uygulamanın yaygın olduğu görülmektedir. Fakat Şanghay'da ki uygulamayı farklı kılan bu paylaşımın öğretmenlerin itibarına olan etkisidir. Diğer öğretmenler yüklenen ders programlarını ne kadar çok indirir, eleştirir veya geliştirirse, bunları paylaşan öğretmenin prestijide o oranda artar. Okul müdürleri tarafından da bu süreç takip edilir ve en iyi uygulamalar elde edilmeye çalışılır. Aynı zamanda öğretmenler diğer tüm meslektaşlarının gözünden de değerlendirilmiş olur. Sonuç olarak tüm bunlar öğretmenlere ücret artışı olarak yansımaktadır. Bu sayede öğretmenler içsel motivasyonun yanında dijital platformlar aracılığıyla diğer meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunarak dışsal motivasyon da elde etmiş olur OECD, 2020a).

Bu uygulama sayesinde Şanghay, öğretmenlerin katkıda bulunduğu, iş birliği yaptığı, takdir edildiği ve mesleki anlamda yenilikçi yönlerini ortaya koydukları, öğretmenlerden oluşan mükemmel öğretimi bulmaya yardımcı olan büyük bir açık kaynak topluluğu oluşturmuştur. OECD tarafından bu uygulamanın önemi “Şanghay deneyimi, dijital çağda teknolojinin kendimizi yeni bilgi kaynaklarına açmamıza ve bildiklerimize sıkı sıkıya bağlı kalma yönündeki doğal eğilimimizin üstesinden gelmemize yardımcı olabileceğini göstermektedir.” sözleri ile ifade edilmektedir (OECD, 2020a).

Türkiye: Türkiye’de, çevrimiçi ve etkileşimli bir sosyal platform olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), zengin ve eğitici içerik sunmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırmak, içerik taleplerine cevap vermek, bilgiyi kullanmak ve yapılandırmak, farklı öğrenme stillerine hitap etmek ve teknolojiyi bir araç olarak kullanmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında hayata geçirilmiş çevrimiçi ve etkileşimli eğitim platformudur. Bu uygulama ile basılı materyaller ile dijital materyaller arası etkileşim kurulmuş, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken ihtiyaç duyduğu yardımcı kaynaklara kolay erişimi sağlanmıştır. Zengin ve eğitici içerik sunmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırmak, içerik taleplerine yanıt vermek, bilgiyi kullanmak ve yapılandırmak, farklı öğrenme stillerine hitap etmek ve teknolojiyi bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanana EBA’da öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulan hazır eğitsel içerikler bulunmakta ayrıca öğretmenler de içerik üretilip öğrenci ve meslektaşları ile paylaşabilmektedirler (MEB, 2023).

5.1.5. Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar

Öğretmenlik mesleği dünyanın en eski mesleklerinden birisi olmasına karşın mesleğin geliştirilmesi ve çekici hale dönüştürülmesine ilişkin problemler halen devam etmektedir (İş & Birel, 2022). Bu çerçevede öğretmen profesyoneliği ile ilgili uygulamada yaşanan sorunlara yönelik katılımcı görüşleri bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağı bağları ve mesleki sorunlar başlıkları altında tartışılmıştır.

5.1.5.1. Bilgi Temeli Sorunları

Bilgi temeli kapsamında yaşanan sorunlar hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi uygulamaları ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere üç başlıkta tartışılmıştır. Öğretmen profesyoneliğinin uygulanması konusunda bilgi temeli kapsamında yaşanan sorunların başında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiş olup halen birçok ülkede hizmet öncesi eğitim açısından nitelik sorunu yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretmen profesyoneliğine yönelik temellerin oluşturulmaya başlandığı hizmet öncesi eğitim sürecine yönelik sorunlar genel olarak eğitim fakültelerinin programlarının yetersizliği, öğretmen olmak için mezun olunması gereken lisans türü ile teori ve uygulama arasında yeterince bağ kurulamaması olmuştur.

Eğitim sistemleri okullarda öğretmenler tarafından sunulan eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle nitelikli eğitim hizmeti sunmanın ön koşullarından biri nitelikli öğretmen eğitimi ve yetiştirme sürecidir (Schleicher, 2016). Öğretmenlik mesleği açısından profesyonelizmi güçlendirmenin ilk adımı öğretmenlerin mesleğe sağlam bir bilgi temeli ile başlamalarını sağlamaktır (OECD, 2019). Birçok ülkede öğretmen olmak için eğitim fakültesi mezunu olma şartı aranmakta iken herhangi bir lisans programından mezun olanların pedagojik eğitim alarak öğretmenlik mesleğini yapabilmesi de mümkündür. Her ne kadar OECD ülkeleri genelinde düşük bir oranda olmasına karşın halen hem eğitim fakültesi mezunu olmayan hem de pedagojik eğitim almamış fakat öğretmenlik mesleğini yapanların olduğu bilinmektedir (OECD, 2020a). Türkiye’de öğretmen eğitimi üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen eğitim yoluyla sağlanmakta olup ayrıca üniversitelerin belirli bölümlerindeki öğrenciler veya mezunlar da pedagojik eğitim programları yoluyla öğretmenlik yapma yetkisine sahip olabilmektedir. Bunun yanında çeşitli politik kararlar neticesinde hem eğitim fakültesi mezunu olmayan hem de ilave pedagojik dersler almayan öğretmenler de mevcuttur. OECD raporlarında da yer verilen bu durum endişe verici olarak nitelendirilmekle birlikte bu durumun azalma eğiliminde olduğu ifade edilirken Türkiye’de oranın %20 olduğu görülmektedir (OECD, 2019).

Dışarıdan bireylerin profesyonel mesleğe geçişlerinin engellenmesi literatürde mesleki kapanma olarak ifade edilmekte olup mesleğe kabulün özel şartları bulunmaktadır (Koytak, 2020). Tıp gibi hukuk gibi profesyonel mesleklere bakıldığında tıp fakültesi mezunu olmayanların doktor olamadığı, hukuk fakültesi mezunu olmayanların da avukat olamadıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlik açısından durum biraz tartışmalıdır. Türkiye açısından, öğretmen yetiştirmekle görevli eğitim fakültelerinin yanında farklı fakülte mezunlarının da öğretmen olabildiği Talim ve Terbiye Kurulu’nun Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları incelendiğinde anlaşılmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ülkeden ülkeye ve üniversiteden üniversiteye farklılıklar gösterebilmektedir (Schleicher, 2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik Türkiye’de yapılan araştırmalarda eğitim fakültelerinde sunulan içeriklerin öğretmenlik mesleğini yerine getirebilecek hazır bulunuşluk seviyesini karşılamadığı yönündedir. Bunun nedenleri arasında ise eğitimin çok fazla teorik temelli oluşu ve gerçek uygulama deneyimine cevap verecek nitelikte olmayışıdır (Güven & Kırat, 2021; Kozikoğlu, & Soyalt, 2018; Şahin & Sezgin, 2021). Ayrıca her üniversitenin eğitim fakültelerinde farklı yaklaşımların benimsenmesi, programdaki dersler aynı olsa bile farklı üniversitelerde

birbirinden bağımsız ve bütünüyle değişik yetenek, değer ve tutumlara sahip öğretmen adayları mezun olmaktadır (Baş & Nural, 2023). Eğitimde başarılı olarak gösterilen Finlandiya açısından bakıldığında üniversitelerin öğretmen eğitimi içeriği planlamasında özerk oldukları, merkezi düzeyde sadece genel bir çerçeve çizildiği, içeriklerin ise üniversiteler tarafından oluşturulduğu görülmektedir (Akkor, 2022). Ancak bu durum nitelikli öğretmen yetiştirme süreci için bir sorun teşkil etmemektedir. Bu nedenle içerikten ziyade akademisyenlerin niceliksel ve niteliksel özelliklerinin, çıktılardaki farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir (Baş & Nural, 2023).

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin temel bileşenleri arasında alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul uygulaması yer almaktadır (OECD, 2020). Türkiye’de eğitim fakültesi öğretmenlik programlarında alan derslerinin oranı %45- 50, meslek derslerinin oranı %30-35 ve genel kültür derslerinin oranı ise %15-20’dir. Daha önce seçmeli ders sayısı daha sınırlıyken Bologna sürecine uyum kapsamında seçmeli derslerin oranı %25’e çıkarılmıştır. YÖK tarafından yayımlanan “Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu” adlı raporda öğretmen eğitiminin Türkiye’nin en önemli ve öncelikli meselesi olduğu ifade edilmektedir (YÖK, 2000). Yapılan bir takım düzenlemelere karşın mevcut duruma bakıldığında geçmişte yaşanan sorunların halen güncelliğini koruduğu söylenebilir.

Öğretmen gelişiminin odak noktasının büyük bir kısmı hizmet öncesi öğretmen eğitimi yani öğretmenlerin öğretmen olarak çalışmaya başlamadan önce edindikleri bilgi ve beceriler üzerine olmuştur. Bazı ülkelerde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde edindikleri yeterlikler kariyer yollarının temel belirleyicisi durumundadır (Schleicher, 2016). TALIS sonuçları, öğretmenleri başarıya giden yola bir an önce sokmamız gerektiğini göstermektedir (OECD, 2020a). Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin niceliği ve kalitesi, mesleğe başladıklarında işlerini şekillendirmede önemlidir ve ileri eğitim ve öğretim gereksinimlerini ve gelişimlerinin diğer yönlerini etkilemektedir. Yani düşük niteliklerle mezun olan bir öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı daha fazla olup bu durum sistemin ekstra enerji harcamasına neden olmaktadır. Ancak, yüksek nitelikler kazanılan hizmet öncesi eğitim sonrasında hizmet içi süreçte sunulacak eğitim mevcut öğretmenleri nitelik ve donanım açısından daha üst seviyelere taşımak için organize edilecek olup bu da eğitimde başarının artırılması açısından önemlidir (OECD, 2019). Bunun dışında hizmet öncesi eğitimin derecesi açısından ise ülkeler farklı şartlar aramakta olup bazı ülkelerde lisansüstü eğitim gerekli iken bazı ülkelerde lisans eğitimi yeterli görülmektedir. Türkiye’de lisans mezunu

olmak yeterlidir. TALIS çalışması sonuçları da eğitim derecesinin öğretmen niteliği üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir (OECD, 2016, 2020a).

Teorik olarak edinilen bilgilerin anlamlı hale gelmesi için uygulama ile desteklenmesi gereklidir. Bu durum katılımcılar tarafından da dile getirilmiş ve öğretmen eğitiminin en önemli sorunlarından birisinin akademik bilgi ile gerçek mesleki deneyimi birleştirmede yetersiz oluşu gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitim yoluyla mesleğin gerçekliğini anlama kapasitelerinin sınırlı olduğu ve bu sınırlılık yüzünden de birçok yeni öğretmenin mesleğe başladığında şok yaşadığını ve teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlandığını ifade eden katılımcılar okul deneyimi uygulamalarının öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu dile getirmiştir. Sınıf içi öğretim uygulamaları, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek muhtemel durumlara karşı öğretmen adaylarını hazırlamaya yardımcı olmakla birlikte öğretmen adaylarının mesleki tecrübe edinmesi ve öğretmenlik mesleğini anlamada önemli bir rol oynar (Akgül, Ezmeci& Akman, 2020; Yücel & Mızıkacı, 2023). İçeriği bilmek, öğretim için yalnızca bir temel sağlarken pedagoji bilgisi ve uygulama ile desteklendiğinde öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönlü bir etki oluşturur (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007). Bu nedenle kuram ve uygulama arasındaki bağı güçlendirmek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde üniversite ve uygulama okullarının güçlü iş birlikleri kurmaları gerekir (Kasapoğlu, 2015; Şahin & Sezgin, 2021). Türkiye’de eğitim fakültelerine getirilen eleştirilerden birisi öğretmenlik eğitiminin kuramsal bilgi boyutunda kaldığı ve öğretmen adaylarının yeterince uygulama deneyimi yaşamadan mesleğe başladığı yönündedir (Aslan & Sağlam, 2018; Gencer, 2023; Güven & Kırat, 2021; Şahin & Sezgin, 2021). PISA sınavlarından en iyi performans gösteren eğitim sistemleri, hizmet öncesi eğitim programlarını teori ile uygulamayı bir araya getiren, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamı ve öğrenci ile birinci sınıftan başlayarak buluşmasını sağlayan uygulama temelli eğitimi, öğretmen eğitiminin zorunlu bir unsuru olarak kabul etmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının mezun olduklarında kendilerini sınıfa girmeye hazır hissetmeleri ve kendilerine olan güvenlerinin yükseltilmesi sağlanmaktadır (OECD, 2019). Araştırma kapsamında ülke uzmanları tarafından da benzer şekilde okul uygulamasının öğretmen eğitiminin bir parçası olduğu dile getirilmiştir.

OECD üye ülkeleri içerisinde öğretmenlik uygulaması ortalama 70 gün olup hemen hemen tüm ülkelerde okul uygulaması zorunludur (OECD, 2019). Mevcut durumda öğretmenlik uygulaması eğitim fakültelerinde son sınıfta Öğretmenlik Uygulaması-1 ve Öğretmenlik

Uygulaması-2 adıyla iki yarıyıl olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu derslere göre haftada bir gün altı saat uygulama yapılmaktadır. Bir öğrenci bir dönemde devamsızlık yapmadığı takdirde 12 gün, toplamda 24 gün öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Okul uygulaması konusunda başarılı örnekler arasında yer alan İngiltere ve Finlandiya da ise en az iki yıl süren okul uygulamaları söz konusu olup birinci sınıftan itibaren uygulamalar başlamaktadır (Aras & Sözen, 2012; Mete, 2013). Bu da kuramsal çalışmalarla uygulamanın bütünleşmesi açısından kolaylık sağlamaktadır. Türkiye’de ise okul uygulamaları için daha az ders ve daha az uygulama süresi ile uygulamanın sadece son sınıfta olması dikkat çekicidir (Şahin & Sezgin, 2021; Tosun, 2019). Ayrıca son sınıfta verilen uygulama derslerinin öğretmen adaylarının mesleğe giriş için ön koşul olan Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygısı nedeniyle verimli geçmediği hususu da bir başka tartışma konusudur (Akgül vd., 2020; Baş & Nural, 2023). Öğretmenlik uygulamasının bir günle sınırlı olması okula uyum ve aidiyet gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü okulun benimsenmesi, okuldaki öğretmenler ve diğer öğrencilerle olan iletişimden etkilenmektedir. Ayrıca öğretmen adayının sadece ders verdiği sınıfa yönelik süreç deneyimlemesinin ötesine geçerek okulda yürütülen tüm faaliyetlere katılım sağlayarak okul içerisindeki eğitim öğretim süreçlerinin tamamını deneyimlemesi önemlidir. Ancak tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için okul uygulaması ders saatleri yeterli değildir (Altıntaş & Görgen, 2014; Aslan & Sağlam, 2018; Batmaz & Ergen, 2020; Avcı & İbret, 2016; Şahin & Sezgin, 2021; Tosun, 2019).

Öğretmenlik uygulama derslerine yönelik yapılan araştırmalar neticesinde karşılaşılan durumlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Akçaoğlu, Külekçi & Dirlik, 2020; Akgül vd., 2020; Altıntaş & Görgen, 2014; Aslan & Sağlam, 2018; Batmaz & Ergen, 2020; Bay, Şeker & Alisinanoğlu, 2020; Kalender, 2020; Avcı & İbret, 2016; Kasapoğlu, 2015; Tosun, 2019);

- Üniversitede öğretmen adayından sorumlu akademisyenlerin öğretmenlik tecrübelerinin olmaması,
- Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasındaki etkileşim sorunları,
- Üniversiteler ve uygulama okulları arasındaki iş birliği sorunu,
- Sınıf içi uygulama dışındaki etkinliklerin çok yoğun olması ve uygulama saatlerinin sınırlı olması,
- Uygulama öğrenci sayısının fazla oluşu,
- Sınıf içi uygulamada danışman öğretmenden yeterli pedagojik geri dönüşler alınmaması ya da aşırı müdahaleci olunması,
- Okul uygulamaları konusunda bütüncül bir sistemin olmayışı,

- Okul deneyimi uygulamasının çok ciddiye alınmaması ve formalite gibi görünmesi.

Öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde mesleki bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin teorik bilgilerin okul deneyimi aracılığı ile gerçek sınıf ortamında uygulama ile bütünleşmesinin öğretmen eğitiminin önemli bir unsuru olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Akçaoğlu vd., 2020; Akgül vd., 2020; Şahin & Sezgin, 2021). Öğretmen adaylarının öğretim yapacağı alana ilişkin içerik bilgisini ve bu içeriği öğrenciye nasıl aktaracağına yönelik pedagoji bilgisini gerçek hayata entegre edebilmesi, uygulama deneyimi ile sağlanır. Bu nedenle okul uygulamalarının öğretmen eğitiminin bir parçası olarak tasarlanması önemlidir (Cheng, Cheng & Tang, 2010; Şahin & Sezgin, 2021). Teori ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluk karşısında yaşanan şoka literatürde “praxis shock” yani uygulama şoku veya gerçeklik şoku denilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları içerik açısından iyi hazırlanmış olsa bile öğretmen adayları için yeterli okul deneyimi sağlanmadığı takdirde okul yaşamına ilişkin beklentiler ile öğretimin gerçekleri arasındaki tutarsızlık sonucu uygulama şoku yaşama ihtimalleri yüksek olup mesleğin erken dönemlerinde tükenmişlik hissi yaşanmasına neden olur Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlere hizmet öncesi eğitimde öğrendikleri bilgilerin önemsiz olduğunu düşündürebilir (Ballantyne & Retell, 2020; Delamarter, 2015, Koşar, 2018).

Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili önemli bir kavram olan sürekli mesleki gelişim profesyonel mesleklerin olmazsa olmaz unsurlarından biridir. Bu kapsamda hizmet öncesi eğitim sonrasında öğretmenler arası bilgi farklılıklarının en aza indirilmesinde sürekli mesleki gelişimin önemli olduğuna değinen katılımcılar, öğretmenlerin görev yaptığı okula ve bölgeye göre bu imkânların değişiklik göstermesinin ve bazı durumlarda mesleki eğitimin öğretmenin isteğine bırakılmasının sorun olduğundan söz etmiştir. Öğretmenlerin mesleğe giriş öncesi aldıkları hizmet öncesi eğitim mesleğin temelini oluştururken sürekli mesleki gelişim, öğretim işgücünün kalitesini yükseltmede önemlidir (OECD, 2020). Ayrıca etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin iş doyumlarını ve mesleğe bağlılıklarını da olumlu yönde etkilemektedir (Sezgin, 2021). Bu nedenle mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği çok önemli olup bu faaliyetlerin öğretmen ihtiyaçlarına göre planlanması gerekir (İlğan, 2020). Ancak söz konusu faaliyetlerde öğretmenlerin bilginin pasif alıcıları olarak konumlandırılmaları etkili mesleki gelişimin önünde engel teşkil etmektedir. Öğretmen mesleki gelişimine odaklanan geleneksel yaklaşımlarda yukarıdan aşağıya merkezi olarak planlanan dikey öğrenme ağları anlayışı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak mesleki gelişim faaliyetleri giderek aktif katılımı destekleyen, etkileşimli, eğitim ihtiyaçlarına

dönük, çevrim içi ve çevrim dışı düzenlenen eğitimlere ve yeni eğitim modellerine doğru kayma eğilimi göstermektedir (Eren & Anık, 2021). Gelişmiş ülkelerde öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaşantıları genellikle okul temelli planlanmaktadır. Bu anlayış mesleğe gömülü gelişim yaklaşımıdır ve çoğu zaman hiyerarşinin olmadığı, iş birliği ve mentorluğa dayalı mesleki öğrenme toplulukları modeli olarak karşımıza çıkar (Kennedy, 2016). Okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri düşük maliyetli olup zaman konusunda da avantajlar sağlamaktadır (Livingston, 2012). Öğretmenler birlikte etkinlikler planlarken, birbirlerini gözlemleyip geri bildirim sunarken ya da bir grup öğretmen bir ders videosu izleyip ona dair düşüncelerini yansıtır tartışırken de mesleki gelişim sürecini deneyimlemiş olur. Bu ve bunun gibi yöntemler, öğretmenin pasif bir aktör olarak katılım sağladığı mesleki gelişimlerden daha etkili sonuçlar doğurur (Sachs, 2016). Fakat bu tarz mesleki gelişim planları için öğretmenlere yeterli zaman tanınması gerekir (Akyıldız vd., 2019; Altun, 2020; Maya & Taştekin, 2018).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, yerelde ise millî eğitim müdürlüklerince yapılan eğitimlerle sağlanmaktadır. Bunun yanında okullarda düzenlenen eğitimler, öğretmenlerin kendi istekleri ile katılım sağladıkları toplantı, kurslar, konferanslar ve yüksek lisans yapma gibi faaliyetler aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. Ancak hizmet içi ve diğer eğitimlerde genelde alışılmış yöntemler kullanıldığından (Sezgin, 2021) öğretmenlerde istenilen mesleki gelişimi sağlama konusunda yetersiz kalmakta, sertifika elde etme ve gezme amacının ötesine geçememektedir (Baş & Nural, 2023). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitimlerde katılımcı kısıtlılığı olduğundan tüm öğretmenlerin eğitim alması da mümkün olamamaktadır. (Elçiçek & Yaşar, 2016; Genç & Aydın, 2015). Yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenler tarafından hizmet içi eğitimlerin yetersiz görüldüğü anlaşılmakta (Avcı, 2022; Gencer, 2023; Karaca, 2015; Nemli, 2017) olup Buldu (2014) tarafından meslekî gelişim anlamında öğretmenleri destekleyici güçlü bir sistemin bulunmadığı dile getirilmiştir. TALIS çalışması kapsamında ise Türkiye’de öğretmenlerin sadece %72’si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünürken bu oran OECD genelinde %82’dir (OECD, 2020a). Söz konusu raporda Türkiye’de son yıllarda öğretmen kalitesinin artırılmasına yönelik önemli çalışmalar gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verildiği ancak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda halen güçlü adımlara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2019; Schleicher, 2016).

Bilgi temeli sorunları arasında dile getirilen diğer bir husus ise kariyer basamaklarıdır. Katılımcılar tarafından öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini teşvik etmek ve bilgi temelini güçlendirmek açısından kariyer fırsatlarının olmasının önemli olduğu ancak öğretmenlerin profesyonel kariyer gelişimleri açısından seçeneklerinin sınırlı olduğu dile getirilmiştir. Etkili mesleki gelişimin anahtarı, fark yaratan yeni bilgi ve beceriler gerektiren ve mesleki gelişime katılım yoluyla kazanılan yetkinlikleri içeren kariyer yapılarıdır. Bazı ülkelerde öğretmenlik mesleği açısından farklı kariyer seçenekleri oluşturulmuş olmasına karşın halen sadece okul müdürü olmak dışında çok fazla kariyer seçeneğinin olmadığı eğitim sistemleri bulunmaktadır (OECD, 2016; Schleicher, 2016). Türkiye’de öğretmenlik mesleği açısından kariyer ilerlemesi ile ilgili olarak en temel uygulama 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 64. ve 67. maddelerinde belirtilmiş olup kademe ilerlemesi ve derece yükseltilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Kademe ilerlemesi için bulunulan kademe en az bir yıl çalışmış olmak ve sicil kaydının olumlu olması şartları aranmaktadır. Derece yükseltilmesi için memurun kademe ilerlemesinin üç yıl gerçekleşmiş olması ve sicilinin üst derece için uygun nitelikte olması gerekmektedir. Bunların dışında lisansüstü eğitim gibi bazı özel durumlarda kademe ve derece verilebilmektedir. Bu uygulama daha çok özlük ve mali haklar konusunda farklılık oluşturmaktadır. Kademe ve derece dışında kariyerine yönetici olarak devam etmek isteyen öğretmenler için müdür yardımcılığı, müdürlük ve eğitim müfettişliği sınavları mevcuttur. Ancak okul müdürlüğü halen profesyonel bir kariyer basamağı olarak tanımlanmamıştır (Akkor, 2022).

Profesyonel anlamda öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulaması 2005 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile hayata geçirilmeye çalışılmış, öğretmenlik mesleği kariyer basamakları öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kategori olarak tanımlanmıştır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanları sınavla veya lisansüstü eğitim yoluyla kazanılmaktaydı. Ancak söz konusu Yönetmelik 2009 yılında Anayasa Mahkemesi kararı ile iptal edilmiş olup 2022 yılına kadar kariyer basamakları konusunda ciddi bir çalışma yapılmamıştır (Çobanoğlu & İlkın, 2023). Bu açılarından değerlendirildiğinde ülkemizde üniversite mezuniyeti ile başlayıp emekliliğe kadar geçen uzun süre içerisinde durağan bir öğretmenlik kariyer sistemi olduğundan söz edilebilir. 2022 yılında ise yeni bir düzenleme yapılmış ve “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmıştır. Söz konusu Kanunda bir önceki Yönetmelikle benzer şekilde öğretmenlik mesleği, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Toplamda on yılını doldurmuş, 180 saat hizmet

İçer eğitim çalışmasını tamamlamış ve yazılı sınavdan 70 ve üzerinde puan almış öğretmenler “uzman öğretmen sertifikası” alabilmektedir. Benzer şekilde, uzman öğretmen olarak on yılını tamamlamış, 240 saat ve üzeri hizmet içi eğitim çalışmasını tamamlamış, yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan alanların “başöğretmen sertifikası” alabilmektedir. Ayrıca yüksek lisans yapan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından, doktora yapan öğretmenler ise başöğretmenlik sınavından muaf tutulmuşlardır. Ancak 27.09.2023 tarihli Anayasa Mahkemesi kararı gereğince kariyer basamaklarının yönetmelikle düzenlenmesi ifadesi ile mesleki gelişim çalışmaları aranması şartı iptal edilmiştir. Gereğçeli kararda, kariyer basamaklarında ilerlemenin şartları arasında yer alan mesleki gelişim alanlarında gerekli olan asgari çalışmaların temel ilkelerinin, kapsamının, niteliğinin herhangi bir tereddüde yer vermeyecek biçimde açık ve net olarak düzenlenmemiş olması, herhangi bir yasal çerçeve çizilmemesi, temel ilkeler belirlenmemesi, kariyer basamakları süreci gibi sınırsız, belirsiz, geniş bir alanın yönetmeliğe bırakılması gibi hususlar iptal sebebi sayılmıştır. Bu durumda yasal düzenleme yapılana kadar iptal kararıyla birlikte kariyer basamakları ilerleme sürecinde mesleki gelişim alanlarında asgari çalışma yapmış olmak şartı aranmayacak ve yönetmelik ile düzenleme yapılamayacaktır. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının yeniden getirilmiş olması olumlu karşılanmış olmakla birlikte Meslek Kanununda yer alan boşluklar, iptal kararları, öğretmen, uzman ve başöğretmenlerin rolleri ve görev tanımlarında ki belirsizlikler maalesef kariyer basamakları ile ilgili beklenen etkinin oluşmasının önünde engel teşkil etmekte (Altan & Özmusul, 2022) olup söz konusu hususlar eleştirilerin odağını oluşturmaktadır. Kanun ile mevcut durumda en büyük fark ücret ve özlük hakları noktasında olmuştur (Altan & Özmusul, 2022; Özdemir vd., 2022). Bu haliyle öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki anlamda olumlu etkisi, mevcut öğretmenler arasında çalışma barışının bozulması riski ile gölgelenme tehlikesi ile karşı karşıyadır denilebilir (Altan & Özmusul, 2022; Avcı & Kayıran, 2023; Kaplan & Gülcan, 2020).

Öğretmenlik kariyer basamakları konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde uygulamanın gerekli olduğu konusunda fikir birliği olmasına (Kaplan & Gülcan, 2020; Özdemir vd., 2022) karşın mevcut haliyle öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu görülmüştür (Gülcan, 2010). Öncelikle uzman öğretmen olmak için aranan 10 yıl, başöğretmenlik için aranan 20 yıl şartının çok fazla olduğu dile getirilmiştir (Çobanoğlu & İlkın, 2023; İş & Birel, 2022). Bunun dışında uzman ya da başöğretmen olmak için girilecek sınavın tek başına yeterli olamayacağı ifade edilerek performans dayalı bazı ölçütlerin de

olması gerektiği ifade edilmiştir (İş & Birel, 2022; Gündoğdu & Kızıлтаş, 2008; Gülcan, 2010). Ayrıca sistemin sürdürülebilir olmadığı da eleştiriler arasında yer almaktadır (Demir, 2011; Özdemir vd, 2022). Bunun dışında kariyer basamaklarının sadece ücret açısından farklılık oluşturacağı, ücret farklılığının ise emeklilikte etkisiz kalacağı ve öğretmenlere bir statü kazandırmayacağı yapılan eleştiriler arasında yer almaktadır (Özdemir vd., 2022). Eğitimin niteliği anlamında bir fark yaratmadığı ifade edilen kariyer basamaklarının öğretmenler arası ilişkileri ve veli öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır (Cımbız & Küçüker, 2015; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Kaplan & Gülcan, 2020).

Meslek örgütleri açısından bazı sendika ve derneklerin de bu konuda eleştirileri bulunmaktadır. Yapılan eleştiriler araştırmalarda olduğu gibi kariyer basamakları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, yapılan işin nitelik açısından benzer olduğu ancak sadece alınan ücret açısından farklılıkların olduğu ve herhangi bir ek yeterlik aranmadığı yönünde olmuştur. Bu nedenle Kanunun olumlu etkisini kaybetmeden kariyer basamaklarına yönelik görev ve sorumlulukların tanımlanmasına ve belirsizliklerin giderilmesine ihtiyaç olduğu, aksi halde mesleğin statüsüne katkı sunmak yerine eğitim barışını bozabileceği ifade edilmektedir (TEDMEM, 2015).

20. Millî Eğitim Şurasında oy birliği ile kabul edilen 126.madde “Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır.” tavsiyesini içermekte olup özlük haklarına atıf yapıldığı görülmektedir (MEB, 2021). Profesyonel mesleklerde maaşların belirli bir alım gücünün üzerinde olması beklenen ve istenen bir durum olup ilgili maddede ve çıkarılan Kanunda sadece mali kazanıma yer verilmesi, görev ve sorumluluk açısından bir farklılığın olmaması öğretmen profesyonelizmi açısından eksik kalmaktadır denilebilir. Zira sadece ücret artışının beklenen etkiyi oluşturmadığı Hawthorne araştırmaları neticesinde görülmüştür (Cerit, 2021). Bu nedenle öğretmenlik mesleği açısından olumlu bir sonuç doğurması ve mesleğin statüsüne katkı sunması beklenen kariyer basamaklarının mesleki gelişim için bir fırsat olarak görülmesi ve profesyonelizmi destekleyici planlamalar yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

5.1.5.2. Özerklik Sorunları

Araştırma kapsamında ve literatürde öğretmen profesyonelizmi açısından özerkliğin çok önemli olduğu ifade edilmekle birlikte özerklik konusunda bazı ülkeler açısından sorunlar olduğu, öğretmenlerin sınırlı bir özerkliğe sahip oldukları dile getirilmektedir (Avcı, 2022). Bu sorunlar arasında öğretmen özerkliğine güven, merkezi eğitim sistemi ve veli baskısı yer almakta olup aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmen profesyonelizminin önemli bir göstergesi olarak özerklik, sıklıkla katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen özerkliğinin sınırlandırılmasının profesyonelizm anlayışı ile bağdaşmadığını dile getiren katılımcılar birçok olumlu gelişme olmasına rağmen bunun uygulamada yeterince karşılık bulamadığına dikkat çekmiştir. Öğretmen özerkliğine güvenin düşük olduğu ve bunun bir sorun alanı olduğunu ifade eden katılımcılar meslekte kaliteyi yükseltmek için özerklik ve güven sağlamak gerektiğini dile getirmiştir. Mesleki anlamda özerklik güven gerektirir ve güven özerkliğin ön koşuludur (Sahlberg, 2011). Güvene dayalı bir kültürün olduğu toplumda, eğitim sistemi içerisindeki tüm paydaşlar eğitimi ve okul atmosferini destekleme ve ortak bir motivasyonla hareket etme eğilimi göstermektedir. Buna en güzel örneklerden biri Finlandiya olup öğretmenler ve yetkililer arasındaki anahtar kelime güvendir (Sahlberg, 2011). Ingersoll (2007), gelecek nesillerin yetiştirmesi için sorumluluk verilen öğretmenlere mesleğiyle ilgili önemli kararları alması konusunda güvenilmemesi ve yeterli yetki tanınmamasının tutarsız bir durum olduğunu ve böyle bir durumda profesyonelizmin gelişiminden söz etmenin zor olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencilerine en iyi eğitim hizmetini sunması için öğretmen özerkliği olarak nitelendirilen bir özgürlük alanına sahip olması gerekir (Karatay vd., 2020). Katılımcılar tarafından da profesyonel meslekler için özerkliğin önemli olduğu ifade edilmiş ancak profesyonel olarak nitelendirilen öğretmenlere öğrenciler için en iyi içeriği sunabileceği konusunda güven probleminin olduğunu da ifade etmiştir. Öğretmenlerden profesyoneller olarak öğrencilerin en iyi şekilde eğitim alabilmeleri için bilgi ve becerilerine göre öğretim etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklenir (Cerit, 2012). Bu nedenle öğretmen özerkliğinden söz edebilmek için öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte nitelikli mesleki gelişim imkânları sunulması gerekmektedir. Çünkü düşük yeterlikteki bir kişiye özerklik verilmesi istenmeyen sonuçlara neden olabilir (Bümen, 2019; Karatay vd., 2020).

Özerklik konusunda görüş bildiren katılımcılar merkezi eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğinin kısıtlandığını dile getirmiştir. Öğretmen profesyonelizminin önemli bir boyutu olan özerklik, yönetim tarafından önceden belirlenmiş örgütsel hedefleri yerine getirmek ve hiyerarşik hesap verebilirlik yoluyla merkezi olarak baskı altındadır ve bu da kısıtlı bir profesyonelizm biçimidir. Bu merkezi kararlar zaman zaman öğretmenleri sınıfta öğretme ve öğrenmeye odaklanmaktan alıkoymakta ve yüksek akademik başarı göstermeleri için öğrencileri zorlama gibi durumların yaşanmasına ve öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin artmasına yol açmaktadır (Greany & Higham, 2018). Öğretmenlerin yüksek derecede özerkliğe sahip olduğu Avrupa ülkelerinin aksine birçok Asya ülkesinde kültürel yapının da etkisiyle oldukça merkezi bir eğitim sistemi mevcuttur (Paine & Fang, 2006). Politikalar öğretmenlerin özerkliğini teşvik etse de, öğretmenlerin bunu ne ölçüde kullanabilecekleri standartlaştırılmış düzenlemelerle sınırlandırılmıştır (Yang & Rao, 2023). Merkezi bir şekilde yukarıdan aşağıya doğru verilen kararlar profesyonelizm anlayışından uzaklaşmaya neden olur (Ro, 2020). Bu da öğretmenlerin yalnızca öngörülen öğretim programını uygulamakla görevli kişiler olarak görülmesi anlamına gelir (Pereira & Tay, 2023).

Merkeziyetçilik, örgütsel hiyerarşinin üst düzeylerinde karar alma yetkisinde yoğunlaşmayı ifade eder (Taşkın & Nayır, 2015). Merkeziyetçi karar alma yapısı ve merkezi olarak hazırlanan öğretim programı ve ders kitapları açısından düşünüldüğünde Türkiye’de öğretmenlerin resmi olarak sınırlı bir özerkliğe sahip oldukları ifade edilebilir (Avcı, 2022; Bümen, 2019; Kılınç vd, 2018; Paulsrud & Wermke, 2020; Yirci, 2017). Resmi olarak öğretmenlerin görevlerini merkeziyetçi bir yapı içerisinde yaptıkları söylene de aslında sınıf içinde kazanımların nasıl, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği konusunda öğretmenlerin büyük ölçüde özerk davrandıkları, öğretim programlarında öğrenci ihtiyaçlarına göre değişiklik yaptıkları söylenebilir (Bümen, 2019,2020; Çolak & Altinkurt, 2017; Kılınç vd., 2018; Öztürk, 2012). Ancak sınıf içerisinde öğretim süreçlerinin öğretmene bağlı olması profesyonelizm ile kastedilen politika düzeyinde tanımlanmış öğretmen özerkliğinin varlığını gösterme açısından yeterli değildir. Önemli olan, kararlara katılım düzeyidir (Koçak & Bostancı, 2020; Yirci, 2017). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim politikalarının yapımında çok fazla etkin rol almadıklarını (Üzüm & Karşı, 2013) ve dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini çok fazla özerk hissetmediklerini ortaya koymuştur (Çolak vd., 2017; Karatay vd., 2020; Akyol & Yazıcı, 2017). Özerklik, karara katılımı gerektirmekte olup merkezi sistemlerde genellikle öğretmenler önemsiz kararlara dâhil

edilerek bir nevi sahte özerklik hissi oluşturulmakta, önemli kararlara ise fazla dâhil edilmemektedir (Ingersoll, 2009). Çetinkaya ve Koşar (2022) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, örgütsel kararlar alınırken görüşlerinin ya hiç alınmadığını veya görüşleri alınsa dahi dikkate alınmadığını ve çoğunlukla okul yöneticilerinin nihai kararı verdiğini, bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu konuda bir katılımcı tarafından benzer ifadeler kullanılmış, öğretmenler karara katılıyormuş gibi gösterilirken aslında tüm kararların yönetim tarafından alındığı ifade edilmiştir.

Aslında merkezi yönetimi tamamen olumsuz görmek eksik bir bakış açısı olabilir. Özellikle kitlesel bir okul sisteminde eğitimi organize edebilmek için belirli miktarda bürokrasi ve yönlendirme, öğretmenlerin işlerinin karmaşıklığını azaltmanın bir yolu olarak değerlendirilebilir (Ingersoll, 2009). Ancak Türkiye’de öğretmenlerin öğretimsel özerklik alanının sınırlarının merkezi politikalar ile net bir biçimde belirlendiği, neyi ne zaman öğreteceği, dersinde hangi kitabı okutacağı veya öğrencilerin hangi durumda başarılı veya başarısız sayılacağı gibi hususların ayrıntılı bir şekilde düzenlendiği söylenebilir (Yazıcı, 2021). Fakat özellikle öğretim programının bu kadar ayrıntılı oluşu öğretmenler açısından rahatsız edici bir durum olarak karşılanmakta ve öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerine katılımını engellemektedir (Canbolat, 2020; Öztürk, 2012). Bu durumda profesyonel olarak nitelendirilen öğretmenlerin kendilerinden beklenenlerin uygulayıcısı olan bir teknisyen konumuna indirgenmesinin öğretmen profesyonelizmi anlayışını zayıflattığı söylenebilir (Çolak & Altınkurt, 2017; Gencer, 2023).

Öğretmenlik uzmanlık mesleğidir denilmesine karşın öğretmenler, “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen program çerçevesinde öğrencilerin kazanımları edinmelerini sağlayan, bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayan kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Kılınç vd., 2018). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin programa dayalı öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken sınıfta neler yapmaları gerektiğini merkezi olarak belirlemiş, öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılmaya başlanmasıyla, dersleri bu kitaplarda öngörüldüğü şekliyle gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır (Cerit, 2012). Dolayısıyla Türkiye’deki öğretim programlarının katı ve öğretmene yeterince alan bırakmayan, özerkliği kısıtlayan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Bümen, 2019). Ancak yapılan bazı araştırmalara göre ise öğretim programı üzerinde öğretmene çok fazla özerklik vermenin karmaşıklığa neden olabileceği ve öğrenci öğrenme çıktılarında farklı sonuçlar oluşabileceği ifade edilmektedir (Bümen, 2019; Hong & Youngs, 2016).

Öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir diğer husus ise merkezi sınavlardır (Canbolat, 2020; Öztürk, 2012). Özellikle lise geçiş sınavları nedeniyle öğretmen özerkliği sınav konuları ile sınırlandırılmış, öğretmenin esnek hareket etme özgürlüğü kısıtlanmıştır (Bümen, 2019). Aslında burada bir çelişki söz konusudur. Merkezi olarak belirlenen öğretim programında öğretmenin özerkliği olmadığından bahsedilmekle birlikte uygulamada program içeriği, sınav kapsamına göre öğrencilere aktarılmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin özerkliklerinin sınırlı olmadığını gösteren araştırma sonuçları da mevcut olup söz konusu araştırmalarda ayrıntılı öğretim programı olmasına karşın uygulamada öğretmenlerin öğrenci özelliklerine göre öğretim programında değişiklik yapabildiklerini ortaya konmuştur (Canbolat, 2020; Çolak & Altinkurt, 2017). Yani öğretim programı üzerinde öğretmenler uyarlama yapmaktadır. Ancak bu uyarlamanın dayanağı öğretmen özerkliği değil sınav sistemidir (Bümen, 2019; Bümen & Yazıcılar, 2020) ve çıktı odaklı kontrolle (Hopmann, 2015) öğretmen özerkliği sınırlandırılmaktadır (Bümen, 2019). Bunun sonucu olarak eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yenilikleri benimseyip uygulamak yerine mevcut uygulamaları sürdürmeye eğiliminde olmasına neden olabilir (Parlar & Cansoy, 2017).

Katılımcılar öğretmen özerkliğini kısıtlayan ve öğretmen profesyonelizminin önündeki engellerden bir diğerinin veli baskısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretim sürecini, okulu ve öğrencileri ilgilendiren kararları mesleki yeterliklerine dayanarak alabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çolak & Altinkurt, 2017). Montgomery ve Pratz (2011)'e göre özerklik, kişisel kararlar vermenin yansira mesleki etik ve standartların sürekli bir değerlendirmesini gerektirdiğinden profesyonelizmin önemli bir unsurudur. Öğretmenlerin yaptıkları işlerde kendilerini profesyonel olarak hissetmeleri için, uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi, belirli konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmaları ve verdikleri kararların sorumluluğunu üstlenmeleri gerekir. Öğretmenler özerk davranışlarının sonuçlarından sorumlu olmakla birlikte bu sorumluluklarının veliler ve okul yönetimi tarafından desteklenmesini beklemektedirler (Kılınç vd., 2018). Ancak bazı durumlarda öğretmenler, okul yönetimi, veliler veya sınırlayıcı mevzuat gibi bazı engellerle karşılaşmakta ve bu durum öğretmenlerin özerk davranış sergilemesinin kısıtlanmasına neden olmaktadır (Çolak vd., 2017; Montgomery & Prawitz, 2011).

İyi bir veli öğretmen ilişkisi öğrenci başarısını artırabilmekte olup burada önemli olan bu iletişimin sınırlarının iyi belirlenmesidir. Aksi takdirde sınırların aşılması durumunda

olumlu gibi görünen veli katılımının veli baskısına dönüşme potansiyeli vardır (Özdoğru, 2021a). Özellikle öğretmenin katkı ve çabalarının veliler tarafından yeterince fark edilmemesi ve eleştirilmesi gibi sorunlar (Pazar, 2021) ile veli baskısı, öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı bir durum olup özerklik üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Avcı, 2022). Velilerin, öğretmenlere yeterince güvenmemesi, öğretmen otoritesini sarsan ve öğretmeni suçlayan, değersizleştiren davranışlar göstermeleri, öğretmeni denetleyici rol üstlenmesi, eğitim öğretim sürecine sürekli müdahale etmeleri, öğretmeni kıyaslamaları, öğrenci notlarına ve ödevlere müdahale etmeleri, talep ve isteklerini kabul ettirmek için üst yönetimlere şikâyetle bulunmaları gibi tüm bu davranışları veli baskısı olarak değerlendirilebilir (Canbolat, 2020; Karataş & Çakan, 2018; Özdoğru, 2021; Şenaras & Çetin, 2018). Şenyiğit (2019) tarafından eğitim süreci üzerinde baskı yapan gruplara yönelik yapılan araştırma sonucuna göre en çok baskı yapan grupların başında aileler gelmektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecine yönelik veli baskısının literatürde “parentokrasi” olarak ifade edildiği görülmekte olup parentokrasi temelde velilerin çocuklarının eğitiminden sorumlu olduğu düşüncesi şeklinde açıklanmaktadır (Alam, 2022). Çağdaş toplumlarda meritokrasiden parentokrasiye geçiş, eğitim başarısının giderek artan bir şekilde çocukların yetenek ve çabalarından ziyade velilerin zenginlik ve isteklerine bağlı olduğu bir durumla sonuçlanmıştır (Alam, 2022; Yung & Zeng, 2022). Buna paralel olarak araştırma kapsamında iki katılımcı, özellikle varlıklı ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin eğitim sürecine aşırı müdahale ettiğinin ve öğretmenlere öğrenci notlarına yönelik baskı uyguladıklarını ifade etmiştir. Parentokrasi kavramı ilk olarak Brown (1990) tarafından ortaya atılmış olup rekabetin arttığı bir ortamda çocuğun çaba ve yeteneklerinden ziyade ebeveynlerin sahip olduğu kaynakların alınan eğitimin niteliğini belirlemede etkin bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Barrett DeWiele ve Edgerton (2016) ebeveynlerin eğitime proaktif müdahalesi olarak ifade ettiği parentkroasi, ebeveynlerin zenginlik ve isteklerinin çocuklarının akademik başarı arayışındaki yetenek ve çabalarını güçlendirici bir durum olarak nitelendirilmekte (Yung & Zeng, 2022), kültürel paradigma değişimi nedeniyle, çocukların akademik sonuçlarını iyileştirmek için daha iyi bir seçenek olarak görülmektedir (Alam, 2022). Buyruk (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre yeterli ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye sahip ebeveynler çocuklarının eğitim süreçlerinde oldukça etkilidir ve ebeveynler eğer müdahale etmezlerse çocuklarının nitelikli eğitim alamayacağı eğilimindedir (Buyruk, 2020). Yapılan diğer bir araştırma göre merkezi sınavlarda okul notlarının etkili olması nedeniyle velilerin öğretmenlerden çocukları için hak ettiklerinden

daha fazla not talep ettikleri durumlar yaşanmakta ve bu durum öğretmenlerin etik anlamda ikilem yaşamasına da neden olmaktadır (Erdoğan & Sezgin, 2020).

Parentokrasi olarak adlandırılan ideolojinin gelişmesinde eğitim harcamalarının azaltılması, standart testlerin yaygınlaşması, öğretmen niteliklerinin farklı düzeyde olması ve sonucunda devletin eğitimin kalitesini yükseltmedeki rolünün azalarak velilerin bu rolü yerine getirmeye çalışması önemli bir etken (Buyruk, 2020) olup özellikle pandemi sonrası parentokrasinin arttığı ifade edilmektedir (Alam, 2022). Bu hususlar dikkate alındığında öğretmen profesyonelizmi açısından veli öğretmen iş birliğinin önemli olduğu ifade edilmekle birlikte velilerin aşırı müdahalelerinin eğitim sisteminde ve öğretmen üzerinde baskı oluşturduğu dolayısıyla öğretmen özerkliğini kısıtladığı, bunu önlemek için ise özellikle devlet tarafından sunulan eğitim hizmet standartlarının yükseltilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

5.1.5.3. Meslektaş Ağ Bağları Sorunları

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi ile ilgili sorun alanlarından birisi olarak meslektaş ağ bağları boyutu kapsamında iş birliği ve mentorluk konularına değinilmiştir. Meslektaşlar arasında iş birliği konusunda hala sorunların olduğundan söz eden katılımcılar öğretmenlerin bir arada çalışmak ve iş birliği yapmak için yeterli zamanlarının olmadığına ve iş birliğini teşvik edici mekanizmaların yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır. DuFour (2004) tarafından öğretmenler arasındaki mesleki iş birliği, mesleki uygulamaları analiz etmek ve geliştirmek amacıyla öğrenci öğrenmesini iyileştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen profesyonelizmi ile meslektaşlar arası iş birliğinin önemi vurgulanırken Türk eğitim sisteminde meslektaşların iş birliği yapmasına imkân tanıyan zümrelerin etkin bir şekilde işletilememesi meslektaş ağ bağları ile ilgili bir sorun alanı teşkil etmektedir (Altun, 2020; Çetin & Özalp, 2019; Sezgin, Koşar & Er, 2014). Mesleki iş birliği öğretmen profesyonelizmini açıklayan önemli değişkenlerden biridir (Parlar, Cansoy & Kılınç, 2017). Kültürle ilgili çalışmalar yapan Hofstede'in kültür analizine göre Türkiye kolektif bir toplum olarak nitelendirilmesine rağmen iş birliğinden kaçınan bir yapı sergilenmekte olup (Altun, 2020) eğitim sisteminde iş birliğine dayalı ve katılımcı eğitim programlarının ihmal ediliyor olması dikkat çekicidir (Bayrakçı, 2010). Türkiye'de yapılan araştırmalar kapsamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğu ancak iş birliği yapma konusunda uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna

ulaşlmış (Özdoğru, 2021) ve öğretmenler arası iş birliğini artırıcı faaliyetlerin geliştirilmesi ve bu konuda öğretmenlerin teşvik edilmesi önerilmiştir (Cerit, 2012; Kılınç; 2014a; Özdoğru, 2021b; Parlar vd., 2017). Hargreaves (2003) yukarıdan aşağıya dayatılan ve bir zorunluluk olarak dikte edilen meslektaş iş birliklerinin iyi organize edilmediğinde formaliteden öteye geçemeyeceğini ve bunun yapmacık meslektaşlık anlamına geleceğini ifade etmiştir. Bu konuda zümre öğretmenler kurulu toplantıları yapılması zorunlu uygulamalar arasında yer almakta olup öğretmenler açısından bu toplantılar, fikir paylaşımı için bir fırsat olarak değerlendirilmesine rağmen fiili durumda yerine getirilmesi gereken bir formalite olarak görülüyor olması en büyük eleştiriler arasındadır (Sezgin vd., 2014).

TALIS verilerine bakıldığında öğretmenlerin yaklaşık %10'u tarafından profesyonel iş birliği faaliyetlerine katılım sağlandığı görülmekle birlikte öğretmenlerin yarısından çoğu öğretim materyali değişimi ve öğrenciler hakkında fikir alışverişinde bulundukları iş birliği faaliyetlerine katılım sağlamaktadır. Ayrıca okulların içinde ve dışında iş birliğinin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının okul içinde yaygınlık gösterdiği anlaşılmakta olup okul içi yapılan iş birliklerinin oranı %87 iken okullar arasında kurulan iş birlikleri %17 oranındadır (OECD, 2020a).

Mentorluk konusunda ki sorun alanları sadece bir Türk uzman tarafından dile getirilmiş olup özellikle mentor yetiştirme açısından sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından iyi bir mentorle geçirdikleri süre önemli olup mentorluk programlarının gücü mentorun nitelikleri kadardır. Bu nedenle mentor öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (Callahan, 2016; Schleicher; 2016). Yapılan bir çalışmada da benzer şekilde sürecin ana aktörleri olarak nitelendirilen mentör öğretmenlerin niteliğinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Şahin & Sezgin, 2021). Mentorluk, genel eğilim olarak yeni başlayan öğretmenlere aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında uygulanmakta olup gerek ulusal raporlarda gerekse yönetmelik veya strateji belgelerinde, danışman öğretmenlerin sahip olması gereken uzmanlık özellikleri ve sergilemeleri beklenen roller net olarak tanımlı değildir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde danışman mentorluk rollerinin daha çok somutlaştırılması ve genişletilmesi gerekmektedir (Naillioğlu & Sezgin, 2021). İlgili mevzuatın 6. maddesinde danışman öğretmen görevlendirilmesine yönelik şu açıklama yer almaktadır;

“MADDE 6-(1) Danışman öğretmenin, aday öğretmenin atandığı eğitim kurumunda aday öğretmenle aynı alanda olmak şartıyla sırasıyla; başöğretmen, uzman öğretmen, en fazla

hizmet süresi bulunan öğretmenlerden başlamak üzere öğretmenler arasından belirlenmesi esastır. Aday öğretmenin atandığı eğitim kurumunda aynı alanda öğretmen bulunmaması hâlinde aynı sıralama dikkate alınarak farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilir. Aday öğretmenin atandığı eğitim kurumunda danışman öğretmen niteliklerine sahip herhangi bir öğretmen bulunmaması durumunda sırasıyla; eğitim bölgesinde, ilçede, ilde bulunan öğretmenler arasından aynı usulle danışman öğretmen görevlendirilir.” Görüldüğü üzere sadece danışman öğretmenin kimler arasından seçilebileceğine yönelik açıklama yer almakta olup nitelik anlamında çok belirleyici ifadeler bulunmamaktadır. Başöğretmen, uzman öğretmen ifadelerinin yer alması nitelik anlamında umut vaad etse de bu kariyer uzmanlıklarının görev tanımlamalarının da net olmayışı mentor olmak ile ilgili kriterlerin daha somut hale getirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

5.1.5.4. Mesleki Sorunlar

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından dile getirilen diğer sorun alanları ise öğretmen olma kriterleri, statü, meslek kanunu ve öğretmen maaşları başlıkları çerçevesinde ifade edilmiştir. Mesleki sorunlar içerisinde öğretmenlik mesleğine erişim kolaylığı yani öğretmen olma kriterlerinin düşük oluşu yer almaktadır. Katılımcılar herkesin öğretmen olabileceği fikrinin öğretmen profesyoneli ile örtüşmediğini ve öğretmen olmak için gerekli şartların düşük olduğunu dile getirmiştir. Bilhassa öğretmenlik mezunu olmayanların ya da başka bir meslek yapamayanların öğretmenliği tercih etmesinin profesyoneli için bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Nitelikli çıktı elde etmede nitelikli girdilerin olması önemli bir etkidir. Nitelikli öğretmenlere sahip olmak için öğretmen olma kriterlerinin neler olduğu sorusunun cevabı, bir ülkedeki öğretmen niteliği konusunda bilgi verebilir. Ülkeler, herkesin öğretmen olabileceği yaklaşımını benimseyen politikalardan, öğretmen olmak için çok yüksek standartlar getiren politikalara kadar farklı uygulamalar hayata geçirmektedir. Katılımcılar tarafından herkesin öğretmenlik mesleğini yapabileceği yaklaşımının eğitim sistemi açısından olumsuz etkisinin olabileceği ve öğretmen olmak için getirilen bazı kriterlerin öğretmen niteliği açısından bir gereklilik olduğu ifade edilmiştir. PISA sınavında yüksek başarı gösteren Finlandiya, Estonya, Japonya, Kore gibi ülkelerde öğretmenlik, en seçici meslekler arasında yer almakta olup, yüksek vasıflı ve iyi eğitilmiş öğretmenlerin oranı oldukça fazladır. Öğretmenliğe giriş standartlarının yüksek olmasıyla nispeten düşük nitelikli adayların mesleğe geçişi engellenmektedir. Buna karşın nicelik anlamında öğretmen

sıkıntısı çeken ülkelerde mesleğe giriş standartları düşük olup öğretmenlik, yüksek statülü mesleklere girme ihtimali zayıf olanlar için cazip bir meslek konumundadır. (OECD, 2014, 2019; Schleicher, 2016). Kaliteli eğitim sistemleri için öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerilerde yeterli uzmanlık gösterebilen kişilerin seçilmesi önemlidir. Ancak sadece birkaç ülke, başarı dağılımının üst diliminde performans gösteren öğrencileri öğretmenliğe çekebilmeyi başarmakta olup bu konu birçok ülke için acil bir sorun teşkil etmektedir. PISA’da yüksek performans gösteren ülkelerde genellikle öğretmen olmak için rekabetçi sınavları, hizmet öncesi öğretmen eğitimini ve bir deneme süresini başarıyla tamamlamak gerekmektedir. (OECD, 2016, 2020b).

Türkiye’de öğretmenlik, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak konumlandırılmasına rağmen bu görüşün daha çok kâğıt üstünde kaldığı ve mesleğin herkesin yapabileceği bir iş ve kolay iş kapısı olarak algılanmasına neden olacak politikalar izlendiği söylenebilir (Baş & Nural, 2023). Çünkü öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterli bir ölçüt ve kriter tam anlamıyla geliştirilememiştir. Bu durum mesleğe ilişkin yeterli değer, tutum ve yetenekleri olmayanların da bu mesleğe yönelmesi ve niteliğin giderek aşağıya düşmesine neden olmuştur. Oysa öğretmenlik mesleği, alanında derin uzmanlığa sahip, öğretmenlik meslek bilgisi olan ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve değerleri benimseyen kişiler tarafından yerine getirilmesi gereken bir meslektir (Baş & Nural, 2023). Geçmiş uygulamalara bakıldığında öğretmen ihtiyacının giderilmesinde zorluklar yaşanması nedeniyle farklı uygulamalar hayata geçirilmiştir. 1960’lı yıllardan günümüze kadar hayata geçirilen uygulamalar; yedek subay öğretmen uygulaması, vekil öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik formasyonu uygulaması, mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması, gece öğretimi uygulaması, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulaması, asker öğretmenlik uygulaması, yükseköğretim kurumlarından mezun olanların şart aranmaksızın öğretmen olarak atanması, açık öğretim yolu ile öğretmen yetiştirilmesi uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması şekilde sıralanabilir (Avcı & Kayıran, 2023).

Öğretmenlik meslek kanunda “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir.” ifadesi yer almaktadır. Üniversiteye giriş sınavında eğitim fakültesi tercihi yapabilmek için 300.000 başarı puanı barajı uygulaması hayata geçirilmiş olup onun dışında herhangi bir kriter bulunmamaktadır. Ancak uygulamada eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin de öğretmenlik yapabildiği durumlar mevcuttur. Öğretmen

ihtiyacını gidermek amacıyla eğitim fakültesi dışında kalan çeşitli bölüm mezunları da pedagojik formasyon sertifikası almak suretiyle öğretmenlik yapabilmektedir (Baş & Nural, 2023; Çinkır & Kurum, 2017). Bu durum öğretmen profesyonelizmi açısından önemli bir iş gücü planlaması sorunu olarak değerlendirilebilir. Ancak OECD tarafından da öğretmenlik mesleğine giriş için farklı alternatiflerin geliştirilebileceği yönünde öneriler verilmekle birlikte bu tür uygulamaların mesleğin standartlarını düşürme riskini taşımaması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu durumda, hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem de sertifika alarak öğretmen olanların kalitesinin izlendiği kurumların varlığı önem kazanmaktadır (OECD, 2019). Fakat Türkiye’de izlenen politikalar neticesinde öğretmenlik mesleğinin farklı meslek mensupları ya da eğitim fakültesi mezunları dışındaki alan mezunları tarafından kolaylıkla elde edilebilir bir konumda olması öğretmenlik mesleğinin standartlarını düşürme riski taşıdığı söylenebilir (Çetin & Özalp, 2019; Ünsal, 2018).

Öğretmenlik mesleğine atanmak için ön koşul Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinden yeterli puan almaktır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınav puanına göre her branşta açıklanan ihtiyaç sayısının üç katı aday, sözlü mülakata çağrılır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın oluşturduğu sözlü sınav komisyonları tarafından yapılan mülakatta 100 puan üzerinden değerlendirme yapılarak 60 ve üzeri puan alanlar mülakatta başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmen olabilmek için tercih hakkı elde eder. Yapılan tercihler sonucunda puanı yüksek olan adayların ataması gerçekleştirilir ve dört yıl sözleşmeli öğretmen olarak çalışırlar. Adaylık süresini başarı ile tamamlayan ve dört yıl sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler ise kadroya atanarak öğretmen ünvanı kazanır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji ve mevzuat bilgisini içeren meslekî bilgi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirmeyi içeren meslekî beceri, millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim konularını içeren tutum ve değerler alanlarında yeterli olmaları beklenmektedir (MEB, 2017). Ancak KPSS sınavı ve mülakat ile bu beklenenlerin ne kadarının öğretmen adayları tarafından karşılandığının belirlenmesinin net olduğunu söylemek zor görünmektedir.

Katılımcılar tarafından öğretmen profesyonelizmi ile ilgili dile getirilen mesleki sorunlar kategorisinde en çok vurgulanan hususlardan birisi öğretmenlik mesleğinin statüsüdür. Katılımcılar bazı ülkelerde öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olduğundan ancak

halen birçok ülkede öğretmenlerin statü sorunu yaşadığından ve öğretmenlerin yapmış oldukları işe toplum tarafından yeterince saygı gösterilmediğinden söz etmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmenlik mesleğine karşı toplumların saygı duyduğunu ancak bunun tıp ve benzeri profesyonel mesleklere duyulan saygıdan düşük olduğunu dile getirmiştir. Hoyle (2001) tarafından mesleki saygınlık olarak nitelendirilen statü, kısaca kamuoyu nezdinde mesleğin konumu ve gördüğü saygı olarak açıklanmakta olup meslekler, bireylerin toplum içindeki konumunu belirleyen hususlardan biridir (Sezgin, 2021). Bir mesleğin diğer mesleklere göre ayrıcalıklı bir statüye sahip olması, profesyonel bilgi, beceri ve eğitim gerektiren nispeten yüksek ve rekabetçi mesleğe giriş kriterleri ile sağlanır. Bu anlamda profesyonelizm, tıp ve hukuk alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Evetts, 2013). Doktorlar ve avukatlar gibi daha yerleşik meslek gruplarının aksine, öğretmenler düşük sosyal statü ile mücadele etmektedir. Politik söylemlerde ve belgelerde öğretmenin profesyonel kimliğinin belirsizliğinin varlığı mesleğin statüsü üzerinde olumsuz etkiye yol açmaktadır (Yang & Rao, 2023).

Statü, ülkelerin nitelikli öğretmenlere sahip olmaları konusunda bir kaldıraç görevi görmekte olup (Ingersoll & Collins, 2018; Price & Weatherby, 2018; Schleicher, 2016) mesleğe nitelikli adayları çekmede ve nitelikli kişilerin meslekte kalmasında en önemli faktörlerden birisidir (OECD, 2020). Profesyonelizm ile statü arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu olup öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi ve orta düzey bir kariyerden ziyade gerçek bir meslek olarak konumlandırılması, mesleğin statüsünü yükseltmek ve korumak eğitim politikalarının uzun vadeli çabası ve hedefi olmuştur (Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; Ingersoll & Collins, 2018). TALIS'e katılan OECD ülkelerinde öğretmenlerin yaklaşık %26'sı yaptıkları işe toplum tarafından değer verildiğini düşünmektedir. PISA da başarılı olan ülkeler içerisinde ise bu oran %60'ın üstündedir. Fakat kötü olan şu ki bu oran gittikçe düşme eğilimi göstermekte ve mevcut öğretmenlerin yaklaşık beşte biri ilerleyen yıllarda meslekten ayrılmak istediğini belirtmektedir (OECD, 2020). Ayrıca PISA araştırmasına göre 15 yaşındaki gençlerin kariyer tercihlerinde öncelikleri arasında öğretmenlik yer alamamakta olup en başarılı öğrencilerin bu mesleği seçmedikleri görülmektedir (OECD, 2018). Genellikle, tıp veya mühendislikte olduğu gibi, en yüksek prestije sahip kariyerler aynı zamanda yüksek vasıflı adayları çekebilen ve elde tutabilen kariyerlerdir (Schleicher, 2019). Bu nedenle nitelikli öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmek, mevcut öğretmenleri sistemde tutabilmek ve yüksek kaliteli profesyonel bir öğretim işgücü oluşturmak ülkelerin

temel politika hedefleri arasında yer almalıdır (Ainley & Carstens, 2018; Ingersoll & Collins, 2018; OECD, 2019).

Öğretmenlerin maddi manevi kazançlarının diğer mesleklerle karşılaştırılması ve bu kazançların ne kadar adil olduğu, öğrenci ve ailelerin öğretmenlere duydukları saygı, öğretmenlerin toplumdaki konumu, ailelerin çocuklarının öğretmen olmalarını isteyip istemedikleri ve çalışma şartları gibi faktörler öğretmenliğin toplumsal statüsünü belirleyen kriterlerden bazılarıdır. Ayrıca sürekli değişen öğretmen eğitimi ve istihdam politikaları, kapsayıcı meslek örgütünün olmayışı ve eğitim süreciyle ilgili karar ve uygulamaların büyük oranda merkezi olarak düzenlenmesi (Güven, 2010) ile siyasetçilerin öğretmenler hakkındaki olumsuz yorumları ve öğretmenlerin eğitimde yaşanan her türlü olumsuzluğun birincil sorumlusu ilan edilmesi (Çetin & Özalp, 2019) statüyü etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Destekleyici ve iş birlikçi çalışma ortamı, çalışma koşullarından duyulan memnuniyet, karar alma süreçlerine katılım ve takdir görme gibi unsurlar öğretmenlerin genel refahını ve işe bağlılığını etkilemekle birlikte öğretmenlik mesleğinin saygınlığının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Collie & Martin, 2017; Mostafa & Pál, 2018; Price & Weatherby, 2018). Bu nedenle, güçlü bir statü, nitelikli kişileri öğretmen olmaya çekme ve nitelikli öğretmenleri meslekte tutma konusunda etkili bir araç olarak kabul edilebilir (OECD, 2020). Bu açıdan öğretmenlik mesleğinin profesyonelizm düzeyini artırmanın eğitim sistemlerinin geleceği açısından kritik bir durum olduğu söylenebilir (OECD, 2019).

Türkiye’de öğretmenlik herkesin yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmekte ve öğretmenlik kolay iş kapısı olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili net ve sürdürülebilir kriterlerin geliştirilememiş olması buna yol açmakta olup bu durum mesleğin saygınlığını zedelemektedir (Aycan, 2015; Baş & Nural, 2023). Politika belgelerinde uzmanlık mesleği olarak nitelendirilen öğretmenlik, alanında derin uzmanlık gerektiren, öğretmenlik meslek bilgisi olan ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve değerleri benimseyen kişilerin yapması gereken bir meslek iken kağıt üstünde kalan uzmanlık bakış açısı, bilen öğretir felsefesine dönüşerek herkesin öğretmen olabileceği uygulamalar ile toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını giderek azaltmaktadır (Ayanoğlu & Akbaşlı, 2023; Baş & Nural, 2023; Çetin & Özalp, 2019; Özdemir vd., 2022; Ünsal, 2018). Eğitim alanında merkezi kararların çokluğu ve sınav baskısının varlığı öğretmenlik mesleğini profesyonellikten ziyade teknisyenliğe doğru taşımaktadır (Bümen, 2019). Bu da statü kaybı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut sosyal ve ekonomik koşulları da

mesleğin statüsünü olumsuz etkilemektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017, Özdemir vd., 2022; Yurdakul, Gür, Çelik, & Kurt, 2016). Bu yaşananlar mesleğe nitelikli aday girişini engellemekte olup öğretmenliğin çoğunlukla iş güvencesi isteyen kişiler tarafından seçilmesine yol açmaktadır (Yurdakul, 2019).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun mesleklerinin statüsünün düşük olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (İş & Birel, 2022; Pişkin & Parlar, 2021; Ulutaş, 2017). Varkey Vakfı tarafından öğretmenlerin statüsü konusunu araştıran ve 35 ülkeyi kapsayan Küresel Öğretmen Statü Endeksi (Global Teacher Status Index) Raporuna göre 2013- 2018 yılları arasında öğretmenlerin toplum içindeki konumunda küresel çapta iyileşme gözlemlenmesine karşın Türkiye, Yunanistan ve Mısır’ın ardından öğretmenlerin en çok statü kaybettiği üçüncü ülke olmuştur (Varkey Foundation, 2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları ile ilgili Tekişik (1986) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilemediği, öğretmenlerin maddi bakımdan sıkıntılar yaşadığı ve mesleğin toplumda gördüğü saygıyı kaybettiği ifade edilmiştir. Gencer (2023) ve Ünsal (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde gün geçtikçe kayıplar olduğunu belirtilmiş olup bunun nedenleri arasında eğitim fakültelerinin içerik açısından yetersizliği, eğitim fakültesi dışından yapılan atamalar, öğretmen nitelikleri, sürekli değişen politikalar, öğretmenlere sunulan çalışma koşullarının ve ekonomik koşulların yetersizliği ve medyada sunulan öğretmen rolleri gibi durumların öğretmenlerin statüsünü olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öğretmenler toplumların geleceğini şekillendiren en önemli aktörlerdir. Bu nedenle eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğretmenlerin saygınlığını korumadan verimli eğitim öğretim hizmeti gerçekleştirilmesinin zor olabileceği söylenebilir. Aradan geçen 30 yılı aşkın bir süre dikkate alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik çeşitli adımların atılmasına rağmen aynı sorunların devam ediyor olması da öğretmen profesyonelizmi açısından Türk eğitim sisteminin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir (Gencer, 2023).

Mesleki sorunlar arasında sadece bir uzman tarafından “Öğretmenlik Meslek Kanunu” dile getirilmiş ve öğretmen profesyonelizmi açısından yasal altyapının önemli olduğu ancak Öğretmenlik Meslek Kanununun bu açıdan içeriğinin yeterli olmadığı yönünde açıklamalarda bulunulmuştur. 2021 yılında düzenlenen 20. Millî Eğitim Şurasında öğretmenlik meslek kanunun çıkartılmasına yönelik oy birliği ile karar alınmıştır (MEB, 2021). PISA’da başarılı olan ülkeler açısından bakıldığında bu yönde atılan adımların

yaklaşık 30 yıl öncesine dayandığı görülmektedir. Örneğin Kanada’da 1996, Çin’de 1994 yılından itibaren meslek kanunu uygulamaları yürürlüktedir (İş & Birel, 2022). Türkiye’de ise 14 Şubat 2022 tarihinde Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır. Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kariyer basamakları sistemi gibi tartışmalara konu olan problem durumunu içermekte olup (İş & Birel, 2022) Kanun’a yönelik yapılan araştırmada öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun beklenti ve ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı yönünde görüş bildirmiş, Kanunun öğretmenler arasında ayrışmaya yol açabileceği, eşitlikçi ve adil olmadığı, liyakati değil maddi kazanımları öncelediği için mesleğe itibar da kazandırmayacağı yönünde eleştiriler dile getirmiştir. Ayrıca konunun en büyük muhatabı olan öğretmenlerin sürece dâhil edilmemiş olması da Kanunla ilgili bir eksiklik olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise ilgili Kanunun mesleğin ekonomik getirisini ve statüsünü artıracığı yönünde olumlu görüş bildirmiştir (İş & Birel, 2022).

Profesyonelizm açısından Öğretmenlik Meslek Kanunu önemli olup bir ilk olması da bu yönde atılmış büyük bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak kapsam açısından sınırlı oluşu nedeniyle beklentileri tam olarak karşıladığı söylenemez (Altan & Özmuşul, 2022; Kaya, 2022). Adaylık ve kariyer basamaklarını içermekte, kariyer basamakları için gerekli yeterlikler, görev ve sorumluluklar, atamalar, özlük hakları, mesleğin statüsü, standartları, maaş durumu ve emeklilik gibi konularında düzenlemeler bulunmamaktadır (Kaya, 2022). Bu nedenle meslek kanunun kamuoyunda ki gücünü kaybetmemesi için bir an önce eksikliklerin giderilmesi, öğretmen profesyonelizmini teşvik edici yönde uygulamalar içermesi gerekmektedir (Işık & Sezgin, 2020; İş & Birel, 2022; Kaya, 2022). Ancak gerekli düzenlemeler yapılamadan 27.09.2023 tarihinde Anayasa Mahkemesi kararı gereğince bazı hükümleri iptal edilmiştir. Kariyer basamakları ile ilgili olarak sınav süreci devam edecek olup kariyer basamaklarının yönetmelikle düzenlenmesi ile mesleki gelişim çalışmaları aranması iptal edilmiştir. Kanunun 6. maddesinin birinci fıkrasının (b) bendindeki “Mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan” hükmü; ikinci fıkrasının birinci cümlesinde yer alan “ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar” ibaresi ile sekizinci fıkrasındaki “(8) Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir” hükmü iptal edilmiştir. Gerekçeli kararda, kariyer basamaklarında ilerlemenin şartları arasında yer alan mesleki gelişim alanlarında gerekli olan asgari çalışmaların temel ilkelerinin, kapsamının, niteliğinin herhangi bir tereddüde yer vermeyecek biçimde açık ve net olarak düzenlenmemiş olması, herhangi bir yasal çerçeve

çizilmemesi, temel ilkeler belirlenmemesi, kariyer basamakları süreci gibi sınırsız, belirsiz, geniş bir alanın yönetmeliğe bırakılması iptal sebebi sayılmıştır. Bu durumda yasal düzenleme yapılana kadar iptal kararıyla birlikte kariyer basamakları ilerleme sürecinde mesleki gelişim alanlarında asgari çalışma yapmış olmak şartı aranmayacak ve yönetmelik ile düzenleme yapılamayacaktır. Kariyer basamakları dışında aday öğretmenlik sürecine yönelik olan bazı iptal kararları da mevcuttur. Kanunun 5. maddesinin üçüncü fıkrasının ikinci cümlesinde yer alan “Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda” ibaresi ile dördüncü fıkrasının (ç) bendinden yer alan “Aday öğretmenler için öngörülen Aday Öğretmen Yetiştirme Programına mazeretsiz olarak katılmayanlar ile bu program sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonunca yapılan değerlendirmede başarısız olanların” hükmü yönünden iptal kararı verilmiştir. Gerekçeli kararda adaylık sürecine ilişkin değerlendirme yapacak Adaylık Değerlendirme Komisyonu’nun oluşumu, yetkileri, çalışma ilkeleri ve yapacağı değerlendirmeye ilişkin objektif kıstasların, Adaylık Yetiştirme Programı’nın kapsamının herhangi bir tereddüde yer vermeyecek şekilde açık ve net olarak düzenlenmemiş olması, herhangi bir yasal çerçeve çizilmemesi, temel ilkeler belirlenmemesi iptal sebebi sayılmıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında öğretmen profesyonelizmi açısından bir meslek kanunun olması önemli bir gelişme olmakla birlikte bundan sonra Meslek Kanunu ile ilgili atılacak politik adımlar ve yapılacak çalışmalar önemli görülmektedir.

Öğretmenlere yüksek eğitim seviyelerine ve omuzlarına yüklenen beklenti ve sorumluluklara uygun maaş seviyeleri sunmanın çok önemli olduğuna değinen katılımcılar öğretmen maaşlarının düşük oluşunun bir sorun alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen maaşları, ülkelerin ekonomik statüsü ve diğer profesyonel mesleklerin maaşları göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Ekonomik koşullar aynı zamanda mesleki statü hakkında da ipuçları sunmakta olup maaşların düşük oluşu statünün de düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir (OECD, 2019). Ancak elbette mesleğin statüsü düşünüldüğünde dikkate alınması gereken tek unsurun ücret olmadığı da göz ardı edilmemelidir (OECD, 2020a).

Öğretmenlikle benzer eğitimi alan veya profesyonel meslek olarak nitelendirilen meslek üyelerine ödenen ücret ile öğretmenlere ödenen ücret arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılığın mesleğin statüsüne yansımaları düşüncesi profesyonelizm açısından dikkat edilmesi gereken bir husus olabilir. TALIS verilerine göre benzer eğitim alan diğer meslek çalışanlarına ödenen ücret ile öğretmenlerin aldıkları ücretin uyumlu olduğu ülkeler arasında

Finlandiya, Estonya ve İngiltere yer almakta iken malesef Türkiye OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Bazı Doğu Asya ülkelerinde de öğretmenlerin maaşları oldukça yüksektir. OECD ülkeleri ortalaması temel alındığında Türkiye’de öğretmenlerin diğer ülkelerdeki öğretmenlerden daha düşük maaş aldıkları ve bu durumun mesleği olumsuz etkilediği, dolayısıyla Türkiye’de öğretmen maaşlarında iyileştirmeye ihtiyaç olduğu söylenebilir (Altun, 2020; Baş & Nural, 2023; OECD, 2019).

Öğretmen maaşları konusundaki bir diğer sorun alanı ise kariyerinin başındaki bir öğretmenle kariyer yolunun sonuna gelmiş öğretmenin maaş skalaları arasındaki farkın çok az oluşudur. Türkiye’de yeni öğretmenle deneyimli bir öğretmenin maaş oranı 1.25’in altında kalırken OECD ülkeleri arasında deneyimli öğretmenin maaşı yeni başlayan öğretmenden yaklaşık %25 daha fazladır (OECD, 2019). Yapılan araştırmalara göre öğretmen maaşlarının ve ekonomik haklarının düşük olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olmasını istemedikleri, bu durumun mesleğin statüsü ile ilgili endişelere yol açtığı, ekonomik getiri bakımından doktorluk ve avukatlık gibi profesyonel mesleklerin kazancı ile kıyaslandığında öğretmenlik mesleğinin hem maaşının hem de statülerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Göker & Gündüz, 2017; İş & Birel, 2022). Maaş karşılaştırmalarında satın alma gücü ve yaşam standardının yanı sıra benzer eğitim düzeyine sahip diğer mesleklerin durumu dikkate alınmakta olup motivasyon açısından ücret birinci sırada olmasa da bu standartlara göre öğretmen maaşları daha düşük olduğunda öğretmenlerin maaş artışlarına öncelik vermeleri daha olası görünmektedir. TALIS çalışmasına göre OECD genelinde öğretmenlerin %64’ü öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir (OECD, 2020a). Bu bağlamda, politika yapımcıların, öğretmenlik mesleğinin mâlî paketini ve çalışma koşullarını zaman içinde iyileştirmeye dönük adımlar atması profesyonelizmin güçlenmesi açısından faydalı olacaktır (OECD, 2019). Aynı zamanda daha yüksek ücret daha nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğine dâhil olmasını sağlayan politika aracı olarak görülebilir (OECD, 2016). OECD tarafından yüksek kaliteli eğitim ve kariyer gelişimi fırsatları yoluyla öğretmenlik mesleğini entelektüel açıdan ödüllendirici uygulamaların faydalı olabileceği ileri sürülmektedir (OECD, 2020a). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de uygulamaya konulan öğretmenlik kariyer basamakları için oluşturulan ücret politikalarının nasıl sonuçlar doğuracağı zaman içerisinde yapılacak olan araştırma sonuçları ile değerlendirilebilir.

5.1.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri

Eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılması için öğretmenlik mesleğine yüksek başarı gösteren adayları çekecek önlemler alınması, yeni göreve başlayanlara ve hizmetteki öğretmenlere kaliteli hizmet öncesi ve sürekli eğitim fırsatları sağlanması, öğretmenlerin öğretim becerilerini sürekli geliştirmeleri konusunda desteklenmesi, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması, kaliteli öğretmenlerin sistemde tutulması amacıyla iş memnuniyetlerini ve mesleğin statüsünü teşvik edici önlemlerin alınması önemlidir (OECD, 2005). Yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında sorunların özellikle öğretmenlerin mesleğe alım, hizmet öncesi, hizmet içi eğitim süreçlerinde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öncelikle bu alanlara odaklanmak gerekmektedir (Baş & Nural, 2023). Bu görüşlere paralel şekilde araştırma kapsamında katılımcılar tarafından Türkiye’de öğretmen profesyonelizmi uygulamalarını iyileştirmek ve güçlendirmek için önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler politika yapıcılar ve karar vericiler, Yükseköğretim Kurumu ve üniversiteler, öğretmenler ve araştırmacılar için olacak şekilde ayrı ayrı kategorize edilmiş ve her başlık başka çalışmalarda da yer alan öneriler çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler

Politika yapıcılar ve karar vericiler için yapılan öneriler bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağ bağlantıları, statü, iyi uygulamalar ve eğitim vizyonu başlıkları çerçevesinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bilgi temeli ile ilgili katılımcılar tarafından yapılan öneriler sürekli mesleki gelişim, aday öğretmenlik eğitimi ve kariyer basamakları olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Sürekli mesleki gelişimle ilgili olarak katılımcılar tarafından öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyici, sürdürülebilir ve uygulama temelli sürekli mesleki gelişim sistemlerinin oluşturulması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen mesleki bilgisi öğretim niteliğinin önemli bir yordayıcısı olup (Güzelergene, 2023) mesleki gelişim öğretmen profesyonelizminin temel bir unsurudur ve mesleki gelişim ile profesyonelizm arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır (Kılınç, 2014a). Bu nedenle profesyonel çalışanlardan ve dolayısıyla öğretmenlerden meslekî kariyerleri boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Altan & Özmuşul, 2022). Etkili mesleki gelişimin sürdürülebilir ve amaca odaklı olması önemli (Vause, 2009) olup OECD (2017)

tarafından yayınlanan bir raporda öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilmelerine destek olan mesleki gelişim etkinlikleri, aktif öğrenme, zamanlama, kolektif katılım ve iş birliği olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Aktif öğrenme öğretmenlerin sadece dinleyici olduğu pasif katılım konumundan çıkarak süreç içerisinde aktif katılım sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Zamanlama ise eğitimlerin genişletilmiş zaman dilimine yayılması anlamına gelmektedir. Kolektif katılım ise meslektaş ağı ile ilgili olup bir gruba dâhil olmayı, son olarak iş birliği ise diğer meslektaşlar ile iş birliği öğrenme etkinlikleri ya da araştırmaları ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin, öğretimin iyileştirilmesinde, okul etkililiğinin artırılmasında, öğretmenin mesleki bilgi temelini güçlendirerek özerkleşmesi ve dolayısıyla profesyonelizm düzeyinin yükseltilmesinde önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının atanmasından sonra hizmet içi süreçte yetiştirilmeleri konusunun üzerinde önemle durulması gereken bir husus olduğu (Avcı, 2022; Ayanoğlu & Akbaşlı, 2023), öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmasının önemli olduğu ifade edilebilir (Cansoy & Parlar, 2017a). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimini güçlendirmeye ve mesleki davranışlarını geliştirmeye yönelik daha nitelikli ve amaca hizmet eden mesleki gelişim sistemleri oluşturulmalıdır (Kılınç, 2014b; Koçak & Bostancı, 2020; Korkmaz & Ünsal, 2020; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021; Yirci, 2017).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri resmi olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli seminerler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla gerçekleştirilmekte olup bunun dışında yerelde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullar tarafından düzenlenen eğitim faaliyetleri de bulunmaktadır (Y.Akar & Akar, 2023; Avcı, 2022). Bakanlık öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirebilmeleri, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmaları için öğretmenleri sürekli ve etkin olarak hizmet içi eğitim programlarına dâhil etmektedir (Gencer, 2023; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021). Ayrıca her eğitim öğretim yılı içerisinde Eylül, Kasım, Nisan ve Haziran aylarında birer haftalık mesleki gelişim seminerleri düzenlenmekte olup söz konusu eğitimlere katılım zorunlu tutulmaktadır. Ancak söz konusu hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması konusunda birçok araştırma kapsamında öneriler getirildiği gibi çalışma kapsamında katılımcılar tarafından da bu yönde öneriler yapılmıştır. Bu konuda yapılan en yaygın öneri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlı ve sistemli olarak uygulanmasıdır (Y.Akar & Akar, 2023; Akyıldız vd., 2019; Avcı, 2022; Gencer,

2023; İlğan, 2013; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021). Bunun dışında ise fırsat eşitliği noktasında katılım açısından daha adil düzenlemeler yapılması, mesleki gelişim için uygun zaman sağlanması, eğitim içeriklerinin niteliğinin yükseltilmesi, eğitimlerin alanında uzman olan kişiler tarafından verilmesi (Akyıldız vd., 2019; Altun, 2020; Avcı, 2022; Elçiçek & Yaşar, 2016), özel sektör ve sivil toplum kuruluşu desteğinin sağlanması gibi öneriler de bulunmaktadır (Çetin & Özalp, 2019). Öğretmenlerin güncel eğitim gelişmelerini takip etmeleri ve yeniliklere açık olmaları gerektiğini ifade eden Akkor (2022) ise bir öğretmenin kariyeri boyunca almasının zorunlu olduğu hizmet içi eğitimlerin planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin okullarından uzaklaşarak eğitim almalarının sağlanmasının hem zaman hem de maddi açısından maliyetli olduğu ifade edilmekte olup öğretmenin ve öğrencinin gelişimini arttırmada en uygun uygulamanın okul temelli mesleki gelişim çalışmaları olduğu ifade edilmektedir (Bayhan, 2011; Livingston, 2012). Gelişmiş ülkelerde öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri genellikle mesleğe gömülü gelişim yaklaşımı olarak ifade edilen okul temelli bir anlayış içerisinde gerçekleşmektedir (Altun & Sarpkaya, 2021). Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki öğrenme toplulukları gibi okula gömülü, öğretmen özerkliğini ve iş birliğini destekleyen, yetişkin öğrenmesi ile uyumlu sürdürülebilir okul temelli uygulama modellerinin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi önerilmektedir (Altun, 2020; Altun & Sarpkaya, 2021; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021).

Teknolojinin de gelişimiyle birlikte uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygınlık kazanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama eğilimi incelendiğinde, 2018 yılından itibaren uzaktan eğitim uygulamalarında ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Gebel & Bozkurt, 2022). Öğretmenlere öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olacak iş birlikçi ve bireysel yansıtıcı görevler sağlamak için çevrimiçi uygulama toplulukları oluşturulabilir. Bu uygulama özellikle kırsal bölgelerde ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim kurması ve iş birliği yapması için ek faydalar sağlayabilir (Korkmazgil & Seferoğlu, 2021). Ayrıca öğretmen profesyonelizmi konusunu odağa alan ve iyi uygulama örneklerini yansıtan çalıştay, seminer ve konferansların ulusal düzeyde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi, etki büyüklüğünün ve erişimin artırılabilmesi için bu tarz eğitimlerin uzaktan erişime açık olması da sağlanabilir (Polat & Kılınç, 2022). Uzaktan eğitimler ile ilgili yapılan bir çalışmada eğitimlerin kalitesinin artırılması için araştırmacılar tarafından uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin imkanlar

çerçevesinde çevrim içi ve senkron bir şekilde yapılması, eğitim sonrası değerlendirme aşamalarının güçlendirilmesi, sertifika geçerliliğinin sağlanması, eğitim içeriklerinin güncel ve ihtiyaçlara yönelik olarak planlanması, gönüllü katılımı destekleyici ödül ve teşviklerin olması şeklinde önerilerde bulunulmuştur (Gebel & Bozkurt, 2022).

Mesleki gelişim faaliyetleri arasında yer alan lisansüstü eğitim, hem mesleki hem de akademik kariyer anlamında öğretmenlere üst düzey bilgi ve beceriler kazandırması hem de kendi alanlarına yönelik derinlemesine çalışma yapma imkânı sunması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını kolaylaştırıcı bazı öneriler yapılmış olup bunlar arasında derslere katılım için zaman planlaması konusunda kolaylık sağlanması yer almaktadır (Akyıldız vd., 2019). Özellikle Meslek Kanunu ile oluşturulan kariyer basamakları uygulaması neticesinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime olan ilgilerinin artma eğilimi gösterebileceği değerlendirilmekte olup bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında ihtiyaca dönük ortak çalışmalar gerçekleştirilebilir (Bayhan, 2011; Gülcan, 2010; Yirci, 2017). Ayrıca bu kapsamda Millî Eğitim Şuralarında sürekli gündeme getirilen Öğretmen Akademisinin hayata geçirilerek öğretmenlerin daha profesyonel yetiştirilmesi sağlanabilir (Yirci, 2017).

Katılımcılar tarafından bilgi temeli kapsamında yapılan bir diğer öneri aday öğretmenlik eğitimleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin gerçek anlamda mesleğe başladığı ilk günden itibaren desteklenmesinin önemli olduğu ve bu nedenle bu süreçte sunulan eğitimin kalitesinin yüksek olması gerektiği dile getirilmiştir. Birçok araştırma sonucuna göre Türkiye’de eğitim fakültelerinde okul uygulamalarının sınırlılığı konusuna vurgu yapılmış olup öğrencilerin sadece altıncı yarıyıldan itibaren Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri aracılığıyla okul atmosferini yaşayarak ve öğrenci öğretmen etkileşimine girebildiği ifade edilmektedir (Kubilay & Sipahioğlu, 2022). Bu nedenle burada yaşanan eksikliğin kapanmasında aday öğretmenlik programlarının konumu önemli görülmektedir. Söz konusu eğitimlere yönelik yapılan araştırmalarda aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür Araştırmacılar tarafından bu durumun aday öğretmenlerin henüz gerçek sınıf deneyimleri olmamasından kaynaklandığı düşünülmekte olup aynı öğretmenlerle mesleklerinin iki ya da üçüncü yılında da görüşme yapıp aday öğretmenlik eğitimi hakkında değerlendirmelerinin alınması önerilmektedir (Gökulu, 2017; Kubilay & Sipahioğlu, 2022; Önder, 2018).

Altun ve Sarpkaya (2021) tarafından aday öğretmen yetiştirme sürecinin etkililiği açısından programının formaliteden uzaklaşarak öğretimsel ve uygulama yönünün geliştirilmesine odaklanması gerektiği önerilmektedir. Çünkü bu süreçte yaşanacak olumsuzluklar öğretmen adaylarının kaygı düzeyini artırabileceği gibi kariyerinin başında tükenmişlik yaşayarak mesleğe karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirebilir (M. Arslan, 2023). Aday öğretmenlik programı konusunda bir diğer eleştiri ise adayların yetiştirme programına ya ikamet ettikleri ilde ya da görev yapacakları ilde katılmalarına yönelik seçim hakkının olması yönündedir. Burada amaç öğretmenin görev yaptığı yere oryantasyonunu kolaylaştırmak olduğu düşünülürse öğretmenlerin mutlaka görev yapacakları yerde bu eğitimlere katılım sağlaması gerekir. Bir araştırma sonucuna göre öğretmenler de söz konusu programın atamanın yapıldığı yerde olması yönünde görüş bildirmiştir (Kubilay & Sipahioğlu, 2022). Ayrıca sürecin daha sade hale getirilmesi önerisinde bulunulmuş olup bu kapsamda aday öğretmenlerin üzerindeki aşırı evrak yükünün hafifletilmesi ve eğitim içeriğinin ihtiyaca dönük ve uygulama ağırlıklı olması dile getirilmiştir. İlave olarak bu süreçte acemi öğretmenlere rehberlik edecek olan rehber öğretmenlerin yetiştirilmesi konusuna dikkat edilmesi ve danışmanlık becerileri ve yeterlikleri uygun olan kişilerin bu göreve seçilmesi önerilmektedir (Kubilay & Sipahioğlu, 2022; Ekinci vd., 2019).

Öğretmen profesyoneliği açısından mesleğin sunduğu kariyer fırsatlarının önemli olduğunu dile getiren katılımcılar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edici bir unsur olarak Türkiye’de sistemli, tutarlı ve sürdürülebilir kariyer gelişim basamakları oluşturulması ve her kademe için öğretmenlerden beklenenlerin net olarak belirlenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlik mesleği birçok ülkede maalesef gün geçtikçe statü kaybetmekte ve mesleğin cazibesi azalmaktadır. Ayrıca kariyerinin ortasında bulunan öğretmenlerde genellikle tükenmişlik ve yıpranma hatta meslekten ayrılma eğilimleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmen kariyer basamaklarının varlığı, mesleğin cazibesinin artırmada etkili bir uygulama olarak düşünülebilir (Akdaş vd., 2023) ve mesleki tükenmişlik ile yıpranmanın çok olduğu öğretmenlik mesleğinde, performansı iyi olan öğretmenlerin desteklenmesi ve teşvik edilmesini sağlayabilir (Akkor, 2022; Can, 2019; Kaplan & Gülcan, 2020). Ek olarak kariyer basamakları sistemi ile sağlanacak maddi getiri imkânlarının da olumlu olabileceği değerlendirilmektedir (Akdaş vd., 2023; Can, 2019; Kaplan & Gülcan, 2020).

Türkiye’de kariyer basamaklarına yönelik ilk düzenleme 2005 yılında hayata geçirilmiş olup yapılan hukuki itirazlar neticesinde iptal edilmiştir. 2022 yılında Öğretmenlik Meslek

Kanununun kabul edilmesiyle öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması yeniden başlatılmış ve adaylık sürecinden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç unvan tanımlaması yapılmıştır. Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 10 yıl, başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte 10 yıl görev yapmış olmak ve eğitim programlarını tamamlayarak ilgili sınavda başarılı olmak şartları aranmaktadır. Yüksek lisans derecesi olan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından, Doktora derecesi olan öğretmenler başöğretmenlik sınavından muaf tutulmaktadır. Ancak 27.09.2023 tarihinde Anayasa Mahkemesi tarafından kariyer basamaklarının yönetmelikle düzenlenmesi ve mesleki gelişim çalışmaları aranması hususları iptal edilmiş olup gerekçeli kararda, kariyer basamaklarında ilerlemenin şartları arasında yer alan mesleki gelişim alanlarında gerekli olan asgari çalışmaların temel ilkelerinin, kapsamının, niteliğinin herhangi bir tereddüde yer vermeyecek biçimde açık ve net olarak düzenlenmemiş olması, herhangi bir yasal çerçeve çizilmemesi, temel ilkeler belirlenmemesi, kariyer basamakları süreci gibi sınırsız, belirsiz, geniş bir alanın yönetmeliğe bırakılması iptal sebebi olarak sayılmıştır. Görüldüğü üzere kariyer basamakları uygulamasının 2005 yılında hayata geçirilip sonra iptal edilmesi, daha sonra 2022 yılında yeniden uygulanmaya başlanması ve yine bazı hususların iptal edilmesi, kariyer basamaklarının mali açıdan farklılık içermesinin yanında herhangi bir farklılaşmaya yol açmaması gibi durumlar nedeniyle kariyer basamakları sistemi birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bunlardan en önemlisi ise sürdürülebilir ve tutarlı bir sistem olmayışı yönündedir. Bu olumsuz düşüncenin temelinde de Mahkeme kararları ile iptal edilen başarısız kariyer basamakları girişimi çabaları yatmaktadır. Bu nedenle öncelikle sürdürülebilir bir kariyer sistemi uygulaması önerisinde bulunulması kaçınılmazdır (Çobanoğlu & İlkin, 2023; Kaplan & Gülcan, 2020; Sezgin, 2021).

Ayrıca kariyer basamaklarına geçişte, süreçten ziyade sonuç odaklı değerlendirmenin olması, bu geçişin sınava dayalı değerlendirme ile yapılması yetersiz bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bir çok araştırmacı tarafından performans dayalı bir sistem geliştirilerek mesleki başarı ve kazanımlar gibi somut kriterlerin dikkate alındığı süreç değerlendirmesi yapılmasının gerektiği önerilmektedir (Akdaş vd., 2023; Akyıldız vd., 2019; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Gülcan, 2010; Gündoğdu & Kızıldaş, 2008; İş & Birel, 2022; Urfalı, 2008). Konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarından Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede; “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale),

kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde kriterler kullanılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Böyle bir değerlendirme sürecinin öğretmenleri mesleki gelişim konusunda daha fazla motive edeceği söylenebilir (Çobanoğlu & İlkin, 2023).

Bir diğer sorun alanı ise kariyer basamaklarına geçiş için aranan süre şartıdır. Öğretmenler uzman ve başöğretmen olabilmek için 10 yıl süre gerekmesi şartının uzun olduğunu ve bu sürenin daha kısa tutularak kariyer basamaklarının sayısının artırılmasını önermektedir. Sürenin yanında öğretmenlerin alması gereken eğitimlerin içerikleri de uygun olarak değerlendirilmemektedir. Bu nedenle mesleki gelişim seminerlerinin içeriklerinin, belirlenecek görev ve sorumluluklara uygun şekilde revize edilmesi bir diğer öneri yapılan husustur (Z. Elagöz ve Elagöz, 2023). Fakat yukarıda da ifade edildiği üzere mahkeme kararı ile hizmet içi eğitim şartı iptal edilmiştir.

Kariyer basamakları uygulamasının maaş dışında görev ve sorumluluk açısından bir farklılık oluşturmaması, maaş farklılığının ise emekliliğe etki etmeyecek olması bir diğer eleştiri konusudur (Akdaş vd., 2023). Uzman öğretmen ve başöğretmen görev ve sorumlulukları şuan için net olmadığından aynı işi yapan farklı ünvanların ve farklı maaşların olduğu bir ortamın çalışma barışını olumsuz etkileyeceği, bunun için de her kademe için farklı rol ve sorumlulukların tanımlanması gerektiği önerilmektedir (S.B.Demir, 2011; Z. Elagöz ve Elagöz, 2023; Özdemir vd., 2022; Urfalı, 2008). Avrupa Komisyonu tarafından çok katmanlı olarak tanımlanan kariyer sistemlerinde öğretmenler, belirli yeterlik ve sorumlulukları içeren kariyer yapıları içerisinde ilerleyebilir (European Commission, 2018). Bu nedenle çok katmanlı sistem uygulamasına yönelik mevcut yapı revize edilebilir. Örneğin uzman ve başöğretmenlerin, öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi, veli ve öğrencilere seminer verilmesi, öğretmen değerlendirmesi gibi konularda katkı sunmasını sağlayacak yapılar kurulması, okul müdürlüğü, müfettişlik gibi yönetim kademelerine geçişlerine imkân tanınması gibi çalışmaların yapılması önerilmektedir (Kaplan & Gülcan, 2020). Tüm bu hususlar dikkate alındığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik kariyer yolunun öğretmenlerin nitelikleri doğrultusunda olması ve meslekte gösterdikleri başarıları ödüllendirici şekilde tasarlanması önemli olarak değerlendirilmektedir (Yirci, 2017).

Öğretmen profesyonelizminin üç alt boyutu arasında yer alan özerklik, katılımcılar tarafından öneri getirilen bir diğer kavram olmuştur. Katılımcılar öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve bunun için de öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere

sahip olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Özerklik, mesleğin profesyonelleşmesi açısından dikkate alınması gereken bir unsurdur. Bu nedenle öğretmen profesyonelizmini desteklemek için öğretmenlerin söz hakları, karar alma güçleri ve hareket alanları genişletilmeli ve güçlendirilmelidir (Şenol, 2020). Aslında öğretmen profesyonelizmi açısından vurgulanan, bireysel özerklikten ziyade meslek üyelerinin kolektif özerkliğidir. Ingersoll (2003) meslektaşlar arası sorumluluğun paylaşıldığı bir iş birliği ortamında öğretmenlerin özerk olabileceğini ifade ederken izole olarak çalışma fikrinin de azalabileceğini belirtmiştir. Meslektaş iş birliğinde alınan kararların bireysel alınan kararlara göre yaptırım gücü fazla olabileceğinden özerkliği destekleme gücü de fazladır şeklinde bir değerlendirme yapılabilir (Paulsrud & Wermke, 2020).

Öğretmenlerin özerkliği kullanabilmeleri için yasal alt yapının bunu destekleyici nitelikte olması önemli olup bununla birlikte okulda öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerini destekleyici bir iklimin olması (Gencer, 2023) öğretmenlerin kendi kararlarını alabilecekleri demokratik ortamlar oluşturulması ve okul politikalarının belirlenmesine öğretmenlerin katılımının artırılması sağlanabilir (Cerit, 2012; Karaca, 2015; Karatay vd., 2020). Bu noktada okul yöneticileri devreye girmekte olup bu konuda yapılan çalışmalara göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri (Ertürk, 2020; Kılınç vd., 2018) öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerinin artırılması (Bozkurt & Kara, 2022; Canbolat, 2020) ve inisiyatif kullanabilmeleri (Karatay vd., 2020) açısından önerilmektedir. Burada önemli olan konu ise öğretmenlerin hangi kararların alınmasında etkili olduğudur. Önemsiz görünen kararlarda söz sahibi olmak yerine öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli kararlara katılım sağlanması ve söz sahibi olunması öğretmen özerkliğine katkı sağlamaktadır (Carlgren, 2009; Ingersoll & Collins, 2018;). Ayrıca merkezi olarak alınan ve öğretmenlerin uygulamak zorunda oldukları bazı kararlar beraberinde denetimi de getireceği için öğretmenleri kararların uygulayıcısı konumuna sokmakta ve öğretmen profesyonelizmi anlayışından uzaklaşılmasına neden olmaktadır (Bümen, 2019).

Türkiye’de, öğretim programları, ders kitapları ve haftalık ders çizelgeleri gibi düzenleyici unsurlar merkezi olarak belirlenmektedir ve teoride öğretmenlerin çok fazla değişiklik yapmasına izin verilmemektedir. Ancak bu konuda yapılan çalışmalar pratikte öğretmenlerin bazı uyarlamalar yaptığını, öğretim programlarını öğrenci ihtiyaçlarına göre değiştirdiğini, politika düzeyinde öğretmen özerkliği tanımlanmamış olsa bile bunun öğretmen özerkliğini sınırlamadığı sonucuna ulaşmıştır (Bozkurt & Kara, 2022; Bümen, 2019; Canbolat, 2020;

Çolak & Altinkurt, 2017). Bu görüşün tersi sonuçlara ulaşan araştırmalara göre ise Türkiye’de öğretmenler uygulamada sınırlı bir özerkliğe sahiptir (Avcı, 2022; Karatay vd., 2020).

Öğretmen özerkliğinin en çok tartışıldığı konulardan biri öğretim programıdır. En özerk eğitim sistemlerinde bile genel amaçlar merkezi olarak belirlenmektedir. Ancak öğretim programlarının tüm ayrıntıları ile hazırlanmış olması özerklik açısından bazı sorunlara neden olabilmektedir (Canbolat, 2020). Öğretmenlerin öğretim programı üzerindeki özerkliği hakkında yapılan araştırmalarda öğretim programlarının öğretmen özerkliğini destekleyecek esnekliğe sahip olması (Bozkurt & Kara, 2022; Canbolat, 2020; Kılınç vd., 2018) ve öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere yeterli özerkliğin sağlanması (Avcı, 2022; Canbolat, 2020) ve öğretmenlerin öğretim programını uyarlayabilmeleri için gerek hizmet öncesi süreçte gerekse hizmet içi süreçte pedagojik tasarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği önerilmiştir (Bümen & Yazıcılar, 2020). Bu görüşlerden farklı olarak yapılan bir araştırmada öğretim programı üzerinde öğretmene çok fazla özerklik vermenin karmaşıklığa neden olabileceği ve öğrenci öğrenme çıktılarında farklı sonuçlara oluşabileceği ifade edilmekte olup öğretim programları konusunda merkezi kararlar alınmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir (Hong & Youngs, 2016). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde ise “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde çerçeve öğretim programı yeterlidir” denilmektedir (MEB, 2018). Buradan da anlaşılabileceği üzere özerklik konusunda öğretmenlerin mesleki bilgide uzmanlık düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Yapılan araştırmalarda da bu husus vurgulanmakta ve öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için öğretmenlerin mesleki anlamda donanımlı yetiştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2020; Ramos, 2006; Ertürk, 2020; Kılınç vd., 2018). Öğretmen özerkliğinin kısıtlandığı bir başka alan ise öğretim materyali seçimi ile ilgilidir. Ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta ve öğrencilere dağıtılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ders kitaplarını seçme konusunda farklı seçeneklere sahip değildir. Bu nedenle öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak söz konusu kitapların belirlenmesi ya da seçim yapılabilecek bir listenin tespit edilmesi önerilmekle (Canbolat, 2020; Kılınç vd., 2018) birlikte sistemin öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre ders kitabı ve çalışma kitabı seçebilmelerine izin verecek şekilde olması gerektiği ifade edilmektedir (Avcı, 2022; Bümen & Yazıcılar, 2020; Canbolat, 2020; Ertürk, 2020; Öztürk, 2012). Sınıf içi öğretimin kalitesi üzerinde etkili olan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yapılan çalışmalarda öğretmenler kendilerini bu konuda özerk hissettiklerini ifade etmiştir (Kılınç

vd., 2018). Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde öğretmenlerin özerk olması gerektiği ve öğretmenlerin bu konuda teşvik edilmesi gerektiği yapılan araştırmalarda önerilmektedir (Avcı, 2022; Ertürk, 2020; Kılınç vd., 2018). Sonuç olarak öğretmen özerkliğinin desteklenmesi için öğretmenlerin güçlü bilgi temeline sahip olması, öğretim sürecinde daha fazla inisiyatif alması ve kararlara katılım sağlaması gerektiği söylenebilir.

Meslektaş ağ bağları kapsamında katılımcılar tarafından mentorluk sistemine yönelik ve meslek örgütüne yönelik önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen profesyonelizmi açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alanında deneyimli ve uzman öğretmenlerin mentorluğunda mesleğe yönelik bilgi ve tecrübe edinmelerinin önemli olduğunu dile getiren katılımcılar mentorluk süresinin uzatılması ve mentor olma kriterlerinin kolay olmaması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Mesleki gelişim için etkili bir araç olan mentorluk (Çetin & Özalp, 2019; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021) özellikle tecrübeli öğretmenlerin meslekte daha yeni olan öğretmenlere mesleğin inceliklerini öğrettikleri, mesleğe uyumlarını kolaylaştırdıkları ve öğretim süreçlerine yönelik rehberlik yaptıkları bir uygulamadır (Özyanık, 2023; Yirci, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından iyi bir mentorle geçirdikleri süre önemli olup mentorluk programlarının gücü mentorun nitelikleri kadardır. Bu nedenle mentor öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (Callahan, 2016; Schleicher, 2016). Mentorluk ile ilgili yapılan çalışmalarda mentor öğretmenlerin, uygun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliklere sahip öğretmenler arasından, zorunluluktan ziyade gönüllülük esası dikkate alınarak (Koç & Yıldız, 2012; Tekir, 2021) ve daha titiz çalışmalar yapılarak seçilmesi gerektiği önerilmekte (Kubilay & Sipahioğlu, 2022) olup mentor seçiminde lisans üstü eğitim yapmış olmanın bir kriter olabileceği ifade edilmektedir (Naillioğlu & Sezgin, 2021; Öngöz, 2019). Ayrıca mentorların gelişimini destekleyen ve mentorluk rollerini kazanmalarını sağlayan uygulama ağırlıklı mentorluk sertifika programlarının oluşturulması ve uygulanması da bir öneriler arasında yer almaktadır (Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2013; Karadüz, Eser, Şahin, & İlbay, 2009; Kubilay & Sipahioğlu, 2022; Naillioğlu & Sezgin, 2021; Tekir, 2021).

Katılımcılar tarafından mentorluk süresinin uzatılması hususunda da öneriler yapılmış olup bu önerilerle benzer şekilde bazı araştırma sonuçlarında da mentorluk sürelerinin en az iki yıl veya daha uzun olması gerektiği yönünde öneriler yapılmıştır. Kısa süreli mentorluk uygulamalarına rastlanmakla birlikte, genel kanı mentorluğun daha uzun süre uygulanması

gerektiği yönündedir (OECD, 2020a). Bazı araştırmacılar tarafından öğretmen yetiştirme için önemli olan mentorluk programlarının yaşam boyu öğrenmeye felsefesine göre şekillendirilmesi gerektiği belirtilirken (Öngöz, 2019) bu sürecin aşamalara ayrılarak planlanabileceği önerilmektedir. Baş ve Nural (2023) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli mentorlerin rehberliğinde ilk üç yılı boyunca mesleğe hazırlanmaları gerektiği, Öngöz (2019) tarafından ise planlama, uygulama, değerlendirme ve izleme süreçlerini de içerecek şekilde mentorluk programının en az iki yıl sürmesi önerilmiştir. Ayrıca mentor öğretmenlerin görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için ders yüklerinin azaltılması ve mentorluğun bir unvan olarak tanımlanması gerektiği de yapılan diğer öneriler arasında yer almaktadır (Tekir, 2021).

Meslektaş ağ bağları kapsamında öneride bulunulan diğer bir konu ise meslek örgütleri hakkındadır. Katılımcılar, öğretmen temsiliyetinin önemli olduğunu dile getirerek bunun mesleki gelişim odaklı olması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesinde etkili olan meslek örgütleri ortak hedeflere ve ortak bir vizyona ulaşmak için öğretmenleri harekete geçirme konusunda iyi bir konuma ve güce sahiptir (Msila, 2022). Öğretmenlerin politika geliştirme süreçlerine katılımı konusunda bir araç görevi üstlenerek uzmanlıklarının gelişimine ve kararlara katılım oranlarının artırılmasına katkı sunana meslek örgütleri öğretmen özerkliğinin geliştirilmesini de desteklemektedir (Canbolat, 2020). Örneğin Finlandiya'da meslek örgütleri öğretmenlerin yüksek mesleki özerkliğinin güçlü savunucuları olup aynı zamanda öğretim programı tasarımı gibi politika oluşturma konularında etkili bir rol üstlenmektedir (Akkor, 2022; Heikkinen, Wilkinson & Bristol, 2021). Etkili meslek örgütleri hükümet ve okullar ile güçlü iş birlikleri tesis eder ve öğretimin daha etkili ve profesyonelce yürütülmesine katkı sunar (Cowen & Strunk, 2014).

Türkiye'de meslek örgütleri açısından daha çok sendikalar aktif rol almakta olup yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sendika üyeliklerinin mesleki gelişimden ziyade daha çok politik nedenlere dayandığı ifade edilmekte (Aydın & Soydan, 2021; Güven, 2010) olup öğretmenlerin mesleki sorunlarının sendikalar aracılığı ile çözülemeyeceğini düşündükleri ve sendikalara güven düzeyinin düşük olduğu dolayısıyla sendikaların profesyonelizm üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur (Bayhan, 2011; N. Can, 2012; Güven, 2010). Örneğin Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları konusunda Sendikaların farklı bakış açıları bulunmakta olup konuya ilişkin tartışmalar devam etmektedir (İş & Birel, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini temsil

edilebilecek, mesleğin statüsünü yükseltecek, güvenilir ve kapsayıcı meslek örgütü arayışında oldukları söylenebilir (Aydın & Soydan, 2021; Bayhan, 2011). Kapsayıcılık ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre eğitim sendikalarının parçalanmış ve çok sayıda olması, örgütlü gücün bölünmesi ve sorunların çözümünde etkin bir güç birliği sağlanamamasına neden olmaktadır (Erdoğan & Karaman, 2016). Hâlbuki eğitim sendikaları, kamuda ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin, çalışma ve yaşam koşullarını iyileştirmek, mesleki bilgi temelini güçlendirmek, dayanışmayı tesis etmek ve mesleki saygınlıklarını yükseltmek amacıyla kurulmuş örgütlerdir (Aydın & Soydan, 2021; Gencer, 2023).

Meslek örgütleri bağlamında sendikaların yanında çeşitli sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesi adına STK'ların katılımlarının sağlandığı bir ortam oluşturulabilir ve politika yapım aşamalarında onların da görüşleri değerlendirmeye alınabilir. Yapılan araştırmalar, STK'ların çok az bir kısmının eğitim politikalarını sınırlı oranda etkilediğini ve genel olarak kararların alınmasında görüşlerinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu nedenle eğitimle ilgili kararların alınmasında STK katılımının sağlanması açısından düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Kahraman & Karip, 2019). Güven (2010) "Sivil mesleki organizasyonların güçlü olması mesleğin dışarıdan kontrol edilmesini sınırlayarak içeriden regüle edilmesine ve gelişmesine katkıda bulunacaktır." sözleri ile öğretmenlik mesleği açısından meslek örgütlerinin önemine değinmiştir. Dolayısıyla öğretmen profesyonelizmi için çok önemli bir konuma sahip olan meslek örgütlerinin gelişimi desteklenmelidir.

Profesyonel mesleklerin statülerinin yüksek olması gerektiğini ifade eden katılımcılar Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ve mesleğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Profesyonelizm, mesleki eylemlerin temelini oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu bir ideoloji olarak nitelendirilmekte olup toplumun mesleğe bakış açısı ve mesleğin statüsü ile ilişkili bir kavramdır (Albayraktaroğlu, 2010; Bayhan, 2011; Horn, 2016; Sachs, 2016). 2023 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Öğretmenlik Mesleği Zirvesinde tüm katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve çekiciliğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için hayata geçirilecek stratejiler arasında çalışma koşullarının iyileştirilmesi, iş yükünün azaltılması, daha iyi maaşlar ve destekleyici altyapıların sağlanması gibi unsurlar dile getirilmiştir.

Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi açısından mesleğin geçmiş, bugünü ve gelecekteki konumuna yönelik durumu önemlidir (Sezgin, 2021). Türkiye’de öğretmenliği tanımlayan ilk Kanun 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiş Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu olup öğretmenlik, “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. 2021 yılında düzenlenen 20. Millî Eğitim Şurasında öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilerek öğretmenlik meslek kanunun çıkartılmasına yönelik oy birliği ile karar alınmış (MEB, 2021) olup 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır. İlgili Kanunun 3. Maddesinde ise öğretmenlik “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmıştır (TC Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022). Üç Kanunda öğretmenlik, uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak tanımlanmıştır. Bu durum meslek açısından ve profesyonelizm açısından önemli olup uygulamada ne kadar karşılık bulduğu daha da önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlik mesleği her ne kadar bir uzmanlık mesleği gibi görülse de süreç içerisinde tanıma uygun bir meslek algısı oluşmamış (Özdemir vd., 2022) mesleğe duyulan saygı ve atfedilen değer düşüğü bir ortamda öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. Öğretmenliğin profesyonel meslekler arasında yer almasının eğitim paydaşları hatta bütün toplum için hayati önem taşıdığı söylenebilir. Öğretmen profesyonelizminin sağlanması, mesleğinin toplumsal saygı ve itibarının yükseltilmesi için öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı’nın, velilerin, okul yönetiminin ve eğitim fakültelerinin daha çok sorumluluk üstlenmeleri gerekir (Gencer, 2023).

Sürdürülebilir öğretmen eğitimi ve istihdamı politikalarının bulunmaması, eğitim süreciyle ilgili karar ve uygulamaların merkezîyetçi bir yapıda olması ve meslek örgütlerinin azlığı Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabulüne engel olarak gösterilebilecek hususlar arasında yer almakta olup bu yönde iyileştirici adımlar atılması gerekmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunun çıkarılmış olması öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi açısından olumlu bir gelişme olmakla birlikte içerik açısından da profesyonelizm unsurlarını barındıracak şekilde genişletilmesi gerektiği önerilmektedir (Güven, 2010). Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan düzenlemelerin

Mahkeme Kararlarıyla iptal edilme durumu düşünüldüğünde ivedilikle bu konuda daha titiz çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Mesleklerinin toplumda değersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin sistem içerisinde verimli çalışamayacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler mesleklerinin statüsünün ve mesleklerine duyulan saygının düşük olduğunu düşünmektedir (Akdaş vd., 2023; Pişkin & Parlar, 2021; Ulutaş, 2017). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin itibarını güçlendirici sürdürülebilir kararların alınması ve uygulanması gerekmektedir (İş & Birel, 2022; Şahin & Sezgin, 2021). Bu konuda atılacak ilk adımlardan birisi de mesleğe giriş şartlarıdır. Katılımcılar, öğretmen olma kriterleri konusunda görüş ve öneriler dile getirilmiş olup öğretmen olmanın kolay olmasının mesleğin statüsünü düşürdüğü ve herkesin öğretmen olmaması yönünde adımlar atılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Türkiye’de öğretmen olmakla ilgili net kriterlerin olmayışı, mesleğe erişimi kolaylaştırmakta ve öğretmenliğin herkesin yapabileceği, bilen kişinin öğretebileceği bir iş olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır (Baş & Nural, 2023; Yayla, 2015). Öğretmen gereksinimini gidermek amacıyla eğitim fakülteleri kurulmasına rağmen Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” incelendiğinde farklı alan mezunlarının da öğretmen olabilmelerine imkân tanındığı görülmektedir (MEB, 2022). Bu da mesleğe yönelik saygınlığı olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlik Meslek Kanununda “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir.” ifadesi yer almaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin tanımlanması ve eğitim fakültesi mezunu dışında ki kişilerin öğretmen olmaları uygulamasının sonlandırılması önerilmektedir (Baş & Nural, 2023). Ayrıca öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olduğu yönündeki algının kırılması amacıyla ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi de yapılan diğer öneriler arasında yer almaktadır (Çetin & Özalp, 2019). Bu hususta politika yapıcıların ve karar alıcıların öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği bir iş olmaktan çıkarıp mesleğin seçkin bir düzeye getirilmesi yönünde politikaların hayata geçirilmesini desteklemesi önem arz etmektedir (Altun & Sarpkaya, 2021; Bayhan, 2011).

Mevcut uygulamalar çerçevesinde öğretmen olabilmek için yükseköğretim kurumlarından mezun olma, güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılmış olma, KPSS’den yeterli puan alma ve mülakatta başarılı olma şartları aranmaktadır. Öğretmenlik mesleği, alanında derin uzmanlık gerektiren, öğretmenlik meslek bilgisi olan ve öğretmenlik mesleğinin

gerektirdiği tutum ve değerleri benimseyen kişiler tarafından yapılması gereken profesyonel bir meslektir (Baş & Nural, 2023; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Bu nedenle Akgündüz (2023) tarafından öğretmen atama sisteminin değiştirilmesi, mülakat sisteminin kaldırılması ve her branza ihtiyaç dâhilinde kontenjan verilmesi, atama sisteminde KPSS'nin ağırlığının azaltılması, eğitim fakültesi diploma notu, sosyokültürel derslerin notu, teknolojik formasyon notu ve uygulama notu gibi bir dağılıma gidilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumlara yön verme rolü düşünüldüğünde teoride mesleğin saygı ve itibarının oldukça yüksek olması gerekmektedir. Ancak pratikte tam tersi bir durum yaşanmakta olup mesleğin toplumsal saygı ve itibarında hızlı bir düşüş gözlemlenmektedir. Eğitim öğretimden ziyade akademik başarıya odaklanılması (TEDMEM, 2015), medyadaki olumsuz öğretmen imajı, nitelik sorunu, eğitim harcamalarına bütçeden yeterli payın ayrılmaması ve istihdam politikaları gibi hususlar büyük ölçüde öğretmenlik mesleğinin saygı ve itibarını zedelemektedir (Gencer, 2023). Bu nedenle söz konusu olumsuzlukların iyileştirilmesine yönelik atılacak her adımın öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltebileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin birçok ülkede profesyonel meslek mensuplarına göre daha düşük ekonomik koşullara sahip olduğundan ve bunun da öğretmen profesyonelizmini etkilediğinden söz eden katılımcılar, Türkiye'de öğretmen maaşlarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Toplumsal statü ve ekonomik getiri bir mesleğin profesyonelizm göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisi mesleğin toplumdaki statüsünü etkilemekte (Bozbayındır, 2019; Gencer, 2023) olup Türkiye'de öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik zorluklara bağlı olarak mesleğin toplumsal statüsü de düşmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve değerini artırmak amacıyla söylemlerden öte önlemler alınmalı, öğretmenlik mesleğinin özlük hakları ve ekonomik getirisi artırılmalıdır (Akgündüz, 2023; Baş & Nural, 2023; Gencer, 2023). PISA araştırmasında da bu yönde bir bulguya ulaşılmış olup daha küçük öğrenci gruplarından oluşan sınıflardan ziyade daha yüksek öğretmen maaşlarına öncelik veren sistemlerin daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğu görülmüştür (OECD, 2014c).

Bir mesleğin ekonomik getirisi statüsünü etkilemekle birlikte mesleği kimlerin seçeceğini de etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada öğretmen maaşlarının düşük olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olmalarını istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Göker

& Gündüz, 2017). Ekonomik kazanç açısından profesyonel meslek olarak görülen doktorluk ve avukatlık mesleklerinin kazançları ile karşılaştırıldığında, öğretmenlik mesleğinin daha düşük konumda olduğu görülmektedir (İş & Birel, 2022). Nitelikli öğretmenlerin eğitim sistemini etkilediği düşüncesinden hareketle öğretmenlik mesleğinin popülaritesinin artırılması amacıyla özlük hakları ve ekonomik getiride yapılacak iyileştirmeler mesleğe daha başarılı ve nitelikli adayları çekmek için bir araç olarak değerlendirilebilir (Akgündüz, 2023; Baş & Nural, 2023; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007; Hendricks, 2015; İş & Birel, 2022; Korkmazgil & Seferoğlu, 2021, Süngü, 2012; Wiswall, 2013).

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile getirilen kariyer basamakları uygulaması ücret farklılığına yol açmakta olup her ne kadar olumlu bir durum olarak görülmekle birlikte bazı gelir adaletsizliklerine yol açabileceği değerlendirildiğinden öğretmenlerin taban maaşlarının da artırılması gerektiği önerilmektedir (Z. Elagöz ve Elagöz, 2023; İş & Birel, 2022). Öğretmen maaşlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenler için de anlamlı farklılık gösterecek şekilde düzenlenmesi gerektiği bir başka öneri olarak ifade edilmektedir.

Bazı katılımcılar, diğer ülkelerin hayata geçirdiği iyi uygulamaların Türkiye tarafından incelenerek bunları kendi şartlarına uyarlaması ve Türkiye’de başarılı uygulamalar hayata geçiren eğitimciler tarafından uygulanan iyi örneklerin tanıtılması ve yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. TEDMEM (2015) tarafından yayınlanan bir raporda eğitimde başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin işaret ettiği ve hedeflediği yön doğrultusunda hayata geçirmiş oldukları uygulamaların Türkiye’nin kendi politik, sosyo-kültürel ve pedagojik düzleminde nasıl sonuçlar üreteceği ve nasıl bir uyumlaştırma sürecine ihtiyaç duyulabileceğinin araştırılmasına yönelik öneride bulunulmuştur. Katılımcı önerileri ile benzer şekilde Özerbaş ve Safi (2022) tarafından yapılan bir çalışmada Türk Eğitim Sistemi’nin kendisinden beklenen sıçramayı gerçekleştirebilmesi için başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi ve Türkiye’nin gelecekteki eğitim reformlarını bu sonuçlara göre şekillendirmesi önerilmiştir. Öğretmen yetiştirme sürecini inceleyen bir çalışmada bu konuda başarılı ülkelerde öğretmen eğitiminin nasıl yapılandırıldığının ve nasıl uygulandığının incelenerek Türkiye’ye bu uygulamalardan hangilerinin uyarlanabileceği (Baş & Nural, 2023), hizmet içi eğitimler konusunda yapılan bir çalışmada ise eğitim sistemi konusunda gelişmiş ülkelerin hizmet içi eğitim süreçleri ve planlamalarının incelenmesi önerilmiştir (Y. Akar & Akar, 2023). Kariyer basamaklarına yönelik yapılan bir çalışmada gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan kariyer basamakları sistemlerinin araştırılarak Türkiye’ye özgü modellerin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir (Z. Elagöz &

Elagöz, 2023). Çetin ve Özalp (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okullarda hayata geçirilen iyi örneklerin ön plana çıkartılmasının önemli olduğu ve bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde çalışmalar yürütülmesi ve sistem geliştirilmesi önerilmiştir. Işık ve Sezgin (2020) tarafından yapılan araştırmada Batı kökenli uygulamaların doğrudan alınmasının Türkiye gerçekliği ile örtüşmediği bu nedenle Türkiye'nin kendi gerçekliği içinde özgün çalışmalar yapması gerektiği ifade edilmiştir.

Eğitimde başarı sağlayan ülkelerin geleceğe yönelik uzun süreli eğitim planlamaları yaptığından söz eden katılımcılar öğretmen profesyonelizmi ile ilgili Türkiye'nin de sürdürülebilir planlamalar yapması ve bu plan çerçevesinde çıktılar elde etmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Eğitim politikaları açısından önemli olan temel ilkelerden birisi sürdürülebilirliktir (Aypay & Özdemir, 2021). Yaşanan değişimlere uyum sağlamak adına eğitim sistemlerinde bazı değişiklikler yapılması gerekse de değişikliklerin çok sık ve sonuçlarının gözlemlenmesine yeterli zaman tanınmayacak şekilde yapılması, eğitim politikalarının uzun vadeli olmamasına, eğitimciler tarafından yeterince benimsenememesine ve güvensizliğe sebep olmaktadır (Ayanoglu & Akbaşlı, 2023; Kara, 2020; A.Saylık, Saylık, & Sağlam, 2021). Türkiye'de bugüne kadar eğitim sistemini geliştirmeye yönelik çok fazla çalışma yapılmış, hedefler, politikalar, ilkeler belirlenmiştir. Politik söylemlerle güçlü bir şekilde desteklenen söz konusu çalışmaların maalesef uygulamada aynı karşılığı gördüğünü söylemek zor. Birçoğu henüz hedeflenen sonuçlara ulaşmadan yerlerine yenileri oluşturulmuştur. Bu nedenle ilk olarak eğitim reformlarının sürdürülebilir olmasını sağlayıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir (M.Çörtük & Çörtük, 2023). Türkiye'de eğitim reformuna yönelik olarak, eğitim sisteminin temel bileşenleri üzerinde değişiklikler yapılmasının planlandığı "2023 Eğitim Vizyonu" hazırlanmış ve kamuoyu ile paylaşılmıştır. Söz konusu belge, gelişen ve değişen dünyadaki yeniliklere göre Türk Eğitim Sistemini şekillendirmek, sistemin tüm alt bileşenlerini eş zamanlı tasarlamak amacıyla yayınlanmıştır (Akyıldız vd., 2019). Ancak mevcut durumda vizyon belgesinin ne kadar uygulandığı sorusunun cevabının bu konuda yapılacak araştırma sonuçları neticesinde verilebileceği değerlendirilmektedir. Somut bir örnek vermek gerekirse Vizyon belgesinde pedagojik formasyon eğitimlerinin lisans üstü eğitim yolu ile verilmesi gerektiği ifade edilmesine rağmen bu tavsiye uygulamada karşılık bulamamıştır. Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili yapılan bir çalışmada ise sistemin bilimsel verilere dayanmayan popülist politikalar çerçevesinde sürekli yön değiştirmesinin öğretmen bilgi temeli açısından sorun oluşturduğu bunun da profesyonelizmi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Güven, 2010).

Türk eğitim sistemine yönelik yapılan bir çalışmada 10 yıllık eğitim hedefleri önerilmiştir. Bu hedefler arasında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, teknolojik gelişmelere uygun gerekli alt yapının oluşturulması, eğitim sisteminin bireylerin topluma uyum sağlayacak becerileri ve yetkinlikleri edinmelerine yardımcı olacak şekilde dizayn edilmesi, okullarda akademik becerilerin yanında etik değerlerin de kazandırılması, yapay zekâ ve STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi gibi yeni kavramların eğitim sistemi içerisine entegre edilmesi, sınav odaklı eğitim sistemi yerine uygulama odaklı sistem oluşturulması, okulların fiziksel imkânlarının artırılması ve insan kaynağının niteliğinin yükseltilmesi olarak sıralanmıştır (Akgündüz, 2023).

5.1.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler

Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler için yapılan öneriler bilgi temeli ve meslektaş ağ bağları başlıkları çerçevesinde dile getirilmiştir.

Bilgi temeli ile ilgili hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi, pedagoji bilgisi ile araştırma yöntem ve teknikleri bilgisi kavramlarına yönelik öneriler yer almaktadır. Katılımcılar tarafından öğretmen eğitimi ile ilgili olarak ilk aşamada nitelikli öğrencilerin seçimi konusunda önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen profesyoneliizminin başlangıç noktasının hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının seçimi olduğuna vurgu yapan katılımcılar öğrenci seçimi ile ilgili üniversite eğitimi sürecinde seçimler yapılması ve belirli başarı sıralaması içerisinden öğrencilerin eğitim fakültesine alınması hususunda önerilerde bulunmuştur. Türkiye’de, üniversitelere ve öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan merkezi sınav yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler, bu sınavdan aldıkları puanlar esas alınarak tercih ettikleri bölümlere yerleşirler. Sınav puanı dışında ayrıca bir seçme veya eleme sistemi bulunmamakta olup bazı programlara yönelik başarı sırası şartı getirilmiştir. Bu şart ilk olarak tıp ve hukuk bölümleri için uygulanmış olup daha sonra mühendislik, mimarlık, öğretmenlik, diş hekimliği ve eczacılık programları için de hayata geçirilmiştir. 2020 yılında güncellenen başarı sıralaması kriterine göre tıp fakültelerine giriş için 50.000, diş hekimliğine giriş için 80.000, eczacılık için 100.000, hukuk fakültesine giriş için ise 125.000 olarak belirlenen başarı sıralaması eğitim fakülteleri için 300.000 olarak belirlenmiştir. Getirilen bu sınırlama ile ilgili bölümlere daha nitelikli öğrencilerin geleceği Yükseköğretim Kurulu tarafından ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019).

Hizmet öncesi süreçte daha nitelikli adayların bir mesleği tercih etmesinin mesleğin statüsü açısından önemli olduğu daha önce ifade edilmiş olup ilgili meslekler arasında eğitim fakülteleri için belirlenen sıralama dikkate alındığında bu meslekler arasında daha az başarılı adayların eğitim fakültesi tercihinde bulunacağı bir gerçektir. Bu nedenle öğretmen profesyonelizminin güçlendirilmesi adına başarı sınırlaması uygulamasının faydalı olduğu ancak belirlenen kriterin diğer profesyonel meslekler dikkate alındığında yetersiz olduğu ifade edilebilir. Baş ve Nural (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde öğretmenlik bölümlerine giriş puanlarının yükseltilmesi gerektiği önerisinde bulunmuş, ayrıca üniversiteye girişte öğretmen adaylarına yazılı ve sözlü sınav ile kişilik, tutum, değer ve mesleğe yönelik ilgi değerlendirmelerinin de yapılması gerektiği belirtilmiştir. PISA’da başarılı Finlandiya, Estonya ve Japonya gibi ülkelere bakıldığında bu ülkelerde eğitim fakültelerine girişte öğretmen adaylarının okul başarı puanları ve akademik başarı testinin yanında mülakata alınarak öğretmenlik mesleğine uygunluğu ve iletişim becerileri değerlendirilmekte, tüm bu süreçlerin sonunda başarılı olduklarında eğitim fakültelerine kabul edilmektedirler. Ayrıca eğitim süreci içerisinde de çeşitli değerlendirmeler yapılmakta olup eğitime devam etmesi uygun görülmeyen adayların başka bölümlere yönlendirilmesi yapılmaktadır (Akkor, 2022). Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada Bayhan (2011) tarafından da buna benzer bir öneri dile getirilmiş olup eğitim fakültelerini tercih etmiş olan öğrencilerin birinci sınıftan sonra değerlendirilerek öğretmenlik için uygun olmayanlara bölüm değiştirme fırsatı tanınması gerektiği ifade edilmiştir (Bayhan, 2011). Benzer şekilde Sezgin ve Duran (2011) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından nitelik açısından düşük olanların elenmesi önerilmiştir.

Katılımcılar öğrenci seçiminin yanında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması gerektiğine yönelik öneride de bulunmuştur. Hizmet öncesi eğitimle ilgili olarak ülkeler arasında ve ülke içinde farklılıklar olduğu bilinmektedir (OECD, 2016). Bu farklılıklar neticesinde de farklı niteliklere sahip öğretmen adayları yetişmekte ve mezun olmaktadır. Bu nedenle eğitim fakülteleri için bazı temel standartların belirlenmesi, özgün bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulması ve bu çerçevede öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Akgündüz, 2023; Özbaş, 2019). OECD (2019) tarafından yapılan bir çalışmada kaliteli hizmet öncesi eğitime yönelik sistem düzeyinde bazı önerilerde bulunulmuş olup bu öneriler;

- Öğretmen eğitimi veren kurumların çalışmalarını izleyen kurumlar için akreditasyon sistemlerinin geliştirilmesi,
- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında belirli bir süreçte yeniden değerlendirmeye tabi tutulması,
- Eğitim sürecinde içerik bilgisi ve pedagoji bilgisinin okul uygulamaları ile desteklenmesi ve öğretmen adaylarının gerçek eğitim ortamları ile daha fazla buluşmasının sağlanması,
- Öğretmenlerden istenen ve beklenenleri tam olarak tanımlayan öğretim standartlarının oluşturulması,

şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılan bir çalışmada öğretmenler tarafından hizmet öncesi eğitim sürecinin yeniden gözden geçirilmesinin önerildiği görülmüş (Çobanoğlu & İlkin, 2023) olup bir başka çalışmada ise yeterli öğretim üyesi olmayan üniversitelerde eğitim fakültesi açılmaması gerektiği önerisi yapılmıştır (Akgül vd., 2020). Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin tüm boyutları ile ele alınması ve yeni gelişmelere cevap verebilecek nitelikte revize edilmesi (Güven & Kırat, 2021; Şenol, 2020), bu çerçevede özgün ve sürdürülebilir bir model oluşturulması (Özbaş, 2019), eğitim fakültesi dışından mezunların öğretmen olma durumunun kaldırılması (Bayhan, 2011) yapılan diğer öneriler arasında yer almaktadır.

Eğitim fakülteleri, öğretmenlik mesleğinin ve dolayısıyla profesyonelizmin temelini atıldığı ilk basamak olup eğitim sistemi içerisinde görev alacak öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi için önemli bir yere sahiptir (Bayhan, 2011; Gencer, 2023; Şenol, 2020). Bu nedenle eğitim fakültelerinde güçlü mesleki bilgi sunulması, hayat boyu öğrenme anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılması, meslektaş iş birliğini destekleyici faaliyetlere odaklanılması gibi hususların öğretmen profesyonelizmi açısından pozitif bir etki oluşturabileceği ifade edilebilir (Şenol, 2020).

Öğretmen yetiştirme sürecinde teorinin yanında uygulama deneyimi kazanmanın çok önemli olduğunu dile getiren katılımcılar Türkiye’de sunulan hizmet öncesi eğitimde okul uygulaması süresinin uzatılmasına ve birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının okul uygulamalarına katılımlarının sağlanması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Okul deneyimi ile ilgili diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin de uygulama deneyiminin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Profesyonel öğretmen eğitimi uygulamadan bağımsız düşünölemeyecek (Güven & Kırat, 2021) olup öğretmen yetiştirmede profesyonelizmin desteklenmesi açısından okul uygulamalarının amacına uygun ve daha yoğun yapılması ve bunun için önlemler alınması önemlidir (Bayhan, 2011; Bozkurt, 2021). Okul uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleğe uyumunu, dersi planlamasını, sınıf içi etkinlikleri ve okul kurallarını tanınmasına destek olur (Gencer, 2023). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleştirilen okul deneyimi uygulamalarının etkililiğinin artırılması için üniversite okul iş birliğinin güçlendirmesi gerektiği, okul uygulamasının süre açısından yetersiz olduğu ve son sınıfta uygulama yapmak yerine bunun diğeri sınıflara da yayılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Akgöl vd., 2020; Altıntaş & Görğen, 2014; Gencer, 2023; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Ören, Sevinç & Erdoğmuş, 2009; Şahin & Sezgin, 2021). Öğretmenlik uygulamasının bileşenleri olan öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ve okul müdürleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlik uygulaması süre olarak yeterli görölmemekte ve uygulama saatlerinin artırılması önerilmektedir (Gencer, 2023; Güven & Kırat, 2021; Şahin & Sezgin, 2021; Tosun, 2019). Bir diğeri çalışmada ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili konularda yetersiz olmalarının nedeni olarak uygulama okullarında geçirdikleri sürenin çok kısıtlı olması gösterilmektedir (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2014). Bu nedenle öğretmen adaylarının mezun olup mesleğe başladıklarında gerçek duruma daha hazırlıklı olmaları açısından üniversite eğitimi sürecinde öğretmenlik uygulamalarının daha fazla yapılması gerektiği değeriendirilmektedir (Akkor, 2022; Şahin & Sezgin, 2021). Aslan ve Sağlam (2018) son sınıfta iki dönem şeklinde uygulanan öğretmenlik uygulaması derslerinin son dört döneme yayılması gerektiğini, Avcı ve İbret (2016) ve Akgöl, Ezmeci ve Akman (2020) ise öğretmenlik uygulaması derslerinin ilk sınıflardan itibaren başlaması gerektiğini belirtmiştir. Baş ve Nural (2023) ise öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerde öğretmenlik uygulama okulu olması gerektiği ve birinci sınıftan başlanarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları derslerinde deneyim kazanmaları gerektiği, öğretmen adaylarının eğitim süresince bu okullarda uygulama öğretmeni rehberliğinde çalışmaları ve deneyim kazanmaları gerektiği önerilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlikleri kazandırmada işlevselliğinin artırılması gerekmekte olup (Gencer, 2023; Görğen vd., 2013) öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki öğrenci uygulamalarının fakölte okul iş birliğinde, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim üyesi ve okul yönetiminin izleme, denetleme, rehberlik ve değeriendirme etkinliklerinin daha sistematik ve belirli bir standartta gerçekleştirilmesi, öğrencilere daha

fazla uygulama fırsatı verilmesi önerilmektedir (Yücel & Mızıkacı, 2023). Tosun (2019) ise, öğretmen yetiştirme lisans programlarında teorik pedagoji derslerinin uygulamada nasıl yapıldığının öğrenilmesi açısından ikinci sınıftan itibaren haftada bir gün gözlem yoluyla gerçekleştirilmesi, üçüncü sınıfta ise haftada bir gün tematik olarak, dördüncü sınıfın ilk döneminde haftada bir gün, ikinci döneminde ise haftada beş gün sorumluluk alarak ders uygulamaları şeklinde yapılması gerektiğine yönelik model önerisinde bulunmuştur. Tosun ve Şimşek (2018) ise aday öğretmenlere uygulanan programın eğitim fakültelerinin son sınıfında verilebileceğine yönelik olarak son dönem fakültede alınan derslerin önceki dönemlere kaydırılması ve her öğretmen adayına bir rehber öğretmen atanarak bütün bir dönemin okullarda uygulama ile geçirilmesi önerisinde bulunmuştur.

Bir katılımcı tarafından akademisyenlerin de öğretmenlik deneyimine sahip olması gerektiği ifade edilmiş olup Akgül vd. (2020) tarafından öğretmen adayları ve öğretim elemanları arasında yaşanan zorlukların öğretmenlik uygulamasına rehberlik eden öğretim elemanlarının öğretmenlik tecrübelerinin olmamasından kaynaklandığı belirtilmiş, öğretmenlik uygulamalarında kalitenin artırılması ve yeterli desteğin sağlanabilmesi için öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarının eğitimin bir parçası olarak öğretmenlik deneyimine tabi tutulmasının gerektiği önerilmiştir.

Öğretmenlik mesleği açısından pedagoji bilgisinin önemli olduğuna değinen katılımcılar üniversite eğitimi sürecinde pedagoji bilgisinin öğretime önem verilmesi ve eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen olmak isteyenlere yönelik güçlü bir pedagoji eğitimi verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Pedagoji bilgisi eğitim sürecinde önemli bir disiplindir ve öğretim yöntemlerinin, öğrenme süreçlerinin ve öğrenci ihtiyaçlarının anlaşılmasına katkıda bulunur. Pedagoji bilgisi, eğitimcilerin etkili bir şekilde öğretme ve öğrenmeyi destekleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. İyi bir pedagoji bilgisine sahip olan öğretmen, öğrenme için gerekli becerileri, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıracağını ve öğrencileri öğrenmeye nasıl motive edeceğini bilir (Azar, 2011; Gündoğmuş, 2013; Mutluoğlu & Erdoğan, 2016; Yılmaz, 2015). Bazı araştırma sonuçlarına göre pedagoji bilgisi verilen programlardaki ders içeriklerinin çok ayrıntılı olduğu ve teorik olarak öğrenilenlerin pratikte karşılığının bulunmadığı şeklinde olup pedagoji bilgisinin daha fazla uygulama içermesi ve bu yönde geliştirilmesi gerekir (Dalgıç, Doyran & Vatanartıran, 2012; Gurol, Türkan, & Som, 2018; Kara ve Sağlam, 2014; Karamustafaoğlu & Özmen, 2004; Sever, Aktaş, Şahin & Tunca, 2015; Şeker, Deniz & Gorgen, 2015; Yılmaz, 2015). Bu bağlamda, öğrencilere, öğretmen olduklarında kullanacakları kendi alanlarıyla

ilgili uygulamaları yapma imkânı verilmesi programın etkililiği açısından önemli bulunmaktadır. Sonuç olarak öğretmen yetiştirmeye yönelik derslerin uygulamaya dönük olması ve örnek olayları içermesi üzerinde durulmaktadır. Pedagoji bilgisinin öğrenme öğretme süreçlerindeki derslerin meslekle ilişkili güncel örnekleri içerecek şekilde yürütülmesi ve pedagoji bilgisi eğitimi süresince uygulama imkânlarının olması yönünde programın iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Gürol vd., 2018; Sever vd., 2015; Şeker vd., 2015; Yılmaz, 2015).

Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen olmak isteyenlere yönelik uygulanan pedagoji eğitimlerinin de kalitesinin artırılması katılımcılar tarafından yapılan öneriler arasında yer almaktadır. Türkiye’de uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde öncelikle tutarlı bir sistemin olmadığı yönünde eleştiriler dikkati çekmektedir. Eğitim fakültesi mezunları dışındaki kişilerin öğretmen olabilmesi uygulamasının gerekçesi acil öğretmen ihtiyacı olmuştur. Bu çerçevede çok çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Pedagojik formasyon sertifika programı (PFSP) adı altın başlatılan uygulama ile ilk olarak sekiz yıllık eğitim sürecine yönelik öğretmen ihtiyacını acilen karşılamak amacıyla yaklaşık 26 haftalık eğitimler düzenlenmiş ve bu eğitimi alan lisans mezunlarının öğretmen olmalarına imkan tanınmıştır. Daha sonra 1997 yılında kaldırılmış fen-edebiyat mezunları için bir buçuk yıl süren tezsiz yüksek lisans programları oluşturulmuş olup 2008 yılında bu süre bir yıla indirilmiştir. 2010 yılında ise tezsiz yüksek lisans uygulamasından vazgeçilerek yeniden PFSP uygulamasına başlanmıştır. 2012 yılında ise yeni PFSP açılmamasına ve önceden açılanların öğrencilerin işlemleri bittikten sonra kapatılmasına karar verilmiştir. Ancak, bir yıl sonra PFSP uygulamasına yeniden başlanmıştır. 2015 yılında aldığı bir kararla Yükseköğretim Kurulu, formasyon kontenjanlarını üniversite senatolarına bırakmış ve 108 üniversiteye PFSP açma yetkisi vermiş, 2018 yılında ise ölçütleri karşılayan tüm fakültelere belli ölçüde kontenjan tanımıştır. 2020 yılında ise PFSP iptal edilip tekrar tezsiz yüksek lisans programlarına dönüş yapılmış ancak bu karar uygulanamadan 2021 yılında PFSP uygulaması yeniden yürürlüğe alınmıştır. Öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen bu birbirine zıt değişiklikler, nitelikli öğretmen yetiştirmede farklı uygulamaların hayata geçirildiğinin ve sürdürülebilir bir sistem oluşturulamadığının bir göstergesidir (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; Özbaş, 2019; Turan, 2022; Yıldırım & Vural, 2014).

Öğretmen eğitiminde öncelikle hangi kurumun bu konuda görevli olacağının netleştirilmesi önemli bir husustur. PFSP uygulamasının öğretmen eğitiminde niteliği düşürdüğü (Doğanay

vd., 2015), eğitim fakültelerinde ise yeterli sayıda öğretmen adayı yetiştirdiği düşünüldüğünde her düzey ve alandaki öğretmenlerin yetiştirilmesi görevinin eğitim fakültelerine bırakılması ve bu bağlamda eğitim fakültelerinin kapalı bulunan ortaöğretim alan öğretmenliği bölüm ve programlarının sınırlı kontenjanlarla da olsa açılması gerektiği dikkat çekici önerilerden birisidir (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; Turan, 2021; Yıldırım & Vural, 2014). Eğer böyle bir karar alınmayacaksa pedagoji eğitimi programlarına giriş aşamasında, belirli kriterler getirilmeli, öğretmen adaylarına verilecek eğitimlere yönelik ihtiyaç analizleri yapılarak bunun sonucuna göre program içerikleri tasarlanmalı ve öğrenci kabulü buna göre yapılmalıdır. Ayrıca pedagoji eğitimi lisans mezuniyeti sonunda değil lisans eğitimi sırasında ve sekiz döneme yayılarak verilmelidir (Aycan, 2015; Dalgıç vd., 2012; Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; Özbaş, 2019; Sever vd., 2015).

Pedagojik formasyon eğitimlerine yönelik yapılan araştırma sonuçları PFSP’de verilen eğitimin niteliğinin düşük ve nitelikli öğretmen yetiştirme amacından uzak olduğu yönündedir. Eğitim fakültesinde iki döneme yayılan öğretmenlik uygulaması, PFSP’de ön koşulu olan dersler alınmadan ve tek dönemde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği açısından önemli bir konu olan teori uygulama bütünlüğü tam olarak sağlanamamaktadır (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; Yılmaz, 2015). Tüm bu hususlar birlikte değerlendirildiğinde PFSP’in yeni bir yapı ve modelle uygulanması, öğretmen yetiştirme sisteminde tutarlı bir politikanın izlenmesi ve en uygun öğretmen yetiştirme sistemine bir an önce karar verilerek bu sistemi geliştirmek için çaba harcanması gerektiği önerilebilir (Erdamar & Tengilimoğlu, 2021).

Hizmet öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacak şekilde öğretmen eğitimi sürecinde araştırma yöntem ve teknikleri eğitimine daha fazla önem verilmesine yönelik katılımcılar tarafından öneride bulunulmuştur. Özellikle Finlandiya’da hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin güçlendirilmesi amacıyla araştırma yöntem ve teknikleri eğitimine önem verilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin başarısı açısından araştıran, inceleyen, eleştirel düşünen kısacası araştırmacı öğretmenlere sahip olmak önemlidir (Çetin & Dikici, 2014). Karasar (2009) Türk eğitim sisteminde araştırma eğitiminin içerik ve yöntem açısından yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında araştırmacı öğretmen olmalarının sağlanması amacıyla araştırma yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olmalarına özen gösterilmelidir (İçmez, 2007; Yuan & Burns, 2017). Konuyla ilgili eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde daha fazla araştırma

süreci içerisinde yer almaları gerektiği ve öğretmen adaylarının araştırma yeterliklerinin geliştirilmesi açısından öğretim üyelerinin araştırmaya yönelik derslerde daha fazla uygulama yaptırmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, 2018). Bir diğer araştırmada ise eğitim fakültelerinde araştırma sürecine ilişkin derslerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin revize edilmesi gerektiği önerilmiştir (Küçüköğlu, Taşkın & Çelik, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarına bilimsel araştırma yöntemleri dersinin amacının, mesleki gelişim ve mesleğe katkı açısından öneminin neler olduğu, bilimsel araştırma odaklı bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu çok iyi anlatılmalı ve öğretmen adaylarının bunu içselleştirmeleri sağlanmalıdır (Aksu, 2018). Bunun için yaparak ve yaşayarak öğrenme düşüncesinden hareketle öğrencilere bilimsel araştırma yöntemleri dersinde öğrendiklerini kullanabilecekleri ortamlar düzenlenebilir, öğrencilerin bizzat araştırmacı olarak süreçte yer alacakları araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu süreçte grup çalışmaları teşvik edilerek öğretmenlerin iş birlikçi araştırmalar geliştirmeleri sağlanarak (Kurt, İzmirli, Fırat & İzmirli, 2015) öğretmen profesyonelizminin önemli bir boyutu olan meslektaş ağ bağlarının gelişimine de katkı sağlanabilir. Ancak yapılan çalışmalarda bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavramların öğretmen adayları tarafından tam olarak algılanmadığı, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları sadece akademisyenlerin yapması gereken bir görev olarak gördükleri bu nedenle araştırma yapmalarının gerekli olmadığını, ancak bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını ve akademisyenlerce üretilen bilgileri mesleklerinde kullanabileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Ekiz, 2006; Küçüköğlu vd., 2013). Ayrıca, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde alana özgü yetkinlik kazanması açısından temel kavram ve konulara ilişkin derinlemesine okumalar yapması ve akademisyenlerin öğrencilerin ilerleyeceği uzmanlık alanlarının sınırlarını belirlemeye yönelik rehberlik sunması öğretmen adaylarının gelecekteki araştırmacı kimliğine temel oluşturabileceği de söylenebilir (Sezgin & Ödemiş-Keleş, 2023).

Sarı (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yaklaşık yarısının okullarında yürütülecek bir çalışmaya aktif olarak katılmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bir başka araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara karşı olumsuz tutum içinde oldukları, bilimsel çalışmaların ciddiyetine ve gerekliliğine inanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okullarda ve üniversitelerde araştırma kültürünün yeterince oluşturulmadığını düşündürmekte olup bunu destekleyici politikaların geliştirilmesi önerilmektedir (Biçer, Bozkırlı & Er, 2013). Bir diğer çalışmada ise kuruma katkı ile ilgili

olarak okuldaki sorunlar konusunda öğretmenlerin bilimsel araştırmalar yapma eğilimlerinin çok düşük olduğu, kişisel gelişim boyutunda ise bilimsel toplantılara katılımın az olduğu görülmüştür (Yazıcı, 2021).

Lisansüstü eğitim almanın, öğretmenlerin araştırmacı öğretmen olarak gelişmesinde etkili bir rol oynadığı söylenebilir (Akın & Solmaz, 2019; Barkhuizen, 2021; Demirezen & Akhan, 2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme amaçları arasında araştırma becerilerini geliştirme olduğu yer almakta olup lisansüstü eğitim programları, bilimsel araştırma, kişisel gelişim, bilim okuryazarlığı, alanda uzmanlaşma gibi konularda öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktadır (Aktan, 2020). Ancak lisansüstü eğitimden tüm öğretmenlerin faydalanamadığı göz önüne alındığında bu eğitimin lisans sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılması fırsat eşitliği açısından ve öğretmen niteliği açısından dikkate alınması gereken bir husustur (Aksu, 2018).

Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelere yönelik meslektaş ağ bağları kapsamında yapılan öneriler mentorluk ve iş birliği alanında olmuştur. Katılımcıların mentorluk ile ilgili yapmış oldukları öneriler incelendiğinde bir katılımcı tarafından öğretmen yetiştiren akademisyenlerin öğrenciler mezun olduktan sonra da iletişimlerinin devam edebileceği bir mentorluk modelinden söz etmiştir. Bir katılımcı ise öğretmenlik deneyimine sahip, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin yurtdışında bazı ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de üniversitelerde istihdam edilmesi ve bu kişilerin mentor olmasına yönelik öneride bulunmuştur. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde kullanılan mentorluk uygulamaları, acemi öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda yaşamış oldukları zorluklarla başa çıkmalarında kullanılan etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Ercan & Aksu, 2022). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir uygulama olan mentorluk, meslekte yeni olan kişilere mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için daha deneyimli, gerekli bilgi ve becerilere sahip olan başka kişiler tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir. Bu sayede daha az deneyimli öğretmen, mentor desteği ile mesleğini icra ederken karşılaştığı zorluklarla daha kolay baş etmekte ve mesleğe uyum süreci de hızlanmaktadır (OECD, 2019).

Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde özellikle son sınıfta okul uygulamalarına katılım sağlayarak hem akademik danışman hem de uygulama öğretmenin danışmanlığında eğitim öğretim faaliyetlerini gözlemlene ve deneyimleme imkânı bulmaktadır. Bu süreç fakülte ile okul iş birliği içerisinde gerçekleştirilmektedir. Ancak öğretmen adayı mezun olup

atandıktan sonra akademi ile bir bağlantısı kalmamaktadır. Yapılan bir araştırma sonucuna göre uygulamada yaşanan sorunların analiz edilmesi ve öğretmenlere meslek hayatlarının ilk yıllarında akademik destek sağlanması açısından fakülteler tarafından mezun olan öğretmenlerin izlenmesi ve onlara rehberlik yapılmaya bir süre daha devam edilmesi önerilmektedir (Baş & Nural, 2023).

Bir katılımcı deneyimli eğitimcilerin üniversitelerde görevlendirilmesini ve öğretmen adaylarına rehberlik etmesini önermiştir. Literatürde bu uygulama klinik öğretim üyeliği olarak ifade edilmektedir. Klinik öğretim üyeleri, yüksek düzeyde mesleki uzmanlığa ve öğretim becerilerine sahip, uygulama deneyimi olan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde görevlendirilen klinik öğretim üyeleri deneyimli öğretmenler ve yöneticilerden oluşmakta (Hackmann, 2007; Zeichner, 2021) olup üniversitelerde bir ila üç yıllık gibi kısa sürelerle görevlendirilebileceği gibi yarı zamanlı da görevlendirilebilmektedir. Süre sonunda görevleri yenilenebilmektedir. Bazı üniversitelerde ise kadrolu olarak da istihdam edilebilmektedir. Uygulamada farklı ünvanlar kullanılmakta olup bunlardan bazıları; klinik asistan/clinical assistant, klinik görevlisi/clinical associate, klinik profesörü/clinical full professor, klinisyen/clinician, kıdemli klinisyen/senior clinician, misafir profesör yardımcısı/visiting assistant professor ve klinik eğitmen/clinical instructor şeklinde sıralanabilir (Hackmann, 2007). Etkili okul üniversite iş birliğine katkıda bulunan klinik öğretim üyeleri araştırmadan ziyade uygulama odaklı olup uygulamaya yönelik dersler verme, mentorluk yapma, staj programlarını yönetme gibi roller üstlenir. Ayrıca saha çalışması yöntemleri, vaka analizi ve diğer klinik çalışmalarla birlikte doğrudan okul yönetimiyle ilgili yeni bilgiler üretmeleri de beklenmektedir. Teori, uygulama bütünlüğü açısından klinik ve kadrolu öğretim üyeleri öğretmen yetiştirme sürecinde bilgi temelinin güçlenmesine sağlayacağı katkı nedeniyle eğitim fakültelerine duyulan güven düzeyini artırabilecek bir etki oluşturabilir (Hackmann, 2007; Zeichner, 2021). Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli husus klinik öğretim üyelerinin rol ve sorumluluklarının net bir şekilde tanımlanması gerekliliğidir. Aksi halde diğer akademisyenlerle iş birliği içerisinde çalışma ortamı sağlamada zorluklar yaşanabileceği gibi statü düşüklüğü ve klinik öğretim üyelerinin dışlanma riski de olabilir (Zeichner, 2021).

Yükseköğretim kurumları açısından meslektaş ağ bağları kapsamında yapılan önerilerden birisi nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi sürecinde akademi ve bürokrasinin iş birliği yapması şeklindedir. Akgündüz (2023) tarafından yapılan bir çalışmada okulların araştırma yapılan yerler olması ve öğretmenlerin de araştırmacı

becerilerinin geliştirilmesi açısından eğitim fakülteleri ile okullar arasında eşleştirmeler yapılarak iş birliği alanlarının tesis edilmesi önerilmiştir. Üniversiteler ile okullar arasında yeterli iş birliğinin olmayışı ve üniversiteden mezun olan öğretmenlere yeterli derecede geri bildirimde bulunulmaması bir sorun alanı olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle akademisyen ve öğretmen iş birliklerinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Baş & Nural, 2023). Üniversite okul iş birliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için faydalı olduğuna dair araştırma sonuçları mevcut olup (Bakioğlu & Sarıkaya, 2018; Betlem, Clary & Jones, 2018; Elçiçek & Yaşar, 2016) yapılan bir araştırma sonucuna göre eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmek isteyen ve öğretim süreçlerinde yeniliklerden faydalanmak isteyen öğretmenlerin bu eksikliklerinin giderilmesi konusunda üniversitelerle iş birliği yapılmasının önemli olduğu görülmüştür (Akyıldız vd., 2019). Bu konuda Singapur iyi bir örnek teşkil etmektedir. Singapur'da kurumsal düzeyde, hem politika tutarlılığı hem de uygulama tutarlılığı, Eğitim Bakanlığı, ülkenin tek öğretmen yetiştiren kurumu olan Ulusal Eğitim Enstitüsü ve okullar arasındaki çok yakın üçlü ilişki ile sağlanmaktadır. Bakanlık politika geliştirmeden sorumluyken, Eğitim Enstitüsü araştırma yapmaktan ve öğretmenleri eğitmekten sorumludur. Enstitü, araştırma sonuçlarını Bakanlığa iletir, Bakanlık tarafından da bu sonuçlar politika geliştirmede kullanılır. Ayrıca Enstitüde görev yapan akademisyenler düzenli olarak Bakanlık çalışmalarına ve toplantılarına katılım sağlayarak eğitimle ilgili alınan kararlara dâhil olmaktadır. Bu sayede öğretmen yetiştirme süreci ile politikaların uyumlu hale getirilmesi kolaylaşmaktadır (OECD, 2014c). Buna benzer bir iş birliği modeli Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında da tesis edilebilir.

Cansoy ve Parlar (2017a) tarafından ise öğretmenlerin profesyonelizm özelliklerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla öğretmenlerde sürekli öğrenme ve gelişim faaliyetini sağlayacak şekilde Millî Eğitim Bakanlığı ile okul temelli projeler üretilebileceği önerilmektedir. Bayhan (2011) tarafından da benzer şekilde mesleki gelişim için öğretmenlere uzmanlar tarafından ihtiyaç analizine göre planlanmış sistematik eğitimler verilmesi gerektiği ve bunun üniversitelerle iş birliği içerisinde yapılması önerilmiştir. Üniversite okul iş birliğinin en yoğun yaşandığı süreç öğretmenlik uygulaması kapsamında gerçekleşmekte olup öğretmenlik uygulaması Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Bu iki kurum arasında zaman zaman yeterli ve güçlü iş birliğinin olmayışı öğretmen adayları açısından sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında iş birliğinin sağlanmasına yönelik

politikalar geliştirilmesinin, sürecin daha nitelikli planlanmasının söz konusu sorunlar için çözüm olacağı düşünülmektedir (Akgül vd., 2020; Işık & Sezgin, 2020). Örneğin eğitim fakülteleri bünyesinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanacağı merkezler kurulabilir. Bu merkezlerde öğretmen profesyoneliizminin güçlendirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenebilir, araştırma geliştirme ve saha çalışmaları yapılabilir, projeler geliştirilip uygulanabilir. Bu sayede öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişiminde üniversite Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinden etkili bir biçimde yararlanılması mümkün olabilir (Şenol, 2020).

5.1.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler

Katılımcılar tarafından öğretmenlere yönelik yapılan öneriler arasında öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmaları ve mesleki bilgi temeline katkıda bulunmaları gerektiği yer almaktadır. Meslektaşlar arası iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ve dolayısıyla profesyoneliizm için olumlu etkilerinin olacağını söyleyen katılımcılar, öğretmenlerin öğretim sürecinde meslektaşları ile iş birlikçi çalışmalar yürütmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Mesleki iş birliği öğretmen profesyoneliizmini açıklayan önemli değişkenlerden biri (Parlar vd., 2017) olup iş birliği yoluyla öğretmenler yeni bilgi, deneyim ve fikirlere ulaşarak mesleki gelişimlerine katkı sunarlar (Wake & Mills, 2018; Yirci, 2017). Yapılan bir araştırmaya göre öğrenme öğretme sürecine yönelik uygulamalarda öğretmenler arası iş birliğinin, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Keramati & Gillies, 2021).

Türk Millî Eğitim sistemi açısından iş birliğine dayalı ve katılımcı eğitim programlarının ihmal edildiğine yönelik araştırmacı görüşleri dikkat çekicidir (Bayrakçı, 2010). Türkiye’de yapılan bir araştırma kapsamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya çok fazla ihtiyaç duyduğu ancak iş birliği yapma konusunda uygulamaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğretmenler arası iş birliğini artırıcı faaliyetlerin geliştirilmesi önerilmiştir. Yılmaz ve Kocasaraç (2010) hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının iş birliği, takım çalışması ve grup öğrenmesi gibi konulara aşina olarak yetiştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde meslektaş iş birliği konularına ağırlık verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Özdoğru (2021b) ise iş birlikçi okul ortamı için yöneticilerin öğretmenleri teşvik etmesi ve bu yönde planlamalar yapması gerektiği, mevzuatsal boyutta da bireysel sorumluluktan ziyade kolektif

sorumluluğu öne çıkaran düzenlenmelerin yapılması gerektiği önerilmiştir. Bir başka araştırmada ise öğretmenlerin mesleki öğrenme ağları geliştirmeleri, meslektaşlar arası iletişim ve iş birliği geliştirici uygun ortam ve koşullar oluşturmaları, özellikle zümre yapısını formalite anlayışından uzaklaştırarak iş birliğinin etkin olarak kullanıldığı yapılar haline getirmeleri önerilmiştir. Ayrıca mikro öğretim modeli uygulamasının okullarda yaygınlaştırılması da önerilmiş olup tüm bunlar için öğretmenlere uygun zaman tanınması ve sistem oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Altun, 2020; Koşar vd, 2014).

Yapılan çalışmalarda mesleki iş birliği kültürü ve öğretmen profesyonelizmi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüş olup güçlü iş birlikçi bir okul kültüründe öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarla profesyonel davranışlar sergileyebilecekleri ifade edilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde okulların farklı uygulamaların öğrenildiği ve kullanıldığı yerler olmalarının desteklenmesi adına öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmalarının teşvik edilmesi önemlidir (Cerit, 2012; Güven & Kırat, 2021; Kılınç; 2014a; Parlar vd., 2017). Finlandiya’da ortaokul öğretmenlerinin üçte ikisi diğer öğretmenlerle aynı sınıfta ortak ders yürütmekte olup öğretmenlerin yaklaşık %80’i sınıflar arası veya farklı yaş grupları arasında gerçekleştirilen bir projeye dâhil olarak diğer meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürütmektedir (Sahlberg, 2015). Öğretmenler mesleki gelişimleri için mesleki öğrenme topluluklarına katılım sağlamalı ve bu topluluklarda kendilerini ve öğretimlerini geliştirecek sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, dersi planlama, özel alan bilgisi gibi çeşitli konularda iş birlikçi mesleki gelişim etkinlikleri yürütmelidir. Meslektaşlar arası sürekli geribildirim sağlanmalı ve deneyimler yansıtılmalıdır (Altun, 2020). Mesleki iş birliğinin sağlanması için yapılan diğer öneriler arasında, proje bazlı ortak çalışmalar yürütülmesi (Koşar vd., 2014), sosyal ve kültürle etkinlikler düzenlenmesi, fikir paylaşım toplantıları yapılması ve üretime yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Çetin & Özalp, 2019). Okul içerisinde olumlu bir çalışma ve öğrenme ortamı olması açısından iş birliği önemli bir unsurdur (Koşar vd., 2014). İş birliğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu da göz önüne alındığında öğretmenlerin iş birliği içerisinde etkin bir şekilde çalışmalar yapması ve bunu teşvik edecek mekanizmaların olmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Profesyonel öğretmenlerin sadece kendi gelişimine değil meslektaşlarının ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine de katkıda bulunması gerektiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin de araştırmalar yapması ve makaleler yazması gerektiği önerilmiştir. Bir mesleği tanımlayan temel özelliklerden biri, meslek

mensuplarının uygulamalarının temelini oluşturan bilgi havuzuna katkıda bulunmasıdır. Profesyonelizm açısından bakıldığında öğretmenin mesleğini daha profesyonelce yapması sadece kendi gelişiminin değil mesleğinin ve meslektaşlarının da gelişiminin sorumluluğunu üstlenmesi ve bu yönde çaba göstermesi anlamına gelmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2014). Özellikle Finlandiya'da öğretmenler kariyerleri boyunca etkili öğretim uygulamalarına ilişkin araştırmalara katkıda bulunmaya teşvik edilmektedir. Asya ülkelerinde de bu tarz uygulamalar teşvik edilmekte olup en iyi performans gösteren öğretmenler belirlenerek diğer meslektaşlarına ders vermeleri, sunumlar gerçekleştirmeleri, diğer öğretmenlere koçluk yapmaları sağlanır (Schleicher, 2016).

Öğretmenlerin bilgi temellerini geliştirmeleri ve mesleki bilgi temeline katkı sunmaları açısından birer uygulayıcı araştırmacı olmaları ve gerek bireysel gerek diğer meslektaşlarıyla birlikte araştırmalara katılım sağlayarak mesleki katma değer üretmeleri gerekir (Lynch vd., 2013). Araştırmacı öğretmen başka araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaları inceleyen, sonuçlarını öğretimine aktarabilen, kendisi de araştırma yapabilen ve bu araştırma sonuçlarını uygulayabilen ve meslektaşlarıyla çalışmalar yürütebilen uzmanlardır (Yıldırım & Karadeniz, 2022). Sorgulamak ve araştırmak öğretim uygulamalarının doğasında var olup profesyonel olarak nitelendirilen öğretmenler için bir gereklilik olarak kabul edilebilir (Evans vd., 2017; Yıldırım & Karadeniz, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin iyi birer araştırma okuryazarı olması, literatürü takip etmesi, araştırma temelli mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması ve bu yönde farkındalığının yüksek olması beklenmektedir (Afdal & Spernes, 2018; Altinkurt & Yılmaz, 2014; Amir vd., 2017; Dikilitaş & Mumford, 2019; Evans vd., 2017; Flores, 2018).

Araştırma yapma, makale yazma ve yayınlama, proje sonuçlarını raporlama gibi uygulamalar öğretmenlerin araştırmacı kimliğini güçlendirmeye katkı sağlamakta (Goodnough, 2010; Yuan & Burns, 2017) dolayısıyla da profesyonelizmin gelişimini desteklemektedir. Yapılan bir araştırmaya göre okul gelişiminin anlamlı yordayıcısının profesyonelizm boyutlarından kuruma katkı olduğu ifade edilmiştir (Cansoy & Parlar, 2017a). Araştırma kapsamında bir katılımcı tarafından lisans üstü eğitim almış olan öğretmenlerden faydalanılması gerektiği ve meslektaşlarına bilgi aktarımı yapabilmesinin desteklenmesi konusunda görüş bildirilmiştir. Yapılan bir araştırmada bu görüşü destekler nitelikte öneri getirilmiş olup lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenlerin çeşitli görevlere getirilmesi ve seminer dönemlerinde bu kişilerin ihtiyaç doğrultusunda hizmet içi eğitimler vermelerinin sağlanması ifade edilmiştir (Koşar vd, 2019).

Türkiye’de öğretmenlerin araştırmacı yönlerinin geliştirilmesi ve özellikle eğitim alanındaki makalelerin tüketicileri değil üreticileri olmaları gerektiğine yönelik öneriler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okuldaki sorunlarla ilgili bilimsel araştırmalar yapma ve araştırmaları takip etme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Cansoy & Parlar, 2017a). Çetin ve Dikici (2014) tarafından öğretmenlerin etkili öğretim ve başarılı olma yöntemleri konusunda kuramsal kaynaklara erişimleri için öğretmenlere destek sağlanması gerektiği ve eğitimde başarının inceleyen, sorgulayan, eleştiren kısacası araştırmacı öğretmenlerle sağlanabileceği, öğretmenlerin kendilerine ve mesleklerine katkı sunmaları gerektiği vurgulanmıştır. Sarı (2006) öğretmenlerin sadece %56,6’sının okullarında yürütülecek bir çalışmaya aktif olarak katılmak istediğini, yaklaşık yarısının ise böyle bir talebinin olmadığını, bunun nedeni olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda ve okullarda araştırma kültürünün yeterince oluşturulmadığını, öğretmenlerin araştırma yapmayı akademisyenlere ait bir iş olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu veriden hareketle öğretmenlerin mesleğe katkı sunacak araştırmaların içerisinde olmaları gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Aksu (2018) yapmış olduğu çalışmasında, bilimsel araştırma odaklı bilgi, beceri ve tutumların, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve sürdürülmesinde en etkili uygulamaların öğretmenlerin bizzat katıldıkları bilimsel araştırmaya dayalı uygulamalar olduğu ve bu sürecin öğretmenler tarafından içselleştirilmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuş olup lisansüstü eğitimden tüm öğretmenlerin faydalanamadığı göz önüne alındığında bu eğitimin lisans sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavramların öğretmen adayları tarafından tam ve doğru olarak algılanmadığı, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapma gerekliliği hissetmediği ve bilimsel araştırma yapmaya karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve bu sorunların üzerinde önemle durulması gerektiği, öğretmen adaylarının yetişme sürecinde bu bilinci kazanmalarının önemli olduğu önerisinde bulunmuşlardır (Biçer vd., 2013; Küçüköğlu vd., 2013). Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından dile getirilen “Okumayı ve öğrenmeyi bırakan öğretmen, gelişmeyi de bırakmış demektir” ifadesinden hareketle mesleki katma değerin öğretmenin hem kendisi hem de mesleği açısından profesyonelizm anlayışının gelişiminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

5.1.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

Çalışma kapsamında katılımcılar, araştırmacılar tarafından öğretmen profesyoneli kavramına ve öğretmen yetiştirme sistemine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Katılımcılar tarafından öğretmen profesyoneli kavramı ile ilgili Türkiye’de çalışmalar yapılması ve bu kapsamda öğretmenlerden neler beklendiğinin araştırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Profesyoneli konusunda yapılan araştırmalarda da benzer şekilde öneriler yapıldığı görülmüştür. Öğretmen profesyoneli yapısına ilişkin yeterli araştırma olmayışının daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmasını engellediği ve dolayısıyla bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir (Koşar vd, 2014). Burada başlangıç aşaması olarak öğretmen profesyoneli tanımının dikkate alınabilir. Yang ve Rao (2023) tarafından yapılan bir araştırmada politika yapıcılar, yöneticiler, akademisyenler ve öğretmenler gibi çeşitli paydaşların öğretmen profesyoneliye yönelik bakış açıları alınarak öğretmen profesyoneli tanımının yapılması gerektiği önerilmektedir (Yang & Rao, 2023). Yazıcı (2021), yapılan araştırmalarda öğretmenlerin profesyoneli algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmasına rağmen bunun uygulamalara yansımada düzeyinin sınırlı olduğunu ve bu durumun nedenlerini araştıran nitel çalışmalara ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle profesyoneli sınırlayan unsurların tespiti önem arz etmektedir denilebilir. Özellikle öğretmenlerin profesyoneliyi kısıtlayan, gelişimini engelleyen faktörlere ve nedenlerine yönelik yapılacak araştırmalar (Bozkurt, 2021) eğitim politikalarına yol göstermesi açısından önemli olup eğitim politikaları ve öğretmen profesyoneli arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Eğitim alanında yaşanan sorunların temelinde sürdürülebilir bir politika oluşturulamaması yatmaktadır. Sürdürülebilir bir eğitim için bu reformların yapımı, sorunların bütüncül bir şekilde analiz edilmesine ve araştırılmasına bağlıdır (M.Çörtük & Çörtük, 2023). Bu nedenle öğretmen profesyoneli ile bağlantılı diğer kavramları inceleyen nedensel araştırmaların yapılması birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Bayhan, 2011; Koşar, 2015; Şenol, 2020; Yazıcı, 2021). Kılınç (2014a) tarafından ise öğretmen profesyoneliye ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının yapılmasının alana önemli katkı sağlayacağı dile getirilmiştir. Parlar ve Cansoy (2016) ise öğretmen profesyoneliyi daha üst seviyelere taşıyacak okul içi ve dışı çalışmalara ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili Türkiye'nin bir çalışma yapmadan önce gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde araştırmalara katılması ve eğitim sistemini analiz etmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmiştir. Eğitim politikasındaki sorunların temelinde kalıcı ve sürdürülebilir bir politika oluşturulamaması yatmakta olup sürdürülebilir bir eğitim reformu için sorun ve ihtiyaçların tam ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi (M.Çörtük & Çörtük, 2023). Katılımcılar tarafından da bu yünde önerilerde bulunulmuş ve öğretmen profesyonelizminin güçlendirilmesi için çeşitli araştırmaların yapılması önerilmiştir. Hizmet öncesi eğitim programlarının öğretmen profesyonelizmi açısından incelenmesi daha profesyonel öğretmenler yetişmesi için önemlidir (Bayhan, 2011). Bu nedenle eğitimin kalitesi için tartışmasız büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin (Kubilay & Sipahioğlu, 2022) ve öğretmen yetiştirme programlarında profesyonelizeye yönelik mesleki bilgi temelini ne düzeyde oluşturulduğunun (Şenol, 2020) araştırılması gerekmektedir. Baş ve Nural (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise eğitim sistemi açısından başarılı bulunan ülkelerin öğretmen eğitimi sürecini nasıl yapılandığı ve hayata geçirdiği uygulamalar ile nasıl sonuçlar elde ettiklerinin incelenerek Türkiye için bu uygulamalardan hangilerinin uygulanabilir olduğuna yönelik karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yapılması ve sonuçlarının sisteme yansıtılması konusunda çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda ise öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin araştırılması, teorik bilgilerin uygulamaya entegre edilmesine katkı sunan okul uygulamalarına yönelik modellerin incelenmesi ve Türkiye için uygulama önerileri geliştirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur (Gökçe & Demirhan, 2005; Kazu & Yenen, 2014; Yeşilyurt, 2010).

5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine dayalı olarak çıkarılan sonuçlar her bir alt problem çerçevesinde aşağıda açıklanmıştır.

5.2.1. Öğretmen ve Eğitim Sistemi İlişkisi

Araştırma sonucuna göre öğretmen niteliği ile eğitim sistemi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişki doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki türdür. Eğitim sisteminde en ön saflarda görev alan ve eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde birincil

sorumlu uygulayıcılar olan öğretmenler eğitim sistemini doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenin eğitim sistemi üzerindeki dolaylı etkisi ise öğrenci başarıları yoluyla gerçekleşmekte olup öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler öğrenci öğrenme çıktıları pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenci öğrenme çıktıları yüksek olması, ülkelerin kaliteli bir eğitim sistemine sahip olduğunun göstergelerinden biridir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA araştırması ile öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve beceriler ölçülmektedir. Ülkeler arasında uluslararası karşılaştırma imkânı sunan PISA sınavında yüksek puan alan ülkeler incelendiğinde ilk sıralarda yer alan ülkelerin ortak özelliklerinden birisinin nitelikli öğretmenlere sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir. Fakat öğretmen niteliğinin eğitim sisteminin kalitesini belirleyen önemli bir faktör olduğu yaygın bir görüş olmakla birlikte eğitim sistemini etkileyen unsurların çok sayıda oluşu ve eğitim sisteminin kalitesini belirleyecek araçların kısıtlı oluşu nedeniyle kesin bir yargıya varmak zor görünmektedir. Ancak hem literatürde yer alan araştırmalar hem de katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde eğitim sisteminin temel bileşenlerinden birinin öğretmen olduğu ve öğretmenin sahip olduğu niteliklerin eğitim sisteminin kalitesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak katılımcı görüşlerinin, eğitimle ilgili meşhur bir söz olan “Bir okul öğretmeni kadar başarılıdır” mottosunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

5.2.2. Öğretmen Profesyonelizmi Kavramı

Profesyonelizm kavramı da yaşanan gelişmeler çerçevesinde değişiklik gösterebilen dinamik bir kavramdır. Öğretmen profesyonelizmini açıklarken ortak tek iyi bir tanımlama yapmak zor olmakla birlikte bazı kriterler üzerinde fikir birliği sağlandığı söylenebilir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında genel olarak profesyonelizm tanımları literatürde yer alan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Bunda en önemli faktörlerden birisinin katılımcıların öğretmen profesyonelizmi ile ilgili çalışmalar yapıyor olması ve hem literatüre hem de uygulamaya hâkim olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında yapılan öğretmen profesyonelizmi tanımlamalarında öne çıkan dört kavram bilgi temeli, özerklik, iş birliği ve sürekli mesleki gelişim olup OECD tarafından yapılan öğretmen profesyonelizmi tanımında yer alan bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları kavramları, katılımcı görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Sürekli mesleki gelişim OECD çalışmalarında bilgi temeli içerisinde yer almakta olup araştırma kapsamında katılımcılar tarafından sürekli mesleki gelişim kavramı öğretmen profesyonelizminin önemli

bir unsur olarak ayrıca vurgulanmıştır. Literatürde, profesyonel bir mesleği yerine getiren profesyonel kişilerin sürekli bilgilerini güncellemesi gerektiği vurgulanmakta, sürekli mesleki gelişimin profesyonelizmin ayrılmaz bir parçası olduğu dile getirilmektedir. Hizmet öncesi eğitim yoluyla elde edilen bilgilerin profesyonel meslekleri emekli olana kadar yerine getirmek için yeterli olamayacağı dikkate alındığında öğretmen profesyonelizminin güçlendirilmesi amacıyla sürekli mesleki gelişim kavramının bilgi temelinin yanında ayrıca vurgulanmasının ve ön plana çıkarılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bilgi temeli, özerklik, sürekli mesleki gelişim ve iş birliği kavramları dışında sorumluluk, mesleki katma değer, statü, uzmanlık, standartlar, meslek örgütü, sosyal beceriler ve mesleki dil kavramları da öğretmen profesyonelizminin önemli unsurları arasında yer almaktadır. Katılımcılar literatürde yer alan hemen hemen tüm kavramlara değinmiş olup etik kavramına hiç vurgu yapmamıştır. Ancak profesyonelizm tanımlarında dile getirilen sorumluluk kavramı ile kast edilen şeyin mesleğin bilincinde olarak kamu yararını gözeterek hareket etme olduğu düşünüldüğünde bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılmış olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu hususlar göz önüne alındığında araştırma çerçevesinde öğretmen profesyonelizmi; mesleki anlamda güçlü akademik ve uygulama bilgisi, mesleki bilgi ve etik kodlar çerçevesinde özerk karar verebilme gücü, meslektaşlar ile iş birliği içerisinde çalışma, hayat boyu öğrenme bakış açısıyla sürekli mesleki gelişim, güçlü meslek örgütü yapılanması ve yüksek toplumsal statü kavramlarının öğretmenlik mesleğine yansısı olarak tanımlanabilir.

5.2.3. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları

Öğretmen profesyonelizminin boyutları çalışma kapsamında bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları olmak üzere üç başlık altında ele alınmış olup bu kavramlara yönelik sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.2.3.1. Bilgi Temeli

Öğretmen profesyonelizminin en önemli boyutlarından biri olan bilgi temeli hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte kazanılan bilgileri içermektedir. Bilgi temelinin ilk kazanıldığı yer hizmet öncesi eğitim süreciyle başlamakta olup bu süreçte öğretmen

adaylarına kaliteli eğitim fırsatları sunmak, öğretmen profesyonelizminin önemli bir göstergesidir. Ülkeler tarafından öğretmen adaylarına sunulan eğitim fırsatları çeşitlilik göstermekte olup bazı ülkelerde herhangi bir lisans mezunu kişinin öğretmen olmak istediğinde, öğretmenlik mesleğine özel bilgileri öğreneceği ilave eğitim alarak öğretmen olabildiği ardışık model kullanılmakta, bazı ülkelerde hem içerik eğitiminin hem de öğretmenlik meslek bilgilerinin bir arada verildiği eşzamanlı model kullanılmakta, bazı ülkeler de ise her iki model karışık olarak kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde lisans şartı aranırken bazı ülkelerde yüksek lisans mezunu olma şartı aranmaktadır. Bu modellerden hangisinin daha başarılı olduğuna dair kesin kanıtlar olmadığı anlaşılmakta olup ülkelerin eğitim çıktılarını uluslararası perspektiften değerlendiren PISA sınav sonuçlarına bakıldığında üst sıralarda yer alan ülkelerde de tek bir model uygulanmadığı görülmektedir. Ardışık model uygulamasının eleştirisi, öğretmenlik mesleğine gerçekten motive olmamış ya da başka bir kariyer elde edememiş kişilerin bu mesleği seçebileceği görüşüdür. Bu da profesyonelizmi zayıflatan bir durum olarak görülmektedir. Eşzamanlı modelle ilgili olarak gerek ülke içerisinde gerekse ülkeler arasında içerik açısından çok farklı uygulamaların yer aldığı ve bir akreditasyonun olmadığı eleştirisi yöneltmekle birlikte bu modelin öğretmen adayları için daha uygun bir eğitim yolu olduğu ifade edilmektedir. Gerek TALIS, PISA gibi uluslararası çalışmaların sonuçlarında gerekse birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında eğitim süresi ile öğretmen profesyonelizmi arasında net bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma kapsamında görüş bildiren katılımcılar da bu görüşü doğrulamış ve eğitim süresi ile öğretmen kalitesi arasında kesin bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenliğin diğer profesyonel mesleklere göre daha düşük statüye sahip olması nedeniyle çok daha uzun süreli bir eğitimin öğretmenlik mesleğinin cazibesini düşürebileceği görüşündedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde önemli olan, sunulan eğitimin kalitesidir denilebilir.

Kalite ile bağlantılı olarak bilgi temeli bağlamında hizmet öncesi eğitimin, alan bilgisini, pedagoji bilgisini ve okul deneyimi uygulamalarını mutlaka içermesi gerektiği ve öğretmen eğitiminin temel unsurlarının bunlar olduğu ifade edilebilir. Bu durumda bir öğretmenin öğreteceği alana ilişkin içerik bilgisine mutlaka sahip olması gerektiği ancak bunun tek başına yeterli olmadığı, bu bilginin nasıl öğretileceği ve öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan pedagoji bilgisi ile desteklenmesi gerektiği, bu iki bilginin de gerçek hayata uyarlanması için kesinlikle okul uygulaması ile pratiğe dönüşmesinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Birçok ülkede öğretmen eğitiminin bu üç unsura sahip olduğu ancak

yeterlik ve kalite konusunda eksiklerin olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra mesleğe başladıklarında literatürde “uygulama şoku” olarak ifade edilen durumla karşılaşmamaları için çok fazla gerçek okul deneyimi yaşaması gerekmektedir. Okul deneyimi sürecinde öğretmen adaylarının istedik yönde mesleki beceriler kazanabilmesi için mentor öğretmen gözetiminde bu uygulamaları gerçekleştirmesi önemlidir. Bu mentor desteği, üniversite eğitimi sürecinde akademisyen mentor ve okul uygulaması sürecinde öğretmen mentor şeklinde olmalı ve her iki mentorun de iş birliği içerisinde çalışması, öğretmen adayının sürekli gözlemlemesi gerekmektedir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde bu yöntem uygulanmakla birlikte etkililiği tartışma konusudur.

Yukarıda bahsedilen unsurlara ilave olarak araştırma yöntem ve teknikleri bilgisi ile teknoloji bilgisi de bilgi temeli boyutunda olması gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Mesleki bilgiye katkı sağlaması ve araştırmacı öğretmen rolünün güçlenmesi açısından öğretmenlerin araştırma yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Ayrıca özellikle pandemi sonrasında öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olması ve teknoloji becerilerinin güçlü olması bir zorunluluk haline gelmiştir denilebilir. Bu nedenle her iki kavrama yönelik özellikle hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına nitelikli eğitim sunulması ve bu becerilerin kazandırılması profesyonel öğretmen olmak için önemli kavramlar olarak değerlendirilebilir.

Bilgi temelinin başlangıcı hizmet öncesi eğitim süreci olmakla birlikte sonraki süreç sürekli mesleki gelişim yoluyla devam etmektedir ve bu, öğretmen profesyonelizmi açısından oldukça önemli bir unsurdur. Hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının mesleğe yönelik her türlü durumla karşılaşmış olmaları beklenemez. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmenlik programları ve bu süreçte aday öğretmenlere mesleğe yönelik her türlü desteği sağlayacak ve rehberlik edecek deneyimli bir mentor atanması önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken husus programın içeriğinin çok iyi tasarlanmış olması ve mentor olarak atanan kişinin yeterliklerinin uygun olmasıdır. Sadece bürokratik bir süreç olarak tasarlanan uygulamaların öğretmenler üzerinde beklenen etkiyi oluşturmaması muhtemeldir.

Öğretmenlik mesleği uygulama içerisinde gelişme eğilimi göstermektedir. Profesyonelizm ruhu açısından, yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli yani çıraklık uygulaması çok istendik bir durum olmamakla birlikte doğası gereği karmaşık olan eğitim açısından mesleki yaşantı

ve deneyim önemli bir unsur olarak kabul edilebilir. Burada önemli olan süreç içerisinde mesleki yaşantı ve deneyimin deneme yanılma yoluyla kazanılması değil sistematik ve bilimsel bilginin uygulama yoluyla ve meslektaş iş birliği ile elde edilmiş olmasıdır.

Bilgi temeline ve profesyonelize katkı sunan bir diğer unsur ise kariyer basamaklarıdır. Mesleğin başlangıcından sonuna kadar olan süreçte düz bir kariyer yolu yerine kriterleri ve görev tanımları net bir şekilde belirlenmiş çeşitli kariyer basamaklarının oluşturulması, öğretmenlerin kendilerini sürekli mesleki gelişim açısından motive etmelerini sağlayan ve profesyoneliğin güçlenmesini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

5.2.3.2. Özerklik

Literatürde profesyoneliğin kavramının temel belirleyicilerinden biri olarak özerklik kavramı ön plana çıkmaktadır. Ancak burada vurgulanan, profesyonel kişinin kendi başına özgür ve izole hareket etmesinden ziyade mesleki uzmanlık alanına dayanan ve bu sınırlar çerçevesinde meslektaşları ile iş birliği içerisinde en doğru kararı verme otoritesine sahip olarak hareket etmesidir. Ülkeler açısından öğretmen özerkliği uygulamaları çeşitlilik göstermekle birlikte kültürel unsurların etkili olduğu görülmektedir. Avrupa ülkeleri daha çok özerklik verme eğilimi gösterirken Asya ülkeleri ise daha merkezi bir kontrol yapısına ve sınırlı özerklik uygulamalarına sahiptir. Eğitimde başarılı olarak nitelendirilen ülkeler açısından bakıldığında öğretmenlere kaliteli eğitim imkânları sunulduğu ve öğretmenlerin güçlü bir bilgi temeline sahip oldukları söylene de buna karşın aynı özerklik düzeyine sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumda güçlü bir bilgi temeli, özerkliği garanti etmek adına yeterli olmamakla birlikte özerkliğin temel dayanağıdır diyebiliriz. Kısacası profesyoneliğin açısından, mesleki bilgi temelinde uzmanlık olmadan özerkliğin olması mümkün değildir şeklinde bir yorum yapılabilir. Türkiye’de öğretmen özerkliği ile ilgili resmi tanınmış bir özerklik bulunmamakla birlikte uygulama sürecinde öğretmenlerin bazı özerklikleri vardır. Ayrıca teftiş sisteminin sağlıklı çalışmıyor olmasından dolayı da öğretmenlerin özerk davrandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özerklik alanları ise, öğretim programı üzerinde özerklik, öğretim materyali üzerinde özerklik, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde özerklik ve öğrenci değerlendirmesi üzerinde özerklik şeklinde sıralanmaktadır. Mevcut uygulamalar açısından öğretmenler öğretim programı üzerinde kısmî özerkliğe sahiptir ve bu kısmî özerkliğin derecesi ülkeden ülkeye değişim göstermektedir. PISA sınavında başarılı ülkeler açısından,

Avrupa ülkelerinde öğretim programı düzeyinde özerklik düzeyi daha yüksek iken Asya ülkelerinde oldukça sınırlıdır. Katılımcı görüşleri de, ülkelerin öğretim programı ile ilgili genel çerçeveleri belirlemeleri ve bu çerçeve kapsamında öğretmenlerin özerk olması yönündedir. Öğretim materyali ile ilgili öğretmen özerkliği genel anlamda öğretim programı düzeyindeki özerklikten daha yüksektir. Avrupa ülkeleri, öğretmenleri materyal seçiminde tamamen özerk bırakırken Asya ülkelerinde yine merkezi otorite nedeniyle öğretmen özerkliği kısıtlıdır. Türkiye’de ise öğretim materyali hazırlama noktasında öğretmenlerin genel olarak özerk oldukları söylenebilirken ders kitabı seçimi konusunda özerk olmadıkları ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçevenin dışına çıkılmadığı ifade edilebilir. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ise öğretmen özerkliği en yüksek düzeydedir ve öğretmenlerin bu konuda özerk olmaları gerektiği görüşü baskın gelmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de de öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde özerkliğe sahiptir. Öğretmen özerklik alanlarından bir diğeri ise öğrenci değerlendirmesidir. Öğrenci değerlendirmesi ile ilgili öğretmenlerin özerk ve kısmi özerk olduğu durumlar vardır. Avrupa ülkelerinin özerklik düzeyi daha yüksek olup Asya ülkelerinde bu özerklik sınırlıdır. Türkiye’de ise öğretmenler öğrenci değerlendirmesi konusunda kısmî özerkliğe sahip olup öğretmenlerin öğrenci değerlendirmesi konusunda belirli çerçeveler içerisinde özerk olmaları gerektiği görüşünün ön plana çıktığı söylenebilir. Öğretmen özerkliği her ne kadar belirli çerçeveler kapsamında sınırlı olsa da bir öğretmen sınıfına girip kapısını kapattığında özerktir denilebilir. Burada önemli olan öğretmenin diğer meslektaşlarından izole olmamasıdır. Profesyonelizm ile kast edilen güçlü bilgi temeline dayalı ve meslektaşlar ile iş birliği içerisinde özerklik anlayışı olup bir öğretmenin sınıf içerisinde diğer meslektaşlarından izole bir şekilde özerk olması profesyonelizm açısından istendik bir durum değildir.

5.2.3.3. Meslektaş Ağ Bağları

Öğretmen profesyonelizmi açısından meslektaşlar arası iletişim ve iş birliği mesleki bilgi temelinin gelişimine katkıda bulunur. Burada en çok vurgulanan iki kavram mentorluk ve mesleki öğrenme topluluklarıdır. Bu iki unsur dışında meslek örgütleri, sosyal ağ bağlar ve geri bildirim kavramları da meslektaş ağ bağları kapsamında yer almaktadır.

Bir öğretmenin mesleğe başladığı ilk günden itibaren mentorunun olması ve özellikle ilk yıllarında mentor öğretmen rehberliğinde mesleğe hazırlanması, yeni öğretmenlere

pedagojik konular etrafında mesleki etkileşim ve gelişim fırsatları sunar. Genellikle deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentor olarak atanması uygulaması eğitimde başarılı olarak nitelendirilen ülkelerde sıklıkla uygulanmaktadır. Türkiye’de de mesleğe yeni başlayan öğretmenlere aday öğretmenlik programı kapsamında mentorluk sertifikasına sahip öğretmenler atanmaktadır.

Öğretmenlerin diğer meslektaşları ile fikir ve uygulama paylaşımı içerisinde olarak mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları bir diğer meslektaş ağ bağı uygulaması ise mesleki öğrenme topluluklarıdır. Mesleki öğrenme toplulukları son zamanlarda daha aktif olarak kullanılmakta olup bu topluluklar aracılığı ile öğretmenler diğer meslektaşları ile bir araya gelerek mesleki bilgi temelini gelişimine katkı sunar. Türkiye’de aynı branş öğretmenlerinin bir araya gelmesine imkan tanıyan öğretmen zümreleri en sık uygulanan mesleki öğrenme topluluğu türüdür. Ayrıca ülke içerisinde oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının yanında uluslararası boyutta oluşturulan mesleki öğrenme toplulukları da meslektaş ağ bağlarının gelişimi açısından önemlidir. Meslek örgütleri, meslektaş ağ bağlarının daha yapılandırılmış bir uygulaması olarak nitelendirilebilir. Meslek mensuplarının bir araya gelmesiyle oluşturulan ve meslek mensuplarının gelişimine destek olan meslek örgütleri eğitimde başarılı olarak nitelendirilen ülkelerde uygulanmaktadır. Türkiye’de ise daha çok sendikalar şeklinde uygulama örnekleri mevcuttur.

Teknolojinin çok hızlı gelişimi ile çevrim içi haberleşme ve sosyal medya uygulamaları artmış olup meslektaş ağ bağları açısından sosyal ağ bağı kullanımı yaygınlık kazanmıştır. Daha çok informal yapılanmalar şeklinde olan sosyal ağ bağlar öğretmenlerin meslektaşları ile daha hızlı etkileşim kurmasına ve paylaşımlarda bulunmasına imkân tanımaktadır. Meslektaş ağ bağları içerisinde bir başka önemli unsur ise geri bildirimdir. Öğretmenlerin birbirlerini gözlemlediği ve sonucunda uygulamalara yönelik dönütler verdiği geri bildirim uygulaması daha çok mikro öğretim kapsamında görülmektedir. İzole çalışma fikri öğretmen profesyoneli ile ters düşmekte olup meslektaşlar arası geri bildirim uygulaması mesleki etkileşimi üst seviyeye taşımaya katkıda bulunan bir unsurdur denilebilir.

5.2.3.4. Öğretmen Profesyoneli'nin Diğer Boyutları

Araştırma kapsamında öğretmen profesyoneli bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Ancak katılımcı görüşleri çerçevesinde söz konusu üç boyuta ilave olarak sosyal beceriler, yansıtıcılık, etik ilkeler, statü, mesleki katma

değer ve meslek örgütleri kavramlarının da eklenebileceği ifade edilebilir. Boyutlar arasında ifade edilen meslek örgütleri, profesyonel meslekler için önemli bir oluşum olup katılımcılar tarafından ayrı bir boyut olarak dile getirilmiştir. Meslek örgütleri meslektaş ağ bağları kapsamında ele alındığından ayrı bir boyut olarak ele alınmasının gerekli olmadığı ancak diğer kavramların öğretmen profesyonelizminin alt boyutları çerçevesinde değerlendirilebileceği çıkarımında bulunulabilir.

5.2.4. Öğretmen Profesyonelizmine Yönelik Özgün ve Başarılı Uygulamalar

Öğretmen profesyonelizmine yönelik özgün ve başarılı uygulamalar kapsamında katılımcılar tarafından dile getirilen örneklerle ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

5.2.4.1. Özgün Uygulamalar

Öğretmen profesyonelizmine yönelik özgün uygulamalar kapsamında Japonya tarafından hayata geçirilen “Lesson Study” modeli, Finlandiya tarafından hayata geçirilen Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modeli ile Türkiye tarafından hayata geçirilmiş olan ancak şuan yürürlükte bulunmayan Köy Enstitüleri ve Öğretmen Liseleri dile getirilmiştir.

5.2.4.2. Başarılı Uygulamalar

Öğretmen profesyonelizmi konusunda katılımcılar tarafından başarılı uygulamalar dile getirilmiş olup bu uygulamaları hayata geçiren ülkeler arasında Finlandiya, Japonya, Çin-Şanghay, Singapur, Estonya, Kore, İngiltere ve Türkiye örnek gösterilmiştir. Başarılı uygulamalar arasında en çok sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim ve mesleğin statüsüne yönelik uygulamalar ön plana çıkmıştır. Bunların dışında kariyer basamakları, özerklik ve dijital platform uygulamaları da başarılı uygulamalar arasında dile getirilmiştir.

Sürekli mesleki gelişim kapsamında iyi uygulamalar hayata geçiren ülkeler arasında Finlandiya, Singapur, İngiltere ve Türkiye yer almaktadır. Finlandiya eğitim sistemi açısından hayat boyu öğrenme felsefesinin hâkim olduğu görülmektedir. İngiltere de ise mesleğe başlanılan ilk yıllarda öğretmenlerin desteklenmesini amaçlayan ve kariyerinin başındaki öğretmenlerin kariyerlerine başladıklarında neleri öğrenecekleri ve nasıl

yapacaklarına yönelik içerik sunan ve iki yıl süren “Erken Kariyer Çerçevesi (EKÇ)” oluşturulduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlere kariyerlerinin her aşamasında yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamakla görevli mükemmelliyet merkezleri olarak tanımlanan “Öğretim Okulu Merkezleri” uygulaması bulunmakta olup bu merkezlerin okul temelli hizmet öncesi eğitim, EKÇ’nin uygulanması ve geliştirilmesi, mesleki yeterlikler, kariyerinin başındaki öğretmenler için uygun kurum hizmetleri gibi hizmetlerin sağlanmasında önemli rol oynamaları beklenmektedir. Singapur’da ise güçlü mentorluk yapısıyla desteklenen iki yıl süren aday öğretmenlik eğitimi sunulmakla birlikte öğretmenler yılda ortalama 100 saatlik mesleki gelişim hakkına sahiptir. Söz konusu mesleki gelişim faaliyetlerinden Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Akademisi ve okullar sorumludur. Türkiye’de ise hizmet içi eğitim faaliyetleri genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı tarafından yürütülmekle birlikte söz konusu eğitimler devlet tarafından finanse edilmektedir.

Hizmet öncesi eğitim ile ilgili olarak ise Finlandiya, Estonya ve Kore başarılı bulunan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu ülkeler açısından daha çok kalite kavramı ön plana çıkmakta ve yapılandırılmış öğretmen eğitim programlarına sahip oldukları görülmektedir. Kore’de öğretmen olmak ayrıcalıklı bir statü olup öğretmenlik %5’lik başarı diliminde yer alan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Finlandiya’da öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyindedir ve eğitim fakültelerine giriş kriterleri oldukça yüksektir. Söz konusu eğitim sürecinde okul uygulamalarına ağırlık verilmekte olup ayrıca en büyük özelliklerinden birisi öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini güçlendirecek şekilde araştırma temelli yetiştirilmesidir. Estonya’da Finlandiya ile benzer şekilde eğitim fakültelerine giriş konusunda yüksek standartlar bulunmakta olup öğretmen adaylarının akademik başarı notları ile iletişim ve iş birliği gibi öğretmenlik mesleği için gerekli becerilere sahip olup olmadıkları değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olduğu ülkeler arasında Finlandiya ve Singapur ön plana çıkmıştır. Bu ülkelerde öğretmenler her zaman önemli olarak lanse edilir ve öğretmenlik mesleği yüksek takdir ve çekiciliğe sahiptir. Öğretmenlerin aldıkları ücret ise diğer profesyonel mesleklerle benzer seviyededir.

Profesyonelizmin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen özerklik ile ilgili olarak Finlandiya ön plana çıkmış olup Finlandiya eğitim sisteminin en büyük özelliklerinden birisi özerklik ve güvendir. Bunun temelinde de öğretmenlerin iyi yetiştirilmiş olması yatmaktadır.

Finlandiya da sistem güven üzerine kurulu olup öğretmenler üzerinde kontrol ve denetim yok denecek kadar azdır. Yukarıdan aşağıya bir model yerine, okullar ve eğitimciler yerel düzeyde kararlar almak için önemli miktarda özerkliğe ve sorumluluğa sahiptir. Öğretmenler eğitim öğretim etkinlikleri, öğretim programı, materyal ve yöntem seçimi ile değerlendirme gibi birçok alanda söz hakkına sahiptir.

Bir diğer başarılı uygulama ise öğretmen kariyer basamakları sistemidir. Bu çerçevede Singapur örnek olarak gösterilmiştir. Singapur eğitim sisteminde öğretmenler için üç farklı kariyer rotası belirlenmiştir. Bu kariyer rotaları, uzman öğretmenlik, okul liderliği ile müfredat ve araştırma uzmanlığından oluşmaktadır. Her rota kendi içinde dikey bir yol izlese de birbiri arasında geçiş imkânı bulunmaktadır. Her kariyer basamağı maaş ve eğitim içeriği anlamında farklılık göstermekte olup mesleğinde üç yılını tamamlamış bir öğretmen mentor rehberliğinde kendisi için en iyi kariyer yolunu seçer ve bu yönde ilerler.

Teknolojinin de gelişimiyle birlikte dijital platform uygulamaları da başarılı bulunmuş ve bu konuda Çin-Şanghay ve Türkiye ön plana çıkmıştır. Çin'in Şanghay eyaletinde, öğretmenlerin projelerini, ders planlarını, iyi uygulamalarını yükledikleri bir dijital platform bulunmaktadır. Bu platformda diğer öğretmenler tarafından uygulamalarınız ne kadar çok kullanılırsa o kadar çok itibar kazanır ve profesyonel olarak görülürsünüz. Türkiye'de ise dijital platform olan EBA uygulaması ön plana çıkmıştır. Çin'de ki uygulamaya benzer şekilde öğretmenler geliştirdikleri yenilikçi uygulamalar ile ilgili bazı programları dijital ortamda yükleyebilmekte ve sınıf uygulamalarında bunları kullanabilmektedir.

5.2.5. Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik Uygulamada Yaşanan Sorunlar

Öğretmen profesyoneliği ile ilgili uygulamada yaşanan sorunlara yönelik katılımcı görüşleri bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağ bağları ve mesleki sorunlar başlıkları altında ele alınmıştır.

5.2.5.1. Bilgi Temeli Sorunları

Bilgi temeline yönelik sorunlar içerisinde hizmet öncesi eğitim, okul deneyimi ve sürekli mesleki gelişim yer almaktadır. Öğretmen profesyoneliği açısından nitelikli hizmet öncesi önemli bir faktör olup evrensel ve akredite bir öğretmen eğitim sisteminin olmayışı öğretmen profesyoneliğini zayıflatan unsurlardan biri olarak görülebilir. Öğretmen profesyoneliğine yönelik temellerin oluşturulmaya başlandığı hizmet öncesi eğitim

sürecine yönelik sorunlar genel olarak eğitim fakültelerinin programlarının yetersizliği, öğretmen olmak için mezun olunması gereken lisans türü ile teori ve uygulama arasında yeterince bağ kurulamaması olmuştur.

Teorik olarak edinilen bilgilerin anlamlı hale gelmesi için uygulama ile desteklenmesi gereklidir. Bu durum katılımcılar tarafından da dile getirilmiş ve öğretmen eğitiminin en önemli sorunlarından birisinin akademik bilgi ile gerçek mesleki deneyimi birleştirmede yetersiz kalışı olmuştur. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitimle, mesleğin gerçekliğini anlama kapasitelerinin sınırlı olduğu ve bu sınırlılık yüzünden de birçok yeni öğretmenin mesleğe başladığında uygulama şoku yaşadığı, teori ile uygulama arasında bağ kurmakta zorlandığı ifade edilmiştir.

Bilgi temeli alanında bir diğer sorun ise sürekli mesleki gelişimdir. Profesyonelizm açısından olmazsa olmaz unsurlarından biri olan sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim sonrasında öğretmenler arası bilgi farklılıklarının en aza indirilmesinde önemli bir araçtır. Ancak uygulamada bazı sorunlar yaşanmakta olup bu sorunlar arasında, öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarına erişim konusunda eşit imkânlarla sahip olmaması, mesleki gelişim inisiyatifinin çoğunlukla öğretmenlere bırakılması, nitelikten ziyade niceliğe odaklanması yani sadece sertifika elde etme yaklaşımı, eğitimlerin uygulama temelli olmaması ve eğitim faaliyetlerinin öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenmemesi yer almaktadır.

5.2.5.2. Özerklik Sorunları

Öğretmen profesyonelizminin önemli bir göstergesi olarak özerklik ile ilgili yaşanan sorunlardan bir tanesi öğretmenlerin özerkliğine güven düzeyinin düşük oluşudur. Güven düzeyinin düşüklüğü öğretmenlerin daha fazla kontrol edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmakta olup bu da profesyonelizmi zayıflatmaktadır. Özerklik konusundaki bir diğer sorun alanı ise merkezîyetçi eğitim sistemidir. Özellikle Asya ülkelerinde bu durum yaygın olup sistem oldukça merkezi ve otomatiktir. Türkiye’de de benzer durum söz konusu olup merkezi düzenlemeler ve sınav sistemi nedeniyle öğretmen özerkliği kısıtlanmaktadır. Öğretmen özerkliğini kısıtlayan ve öğretmen profesyonelizminin önündeki engellerden bir diğeri ise veli baskısıdır. Velilerin özellikle öğrenci notları ile ilgili öğretmenler üzerinde kurdukları baskılar öğretmen özerkliği üzerinde olumsuz etkiye neden olmaktadır. Türkiye’de de benzer sorunlar yaşanmaktadır.

5.2.5.3. Meslektaş Ağ Bağları Sorunları

Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili sorun alanlarından birisi olarak meslektaş ağ bağları kapsamında iş birliği ve mentorluk konuları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iş birliği yapmaları konusunda yaşanan olumsuzlukların başında iş birliğini destekleyici ve geliştirici mekanizmaların kısıtlı oluşu ve öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmayışı gelmektedir. Meslektaş ağ bağlarında bir başka sorun alanı ise mentorluk olup Türkiye’de mentor olmak için gerekli yeterliklerin net olarak tanımlanmamış olması ve mentor olmak için yerine getirilmesi gereken şartların kolaylığı sorunlar arasında yer almaktadır.

5.2.5.4. Mesleki Sorunlar

Öğretmen profesyonelizmi kapsamında mesleki sorunlar kategorisinde öğretmen olma kriterleri, statü, meslek kanunu ve öğretmen maaşları yer almaktadır. Mesleki sorunların başında öğretmenlik mesleğine erişim kolaylığı yani öğretmen olma kriterlerinin düşük oluşu gelmektedir. Özellikle herkesin öğretmen olabileceği fikri ve genellikle üniversitede başka alanlara yerleşemeyen ya da başka bir iş bulamayan kişilerin mecburen öğretmenlik mesleğini seçmesi, öğretmen profesyonelizmine zarar veren bir durum olarak nitelendirilmektedir. Türkiye’de eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmenlik yapabilmeleri için aldıkları pedagojik formasyon uygulamalarının bir standardının olmayışı da profesyonelizm için sorun teşkil etmektedir. Ayrıca üniversiteye girişte eğitim fakültesi tercih barajının diğer profesyonel mesleklere göre düşük oluşu da sorun alanı olarak görülmektedir.

Bir diğer önemli sorun alanı ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün diğer profesyonel mesleklere göre düşük seviyede olmasıdır. Bazı ülkelerde ise statü yüksek olmasına rağmen tıp gibi profesyonel mesleklerle kıyaslandığında düşük bir konumdadır. Türkiye’de mesleğin statüsü orda seviyede olup öğretmene yüklenen anlam ve değer diğer profesyonel meslek mensuplarına yüklenen anlam ve değer altında yer almaktadır. Ayrıca söylemlerde öğretmenlik, uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olarak ifade edilse bile uygulamada aynı karşılığın olmaması sorun olarak görülmektedir.

Öğretmen profesyonelizminin gelişimi açısından yasal alt yapı çok önemlidir. Türkiye açısından Öğretmenlik Meslek Kanunu 2022 yılında çıkarılmış olmasına karşın içerik açıdan

yetersiz ve eksik olması nedeniyle birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bununla birlikte Anayasa Mahkemesi tarafından bazı hükümleri de iptal edilmiştir.

Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili bir diğer sorun alanı ise öğretmen maaşlarıdır. Öğretmenlerin aldıkları maaşlar onlardan beklenen sorumluluklar ile doğru orantılı olmayıp diğer profesyonel meslek mensuplarına göre daha düşük kalmaktadır. Ayrıca kariyerinin başındaki öğretmen ile kariyer yolunun sonuna gelmiş bir öğretmen arasındaki maaş farkının düşük oluşu da bir başka sorun alanı olarak ifade edilmektedir.

5.2.6. Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizminin Gelişimine Yönelik Türkiye İçin Önerileri

Araştırma kapsamında Türkiye’de öğretmen profesyonelizminin güçlendirilmesine yönelik katılımcılar tarafından yapılan öneriler politika yapıcılar ve karar vericiler, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler, öğretmenler ve araştırmacılar için olmak üzere kategorilere ayrılmıştır.

5.2.6.1. Politika Yapıcılar ve Karar Vericiler İçin Öneriler

Politika yapıcılar ve karar vericiler için bilgi temeli, özerklik, meslektaş ağ bağları, mesleğin statüsü, öğretmen maaşları, iyi uygulamalar ve eğitim vizyonu konularında öneriler yapılmış olup bu öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- ✓ Öğretmenleri mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyici, sistematik ve sürdürülebilir mekanizmalar geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılımlarının önündeki engeller kaldırılabilir.
- ✓ Eğitim içerikleri ihtiyaç temelli düzenlenebilir.
- ✓ Öğretmenlere sunulan eğitimlerde uygulama boyutuna dikkat edilmeli ve etkinlik temelli, öğretmenleri mesleki gelişime zorlayan eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Merkezi hizmet içi eğitimlerden ziyade okul içindeki öğrenme dinamiklerini hayata geçiren okul temelli eğitimlerin planlanmasına ağırlık verilebilir.
- ✓ İl veya İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından verilen eğitimlerin içerikleri mesleki gelişimi destekleyici şekilde tasarlanabilir.

- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerde personel görevlendirmek için; 1) Yarı zamanlı veya tam zamanlı eğiticiler görevlendirilebilir, 2) Bazı öğretmenlere mentorluk veya farklı bir ünvan verilerek diğer öğretmenleri eğitmesi sağlanabilir, 3) Üniversiteler ile iş birliği yapılabilir. Ya da bu üç modeli içeren hibrit bir model tasarlanabilir.
- ✓ Aday öğretmenlik programlarının nitelik ve kalitesi artırılarak bürokratik sürecin azaltılması sağlanabilir.
- ✓ Yeni öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıl doğrudan bir sınıfın sorumluluğunu almalarının yerine diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak deneyim kazanmaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen profesyoneliği açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alanında deneyimli ve uzman öğretmenlerin mentorluğunda mesleğe yönelik bilgi ve tecrübe edinmeleri çok önemlidir. Bu nedenle mentorluk süresi 3 ila 5 yıla kadar uzatılabilir.
- ✓ Yeni öğretmenlere yönelik mentorluk uygulamasının yanında, bir okulda yeni olan öğretmene de mentor atanabilir.
- ✓ Mentor olma ile ilgili yeterlik tanımlamaları yapılarak daha profesyonel bir yapı kurulabilir. Mentor olmak kolay olmamalı ve mentorluk niteliklerine haiz kişilerin mentor olarak atanması sağlanabilir.
- ✓ Daha nitelikli mentorluk yapılabilmesi için mentor olan öğretmenin ders yükü azaltılabilir.
- ✓ Değişen hükümet politikaları ile değişmeyecek, sistemli, tutarlı ve sürdürülebilir bir kariyer gelişim basamakları oluşturularak meslek içerisinde derin uzmanlaşma alanları oluşturulabilir. Örneğin tıp mesleğindeki uzmanlaşma ve kariyer süreçleri iyi incelenerek öğretmenlik mesleği için model tasarlanabilir.
- ✓ Her kariyer basamağı için öğretmenlerden bilgi ve beceri açısından neler beklendiğine dair net yönergeler tanımlanabilir.
- ✓ Öğretmen özerkliğini destekleyici güçlü mekanizmalar kurulabilir ve yasal altyapı oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmenlere özerklik verilmesi, kaliteli eğitim ve kaliteli desteğe dayalı güçlü bir temel üzerine inşa edildiğinde daha etkilidir. Bu nedenle öğretmen eğitimine yönelik yapılar güçlendirilerek öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları sağlanabilir.

- ✓ Öğretmenlerin alınan kararlara katılımının sağlanması amacıyla destekleyici sistemler oluşturulabilir. Örneğin öğretmenlerin önerilerde bulunabilecekleri, ne düşündüklerini ve neye ihtiyaçları olduğunu, mesleki gelişim programları ile ilgili taleplerini ifade edebilecekleri, öğretim programı ve ders kitaplarının belirlenmesi süreçlerine dâhil olabilecekleri dijital platformlar oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmenler açısından temsiliyet önemli olup mesleki gelişim odaklı, siyasetten arınmış, kapsayıcı meslek örgütlerinin kurulması desteklenebilir.
- ✓ Etkili meslek örgütleri kurularak gerçek uygulayıcılar olan öğretmenlerin fikirleri ve görüşleri Millî Eğitim Bakanlığı'na iletilebilir.
- ✓ Öğretmen profesyonelizmi açısından mesleğin konumu ve statüsü önemli. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değerli görülmesinin sağlanması için politika yapıcılar tarafından mesleğin statüsünü yükseltici önlemler alınabilir.
- ✓ Öğretmenlik uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olmasına karşın uygulamada profesyonel bir meslek olarak görülmediğinden politika yapıcılarının hukuk, tıp gibi diğer profesyonel mesleklere benzer şekilde öğretmenlik mesleğini güçlendirici adımlar atabilir, öğretmen profesyonelizmini tüm boyutlarıyla yürürlüğe koymak için yeni bir paradigma oluşturmak adına tüm paydaşlarla birlikte çalışılabilir.
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek tanımı yeniden gözden geçirilerek bunu destekleyici tedbirler ve önlemler alınabilir. Bu öğrenci seçiminden tutun da üniversiteye giriş şartları, üniversite eğitimi ve mesleğe kabul şartlarına kadar detaylandırılabilir.
- ✓ Öğretmen olmanın kolay olmasını önleyici tedbirler alınabilir ve standartlar yükseltilebilir. Yani hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol düşüncesini ortadan kaldıracı uygulamalar hayata geçirilebilir. Örneğin öğretmen olmak için hangi eğitimin alınması gerektiği, nasıl seçileceği, nasıl atanacağı ve nasıl yükselebileceği gibi profesyonelizmin gelişimini destekleyici net ve sürdürülebilir kriterler tespit edilebilir.
- ✓ Öğretmen yetiştirmeye üniversite eğitimi öncesinde başlanabilir. Bu nedenle Anadolu Öğretmen Liseleri tekrar açılabilir.
- ✓ Nitelikli çıktı için nitelikli girdi önemlidir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğini seçen öğrenciler belirli bir sosyo ekonomik kültür seviyesine sahipler ve çok başarılı öğrenciler öğretmenlik mesleğini seçmiyor. En başarılı öğrenciler genellikle tıp,

mühendislik gibi bölümlere gidiyor. Bu nedenle söz konusu öğrencilerin öğretmen olmaları için öğretmenlik mesleğinin sosyo ekonomik koşulları yükseltilerek mesleğin cazibesi artırılabilir. Öğretmenlerin aldığı ücret, profesyonel mesleklerin kazancına yaklaştırıldığında daha başarılı ve nitelikli öğrencilerin öğretmenliği seçme ihtimali artabilir. Bu nedenle öğretmenliğin diğer profesyonel mesleklerle benzer sosyo ekonomik imkânlarla sahip olması sağlanabilir.

- ✓ Eğer üst sosyo ekonomik seviyeden öğrencilerin öğretmenliği seçmeleri sağlanamıyorsa mesleği seçenlerin vizyonlarını geliştirecek seçenekler oluşturulabilir.
- ✓ Diğer ülkelerin hayata geçirdiği iyi uygulamalar incelenerek bunlar ülke şartlarına uyarlanabilir. Örneğin Asya sistemleri daha kuralcı ve merkezi olarak yönlendirilme eğilimindedir ve Batılı ülkeler daha fazla paylaşılmış güce sahip olma eğilimindedir. Konum olarak Türkiye Doğu ve Batı arasında yer alması nedeniyle her iki kültürün başarılı uygulamalarının dengeli bir karışımını kendine özgü uyarlayabilir.
- ✓ Türkiye’de öğretmenler tarafından hayata geçirilen başarılı uygulamalar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenerek geliştirilebilir, diğer eğitimcilerle paylaşılabilir ve iyi yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- ✓ On yıl sonra bir şeylerin olduğunu görmek için bugün hareket edilmesi önemlidir. Bu nedenle geleceğe yönelik düşünülerek beş, on yıl sonra profesyonel öğretmenlerin ne olacağını anlamaya çalışarak ve bugünden başlayarak sürdürülebilir hedefler uygulamaya konulabilir.

5.2.6.2. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler İçin Öneriler

Türkiye’de öğretmen profesyonelizminin güçlendirilmesi adına Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelere yönelik bilgi temeli ve meslektaş ağ bağları başlıkları kapsamında öneriler yapılmış bu öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- ✓ Öğretmen yetiştirme sistemi revize edilerek öğretmenliğin ne tür bir eğitim gerektirdiği ve hangi bölümlerden öğretmen yetişeceği net bir şekilde belirlenerek standart oluşturulabilir. Örneğin öğretmen yetiştirme görevi sadece eğitim fakültelerine bırakılabilir ya da sınıf öğretmenliği, yabancı dil öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği gibi bölümler eğitim fakültelerinin içerisinde kalabilir. Diğer

alanlara ilişkin ise açık bir sistem kurularak lisansüstü düzeyde eğitim ile öğretmen yetiştirilebilir.

- ✓ Eğitim fakültelerine daha başarılı öğrencileri çekebilecek nitelikte bir eğitim modeli tasarlanabilir. Örneğin profesyonel bir meslek olan tıp eğitimi iyi analiz edilerek bu modele benzer bir model eğitim fakültelerinde uygulanabilir.
- ✓ Eğitim fakültesine öğrenci alınırken belirli başarı sıralaması içerisinde öğrenciler seçilebilir. Örneğin mevcut olan 300bin sıralaması yerine ilk 50 bin veya 75 bine girmiş öğrenciler arasından seçim yapılabilir.
- ✓ Lisans eğitimi sırasında öğretmen olacak kişilere yeniden testler uygulanıp yetenekli olanların öğretmen eğitimine devam etmesi sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen eğitiminde okul uygulaması ile ilgili sürenin uzatılması ve birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının okul uygulamalarına katılmalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin de okul ve sınıf deneyimi yaşamaları sağlanabilir.
- ✓ Özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen olmak isteyenlere yönelik uygulanan pedagojik formasyon eğitimlerinin bir standarda oturtulması ve güçlü bir pedagoji eğitimi verilmesi için düzenleme yapılabilir veya bu uygulama tamamen kaldırılabilir.
- ✓ Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen kimliklerinin güçlendirilmesi için araştırma yöntem ve teknikleri bilgisine sahip olmaları, bu konuda farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren akademisyenler öğrenciler mezun olduktan sonra yaklaşık iki yıl daha yeni öğretmenleri desteklemeye devam edebilir.
- ✓ Üniversitelerde, öğretmenlikle ilgili hem bilgi hem de beceri deneyimine sahip, en az lisansüstü eğitim yapmış deneyimli öğretmenler istihdam edilerek öğretmen adaylarına mentorluk yapmaları sağlanabilir. Bunun için eğitim fakültesi açma şartı olan üç öğretim görevlisine ilave olarak bu şekilde klinik öğretim üyeliği oluşturularak öğretmen adaylarının daha donanımlı yetiştirilmeleri sağlanabilir.
- ✓ Akademik bilgi ve deneyimin sahaya aktarılması açısından akademisyenler ile bürokratların iş birliği yapması sağlanabilir. Akademi ve bürokrasi hem işi doğru yapmak hem de doğru işi yapmak üzere ortak bir yapı geliştirebilir. Bu sayede eğitim alanında yapılacak değişimlerin hızı artabilir.

5.2.6.3. Öğretmenler İçin Öneriler

Öğretmen profesyoneliizmi ile ilgili öğretmenlere yönelik öneriler yapılmış olup bu öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- ✓ Öğretim kalitesinin yükseltilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenler arası iş birliğinin geliştirilmesini destekleyen Japonya’da uygulanan “Lesson Study” modelinin öğretmenler arasında uygulanması teşvik edilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin diğer meslektaşlarının yaptıklarında haberdar olmalarını sağlayıcı, öğrenci öğrenmesi ve başarısı için diğer öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde çalışabileceği ortamlar oluşturulabilir ve bunu destekleyici yatırımlar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin uygulayıcılar olarak mesleğe katkı sunacak alanlarıyla ilgili makaleler yazması, araştırmalar yapması ve bunu paylaşması desteklenebilir.
- ✓ Akademik kariyer yapmış olan öğretmenlerin diğer meslektaşlarının gelişimine katkı sunmaları amacıyla onlardan faydalanılabilir ve meslektaşlarına eğitim vermelerini sağlayıcı sistemler oluşturulabilir.

5.2.6.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

Türkiye’de öğretmen profesyoneliizminin gelişimi amacıyla araştırmacılara yönelik öğretmen profesyoneliizmi ve öğretmen yetiştirme sistemleri konularında öneriler yapılmış olup bu öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- ✓ Öğretmen profesyoneliizmine yönelik farkındalık oluşturma adına akademik çalışmaların ve araştırmaların sayısı artırılabilir.
- ✓ Türkiye’de kullanılan belirli uygulamalar ve standartlar bağlamında öğretmen kimdir, öğretmenlik mesleği ve öğretmen profesyoneliizmi ile kastedilen nedir bunların tanımlanması amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Türkiye’nin eğitim ortamı ve öğretmen yetiştirme sistemi incelenerek yerel ve uluslararası boyutta analizler yapılabilir ve sorunlar tespit edilebilir. Daha sonra bu sorunlara yönelik Türkiye’ye özgü çözüm yolları araştırılabilir.
- ✓ Türkiye’de ki uygulamalar ve standartlar bağlamında öğretmenliğin tıp, hukuk gibi profesyonel mesleklerden ne gibi farklılıklarının olduğunu belirlemek adına öğretmen profesyoneliizmine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin konumuna ve mesleğe atfedilen değere yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.

- ✓ Öğretmen profesyonelizmi bağlamında Türkiye'de öğretmenlerden neler beklendiği belirlenerek tüm eğitim camiası ve kamuoyu ile paylaşılabilir.

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin, kaliteli eğitimin temel göstergelerinden biri olması nedeniyle sahip oldukları nitelikler eğitim sistemi ve profesyonelizm açısından çok önemli olup gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi süreçte öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek olarak nitelendirilmesi ve bu yönde düzenlemelerin hayata geçirilmesi çok önemlidir. Bu çerçevede araştırma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkarak oluşturulan öneriler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

1. Öğretmen profesyonelizminin temellerin atıldığı ilk basamak olan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve okul deneyimi uygulamalarını mutlaka içermesi gerekmekte olup lisans veya lisansüstü eğitim şartından bağımsız olarak, sunulan eğitimin kalitesi yükseltilerek başarılı öğrencileri öğretmen olmaya çekebilecek nitelikte evrensel bir eğitim modeli tasarlanabilir. Örneğin profesyonel bir meslek olan tıp eğitimi iyi analiz edilerek bu modele benzer bir model eğitim fakültelerine uyarlanabilir.
2. Öğretmen olmanın kolay olmasını önleyici tedbirler alınabilir ve standartlar yükseltilebilir. Yani hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol düşüncesini ortadan kaldırıcı uygulamalar hayata geçirilebilir. Öğretmen olmak için mezun olunması gereken lisans türünün, eğitim şartının neler olduğu ve ne tür bir eğitimin gerekli olduğu net bir şekilde belirlenebilir. Ülkeler tarafından ardışık veya eşzamanlı eğitim modelleri uygulanmakta olup hangi modelin daha başarılı olduğu noktasında fikir birliği olmamakla birlikte önemli olan öğretmenlik mesleğine motive olmuş kişilerin mesleği seçmesinin sağlanmasıdır. Eşzamanlı modelin öğretmenlik için daha uygun bir model olduğu değerlendirilmekle birlikte eşzamanlı modelle ilgili olarak gerek ülke içerisinde gerekse ülkeler arasında içerik açısından çok farklı uygulamaların yer aldığı ve bir akreditasyonun olmadığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi konusunda başarılı bulunan Finlandiya, Kore ve Estonya sistemi incelenerek Türkiye'ye özgü, öğretmen profesyonelizminin güçlenmesini destekleyici net, tutarlı ve sürdürülebilir bir sistem tasarlanabilir. Örneğin öğretmen yetiştirme görevi sadece eğitim fakültelerine bırakılabilir ya da sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği gibi bölümler eğitim fakültelerinin içerisinde kalabilir. Diğer alanlara ilişkin ise açık bir sistem kurularak

lisansüstü düzeyde eğitim ile öğretmen yetiştirilebilir. Eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olabilmesi uygulamasına devam edilecek ise bu kişilere sunulan pedagojik formasyon uygulamalarında sürekli değişiklik yapmak yerine içeriği nitelik açısından güçlendirilerek lisansüstü eğitime benzer, sürdürülebilir, standart bir program oluşturulabilir.

3. Nitelikli çıktı için nitelikli girdi önemli önkoşullardan birisidir. Bu nedenle üniversite eğitimi ve hatta üniversite eğitimi öncesi süreçte öğrenci seçimi ve değerlendirmesi çok önemlidir. Bu çerçevede; 1) Daha önce de uygulanan ve nitelikli öğrencilerin mezun olduğu Anadolu Öğretmen Liseleri tekrar açılabilir. 2) Üniversite giriş sınav puanlarına göre meslek seçimi yapıldığı dikkate alındığında eğitim fakültelerini tercih edebilmek için gerekli olan sıralama şartı tıp ve hukuk gibi alanlara göre daha düşüktür. Öncelikle bu kriter yükseltilerek eğitim fakültesine giriş barajı uygulamasında 300bin sıralaması yerine 50 bin veya 75bin sınırlaması getirilebilir. Diğer bölümlerden öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen kişilerde de bu çerçevede kriterleri sağlamaları istenebilir. 3) Lisans eğitimi kapsamında öğretmen adayı öğrenciler süreç içerisinde yeniden değerlendirmeye tabi tutularak yetenekli olanların ve öğretmenlik mesleğine gerçekten motive olmuş öğrencilerin öğretmen eğitimine devam etmesi sağlanabilir. Diğerlerinin ise başka bölümlere geçişlerine imkân tanıyacak bir sistem oluşturulabilir.
4. Öğretmenlik mesleği açısından önemli bir diğer husus ise okul deneyimi uygulamalarıdır. Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra mesleğe başladıklarında literatürde “uygulama şoku (praxis shock)” olarak ifade edilen durumla karşılaşmamaları için çok fazla gerçek okul deneyimi yaşaması gerekmekte olup bu bağlamda okul uygulaması ders saatleri artırılarak birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının okul uygulamalarına katılmalarına yönelik düzenlemeler hayata geçirilebilir.
5. Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin de okul deneyimi yaşamalarını sağlamak adına üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında bir sistem geliştirilebilir.
6. Okul deneyimi sürecinde öğretmen adaylarının istedik yönde mesleki beceriler kazanabilmesi için mentor öğretmen gözetiminde bu uygulamaları gerçekleştirmesi önemlidir. Bu mentor desteği, üniversite eğitimi sürecinde akademisyen mentor ve okul uygulaması sürecinde öğretmen mentor şeklinde olmalı ve her iki mentorun da iş birliği içerisinde çalışması, öğretmen adayının sürekli gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu model hâlihazırda uygulanmakla birlikte nitelik ve kalite açısından tartışma konusudur. Bu

nedenle söz konusu uygulamalarda başarılı olan ülke modelleri incelenerek Türkiye’ye özgü, nitelikli ve sürdürülebilir yapılar geliştirilebilir.

7. Üniversitelerde, öğretmenlikle ilgili hem bilgi hem de beceri deneyimine sahip, en az lisansüstü eğitim yapmış deneyimli öğretmenler yani klinik öğretim üyeleri istihdam edilerek öğretmen adaylarına mentorluk yapmaları sağlanabilir. Bunun için eğitim fakültesi açma şartı olan üç öğretim görevlisine ilave olarak klinik öğretim üyeliği kadroları oluşturulabilir. Bu konuda Meslek Kanunu ile tanımlanan uzman öğretmen ve baş öğretmen ünvanlarına yönelik bir görev tanımı oluşturularak bu öğretmenlerin üniversite de çalışmalarına imkân tanınabilir.
8. Mesleki bilgiye katkı sağlaması ve araştırmacı öğretmen rolünün güçlenmesi açısından özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğrencilerin araştırma yöntem ve teknikleri bilgisine sahip olmaları, bu konuda farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.
9. Bilhassa pandemi sonrasında öğretmenlerin teknoloji okuryazarı olması ve teknoloji becerilerinin güçlü olması bir zorunluluk haline gelmiş olup bu konuda hizmet öncesi eğitim sürecinden başlanarak hizmet içi süreçte de öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı becerileri güçlendirilebilir.
10. Öğretmenlik mesleği açısından ilk gerçek deneyimin yaşandığı aday öğretmenlik sürecinde, öğretmenlerin mesleğe karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri açısından aday öğretmenlik programlarında bürokratik süreç azaltılarak içeriğin nitelik ve kalitesi artırılabilir. Örneğin yeni öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıl doğrudan bir sınıfın sorumluluğunu almaları yerine diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak deneyim ve beceri kazanmaları sağlanabilir. İngiltere tarafından hayata geçirilen ve öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında neleri öğrenecekleri ve nasıl yapacaklarına yönelik içerik sunan ve iki yıl süren “Erken Kariyer Çerçevesi (EKÇ)” oluşturulmuş olup bu model incelenerek Türkiye’ye özgü uyarlamalar yapılabilir.
11. Öğretmen profesyonelizmi açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alanında deneyimli ve uzman öğretmenlerin mentorluğunda mesleğe yönelik bilgi ve tecrübe edinmeleri çok önemlidir. Bu nedenle aday öğretmenlik sürecinde sunulan mentorluk süresi üç ila beş yıla kadar uzatılabilir.
12. Mentor olmak için gerekli yeterliklerin net olarak tanımlanmamış olması ve mentor olmak için yerine getirilmesi gereken şartların kolaylığı göz önüne alındığında mentor olarak atanacak kişilerin sahip olması gereken yeterlikler tespit edilebilir ve yüksek standartlar oluşturularak daha profesyonel bir yapı kurulabilir. Bu süreçte kariyer

basamaklarında yer alan uzman veya başöğretmenlik unvanına sahip öğretmenlerden destek alınabilir ve sistem geliştirilebilir.

13. Daha nitelikli mentorluk yapılabilmesi için mentor olan öğretmenin görev tanımı düzenlenerek ders yükü azaltılabilir.
14. Yeni öğretmenlere yönelik mentorluk uygulamasının yanında, bir okulda yeni olan öğretmenlere de mentor atanması uygulaması yapılabilir.
15. Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin öğrenciler mezun olduktan sonra yaklaşık iki yıl daha yeni öğretmenleri desteklemeye devam etmeleri sağlanabilir.
16. Profesyonel mesleklerin sadece hizmet öncesi eğitim sürecinde elde edilen bilgilerle bir ömür boyu sürdürülmesi beklenemez. Bu nedenle sürekli mesleki gelişim uygulamaları önemli olup öğretmenleri mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyici, ihtiyaç temelli, sistematik ve sürdürülebilir mekanizmalar geliştirilebilir. Bu konuda İngiltere’de hayata geçirilen öğretmenlere kariyerlerinin her aşamasında yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamakla görevli mükemmeliyet merkezleri olarak tanımlanan “Öğretim Okulu Merkezleri” uygulaması ve Kanada’da uygulanan öğretim merkezleri (Subject Hub) uygulaması incelenerek Türkiye’ye özgü uygulamalar hayata geçirilebilir.
17. Öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarına erişim konusunda eşit imkânlara sahip olmaması, mesleki gelişim inisiyatifinin çoğunlukla öğretmenlere bırakılması, nitelikten ziyade niceliğe odaklanması yani sadece sertifika elde etme yaklaşımı, eğitimlerin uygulama temelli olmaması ve eğitim faaliyetlerinin öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenmemesi sorun alanları arasında yer almakta olup bunlara yönelik çözümler geliştirilerek beceri kazanmaya imkân tanıyan uygulama odaklı, ihtiyaç temelli öğretmenleri mesleki gelişime zorlayıcı nitelikte eğitim içerikleri tasarlanabilir.
18. Merkezi hizmet içi eğitimlerin yanında okul içi öğrenme dinamiklerini hayata geçiren okul temelli eğitimlerin planlanmasına ağırlık verilebilir.
19. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerde personel görevlendirmek için; 1) Yarı zamanlı veya tam zamanlı eğiticiler görevlendirilebilir, 2) Bazı öğretmenlere mentorluk veya farklı bir ünvan verilerek diğer öğretmenleri eğitmesi sağlanabilir, 3) Üniversiteler ile iş birliği yapılabilir. Ya da bu üç modeli içeren hibrit bir model tasarlanabilir. Yine bu süreçte uzman ve başöğretmen ünvanına sahip öğretmenlerden faydalanılabilir.
20. Eğitim fakültelerine öğrenci alımının öğretmen ihtiyacına göre belirlenmesi durumunda bazı akademisyenlerin iş yükünü azaltacak gibi görünebilir. Bunun için üniversiteler ve

Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde uygulamalar geliştirilerek akademisyenlerin hali hazırda görev yapan öğretmenlere yönelik eğitimler vermesini sağlayan bir hizmet içi eğitim modeli oluşturulabilir. Bu sayede teori uygulama buluşması sağlanabilir.

21. Öğretmen özerkliği her ne kadar belirli çerçeveler kapsamında sınırlı olsa da bir öğretmen sınıfına girip kapısını kapattığında özerktir denilebilir. Burada önemli olan öğretmenin diğer meslektaşlarından izole olmamasıdır. Profesyonelizm ile kast edilen özerklik bireysel değil mesleği ilgilendiren ve meslektaşlarla birlikte kullanılabilen kolektif özerkliktir. Söz konusu özerklik anlayışını destekleyici güçlü mekanizmalar kurulabilir ve yasal altyapı oluşturulabilir.
22. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programı ile ilgili genel çerçevenin belirlenmesi ve bu çerçeve kapsamında öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması sağlanabilir. Ancak öğretmen özerkliği, kaliteli eğitim ve kaliteli desteğe dayalı güçlü bir temel üzerine inşa edildiğinde etkilidir. Bu nedenle öğretmen eğitimine yönelik yapılar güçlendirilerek öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları sağlanabilir.
23. Öğretmenlerin alınan kararlara katılımının sağlanması amacıyla destekleyici sistemleri oluşturulabilir. Örneğin öğretmenlerin düzenli bir şekilde önerilerde bulunabilecekleri, ne düşündüklerini ve neye ihtiyaçları olduğunu, mesleki gelişim programları ile ilgili taleplerini ifade edebilecekleri, öğretim programı ve ders kitaplarının belirlenmesi süreçlerine dâhil olabilecekleri dijital platformlar oluşturulabilir.
24. Öğretmen özerkliğini kısıtlayan merkezi düzenlemeler, sınav sistemi ve veli baskısına yönelik önleyici mekanizmalar geliştirilebilir.
25. Öğretmenlerin diğer meslektaşlarının yaptıklarında haberdar olmalarını sağlayıcı, öğrenci öğrenmesi ve başarısı için diğer öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde çalışabileceği ortamlar oluşturulabilir ve bunu destekleyici yatırımlar yapılabilir. Bu çerçevede öğretmenler arası iş birliğinin geliştirilmesini destekleyen Japonya’da uygulanan “Lesson Study” modelinin öğretmenler arasında uygulanması teşvik edilebilir.
26. İş birliği çalışmaları için öğretmenlere ders programlarında zaman tanınabilir.
27. Daha çok informal yapılanmalar şeklinde olan sosyal ağ bağlar öğretmenlerin meslektaşları ile daha hızlı etkileşim kurmasına ve paylaşımlarda bulunmasına imkân tanımaktadır. Bu kapsamda bu tarz ağ bağlarının oluşması desteklenebilir.

28. Meslek mensuplarının bir araya gelmesiyle oluşturulan ve meslek mensuplarının gelişimine destek olan meslek örgütleri eğitimde başarılı olarak nitelendirilen ülkelerde uygulanmaktadır. Türkiye’de ise daha çok sendikalar şeklinde uygulama örnekleri mevcuttur. Bu nedenle mesleki gelişim odaklı, siyasetten arınmış, kapsayıcı meslek örgütlerinin kurulması desteklenebilir, bu örgütler aracılığı ile gerçek uygulayıcılar olan öğretmenlerin fikirleri ve görüşleri Millî Eğitim Bakanlığı’na iletilir. Meslek örgütlenmesi noktasında Kanada gibi başarılı olan ülkelerde uygulanan sistemler incelenerek Türkiye’ye özgü bir uygulama hayata geçirilebilir.
29. Öğretmenlik uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olmasına karşın uygulamada profesyonel bir meslek olarak görülmediğinden hukuk, tıp gibi diğer profesyonel mesleklere benzer şekilde politika yapıcılar tarafından, öğretmenlik mesleğini güçlendirici adımlar atılabilir, öğretmen profesyonelizmini tüm boyutlarıyla yürürlüğe koymak için yeni bir paradigma oluşturmak adına tüm paydaşlarla birlikte çalışılabilir. Örneğin Finlandiya tarafından hayata geçirilen Ulusal Öğretmen Eğitimi Forumu ve kısa adı MAP olan çok boyutlu uyarlanmış öğretim süreci modeli incelenerek Türkiye’ye özgü bir yapı geliştirilebilir.
30. Profesyonelizm açısından çok önemli olan Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022 yılında çıkarılmış olmasına karşın içerik açıdan yetersiz ve eksik olması nedeniyle birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bununla birlikte Anayasa Mahkemesi tarafından bazı hükümleri henüz uygulamaya bile geçilmeden iptal edilmiştir. Bu nedenle, tutarlı, sürdürülebilir ve kapsamlı bir Meslek Kanunu hazırlanarak yürürlüğe konabilir.
31. Mesleğin başlangıcından sonuna kadar olan süreçte düz bir kariyer yolu yerine kriterleri ve görev tanımları önceden belirlenmiş, değişen hükümet politikaları ile değişmeyecek, sistemli, tutarlı ve sürdürülebilir bir kariyer gelişim basamakları oluşturularak meslek içerisinde derin uzmanlaşma alanları oluşturulabilir. Kariyer basamakları konusunda Singapur tarafından hayata geçirilen başarılı uygulamalar incelenerek Türkiye’ye özgü bir model geliştirilebilir.
32. Mesleğin toplum içerisindeki konumunu ve itibarını güçlendirici, mesleğin cazibesini artırıcı sosyo ekonomik düzenlemeler yapılabilir. Alım gücü düşük bir meslekte maaşların her zaman konuşulan konular arasında yer alması olasıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin aldıkları maaşlar onlardan beklenen sorumluluklar ile doğru orantılı olmayıp diğer profesyonel meslek mensuplarına göre daha düşük kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenleri mesleki bilgi açısından güçlendirirken aynı zamanda ekonomik

koşullarının da diğer profesyonel mesleklerle benzer şekilde iyileştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca kariyerinin başındaki öğretmen ile kariyer yolunun sonuna gelmiş bir öğretmen arasındaki maaş farkının düşük oluşu da bir başka sorun alanı olarak ifade edilmekte olup bu yönde iyileştirici adımlar atılabilir.

33. Türkiye’de öğretmenler tarafından hayata geçirilen başarılı uygulamalar bulunmakta olup bu uygulamaların tespit edilmesi, geliştirilmesi ve diğer eğitimcilerle paylaşılmasına imkân tanıyan etkili platformlar kurularak iyi uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanabilir. Örneğin Çin’in Şanghay eyaletinde, öğretmenlerin projelerini, ders planlarını, iyi uygulamalarını yükledikleri bir dijital platform bulunmaktadır. Bu platformda diğer öğretmenler tarafından uygulamalara erişim sağlanmaktadır. Sistemde yer alan uygulamalar diğer öğretmenler tarafından ne kadar çok kullanılırsa öğretmene o kadar çok itibar kazandırır ve o öğretmen profesyonel olarak görülür. Bu model incelenerek Türkiye’de uygulanmakta olan EBA sisteminde düzenlemeler yapılabilir.
34. On yıl sonra bir şeylerin olduğunu görmek için bugün hareket edilmesi önemlidir. Bu nedenle geleceğe yönelik düşünülerek beş, on yıl sonra profesyonel öğretmenlerin ne olacağını anlamaya çalışarak ve bugünden başlayarak sürdürülebilir hedefler uygulamaya konulabilir.
35. Öğretmenlerin uygulayıcılar olarak mesleğe katkı sunmaları adına akademik kariyer yapmasalar bile alanlarıyla ilgili makaleler yazması, araştırmalar yapması ve bunu paylaşması desteklenebilir.
36. Öğretmen profesyoneliğine yönelik farkındalık oluşturmak adına öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek tanımı yeniden gözden geçirilerek profesyoneliği ile kastedilen nedir, Türkiye’de öğretmen kimdir, nasıl yetiştirilir, öğretmenlerden beklenenler nelerdir, mesleğin konumu ve mesleğe atfedilen değerler nelerdir konularına yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.
37. Türkiye’de ki uygulamalar ve standartlar bağlamında öğretmenliğin tıp, hukuk gibi diğer profesyonel mesleklerden ne gibi farklılıklarının olduğunu ortaya koyan karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
38. Söz konusu araştırma uluslararası kuruluş olan OECD ve belirli ülkeler ile sınırlı olup diğer uluslararası kuruluşların çalışmalarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
39. Bu çalışma kapsamında öğretmen profesyoneliği, OECD tarafından belirlenen bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu

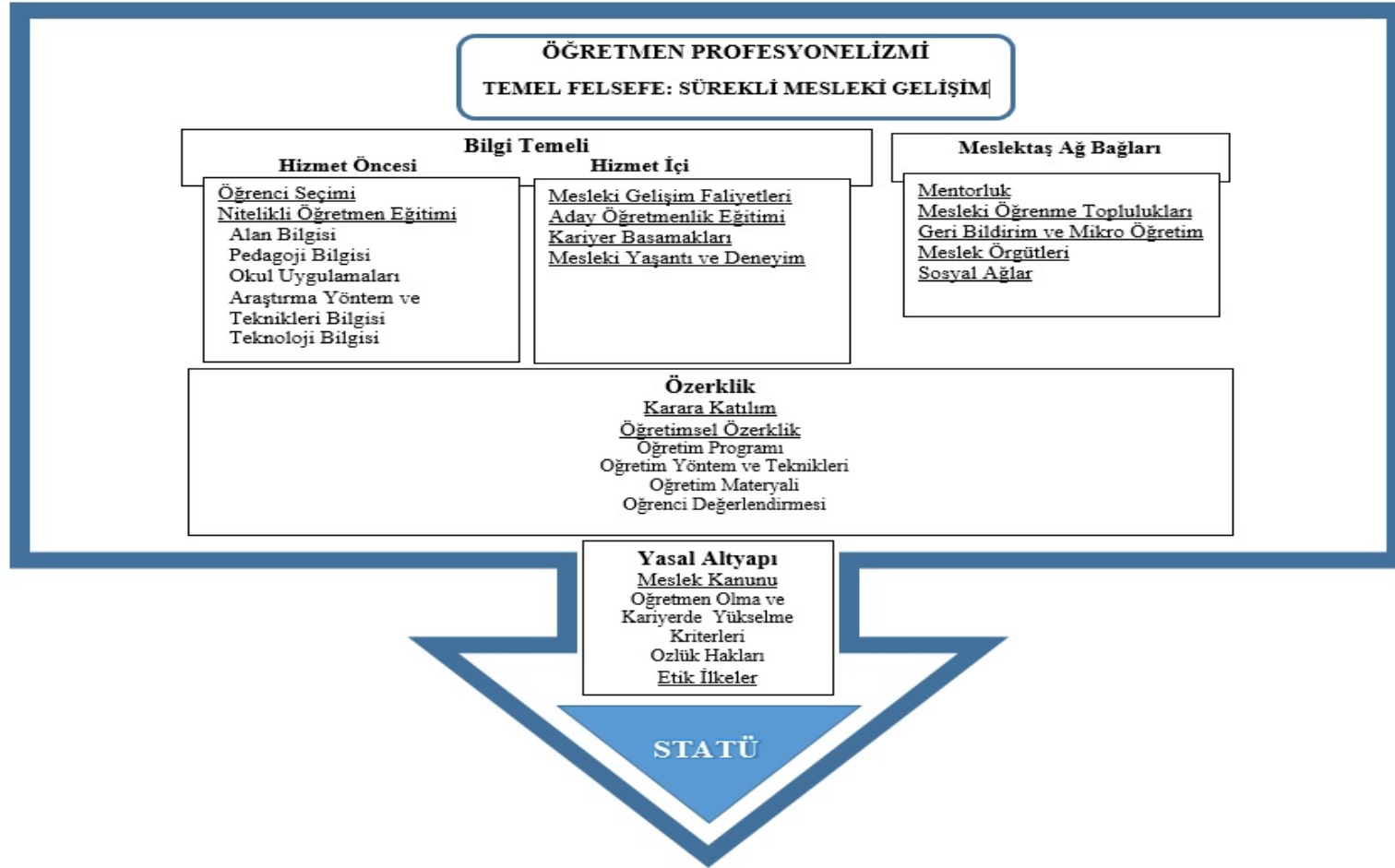
boyutlara ilave olarak sosyal beceriler, yansıtıcılık, etik ilkeler, statü ve mesleki katma değer başlıklarını içeren yeni çalışmalar yapılabilir.

40. Son olarak, öğretmen profesyonelizmi ile ilgili araştırma verilerinden ve literatürden yola çıkarak birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan parçalardan oluşan bir model önerisi tasarlanmış ve Şekil 9’da sunulmuştur. Öğretmen profesyonelizmi gelişimi için parça parça iyileştirmeler ya da önlemler almak yerine sistem bütüncül bir şekilde ele alınmalı ve eş zamanlı olarak her bir adımda iyileştirmeye gidilmelidir.

Öğretmen profesyonelizmi kavramı sürekli mesleki gelişim felsefesi üzerine kuruludur diyebiliriz. Bu nedenle söz konusu modelde sürekli mesleki gelişim çatı kavram olarak değerlendirilmiştir. Mesleki gelişim ile ilgili “Bilgi Temeli” ve “Meslektaş Ağ Bağları” kavramları yer almaktadır. Bilgi temeli boyutu hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere iki kategoride ifade edilmiştir. Hizmet öncesi süreç, öğretmen eğitime öğrenci seçimi ile başlamakta olup nitelikli hizmet öncesi eğitim ile devam etmektedir. Hizmet öncesi eğitim içeriği ise alan bilgisi, pedagoji bilgisi, okul uygulamaları, araştırma yöntem ve teknikleri bilgisi ile teknoloji bilgisini içermektedir. Mesleki gelişime katkı sunan bir diğer boyut ise meslektaş ağ bağları olup mentorluk, mesleki öğrenme toplulukları, geri bildirim ve mikro öğretim, meslek örgütleri ve sosyal ağlardan oluşmaktadır. Bilgi temeli ve meslektaş ağ bağları boyutlarının gücü öğretmen özerkliğini beraberinde getirmekte olup özerklik genel anlamda bu iki temel üzerine oturmaktadır. Güçlü mesleki bilgi ve meslektaş ağ bağları ile desteklenen özerklik, kararlara katılımı ve öğretimsel özerklik başlıklarını içermektedir. Öğretimsel özerklik ise öğretim programı, öğretim materyali, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci değerlendirmesi kavramlarını içermektedir. Söz konusu boyutların yasal olarak desteklenmesi amacıyla önemli olan bir diğer husus ise yasal altyapıdır. Yasal altyapı öncelikle meslek kanununu içermektedir. Meslek Kanun da ise öğretmen olma kriterleri ve kariyerde yükselme kriterlerinin neler olduğu ile özlük haklarının yer alması önemli görülmektedir. Bunun dışında mesleğin etik kuralları yer almaktadır. Tüm bu boyutların sağlanması sonucunda ise mesleğin statüsü boyutu kavramı karşımıza çıkmaktadır. Modelden de anlaşılacağı üzere tüm boyutlar bir biri için önemli olup bir boyuttaki aksama ya da sorun diğer boyutlar için ve dolayısıyla öğretmen profesyonelizmi için risk oluşturmaktadır denilebilir. Oluşturulan bu model çerçevesinde öğretmen profesyonelizmi kavramının ele alınması ve her bir boyut kapsamında iyileştirmelerin yapılması öğretmenlik mesleğinin ve dolayısıyla eğitim sisteminin

başarısı açısından önemli ve dikkat edilmesi gereken bir husus olarak değerlendirilmektedir.





Şekil 9. Öğretmen profesyonelizmi gelişimi modeli

KAYNAKLAR

- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning researchbased teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework* (OECD Education Working Papers No:187). https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en sayfasından erişilmiştir.
- Akar, Y. & Akar, E. M. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(34), 145-163. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3248554> sayfasından erişilmiştir.
- Akay, E. Ç. & Oskonbaeva, Z. (2019, Haziran). *Eğitim kalitesini etkileyen faktörlerin PISA tabanlı test puanları kullanılarak değerlendirilmesi: Asya ülkeleri örneği*. Uluslararası Avrasya Ekonomileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, KKTC. <https://www.researchgate.net/profile/Zamira-Oskonbaeva/> sayfasından erişilmiştir.
- Akçaoğlu, M. Ö., Külekçi, E. & Dirlik, E. M. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından meslek bilgisi derslerinin gereklilik düzeyi ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 545-566. <https://doi.org/10.18009/jcer.739602>
- Akdaş, T., Kemal, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A. & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22. <https://www.sakajournals.org/ojs/index.php/tjer/article/view/78/65> sayfasından erişilmiştir.
- Akgül, E., Ezmeci, F. & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması sürecinde

- yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 167-184. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.701585>
- Akgündüz, D. (2023). *Cumhuriyetin 2. yüzyılına girerken 2033 eğitim vizyonu*. 2033 Türkiye Eğitim Politikaları Strateji Belgesi. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Akın, T. (2022). *Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akın, S. & Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.588166>
- Akkaş, Ç. G. & Cephe, P.T. (2022). A qualitative study on novice instructors' first-year career experiences with and without formal induction support. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 146-161. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.57301>
- Akkor, M. (2022). *Türkiye ile PISA'da başarılı ülkelerin eğitim ekonomilerinin, öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/374/2202> sayfasından erişilmiştir.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/62781/951848> sayfasından erişilmiştir.
- Akyıldız, S., Altun, T. & Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 117-131. <https://doi.org/10.21733/ibad.655108>
- Akyıldız, S., Yurtbakan, E. & Tok, R. (2019). 2023 Eğitim vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 827-852. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/934870> sayfasından erişilmiştir.

- Akyol, B. & Yazıcı, A. Ş. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40034/476080> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 5(2), 61-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/9104> sayfasından erişilmiştir.
- Alam, M. J. (2022). Meritocracy'to 'parentocracy':(De) constructing the theoretical dilemma in basic education of Japan and Bangladesh. *Journal of Japanese Studies: Exploring Multidisciplinarity*, 1(1), 501-521. <https://doi.org/10.55156/jjsem.dec2127>
- Albayraktaroğlu, S. (2010). *Profesyonelleşme olgusu ve mesleki profesyonelleşme açısından Türkiye'de sosyal hizmet mesleği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altan, M. Z. & Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/68985/1092267> sayfasından erişilmiştir.
- Altinkurt, Y. & Ekinci, E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5, 236-253. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.5>
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8). <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, B. & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması [Özel Sayı]. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>

- Ambady, K. G. (2018). Reflective practices in teaching: Profession and professionalism. *Reflective Practices in Teaching*, 11-15. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Amir, A., Mandler, D., Hauptman, S., & Gorev, D. (2017). Discomfort as a means of pre-service teachers' professional development - an action research as part of the 'Research Literacy' course. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1284197>
- Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9(1-3). <https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-3.1144>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*. 7(5), 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Appleyard, K., & Appleyard, N. (2014). *The professional teacher in further education. Cornwall: Critical*, <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012, Haziran). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi. <https://www.academia.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- Arkan, A. & Yünter, S. (2018). Eğitim için sosyal ağlar. *SETA Perspektif*, (217). <https://setav.org/assets/uploads/2018/11/217Eg%CC%86itim-I%CC%87c%CC%87in-Sosyal-Ag%CC%86lar-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2023). Nitelikli öğretmen yetiştirme. A. Akgün & Ü. Duruk (Ed.), *Eğitim alanında güncel bilimsel araştırmalar II* içinde (s. 19-46). <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2023/06/EGITIM-ALANINDA-GUNCEL-BILIMSEL-ARASTIRMALAR-II.pdf#page=24> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2023). Türkiye'de 2016-2022 yılları arasında uygulanan aday öğretmen performans değerlendirme sürecinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(237), 349-388. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.992638>

- Aslan, B. & Öcal, S.D. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31222656/ sayfasından erişilmiştir](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31222656/sayfasından erişilmiştir).
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Aslıhan, A. Ş. (2022). *AB projelerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki profesyonelliklerine katkısının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, F. (2022). Öğretmen özerkliği çerçevesinden hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin görüşleri [Özel Sayı]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-87. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068086>
- Avcı, E. K. & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, A. & Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11. <https://doi.org/10.57135/jier.1229524>
- Ayanoğlu, Ç. & Akbaşı, S. (2023). Turkish education system problems: A meta-synthesis study. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-475. <https://doi.org/10.29299/kefad.938154>
- Aycan, H. Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: Yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 61-72. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.98757>
- Aydemir, S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 2047-2065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.NNNN>

- Aydın, A., Selvitopu, A. & Metin, K. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3), 1283-1301. <https://www.researchgate.net/sayfasından> erişilmiştir.
- Aydın, R. & Soydan, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 331-364. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/490997/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M., Toprak, F., Aslan, M. & Aydın, M. (2023). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının iş doyumları üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(4), 610-618. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/73723/1220590> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aykaç, N., Bilgin, H. & Kabaran, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Aypay, A. & Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 27-49. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.816609>
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarıslan, H. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği [Özel Sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4, 207-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44670/554819> sayfasından erişilmiştir.
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282. https://doi.org/10.1501/Tite_00000000047
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi? Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61474/917968> sayfasından erişilmiştir.

- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2). https://www.researchgate.net/publication/285796923_What_professionalism_means_for_teachers_today sayfasından erişilmiştir.
- Bair, M.A. (2016) Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 42(5), 450-464. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1219651>
- Baki, M. & Arslan, S. (2015). Ders imecesinin (lesson study) sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 209-229. <https://doi.org/10.16949/turcomat.02379>
- Bakioğlu, A. & Sarıkaya, A. K. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: Üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 76-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yjer/issue/65842/1025600> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2022). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi, <https://depo.pegem.net/9786053640745.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balkar, B. & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (29), 83-100. <https://doi.org/10.9761/JASSS2547>
- Ballantyne, J., & Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955> sayfasından erişilmiştir.
- Banegas, D. L., & Cad, C. (2019). Constructing teacher research identity: Insights from Argentina. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 8(2), 23-38. https://www.researchgate.net/publication/337199353_Constructing_teacher_research_identity_Insights_from_Argentina sayfasından erişilmiştir.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company,

<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> sayfasından erişilmiştir.

- Barkhuizen, G. (2021). Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: Teacher research versus academic institutional research. *Educational Action Research*, 29(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1842779>
- Barret, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.005>
- Barrett DeWiele, C. E., & Edgerton, J. D. (2016). Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange*, 47, 189-210. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-015-9261-7> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, H. & Nural, E. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Batmaz, O. & Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>
- Bay, D. N., Şeker, P. T. & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.34056/aujef.625497>
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baz, H.E. & Cephe, P.T. (2021). English student teachers’ behavioral intention to use information and communication technologies. *Education and Information Technologies*, (27), 10809–10841. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10957-1>
- Betlem, E., Clary, D. & Jones, M. (2019). Mentoring the mentor: Professional development through a school-university partnership. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 327-346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>

- Biçer, N., Bozkırlı, K. & Ömür, E. R. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumların değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (50), 327-341. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/2889/40071> sayfasından erişilmiştir.
- Bieler, D. (2013). Strengthening new teacher agency through holistic mentoring. *English Journal*, 102(3), 23-32. <https://www.jstor.org/stable/23365369> sayfasından erişilmiştir.
- Bilge, B. & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 278-303. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/41861/476008> sayfasından erişilmiştir.
- Bilginoğlu, B. (2013), *Mühendislik mesleğinin profesyonelleşme düzeyi ve mühendisler için y teorisi varsayımlarının geçerliliği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13. <http://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bostancı, S., Artvinli, E. & Dönmez, L. (2023). Sosyal bilgilerde öğretmen eğitimi: Öğretmenlere göre hizmet öncesi eğitimin yeterlilik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 580-602. <https://doi.org/10.37217/tebd.1250444>
- Botha, E. M. (2012). Turning the tide: Creating professional learning communities (PLC) to improve teaching practice and learning in South African public schools. *Africa Education Review*, 9(2), 395-441. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.722405>
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. <https://doi.org/10.1177/109467050134005>
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Bozkurt, D. Ü. (2021). *Yansıtıcı düşünme ile kişisel hesap verebilirliğin mesleki profesyonellik açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bozkurt, B. & Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(82), 628-644. <https://doi.org/10.17755/esosder.1024522>
- Brass, J., & Holloway, J. (2019). Re-professionalizing teaching: the new professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 62(4), 519-536. <http://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>
- Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: Trends in joining the village. *Teaching Education*, 32(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1862077>
- Brown, P. (1990). The ‘third wave’: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36160/406469> sayfasından erişilmiştir.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: what can TALIS tell us?* Stanford, CA: Stanford Center, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teaching-around-world-what-can-talis-tell-us_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V., & Smith, M. L. (2018). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412. <http://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Buyruk, H. (2020). A School choice experience at the age of “Parentocracy”: Impressions from a public primary school in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 230-247. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1249980> sayfasından erişilmiştir.
- Buyruk, H. & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9996>

- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 83(1).http://www.deltakappagamma.org/GAbetaepsilon/Newsletters/2016_Jour_83-1_Early-Career-Educators_web.pdf#page=6 sayfasından erişilmiştir.
- Callingham, R., Carmichael, C., & Watson, J. M. (2016). Explaining student achievement: The influence of teachers’ pedagogical content knowledge in statistics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1339-1357. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-015-9653-2>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <http://do.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education*. 1(1). <http://doi.org/10.19128/turje.181039>
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017a). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851433> sayfasından erişilmiştir.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017b). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150436.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Carlgrén, I. (1999). Professionalizm and teacher as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/002202799183287>

- Carr, D. (2014). Professionalism, profession and professional conduct: Towards a basic logical and ethical geography. S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.). *International handbook of research in professional and practice-based learning* içinde (s. 5-27). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_1
- Cartisano, R. J. (2010). *New teacher induction programs and their relationships to instructional skills, teacher efficacy and retention of high school teachers in New York State*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/docview/869529377> sayfasından erişilmiştir.
- Ceğer, B. (2018). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin eğitim harcamalarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10322/126573> sayfasından erişilmiştir.
- Chai, C.S., Koh, J., & Teo, Y.H. (2019). Enhancing and modeling teachers' design beliefs and efficacy of technological pedagogical content knowledge for 21st century quality learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 360-384. <https://doi.org/10.1177/0735633117752453>
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36, 91-104. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222>
- Cımbız, A. T. & Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 8(38), 689-701. <https://www.sosyalarastirmalar.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Collinson, V., & Cook, T.F. (2016). *Örgütsel öğrenme*. (M.G. Gülcan, Çev.). Ankara: Pegem
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International Journal of Management in Education*, 3(3-4), 302-314. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2009.027352>

- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36. <https://doi.org/10.1177/1076217511427511>
- Collinson, V., & Cook, T. (2001). I don't have enough time: Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281. <http://www.emerald-library.com/ft> sayfasından erişilmiştir.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Cowen, J., & Strunk, K. (2014). *Do teachers unions influence education policy? What we know and what we need to learn* (Working Paper No. 42) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558142.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creasy, L. C. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-25. <https://eric.ed.gov/?id=ED563997> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-65. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81364/kuresellesme-bilgi-toplumu-ve-egitim> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, M. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115905> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231612> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, A. & Dikici, R. (2016). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981-994. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22601/241476> sayfasından erişilmiştir.

- Çetin, M. & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213. <https://doi.org/10.18506/anemon.506265>
- Çetinkaya, İ. & Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2): 1605-1639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1109136>
- Çınar, D. B. (2022). Eğitim örgütlerinde kariyer yönetimi. F. Çobanoğlu (Ed.), *Eğitim örgütleri/yöneticileri için insan kaynakları yönetimi* içinde (s. 279-302). Ankara: Eğiten Kitap. <https://www.researchgate.net/publication/364318247> sayfasından erişilmiştir.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/359515> sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, F. & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>
- Çolak, B. (2019). *Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/34220/383408> sayfasından erişilmiştir.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çörtük, M. M. & Çörtük, G. (2023). Türk Eğitim Politikaları Sorunları. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 151-172. <https://doi.org/10.58646/bengi.1233810>

- Dalgıç, G., Doyran, T. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (11), 39-54. <http://mjer.inased.org/makale/340> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? A. Lieberman (Ed.), *School as collaborative cultures: Creating the future now* içinde (s. 25-50). New York: The Falmer. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309, <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of twitter for professional development. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1052576>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265. <https://doi.org/10.1080/02619760701486092>
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10, 141-157. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9110-5>
- Delamarter, J. (2015). Avoiding praxis shock: Using teacher movies to realign pre-service teachers' expectations of teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(2), 1-14. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/> sayfasından erişilmiştir.

- Department for Education United Kingdom (2019). *Early carieer framework*. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework> sayfasından erişilmiştir.
- Department for Education United Kingdom (2023). *Teaching school hubs*. <https://www.gov.uk/guidance/teaching-school-hubs> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, H. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisan tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22683/242220> sayfasından erişilmiştir.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “araştırmacı öğretmen modeli” hakkındaki görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 16-33. <https://doi.org/10.19160/ijer.303643>
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Dikilitaş, K. & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1442471>
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger J.O. (2019) Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>
- Doğanay, A., Akbulut-Taş M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., ... Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/210145/> sayfasından erişilmiştir.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 159-178. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Dündar, E. & Ünaldı, Ü. E. (2023). Coğrafyada teknopedagojik alan bilgisi (TPAB) için öğretmen eğitimi: Öğretmenlerin bakış açısına göre fırsatlar ve sorunlar. *International Journal of Geography and Geography Education*, (49), 22-40. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1220142>
- Ekinci, A., Bozan, S. & Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836. <https://doi.org/10.30964/auebfd.466469>
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 47-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153216>
- Elagöz, Z. & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547. <http://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/213>
- Elçiçek, Z. & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/26455/278557> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, A. R. (2018). *Araştırmacı öğretmen eğitimi modeli (AÖEM)*. Ankara: Eğiten Kitap, <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Elvan, D. & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/58700/789718> sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, F. & Aksu, A. (2022). Eğitimde mentorluk. *Pearson Journal*, 7(21), 108-133. <https://doi.org/10.46872/pj.588>

- Erdamar, G. & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 58-79. <https://doi.org/10.47215/aji.834650>
- Erdoğan, Ç. & Karaman, H. G. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 123-140. <https://doi.org/10.19126/suje.62122>
- Erdoğan, O. & Sezgin, F. (2020). Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 593-634. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.020>
- Eren, Z. & Anık, S. (2021) Örgütsel öğrenme ağları ve öğretmenlerin profesyonel öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 100-125. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Ergünay, O. & Adıgüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3). <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/48146/609561> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388. <https://doi.org/10.26450/jshsr.883>
- Erss, M., & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education*, 76, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/778233> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi Bildirileri, 452-464. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press, <https://www.worldcat.org/formats-editions/3811> sayfasından erişilmiştir.

- European Commission (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. (Eurydice Report). <https://doi.org/10.2797/27236>
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <http://www.jstor.org/stable/20479569> sayfasından erişilmiştir.
- Evans, L. (2011). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers’ research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Everington, J. (2016) ‘Being professional’: RE teachers’ understandings of professionalism 1997-2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177-188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Evetts, J. (2012). Similarities in contexts and theorizing: Professionalism and inequity. *Professions and Professionalism*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.7577/pp.322>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Ezer, F. (2020). Köy enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804. <https://doi.org/10.33431/belgi.640644>
- Fidan, T. & Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 869-887. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020-556552>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>

- Flexner, A. (2001). Is social work a profession?. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 152-165. <https://doi.org/10.1177/104973150101100202>
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Fujii, T. (2015). The critical role of task design in lesson study. A. Watson & M. Ohtani (Eds.), *Task design in mathematics education* içinde (s. 273-286). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford: Learning Forward, https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/11/16_BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Furat, M.F. (2009). *Arşivcilik hizmetlerinde profesyonelleşme süreci ve Türkiye*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, reforming teachers: Accountability, professionalism and competence. R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* içinde (s. 118-135). London: Routledge/Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203469552>
- Gander, M., & McInnes, M. (2021). Can a professional learning community deliver career development learning? *Journal of Workplace Learning*, 33(7), 523-533. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2021-0009>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gebel, S. & Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/guebd/issue/71899/1010033> sayfasından erişilmiştir.

- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/33877/348852> sayfasından erişilmiştir.
- Gelişli, Y. (2000). Anadolu öğretmen liselerinin kuruluşu ve gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (146).https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/gelisli.htm sayfasından erişilmiştir.
- Gencer, M. (2023). Mesleki profesyonelleşme açısından öğretmenlik: Nitel bir çözümleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1172349>
- Genç, B. (2022). *Teacher autonomy and its relation with teacher professionalism, reflection and self-efficacy: A sample of high school efl teachers in Çorum*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, G. S. & Aydın, G. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/46952/588860> sayfasından erişilmiştir.
- Gentry, J. E., Baker, C., & Lamb, H. (2016). Professionalization of teaching in America: Two case studies using educational research experiences to explore the perceptions of preservice teachers/researchers. *Administrative Issues Journal*, 6(1), 52-72. <https://doi.org/10.5929/2016.6.1.2>
- Gerek, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565837.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/09650791003740725>
- Goodson, I. (1997). "Trendy Theory" and teacher professionalism. *Cambridge Journal of Education*, 27(1), 7-22. <https://doi.org/10.1080/0305764970270102>
- Goodson, I. F. (2000). Professionalism in teaching the principled professional. *Prospects*, 30(2), 181-188. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02754064>
- Gorgoretti, B., & Pilli, O. (2012). Pre-service teachers' views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (47), 812-817. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.740>
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/62060/> sayfasından erişilmiştir.
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405976> sayfasından erişilmiştir.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17396/181846?publisher=mersin?publisher=mersin> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 85-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/5126/69817> sayfasından erişilmiştir.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*,

- 3(1), 111-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265650> sayfasından erişilmiştir.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (28), 56-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23512/250524> sayfasından erişilmiştir.
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053501/1/Hierarchy%20Markets%20and%20Networks%20FINAL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2(3), 45-55. <http://www.jstor.org/stable/23707630> sayfasından erişilmiştir.
- Guerriero, S. (2017), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Gülcan, M.G. (2010). Teachers and administrators' views on the implementation of career stages in the teaching profession (case of Turkey Ankara). *Educational Research and Reviews*, 5(7), 415-422. <http://www.academicjournals.org/ERR2> sayfasından erişilmiştir.
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10342/126699> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüş, E. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürol, M., Türkan, A. & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/400778> sayfasından erişilmiştir.
- Güleçen, S., Cüro, E. & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 139-157. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-f99971021d934d331c028a0c156f7f78.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Gültekin, M. & Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 145-170. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güner, P. & Akyüz, D. (2017). Ders imcesi mesleki gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304709>
- Güngör, N. B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. & Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 287-319. <https://doi.org/10.21764/mauefd.599615>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3832/51438> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, S. & Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyoneliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104. <https://doi.org/10.17244/eku.995986>
- Güzelergene, E. S. (2023). *Kültürel değerlere duyarlı eğitimde mesleki öğrenme toplulukları oluşturma: Bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching - Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>

- Hacettepe Üniversitesi (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu-2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Özdemir, N. & Uzunboylu, H. (2010). Student teachers' reflections of a community service learning experience. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 453-460. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820398>
- Hackmann, D. G. (2007). Roles and responsibilities of clinical faculty in selected educational leadership programs. *Planning and Changing*, 38(1-2), 17-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ785717> sayfasından erişilmiştir.
- Hall, K., & Murphy, R. (2018). *School placement in initial teacher education*. <https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/school-placementreport.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57(4), 244-254. <https://doi.org/10.2307/2112428>
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 109-122. <http://www.jstor.org/stable/1393129>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. <http://diglib.globalcollege.edu.et:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/179/Teaching%20In%20Knowledge%20Society.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (Eds.). (2002). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London: Falme, <https://books.google.com.tr/books?> sayfasından erişilmiştir.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. L.J. Sara & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* içinde (s. 217-230). Boston: Springer US.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-0-387-73317-3.pdf#page=219>
sayfasından erişilmiştir.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>

Hart, S. P., & Marshall, J. D. (1992). The Question of teacher professionalism. *Journal of Professionalism*, 2(9), 1-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349291.pdf>
sayfasından erişilmiştir.

Heikkinen, H. L., Wilkinson, J., & Bristol, L. (2021). Three orientations for understanding educational autonomy: school principals' voices from Australia, Finland, and Jamaica. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3-4), 198-214.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1849060>

Hendricks, M. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47, 143-167.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.008>

Hess, F.M., & Fennell, M. (2015). Point-counterpoint: Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 159-166. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1089618>

Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>

Hilferty, F. (2008) Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
<https://doi.org/10.1080/01425690701837521>

Hill, H., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
<https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>

Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: lessons from a case study of an eTwinning learning Event. *European Journal of Education*, 48(1), 97-112. <https://doi.org/10.1111/ejed.12015>

- Hong W. P., & Youngs P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>
- Hopmann, S. (2015). Didaktik meets curriculum revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Horn, K. P. (2016). Profession, professionalisation, professionalism, professionalism - historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 130-140. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139888>
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. philadelphia: consortium for policy research in education* (Research Report). http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47 sayfasından erişilmiştir.
- Ingersoll, R.M. (2009). Who controls teachers' work?: Power and accountability in America's schools. *Social Forces*, 82(2), 845-847. <https://www.jstor.org/stable/3598216> sayfasından erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). Accountability, control, and teachers' work in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49, 75-95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125181> sayfasından erişilmiştir.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society a sociological approach to education* içinde (s. 185-189). CA: Pine Forge. <https://books.google.com.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter?. *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- International Summit On The Teaching Profession (Nisan, 2023). *Poised for the future: Transformative teaching for global engagement, sustainability, and digital access*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-for-the-future_d6b3d234-en sayfasından erişilmiştir.
- Işık, K., & Sezgin, F. (2020). Opinions of educational administration academicians on the future of the teacher training system in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 865-904 doi: 10.14527/kuey.2020.019.
- İçmez, S. (2007). Eğitimde araştırma yöntemleri: İngilizce öğretmenliği hizmet öncesi eğitim üzerine bir çalışma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48544/616278> sayfasından erişilmiştir.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 172-197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/53462/726421> sayfasından erişilmiştir.
- İlğan, A., Aslanargun, E., Kılıç, Y. & Shaukat, S. (2018). Comparing Turkish and Pakistani teachers' professionalism. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(2), 1-15. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/11015> sayfasından erişilmiştir.
- İş, A. & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Jacobs, D. (2012). Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: "Ders araştırması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 33-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508743> sayfasından erişilmiştir.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/234675955.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. The Cambridge guide to second language teacher education, A.Burns & J.C.Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* içinde (s.241-249). <https://doi.org/10.1017/9781139042710.032>
- Judy, L. L. H., Rahmet, R. B., Heng, L. P., Li, L., & Hwee, T. T. (2018). Online knowledge construction in networked learning communities. *11th. International Conference on Networked Learning*, 373-380. http://networkedlearning.net/nlc2018/abstracts/papers/leej_49.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, H. & Karip, E. (2019). The influences of non-governmental organizations on education policy in Turkey. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 709-722. <https://doi.org/10.17679/inuefd.575850>
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kalender, B. (2020). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik algılarının incelenmesi: Karma bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 88-112. <https://doi.org/10.22596/2020.0501.88.112>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/58009/720428> sayfasından erişilmiştir.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 178-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/473/3883> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, D. A. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m>

- Kara, M. (2020). The problems of Turkish education system according to the opinions of stakeholders in education. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 21(3). <https://doi.org/10.29299/kefad.853999>
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, D. & Başer, M.U. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/54> sayfasından erişilmiştir.
- Karademir, N. & Kılınç, N. (2022). Coğrafya öğretmenlerinin tükenmişlik, mesleki profesyonellik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/> sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbaý, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19558/208501> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, K., Yücel, C. & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 49-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10344/126714> sayfasından erişilmiştir.
- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29193/312564> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Karataş, K. & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-842. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>

- Karatay, M., Günbey , M. & Taş , M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbd/issue/59281/789871> sayfasından erişilmiştir.
- Kardaş, A. (2017). Cumhuriyet dönemi'nde bir hareketin son temsilcisi: Ernis köy enstitüsü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 184-185. www.sosyalarastirmalar.com sayfasından erişilmiştir.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kasapoğlu, K. (2015). A review of studies on school experience and practice teaching in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 147-162. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonellik anlayışları. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kazu, İ. Y. & Çam, H. (2022). Aday öğretmenlerin aday öğretmen ve öğretmen kavramlarına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 193-219. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1017432>
- Kazu, İ. Y. & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *Elementary Education Online*, 13(3), 796-805. <https://www.ilkogretim-online.org/?mno=123165> sayfasından erişilmiştir.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2022). Teaching cooperative learning through cooperative learning environment: a qualitative follow-up of an experimental study. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2100429>
- Khan, M. H., Razak, A., & Kenayathulla, H. (2021). Professional learning community, Trust, and Teacher Professional Development in Malaysian Secondary Schools. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 46(1), 25-36. <http://dx.doi.org/10.17576/JPEN-2021-46.01-03>

- Kholis, N., & Murwanti, M. (2019). Teacher professionalism in Indonesia, Malaysia, and New Zealand. *TARBIYA: Journal of Education in Muslim Society*, 6(2), 179-196. <http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/tarbiya> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, F. (2021). Maarif vekili Mustafa Necati Bey'in yeni Türk alfabesinin öğretilmesi için yürüttüğü faaliyetler. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (39), 135-155. <https://doi.org/10.26650/YTA2021-817361>
- Kılınç, A. Ç. (2014a). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2756> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, A. Ç. (2014b). School teachers' pupil control ideologies as a predictor of teacher professionalism. *The Anthropologist*, 18(2), 565-574. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891574>
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/43929/540868> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea. R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* içinde (s. 55-70) . U.S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A Review of the Research*. <https://learningpolicyinstitute.org/our-work/publications-resources/does-teaching-experience-increas> sayfasından erişilmiştir.
- Kırççek, H., & Yüksel, İ. (2019). Uygulama akademisyenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1319-1345. <https://doi.org/10.17152/gefad.556268>
- Koç, C. & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/770/375> sayfasından erişilmiştir.

- Koç, N. (2010). Köy enstitüleri'nde iş hayatı. *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 13-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tarihyazimi/issue/55064/748749> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, S. & Bozkurt, B.A. (2020). Does public leadership improve school effectiveness through strengthening teacher professionalism?. *Eurasian Journal of Educational Research*, (90), 19-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284159> sayfasından erişilmiştir.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teacher College Record*, 108(2), 2550-2581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00796.x>
- Korkmaz, F. & Ünsal, S. (2020). An analysis of the relationship between attitudes towards teaching and professionalism in teaching. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e05.2042>
- Korkmazgil, S. & Seferoğlu, G. (2021). Teacher professionalism: Insights from Turkish teachers of English into the motives that drive and sustain their professional practices. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 366-378. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1897781>
- Koşar, D. (2018). Öğretmen adaylarının meslekten beklentilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 575-585. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639032>
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181), 255-270. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4562>
- Koşar, D., Er, E. & Kılınç, A. Ç. (2019). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>
- Koşar, S., Kılınç, A. Ç., Er, E., Öğdem, Z. & Savaş, G. (2014). Examining the relationship between teachers' perceptions of primary school principals' power styles and teacher

- professionalism. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 322-338. <https://www.researchgate.net/publication/sayfasından> erişilmiştir.
- Koytak, E. (2020). Meslek sosyolojisinde teorik yaklaşımlar. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1). <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0010>
- Köse, R. & Bardakçı, M. (2023). The relationship between occupational professionalism and job satisfaction of EFL teachers. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 737-771. <https://globets.org/journal/index.php/IJETS/article/view/135> sayfasından erişilmiştir.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among semi-profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. <https://doi.org/10.1080/00313830500202850>
- Krishnaveni, R., & Anitha, J. (2007). Educators' professional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 149-161. <https://doi.org/10.1108/09684880710748910>
- Kubilay, S. & Sipahioglu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate.1077577>
- Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. & İzmirli, S. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 19-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4772/65674> sayfasından erişilmiştir.
- Kurutkan, M. N. (2010). *Hekimlerin profesyonelleşme anlayışı*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 229-234. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2019-081>

- Küçükbere, Ö. R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Küçüköğlu, A., Taşgın, A. & Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 11-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230301> sayfasından erişilmiştir.
- Küsmüş İ.,G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/03057920601061786>
- Lauermann, F. (2017), Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. S. Guerriero, (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* içinde (s. 171-19). <https://doi.org/10.1787/9789264270695-10-en>.
- Lavonen, J, Mahlamäki-Kultanen, S, Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2020). A collaborative design for a Finnish teacher education development programme. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 241-262. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/56618/728673> sayfasından erişilmiştir.
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2021). Implementation of a national teacher education strategy in Finland through pilot projects. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(10), 21-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n10.2>
- Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teacher and Teacher Education*, 27(5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>

- Liew, W. M. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711297>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Livingston, K. (2012). Approaches to professional development of teachers in Scotland: Pedagogical innovation or financial necessity?, *Educational Research*, 54(2), 161-172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.680041>.
- Lynch, R., Hennessy, J., & Gleeson, J. (2013) Acknowledging teacher professionalism in Ireland: The case for a chartered teacher initiative, *Irish Educational Studies*, 32(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.854453>
- Marom, L. (2019) Under the cloak of professionalism: covert racism in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 319-337. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468748>
- Matney, G. (2018) Peer mentoring professionalism among pre-service mathematics teachers: Safe spaces for community teaching practice. *Investigations in Mathematics Learning*, 10(2), 67-84. <https://doi.org/10.1080/19477503.2017.1375351>
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012) Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union, *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- McCarl, R. (2021). *Mesleki Folklor*, (S. Sarıtaş & B. Ayaz Çev.). *Folklor/Edebiyat*, 27(2), 621-632. <https://doi.org/10.22559/folklor>
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Studies in school improvement* içinde (s. 205-230). Greenwich, CN: Information Age.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>

- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308-323. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.02.006>
- Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’ da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 859-878. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-1a2fddd3-780c.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching*. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Metsäpelto, R. L., vd., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., ... Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 34, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., & Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1-12. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5281/1612> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *20. Millî eğitim şûrası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/04175556_9_cizelgeveesaslar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Eğitim bilişim ağı*. <https://www.eba.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Milner, A. L., & Scholkmann, A. (2023). Future teachers for future societies: transforming teacher professionalism through problem-based professional learning and development. *Professional Development in Education*, 49(4), 739-751. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2203173>
- Ministry of Education and Culture (2022). *Teacher Education Development Programme 2022-2026, Finland*. <https://okm.fi/en/-/teacher-education-development-programme-revised-to-meet-the-needs-of-the-2020s> sayfasından erişilmiştir.
- Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5), 812-832. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643394>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Montgomery, B. M., & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37. <https://natefac-ojs-ttu.tdl.org/natefac/article/view/80> sayfasından erişilmiştir.
- Mostafa, T., & Pál, J. (2018). *Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey*. <https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>
- Msila, V. (2022). Teacher unions, schools and success: Opportunities and contradictions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(3), 263-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.3.14>
- Mukeredzi, T. G. (2013). Professional development through teacher roles: Conceptions of professionally unqualified teachers in rural South Africa and Zimbabwe. *Journal of Research in Rural Education*, 28(11), 1-16. <http://jrre.psu.edu/articles/28-11.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, (48). <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Mutluoğlu, A. & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-675-6186.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2023) Writing as a craft: Re-considering teacher subject content knowledge for teaching writing. *Research Papers in Education*, 38(3), 403-425, <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1977376>
- Naillioğlu, M. & Sezgin, F. (2021). Danışman mentorluk rolleri: Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/62024/868329> sayfasından erişilmiştir.
- National Institute for School Leadership (2019). *Singapore's Career Ladder System*. <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/StudyGroup/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Center on Education and the Economy (2023). *Singapore: Teachers and principals*. <https://ncee.org/country/singapore/> sayfasından erişilmiştir.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nolan, A., & Molla, T. (2019). Supporting teacher professionalism through tailored professional learning. *London Review of Education*, 17(2), 126-140. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.03>
- Oddone, K., Hughes, H., & Lupton, M. (2019). Teachers as connected professionals: A model to support professional learning through personal learning networks. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4082>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers, education and training policy*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014a). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014b). *Results from TALIS 2013-2014: Shanghai (China)*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2014-country-note-Shanghai.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014c). *Lessons from PISA for Korea, strong performers and successful reformers in education*, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Teaching in focus: How can professional development enhance teachers' classroom practices?*. <https://doi.org/10.1787/2745d679-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>:
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020b). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools, PISA*. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm> sayfasından erişilmiştir.

- Olivadoti, H. C. (2012). *New teacher induction, mentoring, and the development of self-determined professional educators.* (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/docview/1020130485> sayfasından erişilmiştir.
- Opfer, D. (2016). *Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013* (No. 138). <http://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi* 3(2), 26-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/38889/454208> sayfasından erişilmiştir.
- Öğdem, Z. & Özdemir, S. (2021). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda rol ve sorumluluklar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2070-2089. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.1055479>
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 143-189. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.004>
- Öngöz, S. (2019). *Aday öğretmen yetiştirmek amacıyla geliştirilecek bir mentorlük programına yönelik hedef kitlenin beklenti ve önerilerinin belirlenmesi.* 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya. <http://ementorluk.com/wp-content/uploads/2021/05/ITTES-2019-Bildiri-Tam-Metin-26-Kasim-2019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 58(58), 217-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10339/126682> sayfasından erişilmiştir.
- Özbaş, M. (2022). Öğretmen adaylarının özel alan ve pedagojik formasyon eğitimlerine ilişkin algıları. *Social Sciences Studies Journal*, 5(51), 6793-6800. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1909>
- Özdemir, A. A. & Yıldırım, G. (2012). The effects of teaching practice course on professional development of student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2550-2555. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.520>

- Özdemir, N., Yalçın, M. T. & Ernas, S. (2015). *Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuş bildiri, KKTC. <https://www.researchgate.net/publication/sayfasından> erişilmiştir.
- Özdemir, S. & Kılınç, A. Ç. (2012). Değişen toplum ve okul. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 75-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijssresearch/issue/74733/1196157> sayfasından erişilmiştir.
- Özdoğru, M. (2021a). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/60113/857887> sayfasından erişilmiştir.
- Özdoğru, M. (2021b). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/853829> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, B. & Kahramanoğlu, R. (2011). Anadolu Öğretmen Liseleri'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 65-87. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6739/90592> sayfasından erişilmiştir.
- Özerbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). TIMSS ve PISA'da başarılı olan ülkeler ve türk öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1960-1992. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/72605/898782> sayfasından erişilmiştir.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özyanık, M. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve*

Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1) 271-299.
<https://www.researchgate.net/publication/sayfasından> erişilmiştir.

Özyanık, M. (2023). *Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine yönelik tutumlarının açıklanmasında mesleki profesyonelliklerinin rolü*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Paine, L., & Fang, Y. (2006). Reform as hybrid model of teaching and teacher development in China. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 279-289.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.006>

Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394-411.
<https://doi.org/10.1177/1745499919864252>

Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
<https://doi.org/10.7227/RIE.0008>

Parlar, H. & Cansoy R. (2016, Mayıs). Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi. *11.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildirileri*, 73-77.
<https://avesis.ticaret.edu.tr/yayın/sayfasından> erişilmiştir.

Parlar, H. & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1150321> sayfasından erişilmiştir.

Parlar, H., Cansoy, R. & Kılınç, A. Ç. (2017). Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148784> sayfasından erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>

- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*, 54(3), 389-399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=ej718115> sayfasından erişilmiştir.
- Pereira, A., & Tay, B. (2023). Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104045>
- Phan, A. N. Q., & Pham, T. X. (2022). Mentoring programme and the transition of beginning teachers: view of the insiders. *Practice*, 4(3), 154-170. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2086060>
- Phelps, P.H. (2003) Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 7-11. <https://doi.org/10.1080/00228958.2003.10516406>
- Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 69-71. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516436>
- Pişkin, Z. & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/62988/768935> sayfasından erişilmiştir.
- Plöger, W., Krepf, M., Scholl, D., & Seifert, A. (2020). Analytical competence of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 134-157. <https://www.jstor.org/stable/26912670> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, L. (2020). *Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, L. & Kılınç, A. Ç. (2022). Öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-22.
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Rapplee, J., & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 398-430.
<https://doi.org/10.1177/1745499917740656>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 8(1), 209-218.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.209> sayfasından erişilmiştir.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rizvi, M., & Elliott, B. (2007) Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1080/13540600601106021>
- Ro, J. (2020). Curriculum, standards and professionalisation: The policy discourse on teacher professionalism in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103056>
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Roddenberry, E. W. (1953). Achieving professionalism. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 44(1), 109-115. <https://doi.org/10.2307/1139478>
- Roth, J. A. (1974). Professionalism: The sociologist's decoy. *Sociology of Work and Occupations*, 1(1), 6-23. <https://doi.org/10.1177/073088847400100102>
- Small, R. (2008). Teaching, professionalism and ethics. J. Jesson, V. Carpenter, P. Roberts & M. Stephenson (Eds.), *Nga kaupapa here: Connections and contradictions in education* içinde (s. 56-65). Melbourne: Cengage.

https://www.researchgate.net/publication/282888090_Nga_kaupapa_here_connections_and_contradictions_in_education sayfasından erişilmiştir.

Sachs, J. (1997) Renewing teacher professionalism through innovative links. *Educational Action Research*, 5(3), 449-462. <https://doi.org/10.1080/09650799700200039>

Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>

Sachs, J. (2005). Rethinking the practice of teacher professionalism. C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* içinde (s. 75-87). <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>

Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secretfinland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College. <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sahlberg, P. (2015). *Do teachers in Finland have more autonomy? The conversation*. <https://theconversation.com/do-teachers-in-finland-have-more-autonomy-48371> sayfasından erişilmiştir.

Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>

Saks, M. (2012). Defining a profession: The role of knowledge and expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/pp.v2i1.151>

Santiago, P., Levitas, A., Rado, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>

- Sayed, Y., & Bulgrin, E. (2020). *Teacher professional development and curriculum: Enhancing teacher professionalism in Africa*. https://comosaconnect.org/wp-content/uploads/2020/11/2020_EIOSF_Research_EnhancingTeachingProfessionAfrica_ENG_FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919424>
- Scherer, R., & Gustafsson, J. E. (2015). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 6(1550). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01550>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*, International Summit on the Teaching Profession. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018 Insights and interpretations*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Schmidt, W. H., Cogan, L., & Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153. <https://doi.org/10.1177%2F0022487110391987>
- Sever, D., Aktaş, B. Ç., Şahin, S. A., & Tunca, N. (2015). Problems that pedagogical formation certificate program students think that they will encounter in their professional lives. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23. <https://doi.org/> <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.35496>
- Sezgin, F. (2021). Öğretmenlik mesleği. *Eğitime giriş* içinde (s. 42-54). Ankara: Pegem.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavı'nın (kpss) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22. <https://doi.org/10.20296/tsad.44488>

- Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22601/241475> sayfasından erişilmiştir.
- Sezgin, F. & Ödemiş-Keleş, N. (2023). Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi bağlamında eğitim yönetimi lisansüstü programlarında etkili danışmanlık süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 552-579. <https://doi.org/10.37217/tebd.1243174>
- Sezgin, F., Sonmez, E. & Naillioğlu Kaymak, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(3), 786-838. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.6>
- Simmie, G. M., De Paor, C., Liston, J., & O'Shea, J. (2017). Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 505-519. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598>
- Sjøberg, S. (2015). OECD, PISA, and globalization: The influence of the international assessment regime. C.H. Tienken & C.A. Mullen (Eds.), *Education Policy Perils. Tackling the Tough Issues* içinde (s. 102-133). <https://doi.org/10.4324/9781315708713>
- Snizek, W. E. (1972). Hall's professionalism scale: An empirical reassessment. *American Sociological Review*, 37(1), 109-114. <https://doi.org/10.2307/2093498>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Steinberg, M. P., & Sartain, L. (2015). Does better observation make better teachers: New evidence from a teacher evaluation pilot in Chicago. *Education Next*, 15(1), 71-77. <https://link.gale.com/apps/doc/A392369492/AONE?u=anon~2547ec21&sid=googleScholar&xid=adb7faaa> sayfasından erişilmiştir.
- Stoll, L., Bolam, R. A., McMahon, A., & Wallace, M. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8 /](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8/)

- Sugiyanto, S., Ahyani, N., & Kesumawati, N. (2021). Teacher professionalism in digital era. *Jurnal Penelitian Guru Indonesia*, 6(2), 586-590. <https://doi.org/10.29210/021093jpgi0005>
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/5131/69854> sayfasından erişilmiştir.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571. <https://doi.org/10.1080/01411920903018083>
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 121-159. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492882>
- Şahin, M. C. & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/44605/432280> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ç. & Sezgin, F. (2021). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri: eğitim yönetimi akademisyenlerinin bakış açısı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 776-815. <https://dx.doi.org/10.29299/kefad.784632>
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2015). Pre-service teachers' motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1403-1414. <https://dx.doi.org/10.5897/ERR2015.2195>
- Şenaras, B. & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40715/489793> sayfasından erişilmiştir.

- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şenyiğit, V. (2019). *Eğitim yönetiminde baskı grupları: Yerel aktörler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şeren, M. (2008). Köy öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6748/90734> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1142-1160. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1260939>
- Şimşek, S., Alkan, V. & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education* 48, 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0752-x>
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019) Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>
- Tanrıverdi, H. & Kavsut, B. (2015). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları ve meslek seçimini etkileyen faktörler arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 1-18. <https://doi.org/10.17755/esosder.45779>
- Taşar, H. H. (2022). Köy enstitüleri konusunda yapılmış araştırmaların değerlendirilmesi: 2011-2020 lisansüstü tezler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 122-132. <https://doi.org/10.53444/deubefd.978924>
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/80862537/> sayfasından erişilmiştir.

- Taşkın, P. & Nayır, K. F. (2016). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır?. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). <https://doi.org/10.18026/cbusos.84833>
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- TC Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Teague, G. M., & Anfara Jr, V. A. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, 44(2), 58-64. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461848>
- Türk Eğitim Derneği. (2015). *Okul özerkliği ve öğretmen özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/yazilar-detay/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> sayfasından erişilmiştir.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88438> sayfasından erişilmiştir.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 15-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1355632>
- Tekir, S. (2021). Aday öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye ve ABD (Wisconsin Eyaleti) örneği. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9831>
- Tekkol, İ.A. & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1897-1907. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2211>
- Temiz, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tepetaş, Ş. & Tezcan, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir ders imecesi uygulamasının ardından aile yansımalarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 447-463. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/56611/643341> sayfasından erişilmiştir.
- Toh, K.A, Diong, C.H., Boo, H.K., & Chia, S.K. (1996) Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. <https://doi.org/10.1080/0305763960220209>
- Tokgöz, M. & Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292. <https://www.iier.org.au/iier31/tokgoz-can.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tosun, F. Ç. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(3), 837-868. <https://doi.org/10.30964/auebfd.539374>
- Tosun, F. C. & Simsek, M. (2018). Candidate teacher education program confusion in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 407-419. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.407>
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. sayfasından erişilmiştir.
- Traunter, J. (2019) Reconceptualising early years teacher training: policy, professionalism and integrity. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(7), 831-84. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622498>
- Trust, T., Krutka, D., & Carpenter, J. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tural, A. (2016). Türk eğitim tarihinde alternatif bir model: Köy enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 16-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mcbuefd/issue/54498/742632> sayfasından erişilmiştir.

- Turan, R. (2022). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.848>
- Uğurlu, F., Dolmacı, A. & Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1525-1540. <https://doi.org/> <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uljens, M., & Rajakaltio, H. (2017). National curriculum development as educational leadership: A discursive and non-affirmative approach. M. Uljens, & R.M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* içinde (s. 441-438). http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_13
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2015a). *Teacher policy development guide*. <https://doi.org/10.54675/NDVG2807>
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2015b). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measure supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234820> sayfasından erişilmiştir.
- Urak, C. & Şahin, M. (2023). Singapur eğitim sistemi ile Türk Eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin karşılaştırılması. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 33-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3142328> sayfasından erişilmiştir.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, A. G. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Uzun, S., Paliç, G. & Akdeniz, A.R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 127-143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25114/265151> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>
- Üzüm, P. & Karşlı, M. D. (2013). Awareness levels of classroom teachers about teacher authonomy. *İnönü University Journal of The Faculty of Education* 14(3), 79-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92368> sayfasından erişilmiştir.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Varkey Foundation. (2018). *Global teacher status index 2018*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Velle, L. (2019) Approaches to the advancement of teacher professionalism: International perspectives, *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 241-243. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599512>
- Vermunt, J., Vrikkı , M., Halem , N., Warwick , P., & Mercer, N. (2019). The impact of lesson study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Wake, D., & Mills, M. (2018). EdCamp: Listening to the voices of teachers. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 90-106. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193769> sayfasından erişilmiştir.
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21-36. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2019-0005>

- Wang, L., Lai, M., & Lo, L. N. K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44, 429-443. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9315-0>
- Washburn-Moses, L. (2010). Rethinking mentoring: Comparing policy and practice in special and general education. *Education Policy Analysis Archives*, 18(32). <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n32.2010>
- Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44-67. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583406>
- Westbury, I. (2016). Talk, decisions, and action in curriculum-making: reflections on the ILS and L97 case studies. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 803-814. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186743>
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245-275. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488010.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037. <https://doi.org/10.1177/016146811011200408>
- Wirth, E.N., & Feldmann, K. (2019) Teacher professionalism in a double field structure. *British Journal of Sociology of Education*, 40(6), 795-808. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1597681>
- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economic*, 100, 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.01.006>
- Wong Lai-ngok, J. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies in Educational Administration*, 50(3), 284-305. <http://dx.doi.org/10.1080/10611932.2017.1331010>

- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yang, A., & Rao, B. (2023). The status, pathways and discourses of professionalism for early childhood education teachers in Chinese policies. *International Journal of Educational Development*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102760>
- Yayla, A. (2015). Nitelikli öğretmenlerin yetişme sürecinde yeni arayışlar: Sorunlar ve çözüm önerileri. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), 109-121. <https://www.tybakademi.com/kitap/akademi13.pdf#page=109> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122. <https://doi.org/10.33206/mjss.908249>
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646296> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, K. & Karadeniz, Ş. (2022). Araştırmacı öğretmen kimliğinin gelişim süreci. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 20-35. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.1030548>
- Yıldırım, M. (2021). Eğitim sorunsalında kalite ölçütleri, A. Kızılaslan (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında akademik araştırma ve derlemeler içinde* (s. 183-201). https://www.academia.edu/49002167/E%C4%9Fitim_Sorunsal%C4%B1nda_Kalite_%C3%96l%C3%A7%C3%BCtleri sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yılmaz, Ç. D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2015). *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, H. & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855333> sayfasından erişilmiştir.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851450>
- Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). The Relationship between Teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Online Submission*, 4(1-2), 31-44. <https://eric.ed.gov/?id=ED571520> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu, (2019). YÖK, üniversiteye girişte “başarı sırası” çitasını yükseltti <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/yok-universiteye-giriste-basari-sirasi-citasini-yukseltti.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu, (2000). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz> sayfasından erişilmiştir.
- Yörük, S. & Cığerci, M.A. (2016). Effects of the educational social networks on professional development of teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 6(2), 56-95. http://eprints.tiu.edu.iq/760/1/wjeis_2016.2.pdf#page=56 sayfasından erişilmiştir.
- Yuan, R., & Burns, A. (2017). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729-749. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219713>
- Yung, K. W. H., & Zeng, C. (2022). Parentocracy within meritocracy: Parental perspective on lecture-style English private tutoring in Hong Kong. *Language and Education*, 36(4), 378-394. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1981924>

- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739477> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yücel, A. M. & Mızıkacı, F. (2023). Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci uygulamaları açısından değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56(1), 246-281. <https://doi.org/10.30964/auebfd.932517>
- Zeichner, K. (2021) Critical unresolved and understudied issues in clinical teacher education, *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>
- Zembat, R. & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>
- Zerey, M. Ö. & Cephe, P.T. (2023): "Sometimes you got to do what you got to do": pre-service English language teachers' experiences of online microteaching practices during the COVID-19 pandemic. *Pedagogies: An International Journal*. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2023.2171419>

EKLER



EK 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2021-E.185704



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-185704
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07.10.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Binnur UZUN'un, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretmen Profesyoneliğine Yönelik OECD ve Türk Uzmanların Görüşleri ve Türkiye İçin Öneriler*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **03.08.2021** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 907

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Ben Binnur UZUN. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığında Daire Başkanı olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi bilim dalında doktora öğrencisiyim.

Öğretmen profesyoneliizmi kavramının algılanış biçimi, temelleri, uygulama esasları ve çıktılarını ortaya koymayı ve Türkiye için uygulanabilir ve somut öneriler elde etmeyi amaçlayan Öğretmen Profesyoneliizmi ile ilgili bir araştırma yürütmekteyim.

Son zamanlarda öğretmen niteliği konusu çok tartışılır olmuş ve öğretmen profesyoneliizmi kavramı ön plana çıkmıştır. OECD tarafından yapılan çalışmalarda ve raporlarda da profesyoneliizm kavramına vurgu yapılmaktadır. Bu düşünceden hareketle uluslararası kuruluş uzmanlarının/ PISA sınavında yüksek puan almış ülkelerin eğitim uzmanlarının/ Türkiye’de öğretmen profesyoneliizmi alanında çalışmalar yapan uzmanların görüşlerinin alınmasının, yürütmüş olduğum çalışmama büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Araştırma soruları iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırma bulgularına kaynaklık edecek sorular yer almaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar benim tarafımdan analiz edilecektir. Araştırma kapsamında kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, kodlanarak raporlanacak ve görüşme kapsamında belirttiğiniz açıklamalar sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu kapsamda gönüllü olarak araştırmama katılımınızı onaylıyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

Araştırmama büyük katkılar sağlayacak görüşleriniz ve gönüllü katılımınız için çok teşekkür ederim.

Tarih: .../.../.....

A. KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyet: () Kadın () Erkek
- Yaş:
- Eğitim düzeyi: (...) Lisans
(...) Yüksek Lisans
(...) Doktora
- Eğitim alanı:
- Mevcut göreviniz:
- Mevcut görevdeki çalışma süresi:
- İş hayatındaki toplam çalışma süresi:
- OECD Çalışmalarına katılım süresi:

B. SORULAR

1. Bir ülkedeki öğretmen niteliği ile eğitim sisteminin niteliğini nasıl ilişkilendirirsiniz?
(Öğretmenlerin nitelikleri bir ülkedeki eğitimin kalitesini etkiler mi? Yani yüksek nitelikli veya düşük nitelikli öğretmenler bir ülkede veya ülkenizde eğitim kalitesini etkiler mi?)

2. “Öğretmen Profesyonelizmi” kavramı Sizce ne ifade ediyor kısaca tanımlar mısınız?

3. OECD tarafından yapılan çalışmalara göre, öğretmen profesyonelizmi; bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları olarak üç alt boyuta ayrılmıştır.

3.1. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından bilgi temeline ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir? (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirme yapabilirsiniz)

3.2. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından özerkliğe ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir? (Öğretmenler hangi konularda özerktir?):

3.3. OECD ülkeleri/Ülkeniz bağlamında mevcut uygulamalar açısından meslektaş ağ bağlarına ilişkin değerlendirmeleriniz nelerdir? (Meslektaş ağ bağları uygulamaları nelerdir?):

4. Bilgi temeli, özerklik ve meslektaş ağ bağları boyutlarının yanı sıra sizce öğretmen profesyonelizminin diğer alt boyutları neler olabilir?

5. OECD ülkeleri/Ülkeniz açısından öğretmen profesyonelizmine yönelik uygulamada yaşanan sorunlar sizce nelerdir?

6. a. Uluslararası kuruluş uzmanları için: Öğretmen profesyonelizmi bağlamında özgün veya başarılı bulduğunuz uygulamalar nelerdir ve bunlar hangi ülkelere aittir?

b. Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili diğer ülkelerin uygulamalarından farklı olarak ülkenizde hayata geçirilen özgün veya başarılı uygulamalar nelerdir?

7. Türkiye açısından öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Yani Türkiye’de öğretmenlerin daha profesyonel olması için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz, kısaca açıklayınız?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...