T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ OLUŞUMU VE FARKLI KARİYER EVRELERİNDE ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: ÖĞRETMEN ANLATILARI ÜZERİNE ÇOKLU ÖRNEK OLAY ARAŞTIRMASI

Şeyda BAŞ DOĞAN

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2025

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ OLUŞUMU VE FARKLI KARİYER EVRELERİNDE ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI: ÖĞRETMEN ANLATILARI ÜZERİNE ÇOKLU ÖRNEK OLAY ARAŞTIRMASI

THE FORMATION OF TEACHER IDENTITY AND RESTRUCTURING OF TEACHER IDENTITY THROUGH CAREER STAGES: A MULTIPLE CASE STUDY ON TEACHER NARRATIVES

Şeyda BAŞ DOĞAN

(Doktora Tezi)

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2025

ONAY

Şeyda BAŞ DOĞAN tarafından hazırlanan "Öğretmen Kimliği Oluşumu ve Farklı Kariyer Evrelerinde Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmen Anlatıları Üzerine Çoklu Örnek Olay Araştırması" konulu bu çalışma, 15/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT**	
JURİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Münevver ÇETİN**	
JURİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Tuba AKPOLAT**	
JURİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Semih ÇAYAK**	
JURİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ**	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim**.**

Şeyda BAŞ DOĞAN

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2019- … Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı

2016-2019 Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

2011-2015 Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Dil Bilim Sertifika Programı

2010-2015 Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Lisans Programı

2006-2010 Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi

Deneyim

2020- … Kartepe Pirelli Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni

2019-2020 Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) Ortaokulu (özel yetenekli okulu), İngilizce Öğretmeni

2016-2019 Kemal Kaya İlkokulu, İngilizce Öğretmeni

2015-2016 Özel Doğa Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni

ÖN SÖZ

Öğretmenlik benim için her zaman bir meslekten çok daha fazlası oldu: Anlamını her geçen gün yeniden keşfettiğim bir yolculuk. Öğretmen lisesi ve eğitim fakültesi mezunu olarak bu mesleğe adım attığım ilk günden itibaren, öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret olmadığını, bir kimlik ve anlam inşa etme süreci olduğunu hissettim. Öğretmenlikte sekizinci yılımı geride bırakırken, her öğrencinin gözlerinde kendi yolculuğumdan bir iz, her zorlukta bir öğrenme fırsatı ve her başarıda bu mesleğin vazgeçilmezliğini buluyorum.

Eğitim politikalarını şekillendiren kararların ötesinde, bu politikaları hayata geçiren, öğrencilerin hayatlarında fark yaratan, toplumun geleceğini biçimlendiren kişiler öğretmenlerdir. Ancak, öğretmenlerin eğitim sisteminin görünmeyen kahramanları olarak seslerinin yeterince duyulmadığını düşündüm. Bu farkındalık hem kişisel bir arayış hem de mesleki bir sorumluluk olarak beni bu çalışmayı gerçekleştirmeye yönlendirdi. Öğretmen kimliği üzerine odaklanmamın temel motivasyonu, öğretmenliğin benim hayatımdaki yerinden geliyor. Bu konuyu yalnızca bir araştırma konusu olarak değil, aynı zamanda kendi deneyimlerimin bir parçası olarak ele almak, bu çalışmayı benim için daha anlamlı kıldı.

Bu çalışmayı bana ilham veren tüm öğrencilerime, meslektaşlarıma ve eğitim dünyasına katkı sunma umuduyla kaleme aldım. Bilgeliği, anlayışı ve yol göstericiliğiyle tez çalışmamın her aşamasında beni destekleyen ve bana yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent'e sonsuz teşekkürlerimi ve minnettarlığımı sunuyorum. Kendisi olmasaydı bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı. Doktora eğitimim boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve tez yazma sürecinde kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan tez izleme komitesi üyesi değerli hocam Prof. Dr. Münevver Çetin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitim yolculuğuna başladığım yüksek lisans döneminde bilgi birikimleri ve destekleriyle bana yol gösteren, akademik gelişimime katkılarıyla doktora eğitimime zemin hazırlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Erkan Tabancalı'ya ve Prof. Dr. Aydın Balyer'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tez savunma jürisinde yer alarak kıymetli katkıları, dönütleri ve katılımlarıyla destek veren değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Akademik yolculuğum boyunca beni her daim destekleyen, sevgileri ve sabırlarıyla bana güç veren kıymetli ailem en büyük dayanağım oldu. Sevgili eşim Ömer Doğan'a sabrı, anlayışı ve desteğiyle bana her zaman güç verdiği için minnettarım. Sevgili kız kardeşim Elif Baş Öztürk'e, sevgili annem Ayşe Nilüfer Baş'a ve sevgili babam Ahmet Baş'a beni her zaman destekledikleri, her daim yanımda oldukları ve ben kendime inanmadığımda bile bana inandıkları için gönülden teşekkür ederim. Bu süreçte bana manevi destekleriyle güç veren, uzakta olsalar da dostluklarıyla beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgili arkadaşlarım Betül İşcan ve Merve Polat'a teşekkür ederim. Dostlukları, bilgi ve tecrübeleriyle bana büyük katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Dr. Kadriye Begüm Doğruyol Aladak, Dr. Hünkar Durmuş ve Dr. Nihal Metin'e şükranlarımı sunuyorum. Sizlerin desteği bu süreci daha kolay ve anlamlı kıldı.

Çalışmama katılımcı olmaya gönüllü olan değerli öğretmen arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim. Umarım çalışmam, öğretmenlik mesleğinin derinliğini ve önemini anlamak ve anlamlandırmak isteyen herkes için bir rehber ve ilham kaynağı olur.

ÖZET

Öğretmen Kimliği Oluşumu ve Farklı Kariyer Evrelerinde Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmen Anlatıları Üzerine Çoklu Örnek Olay Araştırması

Bu çalışmada, farklı kariyer evrelerindeki branş öğretmenlerinin kimlik inşa süreçlerinin ve bu süreçler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin zaman içinde nasıl geliştiğini anlamak için öğretmenlerin yaşam öykülerini analiz eden anlatıya dayalı çoklu örnek olay deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Katılımcılar, farklı kariyer evrelerinde yer alan branş öğretmenleri arasından seçilmiştir, bu sayede araştırma problemiyle ilgili çeşitli deneyim ve bakış açıları elde edilmiştir. Veri toplama süreci, 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında, erken kariyer evresindeki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin özgeçmişleri, kişilik özellikleri, aile geçmişleri, öğrenci olarak deneyimleri ve üniversite sürecindeki öğretmenlik deneyimlerine odaklanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan grid tekniği, öğretmenlerin hayat hikayelerini bütüncül bir şekilde anlamaya yönelik veriler sunmuştur. Katılımcı öğretmenlerden iki ay boyunca haftalık yansıtıcı günlükler tutmaları istenmiş, bu günlükler aracılığıyla öğretmen kimliği süreci ve mesleki deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenler için de benzer bir süreç izlenmiştir. Ancak bu öğretmenlerle yapılan yansıtıcı günlük uygulaması, anlamlı veri üretmediği için ilk denemeden sonra durdurulmuştur. Bunun yerine, bu öğretmenlerle yapılan ikinci yarı yapılandırılmış görüşmelerde, kariyer evrelerine odaklanılmış ve mesleki deneyimlerinin zaman içindeki farklılıkları ve benzerlikleri incelenmiştir. Görüşmelerden sonra; erken, orta ve geç kariyer evrelerindeki öğretmenlerle odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Odak grup tartışması farklı kariyer evrelerinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreçlerinin değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Veri analizi sürecinde, elde edilen görüşme, günlük ve odak grup tartışması verileri tematik anlatı analizi ve çapraz vaka analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Bu analizler, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre profesyonel kimliklerinin nasıl şekillendiği ve değiştiğine dair derinlemesine içgörüler sunmuştur. Farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin

profesyonel kimliklerinin gelişim ve yeniden yapılandırma süreçleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmen kimliğinin kariyerleri boyunca çeşitli faktörler tarafından şekillenen dinamik ve çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Erken kariyer evresinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda, öğrencilik yıllarında sahip oldukları deneyimlerin ve rol modellerin büyük etkisi olduğu tespit edilmiştir. Anadolu Öğretmen Liseleri'nde öğrenim gören öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin daha erken oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin ilk atandıkları okullardaki deneyimlerin öğretmen kimliğinin oluşumu üzerindeki etkisi, örgütsel bağlamın önemini vurgulamaktadır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, profesyonel gelişim ve adaptasyona yönelik motivasyonlarının güçlü olduğu ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kapasitelerini deneyim kazandıkça geliştirdikleri anlaşılmıştır. Orta kariyer evresinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreci, iki farklı aşamada incelenmiştir: İstikrar evresi ve deneme-çeşitlendirme evresi. İstikrar evresindeki öğretmenlerin profesyonel özgüvenlerinin geliştiği, iletişim becerilerinin güçlendiği ve profesyonel dayanıklılıklarının arttığı görülmüştür. Deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenlerin ise öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirerek profesyonel tatminlerini yeniden değerlendirdikleri ve profesyonel ağlar kurarak meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya istekli oldukları tespit edilmiştir. Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin, zorluklarla başa çıkma süreçlerinde profesyonel dayanıklılıklarının önemli bir rol oynadığı; ancak eğitim politikalarına yönelik eleştiriler ve mesleki itibar kaybı algısının profesyonel kimliklerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Kurumlarında aldıkları desteğin ve öğrencilerinin gelişimlerine odaklanmalarının profesyonel motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleklerini sürdürmek ve güçlendirmek için profesyonel dayanıklılıklarını ve örgütsel bağlamdaki rollerini koruma çabası içinde olduğu söylenebilir.

Farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin branşlarına özgü pedagojik yaklaşımlar, toplumsal algılar ve mesleki rollerden etkilendiği, branş ve profesyonel kimlik arasındaki etkileşimin öğretmen kimliklerinin inşa sürecinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin ikinci dil kimlikleri tarafından desteklendiği ve kendilerini branşları üzerinden tanımladıkları anlaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin, milli kültür ve toplumsal değerlerin aktarımı görevini üstlendikleri ve bu bağlamda profesyonel kimliklerinin

branşları tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin branşlarına güçlü bir bağlılık duydukları, profesyonel kimliklerinin matematiksel kimlikleriyle desteklendiği ve kendilerini branşları üzerinden tanımlama eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin farklı kariyer evreleri ve branşlar doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymuş; öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, pedagojik yaklaşım, kurumsal destek ve toplumsal algılarla yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişiminin eğitim ve öğretim kalitesine etkisi göz önüne alındığında, Türk eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğretmen kimliği; profesyonel kimlik; kariyer evreleri; anlatı araştırması

ABSTRACT

The Formation of Teacher Identity and Restructuring of Teacher Identity through Career Stages: A Multiple Case Study on Teacher Narratives

The study aims to reveal the identity formation processes of subject teachers at different career stages and the similarities and differences between these processes. A narrative-based multiple case study design that analyzes teachers' life stories was used to understand how teachers' professional identities develop over time. While determining the study group, criterion sampling and maximum diversity sampling were utilized as purposive sampling methods. Participants were selected from among subject teachers at different career stages, thus providing a variety of experiences and perspectives on the research problem. The data collection process was carried out during the 2023-2024 academic year. In the first phase of the study, semi-structured interviews were conducted with early career teachers. These interviews focused on teachers' backgrounds, personality traits, family backgrounds, experiences as students, and teaching experiences during the university process. The grid technique used in the interviews provided data for a holistic understanding of the teachers' life stories. The participant teachers were asked to keep weekly reflective journals for two months, through which the process of teacher identity and their professional experiences were analyzed in depth. A similar process was followed for mid- and late-career teachers. However, the reflective journal practice with these teachers was halted after the first implementation because it did not produce any meaningful data. Instead, the second semi-structured interviews with these teachers focused on their career stages and examined the differences and similarities of their professional experiences over time. After the interviews, focus group discussions were held with teachers in early, middle and late career stages. The focus group discussion enabled the evaluation of the processes of restructuring the professional identities of teachers at different career stages. In the data analysis process, the interview, the reflective journal and focus group discussion data were analyzed through thematic narrative analysis and cross-case analysis. These analyses provided in-depth insights into how teachers' professional identities were shaped and transformed according to their career stages. The development and reconstruction processes of teachers' professional identities at different career stages were analyzed comparatively.

The findings of the study reveal that teacher identity is a dynamic and multi-layered construct that is shaped by various factors throughout their careers. It was revealed that the experiences and role models they had during their student years had a great influence on the formation of teachers' professional identities in the early career phase. It was observed that the professional identities of teachers who studied at Anatolian Teacher High Schools emerged earlier. The impact of the experiences in the schools where teachers are first assigned emphasizes the importance of organizational context on the formation of teacher identity. Teachers in the early career stage were observed to have strong motivation for professional development and adaptation and to develop their capacity to cope with the challenges they face as they gain experience. The process of restructuring the professional identities of mid-career teachers was analyzed in two different phases: Stabilization phase and experimentation-diversification phase. It was observed that teachers in the stabilization phase developed professional self-confidence, enhanced their communication skills and increased their professional resilience. Teachers in the experimentation and diversification phase were found to reassess their professional satisfaction by reviewing their teaching methods and pedagogical approaches, and to be willing to collaborate with colleagues by engaging in professional networking. Late-career teachers' professional resilience played an important role in coping with challenges; however, criticism of educational policies and perceived loss of professional reputation had a negative impact on their professional identity. It was understood that the support they received in their institutions and their focus on the progress of their students contributed to the preservation of their professional motivation. It was also found that late-career teachers strive to maintain their professional resilience and their role in the organizational context in order to sustain and strengthen their profession.

It could be argued that the professional identities of different subject teachers are shaped by subject-specific pedagogical approaches, societal perceptions and professional roles, and that the interaction between subject and professional identity plays a crucial role in the construction process of teacher identities. It is understood that foreign language teachers' professional identities are supported by their second language identities, and they define themselves through their subject areas. It was determined that history teachers undertake the task of passing on national culture and social values and, in this sense, their professional identities are supported by their subject areas. Mathematics teachers have a strong commitment to their subject, their professional identities are supported by their

mathematical identities, and they are inclined to define themselves through their subject. This study revealed that teachers' professional identities are characterized by different career stages and disciplines, and that teachers' professional development processes are closely related to pedagogical approach, institutional support and societal perceptions. Considering the effect of teachers' professional identity development on the quality of education and training, various suggestions for the improvement of the Turkish education system were presented.

Keywords: teacher identity; professional identity; career stages; narrative inquiry

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI ..... **v**

ÖN SÖZ ..... **vii**

ÖZET ..... **ix**

ABSTRACT ..... **xii**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.5. Araştırmanın Varsayımları 6

1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **8**

2.1. Kavramsal Çerçeve 8

2.1.1. Kimlik 8

2.1.2. Sosyal Kimlik ve Türleri 12

2.1.3. Öğretmen Kimliği 16

2.1.4. Öğretmen Kimliğinin Oluşum Süreci 19

2.1.5. Öğretmen Profesyonelliği, Öğretmen Yeterliliği ve Mesleki Standartlar ve Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi ile Öğretmen Kimliği 39

2.2. İlgili Araştırmalar 80

2.2.1. Yurt İçindeki Araştırmalar 80

2.2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar 83

BÖLÜM III: YÖNTEM **87**

3.1. Araştırma Modeli 87

3.2. Çalışma Grubu 89

3.3. Veri Toplama Araçları 92

3.4. Verilerin Toplanması 96

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi 96
3.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik 99
3.5.2. Araştırmacının Rolü 101
BÖLÜM IV: BULGULAR 103
4.1. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Erken Kariyer Evresi 103
4.1.1. Yiğitcan Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 103
4.1.2. İlkin Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 107
4.1.3. Neslihan Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 109
4.1.4. Meryem Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 114
4.2. Yansıtıcı Günlüklerin Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Erken Kariyer Evresi 120
4.3. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Orta Kariyer Evresi 124
4.3.1. Hande Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 124
4.3.2. Berk Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 128
4.3.3. Eda Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 132
4.3.4. Meliha Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 136
4.3.5. Ayça Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 140
4.3.6. Ebrar Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 147
4.3.7. Melisa Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 152
4.3.8. Simge Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 156
4.3.9. Sadık Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 159
4.3.10. Aslı Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 161
4.3.11. Şebnem Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 166
4.4. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Geç Kariyer Evresi 170
4.4.1. Osman Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 170
4.4.2. Zehra Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 173
4.4.3. Cansu Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 176
4.4.4. Derya Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 180
4.4.5. Okben Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 183
4.4.6. Saliha Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı 186
4.5. Odak Grup Tartışması Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular 189
4.6. Çapraz Vaka Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular 193

4.6.1. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular 193
4.6.2. Orta Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular 198
4.6.3. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular 210
4.6.4. Öğretmenlerin Branşları ile Profesyonel Kimlikleri Arasındaki Etkileşime Dair Ortaya Çıkan Bulgular 217
BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ 222
5.1. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Tartışma 222
5.2. Orta Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma 231
5.2.1. İstikrar Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma 232
5.2.2. Deneme ve Çeşitlendirme Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma 237
5.3. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma 245
5.4. Öğretmenlerin Branşları ile Profesyonel Kimlikleri Arasındaki Etkileşime Dair Tartışma 252
5.5. Sonuç 255
5.6. Öneriler 260
5.6.1. Uygulayıcılara Öneriler 260
5.6.2. Politika Yapıcılara Öneriler 262
5.6.3. Araştırmacılara Öneriler 263
KAYNAKÇA 266
EKLER 303
Ek 1. Katılım Kabul Formu 303
Ek 2. Yapılandırılmış Grid Formu 304

Ek 3. Yansıtıcı Günlük Formu 305
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1 306
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2 308
Ek 6. Odak Grup Tartışması Formu 310
Ek 7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Stratejilerinin Değerlendirmesi (Uzun, Avcı ve İğrek, 2021) 311
Ek 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı 312

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Danielewicz'in Pedagojik Model Önerisinde Yer Alan İlkeler 30
Tablo 2. Öğretmen Profesyonel Gelişim Programlarında Eski ve Yeni Paradigmaların Karşılaştırılması 61
Tablo 3. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Dersleri (*Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı*, 2008). 66
Tablo 4. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri (YÖK, 2015) 68
Tablo 5. Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Yer Alan Dersler (YÖK, 2021) 69
Tablo 6. Öğretmen Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerindeki Gelişmeler 70
Tablo 7. Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu I 72
Tablo 8. Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu II 72
Tablo 9. 2023 Merkezi Yıllık Hizmet İçi Eğitim Planındaki Hizmet İçi Faaliyeti Örnekleri .. 74
Tablo 10. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri 91
Tablo 11. Yansıtıcı Günlük İçin Kılavuz Sorular 93
Tablo 12. Yarı Yapılandırmış Görüşme Formlarından Örnek Sorular 94
Tablo 13. Yansıtıcı Günlük Çapraz İçerik Analizi Sonuçları 120
Tablo 14. Odak Grup Tartışması Çapraz İçerik Analizi Sonuçları 189
Tablo 15. Katılımcı Öğretmenlerin Branşları ve Branş Grupları 217

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kimlik Olgusunun 4 Boyutlu Yapısı (Gee, 2000) 9
Şekil 2. Turner ve Hogg'un Kimlik Modeli 10
Şekil 3. Hall'un Kimlik Modeli 11
Şekil 4. Kimlik Olgusunu Tanımlayan Yaklaşımlar 11
Şekil 5. Öğretmen Kimliğinin Oluşumu ve Boyutları (Cote ve Levine, 2002) 20
Şekil 6. Gee'nin Kimlik Modeli 24
Şekil 7. Helms'in Kimlik Modeli 27
Şekil 8. Bütünsel Model 38
Şekil 9. Öğretmen Profesyonelliği Yaklaşımları (Sacks, 2003b). 41
Şekil 10. Öğretmen Profesyonelliği Basamakları (Hargreaves, 2000) 44
Şekil 11. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi Kavramsal Çerçevesi 60
Şekil 12. Etkili Profesyonel Gelişim Programlarının Nitelikleri (Darling-Hammond vd., 2017) 63
Şekil 13. Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Gelişmeler 65
Şekil 14. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022). 78
Şekil 15. Türkiye'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları (ÖMK, 2022) 78
Şekil 16. Öğretmenlik Mesleğinde Kritik Dönemler 93
Şekil 17. Araştırmanın Anlatı Araştırması Bölümü için Veri Toplama Süreci 95
Şekil 18. Araştırmanın Anlatı- Çoklu Örnek Olay Bölümü için Veri Toplama Süreci 95
Şekil 19. Yansıtıcı Günlüklerin Tematik Analizi (Ho ve Richards, 1993) 98
Şekil 20. Araştırmanın Veri Analizi Süreci 98
Şekil 21. Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kitapları 116
Şekil 22. *Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar* (Ahmet Haşim, 2023) 146
Şekil 23. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar 194
Şekil 24. İstikrar Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar 199
Şekil 25. Deneme ve Çeşitlendirme Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar 204
Şekil 26. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar 211

Şekil 27. Branş-Öğretmen Kimliği Arasındaki Etkileşime Dair Ortaya Çıkan Bulgular 220

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development [Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü]
PDC	Professional Development Communities [Profesyonel Gelişim Toplulukları]
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
CELTA	Certificate in English Language Teaching to Adults [Yetişkinlere Yönelik İngilizce Öğretimi Sertifikası]
TDE	Türk Dili ve Edebiyatı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim süreçlerini geliştirmek için; öğrencilerle birebir etkileşim kurarak öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarına yön veren öğretmenlerin düşüncelerini, uygulamalarını ve tutumlarını anlamak önemlidir. Öğretmenler, eğitim politikalarının ve müfredatının sınıf içinde uygulayıcılarıdır ve bu nedenle öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin uygulamaları, tutumları; öz yeterlilik algıları, eğitim ve öğretim üzerine görüşleri ile okul-öğretmen ilişkileri sık araştırılan çalışma alanlarındandır (OECD, 2009).

Geleneksel nicel araştırmalarda eğitimin sessiz neferleri olarak yer alan öğretmenler (Goodson, 1991), son yıllarda değişen paradigmalarla beraber farklı yaşam öyküleri ve deneyimleriyle eğitim araştırmaların ana odağı haline gelmektedir (Cottle, 2013; Thorburn, Carse ve Jess, 2011; Müller ve Hernandez, 2009). Öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamak ve anlamlandırmak, öğretmenleri daha iyi tanımakla ve öğretmenlerin profesyonel kimliklerini net bir şekilde ifade etmesiyle mümkündür (Varghese ve Stritikus, 2005). Ancak, öğretmen olmanın ne anlama geldiği, öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ve profesyonel kimliklerinin bileşenleri, profesyonel kimliklerinin nasıl ve hangi süreçlerle inşa edildiği, bu tanımlamalardan daha karmaşık ve belirsizdir. Öğretmen kimliği kavramsal çerçevesiyle, öğretmen eğitimi ve kariyer gelişiminin çok boyutlu ve sosyokültürel bir perspektifle incelenmesi nispeten yeni bir çalışma alanıdır (Rodgers ve Scott, 2008). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl tanımlandıklarını; onların yaşam öykülerini, öğrencilik hayatlarını, öğretmen olmadan önceki yaşantılarını inceleyerek öğretmen kimliğini nasıl şekillendirdiğini araştırmaktadır (Avraamidou, 2014). Öğretmen kimliğinin inşa edilme sürecini incelemenin, başta öğretmen eğitimi için, daha sonra öğretim süreci ve öğrenci başarısı için faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan, literatürde öğretmen kimliği yaygın olarak yabancı dil öğretmenleri üzerinden incelenmiş (Balban, 2015; Bukor, 2015; Cook, 2009; Elmas, 2020; Kocabaş Gedik, 2016; Özdemir, 2021; Taşdemir, 2021; Xu, 2013; Yavuz, 2010), az sayıda araştırmada ise belli bir branştaki öğretmenlerin öğretmen kimliğini incelenmiştir

(Arslan, 2018; Rytivaara, Pulkkinen ve Bruin, 2019; Girgin ve Şahin, 2019). Farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa sürecini hem bütünsel hem karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırma sayısı ise sınırlıdır (Beiijard, vd., 2000; Flores ve Day, 2006). Türkiye'de ise farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu çalışma, farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin öğretmen kimliği inşa sürecini öncelikte birbirinden ayrı, sonra bütünsel inceleyerek daha sonra ise branşlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmeye çalışarak anlamlandırmayı amaçlamaktadır.

Kimlik sabit bir olgu olarak görülse de zaman içinde değişiklik gösterebilen dinamik bir yapıdır (Karsantık, 2020, s. 60). Kimlik olgusunun dinamik yapısı, öğretmen kimliğinin farklı kariyer evrelerinde farklılaşabileceği, yeniden inşa sürecine girebileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl bir değişime uğradığını derinlemesine incelemek ve bu süreçleri açığa çıkarmak, öğretmenlerin kariyer gelişimleri için yararlı olacaktır. Ancak, literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğretmen kimliğin, konu alan araştırmaların çoğunlukla erken kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu sürecini incelemekle sınırlı olduğu görülmektedir (Rytivaara, vd., 2019; Cook, 2009; Flores ve Day, 2006; Taşdemir, 2021). Sabit olmayan ve dinamik bir yapıya sahip olan öğretmen kimliğinin farklı kariyer evrelerinde nasıl gelişim gösterdiğini, hangi süreçlerden geçtiğini, farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin kimlik değişim ve farklılıklarının incelenmesinin literatürdeki önemli bir boşluğu gidereceği; aynı zamanda araştırmanın hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin gelişim süreçlerini incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmen kimliği oluşumunu öğretmen anlatıları üzerinden incelemek ve farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreçlerini keşfetmek amacıyla, araştırmanın temel sorusu şu şekilde oluşturulmuştur:

Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumu ve farklı kariyer evrelerinde yeniden yapılandırılma süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu nitel araştırma yöntemlerinden anlatı ve çoklu örnek olay araştırma desenlerine uygun olarak şekillendirilmiştir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini, okulda yapılan reformların öğretmenlerin hayatlarını nasıl etkilediğini konu olan araştırmalar, çok kültürlü bağlamlarda öğretmenlik, öğretmen

kimliği oluşumu ve gelişimini inceleyen birçok araştırma, öğretmenlerin anlatıları (hikâyeleri) üzerine kurgulanmaktadır (Craig, 2011). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin farklı kariyer evrelerinde yaşadıkları deneyimler üzerinden, profesyonel kimliklerinin nasıl geliştiği ve değiştiği ele alınmaktadır.

Araştırmanın temel probleminin yanıtlanabilmesi için araştırma kapsamında cevabı aranan alt araştırma soruları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu nasıl gerçekleşmektedir?
2. Orta kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreci nasıl gerçekleşmektedir?
3. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreci nasıl gerçekleşmektedir?
4. Farklı branş öğretmenlerinin branşları ile profesyonel kimlikleri arasındaki etkileşim nasıl açıklanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalarda, öğretmen deneyimlerine odaklanmak nispeten yeni bir yaklaşım olsa da eğitim ve öğretim üzerindeki yapılan araştırmalar için değerli olduğu görülmektedir (Monture- Angus, 1995). Bu şekilde, öğretmenin kim olduğunu ve kim olmak istediğinin açığa çıkarılması; öğretmenin profesyonel olarak kendini sorgulamasına ve keşfetmesine katkı sağlamaktadır (Johnson ve Golombek, 2020). Öğretmenlerin inançlarını, algı ve tutumları ile deneyimlerini bütünsel olarak ele almak, öğretmen kimliği oluşumu ve yeniden yapılandırılması süreçlerinin incelenmesiyle mümkün olabilir. Öğretmen kimliği literatüründe öğretmenlerin profesyonel kimlik ile deneyimleri son yıllarda öğretmenlerin anlatıları üzerinden analiz edilmektedir (Varghese, Motha, Trent, Park ve Reeves, 2016). Böyle bir yaklaşımla, çok katmanlı bir meslek olan öğretmenliğin pedagojik, öğretim, denetmen, rehber gibi farklı rollerinin tarihsel, bağlamsal ve kültürel bağlamlarda nasıl oluştuğu ve sürdürüldüğü anlaşılabilir. Öğretmen kimliği olgusunun aydınlatılması, öğretmenlerin sınıf içi ve okul içindeki davranışlarının, aldıkları kararların ve profesyonel gelişim süreçlerinin ortaya çıkarılmasıyla, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Mezun olduktan sonra mesleğe ilk kez başladıklarında, teorik ve uygulamadaki farklılıklar nedeniyle birçok öğretmenin gerçeklik şoku yaşadığı ortaya konulmuş bir durumdur (Bakioğlu, 1996). Gerçeklik şoku, öğretmenlerin üniversitelerden öğretmenliği

içselleştiremeden mezun oldukları anlamına gelebilir. Diğer yandan, eğitim sosyal bir olgudur; bir öğretmenin çalışma şartları hem kendi sosyokültürel geçmişinden hem de çalıştığı okuldaki öğrencilerin sosyokültürel şartlarından etkilenmektedir. Bireysel, sosyal ve örgütsel birçok faktörden etkilenen, çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahip olan öğretmen kimliği olgusu incelenmeye değer bir konudur ve öğretmen kimliği oluşumu süreçlerinin açığa çıkarılmasının, öğretmen eğitimi alanına hem teorik hem de uygulama boyutlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde öğretmen kimliği konusunda araştırmaların, ulusal literatürde genelde üniversitelerdeki yabancı dil okutmanlarıyla gerçekleştirildiği (Elmas, 2020; Özdemir, 2021; Taşdemir, 2021); K12 okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda ise daha çok İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimlik gelişimleri incelendiği (örneğin; Balban, 2015; Taşdemir, 2021; Yavuz, 2010), az sayıdaki araştırmada ise diğer branşlardaki öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu incelendiği (Arslan, 2018; Girgin ve Şahin, 2019) tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmen kimliği üzerine gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimi incelenmiştir (Yavuz, 2010; Taşdemir, 2021). Schutz, Hong ve Francis (2018), öğretmen kimliği araştırmalarında öğretmen branşlarını dikkate almamanın, branşlara özgü öğretmen inançları ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin nasıl olması gerektiği gibi ögelerden oluşan özgün deneyimlerin göz ardı edilmesi anlamına geleceğini ifade etmiştir. Schutz, Hong ve Francis (2018) ayrıca, farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin kimlik oluşumundaki farklılık ve benzerliklerin tespit edilmesi ve bu tespitler ile ilgili kavramsal açıklamaların gelecekteki araştırmalar tarafından yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Öğretmen kimliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, (i) bu alandaki araştırmaların çoğunlukla öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği, (ii) branş açısından ise daha çok İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin incelendiği, (iii) farklı branş öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu, (iv) öğretmen kimliğini inceleyen araştırmaların çoğunun erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerle kısıtlı olduğu, (v) farklı kariyer evrelerinde öğretmen kimliğinin gelişimini, değişimini ve yeniden yapılandırılması inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, çalışmada literatürde tespit edilen araştırma boşluklarının giderilmesi ve farklı branş ve kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik süreçlerinin bütünsel olarak incelenerek literatüre katkıda bulunması amaçlanmıştır. Bu yaklaşımdan yola çıkılarak, erken kariyer evresinde yer alan

öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl yapılandırdığını ve farklı kariyer evrelerinden yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl sürdürdüğünü incelemenin, öğretmenlik mesleğinin kavramsal çerçevesine ve farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik süreçlerinin ne aşamalardan geçtiğinin aydınlatılması ve bu şekilde öğretmenlere rehberlik edilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, öğretmenlerin beyanlarına dayalı verilere dayanmaktadır ve bu durum araştırmanın doğasında yer alan bazı sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Anlatı araştırmalarının doğası gereği, katılımcıların kişisel ve özel bilgilerini paylaşmaları gerekmektedir, bu da araştırma sırasında ortaya çıkabilecek önemli bir sınırlılığı, Hawthorne Etkisi'ni gündeme getirmektedir. Bu etki, sosyal çalışmalarda bireylerin incelendiklerini bildikleri için davranışlarını değiştirmeye eğilimli olmaları ve bu durumun, genellikle bilinçsiz bir şekilde, araştırma bulgularını çarpıtabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Liamputtong, 2009). Araştırmacı, veri toplama sürecinde katılımcıların kendilerini içten ve samimi bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla onlarla güçlü bir bağ kurmaya çalışmıştır.

Araştırma deseni olarak anlatı araştırması ile desteklenmiş çoklu örnek olay araştırması kullanılması, araştırmanın kapsamını genişletmek ve daha derinlemesine bir analiz sunmak amacı taşımaktadır. Örnek olay araştırmaları, belirli bir konuyu veya olayı derinlemesine keşfetme fırsatı sunabilir. Ancak, bu tür araştırmalar genellikle yalnızca bir kişi veya sınırlı bir grup üzerinde yoğunlaştığı ve katılımcı seçiminde geniş bir yelpazeyi kapsamadığı için, sonuçların genellenebilirliği konusunda sınırlılıklar barındırmaktadır (Loh, 2013). Bu sınırlılığın üstesinden gelmek amacıyla, bu çalışmada çoklu örnek olay yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, sınırlı bir sistem içinde yer alan farklı örnek olaylar arasında karşılaştırmalı analizler yapılmış ve ortak bulgular belirlenmiştir. Bununla birlikte, nitel araştırma deseninin doğası gereği, elde edilen bulguların geniş bir popülasyona genellenebilir olmaması da bu çalışmanın önemli sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle, genelleme yerine, bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliği (*transferability*) üzerinde durulmuştur. Aktarılabilirlik, bulguların benzer ortamlarda veya durumlarda uygulanabilirliği anlamına gelir (Shenton, 2004); ancak bu, her durumda kesin bir genelleme yapılabileceği anlamına gelmemektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma, katılımcıların veri toplama sürecinde samimi ve dürüst oldukları varsayımına dayanmaktadır. Araştırmacının, çalışma öncesinde ve sırasında katılımcılarla okulda geçirdiği zamanın, görüşmelerde ve yansıtıcı günlüklerde katılımcılardan doğru ve samimi geri bildirimler alınmasını sağladığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen kimliği: Literatürde öğretmen kimliğinin çok farklı tanımları yer almaktadır. Bu çalışmada, öğretmen kimliği; kişisel, sosyal ve bilişsel faktörlerden etkilenebilecek kişinin değerleri ve deneyimlerinin anlamlandırılması ve (yeniden) yorumlanması sürecini içeren, devam eden ve dinamik bir süreç tanımlanmaktadır (Thomas ve Beauchamp, 2011). Ayrıca, bu çalışmada öğretmen kimliği kavramının sosyal boyutu önemsenmektedir; sosyal etkileşimde öğretmen, öğrenciler, diğer öğretmenler, yöneticiler ve geniş toplulukla yaşanan, aynı zamanda sınıflar ve kurumlardaki mekanlar, yerler ve nesnelerle etkileşiminde, hem kısa vadeli hem de zaman içinde dinamik ve çok katmanlı, diskürsif olarak değişen bir kavramdır (Barkhuizen, 2016). Bu çalışmada öğretmen kimliği ile profesyonel (mesleki) kimlik kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır.

Profesyonel kimlik: Öğretmenlerin profesyonel kimliği, öğretmenlerin yaşamlarının duygusal yönlerinden ve kişisel, sosyal ve kültürel deneyimlerle kurumsal çevre arasındaki etkileşimlerden 'oluşturulan' çok katmanlı, karmaşık ve dinamik bir kavram olarak tasarlanmıştır (Barcelos, 2016). Bu çalışmada öğretmen kimliği, profesyonel kimlik ve mesleki kimlik eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Öğretmen kimliği oluşumu: Öğretmenlerin kişisel öz imajlarının, öğrenme ve öğretme geçmiş deneyimlerinin, kurumsal ve sosyal uygulamalar tarafından teşvik edilen öğretmen rolleri ve yetkinlikleri üzerindeki tanımlama ve pazarlık süreci olarak öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inşa etme süreçleridir (Lim, 2011).

Öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması: Kimliğin yeniden yapılandırılması, bir kişinin kendini nasıl algıladığı ve kim olmak istediği ile ilgili yorumlama sürecidir (Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset ve Beishuizen, 2017). Bu tanım öğretmen kimliği açısından incelediğinde, öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırması, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri ve mesleki olarak kim olmayı arzuladıkları ile ilgili sürekli bir yorumlama sürecidir. Bu süreç, öğretmenlerin mevcut eğitim pratikleri ve pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirmelerini, mesleki becerilerini

ve metodolojilerini geliştirmelerini ve eğitimdeki değişen ihtiyaçlara ve beklentilere uyum sağlamalarını içermektedir.

Kariyer evresi: Öğretmen kariyer gelişimi modelleri, öğretmenlik mesleğinin gelişimini sosyal ve psikolojik bileşenler üzerinden inceleyerek yaşantılarının ve sosyal bağlamlarının öğretmeni nasıl etkilediğine dair bir anlayışa varılmasına yardımcı olmaktadır (Stemberger, 2020). Bu tarz bir yaklaşımla öğretmenlerin zaman içinde çevrelerine adaptasyon süreçlerini anlamlandırılabilir (Henninger, 2004). Bu çalışmada, öğretmenlerin kariyer evreleri Huberman'ın (1993;2001) kariyer gelişimi modeline göre çerçevelenmiştir; çünkü bu modelde öğretmenlerin kariyer evreleri, profesyonel gelişimleri üzerinden betimlenmektedir.

Öğretmen anlatısı: En temel anlamıyla öğretmen hikayeleridir. Öğretmen anlatısı, öğretmenlerin hikayeleri ve deneyimleri üzerinden anlatıları üzerine inşa edilmiş öğretmen araştırmasıdır, öğretmen hikayesi ve öğretmen araştırmasının bir kombinasyonudur (Schwarz, 2001).

Anlatısal çoklu örnek olay araştırması: Çoklu örnek olay araştırmasının anlatı araştırması deseniyle desteklenmesidir. Örnek olay araştırmalarında anlatı araştırması yaklaşımından faydalanmak, katılımcıların karmaşık ve belirsiz olarak nitelenebilecek hayat deneyimlerine ulaşılmasına ve bu deneyimlerin analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Etherington ve Bridges, 2011; Simons, 2009).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen kimliği ile ilgili kavramsal çerçeveye ve konuya ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Kimlik

Kimlik, kavramsal olarak öz farkındalık ile sosyal süreçleri kapsayan, bireyin kendini anlama veya anlamlandırma sürecini kapsayan bir yapıdır (Karsantık, 2020, s. 61). Bireylerle ilgili bilişsel yapıları ve sosyal süreçleri kapsadığı için, kimlik olgusunun net olarak tanımlanamayacağı; diğer taraftan bireylerin kimliklerini inşa ederken geçtikleri yapıların incelenip anlamlandırılabileceği ifade edilmektedir (Lawler, 2009). Kimliğin bu karmaşık yapısı, araştırmacılara kavramı tanımlamak için zengin bir tanımlama yelpazesi sunmuştur (Samovar, 2015, s. 244).

Kimlik bireylerin değişen bağlamlardan bağımsız istikrar barındıran yerleşik özelliklerini içerir, ancak, aynı zamanda tek bir durumdan bile etkilenebilen değişken ve dinamik özellikleri de barındırırır (Tracy ve Robles, 2013, s. 21). Bu bakış açısı, kimlik kavramının benzersiz olan kişisel boyutu ile değişken olan sosyal boyutlarını ortaya çıkarır. Ancak, bu iki boyut zıt olmaktan ziyade, kimlik kavramının tamamlayıcı ögeleridir. Bu durumda, kimliğin kapsayıcı doğası, aile, cinsiyet, kültür, etnik ve bireysel sosyalleşme süreçlerinden etkilenen yansıtıcı benlik kavramı veya benlik imajı olarak da tanımlanabilir (Ting-Toomey, 2005, s. 212).

Gee (2000), kimliğin bağlamsal ve dinamik boyutlarına dikkat çekmektedir. Buna göre, kimlik bağlamdan bağlama değişen, belirli bir insan tipi olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan anlaşıldığı üzere, bu anlayışa göre kimlik insanların sadece içsel durumlarıyla ilgili değil; aynı zamanda toplumdaki eylem ve performanslarıyla yakından ilgilidir; bireylerin birden fazla kimliği olabilir. Ayrıca, kimlik sürekli gelişen ve değişen bir süreç olarak tanımlanmaktadır; bu da kimliğin dinamik ve değişken bir yapıya sahip olduğu anlamına gelmektedir (Avraamidou, 2014). Kimlik karmaşık yapıya sahip, çok boyutlu ve dinamik bir doğaya sahip bir olgudur. Bu nedenle, kimlik oluşumu ve gelişimi yapısı ve süreci, farklı perspektiflerden incelenmiştir.

Gee (2000) tarafından geliştirilmiş dört boyutlu model Şekil 1'de yer almaktadır:



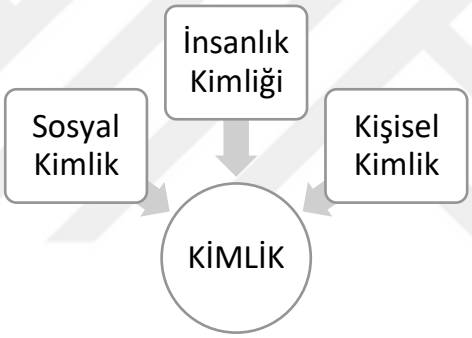
Şekil 1. Kimlik Olgusunun 4 Boyutlu Yapısı (Gee, 2000)

İlk boyut olan doğuştan kimlik, kişiyi doğuştan sahip olduğu özellikler üzerinden tanımlayan bakış açısıdır. İkinci boyut olan kurum kimliği, bireyin içinde bulunduğu kurumdaki yetkiler tarafından verilen güçle tanımlanan kimlik anlayışıdır. Üçüncü boyut olan söylem kimliği, bir bağlamda bireyin girdiği diyaloglarla ortaya çıkan; başka bireyler tarafından tanımlanan kişisel özellikle üzerinden kimliğin tanımlanmasıdır. Son olarak, dördüncü boyut olan ilgi grubu kimliği ise kişinin samimi olduğu bir sosyal grupta paylaşılan deneyimleri olarak ifade edilebilir (Gee, 2000). Gee tarafından yapılandırılan kavramsal çerçevede kimliğin hem yerleşik hem kültürel doğası çeşitli boyutlarda tanımlanmakta ve vurgulanmaktadır (Avraamidou, 2014). Bu boyutlar kimlik olgusunun oluşum ve gelişim sürecinin incelenmesi için çok boyutlu bakış açıları olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, bu boyutları tek başına değerlendirmek yerine, birbirlerini tanımladıklarının vurgulanması, kimlik olgusunun oluşum ve gelişim süreçlerinin doğru bir şekilde aydınlanması açısından kritik öneme sahiptir. Bu kavramsal çerçeveyle Gee, kimlik olgusunun çok boyutlu yapısının yanı sıra, hangi dış faktörler tarafından nasıl şekillendiğine dair sistematik bir analiz sunmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Kimlik oluşumu ve gelişimi sürecini anlamak ve anlamlandırmak zor olsa da Gee'nin dört boyutlu analizi, derinliği ve açıklayıcı kapsayıcılığı ile çeşitli alanlarda kimlik üzerine çalışan araştırmacılar için önemli bir anlamlandırma modeli ve ampirik çalışmalarda ise önemli bir analiz aracı olarak kullanılmıştır (Avraamidou, 2014; Schachter ve Rich, 2011; Sutherland ve Markauskaite, 2012; Trent, 2010).

Farklı dönemlerde bireylerin farklı kimlik boyutlarını öne çıkmaktadır. Tarihsel düzlemdeki farklılaşmaya benzer olarak, kimliği incelemek için farklı yaklaşımlar

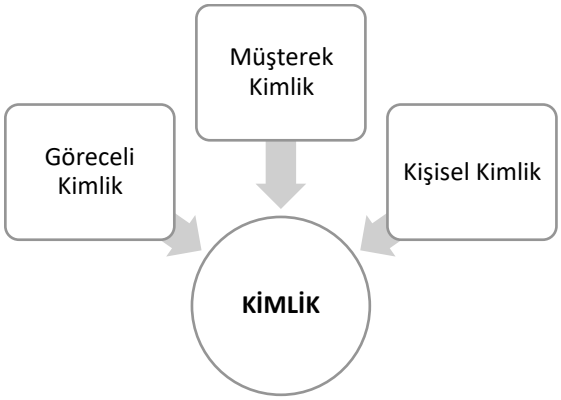
kullanılmaktadır. Geleneksel toplumlarda bireylerin kimlikleri kurumlar tarafından yetkilerine göre tanımlanırken, modern dönem toplumlarında, kişiler arası diyalogların ve etkileşimin önemi artmış; söylem kimliği önemsenmeye başlanmıştır. Post-modern dönemdeki toplumlarda ise oluşan yeni ihtiyaçlarla ve sürdürülebilir ilişkilerin artan önemiyle, kurumlarda bireylerin ilgi grubu kimliği gözetilerek seçimler yapılması veya iş şartlarına uygun olarak yeni ilgi grupları oluşturulması yaygınlaşmıştır; anlaşıldığı üzere, bireylerin ilgi grubu kimlikleri bu dönemde önem kazanmıştır (Gee, 2000).

Kimlik olgusu sosyal bağlamlara veya durumlara göre farklılaşabilen birden fazla kimliğin birleşimidir. Bu nedenle, bireylerin birden fazla kimlikleri vardır ve bireylerin çok sayıda olan ve farklılaşan kimliklerini kavramak ve analiz etmek için araştırmacılar farklı kimlikleri belli taksonomilerle sınıflandırılmaktadır. Şekil 2'de görülebileceği gibi, Hogg ve Turner (1987) tarafından üç kimlik kategorisi belirlenmiştir.



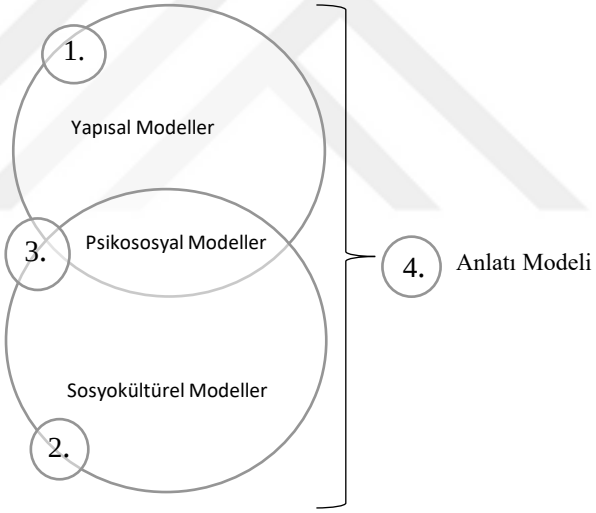
Şekil 2. Turner ve Hogg'un Kimlik Modeli

Turner ve Hogg'un kimlik modeline göre (1987); insanlık kimliği, insanları diğer canlılardan ayıran ve bütün insanları birbirine bağlayan benlik algılarıdır. Sosyal kimlik ırksal, etnik, mesleki, yaş gibi ait olunan gruplar tarafından temsil edilen kimlik anlayışıyken; kişisel kimlik ise bireyi yer aldığı gruptaki diğer insanlardan ayıran biricik özellikleridir. Benzer şekilde, Şekil 3'te görüldüğü üzere, Hall (2005) tarafından geliştirilen kimlik modeli de benzer bir yapıya sahiptir; kişisel kimlik insanları diğerlerinden ayıran ve farklı yapan özellikler bütünüyken; göreceli kimlik diğer insanlarla olan ilişkilerin sonucunda oluşan kimlik boyutlarıdır. Müşterek kimlik ise milliyet, etnik, cinsiyet, dini veya politik yönelim gibi özelliklerle bağdaştırılan büyük topluluklarla ilişkilendirilen özellikler bütünüdür.



Şekil 3. Hall'un Kimlik Modeli

Kroger (2007), Şekil 4'te gözlemlenebileceği üzere, kimlik olgusunu tanımlamak için yapısal, sosyokültürel, anlatısal ve psikososyal olmak üzere dört yaklaşımdan bahsetmiştir.



Şekil 4. Kimlik Olgusunu Tanımlayan Yaklaşımlar

Yapısal modeller kimlik oluşumunu egonun gelişimi ile aynı doğrultuda görürken, sosyokültürel modeller, bağlamsal şartların kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Yapısal ve sosyokültürel yaklaşımların arasında ise psikososyal modeller yer almaktadır; bu modeller için geçerli olan yaklaşım ise kimliğin hikayesinin anlatılmadan var olamayacağını savunan anlatı modelidir (Taşdemir, 2021). Bu yaklaşımlar göz önüne alındığında, kimlik çalışmaları bireyin kendisinden beklentilerinin yanı sıra, sosyal rollerinden ve diğer insanlarla olan etkileşimden nasıl etkilendiğini çözümlemeye

odaklanmaktadır. Bu çözümleme çabası ile bireylerin kültürü birbirinden bağımsız görülemez. Kültürel normlar bireyleri ve toplumları derinden etkilemektedir. Dolayısıyla, kültürel olarak yerleşik normlar, kültürlerarası düzlemde, profesyonel kimlik üzerinde etkilidir. Örneğin, birçok kültürde öğretmenler toplumsal olarak saygı ve değer görürken, Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki statü daha çok maddi kazançla belirlenir (Samovar ve diğerleri, 2015, s. 247). Bu nedenle öğretmenlere toplum tarafından aynı saygın konum atfedilmez.

2.1.2. Sosyal Kimlik ve Türleri

Bireylerin bütünsel kimliği, çoklu kimliklerinin birleşimidir. Çoklu kimliklerden hangisinin öne çıkacağı veya vurgulanacağı ise sosyal bağlama göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle, bireylerin kişisel hayatlarında ebeveyn, çocuk veya eş rolleri öne çıkarken, mesleki hayatlarında profesyonel kimlikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca, genellikle sosyal kimliklerin arka planında da kalsa cinsiyet, yaş, ırk gibi biyolojik ögeler de kişilerin kimlikleri için önem taşımaktadır ve alt kültürler toplumsal kültür tarafından etkilenmektedir.

2.1.2.1. Irksal Kimlik ve Etnik Kimlik

Irk, insanları tanımlayan en eski kimlik türlerinden biridir; bunun nedeni, ırk kavramının insanları farklı gruplara ayırmaya yönelik ilk tarihsel girişimlerden biri olmasıdır. Irk kavramı, tarihte ilk kez 18. yüzyılda antropologların, insanları büyük ölçüde dış görünüşlerine dayanarak hiyerarşik bir şekilde sınıflandırma çabalarıyla ortaya çıkmıştır (Samovar ve diğerleri, 2015, s. 247). Etnik grup, ortak tarih, gelenekler, dil, inançlar, değerler, müzik, giyim ve yemek gibi kültürel özellikleri paylaştıklarına inanan bir insan topluluğunun sınıflandırılması anlamına gelmektedir (Cokley, 2007). Irk ile etnik grup kelimeleri çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılsa da iki kelime kavramsal çerçeve açısından birbirinden farklıdır.

Irksal kimlik, kendilerini bir ırk olarak tanımlayan, sosyalleşmiş insan grubunun kolektif kimliği olarak tanımlanmaktayken (Helms ve Cook, 1999); etnik kimlikse aidiyet duygusu, grup tercihi, etnik grubun olumlu değerlendirilmesi, etnik bilgi ve etnik grup faaliyetlerine katılımı içeren öznel etnik grup üyeliği duygusu olarak tanımlanmaktadır (Phinney, 1990). İki kimlik türünün birbirine yakın kavramsal çerçevesi, bilim dünyasında kafa karışıklıklarına yol açmaktadır. Ancak, ırk kavramı üzerine yapılan etik tartışmalar ile Smedley ve Smedley (2005) gibi birçok sosyal bilimcinin ırkı biyolojik değil sosyal yapı üzerinden tanımlayıp ırk kavramının kurgulanmış bir kavram olarak

betimlemesi, ırk yerine etnik grup ifadesinin daha çok tercih edilmesine sebep olmuştur (Kottak ve Kozait, 2003). Bu nedenle, araştırmacılar, bireylerin kültürel inançlarına, değerlerine ve davranışlarına göre kendilerini nasıl gördükleriyle ilgilendiklerinde, ırksak kimlik yerine etnik kimlik kavramını kullanmaya başlamıştır (Cokley, 2007). Dolayısıyla, bir toplumun üyesi olarak sosyalleşmenin psikolojik, eğitimsel ve politik etkiler yarattığı ve etnik kimlik kavramının literatürde araştırılmaya değer bir konu olduğu söylenebilir.

2.1.2.2. Ulusal Kimlik

Ulusal kimlik kavramı, homojen ve kolektif olarak öz bilince sahip bir etno-kültürel birime, üyelerinin özünü ve kimliğini şekillendiren manevi bir bütüne atıfta bulunmaktadır (Parekh, 1995). Ulusal kimlik, Fransız Devrimi'nden bu yana yalnızca bir ideoloji değil, aynı zamanda ideolojiye dayalı siyasi ve toplumsal bir hareket olan modern milliyetçiliğin gelişimi sonucunda elde edilen bir olgudur (Liu ve Turner, 2018). Bu durumda, ulusal kimlik, bir ulusun nerede olduğunu ve kimlerin o ulusu oluşturduğunu tanımlamayı gerektirmektedir. Ulusal kimlik, bir ülkenin vatandaşlarının kendi ülkelerinin tarihi ve kültürel gelenekleri, ahlaki değerleri, idealleri, inançları, ulusal egemenliği ile o ülkeye ait olduklarına inanmaları şeklinde kendini gösterir (He ve Yan, 2008).

Küreselleşmenin hızlanması dünyadaki göç hareketlerini hızlandırdığı için, yüksek oranda göç alan başta ABD gibi ülkelerde çift vatandaşlık sahibi olan kişilerin sayısı artmaktadır (Spiro, 2014). Ancak, çift vatandaşlık bürokratik bir uygulamadır; ulusal kimlik olgusu büyük oranda kişinin o ulusa bağlılık gücüne bağlı olarak belirlenmektedir (Samovar, vd., 2015, s. 252). Küreselleşme bir yandan ulus-devlet statüsünü zayıflatarak gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeler için ulusal kimlik konusunda bir anlamda krize sebep olmaktadır (Zhuojun ve Hualing, 2014). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yaşayan birçok genç yetişkin, yaşadıkları ülkeyi değil, Avrupa'yı anavatanları olarak benimsemektedir; bu durum ulusal kimliklerinden uzaklaşıp "ulus ötesi" olarak adlandırılabilecek bir kimliği benimsediklerinin göstergesi olabilir. Örneğin, 2016'da Belçika'da sergilenen "Next Generation, Please" adlı sergide çoğu öğrenci kendini "Avrupa vatandaşı" olarak tanımlamıştır (European Youth Portal, 2017).

Küreselleşme bireyleri "dünya vatandaşı"na dönüştürse de ulusal kimliğin küresel jeopolitik için önemi devam etmektedir; ulusal kimliğin çağdaş jeopolitikte hala rol oynadığı görülmektedir. Hatta, ulusal kimlik bazı durumlarda etnik kaynaklı bölünmelerin üstesinden gelmek için kullanılmaktadır. Ancak, çatışmalar ve savaşlar ulusal kimliğin kristalize olmasını hızlandırmıştır; örneğin, Ukrayna-Rusya savaşının,

Ukrayna ulusal kimliğinin yeniden yapılanma sürecine neden olduğu ileri sürülmüştür (Kuzio, 2018). Zhuojuna ve Hualingb, (2014) tarafından vurgulandığı üzere, küreselleşme ulus-devlet sisteminin gücünü tehdit ederken ulusal kimliğin zayıflamasına ve güçlenmesine, bir anlamda yeniden inşa edilmesi bağlamında düalist bir yapı üstlenmektedir.

2.1.2.3. Örgütsel Kimlik

Kurumsal hayatın sembolik boyutlarına artan ilgiyle 1980'li yıllardan sonra "örgütsel kimlik" ve "kurumsal kişilik" gibi kavramlar önem kazanmaya başlamıştır (Cornelissen, 2002). Örgütsel kimliğin örgütlerin etkililiği için önemi yadsınamazken; kolektivist kültürlerde bireylerin kurumsal bağlılıkları, örgütsel kimlik üzerinde kayda değer bir rol oynamaktadır (Samovar, Porter, McDaniel ve Roy, 2015, s. 280).

Örgütsel kimlik kolektif olarak "Biz kimiz?" sorusunun cevabı olarak yorumlanabilir. Örgütsel düzeyde kimlik, benliğin kolektif olarak anlamlandırılma çabasıdır (Corley, vd., 2006). Diğer yandan örgütsel kimlik, üyelerin kurumlar için kalıcı ve ayırt edici karaktere sahip olduğuna inandıkları ögeleri kapsamaktadır (Albert ve Whetten, 1985). Bu ögeler örgütün gündemini belirleyebileceği gibi, gelecek eylemlerini şekillendirebilir. Ayrıca, örgütsel kimlik diğer örgütlerin kendi örgütlerini nasıl gördüklerini kontrol etmek için kurumsal imajın temeli olarak kullanılabilir (Dutton ve Dukerich, 1991). Birçok araştırma (Cornelissen, 2002), bireylerin örgütsel kimlik ve imaj algıları ile kim olduklarına ve neyi temsil ettiklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki olduğunu saptamıştır. Bu tür bulgular, örgütsel kimliğin önemini göstermesi açısından değerlidir.

Örgütsel kimlik örgütsel etkililik için kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, yöneticiler için kurumsal kimlik yaratma ve sürdürme önem taşımaktadır; modernleşme ile bireyselliğin vurgulanmasıyla, kimlik birçok kurum için acil bir sorun haline dönüşmüştür; birden fazla kimliğin bir arada yer alabilmesi ve kimliklerin sürdürülmesinin zorlaşması, birçok kurum yöneticisi için bir kriz anlamına gelmektedir (Cheney ve Christensen, 2001). Diğer yandan, özellikle büyük kurumlar için medyanın artan gücü nedeniyle, kurum üyelerinin özel yaşamlarıyla ve kurumsal imajlar ile örgütsel eylemler arasındaki farklılıkların ortaya çıkması, örgütsel kimliğin önemini her geçen gün artmaktadır (Hatch ve Schultz, 2002). Örgütsel kimlik olgusunun önemi ile son zamanlarda yaşanan bu gelişmeler araştırmacıların dikkatini çekmiştir ve bu konuda yürütülen araştırmalar hızlanmıştır. Bu tür araştırmaların bulgularının sonucunda örgütsel

kimlik; örgüt içi stratejik değişim, karar verme, iç çatışmalar, iletişim gibi süreçleri anlamlandırmak için bir rehber olarak değerlendirmektedir (He ve Brown, 2013).

Örgütsel düzeyde kimlik, örgütü diğerlerine benzeterek ve diğerlerinden ayırarak sosyal bir alana yerleştirmektedir; benzerlikler ve farklılıkların her ikisi örgütsel kimliği oluşturmak ve örgütün devamlılığına sağlamak için önem taşımaktadır (Corley, vd., 2006). Örgütsel kimlik, üyeleri tarafından benimsendiğinde, örgütteki bireylerin kendilerini kolektif olarak örgütle özdeştirmeleri mümkündür ve bu şekilde bireylerin örgütsel bağlılıklarının güçlenmesi beklenir (Haslam, Postmes ve Ellemers, 2003). Bu şekilde örgütsel başarı için önemli olan örgütsel kimliğin gelecekte araştırmacılar tarafından ele alması ve bu konuda araştırmaların yürütülmeye devam etmesi muhtemel gözükmektedir.

2.1.2.4. Profesyonel Kimlik

Kimlik, belli bir sosyal rol etrafında örgütlenmiş bilgi, duygu, yetenek ve deneyimler üzerinden tanımlanırken, profesyonel kimlik bu ögelerin belli bir profesyonel rol üzerinde yer almasına gönderme yapmaktadır (Eliot ve Turns, 2011). Profesyonel kimlik, bir mesleğin tanımını ve kimliğin doğasını, bireylerin ve bir profesyonel grubun üyelerinin kimlik oluşturma süreciyle bütünleştirmektir (Nuttman-Shwartz, 2017). Bu nedenle, profesyonel kimliğin oluşması karmaşık bir süreçtir ve birden çok öncülün bir arada olmasını gerektirir. Profesyonel kimliğin oluşum sürecinin makro ve mikro düzeyde tartışılması faydalı olabilir.

Profesyonel kimliğin makro düzeyi, mesleğin resmi olarak tanımlanmasını ifade etmektedir (Wackerhausen, 2009). Makro düzeyde profesyonel kimlik; görev tanımları, mesleğin toplumsal algısı, meslek üyelerinin statüsü ve yeterlilikleri ile meslek üyelerinin sahip olduğu genel imajı gibi faktörleri kapsamaktadır (Wackerhausen, 2009). Makro boyutta profesyonel kimlik birçok unsur tarafından konumlandırılabilir. Örneğin, teknolojik ve bilimsel gelişmeler, kamuoyu görüşü, ulusal ekonomi gibi unsurlar makro düzeyde profesyonel kimlik üzerinde dinamik bir etkiye sahiptir (Wackerhausen, 2009). Profesyonel kimlik, makro düzeyde resmi düzenlemeler gibi dışsal unsurlarla tanımlansa da mesleğin üyeleri bu unsurları içselleştirerek kişisel kimliklerinin bir parçası haline getirebilir (Tan, Van der Molen ve Schmidt, 2015).

Resmi standartlar, bir mesleğin kabul edilen bir üyesi olmak için yeterli olmayabilir. Bireylerin mesleğin bir mensubu olarak kabul edilmesi için mesleğin kültürel boyutlarını edinmeleri gereklidir. Bu perspektif, mikro düzeyde profesyonel kimlik oluşumuna odaklanmaktadır (Wackerhausen, 2009). Bireylerin bir meslekte

yetkinliklerini kanıtlamaları için belli bir eğitim alması; belirli bölümlerde okumaları ve belirli sınavları geçerek temel, teorik ve pratik bilgilere sahip olmalarının yanı sıra; kendilerinin o meslek grubunun saygın ve yetkin bir üyesi olarak kabul ettirmeleri gereklidir. Bu nedenle, profesyonel kimliğin gelişmesi için; ileri düzeyde mesleki bilgi düzeyinin edinilmesi, sosyal değerlerinin anlaşılması ve mesleki yeterliliğin temel bileşenleri olarak bilgi ve değerleri uygulanması gerekmektedir (Wiles, 2013). Profesyonel kimlik oluşumu sürecinde sadece teorik veya uygulama üzerine olan becerilerin edinilmesi etkili değildir; aynı zamanda profesyonel kimlik, bireylerin birden çok bağlamda dönüşen dinamik bir müzakere sürecidir (Stokes ve Wyn, 2007). Profesyonel kimlik üzerinde ayrıca, bireylerin aktif olduğu bağlamlarda başkaları tarafından nasıl tanımlandığı üzerine olan algıları önem taşımaktadır (Mann, Howard, Nouwens ve Martin, 2009). Öğretmenlerin diğer eğitim paydaşları olan öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, okul yöneticileriyle, öğrencilerinin ebeveynleriyle ve toplumla olan ilişkileri düşünüldüğünde, öğretmen kimliğinin karmaşık bir doğaya sahip olduğu sonucuna varılabilir.

2.1.3. Öğretmen Kimliği

Kimlik yaklaşımları bütünsel olarak incelendiğinde, bireylerin kimliklerini oluşturan yapılar arasında; kişilik, bireyin kendi değer yargıları, inançları ve tutumları gibi bireysel faktörler ile toplumsal, kültürel, aile ve bu yapılarda yer alan insanların değer ve inançları gibi bağlamsal faktörler yer aldığı söylenebilir (Valimaa, 1998). Bireylerin hayatlarında etkili olan kişilerin, aile geçmişlerinin, eğitim hayatlarının, kültürlerinin, mesleki çevrelerinin; kimliklerinin inşa sürecinde etkili olduğu ifade edilmektedir ve bu nedenle kimliğin bileşenlerini ve süreçlerini tanımlamak karmaşıktır.

Benzer şekilde, öğretmen kimliği sabit kuralları olan bir olgu değil; deneyimler yoluyla anlamlandırılan bir süreçtir (Sachs, 2001, s. 15). Öğretmen kimliği olgusunu kavramsal çerçevede belli bir kalıba oturtmak zordur; ancak öğretmen kimliği önemsenmelidir, çünkü öğretmenin mesleki kimliği, bir öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkisi ile eğitim ve öğretim felsefesi üzerinde oldukça etkilidir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Öğretmen kimliği süreçlerini ortaya çıkarmak, makro ve mikro düzeyde öğretmen eğitimi politikaları için önem taşımaktadır.

2.1.3.1. Öğretmen Eğitimi ve Kariyer Gelişimi: Tarihsel Bir İnceleme

Öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmalar tarihsel düzlemde incelendiğinde, 1960 ve 1970'li yıllarda yapılan araştırmalarda, mesleğe uygun adaylara ulaşılabilmesi için

politikaların belirlenmesi; başarılı olma ihtimali yüksek "iyi" öğretmenlerin kişiliğinin nasıl olması gerektiğini tanımlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır (Elbaz-Luwisch, 2007). Ancak bu araştırmalar eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi konusunda yetersiz kaldığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Elbaz-Luwisch, 2007). Bu eleştirilerle beraber, eğitim araştırmaları paradigma değişimine uğramış; araştırmalarda süreç-ürün paradigması benimsenmeye başlanmıştır. Bu paradigmaya göre, araştırmacılar öğretmen davranışları (diğer ifadeyle sürecin) ile öğrenci başarısı (diğer ifadeyle ürün) arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışarak, öğrencilerin öğretim sırasındaki bilişsel süreçlerini inceleyerek, öğretimle ilgili öngörülerde bulunmuştur (Belfry ve Winne, 1988). Bu paradigmaya göre öğrenci bilişselliği, öğretim süreçleri ile ürünleri arasında bir köprü görevini görmektedir. Ancak, bu süreçte öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim ve öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri göz ardı edilmiştir.

Öğretmen ve öğrenci deneyimlerinin öğretim süreçlerinde önemi, Dewey'in deneyim yoluyla öğrenmeyi vurgulayan eğitim yaklaşımıyla anlaşılmaya başlanmıştır (Houseal, Abd-El-Khalick ve Destefano, 2014). Geleneksel eğitim çalışmalarını "eğitimin psikolojisini bozduğu" konusunda eleştiren Schwab; öğretmenleri uzman uygulayıcılar olarak tanımlamış; öğretmen deneyimlerinin önemine dikkat çeken ilk eğitim kuramcılarından biri olmuştur (Elbaz-Luwisch, 2007). Böylece, eğitim araştırmalarında öğretmenlerin deneyimlerini konu alan araştırmalar yürütmek yaygınlaşmaya başlamıştır. Clandinin ve Connelly (2000), öğretmen deneyimlerinin, öğretmen anlatıları üzerinden incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir (s. 19). Sonraki dönemlerde, öğretmenlerin anlatıları, araştırmacılar tarafından daha çok önemsenmiş ve eğitim araştırmacıları tarafından nitel araştırma yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Angus, Levitt ve Hardtke, 1999). Öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, anlatı araştırması yaklaşımından hem kavramsal çerçeve hem de metodolojik olarak yararlanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen kimliği olgusunun ve inşasının bireylerin yaşam hikayeleri üzerinden incelenmesinde önemli bir yer tutmaktadır; çünkü bireylerin, kişisel deneyimlerinin yanı sıra mesleki deneyimlerini de anlatıları aracılığıyla anlamlandırdıkları düşünülmektedir (Winslade, Crocket, Monk ve Drewery, 2000). Başka bir deyişle, bireyler kişisel ve mesleki yaşantılarına dair bir kimlik oluştururken, aynı zamanda inşa ettikleri öğretmen kimliklerini rehber olarak kullanmakta ve bu doğrultuda yeterliliklerini değerlendirip kararlar almaktadırlar. Bu süreçte belirleyici olan güç, genellikle yaşamlarının içinde gizli kalmış kritik olaylar ve dönüm noktalarıdır. Anlatı araştırması, bu dönüm noktalarına bireylerin yaşam öyküleri

aracılığıyla ulaşmayı mümkün kıldığı için, öğretmen kimliği olgusunun anlaşılmasında ve anlamlandırılmasında önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Winslade vd., 2000). Öğretmen kimliğinin oluşumu, bireylerin kişisel ve mesleki yaşantılarından beslenirken, bu kimlik aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamlarda kurgulanan dünyalar aracılığıyla şekillenir. Bu noktada, kimliğin kurgusal dünyalarla olan ilişkisinin anlaşılması için 'Kurgulanmış Dünyalar' kuramı önemli bir perspektif sunmaktadır.

2.1.3.2. Kuramsal Altyapı: Kurgulanmış Dünyalar

Kimlik, bireyleri etiketleyen ögelerden fazlasıdır. Kimlik, aynı zamanda bireylerin kendilerini nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilidir. Bireyler katıldıkları "dünyalar" aracılığıyla kim olduklarını "kurgular"; bu nedenle, kimlik, bireylerin katıldıkları "dünyalar"ı anlamlandırma şekilleriyle ilgilidir (Urrieta, 2007a). Lachicotte, Skinner ve Cain (1998) tarafından öne sürülmüş "Kurgulanmış Dünyalar" kuramı, bireylerin kurgulandıkları dünyadaki zaman, kişi ve bağlama dayalı olarak, farklı roller üstlenip bu şekilde kararlar alıp eyleme geçtiğini savunmaktadır. Kurgulanmış dünyalar, bireyler tarafından sosyal olarak oluşturulan ve kültürel olarak yapılandırılan hayatı yorumlama biçimleridir ve bireyler kurguladıkları dünyaya etki edebilen baş aktörlerdir. Bireyler kurguladıkları dünyada üyesi olarak bulundukları gruptaki üyelerle paylaştıkları kolektif deneyim ve anılar önem taşımaktadır (Holland, vd., 1998). Bu bakış açısına göre, bireyler, kişisel hayat hikayeleri ve deneyimleriyle aynı deneyimi farklı şekilde algılayıp yorumlayabilir; bu nedenle her bireyin hikayesi özgündür ve değerlidir (Karslı-Çalamak ve Erdemir, 2019). Diğer yandan, bireyler diğer insanlarla iletişim kurdukça, kimlikleri farklılaşmaktadır ve yeniden yapılandırılmaktadır (Urrieta, 2007a).

Holland ve diğerleri (1998), bireylerin kurguladıkları dünyaları, toplumsal olarak üretilmiş, kültürel olarak oluşturulmuş faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Kurgulanmış dünyalar, (1) bireylerin maruz kaldığı veya etkisine girdiği toplumun diğer üyeleri aracılığıyla gelişen kültürel olgulardır; (2) toplumsal etkileşimin ve insanların konumlarının önem taşıdığı anlamlandırma rolüne sahiptir; (3) kurgulanmış dünyalar toplumsal olarak düzenlenir ve yeniden yapılandırılır; bireyler bu dünyaların içinde etkileşim kurmayı öğrenir; (4) kurgulanmış dünyalar, bireyleri eylem "manzaralarına" göre kategorilere ayırır.

Kurgulanmış dünyalar, hayatları birbirleriyle kesişen insanların bilişsel kavrama süreçleridir (Urrieta, 2007a). Bu bilişsel süreçlere göre, bireyler belli deneyimlere ve sonuçlara daha fazla önem vermektedir. Bu bilişsel süreçlerin keşfedilmesi için, bireylerin hayat öykülerine odaklanmak ve hayat öykülerini nasıl anlamlandırdıklarını

kendi anlatıları üzerinden ortaya çıkarmak değerlidir. Bireylerin kimlik oluşturma süreçlerini keşfedilmesi için anlatıları analiz edilmesi birçok disiplinde olduğu gibi eğitim alanında da yaygındır. Bireyler eğitim süreçlerinde çeşitli sosyal bağlamlara girmektedir ve farklı kurgusal dünyalar oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin kimliklerinin oluşumunu Kurgulanmış Dünyalar Kuramı üzerinden incelemek eğitim araştırmalarında yaygındır (Urrieta, 2007a). Birçok eğitim araştırmacısı tarafından öğrenci kimliği (Çalamak ve Erdemir, 2019; Jurow, 2009; Rubin, 2007), öğretmen adaylarının kimliği (Beauchamp ve Thomas, 2009) ve öğretmen kimliği (Fecho, Graham ve Hudson-Ross, 2005; Urrieta, 2007b) Kurgulanmış Dünyalar kuramının bakış açısıyla incelenmiştir.

Bu çalışmada; öğretmen kimliği kavramı, Kurgulanmış Dünyalar kuramının kavramsal çerçevesine göre tanımlanmaktadır. Kariyerleri süresince öğretmenler, kim olduklarına (öz kimlik algısı) ve ne yaptıklarına dair (profesyonel rol kimlikleri) kimlik oluşturmakta ve kimliklerini kişisel, örgütsel, sosyal ve politik şartlara göre yeniden yapılandırmaktadır (Farrell, 2011). Öğretmen kimliği, öğretmenliğin rolleri ile öğretmenliğe dair inanç, değer ve duygular üzerinden konumlandırılmaktadır.

2.1.4. Öğretmen Kimliğinin Oluşum Süreci

Öğretmenlik, gerekli bilgi ve yeteneklerinin kazanılmasından daha fazlasıdır. Aynı zamanda, öğretmenlerin profesyonel kimliklerin inşa etmeleri gerekir, ancak profesyonel kimlik birden çok değişkeni ve dinamik bir süreci içeren çok boyutlu bir olgudur (Beiijard, vd., 2004). Ashmore, Deaux ve McLaughlin-Volpe (2004) tarafından vurgulandığı üzere, profesyonel konumlandırmanın gerçekleşmesi, bireylerin kendi bilişsel şemalarından ve duygularından daha çok, diğer insanlarla etkileşim yoluyla edindikleri; diğer insanların onları konumlandırmalarına bağlıdır. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinin çok boyutlu olduğu anlaşılmaktadır.

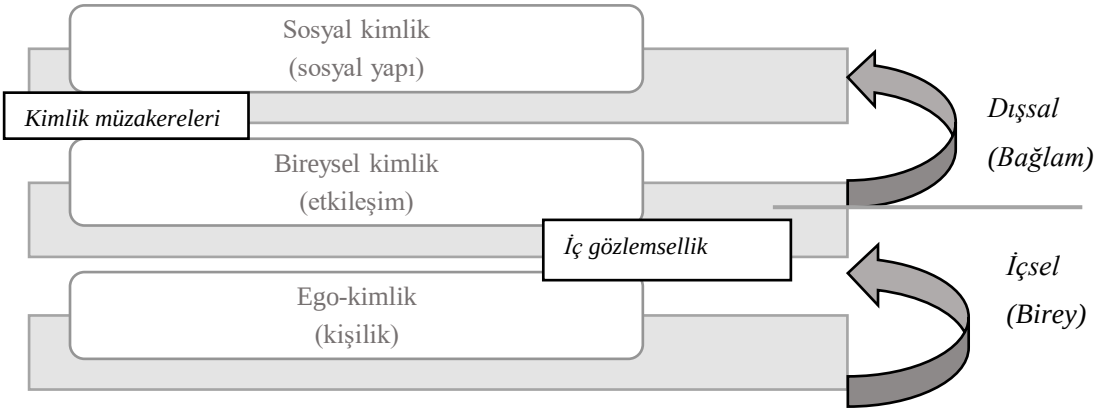
2.1.4.1. Öğretmen Kimliğinin Oluşumuna İlişkin Kuramsal Çalışmalar

Öğretmen kimliğinin oluşumu incelenirken, farklı kuramsal çalışmaların bakış açılarıyla beraber, kavram çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

2.1.4.1.1. Öğretmen Kimliğinin Oluşum Süreci: İçsel ve Dışsal Faktörler

Öğretmen adayları, üniversitelerdeki mikro ders anlatımları ve staj döneminde okullarda yaptıkları uygulamalarla öğretmen kimliklerini şekillendirmeye başlarlar. Lisans derecesiyle mezun olup öğretmen unvanını aldıktan sonra göreve başladıklarında

ise sınıf içinde öğretici, zümre içinde profesyonel üye, okul yönetimi için bir ast ve yönetimsel kararlara etki eden bir karar verici rolleri ile öğrencilerin ebeveynleri ve toplum nezdinde bir rol model olma sorumluluklarını üstlenirler. Tüm bu bağlamlar, bireyler ve süreçler öğretmen kimliğinin oluşumunda rol oynarken, öğretmen adaylarının daha önce öğrenci olarak bulundukları eğitim hayatlarının da öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Beijaard et al., 2000; Cook, 2009; Findlay, 2006; Meng, 2014; Xu 2013). Ruyter ve Conroy (2002) tarafından, 'sosyal olarak inşa edilmiş kimlik' olarak açıklanan profesyonel kimliğin inşa süreci, bağlamdan bağlama farklılık gösterdiği için, öğretmen kimliği hizmet içindeki öğretmenleri ve hizmet öncesindeki öğretmenleri kapsamaktadır. Bu durum, öğretmen kimliğinin sürdürülebilirliğine gönderme yapmaktadır (Coldron ve Smith, 1999); diğer yandan Zembylas'ın ifadesiyle (2003), kimlik 'hiç tamamlanmamış benlik'tir. Özetlemek gerekirse, kimlik bir bireyin istikrarlı bir şekilde sahip olduğu bir mülkiyet değil, bireyin temas kurduğu kişilerle inşa ettiği bir projedir (O'Connor, 2007); öğretmen kimliği kimi zaman çeşitli etkenlerden çözülüp yeniden yapılandırılabilir. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin oluşumu çok yönlü incelenmelidir. Bu kapsamlı inceleme için, Cote ve Levine (2002) tarafından ortaya atılan, öğretmen kimliğinin oluşumunu devam eden bir süreç olarak tasarlayan modeli incelemek faydalı olabilir. Şekil 5'te görüldüğü üzere bu modele göre, öğretmen kimliğinin inşa süreci içsel ve dışsal süreçler olarak ikiye ayrılmaktadır.



Şekil 5. Öğretmen Kimliğinin Oluşumu ve Boyutları (Cote ve Levine, 2002)

Şekil 5'te yer alan model incelendiğinde, kimlik üzerinde birden fazla ögenin etkili olduğu ve bu ögelerin dinamik bir şekilde birbirlerini etkileyerek kimliğin inşa sürecinde katkıda bulunduğu söylenebilir.

İlk öge olan ego-kimlik, Erikson'un psikoloji alanındaki çalışmalarına gönderme yapmaktadır. Ego-kimlik, bireyin değer yargılarını ve tutumunu etkileyebilir. Öğretmen

kimliği bağlamından bakıldığında, bir öğretmenin dengeli ve pozitif bir ego-kimliğe sahip olması, aynı zamanda güçlü bir öğretmen kimliği inşa etmesi için önem taşıyabilir. Pozitif ego kimliğine sahip olmak öğretmenlerin kendilerini eğitimci olarak yetkin ve etkili olarak görmelerini sağlayarak onları profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanıp kendilerini geliştirmeleri için teşvik ederken; negatif ego kimliği ise öğretmenin kendi yeterliliklerini sorgulamasına sebep olarak öğretmekle ilgili olumsuz duygular edinmesine; hatta tükenmişlik yaşamasına neden olabilir. Bu etkiler, çoğu zaman bireylerin örgütsel bağlam ve sosyo-kültürel/politika bağlam ile etkileşime girmesiyle ortaya çıkmaktadır (Day, 2011).

Şekil 5'teki model incelendiğinde, ego-kimlik ve bireysel kimlik arasındaki etkileşimin öğretmen kimliği oluşumu sürecinin içsel boyutunu temsil ettiği ifade edilebilir (Krzywacki-Vainio, 2009). Bireysel kimlik, kişilik özellikleri, değerler, inançlar, ilgi alanları ve deneyimler gibi, bireyin hayatının farklı yönlerini içerebilir. Bireyin kendi hakkında düşünme yeterliliği anlamına gelen öz yansıtma ve etkileşim, bireysel kimliğin oluşumu için temel koşullar arasında yer almaktadır (Leary ve Tangney, 2003). Bireysel kimliğin durağan olması beklenmemelidir; birey kazandığı yaşam deneyimleriyle bireysel kimliğini şekillendirebilir. Bireysel kimliğin şekillendirme sürecinde, bireyin mesleği, aile ilişkileri, sosyal çevresi gibi sahip olduğu roller ve ilişkiler etkili olabilir. Güçlü bir bireysel kimlik algısı geliştirmek, bireylerin kendi benzersiz güçlerini ve zayıflıklarını anlamalarına ve kişisel güçlerini geliştirmelerine olanak sağladığından, kişisel büyüme ve gelişme için önemli görülebilir. Öğretmenlerin profesyonel rolleri bağlamında bireysel kimliğin rolü incelendiğinde, deneyim ve etkileşim yoluyla şekillenen bireysel kimliğin, öğretmenlerin mesleklerini nasıl konumlandırdıklarını ve ideal bir öğretmeni nasıl tanımladıklarını etkileyebileceği görülmektedir (Arnon ve Reichel, 2007; Krzywacki-Vainio, 2009).

Kişisel ve sosyal ögeler arasındaki ilişki, öğretmen kimliği oluşumunun dış süreçlerini temsil etmektedir (bkz. Şekil 5). Bireysel kimlik yoluyla bireyler kurdukları etkileşimler yoluyla sosyal bir gerçeklik şeması inşa ederken, aynı zamanda sosyal olarak paylaşılan algıları edinmeye başlar. Öğretmen kimliği bağlamından bakıldığında, sosyal gerçeklik şeması olgusu önem taşımaktadır (Krzywacki-Vainio, 2009). Bu bağlamda, bireylerin öğretmenlik mesleğini ve ideal bir öğretmenin niteliklerini nasıl tanımladıklarını (Sfard ve Prusak, 2005) ve üniversitede aldıkları lisans eğitiminin profesyonel kimlik üzerindeki farklı boyutlara derin etkilerini (Korthagen, 2004, s. 80) analiz etmek oldukça değerlidir. Ülkenin gelenekleri ve kültürünün – özellikle de eğitim

kültürünün – öğretmen kimliği üzerindeki önemi göz önüne alındığında, lisans düzeyinde verilen öğretmen eğitimi, sosyal olarak paylaşılan 'ideal öğretmen' niteliklerinin yanı sıra mevcut değer ve normların öğretmen adayları tarafından sosyalleşerek edinilmesi açısından bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak, öğretmen kimlik oluşumunu inceleyen bir araştırmada (Timostsuk ve Ugaste, 2010), öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini öğrenme ya da öğretme süreçleri üzerinden anlamlandıramadıkları; bunun yerine kendilerini başarılı ya da başarısız olarak etiketledikleri tespit edilmiştir. Timostsuk ve Ugaste (2010), sosyal bağlamlar ve profesyonel ilişkilerin öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin yeterince önemsenmediğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009); kişisel bilgiler, kişilik özellikleri ve deneyimin yanı sıra, öğretmenlerin lisans döneminde eğitim aldıkları bağlamın da profesyonel kimlik oluşumunda önemli bir unsur olduğunu saptamıştır. Öğretmen kimliğinin oluşumunu, kimlik üzerinde etkili olan bağlamı dikkate almadan incelemek mümkün değildir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda sadece eğitim bağlamı değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliği ve sınıf içindeki rolü de önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Coldron ve Smith (1999) tarafından ifade edildiği üzere, öğretmenlik mesleğinin özerklik boyutu vardır; açıklamak gerekirse, öğretmenler genellikle sınıf içinde özerk bir rol modeldir; asıl karar vericidir. Öğretmenler, mesleki yaşamlarının ilk yıllarında teorik öğretim yaklaşımları ile sınıfın gerçekleri arasındaki fark nedeniyle gerçeklik şokuna girebilirler (Huberman, 2007). Bu süreçte, formel ya da informel düzeyde olumsuz geribildirim aldıklarında, profesyonel kimlikleri açısından büyük önem taşıyan yeterlilik duyguları zedelenebilir. Bu nedenle, öğretmen kimliği oluşumunun hizmet öncesi dönemde desteklenmesi ve öğretmeyi öğrenmenin sosyal yönlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Silva, Soares ve Valle, 2021). Bu şekilde öğretmen eğitimi ve toplum arasında kurulan daha güçlü bağlar, öğrencileri profesyonel hayatlarına daha iyi hazırlayabilir.

Cote ve Levine'nin (2002) kimlik oluşumu modeli, öğretmen kimliğinin inşa sürecine dair genel bir çerçeve sunarken, öğretmen kimliği aslında çok daha karmaşık bir kavramdır. Bu noktada, Gee'nin sunduğu kavramsal çerçeve öğretmen kimliğinin konumlandırılması açısından daha ayrıntılı bir perspektif sağlayabilir.

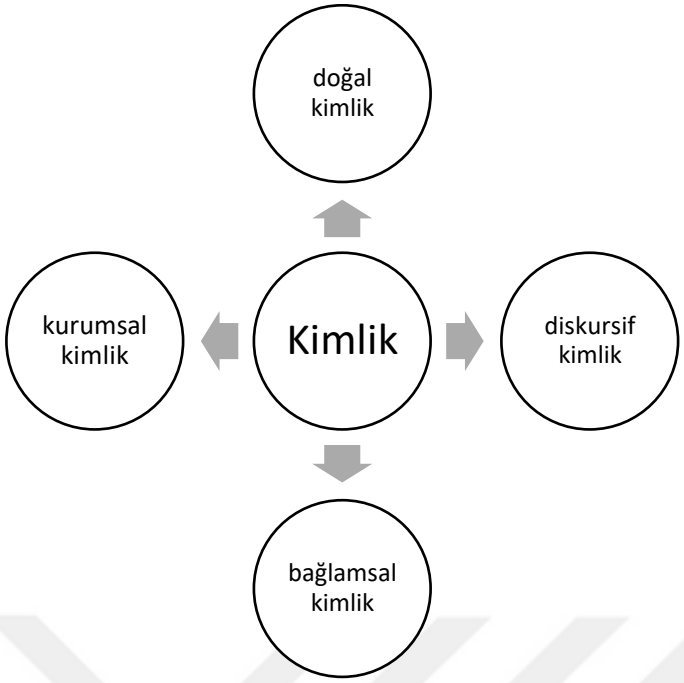
2.1.4.1.2. Öğretmenin Kim Olduğu: Gee'nin Kavramsal Çerçevesi

Gee (2000), öğretmen kimliği üzerine yaptığı çalışmalarda, kimliği eğitim araştırmalarında analitik bir 'lens' ve 'objektif' olarak tanımlamıştır. Gee'nin sunduğu bu

yeni perspektif sayesinde, hızla değişen ve küreselleşen dünyada okulun konumlandırılmasının doğru anlaşılması için kimlik, önemli bir analitik araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Gee, Allen ve Clinton, 2001).

Gee'nin kavramsal çerçevesi, bireylerin kimliklerine etki eden faktörler üzerinden öz kimliklerini nasıl konumlandırdıkları ve diğer kimliklerle etkileşimlerini pedagojik eğilimleri açısından incelemek şeklinde açıklanabilir. Buna göre, kişinin kim olduğu ile mesleki olarak nasıl davrandığının iç içe geçtiği bir meslekte, kişisel kimlik ile profesyonel kimlik birbirinden ayrılmaz; birbirini tamamlar. Bir öğretmenin kendini ne kadar iyi tanıdığı ve sahip olduğunu düşündüğü mesleki imajın niteliği, profesyonel kimliğinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Loughran, 2013). Bu durumda, öğretmenin kim olduğu ile mesleki olarak da öğretmen olarak ne yaptığının iç içe olması şaşırtıcı değildir. Bu bağlantı göz önüne alındığında, öğretmen adayları, kişisel imajlarının ve profesyonel kimliklerinin kendi değer ve inançları doğrultusunda şekillendirilmesi için teşvik edilmelidir (Segall, 2002). Aksi takdirde, öğretmen olarak yapılması doğal karşılanan genel geçer öğretmen imgelerini sorgulamadan kabullenen ve öğrencilerine pedagojik olarak sağlıklı bir şekilde ulaşamayan bir öğretmenlik anlayışı baskın hale gelebilir.

Gee'nin kimlik modeline göre, bir kişinin kimliği dört tür alt kimlikten oluşur: Doğal kimlik, kurumsal kimlik, söylemsel (diskursif) kimlik ve bağlamsal kimlik. Şekil 6'da görüldüğü üzere, bu alt kimlik türleri karmaşık düzeylerde birbirine bağlıdır ve kişilerin alt kimlikleri sadece içsel durumlarına değil, toplumdaki eylemlerine de bağlıdır (Gee, 2000).



Şekil 6. Gee'nin Kimlik Modeli

Doğal kimlik, bireyin doğuştan gelen biyolojik özelliklerine gönderme yaparken; kurumsal kimlik, kurumun kişiyi olumlu veya olumsuz olarak konumlandırmasına gönderme yapmaktadır. Diskursif (söylemsel) kimlik, çevresindeki insanların bireyin kişilik özelliklerini, başarılarını ve/veya niteliklerini nasıl algıladığını ifade ederken, bağlamsal kimlik ise bireyin ortak ilgi alanları ya da deneyimleri paylaştığı gruplara olan aidiyetine işaret etmektedir. Alt kimliklerinin etkileşimine öğretmen kimliği bağlamında bakıldığında, öğretmen kimliğinin doğası ve oluşum süreci ile ilgili aydınlatıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yeni bir okulda çalışmaya başlayan bir öğretmen, meslektaşlarıyla bağlamsal kimliği paylaşıyor olsa da onların öğretim felsefesi veya söylemlerini—söylemsel kimliklerini—paylaşmazsa, bu kimlikler arasında bir çatışma yaşanabilir ve öğretmen kimlik krizine girebilir (Bullough, 2005).

Gee'nin dört boyutlu kimlik modeli, bu çalışmada her öğretmenin profesyonel kimliğinin farklı ve karmaşık olabileceği yaklaşımıyla öğretmen kimliği analizi için kavramsal bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu şekilde, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl konumlandırdıkları detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2.1.4.1.3. Öğretmenin Ne Yaptığı: Beijaard, Verloop ve Vermunt'un Kavramsal Çerçevesi

Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmen kimliği üzerine yaptıkları yeni araştırmanın arkasındaki motivasyonun, öğretmen eğitimi araştırmalarında öğretmen kimliği

konusunda tutarlı bir anlamlandırma ve tanımlamanın eksik olduğunu savunmaları olduğunu belirtmiştir. Bu eksiklik, öğretmen kimliği kavramının eğitim literatüründe yeterince açık ve net bir şekilde ele alınmadığına işaret edebilir. Gee'nin "öğretenin kim olduğu" üzerinden öğretmen kimliğini tanımlayan modelinden farklı olarak, Beijaard ve diğerleri (2000), öğretmen kimliğini "öğretmenin ne yaptığı" üzerinden tanımlamış ve bu süreçte öğretmenlerin eylemlerine ve bu eylemleri etkileyen faktörlere odaklanmıştır. Bu modelde, öğretmenlerin uzmanlık alanları *alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi* ve *didaktik deneyim* olmak üzere üç ayrı alanda analiz edilerek öğretmen kimliği, bir öğretmenin ne yaptığını etkileyen faktörler açısından tanımlanmıştır.

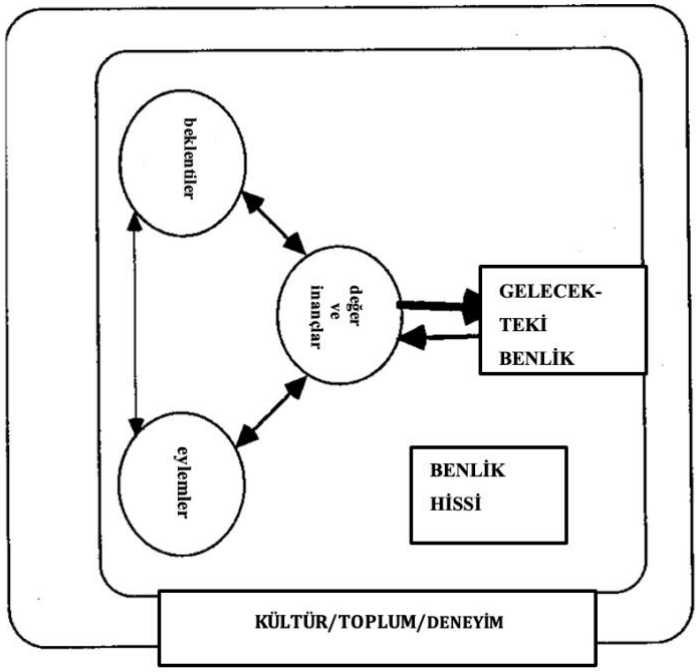
Alan bilgisi, bir öğretmenin branşı ile ilgili bilgi düzeyine gönderme yapmaktadır ve çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarıldığı üzere, bir öğretmenin alan bilgisi düzeyi öğretmen etkililiği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Iserbyt, Ward ve Martens, 2015; Lee ve Tsai, 2010). Birçok araştırmada yeterince ele alınmamasına rağmen, alan bilgisi, öğretmen etkililiği ve öğretmen kimliği gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde, *pedagojik alan bilgisi* de öğretmen kimliği için önemlidir; pedagojik uzman olması beklenen öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarından ve kişisel problemlerinden haberdar olması ve sosyal sorunlar üzerinde yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip olmaları beklenmektedir. *Didaktik deneyimler,* öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimleri için önemli bir faktördür. Buna göre, öğretmenlerin sınıfta neyin işe yaradığı ve neyin işe yaramadığı üzerine öz değerlendirmeleri; pedagojik becerilerini geliştirmeleri için önem taşımaktadır. Birçok araştırma, öğretmenlerin yansıtıcı günlükler aracılığıyla öz değerlendirme yapmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Orakçı 2021).

Beijaard ve diğerlerinin öğretmen kimliği modeline göre (2000), öğretmenlerin profesyonel kimlik algıları; öğretmenlerin etkililik algılarını, profesyonel gelişimlerini, değişime açıklıklarını ve yeniliklere uyum sağlamalarını etkilemektedir. Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmen kimliğinin birçok alt kimlikten oluştuğunu ve bu alt kimliklerin uyum sağlamasının öğretmen gelişimi için faydalı olduğunu belirtmiştir. Alt kimlikler arasında çelişkiler olduğunda öğretmen kimliği üzerinde gerilimler ortaya çıkabilir; bu gerilimler, özellikle öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik deneyimlerinde sıkça gözlemlenebilmektedir. Öğretmen kimliği perspektifinden bakıldığında, öğretmenlerin profesyonel olarak mesleklerini nasıl şekillendirdikleri önemli bir rol oynamaktadır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeniden konumlandırmaları ve yeni alt roller

edinmeleri, kimlik gelişim süreçlerinde kritik bir aşama olarak görülebilir (Lewis, Enciso ve Moje, 2007). Ayrıca, profesyonel kimliğin sabit bir özellik olmaktan ziyade, öğretmenlerin kendilerini anlamlandırma sürecinde kullandıkları dinamik bir strateji olduğu düşünüldüğünde (Beijaard, vd., 2004), bu süreçte aktif rol oynamanın öğretmenlerin kimlik gelişimine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir (Biesta vd., 2015). Öğretmen kimliği kavramı konusunda bazı görüşleri farklılık gösterse de araştırmacıların çoğu öğretmen kimliğinin yapısının, öğretmen olmanın kişisel ve profesyonel yönlerinin sürekli bir bütünleşme süreci olduğu konusunda benzer düşüncelere sahiptir (Beijaard, vd., 2000). Bu bütünleşme süreci, öğretmenlerin hem bireysel değerlerini hem de içinde bulundukları sosyal ve kurumsal yapı dikkate alarak kimliklerini şekillendirmelerini gerektirir. Öğretmen kimliği bireysel ve bağlamsal bir olgu olduğundan, öğretmenlerin kendi öğretme felsefeleri ile okuldaki öğretim kültürü arasındaki "pazarlık" sürekli bir şekilde devam etmektedir. Öğretmen kimliğinin nasıl yapılandırıldığının anlaşılması için Helms'in sunduğu kavramsal çerçeve önemli bir perspektif sunmaktadır.

2.1.4.2. Öğretmen Kimliğinin Nasıl Yapılandığı: Helms'in Kavramsal Çerçevesi

Çeşitli disiplinlerde yapılan kimlik gelişimi araştırmaları, en genel anlamıyla "kim olduğumuzu" ve benlik algımızı anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, psikologlar, sosyologlar ve eğitimciler gibi farklı alanlardaki araştırmacılar, benliğin nasıl inşa edildiğine ve var olma hissinin nasıl oluştuğuna odaklanmaktadır. Benlik kavramını karmaşık hale getiren ise bilen ile bilinen arasındaki sınırı bulanıklaşmasıdır; çünkü incelenen nesne olan benlik, aynı zamanda incelemeyi yapan özne konumundadır (Devos ve Banaji, 2003). Öğretmen ve araştırmacı kimliklerine taşıyan olan McDonald (1992), öğretimin köklerinin çoğunlukla felsefi, politik veya bürokratik zorunluluğa dayandırıldığını; öğretmenin benliği ile öğretim arasındaki ilişkisinin genelde yok sayıldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Goodson (1991), öğretmen benliğinin eğitimde önemli bir rol oynadığını vurgulamış ve bu nedenle, eğitimin öğretmenlerin biyografileri ve yaşam öyküleri üzerinden incelenmesinin hem öğretim sürecine hem de öğretmenlerin hayatlarına yeniden "can vereceğini" savunmaktadır. Öğretmenliğin son derece "kişisel" bir doğaya sahip olduğunu belirten Goodson, bu nedenle öğretmenin kim olduğunu bilmenin kritik öneme sahip olduğunu ileri sürmektedir. Helms'in kimlik modelinin çıkış noktası da öğretmenin kim olduğuna odaklanan benlik hissidir.



Şekil 7. Helms'in Kimlik Modeli

Şekil 7'de görüldüğü üzere, Helms'in çalışmasına göre (1998) benlik; (a) *eylemler*; (b) *kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler*; (c) *değerler ve inançlar* ve (d) *beklent*i boyutları üzerinden tanımlanmaktadır. Özellikle *kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler* boyutundan anlaşıldığı üzere, kültür ve toplum en dıştaki halka olarak öğretmen kimliği üzerinde etkilidir.

Kasıtlı eylemler, başkalarının inançları ("diğerleri", profesyonel topluluklar, içinde yaşanılan kültür ve toplumlar) ile değerler ve inançlar aracılığıyla uyum içinde akabilir ya da çatışabilir. Helms'in gerçekleştirdiği ampirik araştırmada, eylemlerin, değer ve inançların yanı sıra, başkaları tarafından nasıl algılandıklarının öğretmen görüşleri üzerinde açıkça etkili olduğu ortaya konulmuştur. Diğer yandan, Helms (1998), branşın da öğretmen kimliği üzerinde olumlu veya olumsuz olarak etki yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu model üzerinden branş ile öğretmen kimliğinin boyutları ilişkisi hakkında bazı çıkarımlar yapılabilir. Örneğin, kültürel veya toplumsal olarak daha "değerli" bir branşın öğretmeni olan öğretmen, başkalarının olumlu algısı boyutu ile öğretmen kimliğini daha etkili şekilde inşa edebilir; bu durum öğretmen kimliğine olumlu yansır. Bunun tam tersi bir örnekte ise branşı daha "değersiz" olarak kabul edilen bir öğretmenin öğretmen kimliği zedelenebilir.

Öğretmen kimliği, sadece oluşum sürecinde değil, aynı zamanda yeniden yapılanma sürecinde değişiklikler gösterebilir. Bu noktada, Moje ve Luke (2009), kimliği

çok boyutlu ve karmaşık bir teorik yapı olarak konumlandırdığı kavramsal çerçevenin incelenmesi önemlidir.

2.1.4.3. Öğretmen Kimliğinin Nasıl Yeniden Yapılandığı: Moje and Luke'un Kavramsal Çerçevesi

Moje'nin (2009) kimlik modeli, özellikle öğrencilerin bilgi, öğrenme ve kimlikleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik sosyal-kültürel bir çerçevede geliştirilmiştir. Bu model, bireylerin kimliklerinin sabit olmadığını, farklı sosyal, kültürel ve bağlamsal etkileşimler içinde sürekli olarak inşa edildiğini savunmaktadır. Moje'nin yaklaşımında kimlik, bireyin sadece kim olduğunu değil, aynı zamanda ne bildiğini, nasıl öğrendiğini ve hangi sosyal bağlamlarda nasıl davrandığını da etkileyen dinamik bir süreç olarak görülmektedir. Bu kavramsal çerçevede, literatürde son yıllarda konuya dair yapılan araştırmalar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu incelemede, kavramsal çerçevenin temeli olarak literatürde kabul görmüş beş kimlik kavramsallaştırmasını kullanılmıştır: "*farklılık olarak kimlik, benlik/öznellik duygusu olarak kimlik, zihin veya bilinç olarak kimlik, anlatı olarak kimlik ve konum*" (Moje ve Luke, 2009, s. 9). Bu kavramsallaştırmaların ışığında, okuryazarlık ile ilgili görüşler ile kimlik arasındaki ilişki aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Moje'nin (2009) kimlik modeline göre, kimlikler sosyal ve kültürel topluluklarla olan etkileşimler sonucunda şekillenmektedir. Bireyler, farklı topluluklarla etkileşimde bulundukça kimlikleri de bu topluluklara göre değişmektedir. Ayrıca, bir bireyin tek bir kimliği olmadığı gibi, farklı durumlarda farklı kimlikler sergileyebilmektedir. Örneğin, bir öğrenci, bir sınıf arkadaşı ve bir aile üyesi olarak farklı kimlikler ortaya koyabilmektedir. Moje'nin modelinde kimlik, bilgi edinme ve bilginin nasıl kullanıldığıyla da bağlantılıdır. Bireyler belirli bilgi ve yetkinlikleri kazandıkça bu bilgi onların kimliklerinin bir parçası haline gelmektedir. Aynı zamanda kimlikler, sosyal yapılar ve güç ilişkileri tarafından şekillenmektedir, çünkü belirli kimlikler veya bilgiler bazı sosyal bağlamlarda daha fazla değer görebilmektedir. Moje (2009), kimliklerin sadece kişiler arası etkileşimlerle değil, aynı zamanda mekansal ve fiziksel bağlamlarla da ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler, belirli yerlerde ve zamanlarda, o bağlamların sunduğu fırsat ve kısıtlamalar doğrultusunda kimliklerini yeniden düzenlemektedir. Bu nedenle, kimlik dinamik ve sürekli olarak inşa edilmektedir.

Öğretmen kimliğine ilişkin kuramsal çalışmalar Moje ve Luke (2009); Gee (2001, 2002) ve Beijjard ve diğerlerinin (2004) kimlik yaklaşımlarının üzerine koyarak; yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmuştur ve kimlik ile ilgili bazı ilkeler kabul edilmiştir. Bu

ilkeler; (a) kimliğin sosyal etkileşimler aracılığıyla inşa edilmesi, (b) kimliğin çocukluktan başlayıp yetişkinliğe kadar sabit bir yapı olmaması ve (c) kimliğin başkaları tarafından fark edilen özgün bir yapı olmasıdır. Modelde öne sürülen ilkeler, bireyin toplumla etkileşime girerken gelişim sürecini analiz eden ve bireyin sosyal ağlar yoluyla kendisi hakkında bilgi ve inanç edindiğini savunan araştırmalarla tutarlıdır (Lerseth, 2013). Bu çalışmada kimliğin sosyal ağlar yoluyla elde edilmesine dair yaklaşımı, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen kimliği için önemi anlamak için bir perspektif sunmuştur. Ayrıca, bu kavramsal çerçevede kimlik için kabul edilen ilkeler, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl yeniden yapılandıracağını aydınlatması açısından faydalı görülmektedir ve orta ve geç kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin yeniden yapılandırılmama süreçlerini analiz etmek için bu ilkelerden yararlanılmıştır.

2.1.4.4. Öğretmen Kimliğinin İnşa Edilebilmesi için Bir Model: Danielewicz'in Pedagojik Model Önerisi

Küreselleşmenin ve liberalizmin eğitime etkisi her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi, küreselleşme ve çeşitli neoliberalizm biçimlerinin etkisi altında, dünyanın her yerinde politika oluşturmanın merkezi bir odak noktası haline gelmiştir (Menter ve Flores, 2020). Öğretmen eğitiminde öğretmenin karakteri, etiği, öğretmenlik mesleki standartları ve profesyonelliği kavramlarının önemi, eğitim politikacıları ve araştırmacılar tarafından sık sık vurgulanmaktadır. Son yıllarda öğretmen kimliği kavramı da birçok araştırmacı tarafından önemsenmeye başlanmıştır. Bu konuda çalışma yapan araştırmacılardan biri olan Danielewicz (2001), temel öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerini inşa etmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanabileceğini savunarak pedagojik bir model sunmuştur. Danielewicz bu modeli tasarlarken, Salvatori (2003) tarafından "düşünümsel bir uygulama olarak pedagoji" (*pedagogy as reflexive praxis*) olarak ifade edilen kavramı temel almıştır. Bu kavram, bir öğretmenin belirli bir öğretme teorisini benimseme nedenlerini sorgulamaya ve uygulamaları üzerinde düşünmeye istekli olmasını ifade etmektedir. Anlaşıldığı üzere, düşünümsel uygulama (*reflexive practice*), öğretmen kimliğinin inşa edilmesi için önemli bir kavramdır.

Danielewicz'in (2001) pedagojik model önerisinde; on ilke yer almaktadır, ilkeler yapısal ve eylemsel olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (bkz. Tablo 1). Müfredat içeriğinin belirlenmesi, sınıf ortamını şekillendirilmesi ve öğretmenin ders tasarımı ve yöntemlerine yaklaşımını bilgilendirmesi üzerinden çerçevelendirilen yapısal ilkeler

arasında; söylem zenginliği ve açıklık, diyalojik öğretime dayalı müfredat, işbirliği, müzakere ve düşünümsellik yer alır. Eylemsel prensipler bireylerin ne yaptığıyla ilgilidir; öğretmenlerin gündelik eylemleri ise sınıf içindeki performanslarıdır. Eylemsel ilkeler, aktörler -öğretmenler ve öğrenciler- olarak kişilere ve aralarındaki sosyal etkileşime odaklanır. Eylemsel ilkeler arasında; teoriye dayalı uygulama, öğretmen etkenliği, özyinemeli temsil ve icra etme yer almaktadır.

Tablo 1. Danielewicz'in Pedagojik Model Önerisinde Yer Alan İlkeler

Yapısal İlkeler	**Eylemsel İlkeler**
Söylem zenginliği ve açıklık	Teoriye dayalı uygulama
Diyalojik öğretime dayalı müfredat	Öğretmen etkenliği
İş birliği	Özyinelemeli temsil
Müzakere	Otorite
Düşünümsellik	İcra etme

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. New York: Suny Press.

Danielewicz (2001), bu ilkelerin bir yöntem olarak görülmemesi gerektiğini; aksine, öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine rehberlik eden kavramlar olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. O halde, dikkate alındığında bu ilkeler öğretmen kimliğin inşa edilmesi için bir pedagojik temel oluşturabilir. Pedagojik model, hem yapısal hem de eylemsel ilkeleri içermektedir. Yapısal ilkeler, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerini geliştirmeleri için gereken temel yapıları ve çerçeveleri sağlar. Bu ilkeler, eğitimin içeriği ve düzenlenişiyle ilgilidir.

2.1.4.4.1. Yapısal İlkeler

Yapısal ilkelerden ilki, söylem zenginliği ve açıklıktır. Söylem, benliği ve deneyimi oluşturmaktadır; bu durumda başkalarıyla iletişim kurarken kullandığımız dil, kimliğin inşasına katkıda bulunmaktadır. Söylem üretken bir güçtür; kimlikleri şekillendirmekte, deneyimi oluşturmakta ve temelde gerçekliği inşa etmektedir (Danielewicz, 2001). Bu durumda, dil olmadan deneyimin var olamayacağı söylenebilir. Bu nedenle etkili bir pedagoji, söylemin rolünü kabul etmelidir (Danielewicz, 2001). Nasıl öğretmen olunacağını (ve buna bağlı olarak öğretmen olmayı) öğrenmeye yönelik bir pedagoji; söylem zenginliğiyle ve tüm olası ilişkileri devreye sokacak şekilde yapılandırılmış durumlarla karakterize edilir. Ancak bu yapıların açık ve anlaşılır olması da önemlidir. Bu şekilde öğretmen adaylarının ele alınan konuyla ilgili olarak kendileri

için en önemli bilgiyi kavramalarına, yapılandırmalarına ve ifade etmelerine olanak tanımalıdır (Danielewicz, 2001). Alsup (2006) tarafından yapılan ve öğretmen kimliğinin inşa edilebilmesi için söylemin kullanılmasına dair ampirik çalışmada, temel öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adayları arasında en başarılı olanların; eğitimin ve öğretimin doğasında bulunan karmaşık ilişkileri -eğitim anıları, üniversite eğitimleri, öğretmenlik deneyimleri ve temel ideolojileri- tanıma fırsatı verilen ve bu konuda rehberlik edilen öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır. Anlaşıldığı üzere, söylem zenginliği ve açıklığı; öğretmen adaylarının yazma ve konuşma eylemleri yoluyla öğretmen benliklerinin gelişimlerinin desteklenmesiyle sağlayabilir.

İlkelerden ikincisi, diyalojik öğretime dayalı müfredattır. Diyalog, dil ve sosyal etkileşimden meydana gelirken; diyalojik form ifade ve cevap olmak üzere iki bölümden oluşur. Bir söylem süreci olarak diyalog, benliği ("benim ne düşündüğümü") yaratır, bilgi veya anlayışı (içerik, fikirler, paylaşılan anlam) üretir ve diğerini ("ne düşündüğünü") oluşturur; diyalogun bu nitelikleri, kimliğin inşa edilmesine yardımcı olmaktadır, çünkü iletişim kurma eylemi, benliğin ifade edilmesinden ziyade, işbirliği dayalı bir etkileşimle meydana gelmektedir (Clark, 1990). Başka bir ifadeyle, diyalog kurulurken benliğin ve başkalarının kimlikleri eşit derecede desteklenmektedir. Diyalojik eğitim, farklı bakış açılarının çatışabileceği veya bir araya gelip etkileşime girebileceği ortamların, diyalog yoluyla oluşturulması ve bu süreçte yeni öğrenmelerin ortaya çıkmasıyla meydana gelmektedir (Wegerif, 2019). Pedagojik olarak da bakıldığında diyalog katı bir şekilde belirlenmiş biçim ve yöntemi içermemeli; bunun yerine şekillenebilir ve durumsal özelliklere duyarlı bir yapı olarak kurgulanmalıdır. Aynı doğrultuda, diyalojik öğretime dayalı bir müfredat da aynı niteliklere sahip olarak öğretmen adayları çoklu gündem sunmaya ve seslilik göstermeye teşvik edilmeli; eğitim ve öğretim ile ilgili anılarını profesyonel kimliklerine yansıtmalarına ve böylece beklenmedik durumlarda kriz yönetimi yapabilmelerine olanak sağlamalıdır (Danielewicz, 2001). Diyalojik eğitimin eğitim hedeflerini desteklemek için faydalı olduğu varsayıldığında, açık dil kullanımı yoluyla yeni anlamın kolektif olarak inşasına odaklanılırken aynı zamanda öğretmen adaylarının kimliğindeki değişikliklere odaklanılmaktadır (Wegerif, 2019). Bu yaklaşımı benimsemenin öğretmen adaylarını, profesyonel kimliklerini inşa etmeleri için destekleyebileceği söylenebilir.

Yapısal ilkelerin üçüncüsü işbirliğidir. İşbirliği, en genel anlamıyla; ortak çabayı, ortak hedefleri, kolektif sorumluluğu ve ortaklaşa benimsenen sosyal değerleri belirtmektedir (Cittolin, 2018). Ortak çabayı ve ortak hedefleri gerektiren işbirliği;

Benzaquen (2006) tarafından ifade edildiği üzere, bireylerin ortak ve kolektif bir amaca ulaşmak için çabaladığı ve birçok sosyal grubun inşa edilebilmesi için gerekli olan sosyal etkileşim türüdür. İşbirliğinin profesyonel kimliğin inşası için önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel kimliği açısından bakıldığında, "Ben öğretmenim." dediğinde kişinin "ben" vurgusu, bireysel ve kolektif olmak üzere iki farklı açıdan kendini öğretmen olarak tanımladıklarını göstermektedir. Açıklamak gerekirse, "Ben öğretmenim." denildiğinde; bireysel kimliğin yanı sıra, bir profesyoneller grubunun üyesi olma durumunu, başka bir ifadeyle kolektif bir kimliği, sosyal bir kategoriyi ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin inşa edilmesi bireysel ve kolektif kimliğin birlikte gelişmesini gerektirmektedir; bu da işbirliği yapmaya teşvik eden pedagojik bir yaklaşımla mümkündür (Danielewicz, 2001). Temel öğretmen eğitimi dersleri, öğretmen adaylarının bireysel ve kolektif kimliklerinin eş zamanlı olarak geliştirildiği işbirlikçi ortamlar olarak yapılandırıldığında (Danielewicz, 2001), öğretmen adayları ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan, birbirlerinin öğrenmelerinden yararlanan kendilerine ve grubun diğer tüm üyelerine faydalı sonuçlar yaratan bireylere dönüşebilir (Johnson, Johnson ve Smith, 2014). Böylece hem bireysel hem kolektif düzeyde öğretmen kimliğinin inşa edilmesi mümkün olabilir.

Yapısal ilkelerden dördüncüsü müzakeredir. Dewey tarafından çeşitli davranış biçimlerinin yaratıcı bir provası olarak tanımlanan müzakere (1922; akt. Danielewicz, 2001), öğretmen eğitiminde önemli bir pedagojik kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dewey, öğretmenlerin öğrenciler için faydalı bulacağı ve anlamlı buldukları bir amaca yönelik bir müfredat oluşturup uygulamalarının yararlı olduğunu savunmuştur. Ayrıca, müfredatın öğrenciler için kişisel olarak anlamlı hale getirilmesinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Noddings (1999) de öğrencilerin –öğretmen adaylarının– karar vericiler olarak güçlendirilmesi gerektiğini ve sınıf bağlamının buna fırsat sunduğunu savunarak bu sürecin bireysel müzakere yoluyla daha anlamlı hale gelebileceğini ifade etmiştir. Böylece, öğretmen adayları, sınıf içinde herhangi bir kararı hayata geçirmeden önce – Dewey'in ifadesiyle "dramatik prova" yaparak – kararın sonuçlarını öngörebilmektedir. Alfaro (2008), müzakereci pedagojik yaklaşımı kendi eğitim ve öğretim yöntemleri dersinde öğretmen adaylarına uygulamıştır. Her dersin ardından, öğretmen adaylarının müzakereciler ve karar vericiler olarak kendileri hakkında ne öğrendiklerine odaklanan bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantılar, müzakere sürecinin kendi sınıflarında nasıl uygulanabileceğinin tartışılmasıyla sona ermiştir. Her tartışmada, öğretmen adaylarının sınıflarında bilinçli bir pedagoji müfredatı

oluşturma ve uygulama olasılığını giderek daha fazla öngördükleri gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, müzakereci pedagoji sürecinin, öğretmen adaylarına dinleme alışkanlıklarını ve tercihlerini dikkate almayı, açık fikirli olma disiplinini, başkalarıyla empati kurabilmeyi, değişime esneklik göstermeyi ve başkalarıyla işbirliği yapabilme yeteneğini geliştirme fırsatı sunmasıdır (Alfaro, 2008).

Müzakereci bir yaklaşım, bilinçli ve gerçekçi eylemlerin gerçekleştirilmesini sağladığı için, öğrencilerin öğretme kimliklerini geliştirmeleri için önemli bir potansiyele sahiptir (Danielewicz, 2001). Bu nedenle, müzakereci bir pedagojik yaklaşımın temel öğretmen eğitiminde kullanılması, öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimlerinin desteklenmesi için faydalı olabilir. Bu şekilde, öğretmenler yalnızca kendi alanlarında bilgili olmakla kalmayacak, aynı zamanda gelecekteki sınıflarında etkinlikler oluşturacak ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini hem kendilerine hem de başkalarına fayda sağlayacak şekilde kullanmalarına yardımcı olmaya kendini adamış iyi öğretmenler olarak yetiştirilebileceklerdir (Danielewicz, 2001). Zeuli ve Buchmann (1988) tarafından da ifade edildiği üzere, öğretmen yetiştirme programlarının önceden belirlenmiş uygulamaların ötesinde; öğretmen adaylarına sosyal faktörlere ve eğitimsel amaçlara odaklanma fırsatı vermesi beklenmektedir. Böyle bir uygulama, öğretmen adaylarının müfredatın salt uygulayıcı olmaktan ziyade kişinin nasıl öğretmen olacağına odaklanmasına ve kendini geliştirmeye teşvik edebilir ve böylece öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişimi desteklenebilir.

Yapısal ilkelerden sonuncusu ise düşünümselliktir. Düşünümsellik, kişinin kendisini bilinçli değerlendirme eylemidir. Salt düşünme geleceğe yönelikken; düşünümsellik şimdiye odaklanarak kendisi ve eylemleri hakkında düşünmeyi, bir etkinliğin yeniden incelenmesini ve içgüdülerin, zihinsel şemaların, varsayımların, çalışma stratejilerinin, sonuçların, inançların ve eylemlerin sorgulanmasına olanak sağlamaktadır (Danielewicz, 2001). Öğretmen adayları, düşünümselliğe dayalı bir pedagojik yaklaşımla eğitim aldıklarında, bir öğretmen olarak belirli bir öğretme teorisini benimseme nedenlerini sorgulamaya ve uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye daha yatkın hale gelebilirler (Salvatori, 2013). Düşünümsellik öğretmen kimliğinin inşa edilmesi için önemli bir kavramdır.

Danielewicz (2001) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen pedagojik model, öğretmen kimliğinin inşa sürecinde yapısal eylemlerin yanı sıra eylemsel ilkeleri içermektedir. Eylemsel ilkeler, öğretmen adaylarının pratikte nasıl hareket etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Eylemsel ilkeler, öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerini

aktif bir şekilde üstlenmelerini ve kendi pedagojik kararlarını bilinçli bir şekilde almalarını teşvik etmeyi hedeflemektedir.

2.1.4.4.2. Eylemsel İlkeler

Eylemsel ilkelerden ilki, teoriye dayalı uygulamadır. Danielewicz (2001) tarafından "teori" kelimesiyle ifade edilen, bilimsel teorilerden ziyade, bir profesyonelin yaşantıları ve deneyimleri ile oluşturdukları "kişiselleştirilmiş teori"lerdir. Profesyonel veya mesleki bağlamda bireysel teori, kişilerin örtük düzeyde sahip olduğu ve bu nedenle tanımlanması ve incelenmesi zor olan; kişinin bilgisine, yaşantılarına ve deneyimlerine dayalı olarak kararlarını ve eylemlerini yönlendiren bir sağduyu biçimi olarak tanımlanabilir (Calderhead, 1987).

Öğretmen eğitimi bağlamında incelendiğinde, teori kavramı öğretmenlerin kendi mesleki uygulamalarına ilişkin teoriler olarak yeniden tanımlanabilir (Sweeney, Bula ve Cornett, 2001). Mesleki uygulama teorileri, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirecekleri uygulamalarında temel aldıkları rasyonaliteye gönderme yapılmaktadır (Danielewicz, 2001). Başka bir deyişle, mesleki uygulama teorisi, bir öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği eylemin alt yapısı ve öncülü olmalıdır. Bir öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarını kendi inşa ettiği mesleki uygulama teorisine dayandırması önemlidir, çünkü teori kişinin inanış, değer ve varsayımlarına gönderme yapmaktadır. Bu durumda, temel öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarını kişisel teorilerini oluşturmaya ve ifade etmeye teşvik etmek, onların öğretmenliği içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tann, 2003). Kişisel teorilerden oluşturulan öğretme süreçleri; öğretmen adaylarının öğretmen olarak zihinsel dünyasını keşfetmelerine, öğrenciye öğretirken verilecek kararların çeşitliliğini göstermesine ve yüksek öğrenim öğrencisinden öğretmene dönüşümde öğrenciye rehberlik etmesine yardımcı olabilir (McQualter, 1985). Böylece, öğretmen adayları oluşturdukları rasyonalitenin ışığında, öğretmenlik önsezilerini kullanıp gelecekte sınıflarında yaşadıkları problemleri çözebilecek, hatta problemler oluşmadan önce pro-aktif bir şekilde bu problemlerin ortaya çıkmasını engelleyebilecektir (Sweeney vd., 2001). Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf içinde kullandıkları eğitim teorisi ile uygulamaları arasında entegrasyon, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşecektir (Richardson, 1996). Bu anlayışa uygun olarak, temel öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının nasıl öğrendiğine odaklanmak, onların kaygısını azaltmak ve kişisel gelişim şansı sunmak (McQualter, 1985), öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek açısından faydalı olacaktır.

Eylemsel ilkelerin ikincisi öğretmen etkenliğidir. En temel anlamıyla bir şeyi yapmanın veya eyleme geçmenin başlangıcı olarak tanımlanabilen etkenlik; bireyin harekete geçmesini mümkün kılan nitelik, kimliğin eyleme geçebileceğine dair inancı olarak nitelendirilebilir (Danielewicz, 2001). Öğretmenlerin profesyonel kimliği açısından incelendiğinde; kimliğin eyleme veya harekete geçmesi öğretmen etkenliği olarak tanımlanabilir (Buchanan, 2015). Güçlü bir kimlik farkındalığı, güçlü bir öğretmen etkenliği algısı oluşturabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Hiver ve Whitehead (2018), öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ile etkenlik algısının birlikte inşa edildiğini ifade etmektedir. Mesleki öğrenme çerçevesinde, öğretmen etkenliği; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlama ve meslektaşlarının ilerlemesine katkı sağlama becerisi olarak, bilinçli ve yapıcı bir şekilde hareket etme yetisi şeklinde tanımlanmaktadır (Calvert, 2016). Yüksek düzeyde etkenlik sergileyen öğretmenler mesleki gelişim süreçlerinde rollerinin bilincindedir ve buna uygun olarak hedeflerine ulaşmak için öğrenme tercihlerinde bilinçli kararlar almaları beklenmektedir. Molla ve Nolan (2020) tarafından ifade edildiği üzere, öğretmenlerin mesleki rollerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmenlik uygulamalarında değer verdikleri unsurları takip etmeleri gerekmektedir, çünkü öğretmenlerin profesyonel etkenlikleri; onların seçim yapma, ilkeli eylemde bulunma ve değişimi hayata geçirme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir (Anderson, 2010). Profesyonel gelişimlerinde etkin olduklarında öğretmenler güçlenmekte ve mesleki uygulamalarında söz hakkına ve özerkliğe sahip olmaktadır (Molla ve Nolan, 2020). Bu yaklaşımlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin profesyonel kimliği ile etkenlikleri arasında ilişki daha iyi anlaşılabilir. Kimlik ve etkenlik karşılıklı olarak birbirine bağlı ögelerdir. Ancak, son yıllarda devletlerin eğitim politikası olarak eğitimde hesapverebilirliğe her geçen gün daha çok önem verdikleri ve bunun da öğretmen etkenliğini kısıtlayan bir durum olduğu gözlemlenmektedir (Hargreaves, 2000). Diğer yandan Türkiye, İskoçya gibi müfredatın merkezi olarak belirlendiği ülkelerde merkezi eğitim anlayışının öğretmen etkenliğini ve bununla bağlantılı olarak öğretmen kimliğini zedeleyebileyeceğine dair endişeler yer almaktadır. Priestley, Biesta, Philip ve Robinson (2015) tarafından ifade edildiği üzere, bu tür merkezi müfredat yaklaşımının, öğretmenleri önceden belirlenmiş prosedürleri takip eden teknisyenler haline getirme riski vardır. Diğer yandan, ders içerikleri üzerinde karar verici, öğrencilerinin üzerinde etkili olduğuna inanan bir öğretmenin yüksek düzeyde öğretmen etkenliğiyle beraber profesyonel kimlik duygusu da güçlenmektedir. Buna karşılık, bir kişi kendini öğretmen olarak tanımladıkça, eyleme geçme yetisine sahip biri

olduğuna dair hissi de güçlenmektedir (Danielewicz, 2001). Bu nedenle, Danielewicz (2001), öğretmen adaylarının profesyonel kimliğinin inşa edilmesini destekleyecek bir pedagojik modelde öğretmen etkenliğini desteklenecek şekilde kurgulanması gerektiğini ifade etmektedir.

Eylemsel ilkelerin üçüncüsü, özyinelemeli temsildir. Bu kavram, kişinin kendisini başkalarına farklı şekillerde temsil etme ve bu temsilleri başarılı bir şekilde tekrarlama süreciyle, yani özyinelemeli temsil yoluyla kimliğini oluşturmasını ifade etmektedir (Danielewicz, 2001). Öğretmen eğitimi açısından incelendiğinde bu kavram, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerini oluştururken bir dizi deneme-yanılma sürecinden geçtiklerini ifade etmektedir (Danielewicz, 2001). Bu modeldeki özyinelemeli temsil bu sürece gönderme yapmaktadır. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca, öğretmen gibi düşünmeyi, akıl yürütmeyi, davranmayı ve tepki vermeyi hedeflemektedir; böylece kendilerini öğretmen olarak nasıl sunacaklarını özyinemeli temsille öğrenerek öğretmen olarak kimliklerini günlük hayatta sunmayı öğreneceklerdir (Goofman, 1959). Bu nedenle, öğretmen adaylarına kendilerini geleceğin profesyonelleri olarak hayal edebilecekleri söylemsel alanlar sunmak, hayal ettikleri roller hakkındaki fikirlerini değerlendirmelerine ve yeniden düşünmelerine olanak sağlamak önemlidir. Öğretmen adaylarına söylemsel alanların sunulmasının yollarından biri ise anlatı yöntemidir. Barkhuizen (2010), gerçekleştirdiği ampirik araştırmada öğretmen adaylarının mesleki anlatılarında kendilerini yeniden konumlandırmaya ve kimliklerini yeniden tasavvur etmeye devam etmesi nedeniyle bu sürecin zorunlu olarak yinelemeli olduğuna dikkat çekmiştir. Taylor (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili deneyimlerine ilişkin his ve düşüncelerini hikâyeleştirerek sunduklarında, öğretmen kimliğinin inşa sürecinin karmaşık ve özyinelemeli bir süreç olarak anlaşıldığı ortaya çıkmıştır. Bu şekilde, öğretmen eğitimi sürekli yenilenen bir olgu olarak ele alan ve ders içeriklerini teori ve eleştiriyle destekleyen pedagojik bir anlayışla öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri geliştirilebilir (Miles, Lemon, Mathewson, Mitchell ve Reid, 2016). Öğretmenlere, kimliklerini inşa etmeleri ve mesleki olarak benliklerini anlamlandırmaları ve "yinelemeleri" için esnek bir alan sağlamak önemlidir.

Eylemsel ilkelerin dördüncüsü, otoritedir. Sözlük tanımına bakıldığında otorite, "emir verme veya karar verme gücü; birini veya bir şeyi yönetme veya kontrol etme gücü veya hakkı" olarak tanımlanmaktadır (Britannica Dictionary, n.d.). Otorite ile güç doğrudan ilişkili kavramlardır; otorite güç sahibi olmak anlamına gelmektedir. Eğitim açısından bakıldığında, sahip oldukları otorite öğretmenlerin faaliyet göstermesine

olanak sağlayan bir güçtür; Otoriteleri sayesinde öğretmenler meşru şekilde hareket etme ve etkili bir şekilde öğretme rolünü icra edebilir (Danielewicz, 2001). Bu nedenle, temel öğretmen eğitiminde otoriteyi etkili şekilde müzakere etmek önemlidir. Öğretmen eğitimi derslerinde otoritenin nasıl müzakere edilmesi gerektiğini inceleyen Brubaker'a (2009) göre, konuyla ilgili üç teorik yaklaşım bulunmaktadır. İlk olarak, Dewey'in demokratik eğitim vizyonu, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin kolektif müzakere ve araştırmaya aktif katılımını içeren bir ilişkili bir yaşam ve kolektif iletişim deneyim türü olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 1966). İkinci olarak, Foucault'un iktidar anlayışı, otoritenin sürekli olarak müzakere edildiği ve bir meta gibi sahiplenilmediği, ancak sürekli deneyim ve karşılıklı eylemlerle ortaklaşa inşa edilen ilişkisel bir yapı olarak kabul edildiği bir perspektifi sunmaktadır (Foucault, 1980). Üçüncü olarak, Freire'in özgürleştiren praksis teorisi, bireylerin dünyayı dönüştürmek için düşünüp harekete geçmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Freire, 2008). Bu yaklaşıma göre, otorite karşılıklı bir diyalog yoluyla ve alternatif anlayışlarla yeniden yapılandırılabilen bir olgudur. Sınıfta demokratik/özgürleştirici pedagoji ve güç/otorite teorileri, otoritenin nasıl müzakere edildiğini incelemek için sağlam kavramsal temeller sunmaktadır. Bu teorilerin öğretim uygulamasına yönelik çıkarımlarını net bir şekilde ayırt edebilmek için sistematik analizler yapılması gerekmektedir (Brubaker, 2009). Bu nedenle, Brubaker (2009) tarafından geleceğin öğretmenleri için temel öğretmen eğitimi boyunca sınıf içinde otoritenin nasıl müzakere edileceği ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eylemsel ilkelerin sonuncusu, icra etmedir. İcra etme, öğretmen adaylarının kendilerini hem öğrenci hem katılımcı olarak deneyimlemelerine ve mesleki inançları ve öğretmen benlikleriyle kendilerini gerçekleştirmelerine gönderme yapmaktadır (Danielewicz, 2001). Bunu destekleyen pedagojiyi uygulamak için, öğretmen eğitimi derslerinin diyalog temelli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu sayede öğretmenlerin teorik ve uygulamaya yönelik deneyimlerini ifade etmeleri ve öğretmen adayları arasındaki etkileşimin teşvik edilmesi sağlanabilir (Danielewicz, 2001). Bu süreçte, öğretmen adaylarının bireysel veya grup çalışmalarıyla projeler geliştirmeleri, mesleki kimlik inşasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmen adayları, kendi projelerini ilerletirken aynı zamanda meslektaşlarının kimlik oluşumuna destek olma fırsatı bulmaktadır (Beijaard, vd., 2004). Uygulamalı projeler ve grup çalışmaları, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin şekillenmesinde kritik bir yere sahip olduğu daha önceki araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Flores ve Day, 2006). İcra etme ilkesi,

adayların hem bireysel hem de kolektif deneyimlerini geliştirerek mesleki kimliklerini güçlendiren bir temel sunmaktadır.



Şekil 8. Bütünsel Model

Şekil 8, öğretmen kimliğine ilişkin kuramsal çalışmalar ışığında, bu çalışmada erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inşa etme süreçleri ile orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerine odaklanan araştırma problemlerine yönelik bütünsel modeli göstermektedir. Bu model, öğretmenlerin farklı kariyer aşamalarında karşılaştıkları zorlukları ve kimlik dönüşümlerini daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Öğretmen kimliğinin inşa ve yeniden yapılandırma süreçleri ile bağlantılı olan profesyonellik, yeterlilik, mesleki standartlar ve profesyonel gelişim konularının incelenmesi önemlidir.

2.1.5. Öğretmen Profesyonelliği, Öğretmen Yeterliliği ve Mesleki Standartlar ve Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi ile Öğretmen Kimliği

Profesyonel gelişim, öğretmenlerin öğretmeye yönelik bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirmelerine ve iyileştirmelerine olanak sağladığından, öğretmen kimliğinin inşası için önem taşıyan bir olgu olarak kabul edilmektedir. Öğretmen kimliği kavramının karmaşık doğası nedeniyle kavram araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınsa da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin öğretmen kimlik oluşumu sürecinde önemli bir rol oynadığı konusunda uzlaşılmaktadır (Lerseth, 2013). Bunun sebebi, profesyonel gelişimin, öğretmenleri değer ve inançları üzerinde düşünmeye, yeni öğretim stratejileri ve yaklaşımlarını öğrenmeye ve uygulamalarını geliştirmek için sürekli olarak fırsatlar aramaya teşvik etmesidir. Bu süreç, öğretmenlerin hem mesleki kimliklerini güçlendirmelerine hem de öğretim becerilerini derinleştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu şekilde, öğretmenler profesyonel öğrenme topluluklarına katılarak profesyonel kimliklerini güçlendirebilir ve bu şekilde, sınıf içi, okul içi ve toplum içindeki eğitimci rollerine ilişkin daha derin bir anlayış geliştirebilir. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme yoluyla geliştirilecekleri ve iyileştirilebilecekleri mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin algılarıyla yakından bağlantılı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), etkili mesleki gelişimin, güçlü bir profesyonel kimlik ve amaç duygusu oluşumunu destekleyeceğini savunmaktadır. Anlaşıldığı üzere, profesyonel gelişim, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inşa edebilmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

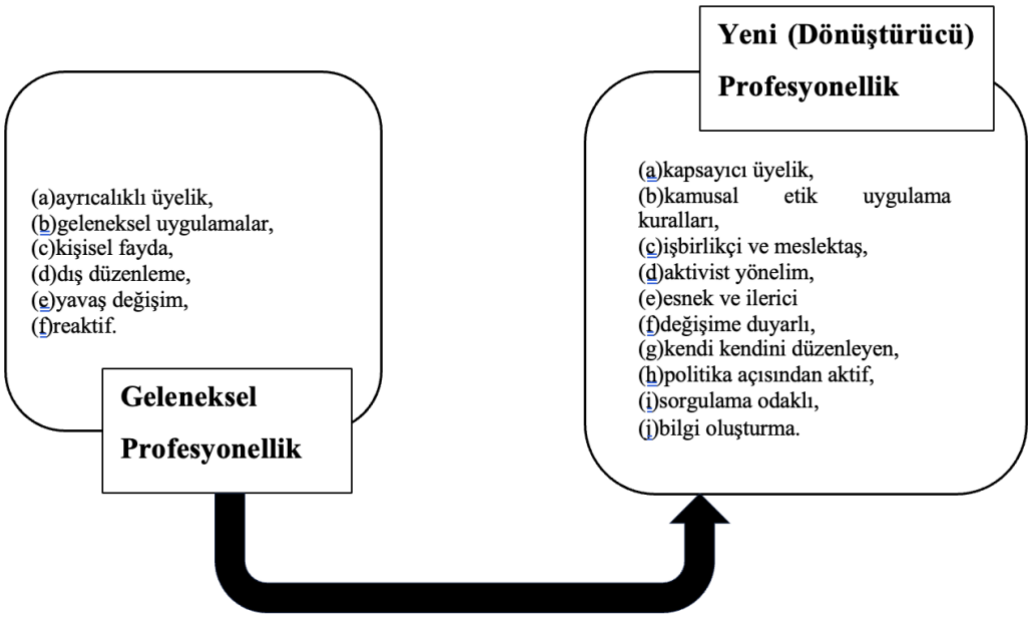
2.1.5.1. Öğretmen Profesyonelliği

Öğretmenliğin profesyonelliği hakkında meslek olarak görülüp görülmediği ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Bunun nedenlerinden biri, öğretmenlerin özerklikten yoksun olarak önceden belirlenen kriterleri yerine getirmekten sorumlu olmaları olarak açıklanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması ve mesleki standartların belirsizliği de mesleğin profesyonellik algısını etkilemektedir (Güven, 2010). Literatürde öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin nasıl sağlanabileceği ile ilgili birçok tartışma yer almaktadır. Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmek için sosyal ve politik bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmenlik profesyonelliği

incelenmeden önce, profesyonel meslek kavramının tanımlanması faydalı olacaktır. Profesyonel meslek kavramı incelendiğinde, birden fazla tanımın olduğu görülmektedir:

- Mensuplarının gerekli eğitim düzeyine sahip, meslektaşlarla işbirliği yapan, kendini geliştiren, teknik ve özel bilgi temeline sahip, kâr odaklı olmaktansa hizmet odaklı olan meslekler profesyonel meslek olarak tanımlanmaktadır (Starr, 1982, s. 15).
- Meslek mensupların usta olduğu, çırakları yetiştirdikleri, daha sonra çırakların uzman haline dönüştüğü bir bilgi aktarımı sürecidir (Hughes, 1963).
- Köklü bir geçmişe sahip olan, belirli bir mesleki kültür ve etik çerçevesinde şekillenmiş, toplumsal olarak güvenilir kabul edilen meslekler için kullanılan yerleşik meslekler profesyonel kimlik olarak tanımlanmaktadır (İlhan, 2008).

Farklı tanımların ortak unsurları incelendiğinde, profesyonel bir mesleğin temeli, araştırmalara ve profesyonellerin uygulamalarının uygun olduğuna dair güvene dayanmaktadır (Wise 2005). Bir profesyonelin entelektüel bir işle uğraştığı, hizmet içinde gelişim programlarına katılmaya devam ettiği ve mesleki organizasyonların üyeleri tarafından belirlenen standartları karşıladığı için mesleğe kabul edildiği konusunda uzlaşılmaktadır (Bourke, Ryan ve Lloyd, 2016). Değişen sosyal, politik ve kültürel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan yeni öğretmen profesyonelliği anlayışında, öğretmenlere uygulamalarında sorumluluk alabilmeleri için gerekli profesyonel alan ve koşullar sağlanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Bu yaklaşımın, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini artırmayı ve uygulamalarını daha bilinçli bir şekilde yürütmelerine olanak tanımayı hedeflediği söylenebilir. Geleneksel profesyonellik ve yeni profesyonellik yaklaşımları için önemli ögeler Şekil 9'da yer almaktadır. İki yaklaşım birbirinin zıttı olmamakla birlikte, aralarındaki farklar bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu dönüşüm, öğretmen profesyonelliğinin daha geniş bir perspektiften ele alınmasını ve değişen koşullara uyum sağlamayı temsil etmesi şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 9. Öğretmen Profesyonelliği Yaklaşımları (Sacks, 2003b).

Yeni profesyonellik anlayışında, öğretmenlerden toplumda bir değişim aktivisti rolü üstlenmeleri, esnek ve öngörülü davranmaları, aktif ve sorgulayıcı olmaları beklenmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Son yıllarda eğitim alanında popüler hale gelen hesapverebilirlik olgusu ile birlikte, öğretmen profesyonelliği devletler tarafından "sömürgeleştirilmiştir" (Bourke vd., 2016). Öğretmenlik, sonuç odaklı bir pedagojinin sorgusuz sualsiz destekçileri ve uygulayıcılarına dönüşmeye başlamıştır.

Öğretmen profesyonelliği üzerine birbirinden farklı anlayışlar bulunmaktadır. 21. yüzyılın başında, eğitim reformlarının bir parçası olarak, öğretmen yeterliliğinin iyileştirilmesinin öğrenci başarısının bir ölçütü olarak görülmesiyle, öğretmen profesyonelliği daha fazla önem kazanmıştır (OECD, 2016). Öğretmen profesyonelliği genellikle üç alan çerçevesinde tanımlanmaktadır: Mesleki bilgi, özerklik ve meslektaş ağları (Wang, Lai ve Lo, 2014). Mesleki bilgi, profesyonellerin öğretimde kullandığı bilgi; özerklik okullarda öğretmenlerin kararlar alma yeteneğine sahip olmaları ve meslektaş ağları ise öğretmenlerin öğrencilerin gelişiminden ve kendi profesyonel çalışmalarından sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (OECD, 2016). Cansoy ve Parlar (2018) tarafından yürütülen ve okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmada, okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki davranış sergileme düzeylerinin yüksek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen

profesyonelliğinin gelişmesinde, mesleki öğrenme topluluğu oluşturulması önem taşımaktadır. Öğretmen profesyonelliği ayrıca, zamanın koşullarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde, ileri düzeyde mesleki gelişim için çaba göstermeyi ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmen profesyonelliği durağan bir olgu olarak düşünülemez; aksine profesyonellik oldukça dinamik ve esnek bir olgudur (Amirova, 2020). Öğretmen profesyonelliğini anlamak için, geçmişten 21. yüzyıla tarihsel bir çerçeveyle incelemek faydalı olacaktır.

2.1.5.1.1. Öğretmen Profesyonelliği: Tarihsel Bir Çerçeve

Tarihsel çerçeveden incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin profesyonellik açısından farklı aşamalardan geçtiği görülmektedir. Tarihte toplumun bilgili ve ileri gelenleri; çoğunlukla din adamları tarafından yürütülen öğretmenlik, 18. yüzyıldan sonra değişime uğramış; bu dönemde ilk defa etkili bir öğretmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular sorulmaya başlanmış; öğretmenlerin seçilme şekli, dindar veya laik olması gerektiği, maaşının düzeyi ve hangi kurum tarafından kontrol edilmesi şeklindeki konular sorgulanmaya başlanmıştır (Julia, 1981; akt. Novoa, 2000). Bu dönemin başlangıcında, öğretmenlik kurumsal bir meslek olarak değil, devlet kontrolünde tanımlanmış bir alan olarak görülmekteydi. Ancak zamanla, öğretmenlik unvanına sahip olmanın daha profesyonel bir statü kazanmak anlamına geldiği bir meslek haline gelmiştir.

Osmanlı döneminde öğretmenlik mesleğinin gelişimi incelendiğinde benzer bir tablo göze çarpmaktadır. İmparatorluğun ilk dönemlerinde öğretmenlik; muallim, müderris, molla, öğretmen olarak adlandırılan din adamları tarafından yürütülmekteyken, 1848 yılında İstanbul'da açılan Darülmuallimîn profesyonel anlamda öğretmen yetiştirmek için kurulan ilk okuldur (Nazıroğlu, 2015). Bu adım, öğretmen profesyonelliği için önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Cumhuriyet döneminde incelendiğinde ise birbirinden farklı birçok öğretmen eğitimi politikası olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik mesleği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmekteydi. Her ne kadar öğretmenlik uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da Özeti'nin ifadeleriyle (2004) uygulamada yapılanlar zaman zaman profesyonellikle bağdaşmamıştır.

Öğretmenlik mesleğinin tarih boyunca "kadın mesleği" olarak görülme algısı 21. yüzyılda dahi yaygındır (Bahr ve Mellor, 2016). Tarihsel süreç incelendiğinde bu tespitin tam olarak doğru olmadığı görülebilir; kadınların öğretmenlik mesleğine giriş yapması ve daha sonra bu mesleği domine etmesi son derece yenidir. 1836'da Eski Prusya'da açılan öğretmen okulunun açılış konuşmasında, daha önce kadın doğasının öğretmenlik

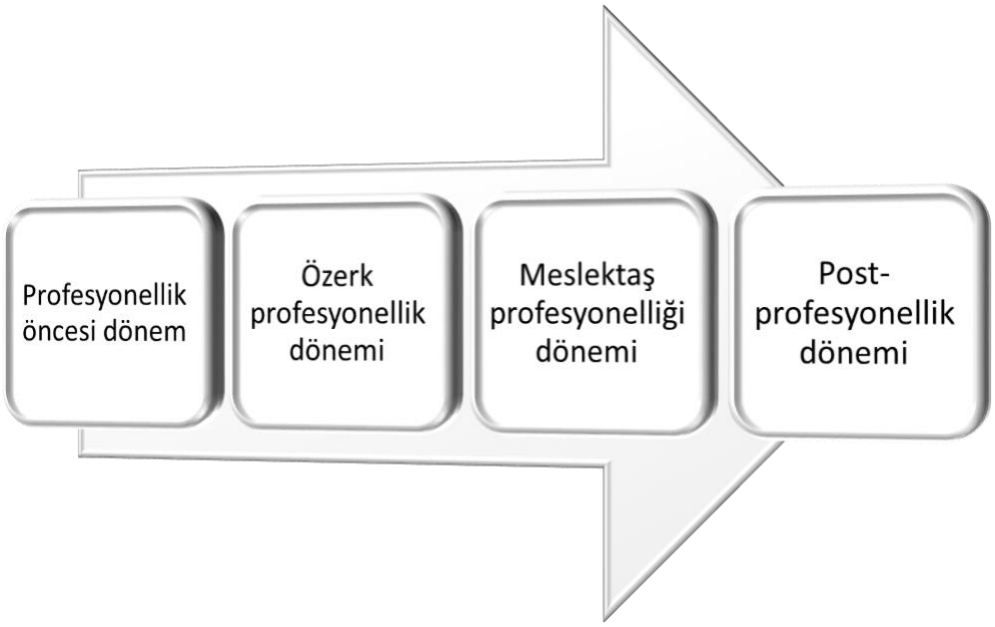
mesleği için gerekli olan güç ve yeteneklere sahip olup olmadığına dair şüpheler varken, artık kadınların öğretmenlik için gerekli doğal becerilere – iletişim ve tasvir yeteneği, tükenmez öğretme tutkusu gibi – sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu söylemle, kadınların modern eğitim sistemine girişi, dönemin toplumsal cinsiyet anlayışına uygun olarak meşrulaştırılmış ve bu durum, Avrupa'da kadınların öğretmenlik mesleğindeki rolünde bir dönüm noktası olmuştur (Jacobi, 2000). Benzer şekilde, Osmanlı döneminde Darülmuallimîn'den 22 yıl sonra kurulan Darülmuallimât'ta, kız çocuklarının eğitim alabilmeleri için kadın öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlanmıştır (Nazıroğlu, 2015).

Tarih boyunca, çeşitli sebeplerle öğretmenlik mesleğinin statüsünün tıp, hukuk veya mühendislik gibi mesleklerden daha düşük olarak görülmüştür. Örneğin, Lankford, Loeb, McEachin, Miller ve Wyckoff'a göre (2014), "Yapabilen, yapar. Yapamayan, öğretir" sözü, öğretmenlik mesleğinin toplum gözündeki statüsünü ve itibarını özetler düzeydedir. Tarihsel süreç geniş olarak incelendiğinde meslek olarak öğretmenlik mesleğinin dünyada profesyonelleşmeden önce dahi toplumda saygı gören din adamları tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Lankford ve diğerleri (2014) tarafından, öğretmenlik mesleğinin statüsünün, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek kadar kolay bir meslek olduğu yanılgısı yarattığı ifade edilse de 21. yüzyılda mesleki standartların belirlenmesi ve eğitimde hesapverebilirliğin yaygınlaşması öğretmenlik mesleğini daha profesyonel olarak algılandığının bir göstergesi olabilir. Öğretmenlik profesyonelliği üzerine araştırmalar yapan Sexton (2007), diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik mesleğini profesyonel olarak nitelendirmek için net standartlardansa, öğretmenlik için adayların gerekli becerileri, tutumları ve uygulamaları içeren "uygulayıcı profesyonelliğe" sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili literatür, eğitiminin farklı doğası nedeniyle profesyonellik kavramından farklı olarak kavramlaştırılmakta ve açıklanmaktadır.

Geçmişten farklı olarak, 21. yüzyılda öğretmenlerin yerel sınırların ötesinde düşünme zorunluluğu, öğretmen profesyonelliğini şekillendiren önemli bir öge haline gelmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi, tarihin çoğu döneminde ulusların politika oluşturma aracıyken, 21. yüzyılda küreselleşme ve neoliberalizm akımları bu durumu daha da pekiştirmiştir (Menter ve Flores, 2020). Küresel düzeyde öğretmen standartlarının analizi ve rol tanımları, mesleki profesyonelliği belirleyen önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Goodwin, 2021). Öğretmenler sadece öğrencilerin gelişimlerinden sorumlu eğitim liderleri değil, aynı zamanda toplumsal tutum ve inançları istenildiği yönde dönüştürmekten sorumlu toplum liderleri olarak görülmeye başlanmıştır

(Sives, Morgan ve Appleton, 2005). Hargreaves (2000), küreselleşme ve neoliberalizm akımlarını, zaten çerçevesi belirsiz olan öğretmen profesyonelliğine karşı (Torres ve Weiner, 2018) tehdit olarak gördüğünü ifade etmektedir. Nitekim, Torres ve Weiner (2018) tarafından yürütülen ampirik araştırmada, öğretmenlerin genel olarak düşük mesleki statü ve okullarındaki yoğun sorumluluk ve işgücü kültürü ile mücadele ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tarihsel çerçeveden incelendiğinde, her dönemde öğretmenlerin performanslarının yeterli olarak değerlendirilmesi için farklı rol, özellik veya yetkinliklere odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Hargreaves (2000), öğretmen profesyonelliğini ve mesleki gelişimini tarihsel olarak açıklayıp öğretmen profesyonelliğinin dört aşamada tanımlamıştır. Şekil 10'da görüldüğü gibi, bu aşamalar profesyonellik öncesi dönem, özerk profesyonellik dönemi, meslektaş profesyonelliği dönemi ve post-profesyonel dönemdir.



Şekil 10. Öğretmen Profesyonelliği Basamakları (Hargreaves, 2000)

1900'lerin başında öğretmen yeterliği, yüksek ahlaki karakter çerçevesinde tanımlanmaktadır; o dönemlerde öğretmenlerden öğrencilerine ideal rol model olması beklenmektedir (Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001). 2. Dünya Savaşı'ndan sonra, öğretmen yeterliliği kavramı, öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak

tanımlanmaya başlamış ve kavramsal bir genişlemeye uğramıştır. Öğretmenlerin ahlaki ve sosyal değerleri aktarma görevlerine ek olarak, merak, coşku ve şefkat gibi özelliklere sahip olmak da öğretmen yetkinliğinin bir ölçütü olarak görülmeye başlanmıştır. Hatta, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken psikolojik ve davranışsal özellikler, psiko-analitik teorilerden etkilenerek incelenmiştir (Mitchell ve diğerleri, 2001). 1960'lı yıllardan önce, öğretmen profesyonelliğinin son derece sınırlı olduğu söylenebilir, çünkü o dönemlerde öğretmenlik, basit bir teknik gerektiren ve bir kez öğrenildikten sonra ustalaşmanın gerekmediği bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Hargreaves, 2000).

1960'ların sonlarından 1980'lerin ortalarına kadar öğretmen eğitiminde pek çok gelişme ve reforma yön veren etkililik sorusu farklı bir sorunu ortaya çıkarmıştır: En yetkin öğretmenler tarafından hangi öğretim stratejileri ve süreç kullanılmaktadır ve öğretmen adaylarının bu stratejileri öğrenmesini sağlamada en etkili öğretmen eğitimi yaklaşımları nelerdir? Bu dönemde birçok öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarını bilimsel hedeflere ve belirtilen performans kriterlerine göre değerlendirmek için geliştirilmiştir (Cochran-Smith, 2005). 1960'lı yıllardan itibaren, birçok ülkede öğretmenlerin statüsü önceki dönemlerle kıyaslandığında büyük önemli ölçüde artmıştır (Hargreaves, 2000). 1960-1980 yılları arasında, öğretmenlerin ahlaki ve kişilik özelliklerinden ziyade, becerilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilen yetkinliklerine odaklanılmış başlanmıştır. Öğretmen gözlemi yaygınlaşmış, öğretmenlerin ders sırasında neler yaptıkları ve özellikle hangi stratejilerin öğrencilerin başarılarını sağladığı bu gözlemlerle belgelenmiştir (Cochran Smith, 2001); böylece ilk kez öğrenci başarısı öğretmen yetkinliğini değerlendirmede önemli bir kritere dönüşmektedir (Bourke, vd., 2016). Bu dönemde sınıf içi gözlemler oldukça değerli görülmüş ve müfredat geliştirme ve öğretimle ilgili birçok konuda öğretmenlere yetki ve özerklik verilmiştir. Ancak, 1980'lerin ortasından sonlarına doğru, öğretmen özerkliği, okullaşmanın artan karmaşıklığına yanıt vermenin bir yolu olarak sürdürülemez hale gelmeye başlamıştı (Hargreaves, 2000). Bu dönemde, eğitim sistemlerindeki karmaşık yapılar ve artan dışsal talepler, öğretmenlerin bağımsız karar alma yetisini sınırlamaya başlamış ve daha merkeziyetçi yaklaşımlar ön plana çıkmıştır.

1980'lerin başından 1990'ların sonlarına kadar öğretmen yetkinliğinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarına odaklanılmaya başlanmıştır; aynı dönemde öğretmenlerin öğrenmeye olan etkileri tartışılmaya başlanmış; birçok araştırma, öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesinin öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesini sağlayabileceğini savunmuştur (Cochran-Smith, 2001).

Meslektaş profesyonelliği olarak adlandırılan bu dönemde, belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkmak, hızlı değişim ve reformlara etkili bir şekilde yanıt vermek, profesyonel gelişime açık bir iklim yaratmak amacıyla güçlü profesyonel işbirliği geliştirilmiştir (Hargreaves, 2000). Bu anlayış, öğretmen profesyonelliğinin önemli bir parçası olarak görülen mesleki gelişim için yeni bir perspektif yaratmıştır; geçmişten farklı olarak öğretmenlerin kariyer gelişimi önem kazanmıştır.

Hargreaves (2000) tarafından ifade edildiği üzere, öğretmen profesyonelliği aşamaları doğrusal ve evrensel gerçekleşmeyebilir; hatta bazı ülkelerde öğretmen profesyonelliğinin ilk aşamalarda olduğu söylenebilir. Wardoyo, Herdiani ve Susilowati (2017) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlik profesyonellik modeli incelenmiş, öğretmenlerin bir aşamadan diğer aşamalara geçerken mesleki algılarının değişen öğretmen profesyonelliği örüntüsünün açıklanması amaçlanmıştır. Wardoyo ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada, her aşamanın profesyonellik gelişiminin doğru örüntüsünü yansıttığı anlaşılmıştır. Hargreaves'in öğretmen profesyonelliği modeli, dünyanın her yerinde bahsedilen zaman dilimlerinde gerçekleşmemiş olsa da öğretmen profesyonelliğinin dönüşümünü açıklamak açısından değerlidir ve öğretmen profesyonelliğinin geleceğine dair önemli bakış açıları sunmaktadır. Hargreaves (2000) tarafından öğretmen profesyonelliğinin dördüncü basamağı olarak açıklanan "postmodern çağda öğretmen profesyonelliği"nin irdelenmesi, 20. yüzyılın sonundan itibaren mesleğin gelişimini, mevcut durumunu ve geleceğini değerlendirmek için önem taşımaktadır.

2.1.5.1.2. Post Modern Çağda Öğretmen Profesyonelliği

Post modern çağın başlangıcı olarak kabul edilen 1970'li yıllarda, birçok alanda gelişme gerçekleşmiştir. Ulusal ekonomilerin daha az özerk hale gelmesi, ulusal politikaların piyasa odaklı olması ve bunun sonucunda ekonomik rekabetin artması; ancak aynı zamanda ulusların kültürel kimlikleri konusunda kaygılı olması, bu gelişmeler arasında yer almaktadır (Hargreaves, 2000). Yeni dünyanın şartları, öğretmen profesyonelliğinin önündeki engelleri anlamak açısından önem taşımaktadır. Post modernizm döneminde oluşan piyasalaşma hareketleri, çoğu araştırmacı tarafından profesyonellik kriterleri olarak gösterilen özerklik ve müfredat geliştirme yetkisinin öğretmenlerden alınmasına sebep olmuş; bu durum birçok araştırmacı tarafından öğretmen profesyonelliğini tehdit eden unsurlardan arasında değerlendirilmiştir (Hargreaves, 2000; Parker, 2015a). Bu bağlamda, öğretmen profesyonelliği tartışmalı bir

konu olmaya devam ederken, araştırmacılar eğitimin şartlarının artık meslek mensupları tarafından değil, farklı güçler tarafından dikte edildiğini belirtmektedir (Torres ve Weiner, 2018). Bu durum, "yeni bir profesyonellik" sürecinin başlangıcı olarak değerlendirilmektedir (Torres ve Weiner, 2018). Raiker'a göre (2020), bu değişim öğretmenlerin profesyonellik, yeterlilik ve sebat algılarını azaltma riskini taşımaktadır; öğretmen özerkliği ise yerini, öğretimin standartlaştırılması ve hesapverebilirlik sistemine bırakmıştır.

Post modern dönemde eğitimin metalaştığı söylemleri gündeme gelmiş; öğretmen eğitiminin kalitesi ve öğretmeni yetkin olarak değerlendirmek için kullanılan standartlar tartışmalı hale gelmiştir (Menter ve Flores, 2020). Öğretmen eğitimi, piyasa koşullarına göre şekillenebilen yeni bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Werler, 2015). Eğitim, öğretmenlerin danışmanlar, koçlar ve terapistler gibi belirli sorunları çözmek ve müfredat taleplerine standart model ve programlara dayalı çözümler sunan sözde politika girişimlerinin bir alanına dönüşmeye başlamıştır (Bartholdsson, 2021). Bu süreçte, öğretmen profesyonelliği, toplum genelinde hâkim olan kültürel nosyonlar ve söylemlerle yakından bağlantılı olan profesyonel kültür anlayışı çerçevesinde yeniden tanımlanmaktadır. Piyasa koşullarının birçok devlet tarafından benimsenmesiyle birlikte, öğretmenlerin maaşları ve çalışma koşulları, vergi yükünü oluşturan unsurlar olarak ekonomistlerin önemli hedefleri haline gelmiş ve eğitim "rasyonelleştirilmiştir." (Hargreaves, 2000). Bu durum, öğretmenlerin, eğitimin ticarileştirilmesi sürecindeki en büyük engel olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır (Hargreaves, 2000). Bu söylemlerin haklı yönü olsa da neoliberalizmin çoğu mesleğin mesleki standartlar, ekonomik baskılar ve hesapverebilirlik anlamında etkilediği söylenebilir.

Uluslararasılaşmış, piyasalaşan ve belirsizleşen dünyada, sorulması gereken soru, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin benzersiz özelliklerini teorik bir söylem içinde nasıl konumlandırılabileceğidir (Campbell, 2019). 21. yüzyılın şartlarında öğretmen profesyonelliğini korumanın mümkün olup olmayacağı ve kavramsal anlamda profesyonelliğin paradigma değişimine uğrayıp uğramadığı araştırmacılar ve eğitimciler tarafından sorgulanmaktadır. Bu sorgulama, öğretmen bilgisi, özerkliği ve sorumluluk alanı kavramlarının sosyal, politik ve kültürel konular da dahil olmak üzere dış faktörler tarafından yeniden tanımlanması ile öğretmenlik mesleğinin geleneksel rol modelliği arasında devam eden eğitim kontrol etme mücadelesine bağlıdır (Goodwin, 2021). Öğretmenlerin güçlü kimlikleri ve öğrenme süreciyle ilgili karar verme mekanizmalarına dahil olan, yaratıcı profesyoneller

olarak mesleki yaşamlarına devam edip edemeyeceği ile ilgili tartışmalar, uluslararası düzlemde dikkat çeken bir araştırma alanı olmayı sürdürmektedir (Campbell, 2019). Öğretmenlerin profesyonelliklerini sürdürmeleri için engel olan etkenlerden biri, başkaları tarafından belirlenen standartları uygulama rolünden çıkamamaları olabilir Buna göre, öğretmenler, eğitim teorilerini doğrudan uygulamakta isteksiz olup, teorileri kendi öğretmenlik uygulamalarına "uyarlama" ya da okul yöneticilerinin bu bulguları yorumlama şekline uyma yolunu seçmektedir (Raiker, 2020). Bu durumun sebebi Raiker (2020) tarafından öğretmenlerin araştırma ve teori hakkında daha fazla bilgi edinmek istemelerine rağmen, okul liderlerinin desteğinden yoksun kalmaları ve iş yüklerinin ağır olması şeklinde açıklanmıştır.

2.1.5.1.3. 21. Yüzyılda Öğretmenlik Mesleği: Değişimler ve Yönelimler

21. yüzyılda öğretmen profesyonelliği, piyasa güçlerinin yarattığı talepler tarafından şekillenmekte ve farklı düzeylerdeki politika aktörleri tarafından tanımlanmaktadır. Bu zorlayıcı talepler karşısında öğretmenler mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri için sınırlı özerkliğe sahiptir (Nordin, 2016). Hargreaves (2000), yeni yüzyıl koşullarının öğretmen profesyonelliği için tehdit oluşturduğunu ileri sürmüştür. Tehdidin ise politika yapıcıların artan belirsizliğe nasıl doğru tepki vereceklerini bilmediklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Hargreaves, 2000). Bu bağlamda, belirsizlik; neoliberalizm akımının eğitimi etkisi altına alması, piyasa koşullarının zorlayıcı ve değişken olması, eğitimin metalaştırılması ve bunun sonucunda öğretmenlerin iş yükü ile hesap verebilirlik anlamında ağır sorumluluklar üstlenmesi gibi unsurlar, öğretmenlerin müfredat üzerinde karar verme, eğitim materyali geliştirme gibi profesyonellik kriterlerini zayıflatmıştır. Kısaca, öğretmenlerin özerkliği, eğitim dışında oluşturulan güçler tarafından ele geçirilmiş ve bu durum, birçok ülkede öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşüş ivmesine girmesiyle sonuçlanmıştır. Costello ve Costello (2016) tarafından yürütülen çalışmada katılımcı öğretmenler, profesyonelliklerinin geçmiş yıllarla karşılaştığında azaldığını ifade ederek öğretim süresi, ders materyalleri ve kaynakları üzerinde karar verme yetkilerinin sınırlandığını belirtmiştir.

Öğretmen özerkliğinin sınırlarının nasıl olması gerektiği, sorulması gereken diğer bir sorudur. 21. yüzyılda özellikle devlet okullarında hesapverebilirlik her ne kadar önem kazansa da bu sistemin uygulanmasında dikkatli olunması gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde öğretmenlik mesleği, mekanik bir mesleğe dönüşme riskiyle karşı karşıya

kalabilir. Öğretmenler de diğer meslek grupları gibi yaptıkları işten ve gösterdikleri davranışlarından sorumludur; öğretmenlik profesyonel bir meslektir (OECD, 2016). Ancak, hesapverebilirlik sisteminin diğer mesleklerde olduğu gibi katı ve mekanik şekilde uygulanması öğretmenlik mesleğinde sakıncalı olabilir. Eğitimin öznesi hem öğreten hem öğrenen rolünde insandır; öznesi insan olan bir meslekte hesapverebilirliğin katı şartlarda uygulanması, öğretmenlerin uzmanlıklarının yok sayılması riskini beraberinde getirmektedir. Özerklik, bir mesleği profesyonel yapan önemli bir kriterdir (Hargreaves, 2000). Öğretmenleri denetleyen bir performans değerlendirme ve kontrol mekanizmasının olması gerekse de performans değerlendirme ve kontrol mekanizmasının öğretmenlerin özerkliğini sınırlamaması gerektiği söylenebilir.

Çoğu ülkede, öğretmenlerin öğretim süresi, ders materyalleri ve kaynakları üzerinde sınırlı düzeyde karar verme yetkileri olduğu gözlemlenmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Türkiye gibi merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde ise bu durum uzun yıllardır mevcuttu; ancak, eğitimde hesap verebilirliğin özellikle öğrencilerin merkezi ve uluslararası sınavlardaki performanslarından öğretmenlerin sorumlu tutulması şeklinde algılanması, öğretmen özerkliğini daha da zedelediği söylenebilir. Macbeath (2012) tarafından ifade edildiği üzere, küreselleşmiş yeni dünya düzeninde eğitim ve öğretim ile ilgili politikalar okul dışındaki güçler tarafından daha fazla belirlenmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin öğrencilerinin performansından giderek daha fazla sorumlu olarak görülmesi ciddi bir paradokstur (Macbeath, 2012). Özellikle politika yapıcıların uluslararası platformlarda ülkelerinin sıralaması ile ilgili endişe duyması, bu sınavlarda başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerini kendi ülkelerinin şartlarını ve ihtiyaçlarını düşünmeden kopyalamaya çalışması, öğretmenlerin özerk olmasında ciddi bir engel olarak görülebilir.

2.1.5.1.4. Öğretmen Profesyonelliğinin Geleceği

Öğretmenlerden beklenen rol ve sorumluluklar doğrultusunda, özellikle Avrupa ülkelerinde, öğretmen eğitimi ekonomik bir araç olarak değerlendirilmiş ve bu doğrultuda değişime uğramıştır (Werler, 2015). Çağın farklılaşan şartları nedeniyle, öğretmenlerin farklı roller üstlenmesi gerekmiştir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler, "öğrenme ve yenilik becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ve "yaşam ve kariyer becerileri" olarak üç başlık altında toplanmıştır (Yalçın, 2018, s. 185). Kapsamı değişmiş olsa da tarih boyunca öğretmenlerden öğrenme, yenilik ve teknoloji liderleri olmaları beklenmiştir. Geçmişten farklı olarak 21. yüzyılda öğretmenlerin rolleri

genişlemiş; yaşam ve kariyer alanı konusunda öğrencilerine kazandırmaları gereken beceriler artmıştır. Bu noktada, sorulması gereken sorulardan biri, geleceğin öğretmenlerinin nasıl olması gerektiğidir. Öncelikle, yeni nesil öğretmenlerin, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaları gerektiği söylenebilir. 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmeleri için, öğretmenler öğrencilerine yaşam becerileri kazanmalarını yardımcı olmalı ve bilgiye erişim süreçlerinde rehber olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu rolleri üstlenebilmeleri için, değişen öğretmen rollerine hâkim olmaları; mesleki açıdan zihinsel şemalarını bu mantalite doğrultusunda şekillendirmeleri gereklidir (Akbaba-Altun, 2021).

Öğretmenlerin rollerinin ve sorumluluklarının genişlemesi, eğitimde hesapverilebilirliğin artması ve mesleki standartların katılaşması, çoğu ülkede öğretmenlik mesleğini daha az talep edilen bir mesleğe dönüştürmüştür; bu durum öğretmenlerin iş güvencesini tehdit etmekte, maaşlarının azalmasına neden olmaktadır (Wise 2019). Bu şekilde mesleğin itibarını zedelendiği söylenebilir. Eğitimde katı mesleki standartların ve hesapverilebilirliğin artış ivmesinin gelecekte devam edeceğini öngörülebilir. Bu senaryoda, öğretmen profesyonelliğinin gelecekte hangi kriterlerle tanımlanacağı, bunun öğretmenler için ne anlama geldiği ve öğretmenlerin sorumluluk ile özerklik alanlarının nasıl belirleneceği konularını netleştirmek, ülkelerin eğitim sistemleri için faydalı olabilir. Bu sürecin eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü, öğretmen profesyonelliğine yatırım yapmak, tüm öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları kaliteli eğitimi almalarını sağlamanın bir yoludur (OECD, 2016). Bu nedenle, 21. yüzyılın başlarından itibaren, bir eğitim reformu yaklaşımı olarak öğretmen profesyonelliğine yeniden odaklanılmaya başlanmıştır. OECD ülkelerinin çoğu tarafından eğitim politikası alanında başlatılan reformlar, öğretmen eğitim programlarını iyileştirme, öğretmen maaşlarını düzenleme ve toplumsal gelişim için dış hesap verebilirlik sistemleri oluşturma şeklinde özetlenebilir (OECD, 2015, 2016). Bu reformlarla eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin mesleki standartlarını geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Macbeath (2012), öğretmenlerin yeni profesyonel görevlerinin, meslektaşlarla işbirliği, ekip çalışması, okul temelli ittifaklar, öğretmen ağları, meslek birlikleri ve çeşitli okullarda sürekli mesleki gelişime katılımı kapsadığını belirtmiştir. Ancak, tarih boyunca bu tür işbirliklerinin düzeyleri değişse de bu durumun öğretmenlik mesleğinde yeni olmadığı söylenebilir. Asıl değişiklik, küreselleşme ve haberleşme teknolojilerinin

gelişmesiyle birlikte mesleki ağların genişlemesi olarak görülebilir. Lankford ve diğerleri (2014) tarafından ifade edildiği üzere, yetenekli bireyler öğretmenliği tercih ettikçe, daha fazla insan öğretmenliği yapamayanlar yerine yapanlar için bir meslek olarak görecek ve bu durum, öğretmenliğin mesleki itibarını yükseltecektir. Öğretmenlik profesyonelliğinin bugünü ve geleceğini şekillendirmede öğretmenlerin güçlü bir rol oynadığı anlaşılabilir. Bu güçlü rolün mesleki profesyonelliğe nasıl etki edeceği, uygulamada öğretmenlerin değişimin itici koltuğunda ne ölçüde yer aldığına bağlı olacağı söylenebilir.

2.1.5.2. Öğretmen Yeterliliği ve Mesleki Standartlar

Öğretmen yeterliliği kavramı tarih boyunca değişik unsurlarla tanımlandığı anlaşılmaktadır. Günümüzde mesleki standartlar öğretmen kalitesini belirlemede ölçüt olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, 21. yüzyılda neoliberalizm diğer alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiş, piyasa güçlerini getirmeyi amaçladığı reformlarla şekillendirmeye çalışılmaktadır. Bu eğilime teorik olarak bakıldığında, piyasa okul seçimini sağlaması ve "tüketici" rolündeki ebeveynlere okulları seçme özgürlüğü vermekte; bu nedenle hesap verebilirlik, okulların tercih edilmek için diğer okullarla rekabet etmesi olarak yorumlanmaktadır (Aronson ve Anderson, 2013). Neoliberalizm, mesleki standartları hesap verilebilirlik ve üretkenlik göstergelerini ölçmeyi amaçlayan bir sisteme dönüştürmüştür (Ball, 2003). Literatürde hesap verilebilirlik kavramı, okul başarısı, öğretmen-öğrenci ihtiyaçları ve okulun gelir ve giderlerinin paydaşlar arasında eşit olarak paylaşılması ile ilgili tüm konuları kapsayacak şekilde detaylandırılmış; bu şekilde hesap verebilirlik, öğretmenleri gelişmeye teşvik eden bir unsur olarak, öğretmenleri profesyonelleşmeye ve paydaşları sorumluluklarını yerine getirmeye teşvik eden bir sosyal kontrol aracı olarak değerlendirilebilir (Kocak ve Bozkurt, 2020). Ayrıca, uluslararası değerlendirmelerinin politik bir etki olarak, okul sistemleri ve okul performansı için, politika yapıcıları ve paydaşları "güçlü", "verimli", "profesyonel" ve "başarılı" okul yönetimi ve liderliği yoluyla iyileştirme çağrısında bulunmaya sevk etmesi, öğretim ve liderlik için yeni profesyonel standartların oluşturulması eğilimine neden olmuştur (Zembylas ve Chubbuck, 2018). Standartlar genellikle belirli uygulamaları ve yaşam tarzlarını yeniden üretmeyi hedefleyen idealler ve normatif araçlar olarak düşünülmektedir (Busch, 2011). Öğretmenlerin mesleki standartlarının belirlenmesine farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Genel olarak mesleki standartlar ile ilgili iki farklı anlayış ortaya konulmaktadır (Bourke, vd., 2016). İlk yaklaşım, meslek içinden öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmayı amaçlarken, ikinci yaklaşım ise

meslek dışında belirlenen dış hesap verebilirlik birimleri, başka bir deyişle devletler tarafından eğitimde kaliteyi kontrol etmeye odaklanmaktadır. Çıktı odaklı öğretim kalitesi anlayışında, kaliteli öğretmenlerin tüm öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayan öğretmenler olarak tanımlandığı görülmektedir (Imig, Wiseman, Wiseman ve Imig, 2016).

Avrupa Komisyonu (2005) öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri için ortak Avrupa ilkeleri belirlemiştir. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri, öğretmen eğitimde ulusal ve uluslararası seviyede yenilik yapılabilmesi için ülkelerin eğitim sistemlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. İlkeler şu şekildedir:

1. Öğretmenlik mesleği mensupları, iyi niteliklere sahip olmalıdır.

a. Öğretmenler, bir yükseköğretim kurumundan veya denk bir eğitim kurumundan mezun olmalıdır.

b. Öğretmen adayları, alanlarında yüksek niteliklere sahip olmalı ve gerekli öğretmenlik yeterliliklerini taşımalıdır.

c. Öğretmen eğitim programları, Avrupa yüksek öğrenim alanında mesleki ilerleme ve hareketlilik fırsatlarını artırmak için Avrupa yüksek öğreniminin her üç derecesinde (Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora) sunulmalıdır.

d. Araştırma ve kanıta dayalı uygulamalar, eğitim ve öğretimle ilgili yeni bilgilerin oluşturulmasına katkıda bulunacak şekilde teşvik edilmelidir.

2. Öğretmenlik mesleğinde öğrenme, hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde, mesleki gelişimin hayat boyu sürmesini sağlayacak bir olgu olarak görülmelidir.

a. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için örgün ve yaygın gelişim faaliyetlerini kapsayan tutarlı ve yeterli kaynaklara sahip hayat boyu öğrenme stratejilerine ihtiyaç vardır.

b. Başlangıç ve sürekli mesleki gelişim programlarının içeriği, öğrenme süreçlerinde disiplinler arası ve işbirliğine dayalı yaklaşımların önemini yansıtmalıdır.

3. Öğretmenlerin hareketliliği desteklenmelidir.

a. Öğretmenlere yönelik hareketlilik projeleri, mesleki gelişim programlarının ayrılmaz bir unsuru olarak desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

b. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında mesleki gelişim programlarında Avrupa dilleri çalışma fırsatları mevcut olmalı ve öğretmenler teşvik edilmelidir.

c. Avrupa genelinde öğretmen niteliklerinde daha fazla güven ve şeffaflık sağlamak için karşılıklı tanıma ve hareketliliğin artırılmasına öncelik verilmelidir.

d. Öğretmenler, diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışmalıdır.

e. Yüksek kaliteli eğitimi ve etkili uygulamayı desteklemek ve yenilik ağları geliştirmek için öğretmenlerin istihdam edileceği kurumlar, endüstri, eğitim sağlayıcılar ve yükseköğretim kurumları arasında yerel ve bölgesel düzeylerde ortaklıklar teşvik edilmelidir.

Avrupa Komisyonu tarafından sunulan öğretmen yeterlilikleri ve ilkeleri incelendiğinde, özellikle iki kavrama vurgu yapılmaktadır: Sürekli mesleki gelişimi sağlama ve öğretmen hareketliliği. Bu iki öge, küreselleşen dünyada değişen şartlara eğitim alanında öğretmen yeterliliklerle uyum sağlama çabası olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin niteliklerini geliştirmede hem hizmet öncesi hem hizmet içi süreci önemsemek, yine bu çabanın sebebi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen eğitimi alanında uluslararası olarak kabul görmüş, merkezi ABD olan Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu (*National Board for Professional Teaching Standards* [NBPTS], 1989) tarafından yayımlanan "Bir Öğretmen Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli" adlı raporda, öğretmenlerin sergilediği bilgi, beceri, yetenek ve taahhütlerin düzeyini tanımlamak için standartlar yer almaktadır. Bu standartlar şu şekilde sıralanmaktadır (Biçer, 2021).

- Öğretmenler, öğrencilere ve onların öğrenme süreçlerine bağlılık göstermelidir.
- Öğretmenler, öğrettikleri konular hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu konuları öğrencilere etkili bir şekilde nasıl aktaracaklarını bilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmek ve izlemekle yükümlüdür.
- Öğretmenler, kendi uygulamalarını düzenli olarak değerlendirip deneyimlerinden ders çıkarmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenme topluluklarında aktif bir rol oynamalıdır.

NBPTS (2024), öğretmen profesyonelliği için bu standartların norm olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenler, NBPTS standartlarının belirlenmesinde önemli bir role sahiptir; kurulda çocuk gelişimi, öğretmen eğitimi uzmanları ve diğer disiplinlerden uzmanlar yer almaktadır; kuruldaki öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmenidir. Mesleki standartlarının belirlenmesinde öğretmenlerin aktif olarak rol oynaması, öğretmenlik profesyonelliğinin geliştirilmesi için önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler için uluslararası mesleki standartları detaylı olarak

inceleyen Bakioğlu ve Baltacı (2017), öğretmenlerin bu standartlarla uyumlu bir şekilde gelişimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda tasarlanmasıyla mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hem kendilerinin hem de meslektaşlarının bu standartlara sahip olmaları için çaba göstermeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Mesleki standartlar sayesinde öğretmenlerin hem meslektaşları hem de toplum nezdinde nitelikli ve güvenilir bir profesyonel kimlik edinmelerinin mümkün olduğu söylenebilir.

2.1.5.2.1. Mesleki Standartlar: Eleştiriler ve Kaygılar

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel standartlarına ilişkin literatürde çeşitli görüşler bulunmasına rağmen, araştırmacılar çoğunlukla mesleki bilgi, özerklik ve sorumluluk olmak üzere üç temel kriter üzerine odaklanmıştır (Bourke, vd., 2016). Buna rağmen birçok öğretmen kriz anlarında nasıl tepki vereceklerini bilmemektedir, çünkü kriz anlarında nasıl tepki vereceklerini belirleyen, öğretmenlerin içerik bilgisi veya pedagojik becerileri değil, eğitim felsefelerinin niteliğidir; kalite öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin teknik becerilerinden daha fazlasına ihtiyaçları vardır (Schussler ve Murrell, 2016, s. 277-278).

Mesleki standartlar, devlet okullarının yapısını temelden değiştiren "eğitim pazarı" kavramı ile doğrudan ilgili olarak öğretmen eğitiminde önemli bir etkiye sahiptir. Geleneksel hazırlık programları, "etkili" bir öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair yeni tanımlar oluşturmada oldukça başarılı olan özel sektör eğitim kuruluşları ve alternatif sertifika yolları ile rekabet etmeye zorlanmaktadır. Hesap verebilirlik sistemlerinin avantajlı ve dezavantajlı gruplarının arasındaki başarı farkını artırma riski vardır; devlet okulları alt yapılarına bakmaksızın bütün öğrencilere kaliteli eğitim verme yükümlülüğüne sahip olsa da piyasalaşan eğitim şartlarında bu mümkün olmamaktadır; bu durum akreditasyon sürecinin öğretmenlerden imkansızı istediği ile ilgili eleştiriler yapılmaktadır (Aronson ve Anderson, 2013). Diğer bir eleştiri ise mesleki standartlarında hedeflenen ögenin eğitimin kalitesini geliştirmek değil, eğitimdeki göstergeleri düzeltmek ve bu konudaki tüm sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiş olmasıdır.

Mesleki standartlaştırma süreçlerinin eğitim kalitesini olumlu yönde etkilemediği; hatta öğretmenlerin ve okul liderlerinin mesleki bilgilerinin değerini düşürdüğüne dair kaygılar literatürde yer almaktadır (Zembylas ve Chubbuck, 2018). Mesleki standartlarının uygulanmasıyla öğrenme kalitesinin artması amaçlanmış olsa da bu amacın gerçekleşmesi; standartların uygulamaya konulması ile öğretmenlik mesleki itibarının artması, öğretmenlerin performansının hizmet içi eğitim süreçleri ile

geliştirilmesi ve akademik kariyerlerinin desteklenmesiyle mümkün olabilir (Sachs, 2003a). Mesleki standartların öğretmenler açısından anlamı ve etkileri, öğretmenlik mesleğinin doğasını, çalışma koşullarını ve gelecekteki yönelimlerini şekillendiren kritik faktörlerdir. Bu standartların uygulanması, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini, pedagojik karar alma süreçlerini ve sınıf içindeki uygulamalarını doğrudan etkileyebilir. Ayrıca, mesleki standartlar yaklaşımında, öğretmen, eğitim çıktılarının merkezinde yer almaktadır; mesleki standart sürecinin öğretmen kontrolüne yol açması ve öğretmen özerkliği, uzmanlığı, özgeciliği ve meslektaşlık değerlerine zarar verme riski vardır (Gannon, 2012). Örneğin, öğretmenleri yalnızlaştıran, pasifleştiren ve eğitim reformunda öğretmen dışında diğer unsurlarının olumsuz etkilerini gizleyen NPST standartlarının uygulanmasını, öğretimin profesyonelleşmeden uzaklaştırılmasından sorumlu tutmaktadır (Larsen, 2010). Ayrıca, mesleki standartlar ve temel yeterlilikler çerçevesinde öğretmenlerin değerlendirilmesi ve konumlandırması, öğretmenlerin profil ve yeterliliklerinin diğer paydaşlar tarafından sorgulanmaya açık hale getirmektedir (Ceulemans, Simons, ve Struyf, 2012). Türk basınında öğretmenlerle ilgili çıkan haberler bu durumu kanıtlar niteliktedir; ulusal gazetelerin haber metinlerinde öğretmen temsilini inceleyen Kahveci ve Paksoy (2019) yürütülen araştırmada, öğretmenleri konu alan gazete haberlerinde öğretmenlerin toplumsal saygınlığıyla örtüşmeyecek şekilde, suç işleyen veya etik dışı bir davranışta bulunan kişiler öğretmen olduğunda, mesleklerinin kasıtlı şekilde öne çıkarıldığının ve bu durumun öğretmenlerin mesleki itibarını zedeleme riskine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Anlaşıldığı üzere, mesleki standartların belirlenmesi ve uygulanması sürecinde, öğretmenlerin mesleki itibarının zarar görme riski vardır. Öğretmenlerin mesleki itibarlarının zedelenmesi, eğitimi olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, Lankford ve diğerleri (2014), Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerle karşılaştırıldığında, ABD'nin uluslararası başarı testlerindeki daha düşük başarı düzeyine sahip olmasını kısmen ABD'de öğretmenliğin statüsün düşük olmasına bağlamaktadır.

2.1.5.2.2. Mesleki Standartların Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi: Olası Senaryolar

1970'lerin ortalarından itibaren, mesleki standartların ve hesapverilebilirliğin önem kazanması, eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etse de gerçeklikte eşitliği zedeleme riskine sahiptir. Wise (2019) tarafından bu durumun sebebi, eğitimde başarı testlerinin kullanılmasının artmasıyla; dezavantajlı grupların minimum düzeyde akademik yeterlilik kazanmalarının yeterli görülmesi şeklinde açıklanmaktadır; "hesap verebilirlik" olarak adlandırılan sistem tarafından belirlenen öğretmenlik mesleki standartların aslında

öğretmek olgusunu asgari test skoruyla eşleştirilerek yüzeyselleştirdiği ve bu durumun yalnız öğretmenlerin mesleki itibarına değil; aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğine zarar verme riski taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle, mesleki standartların belirlenme ve uygulanma sürecinde dikkatli olunması, standartların sadece değerlendirme ve kontrol odaklı aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin ve itibarının dikkate alınması önem taşımaktadır.

Mesleki standartlara diğer bir eleştiri ise mesleki standartların belirlenmesinde profesyonelliğin gelişimi ile ilgili göstergelere odaklanılmadığı şeklindedir (Khizar, Anwar ve Malik, 2019). Bu durum, mesleki standartların belirlenmesinde öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesinin asıl amaç olmaması şeklinde yorumlanabilir. Burada sorulması gereken soru, mesleki standartların planlanma sürecinde öğretmen profesyonelliği ikinci planda kalıyorsa, mesleki standartların hangi kriterler veya hedefler göz önüne alınarak planlandığıdır. Diğer bir soru ise mesleki standartların uygulanmasının, öğretmen profesyonelliği için ne anlama geldiğidir.

Raiker (2020), Birleşik Krallık'ta 1994'te çıkarılan yasa ile öğretmen profesyonelliği hükümetin neoliberal ideolojisiyle uyumlu hale geldiğini ve bu durumun öğretmen ve okul eğitiminin hükümet ideolojisinin manifestosuna dönüşmesi olduğu ifade etmiştir. Eğitim tarih boyunca politik bir olgudur, günümüzde de böyledir ve gelecekte de böyle olacaktır. Devletin sistemi veya yönetim şekli ne olursa olsun tarihte ve dünyada birçok örneği görüleceği üzere ülkelerin eğitim politikalarında bu şekilde hükümetlerin ideolojik göstergelerine rastlamak sürpriz olmayacaktır.

Öğretmenlerin ülke eğitiminde en etkili insan kaynağı olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitiminin, ülkede baskın olan ideolojiden etkilenmeyeceğini düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Senaryoların hangisi doğru olursa olsun, mesleki standartların öğretmen profesyonelliği üzerinde rol oynayacağı; bu olguyu olumlu veya olumsuz etkileyeceği ortadadır. Ülkelerin öğretmen eğitim politikalarının geliştirilmesinde, hangi reformların yapılacağını belirleyen ve bu reformların eğitim üzerinde etkinliğini sağlayacak çok fazla değişken yer almaktadır. Bu değişkenlerin doğru şekilde yönetilmesi, mesleki standartların öğretmen profesyonelliğini tehdit etme riskinin ve bu konudaki kaygıların giderilmesi konusunda önem taşımaktadır.

2.1.5.3. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

Profesyonel gelişim, teorik temellerini andragoji (yetişkin eğitimi) alanından almaktadır. Knowles'ın (1984) öğrenci merkezli eğitimin önemini ve yetişkin öğrenicilerin benzersiz ihtiyaçları ve özelliklerini vurgulayan andragoji kuramına göre,

yetişkinler kendi kendilerini yönetebilecekleri ve yararlanabilecekleri zengin bir yaşam deneyimine sahiptir. Bu nedenle ilgi alanlarıyla güdülenmekte ve uygulama yaparak motive olmaktadır. Bu yaklaşımı temel alarak öğretmenlere profesyonel gelişimleri için fırsat vermenin, eğitimde reformun anahtarı olduğunu savunan araştırmaların etkisiyle (Lieberman ve Miller 2011), birçok araştırmacı öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerine araştırmalar gerçekleştirmiştir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Öğretmenlerin etkili profesyonel gelişimleri için, profesyonel gelişimin dinamik bir süreç olduğu kabul edilmeli, öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve becerilerini uygulamak için fırsatlara ihtiyaç olduğu göz önüne alınarak gelişimleri için fırsatlar sunulmalıdır. Bu yaklaşım, profesyonel gelişimleri için öğretmenlerin işe gömülü öğrenme topluluğuna katılımlarının önemine gönderme yapmaktadır (Desimone, 2011). İşe gömülü öğrenme, öğrencilerinin gelişimi için ve öğrenmesinde daha iyi sonuçlar elde etmek için öğretmenlerin kolektif olarak işbirliği içinde çalışmasını ifade etmektedir (DuFour, Eaker, Many ve Mattos, 2016). Mikro düzeyde düşünüldüğünde, işe gömülü öğrenme toplulukları öğretmenlerin anlamlı ve etkili işbirliği kurmalarını destekleyerek okuldaki profesyonel kültürün oluşmasını ve kurum kültürüne dönüşmesini sağlayabilir.

Profesyonel gelişim ile öğretmen kimliği arasındaki bağ söz konusu olduğunda genelde hizmet içindeki programlardan bahsedilmektedir. Ancak, Beauchamp ve Thomas (2009) tarafından ifade edildiği üzere, profesyonel kimliğin ortaya çıktığı bağlam bir uygulama ortamından diğerine değişmektedir ve bu durumdan özellikle hizmet öncesindeki öğretmen adayları etkilenmektedir. Kimliğin sosyal olarak inşa edildiği ve sürdürülebilirliği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının ideal meslek mensubuna yönelik zihinsel şemaları hizmet öncesinde geliştirmeye başladıkları söylenebilir (Ruyter ve Conroy, 2002, s. 11; s. 515). Bu nedenle, öğretmen kimliği ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi konusundaki tutumlarının hizmet öncesindeki deneyimlere bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu durum, hizmet öncesi programların önemine, diğer bir deyişle, öğretmen eğitimi programlarına dikkat çekmektedir.

2.1.5.4. Öğretmen Eğitimi Programları: Hizmet Öncesi Dönem

Öğretmen kimliği, en genel anlamda öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğretmen benliği olarak inandıkları şeylerin bütünü olarak tanımlanabilir. Bu durumda, öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl konumlandırdıklarının önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriği bu konuda belirleyici olabilir. Bullough'a göre, (1997, s. 21),

öğretmen eğitimi programlarının teorik olarak bireyleri öğrenme benliklerini keşfetmeye teşvik ederek başlamalıdır (Bullough, 1997, s. 21). Staj deneyimleri öğretmen adaylarının profesyonel kimlikleri için belirleyici olabilir; öğretmenliğin bireylerle zengin etkileşimi gerektiren sosyal bir meslek olduğu düşünüldüğünde, staj uygulamasının gerçekleştirildiği okulun bağlamsal özelliklerinin öğretmen kimliğinin inşası üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Profesyonel kimliğin ortaya çıktığı kurumun bağlamsal özellikleri farklılaşmaktadır (Ruyter ve Conroy, 2002, s. 11). Her ne kadar deneyim sahibi olmasalar da öğretmen adaylarından bağlamsal faktörler hakkında iyi yargılarda bulunmaları beklenmektedir (Coldron ve Smith, 1999, s. 716). Çünkü, profesyonel kimlik belirli bağlamlarda şekillenen belirli bir "insan türü" – öğretmen kimliği bağlamında öğretmen – olarak (Gee, 2001); kişilerin diğer kişilerle birlikte temas ederek inşa ettiği bir "inşa projesi"dir (O'Connor, 2007). Öğretmen kimliğinin akışkan yapısı veya Hoveid ve Hoveid'in ifadesiyle (2004, s.74) farklı insanlarla bağ kurulması gereken "tuhaf" bir niteliğe sahip olması; zaman zaman öğretmen adaylarını ve ilk deneyim yıllarında öğretmenleri zorlamaktadır. Bunun sebebi, teorik ve uygulamadaki farklılıklardır; bu deneyim gerçeklik şoku olarak adlandırılmaktadır (Bakioğlu, 1996).

Coldron ve Smith (1999, s. 718), öğretmenlik mesleğinin büyük ölçüde kişisel bir boyuta sahip olduğunu, çünkü öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciler adına birçok karar almak zorunda olduklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları açısından bakıldığında, sınıf içinde inisiyatif alma ve karar verme süreçleri, başkaları tarafından eleştirilme riskini artırabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu durum, öğretmen eğitimi programlarında adayların profesyonel kimliklerini etkili bir şekilde inşa etmelerine yeterince odaklanılmadığının bir göstergesi olabilir. Bu eksikliğe dikkat çeken Danielewicz (2001), öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerini inşa edebilmeleri için uygulanabilecek bir pedagojik model önermiştir.

2.1.5.5. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimleri: Hizmet İçi Dönem

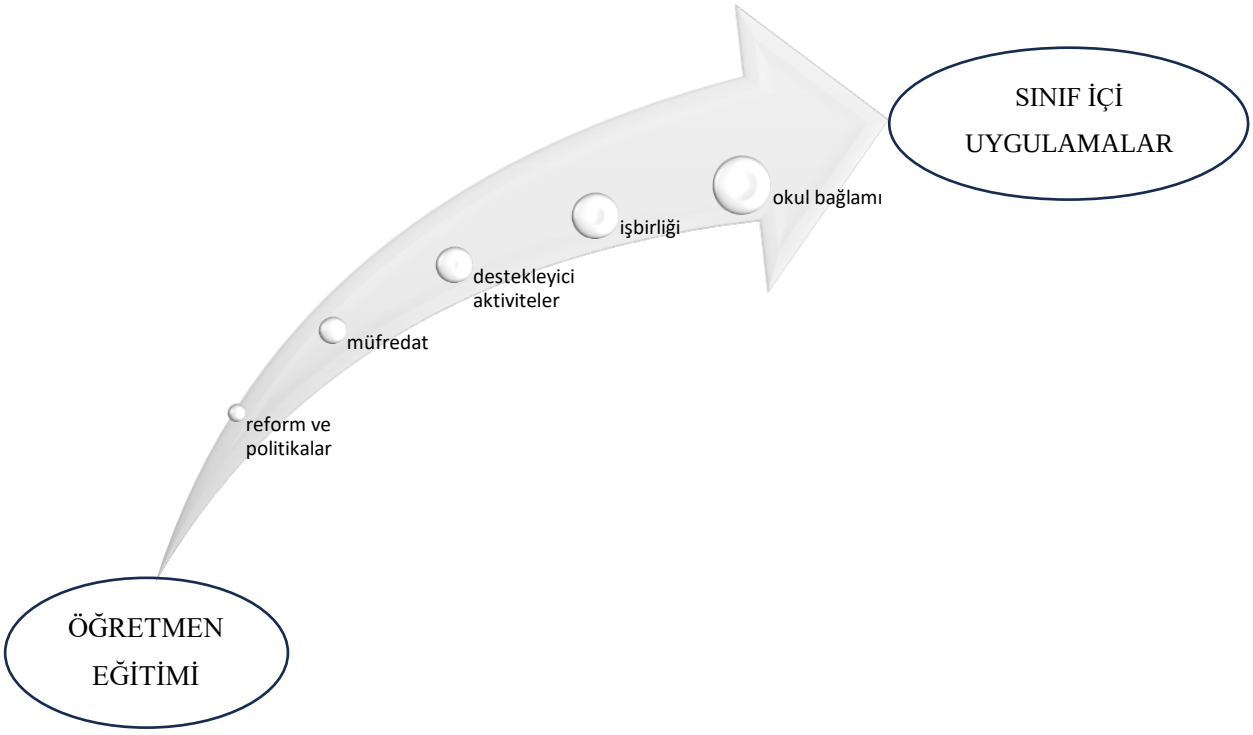
Öğretmenlerin profesyonel gelişimi genellikle, öğretmenlik lisans programlarının tamamlanmasının ardından başlayan sürece atıfta bulunmaktadır (Desimone, 2009; Postholm, 2012; Sancar, Atal ve Deryakulu, 2021). Eğitim araştırmacıları, öğretmenlerin profesyonel gelişimini sınıf içi uygulamaların dönüştürülmesi, okulun geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi açısından kritik bir unsur olarak değerlendirmektedir (Borko, 2004). Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin iyileştirilmesi, mikro düzeyde öğrencilerin gelişimi ve başarısı, mezo düzeyde okul ve eğitim kurumlarının performansı,

makro düzeyde ise bir ülkenin eğitim sisteminin uluslararası alanda rekabet gücü açısından faydalı olabilir.

Literatürde birçok tanımı yapılan profesyonel gelişim en temel anlamıyla öğretme becerilerini, alan bilgisi düzeylerini ve etkililiklerini geliştirmek için formel veya informel olarak öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaptıkları tüm öğrenme ve gelişim faaliyetlerine gönderme yapmaktadır (Day ve Sachs, 2004). Profesyonel gelişim, öğretmenlerin alan bilgilerini derinleştirmek ve öğretim yöntemlerini iyileştirmek için temel bir araç olarak görülmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002). Öğretmenlerin profesyonel gelişimine ilişkin literatürde çok sayıda çalışma yer almakla birlikte, bu kavramın tanımı, kapsamı ve özellikleri konusunda yetersizlikler olduğu ve henüz bu alanda ortak bir anlayışa ulaşılmadığı tespit edilmiştir (Hill, 2009; Komba ve Mwakabenga, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ile ilgili çalışmalar yürüten bazı araştırmacıların kavramı tanımlamaktan kaçındığını görülmektedir. Bu anlayışla uyumlu olarak Desimone ve diğerleri (2002), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin nasıl iyileştirileceğini üç yıl süren boylamsal bir çalışmayla incelerken, tanımlamak yerine kavramı çeşitli boyutlarda üzerinden açıklamayı tercih ettiği görülmektedir. Benzer şekilde, Sales, Traver ve García (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin profesyonel gelişimi kavramını tanımlamaktan kaçınmıştır. İlgili araştırmacıların bu konudaki çabaları, profesyonel gelişim kavramının geleneksel anlayışını benimsememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira profesyonel gelişim, geleneksel kavramsal çerçevede, öğretmenlerin öğrenimini artırarak öğrenci başarılarını iyileştirmeyi amaçlayan öğretim süreçlerine odaklanan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Destimone, 2009). Örneğin, bu anlayış doğrultusunda Fischer ve diğerleri (2018), Desimone'nin kavramsal çerçevesini kullanarak, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi amacıyla, *Advanced Placement* bilim programının yeniden tasarlanmasına öğretmenlerin nasıl uyum sağladıklarını incelemiş; bu sürece öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarının katkısını ve söz konusu programların uygulamaları nasıl dönüştürdüğünü araştırmıştır. Ancak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine bu kavramsal bakış, profesyonel gelişim sürecinin karmaşık doğasını vurgulamak için yeterli olmayabilir.

Stein, Smith ve Silver (1999) tarafından vurgulandığı gibi, geleneksel olarak tasarlanan hizmet içi programları, öğretmenlerin rollerini prosedürleri uygulamak ve öğrencilere not vermekle sınırlandıran geleneksel öğretme ve öğrenme paradigmasını desteklemektedir. Korthagen (2017) ise profesyonel gelişim programlarının tasarlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarının, beklentilerinin, duygularının ve motivasyonlarının dikkate

alınması gerektiğini vurgulamıştır. Geleneksel paradigmalara yapılan bu eleştirilere uygun olarak Marsh ve Farrell (2015), öğretmenlerin mesleki açıdan yetkin kalabilmeleri için öğretimle ilgili kritik yeterliliklerden oluşan yansıtıcı bir uygulama çerçevesi önermiştir. Bu şekilde, Richards (2010), hizmet içi mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bireysel ve durumsal ihtiyaçlarını gözeterek tasarlanması gerektiği ifade etmiştir. Durumsal yaklaşımın bakış açısı ile profesyonel gelişimde bireysel ihtiyaç ve özelliklere odaklanılmaya başlanmıştır (Neil ve Morgan, 2003). Ayrıca, hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin ders içi ihtiyaçlarına yönelik tasarlandığında ve öğretmenler programlarda aktif rol oynayabildiklerinde daha etkili olmaktadır (Derakhshan, Coombe, Zhalef ve Tabatabaeian, 2020). Sancar, Atal ve Deryakulu (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmen yetiştirme programı ile başlayıp yaşam boyu süren bir süreç olarak tanımlanmış; bu süreci çerçeveleyen unsurlar ise öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra, eğitim reformları ve politikaları, müfredat programları, destekleyici çalışmalar, öğretmen iş birliği ve okul bağlamı olarak belirlenmiştir. Söz konusu unsurların, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen temel faktörler olduğu vurgulanmıştır. Şekil 11'de ilgili kavramsal çerçeve yer almaktadır (Sancar vd., 2021).



Şekil 11. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi Kavramsal Çerçevesi

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi başlangıçta eğitim ve öğretim çıktıları temelinde tanımlanmış (Desimone ve diğerleri, 2002); ardından bazı araştırmacılar, profesyonel gelişim programlarını öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki boyutları üzerinden ele alarak (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Derri, Vasiliadou ve Kioumourtzoglou, 2015) "ikinci nesil" bir profesyonel gelişim kavramsallaştırması geliştirmiştir. Daha sonra, Şekil 10'da görülebileceği üzere, Sancar ve diğerleri (2021) tarafından "üçüncü nesil çerçeve" olarak tanımlanan yeni bir profesyonel gelişim kavramsallaştırmasına ulaşılmıştır. Bu çerçevenin özgün yanı, öğretmenlerin sürece ilişkin özelliklerinin hem profesyonel gelişim sürecini etkileyen hem de bu süreçten etkilenen dinamik bir yapıya sahip olmasıdır (Sancar ve diğerleri, 2021). Öğretmenlerin düşünceleri, duyguları, istekleri, fikirleri, potansiyelleri, ilhamları ve hedefleri, profesyonel gelişim süreçlerinde motive edici bir unsur olarak önemli bir rol oynamaktadır (Korthagen, 2017). Guskey ve Huberman (1995) tarafından vurgulandığı üzere, bireysel farklılıklar profesyonel gelişim süreçlerinde önem taşımaktadır.

Stein ve diğerleri (1999), öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik yeni paradigmanın, öğretim yöntem ve tekniklerinin aktarımı amacıyla atölye (workshop) çalışmalarının kullanılmasını öne çıkardığını belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin konu bilgisi, pedagojik becerileri ve öğrencilerin zihinsel anlama kapasitelerini geliştirmek için çeşitli mesleki gelişim stratejilerinin uygulanmasına odaklanılmasını vurgulamaktadır (Stein, vd., 1999). Hizmet içi programlar açısından geleneksel ve yeni yaklaşımlar Stein ve diğerleri (1999) tarafından Tablo 2'de görüldüğü gibi dört boyut üzerinden özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Profesyonel Gelişim Programlarında Eski ve Yeni Paradigmaların Karşılaştırılması

Geleneksel hizmet içi personel gelişimi modeli	**GİRDİLER**	**Modern profesyonel gelişim modeli**
Faaliyetlere odaklanma (teknikler, fikirler ve materyaller).	STRATEJİLER	Konuyu anlama ve öğrencilerin kavramları geliştirmelerine rehberlik etme kapasitesini geliştirmeye odaklanılır.
Programlar, atölye çalışmaları, kurslar ve seminerlerle sınırlı.		Sınıf içi desteğin sağlanması ve öğretmenin uygulamayla ilgili çabalara katılımının desteklenmesi de dahil olmak üzere çeşitli

Geleneksel hizmet içi personel gelişimi modeli	GİRDİLER	Modern profesyonel gelişim modeli
		formatlar kullanır (örneğin sınıf düzeyinde toplantılar, okul sonrası toplantılar).
Eğitici gündemi belirler.	BİLGİ VE İNANÇLAR	Eğitim programının içeriğinin öğretmenler ve profesyonel geliştiriciler tarafından birlikte oluşturulur.
Bireyin psikolojisine dayalı öğretme ve öğrenme teorileri.		Sosyal ve örgütsel faktörleri içeren öğretme ve öğrenme teorileri.
Bağlamsal özellikler personel gelişiminde dikkate alınmaz.	BAĞLAM	Bağlamsal özellikleri mesleki gelişimin programlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar.
Programlar; okullardan, sınıflardan ve öğrencilerden uzakta gerçekleşir.		Bazı programlar okullarda ve sınıflarda gerçekleşir.
Odak noktası öğretmeni geliştirmektir.	KRİTİK MESELELER	Odak noktası, öğretmene ek olarak öğretim programını ve toplumu geliştirmektir.
Liderlik eğitimi programda önemli bir konu alanı olarak yer almaz.		Liderlik eğitimi önemsenir ve programlarda önemli yer verilir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimine eğitimciler ve politika yapıcılar tarafından giderek daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak, Tablo 2'de görülebileceği üzere, öğretmenlerin profesyonel gelişim programları bir paradigma değişimi geçirmiştir. Etkili profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini aktarmak için gereken pedagojik yaklaşımları edinmelerine yardımcı olması açısından faydalıdır. Bu durumda, 21. yüzyıl şartlarına uygun profesyonel gelişim programlarının nitelikleri ve tasarımının nasıl yapılması gerektiği, odaklanılması cevaplanması gereken bir sorudur. Bu soruya yanıt verebilmek için, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından, 1987 ile 2017 yılları arasındaki

literatür kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelenerek etkili profesyonel öğretmen gelişim programının özellikleri tanımlanmıştır. Etkili profesyonel gelişim programları çoğunlukla Şekil 12'de gösterilen nitelikleri taşımaktadır.



Şekil 12. Etkili Profesyonel Gelişim Programlarının Nitelikleri **(**Darling-Hammond vd., 2017**)**

Darling-Hammond ve diğerleri (2017) tarafından, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretim pratiği ve öğrenci sonuçları arasında pozitif korelasyon gösteren 35 metodolojik çalışmanın incelenip sistematik şekilde analiz edildiği rapora göre; etkili profesyonel eğitim programları içerik odaklıdır. Etkili profesyonel gelişim programları, öğretmenlerin sınıf bağlamında öğrenmelerini desteklemekte ve müfredatla bağlantılı öğretim stratejileri oluşturmaktadır; bu sayede ders disiplinine uygun müfredat geliştirme ve pedagojik uygulamalara odaklanmaktadır. Ayrıca, etkili bir profesyonel gelişim programı, öğretmenleri aktif öğrenmeye teşvik etmekte ve öğretmenlerin, doğrudan öğretim stratejileri tasarlama ve uygulama süreçlerine katılımını sağlayarak bağlamsal bir profesyonel öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bağlamsal bir öğrenme ortamı sağlanırken; öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya teşvik edilmektedir. Etkili profesyonel eğitim programlarında; öğretmenlerin örnek ders planlarını, öğrenci çalışmalarını ve vakaları gözlemlemelerini sağlayan, etkili uygulama modelleri kullanılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlere mentorluk desteği sunulması, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanılmasını mümkün kılmaktadır. Etkili profesyonel eğitim programları,

öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili değerlendirme yapma ve öğretmenlere dönüt alma fırsatı vermektedir.

Öğretmen eğitimi literatürde genel olarak iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar, öğretmen adaylarının lisans eğitimi aldığı, temel öğretmen eğitimi dönemi ile mezun olduktan ve öğretmenliğe başladıktan sonraki mesleki gelişim veya hizmet içi eğitim dönemidir (Abazaoğlu, 2014). Türkiye'de öğretmen eğitimi bu kavramsal çerçeveye uygun olarak ele alınmıştır.

2.1.5.6. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi

Türkiye'de öğretmen eğitimi, temel öğretmen eğitimi, hizmet içi dönem ve öğretmenlerin kariyer basamakları olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

2.1.5.6.1. Temel Öğretmen Eğitimi: Hizmet Öncesi Eğitim

Eğitim paydaşları arasında okul başarısı üzerinde en etkili unsurlardan birinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler, kullandıkları yöntem ve stratejiler ile özerklikleri, öncelikle öğrencilerin, ardından okulun gelişimi açısından oldukça kritik olup, ihmal edilmemesi gereken unsurlar arasında yer almaktadır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Dolayısıyla, ülkelerin öğretmen eğitimi programlarını ve sistemlerini incelemek, öğretmen kimliğinin inşa sürecini anlamak açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Küreselleşme ile birlikte değişim ve bilgi aktarımının hızlanması, öğretmen eğitimi programlarının bu gelişmelere uygun şekilde yeniden yapılandırılmasını, ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir gündem maddesi haline getirmiştir. 1980'ler ve 1990'larda artan küresel rekabetin etkisiyle, neoliberalizmin dayattığı zorlayıcı koşullar sonucunda, kamu harcamalarının kısılarak eğitim harcamalarının etkinliğinin artırılması ve eğitimin sosyal ve kültürel amaçlar yerine daha çok ekonomik hedeflere yönlendirilmesi, tüm dünyayı etkileyen eğitim reformlarının hayata geçirilmesine yol açmıştır (Güven, 2008). Bu reformlar, öğretmen eğitimi programlarını da etkilemiş ve ülkelerin eğitim politikalarını şekillendirmiştir. Türkiye'de de benzer bir eğilim gözlemlenmiştir (bkz. Şekil 13). Geçmişte Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda olan öğretmen eğitimi, 1981 yılında Yükseköğretim Kurulu aracılığıyla özerk üniversitelere devredilmiştir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 1999). Öğretmenlerin hizmet öncesi ile hizmet içi dönemlerinden sorumlu olan kurumlar bağlamında bir ikiciliğin varlığından söz edilebilir.



Şekil 13. Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Gelişmeler

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yasal statüsünde, öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlandığı görülmektedir: "Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu durumda, 1982 sonrasında öğretmen adaylarından 4 yıllık eğitim fakültelerinden mezun olmalarının beklenmesi, bu uzmanlığın sağlanabilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir. Ayrıca, öğretmen lisesinden okuyup tercih eden öğrencilere ek puan ve burs verilmesi, donanımlı öğrencileri öğretmen olmaya teşvik etmek için özendirici bir tedbir olarak kabul edilebilir. Ancak, aynı zamanda Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine sertifika programıyla lisans ders dönemleri boyunca formasyon verilerek öğretmen hakkı sağlanması, öğretmen eğitiminde istikrarın sağlanamadığı anlamına gelmiştir. Öğretmen yetiştirme modelinin temellerinin, 1994'de Dünya Bankası ve YÖK'ün işbirliğiyle başlatılan Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'yle atıldığı söylenebilir (Özoğlu, 2010). Ancak, Eğitim Fakülteleri'nin istenen düzeyde eğitim veremediği anlaşıldığından, 1997 yılında, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" projesiyle öğretmen eğitimi modeli revize edilmiştir (Kartal, 2011). Bu projeyle, öğretmen alan bilgisi kitapları tasarlanmış, formasyon ders içerikleri değiştirilmiş, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans seviyesine yükseltilmiş, yurt dışına öğretmen ve öğrenci yollanarak uzmanlığın geliştirilmesi amaçlanmış ve öğretmen eğitim programlarını kalitesinin sürdürülebilirliğini sağlamak ve kontrol etmek için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin kurulmasına karar verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin kurulması, o dönemde eğitimde

hesap verebilirlik olgusu açısından olumlu bir gelişme olarak kabul edilse de (ERG, 2015) kurum hali hazırda faaliyet göstermemektedir.

Yeniden yapılandırma projesi sonucunda, Eğitim Fakültesi öğrencileri 3,5 yıllık, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri ise 4 yıllık alan eğitiminden sonra, Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından tasarlanan 1,5 yıl süren birleştirilmiş tezsiz yüksek lisans programıyla eğitim bilimleri dersleri almaya başlamıştır. Başkent Üniversitesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nın (tezsiz) dersleri Tablo 3'te örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Dersleri (*Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı*, 2008).

	Ders adı	Teorik	Uygulama	Kredi
I. DÖNEM	Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
	Gelişim Psikolojisi	2	0	2
	Program Geliştirme ve Öğretim	2	0	2
	Özel Öğretim Yöntemleri	3	2	4
	Okul Deneyimi	1	4	3
	Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
	Sınıf Yönetimi	2	0	2
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
II. DÖNEM	Rehberlik	2	0	2
	Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	2	0	2
	Alan Eğitiminde Araştırma Projesi	2	2	3
	Seçmeli Ders (Genel Kültür)	2	0	2
	TOPLAM	**26**	**16**	**33**

Yeniden yapılandırma süreci birçok yönden eleştirilmiştir. Dönmez (1998) tarafından ifade edildiği üzere, bu sistemde Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine tezli

yüksek lisans yapma imkânı verilirken aynı hakkın Eğitim Fakültesi öğrencilerine verilmemesi, büyük bir eşitsizlik yaratmaktadır; bu da Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik kariyeri anlamında bir engel olarak görülebilir. Ayrıca, Fen Edebiyat Fakültelerindeki öğrencilere formasyon derslerinin verilmesinde bölüm hocalarına öncelik tanınması, Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretmenlerinin ve Eğitim Bilimleri alanının saygınlığının düşürülmesi açısından talihsiz bir durum olarak nitelenmiştir (Dönmez, 1998). Yeniden yapılandırma sürecindeki öğretmen yetiştirme modelinin öğretme eğitimi konusunda tutarlı bir tablo sunamadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, YÖK, 2007 yılında tezsiz yüksek lisans programlarının içeriklerini revize etmiş ve eğitim fakültelerinde formasyon derslerinin lisans eğitimi sürecinde uygulanmasına karar vermiştir (Kartal, 2011). Tezsiz yüksek lisans programlarının bazı üniversiteler olarak gelir kaynağı olarak kullanılması nicelikte fazlalığa, nitelikte ise düşüşe neden olmuş, bu şekilde atama bekleyen öğrenci sayısı aşırı şekilde artmıştır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Bu olumsuz yönlere rağmen, yeniden yapılandırma süreci sonucunda birçok alan eğitimcisinin yetiştirilmesi ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme amacıyla eğitim fakültelerinin kurulması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Erdem (2013) tarafından belirtildiği üzere, eğitim yönetimi ve denetimi ve eğitim programları ve öğretimi gibi eğitim bilimleri alanında yer alan programların lisansüstü düzeyine çekilmesi, eğitim bilimleri alanı için önemli bir gelişmedir.

2009 yılında, YÖK tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamadan kaldırmış; bunun yerine pedagojik formasyon sertifikası uygulamasına geçilmiştir. Eğitim fakültelerindeki karma sistem devam etmektedir. Lisans düzeyinde olması gereken bir programın (Dönmez, 1998) yüksek lisans olarak tanımlanmaması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilirken, sertifika programında eğitim bilimleri derslerinin kredi değerinin düşürülmesi olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Kartal, 2011). O dönemde uygulanan pedagojik formasyon programında yer alan dersler ve krediler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri (YÖK, 2015)

	Ders adı	Teorik	Uygulama	Kredi
Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri	Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
	Eğitim Psikolojisi	2	0	2
	Sınıf Yönetimi	2	0	2
	Özel Öğretim Yöntemleri	2	0	3
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	0	2
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
	Seçmeli Ders I	2	0	2
	Seçmeli Ders II	2	0	2
	TOPLAM	**20**	**10**	**25**

2012 yılında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon sertifika alması kaldırılmıştır ve öğretmenlik programlarına açık veya uzaktan öğrenci alınmaması kararlaştırılmıştır (Aksu, 2019). Bir yıl sonra ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı ile YÖK'ün beraber gerçekleştirdiği toplantıyla pedagojik sertifika programı tekrar uygulamaya konulmuştur (Aksu, 2019). Bu dönemde de öğretmen yetiştirme modelinde tutarlı bir tutum sergilenememiştir.

Hızla değişen dünyada, değişen ihtiyaçlar, öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerinin ve rollerinin de değişmesini ve gelişmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yetiştirme modellerinde yapısal değişiklikler yapılması kaçınılmaz hale gelmiştir (Abazaoğlu ve diğerleri, 2016; Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu, 2021). YÖK, 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında bir düzenlemeye gitmiştir. Öğretmen yetiştirme programları alan bilgisinin yanı sıra, öğretmen adaylarına alan eğitimi ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırılması göz önüne alınarak yeniden oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı öğretim üyeleriyle 2016 yılından beri yürüttüğü çalışmaları nihayete erdirerek 12 Nisan 2018'de Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısı'nda öğretmen yetiştirme programlarında yeni düzenlemeleri kabul etmiştir (Eurydice, 2019). Böylece, 2018-2019

akademik yılı itibariyle, YÖK tarafından güncellenen yenilenmiş lisans programları uygulanmaya başlanmıştır. Yenilenen lisans programlarının dikkat çeken yönlerinden biri, genel kültür dersleri kategorisinde yapılan önemli güncellemeler yapılması olmuştur (Sağdıç, 2020). Diğer dikkat çekici yönü ise önceki yıllarındaki program değişiklerinde ilköğretim için öğretmen yetiştirme programlarına odaklanılırken, 2018 yılındaki düzenlemede bütün öğretmen yetiştirme lisans programlarında değişiklik yapılmasıdır (Yurdakal, 2018). Tüm lisans programlarında yer alan dersler; Öğretmenlik Meslek Bilgisi (%30-35), Alan Eğitimi (%45-50) ve Genel Kültür (%15-20) başlıkları altında toplanarak öğretmen yetiştirme lisans programları için çekirdek bir müfredat tasarlanmıştır (Aksu, 2019). Bu düzenleme ile birlikte, Bologna sürecine uygun olarak ortak seçmeli ders havuzları oluşturulmuş ve eğitim fakültesi lisans programlarına zorunlu mesleki bilgi dersleri olarak "Türk Eğitim Tarihi", "Eğitim Sosyolojisi" ve "Eğitim Felsefesi" dersleri eklenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin mesleki etik gelişimlerini desteklemek amacıyla "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersi lisans programlarına dahil edilmiş; son olarak, teknolojideki gelişmelere uyum sağlanması ve eğitim ile teknoloji arasındaki entegrasyonun güçlendirilmesi amacıyla "Öğretim Teknolojileri" dersi zorunlu mesleki bilgi dersi olarak programa eklenmiştir (Çetin, vd., 2021). Son düzenlemeyle pedagojik formasyon eğitim sertifika programında yer alan dersler ile teorik ders saati ile kredi sayısında güncellemeler yapılmıştır. Tablo 5'te pedagojik formasyon eğitim programında yer alan dersler gösterilmiştir. 2018 ve 2021 yıllarındaki pedagojik formasyon eğitim programlarında yer alan dersler karşılaştırmalı incelendiğinde; programa yeni dersler eklendiği, uygulama ve teorik derslerin ders saatlerinin arttırıldığı ve pedagojik formasyonun önceki sistemden farklı olarak iki dönem sürdüğü görülmektedir.

Tablo 5. Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Yer Alan Dersler (YÖK, 2021)

	Ders adı	**Teorik**	**Uygulama**	**Kredi**
I. DÖNEM	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
	Sınıf Yönetimi	2	0	2
	Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3
	Öğretmenlik Uygulaması I	1	6	4
	DÖNEM TOPLAMI	12	6	15

	Ders adı	Teorik	Uygulama	Kredi
II. DÖNEM	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
	Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3
	Öğretim Teknolojileri	2	0	2
	Öğretmenlik Uygulaması II	1	6	4
	DÖNEM TOPLAMI	12	6	15
TOPLAM		**24**	**12**	**30**

Temel öğretmen eğitiminde, öğretmenlik uygulamalarının ayrıca ele alınması gerekmektedir; çünkü öğretmen adaylarının sınıf içi ve okul içi gözlemleri ile öğretim deneyimleri, profesyonel kimliklerinin inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'de öğretmen eğitimi sistemi tarihsel olarak incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin öneminin fark edildiği ve bu derslere verilen önemin giderek artırıldığı gözlemlenmektedir. Tablo 6'da öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi sistemindeki gelişmeler tarihsel düzlemde çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerindeki Gelişmeler

	1982 Eğitim Fakültesi	**1982 Fen Edebiyat Fakültesi + Sertifika programı**	**1999**	**2006**	**2018**	**2021 ve sonrası**
Okul deneyimi süresi	8 hafta	-	10-24 hafta, haftada 1 gün + 1 ayda 2 yoğun hafta	28 hafta	24 hafta	24 hafta (144 ders saati)
Anlatılan ders sayısı	4 ders	-	4-8 ders; yazılı dönüt	Uygulama akademisye	14-24 ders	10-20 ders

	1982 Eğitim Fakültesi	1982 Fen Edebiyat Fakültesi + Sertifika programı	1999	2006	2018	2021 ve sonrası
Uygulama akademisyeninin rolü	Genelde okulu ziyaret etmez.	Genelde okulu ziyaret etmez.	Bir dönemde en az 2 kere okulu ziyaret edip öğrenci adaymı değerlendirmesi	Bir dönemde en az 2 kere okulu ziyaret edip öğrenci adaymı değerlendirmesi	Bir dönemde en az 4 kere okulu ziyaret edip öğrenci adaymı değerlendirmesi beklenir.	Bir dönemde en az 2 kere okulu ziyaret edip öğrenci adaymı değerlendirmesi beklenir.
Uygulama öğretmeninin rolü	Ödeme yapılmaz.	Ödeme yapılmaz.	Ödeme yapılır. İlgili konuda eğitimi olabilir.	Ödeme yapılır. İlgili konuda eğitimi olabilir.	Ödeme yapılır. Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi kurs belgesini sahiptir.	Ödeme yapılır. Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi kurs belgesini sahiptir.

Tablo 6 incelendiğinde, yıllar boyunca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen uygulamasında birçok değişiklik yapıldığı anlaşılmaktadır. 2021 yılında yayımlanan öğretmen uygulamasına ilişkin son yönerge incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarının temelinde Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında imzalanan "Eğitimde İş Birliği Protokolü"nün yer aldığı görülmektedir.

MEB Tebliğler Dergisi'nin Eylül 2021/2767-Ek sayısında yayınlanan yönergede öğretmen uygulaması, "uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi/dersleri" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2021a, s. 1052). Uygulama öğretim elemanının görev, yetki ve sorumlulukları ise "uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması çalışmalarını uygulama öğretmeni ile birlikte planlar ve izler." olarak açıklanmış; ayrıca uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden uygulama öğrencisine rehberlik yapmaları talep edilmiştir. Öğretim elemanı ve öğretmenlerden ayrıca uygulama öğrencilerini en az iki kere MEB tarafından oluşturulmuş Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu'nda yer alan kriterlere göre değerlendirmeleri beklenmektedir.

Uygulama öğretim elemanları stajyer öğretmenleri konu alanı bilgisi, alan eğitim bilgisi, öğretme-öğrenme süreci ve planlama kriterleri üzerinden değerlendirirken; uygulama öğretmeni öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme ve kayıt tutma ve diğer mesleki yeterlilikleri kriterleri üzerinden stajyer öğretmenleri değerlendirmektedir. Kriterler, "eksiği var (1)", "kabul edilebilir (2)" ve "iyi yetişmiş (3)" düzeyleriyle puanlanmaktadır. Tablo 7 ve 8'de Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formlarda yer alan kriterlere ve alt kriterlerden örneklere yer verilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu I

UYGULAMA ÖĞRENCİSİ DEĞERLENDİRME FORMU			
UYGULAMA AKADEMİSYENİ	**E (1)**	**K (2)**	**İ (3)**
1. KONU ALANI VE ALAN EĞITIMI			
1.1. KONU ALANI BILGISI			
1.1.1. Konu ile ilgili temel ilk eve kavramları bilme			
…			
1.2. ALAN EĞITIMI BILGISI			
1.2.1. Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme			
…			
2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECI			
2.1. PLANLAMA			
2.1.1. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme.			

Tablo 8. Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu II

UYGULAMA ÖĞRENCİSİ DEĞERLENDİRME FORMU			
UYGULAMA ÖĞRETMENİ	**E (1)**	**K (2)**	**İ (3)**
2.2. ÖĞRETİM SÜRECİ			
2.2.1. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
2.3. SINIF YÖNETIMI			
Ders başında			
2.3.1. Derse uygun bir giriş yapabilme			
2.3.2. Derse ilgili ve dikkati çekebilme			
Ders süresinde			
2.3.3. Demokratik bir öğretim ortamı sağlayabilme			
…			
Ders sonunda			
2.3.4. Dersi toparlayabilme			
…			
2.4. İLETİŞİM			
2.4.1. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
…			
3. DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA			
3.1. Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme			
…			
4. DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER			
4.1. Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma			
4.2. Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma			
4.3. Okul etkinliklerine katılma			
4.4. Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine örnek olma			
Toplam			
Başarı Puanı			
		Yazıyla	**Rakamla**

UYGULAMA ÖĞRENCİSİ DEĞERLENDİRME FORMU		
Uygulama Öğretmeni Değerlendirme		
Uygulama Öğretim Elemanı Değerlendirme		
Genel Başarı Puanı		

(E) = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi yetişmiş anlamlarına gelmektedir.

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, "2023 Eğitim Vizyonu" belgesi yayımlanmıştır (MEB, 2018). Bu belgenin "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" bölümünde öğretmen eğitimi için önemli ifadeler yer almaktadır: "Millî Eğitim Bakanlığı, gerekli altyapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirecektir." (MEB, 2018, s. 43). MEB'in hizmet öncesindeki öğretmen eğitiminde saha içi deneyime gösterdiği önem ortadadır. Diğer yandan, sertifikaya dayalı pedagojik formasyon yerine, lisansüstü düzeyinde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı'nın açılmasının hedeflenmesi (MEB, 2018, s. 42), Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Eğitim Fakültelerine Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından ziyaretlerine Millî Eğitim Bakanlığının üst düzey yetkililerinin değerlendirme ekibi üyesi olarak davet edilmesi (MEB, 2018, s.43), öğretmenleri yetiştiren kurumları yöneten YÖK ile istihdam eden MEB arasındaki koordinasyonun sağlanması açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

21. yüzyıldaki hızlı gelişmeler ve değişimler doğrultusunda müfredat standartları sürekli olarak güncellenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeni trendleri ve en iyi uygulamaları takip etmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir. Bu noktada, profesyonel gelişim programları devreye girmektedir. Söz konusu programlar, öğretmenlerin güncel bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlamakta ve yenilenen müfredat standartlarına uygun öğretim becerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley (2007) tarafından yapılmış bir araştırmaya göre, etkili şekilde tasarlanmış mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin öğrenci başarısını yüzde 21'e kadar artırabilmektedir. Çoğu ülkede olduğu gibi, hizmet içi eğitim programlarının öneminin Türkiye'de de arttığı söylenebilir.

2.1.5.6.2. Hizmet İçi Eğitim Programları

Türkiye'de hizmet içi eğitim programları, Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'ne göre düzenlenmektedir. Sorumlu genel müdürlük, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'dür. MEB Personeli Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği'nin amacı, eğitim personelinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını

karşılamak için eğitim programlarının düzenlenmesi, uygulanması, yönetimi, takibi ve değerlendirmesi ile ilgili kuralları ve prensipleri belirlenmesidir (MEB 2022c). Aynı yönetmelik tarafından, hizmet içi eğitim faaliyeti, "Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı personeli ile özel öğretim kurumlarında görevli eğitim personeline yönelik merkezî ve mahallî olarak yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2022c). Hizmet içi eğitim faaliyetleri; (1) Okul Temelli Mesleki Gelişim, (2) Mesleki Gelişim Toplulukları ve (3) Öğretmen Hareketlilik Programı kapsamlarında düzenlenip planlanmaktadır

24 Ocak 2022 tarihinde Öğretmen Bilişim Ağı'nın (ÖBA) öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklemek amacıyla kurulmasıyla çevrimiçi hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlere sunulmaya başlanması, Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Altı ay gibi kısa sürede ÖBA üzerinden yüzden fazla eğitimin yayımlanması ve 6 milyon 111 bin 158 öğretmenin bu eğitim programlarına katılım göstermesi, etkileyici bir istatistik olarak göze çarpmaktadır (MEB, 2022a). Bunun yanı sıra, yarı yıl ve yıl sonu mesleki çalışmaların 2022 Ocak'tan 2023 Haziran ayına kadarki dönemde ÖBA üzerinden gerçekleştirilmesi, bakanlığın ÖBA'yı hizmet içi eğitim programları için önemli şekilde konumlandırdığının bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

2023 yılı için MEB tarafından yayımlanmış hizmet içi eğitim planı incelendiğinde, çok farklı alanlarda hizmet içi programların planlandığı görülebilir. Çeşitli birimlerin katılımıyla oluşturulan eğitim planında yer alan ve farklı eğitim müdürlükleri tarafından yürütülen hizmet içi faaliyetlerden bazıları, örnek olarak Tablo 9'da sunulmuştur (MEB, 2023).

Tablo 9. 2023 Merkezi Yıllık Hizmet İçi Eğitim Planındaki Hizmet İçi Faaliyeti Örnekleri

Faaliyet Adı	Faaliyet Tarihi	Kontenjan	Süre	İlgili Birim
İleri Teknoloji Kaynakçılık (GMAW, GTAW, SAW, Orbital ve Robot Otomasyon) Kursu	22/05/2023-27/05/2023	10	6	Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü
Dijital Vatandaşlık Eğitimi Kursu	09/01/2023-20/01/2023	5000	12	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri

Faaliyet Adı	Faaliyet Tarihi	Kontenjan	Süre	İlgili Birim
				Genel Müdürlüğü
Scratch Kodlama Eğitimi Kursu	09/01/2023-20/01/2023	5000	12	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
Argümantasyona Dayalı Bilimsel Sorgulamanın Doğası Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu	05/03/2023-28/05/2023	25	85	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDC) Eğitici Eğitimi Kursu	19/12/2023-28/12/2023	300	10	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kaynaştırma-Bütünleştirme	10/04/2023-14/04/2023	25	5	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Özel Yeteneği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	10/04/2023-14/04/2023	25	5	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Gelişim Semineri	30/01/2023-03/02/2023	110	5	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
Yatılı Bölge Ortaokullarında Rehberlik Hizmetleri Semineri	25/12/2023-27/12/2023	110	3	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
e-Ticaret Kursu	13/02/2023-16/02/2023	102	4	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

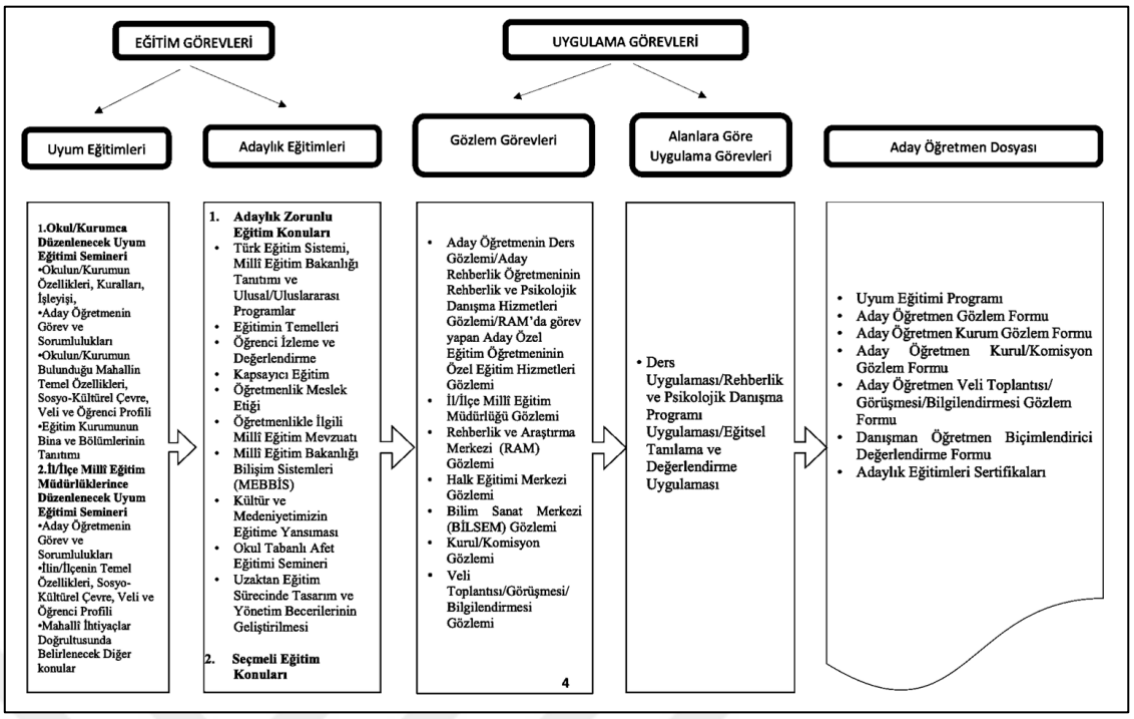
Hizmet İçi Eğitim Planı'nda görüldüğü üzere, Türkiye'de öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarına ek olarak, mesleki gelişim toplulukları kapsamında düzenlenen ve okul düzeyindeki ihtiyaçlar doğrultusunda planlanan uygulamaya yönelik mesleki gelişim topluluğu eğitim programlarına da katılabilmektedir. Mesleki gelişim toplulukları eğitim programlarının, salt ve tek yönlü teorik bilgi aktarımından ziyade, teorik bilgilerin sınıfa nasıl yansıtılacağı ile ilgili uygulama kılavuzları içermesi önemli bir özelliktir. Bu programlar, öğretmenlerin işbirliği yaparak uygulamaları planlamalarını, bu planları ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayarak, kısa vadede öğretmenlerin bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmeyi; uzun vadede ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2022). MEB tarafından planlanan mesleki gelişim toplulukları eğitim programları, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik olarak yapılandırılmış modern paradigmalarla uyum göstermektedir (Giles ve Hargreaves, 2006; Kools ve Stoll, 2016; Stoll ve Kools, 2017). Örnek olarak, İngilizce Öğretmenleri Mesleki Gelişim Toplulukları (PDC) Hizmet İçi Eğitimi'nin rehber kitapçığının içeriği incelendiğinde, mesleki gelişim topluluk programına katılan öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde bir topluluk halinde derinlemesine düşünerek, farklı veya ortak sorunları saptayıp beraber çözüm önerilerini oluşturmaya çalışıp stratejiler oluşturmalarının cesaretlendirildiği ve sınıf içinde ve sınıf dışında İngilizce öğretimini üst düzeye çıkarmanın amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2021b). İngilizce öğretmeni olan eğiticinin liderliğinde; bireysel olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında öğrenme deneyimlerini geliştirilmesi için işbirliği yapılan yerel gruplardan mesleki gelişim topluluklarından oluşan, ülke çapında bir mesleki gelişim topluluğunun oluşturulması hedeflenmektedir.

ÖBA'nın da kurulmasıyla, son yıllarda Türkiye'nin öğretmen profesyonel gelişim programlarında geleneksel paradigmalardan modern paradigma yaklaşımlarına geçiş sürecinde olduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı tarafından ifade edildiği üzere (Wilson ve Berne, 1999; Grodsky ve Gamoran, 2003); profesyonel gelişim programlarının başarısı, okuldaki mesleki topluluk kültürüne ve okul yöneticilerinin öğretmenleri profesyonel gelişim programlarına katılmaya teşvik etmesiyle ilgilidir. Etkili profesyonel gelişim programları ve proaktif bir öğretmen topluluğu, okulun öğrenme topluluğuna dönüşmesi için sağlam bir temel sağlayabilir (Little, 2012). Bu açılardan bakıldığında, Türkiye'de profesyonel gelişim programlarıyla ilgili gelişmeler olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği için son derece önemli olan Öğretmenlik Mesleki Kanunu 3 Şubat 2022'de Bakanlar Kurulu tarafından kabul

edilmiştir (İş ve Birel, 2022). Türkiye'de öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili önemli kararları alındığı yönetmelik 12 Mayıs 2022'de yayımlanmıştır.

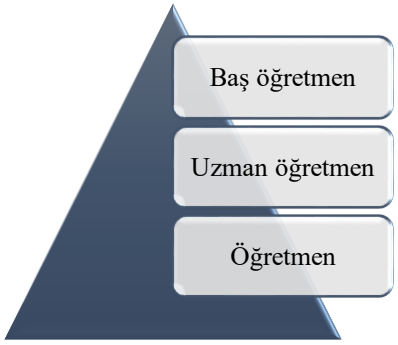
2.1.5.6.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi, Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen sınavın sonuçlarına ve sözlü mülakata göre yapılmaktadır. Sınavda ilk 300.000 sıralamaya girmek dışında adayların öğretmenlik bölümlerine tercih etmelerine için başka bir şart veya eleme yöntemi bulunmamaktadır (Akdaş, Kara, Yavuz, Tutsoy, Sarıtekin ve Çiftçi, 2023). Adaylardan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda Genel Kültür ve Genel Yetenek testleri ile Eğitim Bilimleri testlerinin ortalamasından alınan puan türünden, kadro sayısına göre yeterli bir not almaları gerekmektedir. Bu aşamada yeterli puanı alan adaylar MEB tarafından sözlü sınava alınırlar, ancak sözlü sınav puanının çoğu zaman KPSS'den alınan puanla aynı verildiği ve formaliteden yapıldığı ifade edilmektedir (Karadağ, Aydoğmuş ve Kesten, 2020). MEB tarafından resmi eğitim kurumlarına ilk kez atanan öğretmenler, aday öğretmenler olarak göreve başlamaktadır. Aday öğretmenler, bir yıldan az, iki yıldan fazla olmamak üzere adaylık süreçlerinde eğitim ve uygulama görevlerinden oluşan yetiştirme programına dahil edilmektedir (MEB, 2022d). Aaday öğretmenler, atandıkları eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler arasından belirlenen danışman öğretmen ile atandıkları eğitim kurumu müdürünün sorumluluğunda denetim ve performans değerlendirmelerine tabi tutulmaktadır. Adaylık süreçleri boyunca aday öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamındaki hizmet içi eğitimlerin tümünü tamamlamaları beklenmektedir (bkz. Şekil 14). Aday Öğretmen Yetiştirme Programını başarıyla tamamlayan aday öğretmenlerin, eğitim ve uygulama görevlerini yerine getirmeleri ve en az bir yıl görev yapmış olmaları durumunda adaylıkları kaldırılmaktadır (MEB, 2022d).



Şekil 14. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022).

Şekil 15'te incelenebileceği üzere; Türkiye'de öğretmenlik kariyer basamakları adaylık sürecinden sonra başlamaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanuna göre (2022), öğretmenlerin kariyer basamakları öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 15. Türkiye'de Öğretmenlik Kariyer Basamakları (ÖMK, 2022)

Uzman öğretmen olmak için, bir öğretmenin en az 10 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olması, kademe ilerleme cezası almamış olması, 180 saatten az olmamak kaydıyla uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamış olması ve düzenlenecek yazılı sınavdan 70 ve üzeri bir puan alması gerekmektedir. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenler yıl, eğitim ve disiplin cezası koşullarını sağlama ve uzman öğretmen mesleki

gelişim çalışmalarının tamamlama şartlarıyla yazılı sınavdan muaf tutulmaktadırlar (Öğretmenlik Meslek Kanunu [ÖMK], 2022). Uzman öğretmen mesleki gelişim çalışmaları; eğitim, öğretim ve rehberlik çalışmaları, yönetime katılım ve araştırma geliştirme çalışmaları olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Öğretmenlerin uzman öğretmenliğe başvurabilmesi için, bu alanlardan en az ikisinden en az bir faaliyeti gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir.

Başöğretmen olabilmek için ise en az 10 yıl boyunca uzman öğretmen olarak görev yapmış olmak, kademe ilerleme cezası almamış olmak ve en az 240 saat süren Başöğretmenlik Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamak ve düzenlenecek yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir. Doktora derecesine sahip olan öğretmenler ise yıl, eğitim ve disiplin cezası koşullarını sağlama ve başöğretmenlik mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olma şartlarıyla yazılı sınavdan muaf tutulmaktadırlar (ÖMK, 2022). Başöğretmenlik mesleki gelişim çalışmaları; öğretim ve rehberlik çalışmaları, yönetime katılım ve araştırma geliştirme çalışmaları olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Başöğretmenliğe başvurabilmek için bir uzman öğretmenin herhangi iki alandan en az birer çalışma yapmış olması gerekmektedir.

Türkiye'deki öğretmen eğitimi, atama sistemi ve öğretmenlik kariyer basamakları üzerine çeşitli eleştiriler dile getirilmektedir. Öncelikle, adayların eğitim fakültelerini tercih edebilmeleri için üniversite sınavında ilk 300.000'e girmelerinin şart koşulması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilerek öğretmenlik yapma imkânı sunulması sıkça eleştirilmektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili de çeşitli eleştiriler yer almaktadır. Kariyer basamakları arasında geçişlerinde görev tanımının farklılaşması kimi eğitim çevreleri tarafından öğretmenlerin ayrıştırılması olarak algılanmış ve bu durumun öğretmenleri demotive etme riski olduğundan bahsedilmiştir (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). Öğretmenlik Mesleki Kanunu'na göre yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin yazılı sınavlardan muaf edilmesi; öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmaya teşvik etmesi açısından olumlu bir gelişme olarak görülse de uzman öğretmen olmak için en az 10 yıl öğretmen olarak görev yapma ve başöğretmen olmak için en az 10 yıl uzman öğretmen olma şartı olması eleştirilen diğer bir konudur (İmzaoğlu, 2023; Özbal, 2023). Ayrıca, Özbal (2023) tarafından belirtilen verilere göre, uzman ve başöğretmenlik sınavlarına giren öğretmenlerin yaklaşık %97'sinin başarılı olması sınavının ayırt

ediciliği konusunda soru işaretleri yaratmaktadır. Bu durum, uzman ve başöğretmenlik sınavlarının lisansüstü eğitimi ile eş değer görülmesi riski yaratabilir (Özbal, 2023).

Türkiye'de öğretmenlik kariyer sistemi, son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'nın gündeminde önemli bir eğitim politikası olarak yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve meslek içerisindeki motivasyonlarını artırmak amacıyla kariyer basamaklarının yeniden yapılandırılmasına yönelik adımların atılacağının bir göstergesi olabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olduğu değerlendirilen yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Ulusal literatür incelendiğinde, öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu; yapılan çalışmalarının çoğunun yabancı dil öğretmeni kimliği üzerine yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların genellikle üniversitelerdeki yabancı dil okutmanlarıyla gerçekleştirildiği (Aslan, 2022; Balban, 2015; Elmas, 2020; Özdemir, 2021; Taşdemir, 2021; Yavuz, 2010); K12 okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda çoğunlukla İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimlik gelişimlerinin incelendiği (Asmalı ve Çelik; 2017; Taşdemir, 2021), az sayıdaki araştırmada ise diğer branş öğretmenlerinin profesyonel kimlik oluşumu incelendiği (Arslan, 2018; Girgin ve Şahin, 2019) tespit edilmiştir.

Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin çalışmalara İtmeç (2008) tarafından yazılan yüksek tez çalışmasının öncülük ettiğini anlaşılmaktadır. Bu dönemden önce öğretmen kimliğinin oluşum süreci ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. İtmeç (2008), çalışmasında çok boyutlu kariyer öyküsü yöntemini kullanarak, Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinen Refet Angın'ın öğretmenlik kariyeri üzerinden öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşum sürecini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinin çok boyutlu, dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna vurgu yapılmış ve Refet Angın'ın kariyer öyküsü ışığında, Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli tespitlerde bulunularak literatüre bu doğrultuda katkı sağlanması amaçlanmıştır.

2008 yılı itibariyle Türkiye'de öğretmen kimliğinin oluşum süreçlerini inceleyen çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmaların çoğu, spesifik olarak yabancı dil öğretmeni

kimliğinin oluşum sürecine odaklanmaktadır (Kocabaş Gedik, 2016; Uzunömer -Aydın, 2019; İlgör, 2019; Taşdemir, 2016; Esen, 2019). Bunun dışında, çok az çalışma farklı branştaki öğretmenlerin profesyonel kimlik süreçlerini incelemektedir. Özdemir (2010) yüksek lisans tezi çalışmasında, Dirgin (2016) ise doktora tezi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin profesyonel kimlik oluşumunu incelemiştir. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin kimlik inşa süreçlerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Arslan, 2018; Ceylan, 2019; Çelikdemir, 2018; Ercan, 2020; Gülbağcı-Dede ve Akkoç, 2016). Bu araştırmaların araştırma modelleri incelendiğinde; bazı araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinden çoklu örnek olay deseni (Arslan, 2018; Çelikdemir, 2018); diğer araştırmalarca karma araştırma yöntemini kullanıldığı tespit edilmiştir (Ceylan, 2019; Ercan, 2020; Gülbağcı-Dede ve Akkoç, 2016). Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel kimlik inşasını inceleyen Sofuoğlu (2019) yüksek lisans tezi çalışmasında ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerini inceleyen Dilci ve Gür (2013) araştırmalarında anlatı deseni kullanılmıştır. Araştırmaların ortak sonucu olarak, katılımcıların deneyim, alan bilgisi, beklenti, inanç ve değerlerinin öğretmen kimliği üzerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Pandemi döneminde İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini inceleyen Bayram (2021) ve İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini inceleyen Dürüst (2021) yüksek lisans tezi çalışmalarında örnek olay desenini kullanmıştır. Bayram (2021) yüksek lisans tezinde, çevrimiçi öğretimin öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel bir yapıdan ibaret olmadığı, toplumsal bir yapıdan oluştuğu ve sınıf içi ile sınıf dışı öğretim ve öğrenme bağlamında sürekli olarak duygusal bağlantılardan etkilenen, dinamik ve devam eden bir süreç olduğu tespit edilmiştir. Aslan (2022), yüksek lisans tezi çalışmasında acil uzaktan eğitimde İngilizce öğretmenlerinin kimliklerinin yeniden yapılandırılma sürecini incelemiş ve çevrimiçi öğretmen kimliğini tanımlayan yeni metafor kategorileri önermiştir. Dürüst (2021) ise çalışmasında duygusal emeğin İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliği üzerindeki rolünü incelemiştir. Çalışma sonucunda katılımcı öğretmenlerin mesleki inançlarıyla uyumlu ve uyumsuz olan duygusal emek davranışlarının öğretmenlik mesleği ile gelecekteki öğretmen kimliklerini şekillendirebileceği ortaya çıkmıştır (Dürüst, 2021). Öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişimini konu alan Karslı'nın (2023) yüksek lisans tezi ve Kızılet'in (2023) doktora tezi çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay deseni kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini inceleyen Özdemir

(2021) tarafından yazılan yüksek lisans tezi çalışmasında ise anlatısal çoklu örnek olay deseni kullanılmıştır. Çulha-Özbaş (2012) ve Karabay (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen kimliği oluşum süreçlerini keşfetmek için metaforlardan yararlanılmıştır. İki araştırmada da öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini geleneksel öğretmen kimliğine gönderme yapan metaforlarla tanımladığı görülmüştür.

Nitel araştırma desenlerinin yanı sıra, karma araştırma deseniyle gerçekleştiren az sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (Girgin, 2016; Erdem Coşgun, 2021). Arpacı ve Bardakçı (2013) tarafından uyarlanan "Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Oluşumu Ölçeği" ölçek uyarlama çalışması ile farklı kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumunu inceleyen Erdem Coşgun (2021) çalışma alanıyla ilgili nicel desende gerçekleştirilen az sayıda çalışma arasında yerini almıştır. Erdem Coşgun (2021) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışması, öğrenci, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimlik gelişimlerini, geleceğe dair beklenti ve korkuları çerçevesinde incelemesi bakımından; diğer bir deyişle, farklı kariyer evrelerine yer vermesi açısından diğer çalışmalardan ayrışmaktadır. Araştırma sonucunda, tüm katılımcı grupların profesyonel gelişimi, dil becerilerini, mesleki yetkinliği, kişisel nitelikleri ve tanınmayı içeren ideal öğretmen kimliğini önemsedikleri ortaya çıkmıştır.

Farklı branş öğretmenlerini çalışma grubuna dahil eden sadece iki çalışmaya rastlanmıştır. Örnek'in (2020) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki hedeflerinin çok yönlü olduğu ve bu hedeflere ulaşma arzularının, hedeflerin ulaşılabilirliğine dair inançları, öğretmen kimlikleri ve beklenen potansiyel öğretmen benliklerinden bağımsız olarak demografik ve kontrol değişkenlerine göre anlamlı ve seçici bir şekilde anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2017) doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin mesleki yaşantılarında kişisel faktörlerin benlik imajlarını şekillendirdiği; geleneksel ve kültürel etkilerin yetiştirilme tarzı üzerinden mesleki yönelimlerini etkilediği ve çevresel faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu belirlediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kurumsal duygu faktörlerinin merkezi yönetimin etkisi altında kaldığı da tespit edilmiştir. Türkiye'de öğretmen kimliği üzerine gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimi incelenmiştir (Yavuz, 2010; Taşdemir, 2021).

Schutz ve diğerleri (2018), farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin kimlik oluşumundaki farklılık ve benzerliklerin tespit edilmesi ve bu tespitler ile ilgili kavramsal açıklamaların gelecekteki araştırmalar tarafından yapılması gerektiğinden

bahsetmektedir. Ulusal literatürde farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini karşılaştırmalı olarak inceleyen tek bir araştırmaya ulaşılabilmiştir. Aydın ve Aslan (2023) tarafından nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kimlik algıları çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş ve branşın, öğretmen kimlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Öğretmen deneyimlerini odak noktası alarak öğretmen kimliğini incelemek yeni bir yaklaşım olsa da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalarda öğretmen deneyimlerine araştırmacılar tarafından önem verildiği görülmektedir (Monture-Angus, 1995). Öğretmen deneyimlerini odak noktası almak, öğretmenin kim olduğunu ve kim olmak istediğini açığa çıkararak, mesleki olarak kendini sorgulamasına ve keşfetmesine katkı sağlamaktadır (Johnson ve Golombek, 2020). Uluslararası literatürde, öğretmen kimliği ile deneyimlerinin çoğunlukla öğretmenlerin anlatıları üzerinden analiz edildiği görülmektedir (Varghese ve diğerleri, 2016).

Uluslararası literatürde Volkmann ve Anderson (1998) tarafından mesleklerinin ilk yıllarının içindeki kimya öğretmenlerinin profesyonel kimlik oluşum sürecini inceleyen fenomenolojik çalışma, sonraki çalışmalara ışık olması açısından önemlidir. Volkmann ve Anderson (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, toplumsal beklentiler ile öğretmen kimliği arasındaki çelişkiler metaforlar aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerden tatlı-sert bir tutum sergilemelerinin beklenmesi ve kendilerini hem öğrenci hem öğretmen gibi hissetmeleri gibi sebeplerden özellikle ilk deneyim yıllarındaki öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Cote ve Levine (2002) öğretmen kimliğinin kişilik, etkileşim ve sosyal yapı olmak üzere üç boyutla inşa edildiğini ve öğretmen kimliğinin kişinin bireysel ve sosyal kimliğinden iç gözlemsellik ve kimlik müzakereleri yoluyla inşa edildiğini ifade etmiştir. Gee (2000) ise çalışmasında, çalışmalarında *öğretmenin kim olduğunu* doğuştan kimlik, kurum kimliği, söylem kimliği ve ilgi grubu kimliği üzerinden açıklamıştır. Alt kimlik boyutlarının ve içsel ve toplumsal eylemlerin öğretmen kimliğinin üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Beijaard ve diğerleri (2000), *öğretmenin ne yaptığı* üzerinden öğretmen kimliğini öğretmenlerin eylemleri üzerinden tanımlamıştır. Öğretmenlerden uzmanlıklarını *alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi* ve *didaktik deneyim* olmak üzere üç alana ayırarak analiz

etmelerini istenerek profesyonel kimlik, bir öğretmenin ne yaptığını etkileyen faktörler üzerinden açıklanmıştır (Beijaard, vd., 2000). Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini branşlarının, öğrencilerle olan ilişkilerinin ve öğretmenin rol algısının etkilediği sonucuna varılmıştır (Beijaard, vd., 2000). Farklı branşlarda yer alan öğretmenleri çalışma grubu olarak seçip öğretmen kimliklerinin inşa sürecini inceleyen Flores ve Day (2006), öğretmen olmadan önceki kimlik, ilk öğretmenlik deneyimi ve staj dönemi ile mesleki deneyimlerin, öğretmen kimliğini şekillendirdiği ve yeniden yapılandırdığı sonucuna varmıştır. Ancak, çalışmada öğretmenlerin branşları üzerinden profesyonel kimlikleri arasında bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Beijaard ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada ise 1988 ile 2000 yılları arasında öğretmen kimliği üzerine yapılan 22 çalışma incelenmiştir. İnceleme sonucunda, çalışmalar (1) öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin özellikleri, (2) öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum süreci, (3) öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin öğretmen hikâyeleri üzerinden yeniden yapılandırılması olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Bu çalışmaların ortak sonuçlarına göre; (1) profesyonel kimlik, deneyimlerin yorumlandığı süregelen dinamik bir süreçtir, (2) profesyonel kimlik alt kimliklerden oluşmaktadır, (3) öğretmen aktörlüğü profesyonel kimlik için son derece önemli bir unsurdur.

Gholami ve Faraji (2023), 2000 ile 2020 yılları arasında öğretmenlerin profesyonel kimlikleri üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda, öğretmen kimliğiyle ilgili araştırmaların dört ana alana odaklandığı tespit edilmiştir: (1) Öğretmen kimliğini şekillendiren faktörler, (2) öğretmen kimliğinin inşa sürecinde yaşanan gerilim ve krizler, (3) öğretmen kimliğinin inşa sürecine yönelik modeller ve yaklaşımlar ve (4) öğretmen adayları ile erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimlikleri. İncelenen araştırmaların bazı önemli bulguları şunlardır:

- Öğretmen kimliği, hayat, kariyer ve durumsal faktörlerden etkilenmekte ve zaman zaman yeniden yapılandırılmaktadır (Day, 2013).
- Kimlik, sabit bir yapıdan ziyade sürekli şekillenen dinamik bir süreçtir (Burns ve Bell, 2011).
- Öğretmenler, okullar gibi kurgulanmış ortamlarda profesyonel kimliklerini kendi beklentilerine ve toplumsal rollere göre inşa etmektedir (Vetter, Hartman ve Reynolds, 2016).

- Öğretmen kimliği, kolektif bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (McDougall, 2010).

- Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrenme geçmişleri, informel ve formel öğretmen deneyimlerinden etkilenmektedir (Pillen, Beijard ve Brok, 2013).

- Profesyonel kimlik, öğretmenlerin kendilerini ve öğretim deneyimlerini anlamlandırma aracı olarak işlev görmektedir (Ruohotie-Lyhty, 2013).

- Öğretmen kimliği, "Öğretmen kimdir?", "Diğerleri öğretmenlik hakkında ne düşünür?" ve "Birey, öğretmen olmak için ne yapmalıdır?" sorularının cevapları doğrultusunda tanımlanmalıdır. Bu bulgular, öğretmen kimliğinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Uluslararası literatürde yürütülen ampirik çalışmalar incelendiğinde, öğretmen kimliği araştırmalarının yaygın olarak yabancı dil öğretmenleri üzerinden incelenmiş olduğu anlaşılmaktadır (Dikilitaş ve Bahrami, 2023; Dimitrieska, 2022; Gong, Lai ve Goa 2022; Nazari ve Karimpour, 2022; Nazari, Costa ve Karimpour, 2023; Richards, 2023; Sadeghi ve Bahari, 2022). Yapılan araştırmaların az bir kısmında, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin incelendiği tespit edilmiştir. Son yıllarda STEM öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Galanti ve Holincheck, 2022; Holincheck ve Galanti, 2023; Zheng ve Wong, 2021). Ayrıca, 2020'de ortaya çıkan COVID19 pandemisi sebebiyle acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmen kimliğinin yapısını inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Foreman-Brown, Fitzpatrick ve Twyford,, 2023; Nazari ve Seyri, 2023; Zhang ve Hwang, 2023). Zhang ve Hwang (2023) tarafından yapılan araştırma sonucunda, acil uzaktan eğitim sürecinde değişikliklerin yarattığı durumsal faktörler ile öğrencilerle yaşanan etkileşim eksikliği nedeniyle öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin değişime uğradığı görülmüştür. Bu süreçte öğretmenlerin, çözüm bulucu, pozitif öğrenici ve öz güvenli profesyoneller gibi yeni rolleri üstlendikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, son yıllarda öğretmenlerin profesyonel kimliklerini ebeveynlerin algısı üzerinden inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Nguyen, Trent ve Nguyen (2023) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırma, Vietnam'daki ilkokullardaki İngilizce öğretmenlerinin kimlikleri ve uygulamaları hakkında ebeveynlerin bakış açılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen-ebeveyn arasındaki çelişkili algıların aşılabilmesi için ülkenin dil eğitimi politikasında tüm paydaşların pozitif katılımının sağlanarak yeni dil eğitimi politikalarının tasarlanmasının önerildiği belirlenmiştir.

Profesyonel kimliğin zaman içinde değişiklik gösterebilen dinamik bir yapı olması, öğretmen kimliğinin farklı kariyer evrelerinde farklılaşabileceği ve yeniden yapılandırılabileceği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl bir değişime uğradığını derinlemesine incelemek ve bu süreçleri açığa çıkarmak, öğretmenlerin kariyer gelişimleri için yararlı olacaktır. Ancak, uluslararası literatürde yer alan araştırmaların çoğunun erken kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu sürecini incelemekle sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini karşılaştırmalı inceleyen bir araştırmaya ulaşılabilmiştir. Meng (2014), doktora tezi çalışmasına farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenleri katılımcı olarak dahil etmiştir. Çalışmada farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşturma süreçleri ele almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin kariyer evrelerine bakılmaksızın yönetici, profesyonel, kültür aktarıcısı ve araştırmacı rollerini üstlenmekte olduğu tespit edilmiştir (Meng, 2014). Ayrıca, aynı çalışmada (Meng, 2014) öğretmenlerin kariyerlerinde ilerledikçe, mesleki tanımlarını yaparken öğrencilerin sınıftaki tepkilerini dikkate almaktan ziyade, kendi öğretimlerini rasyonel bir şekilde yeniden değerlendirmeye, yani profesyonellik seviyesine yönelmeye başladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kariyer evrelerinde ilerledikçe öz değerlendirmeleri ve muhakemeleri konusunda profesyonel öz güven geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmen kimliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, (i) araştırmaların çoğunlukla öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği, (ii) araştırmaların çoğunun belirli bir branş öğretmeninin kimliğini incelediği, (iii) öğretmen kimliğini inceleyen araştırmaların çoğunun erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerle kısıtlı olduğu, (iv) farklı kariyer evrelerinde öğretmen kimliğinin gelişimini, değişimini ve yeniden yapılandırılması inceleyen az sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu başlıkta araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma deseni olarak, anlatı araştırmasıyla desteklenmiş çoklu örnek olay deseni belirlenmiştir. Clandinin ve Connelly'nin (2000) öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmalardan bu yana, anlatı bireylerin yaşam hikayeleri ve mesleki deneyimlerini içeren bir bilgi kaynağı olarak kullanılmanın yanı sıra, bir araştırma deseni olarak da değerlendirilmektedir (Mertova ve Webster, 2020, s. 11). Öğretmen kimliği kişinin deneyimleri ile şekillenen, bireysel, bağlamsal ve kültürel faktörlerden etkilenen karmaşık bir olgudur. Deneyim, bireylerin yaşamları boyunca biriktirdiği bir olgudur; dolayısıyla, eğitim deneyimlerinin katılımcıların yaşam öyküleri aracılığıyla incelenmesi, bu süreçlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Clandinin ve Connelly, 2000, s. 19). Bu yaklaşımlara uygun olarak bu çalışmada öğretmen kimliğinin oluşum süreçlerinin keşfedilebilmesi için, katılımcı öğretmenlerin hayat ve deneyim hikayelerinden, başka bir deyişle, anlatılarından faydalanılmıştır. Daha sonra, katılımcı öğretmenlerin anlatılarının her biri ayrı bir örnek olay olarak belirlenip farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin anlatıları analiz edilip karşılaştırılarak öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırma süreçleri keşfedilmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu süreçlerini incelemek için, araştırma deseni olarak anlatı araştırması kullanılmıştır. Anlatı araştırması, en basit tanımıyla kişilerin hayatları ve deneyimleriyle ilgili hikayeler olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013, s. 71). Anlatı araştırmaları, öğretmenin kendisini nasıl tanımladığı ve başkaları tarafından nasıl tanımlandığı inceleyen profesyonel kimlik araştırmalarında sık sık kullanılan bir desendir (Clandinin, 2007, s. 364). Anlatı araştırması, kişilerin deneyimlerini anlamlandırırken; kişilerin geçmiş, bugün ve geleceklerini bütünsel bir yaklaşımla ele alır (Clandinin ve Connelly, 2000). Anlatı araştırmalarında, olaylar gerçekleştiği zaman ve bağlamla bütünleşik olarak, bireylerin eylemlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının değerlendirmesi amaçlanmaktadır (Kim, 2016, s. 12). Bireylerin anlatıları analiz edilirken, yaşam öykülerindeki kritik olaylar ve dönüm noktaları tespit edilmekte ve bu şekilde deneyimleri anlamlandırılmaktadır (Mertova ve Webster, 2020, s. 20). Bu çalışma öğretmen kimliğinin oluşum süreçlerini ve bu süreçlerin öğretmenlerin profesyonel kimliklerini nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Öğretmen kimliği, sabit ve dikte edilebilen bir yapı değil; öğretmenlerin deneyimleri ve bu deneyimlerin anlaşılması yoluyla şekillenen dinamik süreçlerin bir birleşimidir (Sachs, 2001, s. 15). Bu nedenle, öğretmen kimliğinin sosyolojik, psikolojik ve kültürel boyutlarda ele alınması önem taşımaktadır (Varghese, 2017; Zaree ve Ghasedi, 2014, s. 1993). Anlatı çalışmalarında, katılımcıların araştırma amacına uygun olarak belirlenmesi önem taşımaktadır (Creswell, 2013).

Farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin yeniden yapılandırma süreçlerinin incelenmesi için, çoklu örnek olay deseninden faydalanmıştır. Örnek olay çalışmaları sınırlandırılmış ve gerçek bir durumun (faaliyet, olay, süreç veya bireyler), geniş ve kapsamlı bir veri toplama süreciyle derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017; Yin, 2008). Bu durumda, incelenen sınırlandırılmış örnek olay bir öğretmen, bir yönetici veya bir eğitim programı olabileceği gibi (Merriam, 1988, s. 28); birden fazla birey veya program da olabilir (Creswell, 2017, s. 604). Birden fazla örnek olayı inceleyen çalışmalar, çoklu örnek olay araştırması olarak adlandırılmaktadır (Merriam, 1988, s. 40). Çoklu örnek olay araştırmalarında, örnek olayların çeşitli veri toplama yöntemleriyle analiz edilerek karşılaştırılarak sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2013; s. 97). Çoklu örnek olay deseni, çalışılan konuyla ilgili birden fazla bakış açısı sağlayarak, tekli örnek olay çalışmalarından daha güçlü sonuçlar üretmektedir (Yin, 2002). Bu nedenle, çoklu örnek olay araştırması deseni eğitim alanında kullanılmaktadır (Merriam, 1988, s. 41). Çoklu örnek olay deseninde, araştırmacılar örnek olayları geniş bağlamlar içinde konumlandırmakta ve farklı veri türleri kullanarak derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2017).

Eğitim alanında gerçekleştirilen çoklu örnek olay araştırmalarında, katılımcıların deneyimlerinin bütünsel olarak anlaşılması ve zaman ve bağlam vurgusunun yapılması için anlatısal raporlama kullanılabilir (Bassey, 1999, s. 48). Bu şekilde katılımcıların deneyimleri kronolojik bir şekilde arka plan hikayeleriyle sunulur (Bassey, 1999, s. 48, s. 73). Bu çalışmada, farklı kariyer evrelerinde yer alan katılımcı öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerinin anlaşılması için, araştırma deseni olarak anlatı araştırması deseniyle desteklenmiş çoklu örnek olay deseni belirlenmiştir. Örnek olay araştırmalarında anlatı araştırması yaklaşımından faydalanmak, katılımcıların karmaşık ve belirsiz olarak nitelenebilecek hayat deneyimlerine ulaşılmasına ve bu deneyimlerin analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Etherington ve Bridges, 2011; Simons, 2009). Bu sayede, katılımcıların deneyimlerini daha derinlemesine anlamak ve araştırma bulgularını zenginleştirmek mümkün hale gelmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumu ve kariyer evrelerine göre yaşadıkları dönüşümlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenler, Huberman'ın (2001) kariyer evreleri çerçevesi temel alınarak kariyer evrelerine ayrılmıştır. Bu kavramsal çerçeve, öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşadığı mesleki krizleri, başarıları ve dönüşümleri anlamlandırmak için güçlü bir temel sunduğu için tercih edilmiştir. Huberman'ın teorisine göre öğretmenler, meslek yaşamları boyunca erken (0-3 yıl), orta (4-18 yıl) ve geç (18+ yıl) olmak üzere üç temel kariyer evresi yaşamaktadır. Bu çalışmada, Huberman'ın (2001) kariyer evreleri çerçevesi, katılımcıların kariyerlerine göre sınıflandırılmasında rehberlik etmiştir.

Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşum süreçlerinin keşfedilebilmesi için anlatı deseni kullanılmıştır. Geçmişten günümüze öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim reformlarının öğretmenlerin hayatlarını nasıl etkilediği, çok kültürlü bağlamlarda öğretmenlik, öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişimi gibi konular, öğretmenlerin hikayelerinden yola çıkılarak anlatı araştırmalarıyla incelenmektedir (Craig, 2011). Anlatı deseninde genellikle bir veya iki katılımcıyla çalışmak yaygın olsa da katılımcıların belirli bir konudaki deneyimlerinden yola çıkarak kolektif bir anlatı oluşturmak ve bu anlatı üzerine analiz yapmak için daha fazla katılımcı ile de çalışılabilir (Huber ve Whelan, 1999). Anlatı deseni için erken kariyer evresinde bulunan 4 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir.

Orta ve geç kariyer evrelerinde bulunan 17 öğretmenin mesleki yaşantıları ayrı birer örnek olay olarak ele alınmış ve farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin anlatıları analiz edilip karşılaştırılarak, bu öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçleri incelenmiştir. Örnek olay araştırmaları araştırma problemine uygun olarak, bir veya birden fazla örnek olay üzerinden tasarlanabilmektedir (Merriam, 1988, s.40). Ancak, örnek olay araştırmalarında beşten fazla örnek olaya yer verilmesi önerilmemektedir (Creswell, 2013, s.157). Çoklu anlatı çalışmalarında ise katılımcı sayısı iki ile yüz katılımcı arasında değişebilmektedir (Barkhuizen, Benson ve Chik, 2013). Bu araştırmanın deseni olan, anlatı deseniyle desteklenmiş çoklu örnek olay araştırmasında istikrar kariyer evresinde yer alan 4 öğretmen (orta kariyer evresinin birinci aşaması), deneme/çeşitlendirme evresinde yer alan 7 öğretmen (orta kariyer evresinin ikinci aşaması) ve geç kariyer evresinde yer alan 6 öğretmen olmak üzere toplam 17 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çoklu örnek olay yaklaşımı araştırmacılara, araştırmacılara sınırlı bir sistem içinde yer alan durumlar arası

karşılaştırma analizi yapma, örnek olaylar arası ortak bulguları belirleme ve genellemeye dönük tartışma yapılabilme olanağı sağlamaktadır (Creswell, 2017, s. 623). Bu yöntem, araştırma bulgularının daha geniş bir bağlamda tartışılmasını mümkün kılmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken, nitel araştırmalarda kullanılan bir örneklem belirleme türü olan amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme türü, katılımcıların araştırma problemiyle ilgili kişiler, olaylar ve durumlar arasından seçilerek belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcı seçmek için ölçüt, öğretmenlerin farklı kariyer evrelerinde (erken, orta, geç kariyer evreleri) yer almasıdır. Ayrıca, araştırmada nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir örnekleme türü olan ve katılımcıları önceden belirlenen kriterlere göre çeşitlilik göstermesini temel alan maksimum örnekleme türü kullanılmıştır (Creswell, 2013, s. 157). Bu yaklaşıma uygun olarak, araştırmaya katılan katılımcıların farklı branşlardan olmalarına dikkat edilmiştir. Literatürde bu konudaki az sayıda çalışmaya göre farklı branşların (Aydın ve Aslan, 2023; Flores ve Day, 2006) öğretmen kimliği süreçlerini farklılaştırması beklendiği için bu ölçüt belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 10'da yer almaktadır. Katılımcıların anonimliğini korumak adına, katılımcılara gerçek isimleri yerine takma adlar verilmiştir.

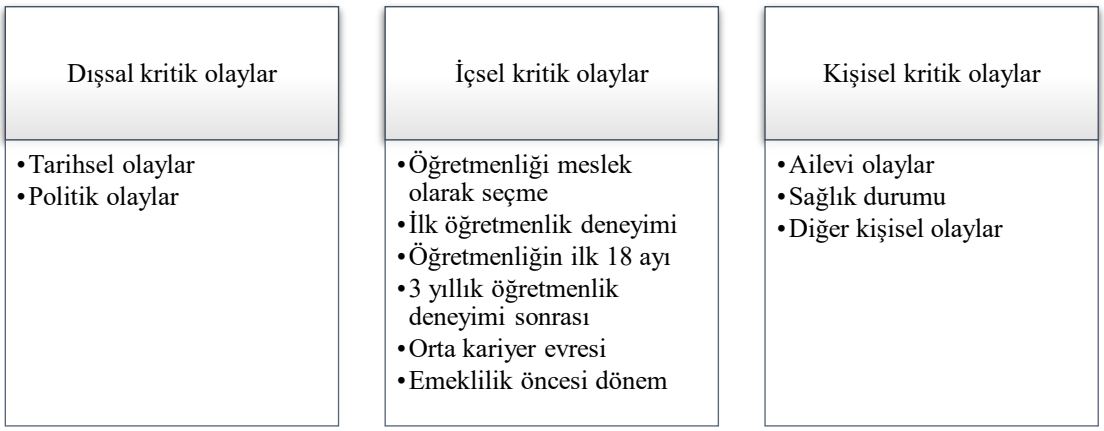
Tablo 10. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kariyer evresi		*Katılımcı*	*Branş*	*Mezun olduğu lise türü*	*Mezun olduğu fakülte/üniversite bölümü*	*Lisansüstü eğitim*	*Çalıştığı okul düzeyi/türü*	*Kıdem yılı*
ERKEN KARİYER		Yiğitcan	Tarih	Anadolu Lisesi	Fen Edebiyat Fakültesi/Tarih	Tezli Yüksek Lisans	Lise	3
		İlkin	Tarih	Anadolu Öğretmen Lisesi	Eğitim Fakültesi/Tarih Öğretmenliği; Edebiyat Fakültesi/İtalyan Dili ve Edebiyatı	Doktora	Lise	1
		Neslihan	Kimya	Genel Lise	Fen Edebiyat Fakültesi/Kimya		Lise	3
		Meryem	İngilizce	Anadolu Öğretmen Lisesi	Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi	Tezli Yüksek Lisans	Lise	3
ORTA KARİYER	**İSTİKRAR**	Hande	Matematik	Genel Lise	Fen Edebiyat Fakültesi/Matematik		Lise	6
		Berk	TDE	Genel Lise	Eğitim Fakültesi/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Tezsiz Yüksek Lisans	Lise	6
		Eda	TDE	Anadolu Lisesi	Fen Edebiyat Fakültesi/Türk Dili ve Edebiyatı		Lise	5
		Meliha	Almanca	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	Eğitim Fakültesi/Almanca Öğretmenliği; İngilizce Öğretmenliği (Çift Ana Dal Programı)		Lise	6
	DENEME/ÇEŞİTLENDİRME	Ayça	TDE	Genel Lise	Fen Edebiyat Fakültesi/Türk Dili ve Edebiyatı		Lise	7
		Ebrar	DKAB	Anadolu İmam Hatip Lisesi	İlahiyat Fakültesi-İlahiyat	Doktora	Lise	11
		Melisa	İngilizce	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	Eğitim Fakültesi/İngilizce Öğretmenliği		Lise	13
		Simge	Biyoloji	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	Eğitim Fakültesi/Biyoloji Öğretmenliği		Lise	11
		Sadık	İngilizce	Anadolu Lisesi	Fen Edebiyat Fakültesi/İngilizce		Lise	14
		Aslı	TDE	Genel Lise	Fen Edebiyat Fakültesi/Türk Dili ve Edebiyatı	Tezsiz Yüksek Lisans	Lise	14
		Şebnem	BÖTE	Anadolu Lisesi	Eğitim Fakültesi-BÖTE	Tezli Yüksek Lisans	Lise	17
GEÇ KARİYER		Osman	Tarih	Genel Lise	Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilimler Tarih Öğretmenliği		Lise	30
		Zehra	Matematik	Genel Lise	Eğitim Fakültesi/Matematik Öğretmenliği	Tezsiz Yüksek Lisans	Lise	20
		Cansu	Matematik	Anadolu Lisesi	Eğitim Fakültesi/Matematik Öğretmenliği		Lise	22
		Derya	İngilizce	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	Eğitim Fakültesi/İngilizce Öğretmenliği		Lise	22
		Okben	Tarih	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Fen Edebiyat Fakültesi/Tarih		Lise	25
		Saliha	Almanca	Genel Lise	Fen Edebiyat Fakültesi/Alman Dili ve Edebiyatı		Lise	22

Tablo 10'da yer alan demografik bilgiler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 4'ünün erken kariyer evresinde; 11'inin orta kariyer evresinde; 6'sının ise geç kariyer evresinde yer aldığı görülmektedir. Lise eğitimi açısından; 2'sinin Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, diğerlerinin farklı lise türlerinden mezun olduğu; lisans eğitimi açısından 11'nin Eğitim Fakültesi mezunu, diğerlerinin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri incelendiğinde, 3'ünün tezli yüksek lisans, 3'ünün tezli yüksek lisans; 2'sinin ise doktora mezunu olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 5'i erkek; diğerleri ise kadındır. Branş bazında incelendiğinde, 6 öğretmenin İngilizce ve Almanca öğretmeni olarak yabancı dil branşı, 5 öğretmenin Matematik ve Biyoloji dersleri olmak üzere sayısal branş, 9 öğretmenin ise Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih dersleri olmak üzere sözel branş ve 1 öğretmenin ise Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ilk araştırma probleminin cevaplanabilmesi için, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları öğretmen kimliğinin kavramsal çerçevesine uygun olarak geliştirilmiştir. Birinci yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların özgeçmişlerine, kişilik özelliklerine, aile geçmişlerine, ilköğretim ve lise öğrencilik deneyimlerine ve üniversitede öğretmen adayı olarak deneyimlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Görüşmeler yapılırken, grid tekniğinden faydalanılmıştır; grid tekniği, bireylerin hayat hikayelerine ve deneyimlerine bütüncül ve tarihsel olarak anlamlandırmak için anlatı araştırmalarından sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Parry, Thompson ve Fowkes, 1999). Bu şekilde katılımcılar deneyimlerini daha kolay hatırlamakta ve deneyimleriyle ilgili kişisel, kültürel ve bağlamsal detayları sunarak araştırma problemi ile ilgili derinlemesine ve faydalı veri sunmaktadır (Harrison, Veeck ve Gentry, 2011). Yapılandırılmış grid tekniği üzerine yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle, araştırmacılar iki görüşme türünden de faydalanıp zengin bir veri toplama sürecine ulaşabilmektedir (Fontana ve Frey, 1994). Yaşam gridi yapılandırılırken, Measor (1985) tarafından geliştirilmiş öğretmenlerin hayatlarındaki kritik dönemleri dışsal, içsel ve bireysel olmak üzere üçe ayıran modelden faydalanılmıştır. Böylece, öğretmen kimliğini oluşturan süreçlerin bütünsel olarak keşfedilmesi amaçlanmıştır. Measor'ın (1985) modeli Şekil 16'da yer almaktadır.



Şekil 16. Öğretmenlik Mesleğinde Kritik Dönemler

Erken kariyer evresinde yer alan katılımcı öğretmenlerden iki ay boyunca, eğitim-öğretim haftasını değerlendirerek bir yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Yansıtıcı günlükler, anlatı ve örnek olay araştırmalarında (Creswell, 2013, s. 149; Creswell, 2017, s. 612) ve öğretmen kimliğini konu alan araştırmalarda (Buendia-Arias, Andre-Arenas ve Rosado-Mendinueta, 2020) sıklıkla kullanılan bir nitel veri toplama tekniğidir. Yansıtıcı günlükler için öğretmenlere bir form verilerek bu forma göre geçirdikleri haftayı değerlendirmeleri istenmiştir. Formda yer alan soru başlıkları; öğretmenliğe dair olumlu veya olumsuz hisler, yaşadıkları zorluklar ve zorluklarla başa çıkmak için kullandıkları stratejiler, okulda yaşadıkları önemli anlar ve öğrenciler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle olan ilişkileriyle ilgilidir. Yansıtıcı günlük tutmaları için kılavuz sorular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Yansıtıcı Günlük İçin Kılavuz Sorular

Yansıtıcı Günlük Kılavuz Soruları
1. Öğretmenlik yaparken olumlu hislerim ve sebepleri:
2. Öğretmenlik yaparken olumsuz hislerim ve sebepleri:
3. a. Bu hafta yaşadığım zorluklar:
b. Zorluklarla başa çıkmak için kullandığım stratejiler:
4. Okulda yaşadığım önemli anlar:
5. Öğrencilerle, diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerimin değerlendirilmesi:

Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerdeki söylemlerini ve yansıtıcı günlüklerde yazdıklarını değerlendirmek amacıyla ikinci bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, katılımcıların öğretim bağlamları ile öğrenci, meslektaş ve yönetimle olan ilişkileri hakkında bilgi edinilmesi; öğretim uygulamaları ve

öğretmenlik deneyimlerine odaklanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve algıladıkları, okul ve toplum bağlamında nasıl konumlandıkları ve diğer öğretmenler ile okul yöneticileriyle olan etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

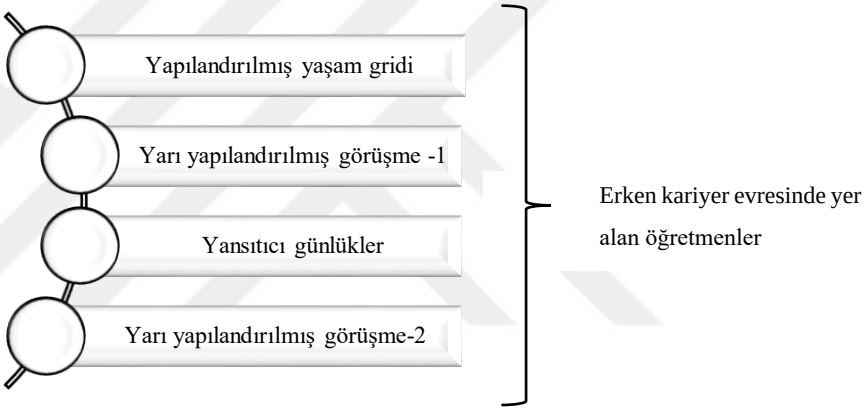
Çalışmanın ikinci ve üçüncü araştırma probleminin cevaplanabilmesi için örnek olay yaklaşımı benimsenmiştir. Örnek olay araştırmalarında, birden çok veri toplama kaynağı kullanmak ve konuyla ilgili daha zengin veriye ulaşmak önemlidir (Merriam, 1989, s. 31; Creswell, 2013, s. 199). Bu yaklaşıma uyumlu olarak, araştırmada birden fazla veri toplama kaynağı kullanılmasına karar verilmiştir.

Orta ve geç kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde, orta kariyer ve geç kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin öğretmen kimliği süreçlerinin keşfedilmesi ve karşılaştırmalı analiz yapılması amaçlanmıştır. Başlangıçta orta ve geç kariyer evrelerinde yer alan katılımcı öğretmenlerden 2 ay boyunca eğitim-öğretim haftasını değerlendirerek yansıtıcı günlük yazmaları planlansa da günlükteki verilerin tekdüze olması ve anlamlı olmaması sebebiyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Daha sonra, orta ve geç kariyer evrelerinde yer alan katılımcı öğretmenlerle ikinci bir yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin farklılıklarının veya benzerliklerinin ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Görüşme soruları, literatür ayrıntılı şekilde taranarak oluşturulmuş ve bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Sorular araştırma amaçlarına uygun olarak oluşturulmuş olup ilk görüşme formunda 18 soru, ikinci görüşme formunda 20 soru yer almaktadır. Örnek sorulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

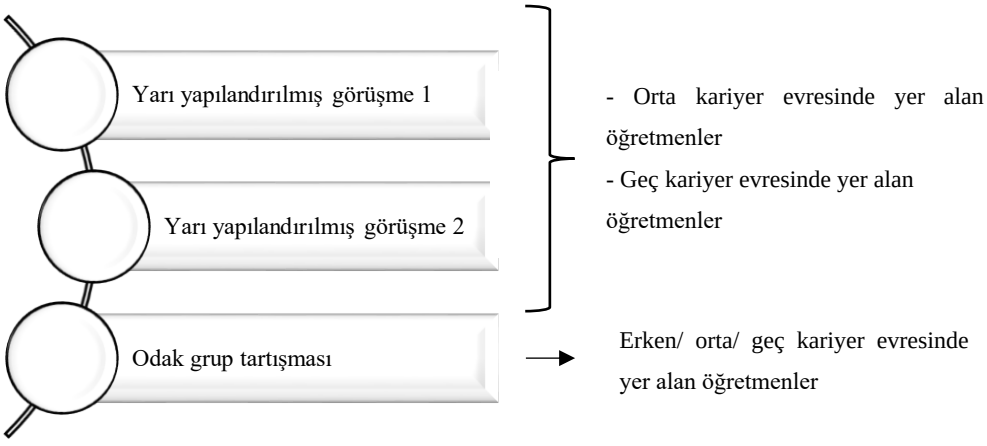
Tablo 12. Yarı Yapılandırmış Görüşme Formlarından Örnek Sorular

ÖRNEK SORULAR	
Yarı yapılandırılmış görüşme #1	**Yarı yapılandırılmış görüşme #2**
o Okul hayatınızdan bahseder misiniz? (İlkokul, ortaokul, lise) o Nasıl bir öğrenciydiniz o Rol model aldığınız veya sevdiğiniz bir öğretmeniniz var mıydı? Bahseder misiniz? o Geçmişte öğretmeninizi nasıl bir rolde görüyordunuz? (Aile üyesi gibi, otorite gibi, kahraman gibi, vs.) o Branşınıza ne zaman ilgi duymaya başladınız? ……. öğretmeninizle ilişkiniz nasıldı? o ……. öğretmeni olmaya ne zaman karar verdiniz? Açıklar mısınız? o Öğretmen olmaya karar verdiğinizde aileniz bu kararınıza nasıl tepki vermişti, anlatır mısınız? o Öğretmen olmaya karar verdiğinizde öğretmen veya öğretmenleriniz bu kararınıza nasıl tepki vermişti, anlatır mısınız?	o Sizin için öğretmen olmak ne anlama gelir? o Sizin için ……. öğretmeni olmak ne anlama gelir? o Sizce toplum öğretmen olmayı nasıl tanımlar? Toplumsal olarak öğretmen imajına uyan bir öğretmen misiniz? o Çalıştığınız okulda ne kadar zamandır çalışıyorsunuz? Öğretmen arkadaşlarınız ve okul yöneticileri sizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlar? o …… öğretmeni olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Güçlü yanlarınızı nasıl açıklarsınız?

Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra erken, orta ve geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerle odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Odak grup tartışması, katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerini diğer katılımcılarla etkileşim kurarak gayri resmi bir ortamda rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanıyarak, konu hakkındaki içgörülerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Lauri, 2019). Bu yaklaşıma göre, öğretmen kimliği için okulda yer alan öğretmen grupları önem taşımaktadır (Creswell, 2017, s. 604, s. 612). Odak grup tartışması yapılarak öğretmenlerin sınırlı bir bağlam içinde etkileşimlerin gözlemlenerek analiz edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Erken, orta kariyer ve geç kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerle odak grup tartışması gerçekleştirilmiş ve görüşme verileri kariyer evreleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmadaki veri toplama süreçleri Şekil 17 ve Şekil 18'de yer almaktadır.



Şekil 17. Araştırmanın Anlatı Araştırması Bölümü için Veri Toplama Süreci



Şekil 18. Araştırmanın Anlatı- Çoklu Örnek Olay Bölümü için Veri Toplama Süreci

3.4. Verilerin Toplanması

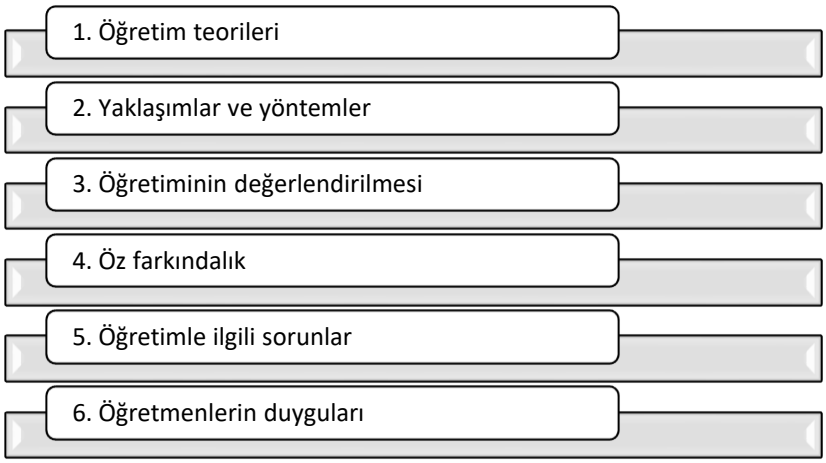
Amaçlı örneklemede yer alan ölçütlerine uygun olan erken kariyer evresinde yer alan iki, orta ve geç kariyer evrelerinde yer alan iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak görüşme formundaki sorular değerlendirilmiş ve sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma amaçları ve süreci ile ilgili bilgilendirme içeren gönüllü katılım formu katılımcılara iletilmiş ve gönüllü olduğunu beyan eden katılımcı öğretmenlerle, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken, grid tekniğinden faydalanılmıştır. Grid tekniği, bireylerin hayat hikayelerine ve deneyimlerine bütüncül ve tarihsel olarak anlamlandırmak için anlatı araştırmalarından sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Parry vd., 1999). Gerçekleştirilen görüşmelerin en kısası 35 dakika, en uzunu 60 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış ve görüşmeler araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazı ortamına aktarılıp analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin tümü analize hazır hale getirilerek araştırma problemlerine ve öğretmenlerin kariyer evrelerine göre karşılaştırmalı şekilde analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, çeşitli kaynaklardan elde edilen verinin analiz için hazırlanması, düzenlenmesi, tanımlanması, sınıflandırılması ve kodlama yapılarak verinin çeşitli temalara ayrılıp anlamlandırılması süreçlerini içermektedir (Creswell, 2013, s. 180). Nitel araştırmalarda veri analizi süreci genel olarak bu şekilde tanımlansa da araştırmanın türüne bağlı olarak farklı veri türlerinin analiz süreçleri çeşitlendirilip zenginleştirilebilir. Veri analizi anlatı araştırması deseninde araştırmanın farklı bir basamağı olarak değil, araştırmanın tüm basamaklarında gerçekleşen bir anlam yaratma süreci olarak değerlendirilmektedir (Gehart ve McCollum, 2007). Çalışmanın ilk bölümünde kullanılan anlatı araştırma deseninde elde edilen veriler bu yaklaşıma uygun olarak analiz edilmiştir. Öncelikle, katılımcılardan toplanan yapılandırılmış yaşam gridi verileri, kritik olay analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Kritik olay analizi, anlatı deseninde sık kullanılan bir veri analizi tekniğidir (Mertova ve Webster, 2020). Kritik olay analizi yaklaşımında, görüşme çözümlenerek kritik olaylar tespit edilmekte ve analizler anlamlandırılmaktadır (Mertova ve Webster, 2020, s. 62). Bu yaklaşıma uygun olarak, katılımcılar tarafından doldurulmuş yaşam gridi formu, kritik olay analizi yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiş ve katılımcı öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecinde etkili olan olaylar belirlenmiştir.

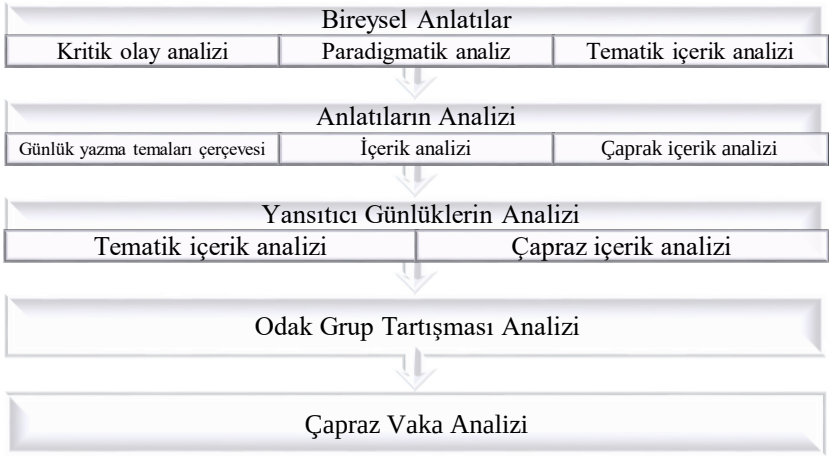
Araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kelimesi kelimesine yazı ortamına aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme verilerinin analiz edilmesi için tek bir yol yoktur, araştırmacı araştırma problemine ve türüne uygun olarak veri analizi türü seçebilir. Anlatı analizi için de benzer durum geçerlidir. Literatürde birden fazla anlatı analizi türü yer almaktayken bu çalışmanın birinci araştırma problemine uygun olan analiz yönteminin Polkinghorn'un anlatı analizi yaklaşımı olan "anlatıların analizi/paradigmatik analiz" olduğuna kadar verilmiştir (Kim, 2016, s. 196). Anlatıların analizinde, katılımcıların hikayeleri toplanır ve bu hikayeler paradigmatik süreçlerle analiz edilerek sınıflandırılır ve bu şekilde ortak temalara ulaşılması amaçlanır (Arsu ve Tekindal, 2021). Bu çalışmada görüşme verileri analiz edilirken aynı zamanda Riessman (2008) tarafından tanımlanan tematik anlatı analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. Tematik anlatı analiz yaklaşımında anlatılar arasında ortak temaların bulunması için faydalı olabilir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer veri analizi yöntemlerine benzerlik gösterse de tematik anlatı analizinde anlatılar arasında ortak temalara ulaşılırken, her katılımcının anlatısı birbirinden farklı bir örnek olay olarak ele alınır. Bu yöntemle, her anlatının öncelikle tek başına değerlendirilmesi ve veri analizi sürecinde anlatının bütünlüğünün korunması hedeflenmektedir (Riessman, 2018). Ayrıca, anlatı analizlerinin doğrulanması için, Labov'un (1972) yapısal anlatı analizinden faydalanılmıştır. Bu analiz yaklaşımına göre, katılımcıların anlatılarının hikâye çözümlenmesinden (özet, oryantasyon, eylem, değerlendirme, sonuç) yararlanılarak analiz edilmesi, anlatı birimlerinin önem sırasına kıyaslanmasını ve çalışma konusu ile ilgili katılımcılarının anlatılarının kıyaslanması ve doğrulanmasında faydalı olmaktadır (Mertova ve Webster, 2020, s. 201). Görüşmeler kodlanırken, anlatı analizi türlerinin yanı sıra, Saldana'nın (2013) iki aşamalı içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. Bu şekilde birden fazla veri analizi türü kullanılarak, analizlerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcı öğretmelerden toplanan yansıtıcı günlük verilerinin analizi için, Ho ve Richards (2008) tarafından öğretmen günlüklerinin analizi için geliştirilen tematik analiz kullanılmıştır ve bu analiz türüne göre veriler iki aşamalı olarak kodlanmıştır. İlk aşamada, veriler Ho ve Richards (2008) tarafından belirlenmiş kategorilere göre (bkz. Şekil 19) tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmen kimliğinin diğer bileşenleri hakkında fikir edinebilmek için elde edilen alt temalar anlatı analizi sonucunda elde edilen temalarla çapraz içerik analiz yöntemiyle kodlanmıştır.



Şekil 19. Yansıtıcı Günlüklerin Tematik Analizi (Ho ve Richards, 1993)

Sonraki aşamada, odak grup tartışmasında kayıt altına alınan ifadeler kelimesi kelimesine yazı ortamına aktarılarak elde edilen veriler tematik içerik analiziyle incelenmiştir. Daha sonra veri toplama sürecinin ilk iki aşamasının analizi elde edilen temalar ile odak grup tartışma içerik analizi temaları çapraz bir şekilde kodlanmıştır. Bu şekilde veri üçgenlemesiyle, öğretmen kimliğinin oluşumu ve yeniden yapılandırılması süreçleriyle ilgili derin analizler yapılması ve bu süreçlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Şekil 20'de araştırmanın veri analizi süreci özetlenmiştir.



Şekil 20. Araştırmanın Veri Analizi Süreci

Ortak tema, düşünce ve davranış örüntülerinin belirlenmesi amacıyla çapraz vaka analizi yapılarak katılımcı öğretmenden elde edilen veriler kariyer evresine ve branşlara göre kıyaslanmıştır. Çapraz vaka analizi, iki veya daha fazla örnek olay üzerinde

çalışılırken araştırmacının vakalar arası farklılıkları ve benzerlikleri saptamasını sağlayan analitik bir yöntemdir (Creswell, 2013, s. 200). Çapraz vaka analizi, araştırmacının çalışma konusu ile ilgili genelleme yapabilmesini sağlamaktadır, böylece örnek olaylarda farklılıklar ve benzerlikler tespit edilerek örnek olayların nasıl, nerede, hatta neden olduğu ile ilgili spesifik yorumlar yapılabilir (Merriam, 1988, s. 40). Çapraz vaka analizi ile elde edilen bulgu ve sonuçlar, odak grup tartışması içerik analizle karşılaştırılarak öğretmenlerin kariyer evreleri çeşitli boyutlarda karşılaştırılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik

Pozitivizm ve post pozitivizmin kesinliği ve genellenebilirliği hedefleyen araştırma paradigmasından farklı olarak, sosyal kurmacılık ve yorumculuk gibi felsefi yaklaşımların etkilerini yansıtan nitel araştırma yöntemleri, deneyimleri kişilerin bakış açısından anlamlandırmayı amaçlamaktadır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Katı bir desen anlayışını benimsemeyip bir durumu veya deneyimi doğal haliyle yansıtmayı amaçlayan nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliğinin sağlamasında sosyal kurmacılık-yorumculuk paradigmasına uygun olarak farklı kavramlar ve araştırmanın niteliğini artırmak için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Sosyal kurmacılık-yorumculuk paradigmasına uygun olarak Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik, güvenirlik ve genellenebilirlik kavramları yerine güvenduyulabilirlik (*trustworthiness*) kavramını kullanarak ve güvenduyulabilirliğin değerlendirilmesi için çeşitli kriterler belirlemiştir. Nitel araştırmaların güvenduyulabilirliğinin sağlanması için iç geçerliliğin karşılığı olarak inandırıcılık (*credibility*), dış geçerliliğin karşılığı olarak aktarılabilirlik (*transferability*), güvenilirliğin karşılığı olarak güvenilebilirlik *(dependability*) ve objektifliğin karşılığı olarak onaylanabilirlik (*confirmability*) kavramları önerilmiştir (Arastaman ve diğerleri, 2018). Lincoln ve Guba (1985) bu kriterlerinin ölçülmesi için bazı stratejiler belirlemiştir ve bu çalışmanın niteliğin artırılması adına bu stratejilerden uygun olanlar kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini belirleyen inandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne kadar örtüştüğünü belirtir (Shenton, 2004). İnandırıcılık kriterinin sağlanması, katılımcıların gerçek duygu ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını ve olan biteni bütünsel olarak açıklamayı amaçlamaktadır. İnandırıcılığın sağlanması için birçok strateji olduğundan bahseden Creswell (2016), nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanması için en az iki tekniğin kullanılmasını önermektedir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için bu çalışmada, veri çeşitlemesi (*data triangulation*), uzun süreli etkileşim ve akran

incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Farklı yöntemlerle toplanan verilerin gerçeği yansıtıp yansıtmadığı konusunda çapraz kontrol yapılabilir (Patton, 2002). Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup tartışması ve yansıtıcı günlükler olmak üzere farklı veri kaynaklarıyla toplanmıştır. Böylece, elde edilen verilerin gerçeği yansıtıp yansıtmadığı konusunda daha sağlam bir temele oturtulmuştur. Ayrıca, uzun süreli etkileşim stratejisi benimsenmiştir. Araştırmacı, veri toplama sürecinde aynı okulda birlikte çalıştığı öğretmenlerden veri toplamış ve katılımcılarla olan mevcut ilişkisi ile ortamın tanıdıklığı sayesinde sahada önemli bir süre geçirdiği için katılımcılara aşinadır. Bu strateji kapsamında, katılımcı öğretmenlerle iki bireysel görüşme ve bir odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının katılımcılarla güvene dayalı ilişkiler geliştirmesine ve elde edilen verilerin derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Böylece, araştırmacı katılımcıların deneyimlerine daha yakından nüfuz edebilmiştir. Son olarak, akran incelemesi stratejisi kullanılmış; uzman olan bir araştırmacıdan düzenli olarak dönütler alınmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliği belirleyen aktarılabilirlik, bulguların farklı bağlamlara ne ölçüde uyarlanabildiğiyle ilgilidir. Bu nedenle araştırmanın veri toplama sürecinin eksiksiz şekilde açıklanması ve çalışma grubunun ayrıntılı şekilde betimlenmesi gereklidir (Shenton, 2004). Bu araştırmada, zengin ve yoğun betimleme yöntemi kullanılarak veri toplama sürecinin her adımı anlatılmış; çalışma grubundaki katılımcıların biyografileri, biyografilerindeki dönüm noktaları ve mesleki yaşantıları ve mesleki yaşantılarındaki kritik olaylar, olumlu ve olumsuz duyguları ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların kendi görüşlerinin yansıtabilmesi için ifadelerine yer verme stratejisi kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini kelimesi kelimesine yer verilmesi önem taşımaktadır (Patton, 2002). Bu stratejilerle araştırmanın aktarılabilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini belirleyen güvenilebilirlik, aynı koşullarda aynı katılımcılarla benzer sonuçlara ulaşılabileceğini ifade etmektedir (Shenton, 2004). Bu araştırmanın güvenilebilirliğinin sağlanabilmesi için, yöntem çeşitlemesi (*triangulation of methods*) ve güvenilirlik denetimi stratejileri kullanılmıştır. Aynı durumun farklı yöntemlerle incelenmesini ifade eden yöntem çeşitlemesi, tek bir yöntemin kullanıldığı araştırmalarda karşılaşılabilecek olası hatalı yanıtlar ve görüşme sorularının oluşturulmasındaki sınırlamaları ortadan kaldırarak, tek bir yöntemin kullanılmasından kaynaklanabilecek zayıflıkları gidermeye yardımcı olabilir (Patton, 2002). Bu araştırmada anlatı araştırması deseni kullanılarak katılımcıların karmaşık ve belirsiz

olarak nitelenebilecek hayat deneyimlerine ulaşılması (Etherington ve Bridges, 2011; Simon, 2009); çoklu örnek olay araştırması kullanılarak katılımcıların deneyimlerinin bütünsel olarak anlaşılması amaçlanmıştır (Bassey, 1999). Güvenilirlik denetimi stratejisi benimsenerek verilerin toplanma, muhafaza edilme ve doğruluğu ile ilgili önlemler alınarak tüm süreç denetlenmiştir. Görüşmelerden sonra katılımcılara transkripler gönderilerek transkriplerin kendi fikirlerini yansıtıp yansıtmadığını sorulmuştur ve katılımcılardan teyit alınmıştır. Görüşme, odak grup tartışması ve yansıtıcı günlük verileri muhafaza edilmektedir.

Nitel araştırmalardan objektifliğin karşılığı olarak onaylanabilirlik kavramı kullanılmaktadır (Shenton, 2004). Bulguların, yorumların ve önerilerin toplanan verilerle desteklenip desteklenmediğinin anlaşılması için, süreç boyunca ayrıntılı ve titizlikle yürütülen literatür taraması sürecine dayalı olarak araştırma yöntemi tasarlanmıştır. Veriyi yorumlarken birçok kuramın bakış açısına başvurulmasını öneren kuram çeşitlemesi (*theory triangulation)* stratejisine başvurulmuştur. Böylece, araştırmanın onaylanabilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Ravenek ve Laliberte - Rudman (2013), anlatı araştırmasının, etik ilkelere uygun olarak sistematik bir şekilde yürütülmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda, araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere bağlı kalınmıştır.

Uzun, Avcı ve İğrek (2021) tarafından, literatürde öne çıkan nitel araştırmalar için geçerlilik ve güvenilirlik strateji analiz edilerek oluşturulan "Geçerlilik ve Güvenirlik Stratejileri Değerlendirme Çerçevesi" uygulanarak bu araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği değerlendirilmiş ve geçerlilik stratejilerinin kullanım oranının %85; güvenilirlik stratejilerinin kullanım oranının %75 olduğu (bkz. Ek 7) anlaşılmıştır.

3.5.2. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolünü belirtmek, çalışmanın güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacının, araştırma sürecine kişisel yatırımını, bağlam ve katılımcılarla olan ilişkisini anlamak, elde edilen bulguların güvenilirliğini artırır (Duff, 2007). Araştırmacı, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Eğitim Fakültesi mezunu olmuş, bu süreçlerde öğretmen yetiştiren kurumları öğrenci olarak gözlemleme fırsatı bulmuştur. Ayrıca, 8 yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimi boyunca kamuda ve özel sektörde farklı kademelerde çalışmış; bu süreçte Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yaparak okulları araştırmacı ve öğretmen perspektifinden inceleme şansı elde etmiştir.

Bu araştırmada, araştırmacının katılımcılarla aynı okulda çalışıyor olması, veri toplama sürecinde güven ortamını olumlu yönde etkileyerek katılımcıların görüşmelerde daha açık ve rahat olmalarına katkı sağlamıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara görüşme akışına göre gerektiğinde farklı sorular yöneltmiştir. Odak grup tartışmalarında ise araştırmacı hem katılımcı hem de gözlemci rolü üstlenmiştir. Bu sayede katılımcıların etkileşimlerinin tarafsız bir şekilde gözlemlenilmesine ve belgelenmesine odaklanılmıştır.

Araştırmacı katılımcılarla aynı okulda çalışmış olmanın getirdiği olası önyargıları yönetmek için bir günlük tutmuş ve bu süreçte nesnel kalmaya özen göstermiştir. Anlatı araştırmalarında, her katılımcı için görüşme notlarının tutulması ve araştırma süresince araştırma günlüğünün tutulması araştırmanın güvenirliğini ve tutarlılığını desteklemektedir (Mücevher, 2020). Bu süreçte, yansıtıcılık, kişinin kendisine, araştırmasına ve hedef kitlesine karşı dürüst ve samimi olmasını ifade etmektedir. Yansıtıcılık, araştırmacının kendisini öz-eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamasını ve araştırma sürecini daha iyi anlamlandırmasını sağlayan bir öz farkındalık ve öz değerlendirme sürecidir (Pino-Gavidia ve Adu, 2022). Yansıtıcı günlük tutmak, araştırmacının rolünün bilincinde olmasını ve kendini değerlendirmesini sağlayarak araştırmanın güvenirliğini ve tutarlılığını desteklemiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, bireysel anlatıların analizine, yansıtıcı günlüklerin analizine, odak grup tartışması analizine ve çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Erken Kariyer Evresi

Anlatı araştırmalarında, katılımcıların özgün hikayelerine odaklanmak önem taşımaktadır. Erken kariyer evresindeki katılımcıların bireysel anlatıları kritik olay analizi, paradigmatik analizi ve tematik içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.1. Yiğitcan Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Yiğitcan Öğretmen, mesleğinin üçüncü yılındadır. İstanbul'da yer alan devlet üniversitelerinin birinde, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünden mezun olmuş ve aynı üniversite yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

4.1.1.1. Meslek ve Branş Seçiminde Bir Dönüm Noktası Olarak Lise Dönemi

Branşına ve mesleğine olan sevgisi ile idealistliğini neredeyse görüşmelerin tamamında vurgulayan Yiğitcan Öğretmen, özellikle ilkokuldan itibaren çok çalışkan bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Ortaokulda Sosyal Bilimler dersine ilgisi olduğunu ifade eden Yiğitcan Öğretmenin başarılı öğrencilik hayatı lisede de devam etmiştir. Ayrıca, lise dönemi ve spesifik olarak 11. sınıf onun için öğretmenlik mesleğini ve branşını seçme açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bunun sebebi, o dönem rol model aldığı Tarih öğretmenidir:

> *"O dönem Tarih öğretmenim olan D. öğretmen çok ilgilendi bizimle. Hayatımıza dair her şeyle ilgileniyordu. Ders anlatım tarzı not tarzı sözlü yapma tarzı, sınava yönelik iyi bir ders anlatımı, öğrenciye hitap edişi, vs. Tatlı-sert bir yaklaşımı vardı bizlere. Bir yandan sağlam bir otoritesi vardı. Adil disiplin anlayışından çok etkilenmiştim. Liseden önce de aslında sosyal bilimleri; tarihi metinler okumayı çok severdim. D. hocamla bu iyice pekişti."*

Tarih öğretmeni olmaya kesin olarak 11. sınıfta karar veren Yiğitcan Öğretmen, ailesinin mesleki seçimini desteklediğini ifade etmiştir. Diğer yandan, öğretmen olma kararını öğretmenleriyle paylaşmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Bunun sebebi okulun sert disiplin anlayışı olabilir. Okul yöneticilerinin o dönemdeki sert tavrı nedeniyle okul aidiyeti konusunda sorun yaşadığını ifade eden Yiğitcan Öğretmenin daha o dönemde

zihninde anlayışlı ve destekleyici bir öğretmen olma şeması oluşmaya başlamıştır. Ders içerisinde özerk ve özgür bir alan yaratarak öğrencilere az müdahale etmek isteyen bir öğretmen olmak istediğini ifade etmiştir:

> *"Bir tarihçinin en önemli özelliği olaylara tarafsız bakmak olmalı ve aynı şey öğretmenlik için de geçerli; öğrencilerimize eşit yaklaşmalıyız. Akademik başarıdan ziyada onların bütünsel gelişimine katkıda bulunmalıyız. Öğrenci üzerinde fazla baskı kurmadan öğrenciyle iletişimi her zaman ön plana çıkararak zaman zaman ders işlemek yerine öğrencilerle sohbet ederek dertlerini ve sıkıntılarını dinlemeliyiz."*

Yiğitcan Öğretmenin öğretmenlik felsefesi daha lise yıllarında inşa edilmeye başlamıştır. Bu şekilde, öğrencilere tarafsız ve bütünsel bir yaklaşımı esas almakta, onların sadece akademik başarısını değil, kişisel gelişimlerini de önemsemektedir. Yiğitcan Öğretmenin öğrencilerle kurduğu sağlam iletişim ve onlara gösterdiği empati, öğretmenlik mesleğindeki başarısının temellerini atmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin derslerdeki performansının ötesinde, onların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretmen olma hedefini vurgulamaktadır.

4.1.1.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algının Farklılaşması

Lise eğitimi sonrasında İstanbul'da yer alan devlet üniversitelerinin birinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünde öğrenim görmeye başlayan Yiğitcan Öğretmen, Tarih alanında profesyonelleşmeye başladığını hissetmiştir. Derslerin daha çok tartışma yöntemiyle işlenmesi entelektüel olarak Yiğitcan Öğretmeni memnun etmiştir. Öğretmenlik üzerine algısının farklılaşması ise pedagojik formasyon alma sürecinde gerçekleşmeye başlamıştır. Her ne kadar Tarih alanında kendini geliştirse de ancak pedagojik formasyon aldığı süreçte bilgileri öğrencilere nasıl etkili bir şekilde ulaşabileceği üzerine düşünmeye başladığını ifade etmiştir:

> *"Akademik başarıdan ziyade onların bütünsel gelişimine katkıda bulunmak. Fen Edebiyat Fakültesinde derslerimiz tartışma üzerineydi. Teorilerin tartıldığı normal standart bilgiler öğreniyorduk; biz alt yapısını çözümlemeye çalışıyorduk. Ama bunları öğrencilere nasıl aktaracağımız ile ilgili hiçbir fikrim yoktu lisansta. Formasyon alırken bunun mikro derslerle somutlaştığını görmek öğretmenlik mesleğini de gözümde somutlaştırmaya başladı. Yapabilirmişim gibi geldi. Ancak, materyal hazırlamanın bu kadar önemli ve zaman alıcı bir iş olduğunu bilmiyordum, materyal geliştirme dersi bana çok şey kattı."*

Pedagojik formasyonunun son döneminde staj yapan Yiğitcan Öğretmen artık kendini öğretmen olarak hayal etmeye ve mesleki olarak bu kimliği üstlenmeye başlamıştır:

"Anadolu Lisesi'nde staj yaptım, danışman öğretmenimden daha iyi bir öğretmen olabileceğimi düşündüğümü hatırlıyorum, çünkü gözlem yaptığım öğretmen çok gelenekseldi. ... Stajda ders anlattığımda aşırı heyecanlanmış; kendimi tam verememiştim sanki. Hatta evdeki hesap çarşıda tutmamıştı; öğrencilere aktarmak istediğim bilgilerin yarısını verememiştim İyi yanı ise öğrencilere hitap edebildiğimi gördüm, onları heyecanlandırabildiğimi. Bu beni gelecek için rahatlattı."

Staj deneyiminin öğretmen adayları için hem zorlayıcı hem de öğretici bir süreç olabileceği anlaşılmaktadır. Bu deneyim, öğretmenlikle ilgili güçlü ve zayıf noktalarının farkına varılmasını sağlayabilir; aynı zamanda öğretmen adayının kendine olan güvenini ve öğretme yeteneğini pekiştirebilir. Dolayısıyla, staj sürecinde karşılaşılan zorlukların ve başarıların, öğretmen adaylarını mesleki hayata hazırladığı ve onlara öğretim stillerini geliştirme fırsatı sunduğu söylenebilir.

4.1.1.3.Öğretmenliğin İlk Yıllarındaki Hayal Kırıklığı

Branşını ve mesleğini kendi isteğiyle seçen Yiğitcan Öğretmenin lisans ve pedagojik formasyon eğitim sürecinde de öğretmenlik mesleğine olan olumlu algısı devam etmiştir; hatta öğretmenlik uygulaması başta olmak üzere, o süreçte öğretmen kimliğinin şekillenmeye başladığı söylenebilir. Ancak, Yiğitcan Öğretmenin atandığı ilk okulda yaşadığı olumsuz deneyimlerin profesyonel kimliğinin oluşum sürecini zedelediği söylenebilir:

"Mesleğe başladığım ilk yer, turizm otelcilik meslek lisesiydi. Öğrencilerimle iletişim kurarken başta zorlanmıştım, çünkü meslek lisesinde çok farklı profilde öğrenciler var karşınızda. Gittiğim okul sıkıntılıydı. Öğretmenler ve idare arasında anlamadığım bir şey oluyordu. Sonra sebebini anladım, öğretmenlerin üzerine büyük bir mobbing uygulanıyordu müdür tarafından. Nereye düştüm böyle, her yer böyle mi, diye düşündüğümü hatırlıyorum."

Mesleğinin ilk yılı Yiğitcan Öğretmen için hayal kırıklığı olmuştur. Buna rağmen, Yiğitcan Öğretmen sınıf içinde öğrenciler için çabalamaktan vazgeçmediğini ve onlarla olan diyalogu sayesinde ilk yılı bir şekilde "atlattığını" ifade etmiştir:

"İlk dersten itibaren öğrencilerle iyi bir iletişim kurmaya çabaladım. Zorlanmadığımı söyleyemem. Ama zaman içinde öğrencilerle iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum. Hatta diğer öğretmenlerin hiç dinlemez dedikleri öğrencilerin beni dinlediğini fark ettim. Okul zaten öğretmenlerin çabasıyla yürüyordu, idarenin hiçbir etkisi yoktu. Eğitim dışında birçok işle uğraşıyorduk. Başta demotive olsam da daha sonra her okulun böyle olmadığı; dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin böyle olmadığını, bunların bu okula özgü olduğunu fark ettim."

İlk görev yaptığı okulda çeşitli zorluklarla karşılaşsa da öğrencilerle iyi bir bağ kuran Yiğitcan Öğretmenin o dönemde profesyonel özgüvenini inşa etmeye başladığı söylenebilir. Öğrencilerle kurduğu etkili iletişim, zor öğrencilere bile ulaşabilmesini sağlamış, bu durum özgüveninin artmasına katkıda bulunmuştur. Okuldaki idari eksiklikler ve ekstra iş yükü başlangıçta motivasyonunu düşürse de bu deneyimlerin öğretmenlik mesleğindeki zorluklarının üstesinden gelmesi için ona kılavuz olduğu söylenebilir.

4.1.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelliği ve Mesleki Statüsü ile İlgili Görüşler

Erken kariyer evresinde yer alan Yiğitcan Öğretmen, görüşmeler boyunca Türk toplumunun gözünde öğretmenlik mesleğinin statüsündeki düşüşten bahsetmiştir. Yiğitcan Öğretmen mesleğin itibarını artırmak için daha çok çalıştığını belirtmiştir:

> *"Şu an öğretmenlere sürekli tatil yapıyorsunuz diyorlar. Mesleki statü olarak düştüğünü; kitaptan sadece bilgi aktardığını düşünüyorlar öğretmenlerin veya sunum okuduklarını ifade ediyorlar. Öğretmenlere olan güven sarsıldı. Bu durum beni aksine daha çok motive ediyor, bu imajı kırmaya çalışıyorum."*

Yiğitcan Öğretmen, gelecekte idealistliğini kaybetmeyen; öğrencileriyle yakın ilişkiler kuran, alanındaki gelişmeleri takip eden ve kendini sürekli geliştiren bir öğretmen olmak istediğini ifade etmiştir.

4.1.1.5. Öğretmenliğin Geleceği ile İlgili Endişeler

Mesleğini ve branşını severek yapsa da Yiğitcan Öğretmen, daha üçüncü yılında mesleğin geleceği ile ilgili olumsuz öngörüler edinmiştir; bu da mesleki açıdan onu demotive etmektedir:

> *"Gelecekte mesleğin önemini kaybedeceğini düşünüyorum. Bilgiye ulaşmak artık çok kolay. Bilgi çağında, insanlar okula gitmeden bilgiye ulaşabileceklerini fark edecekler. Aslında bu durum üniversite seviyesi için başladı, bu liseye de inecek. İnsanlar farklı yöntemlerle para kazanmayı öğrendiler, bir meslek sahibi olmak için eğitime ihtiyaçları olmadıklarını hissedecekler."*

Yiğitcan Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin öngörüsü, eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin değişen algısını yansıtmaktadır. Bilgiye erişimin kolaylaşması ve alternatif eğitim yollarının artması, öğrencilerin geleneksel eğitim kurumlarına olan ihtiyaçlarını azaltabilir. Bu değişim, özellikle üniversite eğitimiyle

başlayıp lise seviyesine kadar ulaşabilecek bir eğilime işaret edebilir. Yiğitcan Öğretmenin bu görüşü, eğitim sisteminin ve öğretmenlik mesleğinin geleceği üzerine önemli düşünceler sunmakta ve bu alanda yaşanabilecek evrime dikkat çekmektedir.

Mesleğinin geleceği ile ilgili endişelere rağmen, Yiğitcan Öğretmen etkili bir öğretmen olarak kariyerine devam etmeyi çabaladığını ifade etmiştir. Hatta, akademik kariyer yapmayı arzulamasına rağmen, öğretmenliğin yarattığı ağır iş yükü nedeniyle bu hedefinden bir süre vazgeçtiğini ve yalnızca öğretmenlik kariyerine odaklanacağını ifade etmiştir.

4.1.2. İlkin Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

İlkin Öğretmen, Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olduktan sonra büyük bir şehirde yer alan bir üniversitenin Tarih Öğretmenliği bölümünü kazanmış; daha sonra aynı üniversitede yüksek lisans ve doktora programlarını başarıyla bitirerek doktor unvanı almıştır. MEB'e atanması ise 36 yaşında gerçekleşmiştir.

4.1.2.1. Başarılı Okul Yılları

İlkin Öğretmen, kendini başarılı ve özverili bir insan olarak tanımlamıştır. Ders çalışmanın içinden geldiğini ifade eden İlkin Öğretmen, başarısı ve özverisi sayesinde yaşadığı şehrin en iyi liselerinden biri olan öğretmen lisesini kazanmıştır:

> *"Çalışkan ve başarılı bir öğrenciydim. Çalışarak yapardım. Ama hiç ailemin bana çalış dediğini hatırlamıyorum. Liseye hazırlık evresinde kendim çalışırdım. İyi bir lise kazanmak istedim ve başardım. Anadolu öğretmen lisesi tercihim ise ortaokul son sınıfta öğretmen olmaya karar vermemden kaynaklı."*

Öğretmen lisesinde okumaya başlayan İlkin Öğretmen, oradaki öğrencilik yıllarını olumlu şekilde hatırladığını ifade etmektedir. Diğer yandan, 9. sınıfın sonunda alan seçiminde sözel alanını seçmiş; daha sonra 10. sınıfta ise hedefini spesifik hale getirip Tarih Öğretmenliği bölümünde okumayı kendine hedef koymuştur:

> *"Lise 2'de sözel alanı seçtiğimde, bütün tarih kitaplarımda M. Üniversitesi, Tarih Öğretmenliği yazıyordu. Kafamda belirlediğim hedef oydu. Branşımın Tarih olmasına da aynı yıl karar verdim. Öğretmenlerimin ya da başkasının etkisindense benim kararımdı bu. Edebiyat istemiyordum hiç ama tarihe ilgim hep vardı diyebilirim."*

Bu ifadeler, İlkin Öğretmenin akademik ve kariyer hedefleri konusunda net ve kararlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendi ilgi ve tutkularını takip ederek kariyer yolunu çizmiş ve bu doğrultuda özgüvenli adımlar atmıştır. Tarih öğretmenliği

konusundaki lise yıllarında sahip olduğu bu kararlılık, kariyerini şekillendirmede önemli bir etken olmuştur.

4.1.2.2. Öğretmen Kimliğini Şekillendirmeye Başlayan Anadolu Öğretmen Lisesi Yılları

İlkin Öğretmen, tüm görüşmeler boyunca Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenim gördüğü yılların önemini vurgulamıştır:

> "*Öğretmen lisesinde okumak şu an öğretmen olarak benim en iyi şansım, avantajım. Okulda müdür yardımcısının bize sürekli olarak 'öğretmensiniz' mesajını verdiğini hatırlıyorum ki bu o dönem henüz lise öğrencisi olan bizim seve seve girdiğimiz bir roldü."*

İlkin Öğretmenin kaliteli bir lisede okuması, onun mesleğinde başarılı öğretmenlerle karşılaşmasına olanak sağlamıştır:

> *"İyi bir lisede okumuş olmak bana bayağı avantaj sağladı. Çok donanımlı öğretmenlerimiz vardı. Onlar bana ışık oldu. Birden çok öğretmenim var, ama özellikle birini hatırlıyorum. O zaman da hayrandım ama hazırlıkta İngilizce hocamızın nasıl özverili olduğunu zamanla mesleğin içine girdikçe daha da anladım. İşini çok iyi yapıyordu. Ona hayrandım."*

İlkin Öğretmen, öğretmenlerini ders içi ve dışında gözlemleyerek kendine hem eğitsel hem öğretimsel anlamda örnek alabileceği rol modeller yaratmış; bu durum da onun profesyonel kimliğinin gelişiminde etkili olmuştur. Rol modellerinden aldığı ilham, öğretmenlik uygulamalarına derin bir anlayış ve yenilikçi yaklaşımlar kazandırarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında nasıl daha etkili olabileceğine dair değerli bilgi ve beceriler edinmesine olanak sağlamış olabilir.

4.1.2.3. Üniversite Yıllarında Değişen Kariyer Hedefleri

İlkin Öğretmen, branş olarak Tarih alanını tercih etmesi nedeniyle o dönemde öğretmenleri tarafından tepki gördüğünü, bu tepkinin Tarih branşının atama sayısının az olmasından kaynakladığını ifade etmiştir.

> *"Sözel bölümündeki öğrencileri edebiyata yönlendirmeye çalışıyorlardı, ama ben Tarih okumak istiyordum ve tercihlerimi de bu yönde oluşturdum. Üniversiteye kaydolduktan sonra okuluma geri gittiğimde neden oraya gittin denildi. Atama yüzünden tepki gösterdiler bana."*

Üniversite döneminde ise 3. sınıfa doğru bir öğretim üyesinin yönlendirmesiyle kariyer hedeflerinin değişmeye başladığını ifade eden İlkin Öğretmen, mezun olduktan sonra Tarih öğretmenliği yapmak yerine; akademik kariyer yaparak üniversitede çalışmaya karar verdiğini belirtmiştir:

"Üniversitede okurken bölümdeki hocalarımdan biri hep arkamdaydı, desteklerdi beni. Belki de onun sayesinde akademi düşünmeye başladım. Daha sonra bu kararım perçinlendi ve özellikle son sınıfta planlarımı yüksek lisans yapmak üzerinde yapmaya karar verdim."

Mezun olduktan sonra ön koşul sınavlarından ortalama üstü bir puan alan İlkin Öğretmenin akademik serüveni başlamıştır. İdealist bir araştırmacı olarak aynı üniversitede yüksek lisans yapmaya başlamıştır.

4.1.2.4. Akademik Kariyer Hedefli Bir Yaşam

İlkin Öğretmen yüksek lisans eğitimiyle başlayan süreçte artık tüm odağının akademik kariyeri olduğunu ifade etmiştir; akademik kariyeri uğruna tam zamanlı bir işte çalışmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Bu nedenle, yüksek lisans eğitimi boyunca özel ders verdiğini; doktora eğitimi boyunca ise yarı zamanlı çalışarak kitap editörlüğü yaptığını ifade etmiştir. Doktora eğitimi boyunca başka bir üniversitede İtalyan Dili ve Edebiyatı bölümünde uzaktan eğitim alıp mezun olmuştur. İlkin Öğretmen özellikle doktora eğitimi boyunca akademik kadro ilanlarına başvuru yapsa da akademik kadrolara kabul almadığını; bu durumun onda hayal kırıklığı yarattığını vurgulamıştır. Bu nedenle, doktora tezi çalışmasını başarıyla savunup mezun olduktan sonra KPSS'ye hazırlanıp Tarih öğretmeni olarak atanmaya karar vermiş ve bu şekilde batıda büyük bir şehirde yer alan bir Anadolu lisesine atanmayı başarmıştır:

"Öğretmenlikten zevk almıyor değilim. Öğrencilerimi de çok seviyorum. Ancak ben kendimi hep akademiye hazırlamıştım, kendimi MEB'e pek ait görmemiştim. Bu yıl da soru işaretlerim devam etmekte. Bu sebeple, geleceği, örneğin bundan birkaç yıl sonrasını düşündüğümde kendimi öğretmen olarak görmüyorum. Öğretmen olarak kalmamayı umut ediyorum. Gönlüm akademide. Zaten bu yüzden bilimsel araştırmalarımı yürütmeye, makale yazmaya ve makalelerimi yayımlamaya devam ediyorum."

İlkin Öğretmenin akademisyen olma arzusunun; öğretmenlik ile akademisyen kariyeri açısından zihinsel bir ikilem yarattığı ve bu nedenle öğretmenliğe ve okula adapte olamadığı söylenebilir. Bu ikilem kariyer hedefleri ve profesyonel kimlik arasındaki çatışmayı gözler önüne sererek bu zihinsel çatışmanın bireysel motivasyon ve mesleki tatmin üzerinde etkili olabileceğini ortaya koyması açısından değerlidir.

4.1.3. Neslihan Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Kimya öğretmenliği yapmakta olan Neslihan Öğretmen, öğretmen olmadan önce farklı sektörlerde çalışmış; kimyagerlik ve iş güvenliği uzmanlığı yapmıştır. Resmi bir Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla,

Neslihan Öğretmenin kolay bir hayat sürmediği ve kişisel hayatında yaşadığı problemlerin öğrencilik ve mesleki hayatını etkilediği söylenebilir.

4.1.3.1. Erkek Kardeşin Gölgesinde Kalan Bir Eğitim Hayatı

Küçük bir kasabada doğan Neslihan Öğretmenin zor bir çocukluk geçirdiği; öğrencilik hayatının kolay başlamadığı gibi sonrasında da kolay devam etmediği anlaşılmaktadır. Ailesinin ikinci çocuğu olarak dünyaya gelen Neslihan Öğretmen, okula gitmek için mücadele etmek zorunda kalmıştır; çünkü babası kız çocuklarının okula gitmesine karşı önyargılıdır. Annesinin üstün çabasıyla okula devam edebildiğini ifade etmiştir. Diğer yandan, eğitim hayatında genelde erkek kardeşinin gerisinde bırakıldığını vurgulamaktadır:

> *"Ailemde ilk diplomasını alan ilk kadın ben oldum. Annemin desteğiyle okudum. Babam ve amcam istekli değildi hiç. Yakın çevremde de öğretmen yoktu hiç. Buna rağmen ilkokulda başarılı bir öğrenci değildim, olamadım. Hep ağabeyimin gerisinde kaldığımı hissettim, daha doğrusu gerisine çekildiğimi; çünkü okuması, başarılı olması ailesi tarafından desteklenen oydu, ben değildim. Liselere giriş sınavında da aksilik yaşadım. Düz liseye gittim. Ders çalışmam gerektiğini az çok anlamaya başladım artık, başarılı olmam gerektiğini. Sonra hep takdir almaya başladım. Ondan sonra başarılı olmayı öğrenince öyle de devam ettim diyebilirim. Liseden mezun olduktan sonra hemen üniversiteyi kazandım. Evlenip okudum. Çok olgundum o zamanlar da."*

Neslihan Öğretmen, kişisel ve toplumsal zorluklara rağmen eğitim yaşantısını sürdürmeyi başarmıştır. Ailesel ve çevresel olarak desteklenmese de azmiyle ve kendine olan inancıyla, Neslihan Öğretmen akademik ve kişisel gelişimini sürdürmeye kararlı olmuştur. Neslihan Öğretmenin eğitim yaşantısı, kadınların eğitim hayatlarında erkeklere göre dezavantajlı olabileceğini göstermesi bakımından önemlidir ve cinsiyet eşitliği sorununun varlığını sürdürdüğüne dikkat çekmektedir.

4.1.3.2. Yönlendirilen Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Gelişigüzel Bir Tercih Olarak Kimya Bölümü

Zor bir çocukluk ve öğrencilik hayatından sonra üniversite sınavında ortalama üzeri bir puan elde eden Neslihan Öğretmenin aslında aklında bir meslek veya bölüm yoktu. O dönemdeki kafa karışıklığının okuldaki psikolojik danışmanı tarafından dindirildiğini ifade eden Neslihan Öğretmen, bölüm değil şehir tercihi yaptığını ifade ederek tercih yaptığı bölümleri gelişigüzel şekilde belirlediğini ifade etmiştir.

> *"Üniversite tercihlerime rehber öğretmenimin etkisiyle karar verdim. Önce Matematik, sonra Kimya, sonra Fizik bölümlerini sıraladım. Öğretmen*

olmaya ısınmaya başlamıştım. Aslında üniversitede öğretmenlik bölümünde okumak isterdim direkt ama olmadı."

Neslihan Öğretmenin, Kimya öğretmeni olmak ile genel anlamda öğretmen olmak arasında bir fark görmemesi, yukarıdaki argümanı destekler nitelikte olup, onun profesyonel kimliğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

"Benim için branşın çok önemi yok. Sadece hâkim olduğun konu farklı, hepsi bu. Sıfat olarak öğretmen deyince insanların kafasına aynı şeyler geliyor. Örneğin sınıf öğretmenine öğretmen demeyiz, onu ayrıştırırız ama bizim kademede farklı branşların farklı anlamlara geldiğini düşünmüyorum."

Mesleğini "Kimya öğretmeni" olarak değil, "öğretmen" olarak niteleyen Neslihan Öğretmen, diğer branş öğretmenleri için de aynı düşüncede olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımıyla, Neslihan Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunduğu söylenebilir. Neslihan Öğretmenin öğretmenlik kimliği anlayışı; sadece belirli bir bilgi alanını aktarmaktan öte, öğrencilerin genel gelişimine katkıda bulunmayı kapsamaktadır.

4.1.3.3. Kişisel Kritik Olaylar, Politik Gelişmeler ve Eğitim Politikası Değişiklikleri

Büyük bir şehirde Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünü kazanmayı başaran Neslihan Öğretmen, üniversite döneminde birçok değişime maruz kalmış ve bu durum onun mesleği ile ilgili görüş ve kararlarını etkilemiştir. Kişisel kritik olay olarak o dönem evlendiğini ifade eden Neslihan Öğretmenin yaşadığı ev ve yaşantısı değişmiştir. Diğer yandan, o dönemdeki politik olaylar nedeniyle üniversite eğitimi konusunda endişeler yaşadığını belirtmiştir:

"Başörtüsüyle üniversiteye girmemize onay verilmedi. Daha sonra karar yumuşatılarak derse girecek profesörlere bırakıyordu. Başlarda çok endişelendim, ama başımı açmayı da göze almıştım. O dönemde arkadaşlarım da destekçi çıktığı için kapalı girebilmeyi başardım, onların desteğiyle başımı açmak zorunda kalmadım."

Bu sorunu aştıktan sonra, üniversite üçüncü sınıfta yine mesleki açıdan onu etkileyecek bir eğitim politikası değişikliğinden etkilenen Neslihan Öğretmen, öğretmen olma kararını gözden geçirmek zorunda kalmıştır:

"Üniversitede okurken birden formasyon kaldırıldı. Motivasyonum kırıldı, hatta okulu bırakmayı bile düşündüm. Daha sonra bundan vazgeçerek kendime bir B planı yarattım: Kimyager olarak atanmaya karar vermiştim. Atanmasam da bir dönem kimyagerlik yaptım böylece. Daha sonra,

formasyon hakkı geri gelince bu kariyer yolundan vazgeçtim. Öğretmen olma hayalime geri döndüm."

Zorlu eğitim sürecinde karşılaştığı engeller ve beklenmedik değişiklikler, Neslihan Öğretmenin öğretmenlik kariyerine ara verip geçici olarak başka bir mesleğe yönelmesine neden olsa da pedagojik formasyon hakkının yeniden tanınmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine geri dönmesi, onun öğretmen kimliğinin ne denli güçlü olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.1.3.4. Farklı Sektörlerden Sonra Öğretmenliğe Dönüş

Neslihan Öğretmen, Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü'nden mezun olduktan sonra, pedagojik formasyon programının kaldırılması nedeniyle mesleki açıdan farklı bir yol izlemeye karar vermiş; kimyager olarak çalışmaya başlamış ve daha sonra aldığı ek eğitimlerle iş güvenliği uzmanı olmuştur. Bu doğrultuda, bir süre iş güvenliği uzmanı olarak da görev yapmıştır. Pedagojik formasyon sertifika programı uygulaması geri geldikten sonra ise gecikmeden sertifika programına başvurmuştur ve sertifikasını alırken aynı zamanda KPSS'ye hazırlanıp Güneydoğu Bölgesi'nde yer alan büyük bir şehre atanmıştır. Ancak, Neslihan Öğretmenin atamasından hemen sonra COVID19 pandemisi meydana gelmiştir:

"Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime denk gelmiştim. Zaten ilk atama yerim meslek lisesiydi, çocuklar sosyal ve kültürel olarak iyi durumda olmadıkları için uzaktan eğitime de katılan pek öğrenci yoktu, boş geçiyordu. ... Çok bir verim alamadım aslında öğretmen olarak. Orada öğretmenlik yaptığımı düşünmüyorum bugün bakınca. Sadece çocukları okulda tutmaktı görevim. Pandemi nedeniyle onu bile yapamadım."

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Neslihan Öğretmen okulun profili nedeniyle mesleki açıdan hayal kırıklığına uğradığını ifade etmiştir. Bu hayal kırıklığının beklentileri ve gerçekler arasındaki uyuşmazlık nedeniyle ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çatışma, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki tatminini etkileyebilir, mesleğe uyum sağlama ve öğretim kalitesini sürdürme konusunda ek baskılar yaratabilir. Bu tür deneyimler, öğretmenlerin kariyer planlarını yeniden değerlendirmelerine ve mesleki gelişim için yeni stratejiler aramalarına yol açabilir.

4.1.3.5. Yeniden Yapılandırılan Öğretmen Kimliği

Uzaktan eğitim bittiğinden sonra yüz yüze eğitim uygulamasına dönüldüğünde Neslihan Öğretmenin mesleki olarak hayal kırıklığının sürdüğü ve bunu aşmak için çözüm arayışında olduğu, eğitim müfettişi ile girdiği diyalogdan anlaşılabilir:

"Müfettişimle şöyle bir diyaloga girmiştim, ben burada hiç öğretmenlik yaptığımı düşünmüyorum. Anladığım kadarıyla bu çevre sorunlu bir çevre ve benim görevim de çocukları okula çekip o kötü şartlardan korumak. Başka bir okulda görevlendirip görevlendirilemeyeceğimi sordum, o da sağ olsun beni ayrıca bir kolejde görevlendirdi."

O dönem hem meslek lisesinde hem de özel bir lisede görev yaptığını belirten Neslihan Öğretmen, iki okulda büründüğü öğretmen kimliğinin birbirinden tamamen farklı olduğunu ve özel lisede mesleğinde akademik tatmin almaya başladığını ifade etmektedir:

"Kolejdeki öğrenciler akademik olarak iyiydi, orada zevk alıyordum. Öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunabildiğimi hissediyordum. Gerçi haksızlık olmasın, ilk atama yerim olan meslek lisesinde Kimya problemlerini çözmeyi öğretemesem de çocukları gerçek hayata yönlendirmekten zevk alıyordum. Ama dediğim gibi, büründüğüm roller tamamen farklıydı iki okulda."

Farklı eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmanın, öğretmen üzerinde farklı roller üstlenilmesini gerektirdiğini göstermesi bakımından Neslihan Öğretmenin ifadeleri değerlidir. Akademik olarak güçlü öğrencilere sahip bir kolejde öğretmenlik yapmanın verdiği tatminin yanı sıra, meslek lisesi gibi farklı bir ortamda, öğrencilere pratik beceriler kazandırma ve onları gerçek hayata hazırlama gibi farklı bir mesleki tatmin sunmaktadır. Her iki durumda da öğretmenin rolleri ve katkıları, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve kurumun hedeflerine göre şekillenmektedir.

4.1.3.6. Farklı Bir Okul; Mesleki Yetersizlik Duygusunun Eşlik Ettiği Profesyonelleşme İsteği

Neslihan Öğretmen ilk atamasının yapıldığı şehirde uzun kalmaksızın eş durumu tayiniyle bir batı şehrine atanmıştır. Mesleğinin 3 yılında bir Anadolu lisesinde görev yapmaya başlayan Neslihan Öğretmen ilk atama yerinden çok farklı bir okul profiliyle karşılaştığını ve bunun ona mesleki açıdan karmaşık duygular hissettirdiğini ifade etmiştir:

"Bu okuldaki öğretmen odası ortamı çok profesyonel, alışık değilim. İlk ay sürekli bir şeyleri eksik yaptığımı düşünüyordum. Olumlu olarak ise bu okulda her anlamda, rehberlik, öğrenci profili, öğretmen kadrosu, vs., profesyonelleşmeye başladığımı hissettim. Önceki yaptıklarım sanki öğretmenlik değildi. Burada her yönüyle öğretmen olduğumu hissettim. Sadece öğretmenler de değil, bu okulda öğrenciler de beni kendimi geliştirmeye motive ediyor. Öğrenci bir soru sorduğunda çözemesem de daha zor soru kalıplarına çalışarak derse hazırlanmam lazım. Çocukların ellerinde

kitaplar görüyorum, bu da bana daha çok kitap okumam gerektiğini hissettiriyor."

Farklı kişisel kritik ve dış kritik olayları atlatan Neslihan Öğretmenin yeni okulunda profesyonel kimliğini sağlıklı bir şekilde inşa edebilecek şartlara ulaştığı ve profesyonelleşme yolunda olduğu söylenebilir.

4.1.4. Meryem Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

İngilizce öğretmeni olan Meryem Öğretmen görüşmeler boyunca İngilizce öğretmeni olmaktan çok mutlu olduğundan ve mesleğiyle gurur duyduğundan bahsetmiştir. Meryem Öğretmen mesleğinin üçüncü yılında olmasına rağmen üç farklı okulda çalışmıştır; önce özel bir ortaokul, sonra resmi bir ilkokul, şu an ise nitelikli bir resmi lise. Meryem Öğretmen için mesleki dönüm noktalarının; ortaokulda rol model aldığı Türkçe öğretmeni, öğretmen lisesi kazanması ve dil alanı seçerek İngilizce öğretmeni olmaya karar vermesi olduğu söylenebilir.

4.1.4.1. Öğretmenlik Mesleği ile ilgili Zihinsel Şemanın Oluşmaya Başlaması

Her zaman başarılı bir öğrenci olduğunu ifade eden Meryem Öğretmenin meslek olarak öğretmen mesleğini düşünmeye başlaması ortaokulda başlamıştır. İlkokulda ise asla böyle bir düşüncenin aklına gelmediğini ifade etmekte; bunun sebebini ilkokuldaki öğretmenin çok sert olmasına ve bazı öğrencilere kayırmacılık göstermesine bağlamaktadır:

"1. sınıfı saymazsak, başarılı bir öğrenciydim, bunu söyleme nedenim okuma yazmayı çok zor öğrendim, okula zor alıştım. İçe kapanık ve utangaçtım aynı zamanda. Sınıf öğretmenimiz de çok sertti. Bu beni iyice içime kapattı. Bir de hiç unutmam, sınıfta eski okul müdürünün torunu vardı. Onu sürekli överdi, ayrıcalıklı davranırdı. Herkesin mesleğe başladığında, hatta üniversitede okurken bir öğretmen imgesi olur kendi için yarattığı. Şöyle bir öğretmen olmak istiyorum, vs. Ancak, benim en başta şuydu: Asla H. öğretmenim gibi – Meryem Öğretmenin sınıf öğretmeni – *gibi olmayacağım. İlkokul beni bu konuda çok etkiledi."*

Ortaokulda ise Meryem Öğretmen ilk defa meslek olarak öğretmenliği düşünmeye başladığını ifade etmekte; bunun sebebini ise rol model aldığı Türkçe öğretmenine bağlamaktadır. Meryem Öğretmen Türkçe öğretmenini sevme nedenini ona olan olumlu yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir:

"Ortaokulda başarımla beraber içe kapanıklığım devam etti. Bu da beni, üzülerek söylüyorum ki, çoğu öğretmenimin gözünde görünmez yapıyordu. Bu konuda farklı bir tutum gördüğüm anı çok iyi hatırlıyorum. 6.

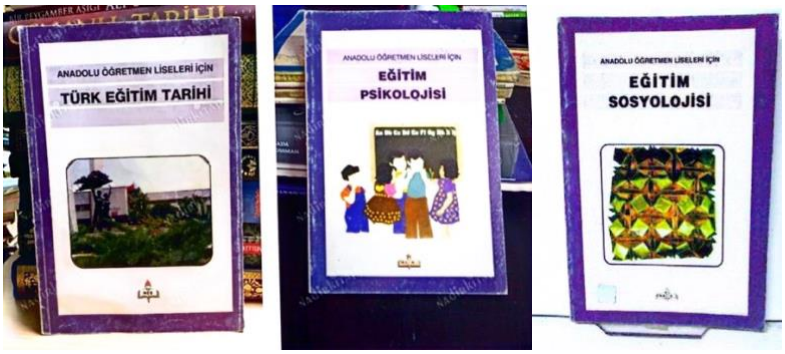
sınıftaydım, ilçede bilgi yarışması vardı ve okuldan bazı öğrenciler seçilecekti yarışma için. Her zamanki gibi görünmez olacağımı düşünmüştüm ancak Türkçe öğretmenim P. öğretmen beni önerdiğini söyledi okul yönetimine. Görünmez olmadığıma çok mutlu olmuştum. İlk kez o zaman öğretmen olma ihtimali aklıma geldi. Ben de öğrencilerimin hayatına bu şekilde dokunabilecek bir öğretmen olabilirim diye düşündüm ilk defa."

Meryem Öğretmenin ifadeleri, öğretmenlerin öğrencilere olan olumlu yaklaşımlarının ne kadar güçlü ve dönüştürücü bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Bir öğretmenin desteği öğrencinin kendine olan güvenini artırabilir, hatta kariyer seçimlerini bile etkileyebilir. Meryem Öğretmenin bu deneyimi, öğretmenlerin her öğrenciyi fark etme ve onları destekleme çabalarının, öğrencilerin veya bu bağlamda olduğu gibi geleceğin öğretmenlerinin kendilerini değerli ve görünür hissetmelerini sağlayarak hayatlarında kalıcı olumlu değişiklikler yaratabileceğini vurgulamaktadır.

4.1.4.2. Profesyonel Kimliğini Şekillendiren Anadolu Öğretmen Lisesi'nde Öğrenci Olmak

Liselere giriş sınavında önemli bir başarı elde eden Meryem Öğretmen, öğretmen lisesini tercih etmeye karar vermiştir. Öğretmen lisesinde okumanın onu öğretmen olarak yetiştirmeye başladığını ifade eden Meryem Öğretmenin lise yıllarının öğretmen kimliği için önemli bir dönüm noktası olduğu anlaşılmaktadır.

"Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki ilk günümü hatırlıyorum. Öğretmen Marşı söylemiştik. Çok disiplinliydi okul. İlk yıldan itibaren Eğitim Bilimine Giriş dersimiz vardı, sonraki yıllarda da Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler almıştık. Bazıları için lise öğrencisi için bu kavramlar çok soyut gelebilir, ancak ben böyle olduğunu düşünmüyorum. Lise döneminde bu derslerde öğrendiklerim beni akademik olarak besledi bir öğretmen olarak. Diğer yandan, okulda öğretmen olmak istemeseniz bile öğretmen adayı olarak yetiştiriliyorduk. Okulun iklimi böyle bir iklimdi. Öğretmen lisesi mezunu bir öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum."



Şekil 21. Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kitapları

Kendini o dönemde başarılı bir sayısal öğrencisi olarak tanımlayan Meryem Öğretmen, aklında daha önce yabancı dil alanı seçmek olmamasına rağmen bu alanı seçme nedenini karakter özelliklerine bağlamaktadır:

> *"Bütün derslerim iyi olsa da sayısalım çok güçlüydü, Matematik ve Fizik derslerine bayılırdım özellikle. Alan seçimi zamanı geldiğinde ise kimsenin benden beklemediği bir karar verdim: Yabancı dil alanını seçtim. Bunun sebeplerini şu an düşündüğümde çok saçma geliyor. İçime kapanık ve mükemmeliyetçi olduğum için İngilizce konuşmada hiç başarılı olamayacağımı düşünüyordum, bu nedenle eksikliğimin üzerine gitmeyi tercih ettim, diğer yandan yıl sonunda İngilizce ortalamam düşük olmasa da diğer derslerimden düşüktü. Bunun böyle kalmasını istemedim. Sebebi her ne kadar saçma olsa da neyse ki İngilizceyi alan olarak seçtiğime hiç pişman olmadım."*

Öğretmen lisesi son sınıfta bir ilköğretim okuluna staja gittiklerinden bahseden Meryem Öğretmen ilk kez orada öğretmen olmakla ilgili tereddüde düştüğünü ifade etmektedir. Bunun sebebini ise okulun kaotik durumu ve öğrencilerin bitmek bilmez enerjisine bağladığından bahsetmektedir.

> *"Okula ilk girdiğimizde şansımıza teneffüstü. Çocuklar koşturup duruyordu, bağırıp çağıyordu. Bir anda aklıma şöyle bir düşünce geldi: Ben bu koşturup bağırıp duran çocukları sakinleştirip onlara nasıl ders anlatacağım? O hafta bu durumun beni epey korkuttuğunu hatırlıyorum."*

Meryem Öğretmenin, öğretmen adayı olarak yaptığı gözlemler, adayların mesleki hayata geçiş sürecinde yaşadıkları tedirginlikleri ve geleceğe yönelik belirsizlikleri yansıtmaktadır. Bu tür deneyimler, öğretmenlik mesleğinin gerçekliğini ve karşılaşılabilecek zorlukları daha iyi anlamaları açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmen adayları, bu gözlemler sayesinde mesleki beklentilerini şekillendirerek kariyer planlarını daha bilinçli bir şekilde yapabilmektedir.

4.1.4.3. Öğretmen Kimliğinin İnşa Edilme Süreci Olarak Üniversite Yılları

Türkiye derecesi yaparak ilk tercihine yerleşen Meryem Öğretmen, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmeye başlamıştır. İlk yıllarda zorlandığını ifade etse de üniversite eğitiminin onu iyi bir İngilizce öğretmeni olarak yetiştirdiğine inandığını ifade etmiştir:

> *"Üniversitede ilk iki yılımızda derslerimiz teorikti. Zorlanmadım desem yalan olur ama entelektüel olarak zorlanmak hoşuma gidiyordu. Diğer yandan ders yükümüz epey ağırdı. Yıllar geçtikçe aklıma akademik olarak da ilerleyebileceğim geldi."*

Üniversitenin 3. sınıfında derslerin daha uygulamalı olması ve mikro-öğretimlerin başlamasıyla Meryem Öğretmen kendini İngilizce öğretmeni olarak hissetmeye başladığını ve bu durumun onu heyecanlandırdığını belirtmiştir:

> *"Mikro-öğretimlerden çok zevk alıyordum. Materyal hazırlamak, ders planı yapmak ve bunları uygulamak enerjimi artırıyordu sanki. Ama bir yandan aklımın bir köşesinde buranın gerçek bir sınıf olmadığı hep vardı."*

Son sınıfta hem resmi hem özel okulunda stajyerlik yapmaya başlayan Meryem Öğretmen, ilk kez o zaman iki okul türü arasındaki büyük "uçurumu" fark ettiğini ve bu farkındalığın onu endişelendirdiğini ifade etmiştir:

> *"Staj yaptığım özel okul bir ortaokuldu. 5. ve 6. sınıf derslerini gözlemliyordum. Danışman öğretmenim hep yorgun ve bezgindi. Sebebi ise açıktı: Öğrenciler çok şımarıktı, öğretmen sınıf kontrolünde çok zorlanıyordu. Yerinde olmak istemezdim. Ben ders anlatırken – neyse ki – böyle bir durum yaşanmadı. Belki yaşça küçük olmam dikkatlerini çekti, belki de daha çok e-materyaller kullanmam. Staj yaptığım devlet okulu ise bir Anadolu Lisesi'ydi. Kısıtlı imkanlara rağmen danışman öğretmenimin yaptıklarından çok etkilenmiştim, hatta orada yaptığım dersten aşırı zevk almıştım. İyi ki İngilizce öğretmeni oluyorum o zaman dedim."*

Bu ifadeler, farklı okul türlerinde staj yapmanın, öğretmen adaylarına değerli içgörüler ve çeşitli pedagojik yaklaşımlar sunabileceğini göstermektedir. Meryem Öğretmenin stajyer öğretmen olarak özel okulda karşılaştığı disiplin sorunları, sınıf yönetimi zorlukları ve danışman öğretmeninin düşük mesleki tatminini fark etmesi, onun özel okulda öğretmenlik mesleğine dair zihinsel şemasını etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, Anadolu Lisesi'ndeki deneyimi, kısıtlı kaynaklara rağmen öğretmenlerin nasıl motive olabildiklerini ve öğretim sürecinden nasıl keyif

alabildiklerini gözlemlemesi bakımından Meryem Öğretmen için önemli bir kazanım olmuştur. Özel okul ve devlet okulunda staj yapmanın, Meryem Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin zorluklarını daha iyi anlamasını ve bu zorluklarla başa çıkarak mesleğin tatmin edici yönlerini keşfetmesini sağladığı söylenebilir.

4.1.4.4. Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırıldığı İlk Yıllar

Meryem Öğretmen mezun olduktan sonra iş aramak zorunda kalmamıştır; çünkü halihazırda staj yaptığı özel okul ona iş teklif etmiştir. Staj yaptığı özel okulda mesleğe başladıktan sonra ise orada çalıştığı aylarda çok zorlandığını, isteksiz olduğunu ve mesleğini ne kadar sevse de hiç yapmak istemediğini ifade etmiştir:

> *"İlk ayın sonunda şöyle düşündüğümü hatırlıyorum: Ben burada öğretmenlik yapmıyorum, çocukları oyalıyorum. Öğrenciler çok şımarıktı, aileler de çok hırslı, okul yönetimi ise ailelerin gözünü boyamaya kararlıydı. Otoritemiz yok gibi bir şeydi. Öğretmenler de birlik olacağına birbirlerinin kuyusunu kazıyordu. İlk dönemin bitmesine bir ay vardı, çok iyi hatırlıyorum, istifa edip ikinci dönem olmayacağımı söyledim."*

Sonraki sene KPSS'de tercih yapıp yaşadığı şehre atanan Meryem Öğretmen aslında aklında böyle bir plan olmadığını; özel okulda çalışmak istemediği için bu yolda ilerlemeyi seçtiğini; diğer yandan üniversitede okutmanlık başvuruları yapma planının olduğunu ifade etmiştir:

> *"Şimdi düşündüğümde KPSS'ye neden girdiğimi bile bilmiyorum. Yakın arkadaşlarım giriyordu; ALES ve YDS ile KPSS'ye de girmiştim. Bu kadar kolay atanma sebebim sanırım alanımdaki ihtiyacın fazla olması ve alan sınavında başarılı olmam. Ancak hiçbir zaman MEB'de kalıcı olacağımı düşünmedim, hâlâ da düşünmüyorum. Benim niyetim üniversitede olmak. Bu nedenle hemen yüksek lisansa başlamak istedim."*

İlk atamasında sosyoekonomik seviyesi düşük bir yere atanan Meryem Öğretmen okul çok kalabalık da olsa ve şartlar genelde zor da olsa öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarından memnun olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, Meryem Öğretmenin mesleki anlamda tatmin seviyesi düşüktür; mesleki tatmini ise yüksek lisans yaparak artırmaya çalışmaktadır.

> *"İlkokul önemli bir dönem. İlkokulda öğretmen olma yükü de yüksek bu nedenle. Ben miniklerin sonsuz enerjisine hep yetişmeye çalıştım, İngilizce oyunlarla dikkatlerini çekmeye çalıştım. İtiraf ediyorum ki bazen yetişemedim. Velilerle de sorun yaşadığım zamanlar oldu ama manevi tatminim yüksekti hep. Diğer yandan mesleki tatminim çok yüksek değildi, çünkü çocuklara "good morning" falan söylemeyi öğretiyordum. Yüksek lisans yapmak bu dönemde imdadıma yetişti diyebilirim, Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans yapmamın yardımı da oldu diyebilirim. Türk eğitim*

sistemini ve MEB'i bu sayede daha iyi tanıdım daha mesleğimin ilk yıllarında."

Bu deneyim, öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Meryem Öğretmen için ilkokulda öğretmenlik yapmanın getirdiği yüksek sorumluluk ve zorlukların onun manevi ve mesleki tatminini etkilediği söylenebilir. Meryem Öğretmenin mesleki kriz yaşadığı bu dönemde mesleki becerilerini ve tatminini artırmak için yüksek lisans yapma kararı alması, onun profesyonel kimliğinin oluşum sürecini destekleyen önemli bir gelişme olarak yorumlanabilir.

4.1.4.5. Eğitim Politikası Eleştirileri

Nitelikli bir lisede görevlendirme olarak çalışan Meryem Öğretmen artık mesleki anlamda da tatmin olmaya başladığını ve kendini tam bir İngilizce öğretmeni olarak hissettiğini ifade etmektedir. Diğer yandan ise bazı eğitim politikalarının kendisini rahatsız ettiğini ve mesleki olarak demotive ettiğini vurgulamıştır.

"Okulumda mutluyum, dil sınıfının öğretmeniyim. Geleceğin İngilizce öğretmenlerini, çevirmenlerini veya edebiyatçılarını yetiştirme düşüncesi beni çok mutlu ediyor. Öğrencilerimi sadece İngilizce değil, her anlamda geliştirmeye çalışıyorum. Ancak, sistemde ciddi sorunlar var. Evrak yükü çok fazla öncelikle, bazen kendimi düz memur gibi hissediyorum. Diğer yandan, öğretmen liselerinin kapanması beni çok rahatsız ediyor, öğretmen liselerinin öğretmen yetiştirmede çok değerli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin itibarı çok düştü, ben bu meslek grubunun mensubu olarak çok rahatsız oluyorum. Eğitim sistemindeki tüm başarısızlığın bedeli öğretmenlere ödetilmeye çalışıyor, yalnızlaştığımızı hissediyorum."

Meryem Öğretmen diğer yandan ise mesleki itibarın düşme sebeplerinden birinin mesleğin mensuplarıyla ilgili de olduğu belirtmiştir:

"Bu durumda, öğretmenlik mesleğini ciddiye almayan bazı meslektaşlarımın tutumları beni rahatsız ediyor. Derse zamanında girmeme, sürekli her şeyden şikâyet etmek, öğrencilerin bir nevi dedikodusunu yapmak… Bunlar benim öğretmenlik anlayışıma uymuyor. Benim değil sadece kimseninkine uymamalı. Bu olumsuz örnekleri gördükçe moralim bozuluyor."

Bu ifadeler, öğretmenlik mesleğinin zorlukları ve meslektaşlar arasındaki tutum farklılıklarının bireysel motivasyon üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından değerlidir. Birlikte çalışılan öğretmenlerin mesleki anlamda yetersiz bir tutum sergilemeleri çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, profesyonel ortamda yaşanan hayal kırıklığı ve demotivasyon nedeniyle, öğretmenlerin kariyerlerinde değişiklik yapmayı düşünmelerine sebep olabilir.

4.2. Yansıtıcı Günlüklerin Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Erken Kariyer Evresi

Erken kariyer evresinde yer alan öğretmelerden toplanan yansıtıcı günlük verilerinin analizi için, öğretmen günlüklerinin analizi için Ho ve Richards (2008) tarafından geliştirilmiş tematik analiz çerçevesi kullanılmıştır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenler olan Yiğitcan, İlkin, Neslihan ve Meryem Öğretmenden 2 ay boyunca haftanın son iş günü olan Cuma günü geçirdikleri okul haftasıyla ilgili yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Yiğitcan Öğretmen 4, İlkin Öğretmen 5, Neslihan Öğretmen 5 ve Meryem Öğretmen 7 doküman sunmuştur. Yansıtıcı günlük verileri ilk aşamada önceden belirlenmiş kategorilere göre analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise analiz sonuçları; yansıtıcı günlük verileri, öğretmen kimliğinin oluşumunun diğer bileşenlerinin keşfedilmesi amacıyla erken kariyer evresindeki öğretmenlerin bireysel anlatılarında ortaya çıkan temalar ile çapraz şekilde incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen temalar, alt temalar ve örnek ifadeler Tablo 13'te sunulmuştur. Örnek ifadeler, *"(1), (2), ..."* olarak numaralandırılmıştır.

Tablo 13. Yansıtıcı Günlük Çapraz İçerik Analizi Sonuçları

Temalar	Alt Temalar	Örnek İfadeler
1. Öğretim Teorileri	- Teori-uygulama etkileşimi - Pedagojik yaklaşımlar	*(1) Bu hafta derslerimde yabancı dil teorilerinden Communicative Approach [İletişimsel Yaklaşımı] kullanmaya gayret ettim.* (Meryem Öğretmen) *(2) Geçen hafta 9.sınıflarda dersi tekdüze işlediğimi düşündüğüm için bu hafta etkileşimli işlemeye çalıştım. Etkili oldu mu bilmiyorum, ama daha çok yorulduğumu hissediyorum.* (Neslihan Öğretmen)
2. Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri	- Ders planlama - Öğrenci motivasyonunu artırma	*(3) Öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğim için, "Yazının İcadı" konusuyla ilgili bir etkinlik yaptık. Öğrenciler yazı icat edildiği dönemde insan hayatında nelerin değiştiğine dair tahminlerde bulundu. Eğlenerek öğrendiklerini düşünüyorum.* (Yiğitcan Öğretmen) *(4) Bu haftaki derste rol oynama etkinliği yaptık. Öğrencilerin İngilizce konuşmaktan daha az korktuğunu fark ettim.* (Meryem Öğretmen)

Temalar	Alt Temalar	Örnek İfadeler
5. Öğretiminin Değerlendirilmesi	- Ölçme ve Değerlendirme - Öğrenme Kanıtları Arama	*(5) Bu hafta 2. üniteyle ilgili minik bir sınav yaptım ve konuyu çoğunlukla anladıklarını gördüm notlarından.* (Neslihan Öğretmen)
4. Öz Farkındalık	- Zayıf yönleri tespit etme - Kişisel gelişim	*(6) Sınıf mevcudunun çok olması sebebiyle bu hafta bunaldığımı hissettim. Bir yandan biliyorum ki kalabalık sınıflar büyükşehirlerin gerçeği. Kalabalığın verimi kötüleştirmemesi için bir şeyler yapmam lazım.* (Meryem Öğretmen) *(7) Sınıf içinde sürekli sorun çıkaran bir öğrencim var. Onunla konuşmayı denedim. Hatta sınıf öğretmeniyle de konuştum. Ancak ertesi hafta çocuk yine aynıydı. Sanırım velisiyle görüşmem gerek. Ama ters tepki vermesinden korkuyorum.* (Neslihan Öğretmen)
5. Öğretimle İlgili Sorunlar	- Sınıf yönetimi zorlukları - Eğitim materyallerinin uyarlanması	*(8) Bu hafta 9-A sınıfında gürültü problemi yaşadım. Benim yumuşak tavrımla mı ilgili, bilemiyorum.* (Neslihan Öğretmen) *(9) Bu hafta işlediğim ünite kitapta çok üst düzey anlatılmış. Öğrencilerin konuyu anlamadığını fark ettim. Ben de bazı bölümleri atladım. Soruları basitleştirdim.* (Meryem Öğretmen)
6. Öğretmenlerin Duyguları	- Mesleki tatmin - Duygusal zorluklar - Mesleğe adapte olma çabası	*(10) Zorlandığım bir hafta oldu. Nedeni cidden sorunlar mı, yoksa benim büyük beklentilerim mi? Ya da kendimi öğretmen olarak değil akademisyen olarak görmem mi? Ama şu an durum bu: Öğretmenim. Olumsuz hislerime odaklanmak yerine olumlu şeylere odaklanmalıyım sanırım.* (İlkin Öğretmen) *(11) Ne yaparsam yapayım öğrencilerim İngilizce konuşamayacakmış gibi hissediyorum bazen. Sistemin en zayıf dişlisi olarak çaresizim gibi.* (Meryem Öğretmen) *(12) Sürekli bir şeyleri yanlış mı yapıyorum acaba duygusu oluşuyor. Bunu nasıl aşacağımı bilmiyorum.* (Neslihan Öğretmen) *(13) Müdür yardımcısı bir velinin hakkımda serzenişte bulunduğunu söyledi. Öğrenci derste söz alamıyormuş. Kendimi kötü ve yetersiz hissettim.* (Yiğitcan Öğretmen)

Yansıtıcı günlük, öğretmenlerin kariyerlerinin erken dönemlerindeki deneyimlerini kendi bakış açılarından yansıtmalarını sağlayan ve profesyonel kimlik inşa süreçlerini aydınlatan değerli bir araç olduğu için bu çalışmada tercih edilmiştir. Bu günlükler aracılığıyla elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki yolculuklarının başlangıcında karşılaştıkları zorluklar, elde ettikleri başarılar ve yaşadıkları duygusal deneyimleri üzerine bütünsel bir çerçeve sunması açısından önemlidir. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin öğretim teorilerini ve öğretmenlik pratiğini nasıl algıladıkları, bu teorileri gerçek sınıf ortamlarına nasıl uyarladıkları ve bu süreçte öğretmenlikten hangi açılardan keyif aldıkları ile hangi alanlarda zorluk yaşadıkları hakkında mesleki deneyimlerine dair önemli bulgular sunmuştur.

İlk tema olan *öğretim teorileri* altında, öğretmenlerin öğretim teorilerini nasıl anladıkları ve bunları sınıfta nasıl uyguladıkları incelenmiştir. Bu temada, öğretim teorisi ve uygulamanın etkileşimi ile öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına odaklanılmıştır. İfade (1) ve (2)'de görüldüğü üzere, Meryem Öğretmen ve Neslihan Öğretmen sınıf içinde öğrenci katılımını artırmayı ve sınıf içi etkileşimi artırmayı hedeflemektedir. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin teorik bilgileri doğrudan uygulamak için çabaladıkları anlaşılmaktadır.

İkinci tema olan *öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*nde öğretmenlerin ders planlama ve öğrenci motivasyonunu artırma konularındaki yaklaşımları bu tema altında değerlendirilmiştir. İfade (3)'te görüldüğü gibi, Yiğitcan Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini artırmak için etkinlik tasarlaması, öğrencilerinin motivasyonuna önem verdiği göstermektedir. İfade (4)'te ise Meryem Öğretmenin öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri için farklı öğretim yöntemleri kullanmaya çabaladığı anlaşılmaktadır. Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak ders planlamayı önemsedikleri söylenebilir.

Üçüncü tema olan *öğretimin değerlendirilmesi,* öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile öğrenme kanıtları aradıkları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmelerine ve değerlendirmelerine ilişkin bilgi vermektedir. İfade (5)'te olduğu gibi, Neslihan Öğretmenin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimseyerek ara sınavlar yaparak öğrencilerinin konu hakimiyetlerini ölçmesi, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin öğretim stratejilerinin sonuçlarını gözlemlemek için çabaladıklarının bir göstergesi olabilir.

Öz farkındalık teması altında öğretmenlerin kendi zayıf ve güçlü yönlerini tanıma süreci ve kişisel gelişim çabaları incelenmiştir. İfade (6) görüldüğü üzere, Meryem Öğretmenin pedagojik becerileri ile ilgili zayıflığının farkında olup bu sorunlarla başa çıkma için strateji arayışında olması, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin öz farkındalıklarının mesleki pratik üzerinde rol oynaması açısından önemli bir örnektir. Diğer yandan, ifade (7)'de gözlendiği gibi, Neslihan Öğretmenin veli ile iletişim kurma konusunda gergin hissetmesi ve tereddüde düşmesi, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin paydaşlarla iletişim konusunda becerilerini geliştirmeleri gerektiğinin bir göstergesi olabilir.

Öğretimle ilgili sorunlar teması altında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve eğitim materyalleri konusunda yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Neslihan Öğretmenin gürültülü sınıf ortamıyla başa çıkma çabası (bkz. ifade #8) ve Meryem Öğretmenin öğretim materyallerini öğrenci seviyesine uyarlaması (bkz. ifade #9); öğretmenlerin adaptasyon yeteneklerini ve esnekliklerini sergilemektedir. Diğer yandan, erken kariyer evresindeki öğretmenlik mesleğine özgü problemleri tanıması ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışlarına girmelerini göstermeleri bakımından bu tema ve alt temalar değerli bulgular sunmaktadır.

Altıncı tema olan *öğretmenlerin duyguları,* mesleki tatmin, duygusal zorluklar ve mesleğe adapte olma gibi konularda öğretmenlerin duygusal deneyimlerini ve bu deneyimlerin kariyerlerine etkilerini ortaya koymaktadır. İlkin Öğretmenin mesleki kimlik krizi (bkz. ifade #10) ve bu durumla başa çıkma çabası; öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının mesleki performanslarını etkilediğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Meryem Öğretmenin ise öğrencilerin zayıf İngilizce konuşma becerileri üzerinden yaptığı eğitim sistemi eleştirisi; erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin öğretim materyalleri, haftalık ders saatleri veya öğretim metotlarının yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz hislerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin sınırlamaları içinde kendilerini güçsüz veya etkisiz hissedebilir. Bu durum, onların kısa vadede mesleki tatminlerini olumsuz etkileyebilir; bu durum uzun vadede ise tükenmişlik hissine yol açabilir. Neslihan Öğretmenin ifade10'da dile getirdiği *"yanlış bir şeyler yapıyor olma endişesi"*; erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin karşılaştıkları pedagojik zorluklar karşısında yeterince desteklenmediği ve bu durumun kendilerine olan güvenlerini sarsabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yiğitcan Öğretmenin velinin şikâyeti üzerinden anlattığı ifade 11 ise paydaşlarla olan ilişkilerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisi şeklinde yorumlanabilir. Erken kariyer evresinde

yer alan öğretmenlerin, velinin ve okul yöneticisinin eleştirileri karşısında kendilerini savunmasız ve yetersiz hissetmeleri, profesyonel gelişimlerini ve öğretim kalitelerini olumsuz etkileyebilir. Bu ifadeler, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin erken kariyer evresinde karşılaştıkları zorluklar karşısında duygusal desteğe olan ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Yansıtıcı günlük analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretimle ilgili profesyonel ve psikolojik deneyimlerine dair önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında mesleki tatmin, duygusal zorluklar ve mesleğe uyum sağlama çabaları bağlamında karşılaştıkları stres ve baskılarla nasıl başa çıktıklarını; öğretmenlik kimliklerini nasıl geliştirdiklerini ve mesleki motivasyonları ile psikolojik iyi oluşlarını hangi faktörlerin etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, erken kariyer evresinin, öğretmenlerin bireysel gelişimi, okulların kurumsal başarıları ve eğitim sisteminin ulusal düzeydeki kalite ve başarısı üzerinde kritik bir rol oynayan bir dönem olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Orta Kariyer Evresi

Anlatı araştırmalarında, katılımcıların özgün hikayelerine odaklanmak önem taşımaktadır. Orta kariyer evresindeki katılımcıların bireysel anlatıları kritik olay analizi, paradigmatik analizi ve tematik içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir ve bulgulara ulaşılmıştır.

4.3.1. Hande Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Hande Öğretmenin profesyonel kimliği, pedagojik formasyon eğitimiyle başlayan süreçte inşa olmaya başlamış, daha sonra kariyerine başladıktan sonra edindiği deneyim ve kişisel tutkular üzerinden şekillenmiştir. Mesleğinin ilk yıllarından itibaren yaşadığı zorluklar ve başarılar, onun öğretmen olarak gelişimini belirgin şekilde etkilemiştir. Altı yıllık deneyimi boyunca, kendi eğitim felsefesini ve öğretim metodolojisini geliştirmiştir. Üniversiteden mezun olduktan sonra kendini alanında donanımlı hissetmesine rağmen, staj döneminde öğretmenliğin aslında "işin mutfağında öğrenildiğini" fark etmesi ve bu süreçte bir anlamda gerçeklik şoku yaşaması, onun öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde bir dönüm noktası olmuştur.

4.3.1.1. Eğitim Felsefesinin Oluşumu

Hande Öğretmenin üniversite yıllarında ve sonrasında edindiği tecrübeler, onun öğretmenlik mesleğine dair algısının sürekli olarak değişmesine ve gelişmesine neden olmuştur. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan Hande Öğretmen, üniversiteden sonra

aldığı pedagojik formasyon eğitimi sırasında edindiği gelişim teorileri ve öğretim stratejilerinin onun öğretmenlik anlayışını profesyonel bir zemine taşıdığını savunmaktadır. Bunun sebebini ise pedagojik formasyon eğitim sürecinde kazandığı, teorik bilgilerin sınıf pratiğine nasıl entegre edileceğine dair farkındalıktır:

> *"Formasyon almadan önce, odaklandığım tek şey içerikti, içeriği anlamak ve öğrenmekti. Ancak öğretmenlik dersleri alırken fark ettim ki matematiği öğretmeden önce karşımızdaki kitleyi iyi anlamalıyız, olabildiğince tanımalıyız."*

Öğrenci motivasyonun önemi konusunda derinlemesine bir farkındalığa ulaşan Hande Öğretmen, dönemin başında ve sonunda yaptığı öğretmenlik uygulamalarını değerlendirdiğinde bu konularda gelişim katettiğini fark etmiştir. Diğer yandan, o yıllarda sınıf yönetimi konusunda hâlâ endişeli olduğunu ve ilk atandığı okulda bu alanda zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. "*İlk zamanlarda sıkıntılı bir sınıfa girdiğimde ne yapacağımı bilmiyordum. Kalakalıyordum sanki. Bu konuda kendimi geliştirmem gerekti."*

İlk yıllarında yaşadığı zorluklardan sonra zamanla edindiği tecrübe ve deneyimli öğretmenlerden aldığı destekle sınıf yönetimi sorunlarının üstesinden gelmiş ve öğrencilerle olan ilişkilerini dengeli bir zemine taşıyıp zamanla daha etkili bir öğretmen olarak onların akademik ve sosyal gelişimlerine pozitif katkıda bulunacak şekilde yönlendirmeyi başardığını ifade etmiştir:

> "*Sınıf yönetimi anlayışım değişti. İlk zamanlarda sıkıntılı bir sınıfa girdiğimde neler yapacağını bilemiyordum. Sonraki yıllarda hem daha iyi gözlem yapıp hem de deneme-yanılma yöntemiyle hem de tecrübeli öğretmenlerden destek alarak daha etkili ders işlemeyi başardığımı düşünüyorum."*

Bu ifadeler, Hande Öğretmenin mesleki gelişim sürecinde yaşadığı önemli bir dönüşümü yansıtmaktadır. Öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcındaki zorlukları aşarak, tecrübe kazanarak ve meslektaşlarından destek alarak sınıf yönetiminde daha etkili olmayı öğrendikleri söylenebilir. Zenginleşen deneyim, öğretmenlerin gözlem yapma yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak zamanla sınıf içi dinamikleri daha iyi yönetmelerini sağlayabilir.

4.3.1.2. Kişisel Tutum ve Değerler

Hande Öğretmenin öğretmenlik anlayışı, öğrencilere matematik sevgisi aşılamak ve onları başarıya teşvik etmek üzerine kuruludur. Branşına yönelik bu tutumu onun profesyonel kimliğini etkilemiştir. Derslerinde en çok matematiğe yönelik önyargıları

yıkmak ve öğrencilerin bu dersle ilgili tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için çaba sarf ettiğini ifade etmektedir. Bu süreçte, kişisel değerlerini ve eğitim felsefesini sınıf uygulamalarına entegre etme konusunda kendini geliştirme konusunda çaba içinde olduğu söylenebilir: *"Matematiğe önyargılar muhabbetini bildiğim için buna hazırlıklıydım. Bunu bir dereceye kadar başarmadan etkili bir öğretmen olacağıma inanmıyorum pek."*

Öğretmenlik anlayışı, öğrencilerle derin bağlar kurarak branşını sevdirme isteği ile şekillenen Hande Öğretmenin, süreç içinde karşılaştığı zorluklar onun bu çabasını kırmamış; onun daha etkili ve duyarlı bir eğitimci olmasını sağlamıştır. Öğretmen olarak gelişimi profesyonel ve kişisel yaşamında önemli dönüşümlere yol açmış ve bu dönüşümler öğretmen kimliğinin inşa sürecine katkıda bulunmuştur.

4.3.1.3. Profesyonel Algı ve İlişkiler

Meslektaşları ve okul yönetimiyle kurduğu ilişkiler, Hande Öğretmenin profesyonel ortamda nasıl bir rol üstlendiğini göstermesi açısından aydınlatıcı olabilir. Kendini uyumlu bir insan olarak tanımlayan ve meslektaşları tarafından da iyi bir takım oyuncusu olarak tanımlanan Hande Öğretmen, meslektaşlarıyla kurduğu sağlam ilişkiler sayesinde profesyonel açıdan geliştiğini ifade etmiştir. Anlaşıldığı üzere, Hande Öğretmenin kendisiyle ilgili algıları onun profesyonel ilişkilerini etkileyerek öğretmen kimliğini güçlendirmiştir: "*Uyumlu biriyim. Uyumlu olduğum için sivrilen bir karakter değilim. İyi bir takım oyuncusuyumdur, zümrelerim de öyle der."* Diğer yandan, iyi bir ekip çalışması ortamı içinde çalışmanın Hande Öğretmenin mesleki mutluluğunu ve okuldaki verimliliğini artırdığı anlaşılmaktadır: "*Zümrece ekip ilişkimiz iyi. Bu durum bu ekip ruhu beni olumlu etkiliyor, hani bazıları derler ya okula gelirken ayaklarım geri geri gidiyor, benim için durum tam tersi."*

Hande Öğretmen yansıtma düşünme becerisi güçlü olduğu için öğretmenlik becerilerini ve mesleki yaklaşımını sürekli olarak değerlendiren bir öğretmendir. Öğrencilere matematiği sevdirme konusundaki tutkusu Hande Öğretmenin kendini geliştirmeye açık olmasını sağladığı için, öz değerlendirmeye istekli olması için sağlam bir temel oluşturmuş olabilir. Öğrencilere yaklaşımında sevecenlik ve gerektiğinde sertlik arasında denge kurduğunu ifade eden Hande Öğretmen, sınıf içinde iyi bir gözlemci olduğunu belirtmiştir. Sınıf yönetimindeki denge stratejisi ve gözlemcilik becerisiyle öğrencilerinin derslere olan ilgisini ve katılımını artırdığı gibi onların matematiği anlama yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir:

"Meslek lisesinde çalışırken bazı alanların derse ilgileri ve tavırları sıkıntılıydı, sınıfta uğultu vardı hep. Her hafta bir şeyler denedim, çözemedim. Daha sonra fark ettim ki etkinlik ne olursa olsun bu öğrenciler tahtaya kalkmayı çok seviyorlardı. Böylece konumuza uygun olarak küçük bir yarışma çevirmeye başladım. Sonra ses sorunu de çözüldü onların ilgisini yakaladığım için. Konuyu da en temel düzeyde de olsa aktarabildiğimi düşünmüştüm."

Hande Öğretmenin bu ifadeleri, öğretmenlerin sınıf içi sorunları çözmede yaratıcı çözümler bulma kabiliyetlerinin önemini göstermektedir. Özellikle meslek lisesi gibi zorlu öğrenci profillerine sahip bağlamlarda, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları aktif olarak ders sürecine dahil edecek yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu örnekte, öğretmenin tahtaya kalkmayı seven öğrencilere yönelik yarışma düzenlemesi, sınıfın genel dikkatini ve katılımını artırmış ve sınıf yönetimi sorunlarını çözümlemiştir. Bu tür yaratıcı yaklaşımların öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımlarını artırırken aynı zamanda öğretmenin dersi daha etkili bir şekilde yönetmesine olanak tanıdığı söylenebilir.

4.3.1.4. Mesleki İtibar ve Gelecek ile ilgili Olumlu Beklentiler

Hande Öğretmen, toplumun öğretmenlere yönelik bakışının geçirdiği 6 yılda pek değişmediğini belirtmiştir. Ona göre, mesleğe ilk başladığında hissettiği öğretmenlik mesleğinin itibarına yönelik toplumun olumsuz bakışı bugün de devam etmektedir. Bu olumsuz algı kendisini rahatsız hissettirse de Hande Öğretmen mesleğine duyduğu sevgi ve bağlılığı korumayı başarmıştır:

"Mesleğe ilk başladığımda da şimdi de Türk toplumunun öğretmenliğe değer verdiğini düşünmüyorum. Bu durum beni rahatsız etmiyor diyemem ama öğretmen olarak elimden geleni yaptığım için, mesleğimi sevdiğim için öğretmen olmaktan gurur duyuyorum."

Toplumun öğretmenlere olan algısını olumsuz değerlendirse de Hande Öğretmen öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair umutlu ve pozitif bir bakış açısına sahiptir. Hande Öğretmen, öğretmenlik ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zaman içinde iyileşeceğine dair bir öngörüye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu iyimser bakış açısının, onun mesleğine olan inancından ve öğretmenlikle ilgili olumlu değişikler yapma çabasından kaynakladığı söylenebilir. Teknoloji ve eğitim yöntemlerindeki değişikliklere olan adaptasyon ve kendini geliştirme isteği de bu iyimser bakış açısını desteklemiş olabilir.

4.3.2. Berk Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Mesleğinin sekizinci yılında olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Berk Öğretmenin mesleğine olan derin bağlılığı ve edebiyata olan tutkusu dikkat çekmektedir. Şu anki okulunda beş yıldır görev yapmakta olan Berk Öğretmen, öğretmenlik deneyimlerini, mesleğin getirdiği zorlukları ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değişen algılarını içtenlikle paylaşmıştır. Bu deneyimler, onun profesyonel kimliğinin şekillenmesinde ve kişisel gelişim yolculuğunda kritik rol oynamıştır.

4.3.2.1. Edebiyata Olan İlginin Belirmesi ve İnşası

Berk Öğretmenin branşı edebiyata ve dile olan ilgisi erken yaşlarda ortaya çıkmaya başlamıştır. İlkokul yıllarından itibaren, Berk Öğretmenin Karacaoğlan şiirleri ve halk edebiyatına olan ilgisi dikkat çekmektedir:

> *İlkokulda Karacaoğlan şiirleri okurdum, daha o zaman şiirlerini ezberlemeye başladım. Memleketim olan Osmaniye'nin halk edebiyatına ilgi duyardım, oradaki festivalleriyle büyüdüm. Bu deneyimler, beni edebiyat ve sanata yönlendiren ilk ve temel anlayıştır. Bizim mahallemiz de dahil olmak üzere, yaşadığım çevredeki insanların halk edebiyatı geleneğine ilgisi vardı. Benim için bu ilgi Karacaoğlan'la arttı."*

Osmaniye'de büyürken, yerel festivaller ve aile büyüklerinin türkü dolu sohbetleri, onun edebiyata ve sanata olan ilgisini perçinlemiştir. Bu ilgi hobiden öte, Berk Öğretmenin hayatını ve mesleki yaşantısını şekillendiren bir tutku haline gelmiştir.

Berk Öğretmenin edebiyata olan bağlılığı, aynı zamanda ailesinin yetiştirme tarzıyla ilgilidir: *"... doğduğumdan beri evimde büyük ebeveyn ortamında salt türkü dinleyerek yetiştirildim. O ortamda yetiştim. Saz çalmayı bilmesem bile o kültürü o ortamı çok iyi bilirim, çünkü o ortamın içinde doğdum ve büyüdüm."* Diğer yandan, dedesi tarafından okuması için teşvik edilen dini kitaplarla edebiyata olan ilgisinin ve bilgisinin daha da pekiştiğini vurgulayan Berk Öğretmen, bu kitaplarla okuma ve anlama yeteneği ve bilgiye ulaşma arzusu kazandığını vurgulamıştır. Lise yıllarında ise kütüphanede uzun vakitler geçiren Berk Öğretmen için kütüphane farklı düşüncelerle tanışma ve geniş bir perspektif kazanma yeri olmuştur.

4.3.2.2. Edebiyat ve Sanata Yönelik Tutkunun Pekiştiği Lise Yılları ve Pragmatik Bir Seçim Olarak TDE Öğretmenliği

Berk Öğretmen ayrıca lisede 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görürken radyoda çalışması için teklif aldığından bahsetmiş ve radyoda çalışma deneyiminin ona yeni bir dünya açarak dil kullanımı ve diksiyon konusunda önemli beceriler kazandırdığını ifade

etmiştir. Radyo programları sırasında, bölgesel türküler ve halk ozanlarının eserleri üzerine yoğunlaşarak, bu alandaki bilgisini derinleştirmiş ve toplumsal iletişim becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, radyo arşivlerinde unutulmuş türküleri keşfetme ve onları kaydetme şansı bulması onun kültürel mirasa olan saygısını ve bilgisini artırmıştır. O zamana kadar Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olmak isteyen Berk Öğretmenin aklında ilk defa üniversitede Sinematografi okuma isteği belirmiştir: *"... öğretmenlikte değil, sinematografi bölümünde kendimi daha iyi geliştireceğime inanmaya başlamıştım."*

Üniversite sınavı tercih döneminde bu düşüncesini ailesiyle paylaşan Berk Öğretmen beklemediği bir tepki almış ve ailesi tarafından öğretmenlik veya askerlik mesleği tercih etmeye teşvik edilmiştir. Böylece, rahatlıkla kazanabileceği Sinematografi bölümünden vazgeçmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümünü kazanan Berk Öğretmen, o dönemde mezuniyet sonrası atanmanın kolay olması nedeniyle mesleki kaygı duymadığını belirtmiştir. Ancak, 2. sınıftayken Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine verilen pedagojik formasyon sertifikası ile öğretmen olma hakkı tanınmasının kendisinde büyük bir hayal kırıklığı yarattığını ifade etmiştir.

> *"2010'da 2.sınıfa geçtiğim yıl benim için büyük bir hayal kırıklığıydı. Çünkü ben fen edebiyat okusaydım Türkiye'nin bu alandaki en yüksek puanlı üniversitesini bile kazanabiliyordum."*

Bu olumsuz gelişmelere rağmen sanata olan ilgisini tiyatroculuk yaparak ve turnelere katılarak sürdürdüğünü söyleyen Berk Öğretmenin zengin kültürel ve edebi arka planının öğretmen olarak gelişiminde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Kendi öğrencilik deneyimlerinden aldığı ilhamla öğretmenlik kariyerine başlamıştır.

4.3.2.3. Mesleki Motivasyon ve Edebiyata Olan Tutkudan Beslenen Öğretmenlik Anlayışı

Berk Öğretmen, öğretmenliği sadece bir meslek olarak görmemekte, bu işi zihinsel ve ruhsal doyum sağlamak için bir araç olarak kullanmaktadır. Öğretmenlik, onun genç ve dinamik hissetmesine olanak tanırken, aynı zamanda bilgiye olan tutkusunu sürekli kılmanın bir yolu olarak hizmet etmektedir:

> *"Öğretmenliği sadece bir meslek olarak görmemekteyim. Bu işi zihinsel ve ruhsal doyum sağlamak için bir araç olarak kullanmaktayım. Öğretmenlik, beni genç ve dinamik hissettiriyor, bu da enerjimi artırıyor. Onların hayata basit bakışını görünce tebessüm ediyorum. Geçmişimi hatırlıyorum bu durum beni mesleğe bağlı kılıyor. Ve sürekli ilim irfanın içindesin, sürekli temas halindesin. Bu da zihnimi daha diri tutuyor."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Berk Öğretmen için öğretmenlik sadece bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve öz keşif yolculuğudur. Bu yolculukta Berk Öğretmen öğrencilerine bilgi sunarken, aynı zamanda kendi iç dünyasını da zenginleştirmektedir ve hayata karşı geniş bir perspektif geliştirmektedir. Öğretmenlik mesleği Berk Öğretmen tarafından sürekli öğrenme ve kendini yenileme fırsatı sunan, dinamik ve canlı bir süreç olarak algılanmaktadır.

Berk Öğretmenin dil ve edebiyata olan ilgisi, onun mesleğinden aldığı tatmini artırmaktadır. Edebiyat ve dil, Berk Öğretmen için sadece öğretilecek konular değil, aynı zamanda kişisel ifade ve düşünsel derinliğin kaynağı olarak algılanmaktadır:

> *"Benim önceliğim dile ve edebiyata adanmışlıktır. Ben bir şeyleri öğrencilere anlatacağım için değil zihinsel coşkumu artırmak için okurum. Sürekli genişleyen ve artan bir bilgi yelpazesiyle karşılıyorum. Bu bende ruhsal bir doyum yaratıyor. Bunu meslek olarak görmüyorum böyle görmediğim için de ders anlatırken inanılmaz bir keyif alıyorum."*

Berk Öğretmen için öğretmen olmak öğrencilere aktardığı bilgilerin ötesinde; kendi zihinsel ve kültürel gelişimini destekleme arzusu bağlamında tanımlanmaktadır. Dile ve edebiyata olan tutkusu, derslerini zenginleştiren ve öğrencilerine ilham veren bir kaynağa dönüşmektedir. Bu kaynak, Berk Öğretmenin derslerini sıradan bir bilgi aktarımındansa öğrencilerin zihinsel ufuklarını genişleten, düşündüren ve onları zihinsel olarak meydan okuyan bir diyalog alanına dönüştürmektedir.

4.3.2.4. Öğretmen Kimliğini Tehdit Eden Zorluklar

Berk Öğretmenin deneyimleri değerlendirildiğinde, mesleki zorluk ve bürokratik zorlukların onun öğretmen kimliğini zedeleyen ögeler olduğu ortaya çıkmıştır. Berk Öğretmen öğretmenlik mesleğinin zorluklarından bahsetmiştir. Berk Öğretmenin ifadelerine göre, öğretmenlik mesleğinin zorluklarından biri, her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilenme çabasıdır. Bu durum, öğretmenin hem fiziksel hem de zihinsel enerjisini büyük ölçüde tüketmektedir: *"Enerjimizi diri tutmaya çalışırken tek tek çocuklarla ilgilenme çabasından yıprandığımı hissediyorum. Bu bana bazen çaresiz hissettiriyor."* Her öğrencinin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak, özellikle kaynakların ve zamanın sınırlı olduğu durumlarda, öğretmenler için büyük bir yük oluşturabilir. Berk Öğretmen, bu sürecin kendisini yıprattığını belirtmiştir. Bu durum devam ederse, mesleki tükenmişliğe yol açabilir.

Bürokratik zorluklar, Berk Öğretmeni profesyonel olarak zorlayan diğer bir ögedir: *"... mesleğimizi hakkıyla yerine getirmeye çalışırken yöneticilerin üzerimizde kurmaya çalıştığı güç, evrak yükü vs. beni üzüyor."* ifadesinden anlaşıldığı üzere,

tarafından öğretmenlere yüklenen bürokratik işler de Berk Öğretmeni öğretmen olarak zorlamaktadır. Berk Öğretmen, bu tür bürokratik işlerin enerjisini tükettiğini ve mesleğine olan bağlılığını zedelediğini ifade etmiştir. İdari yükümlülüklerin yanı sıra Berk Öğretmen, MEB tarafından düzenlenen zorunlu eğitimlerin faydalı olmadığı, hatta öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını engelleyebildiği görüşündedir. Bürokratik yükümlülükler ile ilgili bu zorunluluklar öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerle etkileşimine zarar verebilir ve eğitim kalitesini düşürebilir.

4.3.2.5. Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Karşısında Kişisel İtibar ve Profesyonel Gelişim

Berk Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısındaki değişikliklere ilişkin çeşitli tespitlerde bulunmuştur. Berk Öğretmenin gözlemlerine göre, geçmişte öğretmenlik mesleği toplumda büyük saygı görürken, günümüzde özellikle büyükşehirlerde mesleğin itibarı düşmektedir:

> *"1980lerin, 90'ların Türkiye atmosferini o dönemin gazeteleri ve edebiyat dergileri üzerinden bir zaman ilgi duyarak araştırmıştım, orada böyle bir şey fark ettim: Toplumun öğretmene inanılmaz derecede saygısı hürmeti varmış. Ama özellikle 2010 sonrasında özellikle büyükşehirlerde insanların öğretmenlik mesleğini ciddiye almadıklarını fark ettim."*

Berk Öğretmene göre, öğretmenlik mesleğinin itibarının düşme sebepleri arasında okul disiplini yönetmeliğinde sağlanan esneklik ve bunun sonucunda eğitim kalitesinde son yıllarda yaşanan düşüklük yer almaktadır. Berk Öğretmen, bu değişikliklerle öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki değerinin azaldığını belirtmektedir.

Berk Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin düşen itibarına yönelik diğer bir tespiti ise mesleğin üyeleri öğretmenlerle ilgilidir:

> *"Kimi öğretmenler – üzülerek söylüyorum ki – mesleği hobi olarak yapıyormuş gibi gözüküyor; derse hazırlanmak yok, çözüm bulmaya odaklanmak yok, sürekli şikâyet var; ... düzgün bir iş etiği de yok. Bu beni aşırı rahatsız ediyor ki bir de ben proje okulunda çalışıyorum, tırnak içinde söylüyorum, en "nitelikli" öğretmenlerin çalışmasının beklendiği okullar. Öğretmen odası muhabbetlerine pek maruz kalmak istemiyorum. Demotive olmak istemiyorum. Gelecekte MEB'den ayrılmaya karar verirsem sebepleri bunlar olacak."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, meslektaşlarına yönelik eleştirilerini dile getirirken, öğretmenler arasında yaygın olduğunu düşündüğü düşük iş etiğinden ve mesleki sorumluluk eksikliğinden duyduğu rahatsızlığı vurgulamıştır. Berk Öğretmene göre, öğretmen camiası ile ilgili bu özellikler öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen kimliğini etkileyebilecek bu olumsuzluklar karşısında Berk Öğretmen kişisel olarak öğretmenlik profesyonelliği ile ilgili bazı ilkeler benimsediğini ifade etmiştir:

> *"Ben kendimi geliştirmek adına sürekli okurum, araştırırım. Özellikle sevdiğim dönemler üzerine derinlemesine çalışıyorum, ama farkında olduğum bazı eksikliklerimi de geliştirmeye çalışıyorum. Kendimi mesleğimde sürekli yenilemeye ve güncel tutmaya çalışıyorum. Bu hem kendi bilgimi artırıyor hem de öğrencilerime daha iyi bir öğretmen olma yolunda ilerlememi sağlıyor."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, kendi yetkinliği ve özgüveni sayesinde toplum içinde öğretmen olarak öne çıkabileceğine inanan Berk Öğretmen, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve kendilerini ifade etme biçimlerine önem vermeleri gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sisteminden bağımsız olarak, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve profesyonelliklerini artırmalarının, kişisel ve mesleki itibarlarını korumak için kritik öneme sahip olduğuna inanmaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin toplum içerisinde daha saygın ve etkili roller üstlenebileceklerini savunmaktadır.

4.3.3. Eda Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Eda Öğretmenin ilk ataması batıda olan bir şehre yapılmıştır ve dört yıldır bu okulda çalışmaktadır. Eda Öğretmenin öğretmen kimliğinin oluşumunda, ailesinde yer alan öğretmenler ile öğrencilik hayatında rol model aldığı öğretmenlerin etkili olduğu göze çarpmaktadır.

4.3.3.1.Mesleki Seçimde Ailevi Etkiler

Eda Öğretmen, öğretmenlik mesleğini seçerken ailesel faktörlerin ve annesinin kendi meslek hayatında yaşadığı deneyimlerin etkili olduğundan bahsetmiştir. Annesinin devlet memuru olarak uzun süre yaptığı çalışma hayatı ve bu süreçte yaşadığı zorluklar Eda Öğretmenin kadınların çalışma hayatındaki zorluklarına yakından tanık olmasına ve toplumda baskın olan cinsiyet normlarını erken yaşta gözlemlemesine sebep olmuştur. Böylece, Eda Öğretmen daha erken çocukluk yaşlarında "kadın mesleği" olarak değerlendirilen öğretmenlik mesleğine yönelmiştir. Eda Öğretmen, meslek seçiminde toplumda genellikle kadınlara uygun görülen öğretmenliğin kendisi için daha uygun ve anlamlı olabileceğini düşünmüştür. Ayrıca, mesleki seçim kararını verirken bireysel yetenek ve ilgi alanlarıyla örtüştüğünü belirmiş ve öğretmenlik mesleğini seçmeye karar vermiştir.

"Annemin çalışma hayatındaki zorluklar ve sağlık sorunları, benim meslek seçimim üzerinde derin bir etkiye sahipti. Özellikle annem ameliyat olduktan sonra, kadınların iş hayatında karşılaştığı zorlukları daha net görebildim. Annem her zaman, kadınların toplumdaki rolleri hakkında önemli tavsiyelerde bulundu ve bu da benim öğretmenlik gibi kadınların geleneksel olarak güçlü olduğu bir alanda kariyer yapma kararımı etkiledi. Bu süreç, bana öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda bir tutku ve toplumsal cinsiyet normlarını sorgulama fırsatı olduğunu gösterdi."

Annesinin mesleki tecrübeleri Eda Öğretmenin öğretmenlik mesleğine olan bakış açısını şekillendirirken, ona kadınların iş hayatındaki rolleri ve zorluklarına dair kritik bir perspektif kazandırmıştır. Bu durum, onun meslek seçiminde bilinçli bir tercih yapmasını sağlamış ve öğretmenlik kariyerindeki başarısının temellerini atmıştır.

4.3.3.2.Öğretmen Kimliğinin Oluşumunda Rol Modellerin Etkisi

Eda Öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşum sürecinde rol modellerin etkili olduğu görülmektedir. Ortaokul yıllarında tanıştığı Türkçe öğretmeninin kendisi için bir öğretmen olmanın ötesinde, öğretmenlik tutkusuna dair değerleri yansıtan bir ilham kaynağı olduğunu belirtmiştir. Eda Öğretmen, öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin büyük bir kısmını Türkçe öğretmeninin sahip olduğu tutku, özveri ve öğrencilere yaklaşım biçimine borçlu olduğunu belirtmektedir:

"Ortaokuldaki Türkçe öğretmenimi örnek alırdım. O kadar etkiledi ki beni, daha sonra karşıma çıkan her öğretmenin onun gibi olmasını diledim. Bir öğretmen olacaksam bu öğretmen gibi olmalıyım derdim."

Ortaokuldaki Türkçe öğretmeninin kullandığı yöntemler, öğrencilerle kurduğu pozitif ilişkiler ve eğitime olan adanmışlığı, Eda Öğretmenin profesyonel kimliğinin inşasında önemli bir referans noktası olmuştur. Ayrıca, rol model olarak gördüğü öğretmeninin Eda Öğretmenin öğretmenlik yolculuğuna rehberlik ettiği söylenebilir.

4.3.3.3. Eğitim Sürecindeki Dönüşüm

Fen Edebiyat fakültesinde öğrenim gören Eda Öğretmen, çok sevdiği alanıyla ilgili lisans döneminde gelişmiş bir teorik eğitim almıştır. Lisans eğitimi konusunda edebiyat ve dil bilimi boyutlarında aldığı eğitim sayesinde her ne kadar donanımlı hissetse de aklının bir köşesinde bu bilgileri öğretim pratiğine nasıl yansıtacağı konusunda ciddi belirsizlikler yaşadığını ve endişe duyduğunu belirtmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi döneminde, öğretmen olmanın ne olduğu konusunda bir aydınlanma yaşadığını ifade etmiştir. İyi bir öğretmen olmak için bir bireyin donanımlı olması gerekse de bunun tek başına başarı için yeterli olmadığı; öğretmenliğin çok

boyutlu olduğunu mesleğine dair uygulamaya yönelik eğitimle mümkün olduğu görüşüne sahip olduğunu ifade etmiştir:

> *"Fen Edebiyat okurken akademi değil her zaman öğretmenliği düşünüyordum. Üniversitede hocalarımızın bize sunduğu teorik bilgiler başlangıçta çok soyut geliyordu; gerçekten bu bilgileri bir öğretmen olarak nasıl kullanacağımı merak ediyordum. Formasyon süreci ise bu soyut bilgilerin sınıf pratiğine nasıl döküleceğini görmemi sağladı. Özellikle stajlar sırasında gerçek sınıf ortamlarında bu teorileri uygulama şansını buldum, bu da öğretmenlik anlayışımı tamamen değiştirdi. Sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, ders planlama gibi konularda aldığım geri bildirimler, mesleki gelişimimde bana yol gösterdi."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Eda Öğretmen öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine ilişkin farkındalığa pedagojik formasyon sürecinde ulaşmıştır. Pedagojik formasyon sürecindeki mikro öğretim uygulamaları ve öğretmenlik stajları, Eda Öğretmenin teorik bilgilerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama becerisini geliştirmesine imkân sağlamıştır. Staj sırasındaki deneyimlediği gerçek sınıf dinamikleri, ona öğrencilerle etkili iletişim kurma, ders içeriğini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hale getirme ve çeşitli öğrenme zorluklarına uyum sağlama gibi konularda değerli deneyimler sunmuştur.

4.3.3.4. İlk Öğretmenlik Yıllarındaki Zorluklar ve Başa Çıkma Stratejileri

Eda Öğretmen pedagojik formasyon eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlandığını ve sınav hazırlık sürecinin onun için zorlu geçtiğinden bahsetmiştir. Ayrıca, o dönemde ülkede yaşanan darbe teşebbüsü ve bu politik olayın ülkenin eğitim politikalarını ve atama süreçlerini etkilemesi onun devlet okuluna atanıp öğretmenlik mesleğini icra etmesini geciktirmiştir. Bu zorlu süreçte öğretmen kimliği inşa süreci sekteye uğradığı söylenebilir. Bu dönemde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden aldığı destek onun için moral kaynağı olmuştur. Bu mentörlük sayesinde Eda Öğretmen sınava hazırlık sürecinde öğretmenlik becerilerini geliştirmeye devam ederken zor zamanlarda aldığı psikolojik ve profesyonel destek sayesinde çalışma disiplinini koruyarak pes etmediğini belirtmiştir.

Yaşadığı şehre atanmayı başaran Eda Öğretmenliğin ilk yılları hem mesleki becerilerini sınamak hem de kişisel dirençlerini geliştirmek adına pek çok zorlukla karşılaştığı bir dönem olmuştur. Bu süreçte karşılaştığı zorluklardan ilki, sınıf yönetimini etkili bir şekilde kurma konusundaki tereddütleridir. Yeni bir öğretmen olarak, öğrencilerle sağlıklı ve güvenilir ilişki kurmak ile sınıfta otorite figürü olarak kabul

edilmek arasında denge kurmakta zorlandığını belirten Eda Öğretmen, bu zor dengeyi öğrencilerle güven temelli ilişkiler kurarak ve onların ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı yaklaşımlar sergileyerek aştığı düşüncesindedir:

> *"İlk öğretmenlik günlerimde sınıf otoritesi kurmakta zorlandığımı hatırlıyorum. Bu, benim için oldukça zorlayıcı bir süreçti çünkü öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmak ve aynı zamanda saygı görmek istiyordum. Bu dönemde, öğrencilerle güven ilişkisi kurarak ve onların fikirlerini önemseyerek bu zorluğun üstesinden gelmeye çalıştım. Başta pek başarılı olamadım ama 2. yılımdan itibaren bir şeylerin değiştiğini fark ettim kazandığım tecrübeyle."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, iletişim becerilerini geliştiren Eda Öğretmen adil ve tutarlı bir eğitim yaklaşımı benimseyerek sınıf içinde saygı ve güven ortamı oluşturmayı başardığı görüşündedir. Eda Öğretmen bu zor süreçte çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirmiştir. Stres yönetimi teknikleri, zaman yönetimi becerileri ve öğretmenlik pratiğinde esneklik göstermek bu stratejiler arasında yer almaktadır. Ayrıca, meslektaşlarıyla işbirliği yaparak destek ağları oluşturmuş ve zorluklarla başa çıkma konusunda onların deneyimlerinden faydalanmıştır. Öğretmenliğin ilk yıllarında kazandığı deneyimlerin, kariyerinin ilerleyen dönemlerinde karşılaşacağı zorluklarla başa çıkma konusunda kendisine güç verdiğini ifade etmiştir.

4.3.3.5. Kişisel Değerler ve Etik ile Profesyonel Kimlik

Eda Öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunda kişisel değerlerinin önemli bir rolü vardır. Öğretmenlik kimliğini geliştirirken, kişisel değerlerini mesleki pratiklerle bütünleştirmeyi amaçlayan Eda Öğretmen, bu sayede öğrenci merkezli ve empati odaklı bir öğretmenlik felsefesi edindiğini belirtmiştir. Eda Öğretmen için öğretmenlik, sadece bilgi aktarımından ibaret değildir. Eda Öğretmen öğrencilerini anlayıp onlarla empati kurarak bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

> *"Benim için öğretmenlik, sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencilerime hayatta doğru kararlar verebilmeleri için gerekli araçları sunmakla ilgilidir. Bu yüzden derslerimde sadece müfredatı işlemekle kalmıyor, öğrencilerimle empati kurarak onların bireysel ihtiyaçlarını anlamaya çalışıyorum. Her öğrencinin farklı olduğunu ve her birine farklı yaklaşım gerektiğini bilmek, öğretmenlik pratiğimi şekillendiren temel bir değerdir. Bu yaklaşım, sınıfta sağlıklı bir iletişim ortamı kurmama ve öğrenciler arasında güvenilir bir köprü olmama yardımcı oluyor."*

Eda Öğretmenin profesyonel kimliğinde öğrencilerle olan ilişkilerinde şeffaflık, adalet ve saygı gibi değerleri önemsemesi öne çıkmaktadır. Bu değerler, onun sınıf yönetimi stratejileri ve öğretim metodolojileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olmanın, öğretim stratejileri geliştirmenin ve öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmanın Eda Öğretmenin öğretmenlik yaklaşımının temel taşlarını oluşturduğu söylenebilir. Bu şekilde, Eda Öğretmen bir zamanlar rol model aldığı öğretmeni gibi, kendi öğrencileri üzerinde etkili bir rol model olmayı amaçlamaktadır.

4.3.3.6. Pandemi Dönemi ve Mesleki Uyum

Eda Öğretmenin öğretmenliğinin ikinci yılına denk gelen pandemi dönemi, pek çok eğitimci gibi onun için de beklenmedik zorluklara sebep olmuştur. Bu süreçte mesleki uygulamaları ve adaptasyon yetenekleri ciddi şekilde sınanmıştır. Aralık 2019'da başlayan COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerini derinden etkileyerek öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerini zorunlu olarak çevrimiçi platformlara taşımasına sebep olmuştur. Eda Öğretmen o dönemde hem teknolojik becerilerini geliştirme hem de öğretim metodolojilerini yeniden şekillendirme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir:

> *"Pandemi başladığında, bir anda tüm öğretim süreçlerimizi çevrimiçi platformlara taşımak zorunda kaldık. Bu durum, başta oldukça zorlayıcıydı çünkü hem benim hem de öğrencilerimin bu tür bir eğitime alışık olmamamız nedeniyle adaptasyon süreci gerektirdi. ... Bu süreçte, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları derslere aktif olarak katılmaya teşvik etmek için interaktif ve katılımcı öğrenme teknikleri geliştirdim. Örneğin, çevrimiçi tartışma panelleri, grup çalışmaları ve öğrencilerin projelerini sunmaları gibi etkinlikler düzenledim."*

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, pandemi sürecindeki gelişmelerin sonucunda elde ettiği deneyimler, Eda Öğretmeni çeşitli çevrimiçi öğretim araçları ve uygulamaları kullanmaya teşvik etmiştir. Böylece, Eda Öğretmen pandeminin getirdiği zorluklara uyum sağlarken aynı zamanda dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Eda Öğretmen bu süreçte dijital, esnek ve yaratıcı bir eğitimciye dönüştüğü görüşündedir.

4.3.4. Meliha Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Meliha Öğretmenin mesleki yaşamı, ailevi etkiler ve kişisel ilgi alanları üzerinden şekillenmiştir. Küçük yaşlardan itibaren liderlik yeteneklerini sergileyen Meliha Öğretmenin özellikle dil öğrenmeye olan ilgisi kariyerini belirlemiştir. Üniversiteye giriş sınavında yaşanan sistem değişikliği sonucunda Almanca öğretmenliği bölümüne yönlendirilen Meliha Öğretmen, mesleğini benimsemiş ve 6 yıllık öğretmenlik kariyerinde karşılaştığı zorluklara rağmen kendini sürekli olarak geliştirmeye adamıştır.

4.3.4.1. Ailevi Etki ve Rol Model

Öğretmen kimliği ve kariyer yolu üzerinde etkili olan ailevi ve kişisel deneyimler, Meliha Öğretmenin mesleki seçimlerini şekillendiren temel unsurlardır. Öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisi, küçük yaşlardan itibaren ailesinin ve çevresinin etkileriyle yoğunlaşmıştır. Meliha Öğretmenin öğretmen olan büyük erkek kardeşi, onun için hem bir ilham kaynağı hem de eğitim alanında kariyer yapması için cesaret verici bir unsur olmuştur. Çekirdek ailede bir öğretmen rol modeli olmasının olumlu etkisine rağmen, annesinin okula devam etmesini istememesi, Meliha Öğretmenin eğitimini olumsuz etkileyen bir faktör olmuştur: *"İstemiyorlardı. Okumamı hiç istemiyordu. Evde dursun bana yardım etsin. Babamın sayesinde okuduk hepimiz. 5 kardeşiz. Biz anaerkil bir ailede yetiştik."* Ailesinin önceki çekincelerine rağmen babasının desteğiyle eğitimine devam etmesi, Meliha Öğretmenin mesleki yolculuğunda dönüm noktası olmuştur.

Olumlu ve olumsuz unsurları barındıran bu ailevi etki, Meliha Öğretmenin öğretmenlik mesleğine olan yaklaşımını etkileyen önemli bir etken olmuştur. Bu etkinin öğretmenlik kariyerine başlarken aldığı kararlarda belirgin bir rol oynadığı söylenebilir.

4.3.4.2. Okul Yıllarında Edinilen Tecrübeler

Çocukluk ve okul yılları, Meliha Öğretmenin öğretmenlik mesleğine olan ilgisini ve liderlik becerisini şekillendiren kritik bir dönem olmuştur. Başarılı ve disiplinli bir öğrenci olarak tanınan Meliha Öğretmen, sınıf başkanı olarak görev aldığı süre boyunca, hem akranlarına liderlik yapma fırsatı bulmuş hem de öğretmenleriyle yakın çalışma şansı elde etmiştir. Erkenden edindiği liderlik rolleri sorumluluk alma, organizasyon ve etkileşim becerilerini geliştirmiştir. Öğretmenleriyle olan yakın ilişkileri, ona öğretmenlik mesleğinin inceliklerini ve zorluklarını yakından gözlemleme imkânı tanımıştır.

Okul yıllarında İngilizce dersine olan sevgisi ve başarısı, yabancı dillere olan ilgisini ve bu alanda bir kariyer yapma arzusunu körüklemiştir. Meliha Öğretmen derslere aktif katılımı ve öğretmenlerle kurduğu pozitif ilişkiler sayesinde, akademik olarak kendini geliştirme şansı bulmuştur. Bu süreç içinde, disiplinli yaklaşımlarıyla bilinen öğretmenleri, onun eğitim anlayışını ve öğretmenlik hakkındaki görüşlerini büyük ölçüde etkilemiştir:

> *"Okul zamanlarımda gerçekten çalışkan biriydim. Her zaman sınıf başkanı olarak seçilirdim. Bu bana hem arkadaşlarım arasında hem de öğretmenlerim tarafından saygı kazandırdı. Özellikle İngilizce dersine bayılırdım; yeni kelimeler öğrenmek ve bu dili kullanarak fikirlerimi ifade etmek benim için hep çok heyecan vericiydi. İngilizce dersindeki başarım ... yabancı dilde kendimi geliştirmem için beni teşvik etti."*

Lisede öğretmenlerden aldığı destek ve yönlendirmelerin Meliha Öğretmenin öğretmen olma yolunda kararlılığını pekiştirdiği söylenebilir. Bu deneyimlerin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgisini pekiştirerek mesleki kimliğinin belirmesinde önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

4.3.4.3. Mesleki Zorluklar ve Profesyonel Gelişim

Meliha Öğretmen, İngilizce öğretmeni olmayı hedeflerken, eğitim sisteminde beklenmedik değişiklikler nedeniyle yeni bir yola yönelmiştir. İngilizce öğretmenliği hedefiyle üniversite sınavına giren Meliha Öğretmen, sınav sistemindeki değişiklikler nedeniyle Almanca öğretmenliği alanını tercih etmek zorunda kalmıştır: *"Aslında üniversite sınavına girdiğimde İngilizce bölümüne girmek istiyordum. Ama o dönem sistem değişti. Matematik geldi. Onu yapamadığım gibi Almanca öğretmenliğine gitmek zorunda kaldım."* Tercihlerini Almanca Öğretmenliği bölümleriyle dolduran Meliha Öğretmen, bu tercihlerinden birini kazanmış; aynı zamanda Çift Ana Dal Programına katılmaya hak kazarak İngilizce Öğretmenliği diploması almıştır. Böylece, Meliha Öğretmenin yabancı dil eğitimi konusunda yetkinliği ve perspektifi derinleşmiştir.

Üniversiteden mezun olduktan sonra yatılı bölge okullarından birine Almanca öğretmeni olarak atanan Meliha Öğretmen, öğretmenlik kariyerinin başlangıcında, kriz yönetimi ve iletişim konusunda zorluklar yaşadığını, ancak zamanla bu sorunların üstesinden gelmeyi öğrendiğini söylemiştir:

> "*İlk başta G.'ye atandım, yatılı bir okuldu. Güzel bir deneyimdi ama zor olan tarafı yatılı olmasıydı. Belletmenlik yapmak zorundaydık, Anadolu Lisesi'ydi. … Özellikle belletmenlik yaparken, içlerinde psikolojik sorunu olan çocuklar vardı. İntihara teşebbüs eden vs. Bunlarla başa çıkmak zordu ilk yılımda."*

Bu zorluklarla başa çıkmaya çalışırken Meliha Öğretmen, deneyimli öğretmenlerden yardım almaktan ziyade, kendisi gibi yeni atanan öğretmenlerle iletişim ve etkileşim kurduğunu belirtmiştir: *"Kendi kendimize başa çıktık. Benim gibi yeni öğretmenler vardı, birlikte öğrendik."*

Sınıf yönetimi anlamında öğretmen olarak yıllar geçtikçe geliştiğini ifade eden Meliha Öğretmen, öğrencilerle kurduğu iletişimin ilk yıllarında çok samimi olduğunu, ancak bu durumun sınıf yönetiminde sorunlar yarattığını fark ettiğini; bu nedenle sonraki yıllarda daha mesafeli bir iletişim tarzı benimsediğini ifade etmiştir: *"Çocuklarla yakın ilişkiler kurmuştum ve sonra çocuklarla sınıf yönetimi anlamında olumsuzluklar sezdim. Bunun dezavantajlarını gördüğüm için artık araya seviye koydum."* Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, öğretmen kariyeri ilerledikçe Meliha Öğretmen sınıf yönetimi

anlamında farkındalığını artırmıştır ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, profesyonel gelişimi için Almanca ile ilgili uluslararası kurumlardan çeşitli eğitimler aldığını ifade eden Meliha Öğretmen, MEB'deki eğitimleri verimsiz bulduğunu ifade etmiştir.

4.3.4.4. Toplumda Öğretmenlik İmajının Değişimi ve Gelecek İçin Öngörüler

Meliha Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin itibarının zamanla kötüleştiği düşüncesinde olduğunu belirtmektedir. Veli ve toplumun öğretmenlere olan saygısının azaldığını, bu durumun mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen olarak 6 yılda gözlemleri, mesleğin toplumsal algısının zaman içinde olumsuz yönde değiştiğini yansıtmaktadır. Meliha Öğretmene göre, geçmişte öğretmenlere yönelik saygı, günümüzde yerini daha rahat ve sorgulayıcı bir tutuma bırakmıştır. Özellikle velilerin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde, önceki yıllara nazaran daha cesur ve eleştirel olduklarını gözlemlemiştir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak CİMER gibi resmi şikâyet hatlarını göstermiştir: *"... eskiden çekinerek yaklaşırdı veli ya da toplum. Rahatlıkla mesaj atabiliyorlar. CİMER de bu durumu olumsuz etkiledi."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, eskiden öğretmenlerin saygıdeğer bir konumda olduğunu belirten Meliha Öğretmen, şimdilerde öğretmenliğin toplum gözünde değer kaybettiğini ve bu durumun öğretmenler arasında moral bozukluğuna neden olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin çalışma şartları, mesleki saygınlık ve toplum içindeki konumları konusundaki bu algı değişikliği, Meliha Öğretmenin mesleğe bakışını sorgulamasına neden olmaktadır. Meliha Öğretmen, mesleki geleceğini belirsiz gördüğünü ve bu durumun kendisini bir öğretmen olarak olumsuz etkilediğini ifade etmiştir:

> *"Şu aşamada geleceğim için ne düşüneceğimi bilemiyorum. Toplumda öğretmenler çalışmıyor, iş yapmıyor algısı çok yıpratıcı. Bazen tükenmiş hissediyorum. Saygı kalmadı bize."*

Meliha Öğretmen, şu anda öğretmenlik kariyerinde en iyi halinde olduğunu düşündüğünü, ancak gelecekte aynı derecede iyi bir öğretmen olabileceği konusunda tereddütleri olduğunu dile getirmiştir: *"... Şu an öğretmenliğimin peak [zirve]noktasını yaşadığımı düşünüyorum. Gelecekte belki tecrübem artacak ama enerjim kalmayacak."* Tüm bu olumsuzluklara rağmen, Meliha Öğretmen, şu an çalıştığı okuldaki öğretmenleri profesyonel olarak değerlendirmekte ve bu profesyonel ortamın mesleki motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır.

4.3.5. Ayça Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Kırsal bir bölgede doğduğunu ve çocukluğunun köyde geçtiğini anlatan Ayça Öğretmen, çocukluğunda birden çok öğretmenle zaman geçirme şansı bulduğunu belirtmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Ayça Öğretmen, mesleğinin yedinci yılındadır.

4.3.5.1. Öğretmenlik Şemasının Oluşumunda Öğretmen Rol Modelin Rolü

Ayça Öğretmen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olan bir akrabası sayesinde öğretmenlik mesleğinin ilk kez ilgisini çektiğini belirtmiştir.

> *"Tam bir cumhuriyet öğretmeniydi. Köye gelince konuşma ve giyinme tarzıyla dikkatimi çekiyordu, aslında birçok kişinin dikkatini çekiyordu, ben de böyle saygın bir meslek sahibi olacağım, diye düşündüğümü hatırlıyorum."*

Ayça Öğretmenin, öğretmenliğe ilişkin zihinsel şemasını şekillendiren diğer bir öge ise ilkokulu birleştirilmiş sınıfta okumasıdır:

> *"2 sene kadar kadrolu öğretmenimiz vardı diğerlerinde hep ücretli öğretmen vardı. Öyle kaotik ve kalabalık ortamda okumayı yazmayı öğrettiklerine şükrediyorum. Üstelik sınıfta 40 öğrenciydik."*

Ayça Öğretmenin ilkokul yıllarından bahsederken, üçüncü sınıfta yaşadığı öğretme deneyimi dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenleri, Ayça Öğretmen ve akranları henüz üçüncü sınıftayken, birinci sınıf öğrencilerine okuma çalışması yaptırmış ve böylece üst sınıf öğrencilerinin, alt sınıftakilere rehberlik ederek akran öğrenmesini teşvik etmiştir. Ayça Öğretmen, bu deneyimin kendisini derinden etkilediğini ifade etmiştir.

> *"3.sınıfa gelince bir nevi öğretmen olmaya başladık çünkü 1.sınıflara öğretmenimiz alfabeyi öğrettikten sonra okuma çalışmalarını biz yaptırmamız bekleniyordu. Öğretmenimiz her birimize 1.sınıf öğrencisi verirdi, onları bahçeye de çıkarırdık, tek tek okuma da yaptırırdık, Tonton Ali 1 serisini bitirmelerini sağlamalıydık. Beni derinden etkileyen bir deneyimdi, birilerinin senin katkılarınla okumasını görmek o zamanlar mutlu etti beni, hatta hiç unutmam, E. adlı kız harfleri dahi söyleyemiyordu, okumayı öğrensin diye çok uğramıştım. Şimdi geçmişe baktığımda bunun çocuk da olsam bir anlamda öğretmenlik yaptığımı görüyorum."*

Bu ifadeler, akran öğrenmesi yoluyla da olsa Ayça Öğretmenin öğretmeye dair ilk deneyimi yansıtması bakımından önemlidir. İlkokul öğrencisiyken, kendisinden küçük öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sorumluluğunu üstlenmek, Ayça Öğretmenin eğitim ve öğretim alanına olan ilgisini pekiştirmiş ve öğretmenlik mesleğini seçmesinde belirleyici bir etken olmuş olabilir.

4.3.5.2. Sosyokültürel Uyum Sorunları

Ortaokulu taşımalı eğitim yoluyla okuduğunu ifade eden Ayça Öğretmen, köy okulundan ilçe okuluna geçtiğinde uyum sorunu yaşadığını, diğer yandan öğretmenlerinin alanlarında başarılı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Rol model aldığı ilk öğretmenin ortaokuldaki Sosyal Bilimler Öğretmeni olduğunu belirtmiştir:

> *"Köy okuluyla ilçe okulu arasında elbette fark vardı. Öğrenci sayısı 700'lere çıktı. Afalladığımı inkâr edemem. Öte yandan, öğretmenlerimiz alanlarında iyilerdi. Zorunlu görev alanıydı okuduğum okul. Öğretmenlerim iyi öğretmenlerdi. Özellikle ortaokulda Sosyal Bilimler öğretmenimiz vardı. İsmi, ders içindeki tavrı, jest ve mimikleri aklımda hâlâ. Öğretmenlerimden ilk rol model olarak aldığım öğretmen diyebilirim. Ders anlatışı, öğrencilere yaklaşımı… Sevildiğimizi hissediyorduk. Tam bir öğretmendi."*

Ortaokulun ilerleyen yıllarında Ayça Öğretmen sınıftaki akranlarıyla sosyalleşme sorunu yaşamaya devam ettiğini, bunun sebebini ise sosyokültürel olarak farklı çevrelerden gelmelerine bağladığını belirtmiştir:

> *"Okuduğum sınıf memur çocuklarının olduğu sınıftı. Kendime onların arasında çok güvenemedim, bu yüzden kendimi çok da gösteremedim. Çok başarılı değildim. Genel olarak memur çocuklarının üzerinden gidiyordu dersler. İlgiyi üstümde hissetmedim hiç. Sosyal Bilimler öğretmenim ise beni fark eden ilk öğretmendi. Bu yüzden rol modelim oldu belki de."*

Ayça Öğretmenin öğretmeniyle bu etkileşimi, öğretmenin bir öğrenci üzerinde ne kadar büyük etki yaratabileceğini vurgulamaktadır. Kendini sınıf içinde göz ardı edilmiş ve yeterince dikkate alınmamış hisseden bir öğrenci için ilgili davranan bir öğretmen fark yaratabilir. Öğretmeninin bu tavrı, Ayça Öğretmenin kendine olan güvenini artırmıştır. Bu sürecin Ayça Öğretmenin eğitim yolculuğunda önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir.

4.3.5.3. Alan Seçimi Üzerinden Şekillenen Başarı ve Öğretmen Kimliği

Liselere giriş sınavından ortalamanın altında bir puan aldığını ifade eden Ayça Öğretmen, sınava girmeden önce format ile ilgili bilgi sahibi olmadığını ve ailesi tarafından yeterince yönlendirilmediğini vurgulamıştır. Ayça Öğretmen, eğitim yolundaki bir sonraki adımını ise ortaokul müdürünün desteği sayesinde attığını belirtmiştir. Okul müdürünün, onun il merkezinde yer alan yatılı bir okula kabul edilmesi için referans olduğunu ve bu sayede merkezi bir okulda yatılı bir genel lisede öğrenim görmeye başladığını ifade etmiştir. Kırsal bir bölgede büyüyen bir çocuk olarak şehir merkezinde yer alan bir okulda yatılı olarak okumaya başlamanın onu akademik ve

kültürel olarak zorladığını ve bu deneyimin bugün öğretmen kimliğini etkilediğini vurgulamıştır:

> *"Köyde büyüyen biri için kültür ve arkadaş ortamı çok farklı. Ben çok bocaladım 9. sınıfta. Bir türlü alışamadım ortama, ilk dönem zayıfım da vardı. Bugün öğretmen olarak kişiliğime baktığımda bunun etkilerini görülüyorum. Sınıf rehber öğretmeni olduğum 9. sınıf öğrencilerimle gerektiğinde sert konuşamıyorum mesela, sanırım geçmişteki o halimle empati kuruyorum."*

Ayça Öğretmenin eğitim hayatını derinden değiştiren asıl gelişme ise 9. sınıf sonunda alan seçimiyle gerçekleşmiştir. Sözel alanını tercih eden Ayça Öğretmen, sözel alanında okumaya başladıktan sonra derslerde başarılı olduğunu, öğretmenler tarafından "görünür" olmaya başladığını ve bu nedenle ekstra sorumluluklar almaya başladığından bahsetmiştir:

> *"10. sınıfta sözel alana geçtim. Sayısal derslerde oldum olası iyi değildim. Sözele geçince resmen kendimi bulmuş gibi oldum. Tarihe çok ilgiliydim mesela, Tarih hocamız vardı T. öğretmen. Çok disiplinli bir hocaydı, sürekli yazdırırdı, önceki dersle ilgili sorular sorardı. Sistemli çalışmayı o öğretmen sayesinde öğrendim. Bu yeni alışkanlık diğer derslerdeki başarımı da etkiledi. Pansiyonlu okuldaki etütlerin de çok faydasını gördüm. Pansiyonda başka yapacağınız bir şey yok, mecburen kitaba bakmak zorundasınız. Baktım, bu şekilde başarı elde ediyorum, lise hayatım boyunca bu alışkanlıklara devam ettim ki bunları uyguladığım daha ilk dönem zaten direkt takdir aldım. Bu disiplin ve motivasyonla 11. sınıfta okul üçüncüsü olduğumu hatırlıyorum. Diğer yandan, başkalarına karşı sorumluluk hissetmem de daha çok lisede pekişti. Pansiyonda sabah kalkamayan arkadaşlarımı ben uyandırırdım, onlara ders çalıştırırdım, hatta pansiyon yardımcılığı yapmıştım bir sene."*

Bu ifadeler, disiplinli bir eğitim anlayışının öğrenci başarısına nasıl katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Sözel alana geçiş yaptıktan sonra Tarih öğretmenin yaklaşımı sayesinde sistemli çalışmayı öğrenen Ayça Öğretmen, geliştirdiği ders çalışma alışkanlıklarının diğer derslerdeki performansını da olumlu olarak etkilediğini görmüştür. Pansiyonda geçirilen zamanlar, derslere daha iyi odaklanma imkânı sağlamış ve bu durum Ayça Öğretmenin akademik başarısını artırmıştır. Ayrıca, pansiyonda diğer öğrencilere yardımcı olma sorumluluğunu üstlenmesi, Ayça Öğretmenin liderlik becerilerinin ve topluluk içinde aktif bir rol alma yetisinin gelişmesine katkıda bulunmuş olabilir.

4.3.5.4. İstihdam Şartlarına Göre Şekillenen Üniversite Bölümü Tercihi

Dershaneye gidemese de öğretmenlerinin ve okul yönetiminin desteğiyle edindiği kaynaklarla üniversiteye giriş sınavına sistemli ve düzenli bir şekilde çalışan Ayça

Öğretmen, 12. sınıfın son döneminde okul yönetiminin çabasıyla dershaneye gitmeye başlamıştır. Ancak onun deyimiyle *"geç kalmış"*tır:

> *"12. sınıfta dershane çok önemliydi. Ben dershaneye gidemedim pansiyondaki herkes giderken. Kaynak kitabım da yoktu, ta ki aralık ayına kadar, müdür yardımcımız geldi sınıfa, her dershanenin 2-3 öğrencilerin masrafını karşılayacağını; o öğrencilerden birinin ben olduğumu söyledi, okul böylece beni dershaneye yolladı. Ama geç kalmıştım. Çok yüksek olmasa da ortalama üstü bir puan almıştım. Şaşıranlar oldu ama günü gününe ders çalışırdım dediğim gibi. Dershaneye gidemediğim dönemde dershaneye giden arkadaşlarımın da kitaplarını alır çözerdim. Mezun olduğum yıl çok iyi yerleri kazananlar oldu."*

Tercih döneminde üniversiteden ziyade bölüm tercihi yaptığını belirten Ayça Öğretmen, tercihlerini ülkenin öğretme istihdamı politikalarını dikkate alarak belirlediğini ve bu nedenle Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümüne puanı tutsa da tercihlerini çeşitli üniversitelerin Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı yazarak oluşturduğunu belirtmiştir:

> *"Aslında Sosyal Bilimler öğretmenliğine puanım tutuyordu, hatta yanlış hatırlamıyorsam tarih öğretmenliğine de. Ama ataması yok diye onları yazmak istemedim. Bu nedenle edebiyat bölümlerini yazdım. Edebiyatı da severdim doğrusu, ama atamasının yüksek olması yazmamdaki asıl sebepti. Kazandığım üniversite iyi olmasa da kişisel olarak alanımda başarılı olmak için çok çabaladım, çalıştıktan sonra oluyor."*

Lisans eğitiminin son yılında pedagojik formasyon eğitimi almaya başlayan Ayça Öğretmen, lisanstaki hocaları ile pedagojik formasyondaki hocaları arasındaki eğitim felsefesi ve öğretim yöntemleri arasındaki farkın onu daha ilk dersten etkilediğini anımsamaktadır:

> *"Ben Fen Edebiyat Fakültesi'nde okudum. Hocalarının öğrencilere yaklaşımı hep eleştireldi, söz almaya korkar olmuştuk bazı derslerde. Lisansta okurken de öğretmen olmayı hedeflediğim için, o hocalarım gibi eleştirel olmaktan, onlar gibi baskıcı bir eğitimci olmaktan korktuğumu hatırlıyorum. Pedagojik formasyon ise lisanstan çok farklıydı, hocaların anlattıkları pedagojik bilgilerden öte tarzlarından ve tutumlarından anlıyorsunuz aslında öğretmen yetiştirdiklerini, öğretmen olduklarını. Pedagojik formasyon çok faydalıydı benim için, branşımla ilgili birçok yöntemi, tekniği orada öğrendim hâlâ da uyguluyorum. Hatta o dönemde öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görmeye başladığımı söyleyebilirim, özellikle öğretmenlik uygulaması yaparken öğretmen olduğumu hissetmiştim sonunda. Yeterli olabilir miyim diye korkuyordum tabii."*

Bu ifadeler, pedagojik formasyon eğitiminin bir öğretmen adayının profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu göstermesi açısından değerlidir. Fen Edebiyat

Fakültesi'nde eleştirel ve baskıcı olarak algıladığı eğitim yaklaşımı, Ayça Öğretmenin lisans eğitimi boyunca öğretmenlik mesleği hakkında tereddütler yaşamasına sebep olmuştur. Ancak, pedagojik formasyon sürecinde karşılaştığı öğretim üyelerinin pozitif yaklaşımları, Ayça Öğretmenin öğretmenlik mesleğine dair bakış açısını değiştirmeyi başarmıştır. Pedagojik formasyonun sunduğu pratik bilgiler ve öğretim yöntemleri mesleki becerilerini geliştirerek öğretmenlik uygulamalarında kendini daha yeterli ve güvenli hissetmesini sağlamıştır. Bu deneyimler sonucunda, Ayça Öğretmenin öğretmen kimliğini içselleştirmeye ve öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak benimsemeye başladığı söylenebilir.

4.3.5.5. İçsel Hesaplaşmalarla Geçen Öğretmenliğin İlk Yılları

Zor bir çocukluk geçiren Ayça Öğretmen için, üniversitenin son yılı ve mesleğinin ilk yılı eğitim hayatına ve kariyerine ilişkin iç hesaplaşmalarla geçmiştir:

> *"Son sınıfta stajdan sonra öğretmen olacağının bilincine vardığında ister istemez düşünmeye başlıyor insan. İlk 5 yılı başka bir yerde okusam daha iyi bir yerde olur muydum, olmaz mıydım? Şu çok ilginç, kadrolu ve ücretli öğretmen arasındaki farkı daha çocukken anlamıştım. İlkokulda öğretmenin sürekli değişmesi birçok noktada eksik bıraktı beni. En azından ben böyle düşünüyorum."*

Ayça Öğretmenin üzerinde düşündüğü diğer bir konu, nasıl bir öğretmen olacağı ve olması gerektiğiyle ilgilidir. Lisans eğitimi aldığı dönemde kuralcı bir öğretmen olacağını düşünen Ayça Öğretmen, bu öngörüsünü lisansta ders aldığı öğretim üyelerinin katı öğretim tarzına bağlamaktadır. Diğer yandan, pedagojik formasyon döneminde bu düşüncesinin değişmeye başladığını fark eden Ayça Öğretmen, sıkı bir şekilde kurallara bağlı kalmanın öğretmen olmanın bir önkoşulu olmadığını düşünmeye başlamış, nasıl bir öğretmen olması gerektiği konusunda iç hesaplaşmalar yaşadığını belirtmiştir:

> *"Ben Fen Edebiyat çıkışlıydım, oradaki hocalarımız bize baskı yapıyordu. O zaman diyordum ben de öğretmen olsam sert olurum, belki de edebiyat öğretmeni olmanın gereği bu. Formasyon alırken ise düşüncemin farklılaştığını gördüm. Bir yandan bu işin sertlikle yapılmayacağını düşündüm. Diğer yandan, sınıfa ilk kez girdiğinde hiçbir şey bilmediğini fark edeceksin, pişmen gerek derler. Bunu katı kurallarla kapatabileceğimi düşünüyordum. Kafam karışıktı."*

Ayça Öğretmen, mesleğe başladığı ilk yılında öğretmen kimliğiyle ilgili yaşadığı kafa karışıklıklarına rağmen çalıştığı okulda sert bir öğretmen olarak tanımlandığını belirtmiş ve bunu tecrübesiz bir öğretmenin stratejisi olarak değerlendirmiştir.

> *"Mesleğimin ilk yılı yine de serttim diğer öğretmenlere göre, hatta bir öğrencim başka bir öğretmene benim için 'Bu öğretmen neden bu kadar sert',*

demiş. Ama biraz mecburdum. Bunu strateji olarak uyguladım, böylece öğrencilere dediğimi yaptırabilecek sınıfa hâkim olabilecektim."

Bu ifadeler, meslek hayatının başlarında sert bir tutum sergileme ihtiyacı hisseden bir öğretmenin deneyimlerini yansıtmaktadır. Ayça Öğretmen, sınıf disiplinini sağlamak ve öğrenciler üzerinde otorite kurmak için bu yaklaşımı bilinçli bir strateji olarak benimsediğini belirtmiştir. Başlangıçta sınıf yönetimi için gerekli olduğunu düşündüğü bu yaklaşım, öğrencilerden aldığı dönütle Ayça Öğretmenin kendi yöntemlerini ve yaklaşımlarını yeniden değerlendirmesine neden olmuştur.

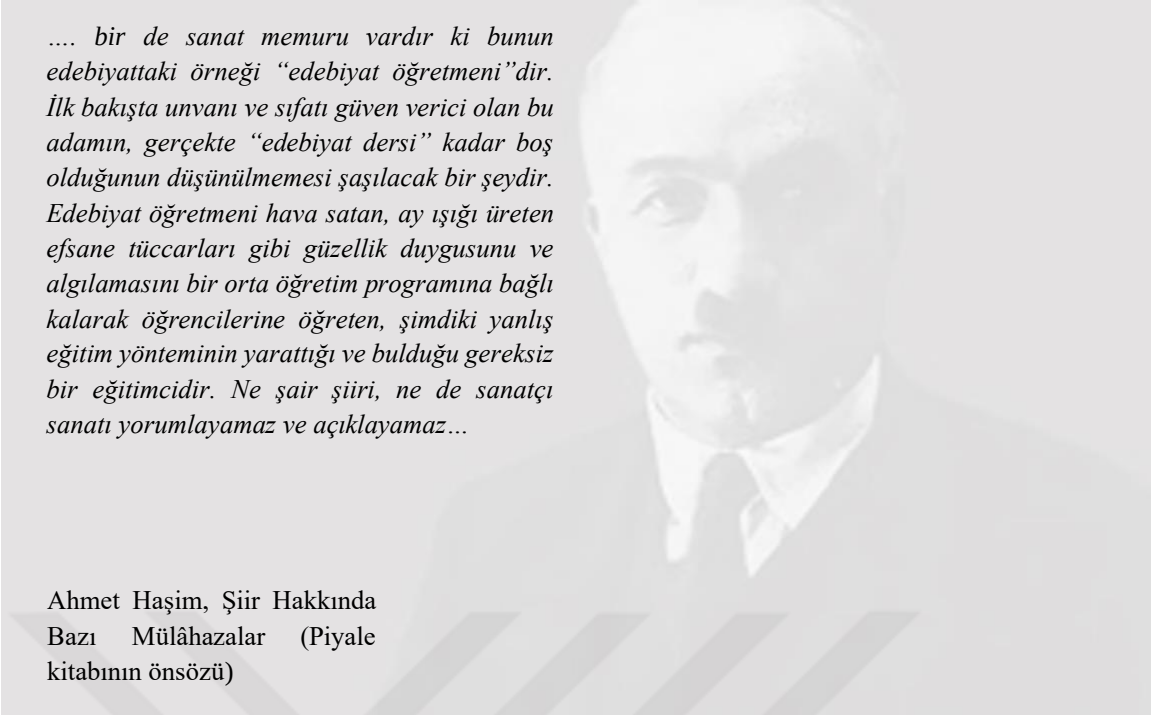
4.3.5.6.Yeniden Yapılandırılan Öğretmen Kimliği

Ayça Öğretmen, mesleği ile ilgili kırılmanın üçüncü yılı itibariyle başladığını fark ettiğini belirtmiştir:

"3. yılımda 'sınıfa hâkim olmak için bir öğretmenin sert olması gerek' düşüncesinden vazgeçtim. Sebebi bir yandan deneyimlerim olabilir, bu yüzden kendime daha çok güvenmem. Diğer yandan, pansiyonlu bir okulda çalışıyordum, öğrencilerle iç içeydim. Bir noktada öğretmenlik dışında öğrencinin ailesi oluyorsunuz. Sürekli bunu sürdüremezdim. Öğretmenlik bir şeyler öğretmenin ötesinde çünkü."

Branşıyla ilgili aydınlanmaya ise aynı dönemlerde ulaştığını söyleyen Ayça Öğretmen, Ahmet Haşim'in 1926 yılında yayınlanan Piyale kitabının önsözü olan "Şiir Üzerine Bazı Düşünceler" metnine gönderme yaparak (bkz. Şekil 22) kendini Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak nasıl gördüğünü, başka bir deyişle, öğretmen kimliğini açıklamıştır:

"Bizde açıkçası kendini edebiyat yönünden zengin hissetmek yetenekli hissetmek var. Şey demek istiyorum, bir edebiyatçı olmak var, bir de edebiyat tarihçisi var. Ahmet Haşim'in hatta bu konuda bir ifadesi var. Ona göre edebiyat öğretilemez. Örneğin, ben çok yaratıcı bir şiir hikâye yazabilir miyim bilmiyorum ama kendimi edebiyat tahlillerinde iyi görüyorum. Bir yandan bu da bir yetenek."



Şekil 22. *Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar* (Ahmet Haşim, 2023)

Mesleği ile ilgili bu düşünsel aydınlanmalar ve dönüşümlerinden sonra, Ayça Öğretmen karşındaki öğrenci profilini ve sınav sistemini dikkate alarak, mesleki olarak daha gerçekçi ve pragmatik hedeflere odaklanmaya başladığını ifade etmiştir:

> *"İlk yıllarımda bir sürü kaynak kitap alıp nasıl güdüleme yapacağım diye düşünürdüm, gerçekçi olmayan hedefler koyup çok bölünürdüm, sonra da gelsin hayal kırıklığı. Tabii mükemmeliyetçilik vardı. Vermem gereken içerik çok ama karşımdaki kişiler bu kadar alamazdı. Bu kadar bölünmektense, öğrencilerin sınavına göre hazırlanmam gerektiğini anladım. Üniversiteye hazırlık kitaplarını geri açtım. Sınava yönelik kendimi geliştirdim. Öğrenci senden çok bilgi değil lazım olacak bilgi istiyor. …"*

Bu ifadeler, kariyerinin başlangıcında idealist ve mükemmeliyetçi yaklaşımlar sergileyen bir öğretmen olan Ayça Öğretmenin deneyimlerini aktarmaktadır. Ayça Öğretmen, motivasyon teknikleri ve öğretim metodolojileri üzerine birçok kaynak kitap edinmiştir; ancak belirlediği gerçekçi olmayan hedefler nedeniyle profesyonel olarak hayal kırıklığına uğradığını ifade etmiştir. Sonraki yıllarda, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve kapasitelerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmenin önemini fark eden Ayça Öğretmen, öğrencilerinin genel bilgiden ziyade sınavlarda başarılı olmalarını sağlayacak pratik bilgilere ihtiyaç duyduğunu anlamış ve öğretim stratejilerini bu doğrultuda geliştirmeye başlamıştır. Bu sürecin, Ayça Öğretmenin profesyonel gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir.

4.3.6. Ebrar Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Anadolu İmam Hatip Lisesi'ni dereceyle bitiren Ebrar Öğretmen, Ege bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin İlahiyat bölümünü kazanmış; mezun olduktan sonra aynı üniversitede pedagojik formasyon sertifikası almıştır. İlk ataması bir köy okuluna yapılan Ebrar Öğretmen aynı zamanda yüksek lisans eğitimine başka bir devlet üniversitesinde başlamıştır. Yüksek lisansın sonlarına doğru, ilçe merkezinde yer alan bir Anadolu Lisesi'nde görev yapmaya başlamıştır. Öğretmenlik yapmaya devam ederken aynı zamanda akademik eğitimine de devam eden Ebrar Öğretmen, 2023 yılında Kelam alanında doktora derecesinde mezun olmuştur. Beş yıldır aynı Anadolu Lisesi'nde çalışmaya devam etmekte; bir yandan da akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

4.3.6.1. Eğitim Süreçlerine Destek Olan Bir Aile Yapısı

Ebrar Öğretmen, ilkokul mezunu bir anne ve ortaokul mezunu bir babanın ikinci çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ebrar Öğretmen dört kız kardeşe sahiptir. Ablası İmam Hatip meslek dersi öğretmeni; kız kardeşlerinden biri Tıbbi ve Aromatik Bitkiler teknikeri, diğeri Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni; en küçük kız kardeşi ise İngilizce mütercim tercümanıdır. Beş kız kardeşin de üniversite mezunu ve meslek sahibi olduğu ailede çocukların eğitimine büyük önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, Ebrar Öğretmen tarafından da ifade edilmiştir:

> *"Ailem yüksek tahsilli olmasa da bizi eğitimimiz anlamında hep destekledi. Ablamda da öyleydi, bende de böyleydi. Kendimize ait bir odada ve masada ders çalışabilme imkânımız oldu hepimizin."*

Ebrar Öğretmen eğitim hayatını değerlendirdiğinde, okul değişiminin ilkokul hayatını olumlu etkilediğini belirtmiştir:

> *"3.sınıfa kadar pek başarılı bir öğrenci değildim. Okul değişikliğinden sonra ders çalışmaya başladım. Bu değişiklikte öğretmenimden ziyade, taşındığım yerde arkadaşım olmaması beni ders çalışmaya itmişti. Sonra ortaokul ve lisede başarılı bir öğrenciydim. Derece ile bitirdim. Sonrasında Anadolu İmam Hatip lisesini kazandım."*

Bu ifadeler, bir öğrencinin yaşamında meydana gelen büyük bir değişiklikle başarıya ulaştığını göstermektedir. Başlangıçta kendini başarısız bir öğrenci olarak tanımlanan Ebrar Öğretmen, okul değişikliği ve yeni bir çevreye taşınma sürecinde, sosyal çevresinin eksikliği nedeniyle ders çalışmaya yönelmiştir. Bu yeni yaklaşımı, derslerinde gözle görülür bir iyileşme sağlamış ve ortaokul ile liseyi başarıyla tamamlamasını sağlamıştır. Sonrasında iyi bir liseyi kazanmayı başaran Ebrar Öğretmenin öğrencilik yaşantısındaki bu dönüşüm; çevresel ve sosyal faktörlerin öğrenci

başarısı üzerinde belirleyici olabileceğini ve motivasyonun dışsal etkenlerle şekillenebileceğini vurgulamaktadır.

4.3.6.2. Branş Anlamında Belirleyici Olan Lise Yılları

Branşına sevdiği bir meslek dersi öğretmeniyle ilgi duymaya başlayan Ebrar Öğretmenin ne lisede ne üniversitede öğretmen olmak gibi niyeti vardı. Rol model aldığı öğretmeni ulaşılması zor bir "kahraman" olarak gören Ebrar Öğretmen, rol model aldığı öğretmenin dersindeki çabasının ve çalışkanlığının sonraki yıllarda alanıyla ilgili başarısını etkilediğini ifade etmiştir:

> *"Hocam benim gözümde çok üstte bir yerdeydi. Onunla konuşamazdım bile ve dersinde her zaman çok iyi olmayı istiyordum. O yüzden en çok onun dersine çalışıyordum ve sonrasında o kadar başarılı oldum ki üniversitedeki hocalarım bile bu eğitimi nereden aldığımı soruyordu."*

Bu ifadeler, bir öğretmenin öğrenci üzerinde ne kadar etkileyici olabileceğini ve nasıl bir ilham kaynağı haline gelebileceğini göstermektedir. Ebrar Öğretmen, Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde rol model aldığı öğretmeninden etkilenerek akademik başarısını ve mesleki yaklaşımını şekillendirmiştir. Ebrar Öğretmen, bu öğretmenin derslerine verdiği önem ve gösterdiği çaba sayesinde, üniversite döneminde de öğretmenlerinin dikkatini çekecek kadar başarılı olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinin hayatındaki derin etkilerini ve onların hayatlarını nasıl şekillendirebileceklerini vurgulamaktadır.

Ebrar Öğretmenin lisede meslek olarak öğretmenliği seçmek hiç aklının köşesinden geçmemiştir. Lisede bir dönem mimarlık okumak istese de daha sonra bu hevesi bitmiş; mesleki seçim hakkında kararsız kalmıştır.

4.3.6.3. Mesleki Anlamında Belirleyici Olan Lisans Dönemi

Liseden mezun olduktan sonra İlahiyat Fakültesi İlahiyat bölümünü kazanan Ebrar Öğretmenin alanına olan ilgisi ve derslerinde başarısı artarak devam etmiş ve lisanstan onur belgesiyle mezun olmuştur. Lisansta okurken sık sık sunum yaptıklarını ifade eden Ebrar Öğretmen, öğretim üyeleri tarafından sunum yapma becerilerinin ve sınıf hakimiyetinin başarılı olduğu konusunda dönütler aldığını belirtmiştir. Öğretmen olma fikrine de birkaç öğretmeninin bu yöndeki dönütleriyle sıcak bakmaya başladığını ve bu nedenle pedagojik formasyon almaya karar verdiğini açıklamıştır. Pedagojik formasyon sürecinde ise kendisinin öğretmen olarak başarılı olabileceği konusundaki görüşe ulaştığını şu şekilde ifade etmiştir:

"Formasyon sırasında birkaç öğretmenimin sayesinde öğretmenliğe karşı ilgi duymaya başlamıştım. Birilerine keyifle bir şey öğretmek zevkli geliyordu. Alanıma hâkim olduğum için öğretmenliği de iyi ve rahat yapabileceğimi düşünüyordum. Hatta, staj sırasında lise grubuna hitap edebilecek bir öğretmen olduğumu fark etmiştim."

Ebrar Öğretmenin pedagojik formasyon süreci, öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutumunda önemli bir dönüşüm yaşamasına neden olmuştur. Bu süreçte, alanında uzman birkaç öğretmenin desteğiyle öğretmenliğe olan ilgisi artmış ve öğretme eyleminin kendisine zevk verdiğini keşfetmiştir. Kendine olan güveni ve alanındaki hâkimiyeti sayesinde öğretmenlik yapabileceğine olan inancı pekişmiş, özellikle staj deneyimi sırasında lise öğrencilerine hitap edebilecek yetkinlikte bir öğretmen olduğunu görmüştür. Bu deneyimler, Ebrar Öğretmenin mesleki yeterliliklerine olan inancını güçlendirmiş ve öğretmenlik kariyerine yönelik motivasyonunu artırmıştır.

4.3.6.4.Gerçeklik Şokuyla Geçen İlk Öğretmenlik Yılları

İlk ataması yaşadığı şehirde yer alan bir ilköğretim okuluna yapılan Ebrar Öğretmen, mesleğinin ilk yıllarının zorlu geçtiğinden bahsetmiştir. Küçük yaş grubuyla çalışmaya başladığından sınıf yönetiminde sorunlar yaşadığını ve öğrencilere ulaşamadığını düşündüğü için ilk yılında öğretmenlik mesleğini bırakmayı bile düşündüğünü anlatmıştır:

"Aslında atanmadan önce, atama okulum ve kademem belli olmadan önce bu tarz şeyler yaşayabileceğimi hissetmiştim. Atanacağım okulun yapısı, kültürü, çevresel faktörleri beni düşündürüyordu. Yabancı olduğum bir kültüre nasıl adapte olabileceğimi kestiremiyordum. Diğer yandan ben branşım gereği bütün kademelerde çalışabilirim. Küçük yaş grubuyla iletişim kurma konusunda endişeliydim. Alanım soyut olduğu için bunu aktarmak zaman zaman işimi zorlaştıracak gibi geliyordu ki öyle de oldu. 4.sınıfların dersine ilk girdiğimde kalakaldım ve nasıl anlatacağımı bilemedim ve dersten sonra hemen sınıf öğretmenleriyle görüştüm. Çok çaresiz hissettim çünkü biliyorum ama o yaş grubuna anlatamayacak gibi. Çünkü dünyaları çok farklıydı."

Ebrar Öğretmenin bu zorlukları aşmak için stratejisi öğretim yöntemlerinde değişiklik yapmak ve öğrenci profilini tanımak olmuştur. Öğrenci profilini tanımak için köy halkıyla ilgili bilgi almaya karar vermiştir. Yıllardır o okulda çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapan Ebrar Öğretmen, bölgeyi ve öğrenci profilini tanımaya başlamış ve bunun öğretmenlik performansını artırdığını ifade etmiştir:

"O bölgeyi tanıyan aileleri tanıyan öğretmenlerle sık sık iletişim kurdum. Köy okuluydu zaten. Sınıf öğretmeninin yardımıyla küçük yaş grubuna ulaşmak ile ilgili kaygımı yendim ve daha oyun merkezli bir eğitimle, konuları daha basite indirgeyerek, verilmek istenen mesaj odaklı ders

anlatmaya başladım. Bu şekilde öğrencilere ulaştığımı hissettim, dersten keyif aldıklarını. Zaten aldığım dönütler bu yöndeydi. Bana gelirsek…. Küçük çocuklar çok masum, onlarla olmak insana iyi geliyordu ama bir yandan ilköğretim okulunda çalışırken anlamlı bir mesleki tatmin aldığımı söyleyemeyeceğim."

Küçük yaş grubuyla çalışmanın kendisi için başlarda zorlayıcı olduğunu ancak bu süreci sınıf öğretmeninin desteğiyle aştığını ifade eden Ebrar Öğretmen ayrıca küçük yaştaki öğrencilerine daha iyi ulaşabilmek için derslerini oyun merkezli bir yaklaşımla planladığını ve konuları basitleştirerek, verilmek istenen mesajı daha anlaşılır hale getirdiğini belirtmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve onlardan olumlu geri bildirimler aldığını dile getirmiştir. Ancak, küçük yaş gruplarıyla çalışmanın manevi olarak kendine iyi geldiğini ifade etse de ilköğretim düzeyinde çalışırken beklediği mesleki tatmini tam olarak yaşayamadığını eklemiştir.

4.3.6.5. DKAB Öğretmeni Olmak ve Toplumsal Önyargılar

Mesleğinin on birinci yılında olan Ebrar Öğretmen, iki görüşmede de branşını sevdiğinden ve alan hakimiyeti konusunda kendine güvendiğinden bahsetmiştir. Diğer yandan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konusunda toplumsal önyargılardan hoşnut olmadığını vurgulamıştır:

"Toplumda yaygın olan kanı yüzünden, din dersi çok ciddiye alınmayan bir alan. Aslında toplumda da doğru düzgün bilgi sahibi olunmayan bir alan aynı zamanda. Herkesin bir şeyler bildiği ama çoğunlukla bildiklerinin doğru olmadığı bir alan. Bu beni yoruyor, hem yanlış yaygınlaşmış bilgiyi düzeltmek zor öğrenciler için, hem de velilerle sıkıntılı çıkabiliyor. Ders din olduğu için bazı veliler çocuklarının düşük not almasına katlanamıyor, öğrenciler bu dersten hep başarılı olmak zorunda gibi bir algı var."

Ebrar Öğretmen branşı için yaygınlaşan önyargının diğer DKAB öğretmenlerinin eğitim yaklaşımından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Branşını metafizik ve felsefi bir alan olarak tanımlayan Ebrar Öğretmen, bu alanda öğrencilerin düşünme, sorgulama, analiz ve sentez becerilerini geliştirmeleri gerekirken, çoğu DKAB öğretmeninin bilgi ve kavrama düzeyinde bilgi verdiğini, bu durumun da DKAB'nin branş olarak önemsenmeme durumunu sürmesine neden olduğu görüşünde olduğunu belirtmiştir:

"Bunun sebebi biraz da zümrelerimden kaynaklı. Branş anlamında çok geleneksel olduğunu düşünüyorum çoğunun. Çok ilmihal bilgisi düzeyinde bilgileri var ve öğrencilere de bunu vermekle sınırlı kalıyorlar. Vizyon olarak da sığ kalıyor. Bu da beni branşın öğretmeni olarak rahatsız ediyor, bu büyük zümrenin bir üyesi olarak. İlçe genelindeki zümre toplantılarına veya etkinliklere katılmak istemiyorum, hiçbir şey katmıyor, tamamen zaman kaybı."

Ebrar Öğretmen, bu ifadeleriyle meslektaşlarının geleneksel olarak algıladığı eğitim yaklaşımlarından duyduğu rahatsızlığı belirtmektedir. Branşındaki diğer öğretmenlerin, öğrencilere sadece ilmihal düzeyinde bilgiler sunmakla yetindiğini ve bu yaklaşımların vizyoner olmaktan uzak olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun, onun branşına ve öğretmenlik mesleğine yaklaşımını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. MEB tarafından düzenlenen eğitim ve etkinliklere katılmanın kendisine hiçbir katkı sağlamadığını savunan Ebrar Öğretmen, bu tür faaliyetleri zaman kaybı olarak görmektedir. Bu ifadelerin eğitim sisteminin önemli bir üyesi tarafından eğitim sistemiyle ilgili algılanan sınırlılıklarının ortaya konulması açısından değerli olduğu söylenebilir.

4.3.6.6. MEB'de Öğretmen Olarak Kalma Konusunda Endişeler ve Akademiye Geçme Kararı

Öğretmenlik ile aynı anda lisansüstü eğitimine devam eden Ebrar Öğretmen, 2023 yılı itibariyle felsefe doktoru unvanı almıştır. Öğretmenlik yapmaya devam eden Ebrar Öğretmen aynı zamanda akademik çalışmalarına devam etmektedir. MEB'de öğretmen olarak kalmak ile akademiye geçmek konusunda kafasının karışık olduğunu ifade eden Ebrar Öğretmen, iki kariyer yolunun da olumlu ve olumsuz yönlerini ölçerek karar vermeye çalıştığını ifade etmektedir:

> *"Aslında doktoraya başladığımdan beri gelecekte kendimi hep akademide görüyorum. MEB'de uzun yıllar devam edeceğimi düşünmüyorum hiç. Arada kafa karışıkları yaşanmıyor değil. Örneğin, devletteki öğretmenlerin zaman yönünden esnekliği, kendimi kişisel anlamda geliştirmemi sağlıyor, okul-şehir değişimi konusunda esneklik de aynı şekilde. Kafam karışık o yüzden."*

Son yıllarda Türkiye'deki eğitim politikalarındaki gelişmelerin onu akademiye itmeye başladığını ve kariyer planlarını bu yönde yapmaya yakın zamanda karar verdiğini açıklamıştır:

> *"Özellikle içinde bulunduğumuz eğitim yılında [2023-2024 eğitim-öğretim yılı] çok bunaldım. Sürekli bir şeylerin değişmesi, öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayan düzenlemeler, genel anlamda eğitim sistemi beni iyice demotive eden hale geldi. Bazen akademide alanımla ilgili daha farklı çalışmalar yapabileceğimi düşünüyorum. Çünkü MEB'de amaçsızlaştırıldık sanki son yıllarda, çünkü itibarsızlaştırıldık. Gelecekte daha da itibarsızlaşacağını düşünüyorum. Çünkü artık her şey hafife indirgendi öğretmenliğin bir itibarı kalmadı. Bir çizgisi vardı. Şimdi sınır yok."*

Bu ifadeler, bir öğretmenin eğitim politikalarının hızlı değişimine ve öğretmen özerkliklerinin kısıtlanmasına dair algısının öğretmenin mesleğine olan olumsuz etkisini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenler tarafından olumsuz algılanan ve

benimsenmeyen eğitim politikası değişiklikleri, öğretmenler arasında toplumsal olarak mesleğin amaçsız ve itibarsız olarak görüldüğü algısına neden olabilir. Ebrar Öğretmen, gelecekte öğretmenliğin değer kaybedeceğini öngörmekte ve bu durumun mesleğin prestijini daha da azaltacağını düşünmektedir. Bu ifadeler, öğretmenin eğitim sistemi içindeki koşullardan duyduğu rahatsızlığı ve geleceğe dair endişelerini açıkça ortaya koyması açısından önemlidir.

4.3.7. Melisa Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

İngilizce öğretmeni olan Melisa Öğretmen, orta sınıf bir ailenin memur çocuğudur ve bu nedenle çocukluğundan beri Türkiye'nin birçok şehrinde yaşamıştır. İngilizceye daha 9 yaşındayken ilgi duymaya başlayan Melisa Öğretmen, o dönemler turistik bir şehirde yaşadığı için yabancı dile yoğun şekilde maruz kaldığını ifade etmektedir.

4.3.7.1. Eğitim Hayatı

Orta sınıf bir ailenin çocuğu olan Melisa Öğretmen, göçebe bir hayat sürdüğünden bahsetmiştir. Kendini sakin, ılımlı ve kibar olarak tanımlayan Melisa Öğretmenin, kendisinden 5 yaş küçük bir kız kardeşi vardır ve o da Melisa Öğretmeni örnek alıp okul öncesi öğretmenliğini seçmiştir.

İlkokul hayatının ilk iki yılını duygusal olarak olumsuz hatırladığını söyleyen Melisa Öğretmen, bu durumu o dönemde askeriyede yer alan bir okulda okumasına bağlamıştır:

> *"Okulumu hiç sevmediğimi hatırlıyorum, öğretmenimi de iyi anmam şu an bile. Benim gibi asker çocuğu olmayanları görmezden geliyordu, diğerlerine ayrımcılık yapıyordu. Belki ben polis çocuğu olduğum için böyleydi, diğerleri de öyleydi, çocuk aklımla bile fark etmiştim bunu."*

Üçüncü sınıfta babasının başka bir şehre tayininin çıkmasıyla okul ve şehir değiştiren Melisa Öğretmen, okul hayatının olumlu yönde gelişmeye o yılda başladığını söylemiştir: *"3. sınıfta başladı diyebilirim okul hayatım. O dönemde öğretmenim çok ilgili alakalıydı. Gerçekten bir öğrencinin hayatı için öğretmen her şeydir."*

Ortaokulda bir kez daha şehir ve okul değiştiren Melisa Öğretmen, bu durumun onu olumsuz yönde etkilemediğini, aksine yeni çevre edinmenin ve yeni arkadaşlar edinmenin onu mutlu ettiğinden bahsetmiştir. Melisa Öğretmen, okuduğu lisenin yabancı dil ağırlıklı olmasının eğitim hayatı için olumlu bir gelişme olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi, okuduğu şehrin turistik bir şehir olması ve günlük hayatında çoğunlukla İngilizce olmak üzere, birçok dille karşılaşmasıdır.

"Liseyi süper lisede okudum. Keşke şimdi de süper lise olsa. Lise hayatım epey keyifliydi, öğretmenlerim de çok iyiydi. Hatta iki İngilizce öğretmenim vardı, onları hiç unutmam. İkisi de dersime giriyordu. İngilizceyi sadece ders gibi değil de genel kültür, kişisel gelişim gibi işlerlerdi. Tabii hazırlık yılımız olduğu için zaman sıkıntımız da yoktu, eğlenceliydi."

Bu ifadeler, Melisa Öğretmenin lise yıllarına dair olumlu anılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktadır. Lise eğitimi sürecinin kendisi için keyifli geçtiğini belirten Melisa Öğretmen, İngilizce öğretmenlerinin etkili eğitim yöntemleri kullandıklarını belirtmiş ve öğretmenlerinin derslerini sadece dil öğretimiyle sınırlı tutmayıp ayrıca öğrencilerinin kişisel gelişimlerine de önem verdiğini vurgulamıştır.

4.3.7.2. Güçlü Rol Model Etkisiyle Yapılan Mesleki Seçim

Melisa Öğretmenin liseden önce aklında öğretmen olma fikri yoktur. Ailesinde ve yakın çevresinde örnek alabileceği bir öğretmen modeli yer almamaktadır. Göç ettiği şehirlerin turistik olması sebebiyle yabancı dile sık sık maruz kalması; Melisa Öğretmende yabancı dile yatkınlık ve ilgi yaratmıştır. Bu nedenle lise döneminin başında diplomat olmayı düşündüğünü ifade etmiş; 10. sınıfın başında ise İngilizce öğretmenlerine karşı duyduğu akademik ve entelektüel hayranlık ile İngilizce öğretmeni olmaya karar verdiğini söylemiştir:

"Uluslararası ilişkiler okuyup diplomat olmayı düşünüyordum aslında. Babam ise eğitmen teğmen olmamı da istiyordu ama baskı yapmadı hiçbir zaman. Ancak, liseden özellikle hazırlıktan sonra iki İngilizce öğretmenimle de aramda oluşan bağ bunu değiştirdi, İngilizce öğretmenlerimi tanıdıkça onları rol model alıp öğretmen olmaya kadar verdim. Onlara her anlamda hayran olmam mesleki fikrimi, hatta seçeceğim alanı değiştirdi. Onlar gibi İngilizce öğretmeni olarak uluslararası biri olmak istedim; kültürlü ve entelektüel olmanın yolu İngilizce öğretmeni olmaktan geçiyordu sanki."

Bu ifadeler, ilham verici rol modellerle kurulan güçlü bağların, bireyin kariyer hedeflerini ve mesleki yönelimlerini köklü bir şekilde değiştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Melisa Öğretmen rol modelinin etkisiyle yeni bir kariyer planlaması oluşturmuştur.

4.3.7.3. Planlanmayan Bir Şehirde Üniversite Okumak

Kendisi Ege Bölgesi'nde yaşarken planlarının aksine, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazanan Melisa Öğretmenin üniversite ilk yılı oldukça zor geçmiştir:

"Aslında hiç düşünmediğim bir ile üniversite okumaya gittim. Orayı kazanmayı hiç beklemiyordum, tercih listemin epey altında bir üniversiteydi. Ama en azından İngilizce öğretmenliği bölümünü kazanmayı başarmıştım. İlk yıl biraz zor geçti, hatta not ortalamamı yüksek tutup yatay geçiş yapmayı

düşünüyordum, sonra üniversiteye bir şekilde alıştığımı fark ettim. Geçiş yapmaktan da vazgeçtim."

Eğitim fakültesinden mezun olan Melisa Öğretmen, son sınıfta yaptığı stajda gerçekleştirdiği öğretmen uygulamalarında öğretmenlik mesleğini seçmesinin doğru karar olduğundan emin olduğunu vurgulamıştır:

"Biz aslında şanslıydık, daha üniversite birinci sınıfın ikinci döneminde staja gitmiştik, sadece gözlem yapıp materyal geliştirsek de. Gerçek öğretmen sahalarına daha o zaman giriş yapmış oldum aslında. İlk defa öğretmenler odasına girdim mesela öğretmen adayı olarak, başka öğretmenleri gördüm, gözlemledim, değişik geldi. Öğretmen olmak böyle bir şeymiş dedim. Son sınıfta ise staj daha farklıydı tabii, ders anlatmayı bırak, yazılı bile okumuştum. Ama çok şanslıydım, stajımı öğretmen lisesinde yapmıştım. Full İngilizce sürdürebiliyordum dersi. Öğretmen olarak kendime güveniyordum. Sonuçta köklü bir eğitim fakültesinden mezun olmak üzereydim."

Bu ifadeler, öğretmenlik deneyimlerinin mesleki kimlik gelişiminde ne kadar etkili olduğunu ve erken dönemde sağlanan uygulama fırsatlarının öğretmen adayları için ne denli önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ebrar Öğretmen, henüz birinci sınıfta staj yapma imkânı bulmasının, mesleğin gerçekliğini tanıma ve öğretmenlik rolüne alışma sürecine büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Gözlem yapmanın ve sınıf ortamını deneyimlemenin, meslek hakkındaki farkındalığını artırdığını ifade etmektedir.

4.3.7.4. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Olma Deneyimi

İlk ataması Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir şehre yapılan Melisa Öğretmen, orada çalıştığı üç seneyi mesleki açıdan zor ancak manevi tatmin açısından olumlu olarak özetlemiştir:

"Ben Şubat atamasıydım, bu nedenle sınıflarımı yarı dönem devralmıştım. Aldığım sınıflardan biri 8. sınıftı ve sorunluydu, disiplin sorunu vardı epey sınıfta. Derse ilgisizlerdi. Başta hevesim kırıldı. Sonra kendi kendime düşündüm, bari buralara kadar geldin, bu işin içinden çıkmak zorundasın. Önce muhabbet etmeye çalıştım, öğrencileri tanımaya, aile profillerini anlamaya çalıştım. Sonra dersimi biraz daha işlenebilir hale getirmeye başladım. Bu ne kadar basit gözükse de öğretmenliğimin ilerleyen yıllarında da kullandığım bir strateji haline geldi: Önce kitleni tanıyacaksın, bireysel ve sınıf olarak ilgi seviyelerini öğreneceksin. Örneğin, gelinlikse gelinlik, makyajsa makyaj, futbolsa futbol konuşacaksın. Ancak çocuklara ulaşmaya başladığında -tırnak içinde söylüyorum- en kötü sınıfta bile ders işleyebilirsin."

Melisa Öğretmen öğretmenliğin ilk yıllarında geliştirdiği stratejilerin işe yaramadığını, desteksiz kaldığında ve çaresiz hissettiğinde öğretmen olarak istemediği eylemlerde bulunmak zorunda kaldığını kabul etmiştir:

> *"Tabii her zaman stratejiler işe yaramıyor. İlk atama bölgem zor bir bölgedeydi. Bazen çocukların davranışlarını kontrol edemiyorsunuz böyle yerlerde bilinen öğretim yöntem ve teknikleriyle. Örneğin, bir sınıfta birkaç erkek öğrenci kadın öğretmenlerin arkasından çeşitli hareketler yapıyormuş. Bana söylendi bu durum sınıf öğretmenleri olarak. Sonra onların ele başını buldum, bunu yapmam problemi çözebilmem için önemliydi, deneyimli hocalara danıştığımda onlar söylediler bana bunu. Ama bu problemi çözmeye yetmedi. Sınıfta her başım sıkıştığında birinden de yardım isteyemezdim, kendim öğrenmeliydim bu tarz problemleri nasıl çözeceğimi. Bir gün şu an dahi çok da gurur duymadığım bir şey yaptım: Herkesi sınıftan çıkartım, çocuğu bıraktım içerde. Çocuğu tahtaya ittim, gözünü korkutabilecek şekilde konuştum. İşe yaramıştı. Yapmak istemezdim bunu ama elimden başka bir şey gelmedi."*

Melisa Öğretmen bu ifadeleriyle öğretmenlik mesleğinin zorlayıcı yönlerine dikkat çekmektedir. İlk ataması şartları zor olan bir bölgeye yapılan Melisa Öğretmen, bilinen öğretim yöntem ve tekniklerinin bu tür zorlu ortamlarda her zaman işe yaramadığını vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin davranış problemleriyle başa çıkmakta güçlük çektiğini anlatmaktadır. Deneyimli öğretmenlerden aldığı tavsiyelerle sınıf yönetimi sorunlarını çözmeye çalışan Melisa Öğretmen bu sorunları çözmede yine de zorlandığını belirtmiştir. Hatta, şu anki eğitim felsefesinde onaylamadığı bir disiplin yöntemini kullanmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Melisa Öğretmenin bu deneyimi, öğretmenlikte bazen zor kararlar almak gerektiğini ve bu kararların mesleki pratik ile kişisel değerler arasında çatışma yaratabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek etik ve pedagojik zorluklar konusunda perspektif sağlaması açısından değerlidir.

4.3.7.5. Branş ve Kurum Aidiyeti ile Desteklenen Öğretmen Kimliği

Güneydoğu Bölgesi'nde zorunlu hizmet dönemi bittikten sonra batıdaki bir Anadolu Lisesi'ne atanan Melisa Öğretmen, 10 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. Kıdem yılı on üç yıl olan bir öğretmen olarak sadece iki farklı kurumda çalışması, Melisa Öğretmenin profesyonel kimliği açısından aydınlatıcı bir durumdur:

> *"10 yıldır aynı lisede çalışıyorum. Burada yaptığım işin takdir gördüğüne inanıyorum, öğretmenler odası ortamı da güzel, zümremle de aram iyi. Öğretmenlerimizin çalışkan, özverili ve fedakâr olduklarına inanıyorum, bu nedenle ben de bu öğretmenlerle anlaşabiliyorum, içim rahat. Kuruma gelen giden olsa da profesyonel kültürümüzü koruduğumuza inanıyorum."*

Melisa Öğretmenin görüşmelerin tamamında öğretmen olduğunu değil İngilizce öğretmeni olduğunu vurgulaması, profesyonel kimliğinin anlamlandırılması açısından değerlidir:

> *"Mesleğimi seviyorum, yaşadığım zorluklara rağmen, öğretmenleri olumsuz etkileyen eğitim politikalarına ve son yıllarda düşen öğretmenlik itibarına rağmen. Belki pes ederdim, başka mesleklere yönelirdim ama bunca sene beni öğretmenliğe bağlayan en önemli güç branşımdı; kendimi başka bir branşın öğretmeni olarak hayal edemiyorum, kendimi sadece çocuklara İngilizce öğreten biri olarak değil; onların yaşam koçu, entelektüel danışmanı olarak da görüyorum. Bu nedenle, sınıf rehber öğretmenliğini yapılması gereken bir prosedür olarak görmem, çok ciddiye alırım. Öğrencilerle birebir görüşmeler yapmaya çalışırım onları daha iyi tanımak, onlarla ilgili bir şeyleri kaçırmamak için, çünkü bu benim öğretmen olarak görevim olmalı."*

Melisa Öğretmenin bu ifadeleri, branşına olan tutkusunu ve öğretmenlik kariyerine duyduğu bağlılığı göstermesi açısından önemlidir. Eğitim politikalarının olumsuz etkilerine ve öğretmenlik itibarındaki düşüşe rağmen mesleğini sürdürme kararlılığı, Melisa Öğretmenin öğrencilerine olan derin bağlılığını ve öğretmenlik mesleğine olan inancını yansıtmaktadır. Kendini sadece bir İngilizce öğretmeni olarak görmeyip, öğrencilerin "*yaşam koçu ve entelektüel danışmanı"* olarak tanımlaması, mesleğine kattığı değeri ve öğretmenliği sadece bir bilgi aktarımı süreci olarak görmediğini göstermesi bakımından değerlidir. Özellikle sınıf rehber öğretmenliğine verdiği önem ve öğrencilerle birebir ilişkiler kurma çabasıyla, Melisa Öğretmenin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamaya yönelik samimi bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Melisa Öğretmenin mesleki yaşantısı, öğretmenlik mesleğinin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda bireylerin bütünsel gelişimine de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.3.8. Simge Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Kendini tez canlı, enerjik ve duygusal biri olarak tanımlayan Simge Öğretmen, okul hayatının genelinde çalışkan bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Biyoloji öğretmeni olan Simge Öğretmen, çocukluğundan beri canlıları sevdiğini ve ilgi duyduğunu belirtmiştir.

4.3.8.1. Mecburi Bir Tercih Olarak Eğitim Fakültesi

İlkokul ve ortaokulda başarılı bir öğrenci olduğunu ifade eden Simge Öğretmen, öğretim hayatına yabancı dil ağırlıklı bir lisede devam etmiştir. Kendini sayısal becerisi güçlü bir öğrenci olarak tanımlayan Simge Öğretmen, lisede alan tercihini bu yönde

yapmış, sayısal alanını seçmiştir. Sonradan branşı olarak seçeceği Biyoloji ile o dönemki ilişkisini şöyle açıklamaktadır:

> *"Küçüklüğümden beri canlıları çok seviyorum. Oluşumlarına, yapılarına, büyümelerine ilgim var hep. Biyoloji öğretmenim ise çok soğuk bir öğretmendi, onun hiçbir etkisi olmadı. Ben kendi ilgimi kendim sürdürdüm."*

Üniversiteye giriş sınavında hedeflediği puana ulaşamayan Simge Öğretmenin, tercih döneminde kafası çok karışmıştır. Öğretmenliğin aklının ucundan bile geçmediğini söyleyen Simge Öğretmen, okul psikolojik danışmanının "kadın mesleği" olarak yönlendirmesi ve ailesinin de bunu desteklemesiyle tercih listesini öğretmenlik bölümlerinden oluşturduğundan bahsetmiştir

> *"Aslında puanıma göre tercih yaptım. Başlarda çok istemiyordum. Yine canlılarla ilgili bir bölüm seçerim diyordum, veterinerlik gibi. Ama bir şey diğerini takip etti. Daha çok rehber öğretmenimle ilgili oldu aslında. 'Kadınlara uygun bir meslekti', dedi. Öğretmenliği istememe nedenim ise standart ve monoton gibi gelmesiydi bu mesleğin. Ben tez canlı ve enerjiğim, sıkılacağımı düşündüm. Ama ailem öğretmen olmamı çok istedi. Böylece tercih listemi sayısal branşların öğretmenlik bölümlerden oluşturduk."*

Bu ifadeler, bir öğrencinin kariyer seçim sürecini ve bu süreçte etkili olan dış faktörleri ortaya koyması açısından önemlidir. O zamanlar lisede öğrenci olan Simge Öğretmen, aslında canlılarla ilgili bir bölümde eğitim almayı tercih etmeyi düşünürken, rehber öğretmeninin yönlendirmesi ve ailesinin beklentileri nedeniyle öğretmenlik bölümünü seçtiğini ifade etmiştir. Bu durum, bireyin kendi ilgi ve yeteneklerine göre değil, çevresel etkilerle meslek seçimi yapmasının zorluklarını ve bu tür kararların kişisel memnuniyet üzerindeki etkilerini vurgulaması açısından önemlidir.

4.3.8.2. Hayal Kırıklığı Yaratan Üniversite Hayatı

Türkiye'nin başarılı üniversitelerinden birinde Biyoloji Öğretmenliği bölümünü kazanan Simge Öğretmen, üniversitede okurken dahi kendini öğretmen olarak hayal edemediğini; ancak eğitim bilimleri derslerini almaya başladığı son dönemlerde öğretmen olmayı kabullenmeye başladığını söylemiştir:

> *"Alan derslerimiz zor ama güzeldi. Zorluğu iyi bir üniversiteden okumamdan da kaynaklanıyor tabii. İlk 3,5 yıl alan derslerini alıyorduk o dönemde, o zaman bazen öğretmenlik bölümünde okuduğumu bile unutuyordum. Bunun bilincinde olduğum zamanlarda halimden çok da memnun olduğumu söyleyemeyeceğim. Son 1,5 yılda eğitim dersleri almaya başladık. Kendimi öğretmen olarak hayal etmeye başladım tabii doğal olarak. Hatta öğretmen olmaya biraz daha olumlu olarak bakmaya başladığımı bile söyleyebilirim."*

Bu ifadeler, bir öğretmen adayının lisans eğitimi sürecindeki tecrübelerini ve öğretmenlik mesleğine olan bakış açısının zaman içinde nasıl değiştiğini göstermesi bakımından önemlidir. O zamanlar üniversite öğrencisi olan Simge Öğretmen, lisans eğitiminin ilk yıllarında alan derslerine odaklandığını ve bu dönemde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gördüğünü zaman zaman unuttuğunu dile getirmektedir. Ancak, eğitim bilimleri dersleri almaya başladığı son dönemde öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutum sergilemeye başladığını belirtmiştir. Bu değişim, öğretmen adayı olarak Simge Öğretmenin kendi kimliğini ve mesleki kimliğini keşfetme ve inşa etme sürecini yansıtması açısından değerlidir.

Lisans eğitimi boyunca öğretmen kimliğini üstlenme konusunda zorlanan Simge Öğretmen, bu durumla uyumlu olarak üniversiteden mezun olduğunda kendini öğretmen olarak donanımlı hissedemediğini ve bu durumun mesleki açından onu endişelendirdiğini ifade etmiştir.

4.3.8.3. Çelişkili Duygularla Geçen Öğretmenlik Yılları

Öğretmenliğinin on üçüncü yılında olan Simge Öğretmen, şu an büyükşehirlerin birinde yer alan bir Anadolu Lisesi'nde görev yapmaktadır. Mesleki hayatında birçok badire atlattığını ifade eden Simge Öğretmen, öğretmenliğin bazı kısımlarını sevse de öğretmen olmak yerine başka bir meslek sahibi olmayı tercih ettiğini görüşmeler boyunca birkaç kere dile getirmiştir:

> *"Aslında bunca yıl sonra bile aklımda olan bir şey bu: Ya başka bir bölüm okusaydım? Mezun olduğum üniversiteyi söylediğimde de bu tepkiyi çok aldım. Başka bir meslek sahibi olmak isterdim sanırım. Yine de farklı öğrencileri görmek, gençlerin arasında olmak beni her zaman genç hissettiriyor sanırım."*

Simge Öğretmenin öğretmenliğin yanı sıra, branşıyla ilgili güçlü bir aidiyet hissi taşımadığı söylenebilir.

> *"Biyoloji öğretmenliği veya başka bir branşı birbirinden farklı görmüyorum. Öğretmen olmak eşittir model olmak, rehber olmak. Herkesin branşında uzmanlaşması lazım da tabii. Hep kendini geliştirmen gerekiyor. Çünkü kuşak da değişiyor."*

Simge Öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleri, branşa özel bir aidiyet hissetmeme ve farklı bir meslekte olma fikriyle karmaşık bir duygusal durumu yansıtmaktadır. Kendi alanında uzmanlaşmanın önemini vurgularken, öğretmenliği genel olarak bir rehberlik ve rol model olma görevi olarak gördüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlikle ilgili bu yaklaşımı, Simge Öğretmenin profesyonel olarak kendini sürekli

geliştirme gereğini ve eğitimdeki değişen kuşaklara ayak uydurma zorunluluğunu kabul ettiğini göstermektedir.

Simge Öğretmen meslekten ayrılmak, istifa etmek gibi bir planı olmadığını belirtmiştir. Gelecekte öğretmenlerin profesyonel itibarının artmasını istemekte ve eğitim sisteminin öğretmenlerin özerkliğini artıracak şekilde yeniden düzenlemesini umduğunu ifade etmektedir. Anlaşıldığı üzere, Simge Öğretmenin mesleğe olan bağlılığı, öğretmenlik itibarının artırılması ve eğitim sisteminin öğretmen özerkliğini destekleyecek şekilde iyileştirilmesi yönündeki umutlarıyla pekişmektedir.

4.3.9. Sadık Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

On dört yıllık İngilizce öğretmeni olan Sadık Öğretmenin öğretmenlik mesleğiyle önce annesi, daha sonra ablası sayesinde tanışmıştır. İngilizceye olan ilgisi ise çocukluğunda İngilizce kasetler dinlemesiyle başlamıştır. Öğrenim hayatı boyunca yabancı dillere ilgisi devam eden Sadık Öğretmen üniversite tercihlerini bu yönde yapmıştır. Başlangıçta öğretmen olmak istemese de ailesinin yönlendirmesiyle bu mesleğe yönelmiştir.

4.3.9.1. Başarılı Öğrencilik Yılları ve Etkili Rol Modeller

Annesi öğretmen, babası teknisyen olan Sadık Öğretmen başarılı bir ilkokul ve ortaokul eğitim hayatından sonra yaşadığı şehirdeki başarılı liselerden birinde okumaya hak kazanmıştır. Sadık Öğretmenin İngilizceye olan ilgisi erken çocukluk döneminde başlamış, lise hayatında daha da artmıştır. Lise hayatında yabancı dil alanına yönelen Sadık Öğretmen için İngilizce öğretmenleri değerli rol modelleri olmuştur. *"A. öğretmen ve B. öğretmen sevdiğim öğretmenlerdi. B. öğretmen dil sınıfındaki derslerime girdi, çok otoriter ve titiz bir öğretmendi. ... İngilizce öğretmenlerimle aram her zaman iyi olmuştur."*

Liseden mezun olduktan sonra kısa süreliğine İngiltere'ye giden Sadık Öğretmenin İngilizceye olan ilgisi ve özgüveni daha da artmıştır. Üniversite sınavında başarılı bir üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünü kazanan Sadık Öğretmen üniversite eğitimini tamamlayana kadar öğretmen olmayı hiç düşünmemiştir.

4.3.9.2. Öğretmenliğe Yönlendirilme ve İlk Yıllar

Pedagojik formasyon eğitimi sırasında eğitim bilimleri dersleri alana kadar öğretmen olmakla ilgili veya öğretmen benliği ile ilgili hiçbir planının ve fikrinin olmadığını ifade eden Sadık Öğretmenin kariyer hedefleri arasında uluslararası şirketlerde çalışmak yer almaktaydı: *"... Planlarım arasında olmamasına rağmen*

ailemin yönlendirmesiyle bu mesleğe başladım." Ailesinin yönlendirmesiyle KPSS'ye girmeye karar veren Sadık Öğretmen, ataması yapılmasına rağmen sözleşmeli öğretmen olarak çalışmak istemediği için göreve başlamamayı tercih etmiştir. Sınava ikinci kez girdikten sonra ataması bir liseye yapılan Sadık Öğretmen öğretmenliğe bu şekilde başlamıştır.

Teorik bilgileri uygulamaya geçirmekte zorlandığını ifade eden Sadık Öğretmen, kendini mesleki olarak geliştirmek için uluslararası eğitimler aldığından bahsetmiştir. Öğretmenliğin bürokratik sorumluluklarından ve evrak işlerinden hoşlanmadığını ifade eden Sadık Öğretmen, bu konuda çalıştığı okullardaki tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlandığından bahsetmiştir.

4.3.9.3. Mesleki İdealler ve Eğitim Felsefesi

Sadık Öğretmen, öğrencilerin yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak dil öğrenimini desteklerken, onları sosyal ve kültürel anlamda donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Sadık Öğretmen için öğretmenlik, öğrencileri sadece akademik olarak başarılı bireyler olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda donanımlı bireyler olarak yetiştirmek anlamına gelmektedir. Sadık Öğretmen, öğrencilerine eleştirel düşünme, etkili iletişim ve sosyal sorumluluk gibi yetenekler kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sadık Öğretmenin İngilizce öğretimine yaklaşımı, iki ana hedef doğrultusunda şekillenmektedir: Alt sınıf öğrencilerine yabancı dili sevdirmek ve üst sınıflardaki öğrencilere karmaşık dil becerileri kazandırmak. *"İngilizce öğretmeni olmak alt sınıflarda İngilizceyi sevdirmek, dil sınıflarında ise dile hakimiyet kazandırmak anlamına geliyor."* Sadık Öğretmen yabancı dilde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olarak öğretme hedefleri geliştirdiğini belirtmektedir.

4.3.9.4. Deneyimle Şekillenen Öğretmen Kimliği

Sadık Öğretmene göre öğretmenlik, üniversite eğitimiyle değil, deneyimle gelişen bir meslektir: *"İlk senelerime göre kesinlikle daha donanımlı ve etkili olduğumu düşünüyorum. Öğrendiklerimiz ilk senelerde sadece teoride kaldı. Ama deneyim ilerledikçe bu bilgileri pratiğe dökmek daha da kolaylaştı."* Bu ifadeler, Sadık Öğretmenin öğretmenlik deneyiminin zamanla derinleşmesini ve pratiğe dönüşen teorik bilgilerle gelişmesini vurgulamaktadır. Başlangıçta, öğretmenlikte yeni olan Sadık Öğretmen, öğrendiği teorik bilgileri sınıf ortamında uygulamakta zorlanmış olabilir. Ancak Sadık Öğretmenin deneyim kazanarak bu bilgileri daha etkin bir şekilde

kullanmayı öğrendiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte, öğretme yöntemlerini basitleştirme ve öğrencilere somut örnekler sunma yoluyla dersleri daha anlaşılır hale getirdiğini belirtmiştir.

Sadık Öğretmenin, *"... basitleştirip fazladan örneklendirmiştim. Ders sonunda verdiğim testte öğrencilerin başarılı olduğunu gördüm. Öğretmenliğin tecrübe ile geliştiğini orada net anladım."* ifadesinden deneyimin öğretmenlik pratiğini olumlu etkilediğine dair algısı anlaşılmaktadır. Sadık Öğretmen, öğretmenlik yeteneklerinin gelişimine dair somut bir kanıt aramaktadır. Bu şekilde deneyimin, teorik bilgileri sınıf içi uygulamalarla bütünleştirerek daha etkili bir şekilde öğretme becerisi sağladığı anlaşılabilir.

4.3.10. Aslı Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Aslı Öğretmen, ilkokul ve ortaokul hayatında okul yıllarının hayatı için çok anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Branşı olan edebiyata ilgisini lise döneminde fark ettiğini belirtmiştir.

4.3.10.1. Kaotik Geçen İlkokul ve Ortaokul Yılları

İlkokula birleştirilmiş bir köy okulunda başlayan Aslı Öğretmenin öğrenciliğinin ilk yılları olumlu geçmemiştir. İlkokulun sonlarına doğru okul değiştirmek zorunda kalması ilkokul hayatını daha da zorlaştırmıştır:

> *"İlkokulda sönük bir öğrenciydim. Ne zaman okuma yazma öğrendim hatırlamıyorum. Öğrenme hazzını yaşamadım. Birleşmiş sınıfta okudum. Çok okul değiştirdim. 1 ve 2. sınıfları köy okulunda okudum. 3. sınıfta şehre geldik. Sonra, ortaokulda başka okula gelmiştik. Ortaokula kadar 4 okul değiştirmiş oldum. Hatırlayacağım güzel bir anım yok. Kaygılı bir çocuktum."*

Ortaokula başladığında ise büyük erkek kardeşiyle aynı sınıfta öğrenim görmesinin onu zihinsel ve duygusal olarak olumsuz etkilediğini ve başarı olarak onun gerisinde kalması sebebiyle motivasyonunun kırıldığını ifade etmiştir:

> *"Ortaokulda ağabeyimle aynı sınıfa denk gelmiştik. Bu da benim için iyi olmadı. O çok başarılı bir öğrenciydi. Abim hazırlık okudu. İlçe değişikliği yapınca abimi Anadolu ortaokula almadılar bir daha. Benimle tekrar ortaokul okumak zorunda kaldı. Abim benim aksime başarılıydı. O çok başarılıydı ben kendimi daha kötü hissediyordum. Sonra sınıflarımızı ayırdılar."*

Ortaokuldan mezun olup lisede öğrenim görmeye başladığında, Aslı Öğretmen gerçek tutkusunun edebiyat olduğunu fark etmiştir. Bu şekilde Aslı Öğretmen, entelektüel ve mesleki olarak bir dönüşüm sürecine girmiştir.

4.3.10.2. Edebiyatın Tutku Olduğunun Keşfedildiği Lise Yılları

Ortaokuldan mezun olduktan sonra genel bir lisede okumaya başlayan Aslı Öğretmen, öğrenme ve başarma duygusunu lisede hissetmeye başladığını; edebiyatın ise tutkusu olduğunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni sayesinde fark ettiğini söylemiştir:

> *"Lise yıllarında edebiyata ilgi duymaya başladım. İlk okuduğum romanı hiç unutmadım. Metin tahlilleri dersini çok severdim. Sonraki yıl başka bir edebiyat öğretmeni geldi. Edebiyata olan ilgim daha da artı. Yazar olmayı düşünmeye başlamıştım."*

Mesleki olarak ise lisede hiç öğretmen olmayı düşünmediğini vurgulayan Aslı Öğretmen, edebiyata olan ilgisinin salt entelektüel bir ilgi olduğunu; o dönemde sadece okumak, yazmak ve metin tahlili yapmak istediğini açıklamıştır. Diğer yandan, TDE öğretmenlerinden birinin sınıf yönetiminin etkililiği ve öğretme yönteminin özgünlüğü dikkatini çekmiş ve onu etkilemiştir:

> *"Diğer öğretmenlerden çok farklıydı. En ilgisiz en bıçkın kabadayı tiplere bile ulaşırdı derste. Bu benim çok dikkatimi çekti. En bildiğin konuyu anlat derdi mesela bu matematik konusu, yemek tarifi olsa bile. Sayısalı güçlü, edebiyata ilgisiz öğrencilere üçgenleri anlattırmıştı. Anlatımımızı değerlendirirdi. Makarna yapımı gibi. Böyle bir ders işleyişi ilk ondan gördüm. Ben sunum yaparken beni fark etmişti. Bazılarınızın gözleri parlıyor demişti. Onun ilgisini ve beğenisini kazanmak çok hoşuma gitmişti. Beni fark edebilmişti."*

Bu ifadeler, öğretmenin özgün öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilere ulaşma becerisini göstermesi açısından değerlidir. Öğretmenin her öğrenciye ulaşabilme çabası ve dersleri günlük hayatın basit konseptleriyle ilişkilendirerek anlatma şekli, Aslı Öğretmenin ve diğer öğrencilerin ilgisini çekmiş ve derslere olan katılımlarını artırmıştır. Aslı Öğretmenin öğretmeninden övgü aldığı için duyduğu memnuniyet, öğretmenin öğrenciler üzerindeki motivasyon gücünü vurgulaması açısından önemlidir.

4.3.10.3. Akademik Kariyer Yapma Ukdesi ve Öğretmen Olma Kararı

Edebiyata olan tutkusu üniversite tercihlerini etkileyen Aslı Öğretmen, üniversite tercihlerini bu doğrultuda oluşturup Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü kazanmıştır. Bölümünü zevkle okuduğunu ifade eden Aslı Öğretmen, üniversitenin üçüncü yılında akademik kariyer yapmaya karar verdiğini ve gelecek planlarını bu şekilde şekillendirdiğini açıklamıştır. Ancak, üniversiteden mezun olduktan sonraki süreçte yabancı dil sınavında yaşadığı talihsizlik nedeniyle bu hayalinden vazgeçmek zorunda kalmıştır. Öğretmen olmaya karar verdiği için pedagojik formasyon eğitimi almaya başlamış ve KPSS'ye hazırlanmaya karar vermiştir:

"Ben üniversite kalmayı düşünüyordum. Dil sınavına hazırlandım. Dil kurslarına falan gittim. … Ama saçma bir şey yaşadım. Sınavdan önceki gece erkenden uyudum, ertesi sabah sınav için uyandık ama saatler geriye alınmış. Sınava giremedim. Bu şekilde hayatım değişti. Sonra KPSS'ye hazırlanmaya karar verdim. Babam aslında üniversitede kalmamı çok istiyordu. Ama olmayınca bir şey demedi."

Öğretmen olmaya karar verdikten sonra, o dönemde tezsiz yüksek lisans eğitimi olarak alınan pedagojik formasyon eğitiminden hiç zevk almadığını ifade eden Aslı Öğretmen, öğretmen olmanın aslında kendisi için doğru bir karar olmadığı görüşüne sahip olduğunu belirmiştir.

"Formasyonu mezun olduktan sonra aldım. Şöyle ki cazip gelmedi eğitim. Materyal geliştirme falan derslerimiz vardı. Bana hitap etmemişti. Pek zevk almamıştım. İlk defa ders anlattım mesela. Öğretmenliğe çok uzak olduğumu böyle anladım. Müfredat falan. Bana zor geldi dürüst olmak gerekirse. Bir de edebiyatın oyunla aktarılması fikri bana saçma gelmişti. Ölçme değerlendirme de çok teknik, iyi gelmedi."

Pedagojik formasyonun son döneminde staj yapan Aslı Öğretmenin, öğretmenlikle ilgili olumsuz hisleri o dönemde de devam etmiştir:

"Bir lisede staja gittim. Konu anlatacaktım, konu anlatım bozukluklarıydı. Biz zaten dil bilgisi konusunu görmemiştik üniversitede. Birçok arkadaşım da dershanede çalışıyordu, onların, öğretmenlik deneyimi vardı, benim yoktu. Zaten gergindim bu yüzden. Korktuğum da başıma geldi, konuyu çok kötü anlatmıştım, hazırlanmama rağmen o kadar çok göz bana bakarken cümlelerimi unutmuştum. Çok heyecanlanmıştım. Tek şansım iyi bir sınıf olmasaydı. Sınıf içinde olmakla ilgili kaygılarım daha da arttı böylece."

Aslı Öğretmen, öğretmenliğin ilk yıllarında bocaladığını ifade ederek, *"sahnede olma"*nın nasıl bir duygu olduğunu bilmediği için kendini yetersiz hissettiğini belirtmektedir. Öğretmen olduğu için her şeyi bilmesi gerektiği düşüncesiyle yardım istemekten çekindiğini ve bu nedenle öğretmenlik yapmayı sevemediğini ifade etmektedir. Lisans derslerinin içeriği ile MEB müfredatı arasında eşgüdüm olmamasının, onu öğretmenliğin ilk yıllarında çaresiz hissettirdiğini ifade etmiştir:

"Atanmıştım ama ben hiçbir şey yapmıyordum sanki. Okula gittim, değişik bir ruh hali. Program önüme verildi. Kılavuz kitaplara bakıp gidiyorum, hiç bilmediğim şeyler var. Öğreteceğim şeyi ilk kez kitapta görüyorum. Bu nedenle biraz tuhaftı. Üniversitede gördüklerimiz ile MEB müfredatının alakası yoktu sanki, sebebinin bu olduğunu düşünüyorum. Nedense şöyle bir izlenime de kapılmıştım: Her şeyi ben yapmalıyım, bilmeliyim, açıklarımı kimseye göstermemem gerek. Yardım isteyememek de zorladı beni."

Bu ifadeler, öğretmenin yeni atanmış olduğu okuldaki ilk deneyimlerini yansıtması ve öğretmenlik mesleğine adaptasyon sürecinin zorluklarına dikkat çekmesi açısından önemlidir. Aslı Öğretmenin bu deneyimleri, yeni öğretmenlerin okula ve öğretim programına hissettiği yabancılık ve hazırlıksızlık hissini yansıtarak bu sürecin ne kadar zorlayıcı olabileceğinin altını çizmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi sürecinde öğrendiği bilgiler ile merkezi müfredat arasında algıladığı uyuşmazlık, onu daha da hazırlıksız ve yetersiz hissettirmiştir. Ayrıca, tüm sorumluluğu tek başına üstlenme baskısı ve yardım isteyememe durumu, profesyonel gelişim ve kişisel iyi oluş üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Bu tür deneyimler, öğretmenler için destekleyici bir ortamın ne kadar önemli olduğunu ve profesyonel mentorluk ile işbirliğinin yeni öğretmenlerin başarılı olmasında kritik bir rol oynadığını göstermesi açısından değerlidir.

4.3.10.4. Öğretmen Rollerinin Sorgulandığı Mesleğin İlk Üç Yılı

Mesleğinin ilk üç yılında Aslı Öğretmen olarak rollerini sorgulamış; özellikle kısıtlı olduğunu savunduğu öğretmen özerkliğinin profesyonel kimlik oluşumunu olumsuz olarak etkilediğini fark ettiğini ifade etmiştir:

> *"Benim en çok zorlandığım konu TDE müfredatı. Öğretim yönteminin yanlış olduğunu düşünüyorum. Sürece inanmıyorum. Sürekli kendi içimde çatışma halindeyim. Örneğin edebiyat tarihine yönelik bir özellik onların işine yaramayacak, bence daha eleştirel analiz tarzı olmalı. Ölçme değerlendirmede bunu yapacaklarına müfredat içinde yapmalılar. Ölçme değerlendirmede bunu yapmak zor. Ben edebiyatın özünün metni tahlil etmek olduğu düşünüyorum. Yazma becerisini geliştirmek. Sunum ve iletişim becerilerinin de. Her konunun buna odaklı olması lazım."*

Aslı Öğretmen mesleğinin ilk yıllarında müfredata yüzde yüz hâkim olmaya çalıştığından bahsetmiş; ancak bu mükemmelliğe ulaştığında öğrencilere konuları daha etkili şekilde öğreteceğini ve daha çok öğrenciye ulaşabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Ancak, bu yaklaşımı Aslı Öğretmenin öz yetersizlik duygusu yaşamasına sebep olmuştur.

> *"Başta şey zannediyordum, konuya hâkim olunca iyi öğreteceğim. Ama fark ettim de bu da olmuyor. Bu farkındalık bana iyi gelmedi aslında. Bana yetersizlik duygusu verdi. Ne yaparsam yapayım çocuklara ulaşamadığımı fark ettim. Öğrencilerin ancak yüzde 20'sine ulaşabildiğimi düşünmek bana hiç iyi gelmedi. Okula giderken ayaklarımın geri gittiğini hissetmeye başladım."*

Bu ifadeler, öğretmenin başlangıçta mesleğe dair sahip olduğu olumlu beklentilerin, zamanla karşılaştığı gerçek zorluklarla yüzleşmesi sonucunda nasıl değiştiğini göstermektedir. Aslı Öğretmen, mesleğinin ilk yıllarında konuya

hakimiyetinin yeterli olmadığı ve bu durumun öğrencilere etkili bir şekilde ulaşmasını engellediği görüşündedir. Öğrencilerin küçük bir kısmına ulaşabildiğini görmek, Aslı Öğretmenin motivasyonunu düşürmüştür. Bu tür olumsuz duygular, öğretmenlerin mesleki destek ve mentorluk alması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

4.3.10.5. Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırıldığı Yıllar

Kendini müfredatın *"mekanik bir uygulayıcısı"* olarak gören Aslı Öğretmenin öz yetersizlik algısı sonraki yıllarda daha da artmıştır. Mesleğinin yedinci ve sekizinci yıllarında istifa etmeyi düşünmüş, o dönemde farklı kariyer kollarında iş aramaya başladığını ifade etmiştir. Aslı Öğretmen, kariyer değişikliği kararından aldığı koçluk eğitimi sayesinde vazgeçtiğini belirtmiştir. Karar değişiminin sebebini ise öğretmenlik mesleğine olan bakış açısının eğitim sonucunda kazandığı farkındalık sayesinde değişmesi olarak açıklamıştır:

> *"Müfredatın sadece uygulayıcısı olmaktan fazlasını yapmak istedim. Başka bir yetkinliğe ihtiyacım olduğunu fark ettim. Ondan sonra koçluk eğitimi aldım. Onla birlikte tamamen bakış açım değişti. Kendimi ancak o zaman daha iyi tanıyabildim. Pandemiden sonra öğretmenliğe döneyim mi dönmeyeyim mi diye düşünüyordum. Mesleğe ya daha iyi bir şekilde dönecektim ya da bırakacaktım bu mesleği. Kendimi, değerlerimi tanıdıkça, bunların farkına vardıkça kendim olarak öğretmenlik mesleğini nasıl icra edeceğimi anladım. Bunları mesleğimde yaşatabilir miyim diye düşündüm ve bunu başardığıma inanıyorum. Ben olmasam da bu sistem devam edecek, asıl benim gibi bunun farkında olanlar bu sistemin içinde olmalı. Öğretmenler aslında sınıf içinde inisiyatif alabilir, özgür olabilir, ben bu görevi kendime atfettim. Artık kendimi "sisteme inanmayan ama sistemin parçası olan" biri olarak tanımlayabilirim, bu mesleğe böyle devam ediyorum."*

Yeniden yapılandırdığı öğretmen kimliği ile Aslı Öğretmen, profesyonel gelişimine daha çok önem verdiğini ve eğitim fırsatlarından yararlandığından bahsetmiştir. Ayrıca, Aslı Öğretmenin profesyonel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği aşağıdaki ifadelerden anlaşılabilir:

> *"Koçluk eğitiminden sonra uzman oldum, P. onaylı. Masal anlatıcılığı eğitimi aldım. Şimdi de 21. yüzyıl yetkinliğini farkındalık programı eğitimi alıyorum online olarak. Bu şekilde bu meslekte daha iyi olacağımı düşünüyorum, bu farkındalıkla. İlk yıllarımda yetersiz hissetmemin nedeni zaten eksik yönlerimin farkında olmamamdı. Şimdi farkındayım ve buna yönelik eğitim alıyorum. Öğrenmeye alan açtığını düşünüyorum."*

Bu ifadeler, Aslı Öğretmenin profesyonel gelişimine olan bağlılığını ve kendini geliştirme arzusunu vurgulamaktadır. 21. yüzyıl yetkinliklerine yönelik eğitimler alması, Aslı Öğretmenin meslekteki etkinliğini ve öğretim metotlarını geliştirme yönünde çabaladığını göstermektedir. Kariyerinin ilk yıllarında hissettiği yetersizlik duygusunun,

kişisel olarak güçsüz yanlarının farkında olmamaktan kaynaklandığını belirterek bu alanlarda aldığı eğitimlerle bu eksiklikleri gidermeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu durum, Aslı Öğretmenin öz farkındalığını ve mesleki yeterliliklerini artırma konusundaki kararlılığını ortaya koymaktadır. Aldığı eğitimle beraber kendi değerlerini profesyonel kimliğine nasıl entegre edeceğine dair gelişen yeni öğretmenlik anlayışıyla Aslı Öğretmen mesleğinde on altıncı yılına devam etmektedir.

4.3.11. Şebnem Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Şebnem Öğretmenin on yedi yıllık öğretmenlik kariyeri, birçok farklı faktör tarafından şekillenmiştir. Özellikle eğitim sürecindeki değişkenlikler ve mesleki rolü konusundaki belirsizlikler; mesleki kariyerini şekillendirme ve öğretmen kimliğini yapılandırma süreçlerini ortaya koymaktadır.

4.3.11.1. Aile Etkisi ve Erken Eğitim Deneyimleri

Şebnem Öğretmenin mesleğine olan ilgisi, büyük ölçüde ailesindeki öğretmen bir rol modelin etkisiyle başlamıştır. Dayısının öğretmen olması ve onunla geçirilen zamanlar, Şebnem Öğretmenin öğretmenlik mesleğine olan ilgisini pekiştirmiştir. Dayısının sınıf öğretmeni olarak gösterdiği özverili çalışma ve eğitimdeki başarılı yaklaşımları, Şebnem Öğretmenin öğretmenliğe dair olumlu bir perspektif geliştirmesine katkı sağlamıştır:

> *"Büyük dayım sınıf öğretmeniydi ve daha sonra özel eğitimde idarecilik yapmaya başlamıştı. Küçükken sık sık onun okuluna gider, köy okulunda onunla zaman geçirirdik. Onun derslerine katılmak, benim için unutulmaz anılardan biri olmuştur. Harfleri gösterirken bile, benim yanlış öğrendiğim harfleri düzeltmekte ısrarcıydım; bu da öğretmenlikteki doğru bilgiyi aktarma konusundaki tutumumu şekillendirdi."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, öğretmen bir rol modelin varlığı ona öğretmenliğin değerini ve etkisini erken yaşlarda kavrama fırsatı sunmuştur. Bu deneyimler, Şebnem Öğretmenin öğretmen olma hayalini şekillendiren ve güçlendiren önemli unsurlar arasında yer almıştır. Eğitime olan ilgisi ve başarısı, okul öncesi eğitimden itibaren belirginleşmeye başlamıştır. İlkokuldan önce okuma yazma öğrenmeye başlaması ve bu süreçte gösterdiği azim, onun eğitim yolunda kendine güvenini artırmıştır: *"Okuma yazmayı ana sınıfta öğrenmiştim. Beraber oynadığımız arkadaşım kreşe gidiyordu. Ben de okula gitmek istiyorum diye tutturmuştum. Okula kaçıyordum sürekli. Benden bıkıp anasınıfına başlamaya bir yıl olmasına rağmen erken başlatmışlardır."* İlkokuldan itibaren başarılı bir öğrenci olarak eğitim hayatına devam

eden Şebnem Öğretmen, lise eğitimi boyunca arkadaşlarını ders çalıştırmaya istekli olduğundan ve bunu sık sık yaptığından bahsetmiştir:

> *"Başarılı bir öğrenciydim, sınıfın en iyileri arasında yer alırdım. Liseyi birincilikle bitirdim. Bazı öğretmenler bizim seviyemize inemezdi, ben anlatırdım [arkadaşlarıma]. Siz de öğrenin, derdim onları ders çalıştırırdım."*

Bu ifadeler, Şebnem Öğretmenin akademik başarısını ve öğrencilik yıllarında edindiği liderlik özelliklerini vurgulaması açısından önemlidir. Şebnem Öğretmen, lisede sınıf arkadaşlarına ders anlatma ve onları öğrenmeye teşvik etme konusunda istekli olduğunu ifade etmektedir. Bu durum hem bilgiye hakimiyetini hem de akranları arasında inisiyatif alarak öğretici bir rol üstlenebilme yeteneğini göstermesi şeklinde yorumlanabilir. Bu tür deneyimler, Şebnem Öğretmenin özgüvenini ve eğitim alanındaki etkinliğini artırmış olabilir.

4.3.11.2. Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Lisede küçük bir ilçede okuduğunu ifade eden Şebnem Öğretmen, okulunda sürekli öğretmen sirkülasyonu olduğundan bahsetmiş ve bağ kurduğu öğretmenlerin diğer sene başka okullara gitmesi nedeniyle hayal kırıklığına uğradığını belirtmiştir:

> *"... küçük bir ilçedeydim. Oraya da tayinle öğretmenler geliyordu, yeni mezundu çoğu, 1 sene durup gidiyorlardı. Okulda sürekli öğretmen sirkülasyonu olurdu. Kıdemli öğretmenler de pek duramazdı okulda. Tecrübeli öğretmen de önemli bence okul açısından. Ben o zaman çok üzülüyordum. Çok başarılı olan öğretmenlerin başka okulda olduğunu biliyorduk."*

Şebnem Öğretmenin o dönemde bile eğitimde tecrübenin önemini anlayacak kadar eğitim ve öğretime süreçlerine ilgi duyan bir öğrenci olduğu söylenebilir. Lise döneminde bilgisayarlara ve internete ilgi duymaya başlayan Şebnem Öğretmenin bu ilgisi, okul müdürü tarafından da fark edilmiştir:

> *"Biz lise zamanındayken internet kafeler açılmıştı. Yeni yeni e-mail adresi almaya başlamıştık. Ben de almıştım. Sınıftaki ilk e-mail adresi alan bendim. Müdürümüz de bilgisayar dersi seçtirmişti. Bize muhasebeci geliyordu. Kod yazmayı öğrenmiştik. Bilgisayar mühendisliği olmak istemiştim."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, branşı olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojilerine ilgisi lise döneminde başlayan Şebnem Öğretmenin başlangıçta hedefi bilgisayar mühendisi olmaktı. Ancak, üniversite sınavında yeterli puan almaması nedeniyle okul müdürünün yönlendirmesiyle BÖTE bölümünü kazanmıştır.

Üniversite eğitimi sırasında karşılaştığı akademik ve idari belirsizlikler, mesleki olarak Şebnem Öğretmenin eksiklikler hissetmesine neden olmuştur:

> *"Bölümün belirsizliği vardı, oturmuş bir kadrosu yoktu. Bilgisayarda bizim bölümden gelip öğretmen olan yok. Biz sanki kodlamasıymışız da öğretmen adayı değilmişiz gibi. Arada kalmışlığımız vardı. Eğitim bilimleri derslerinde de hocalar teknolojiyi entegre edemiyorlardı. Elimizle ders planını uzun uzun yazmamızı istiyorlardı o nedenle eğitim bilimlerinde çok devamsızlık yaptım. … Sayımız da azdı. Bizim için lisenin devamı gibi oldu. Hep bir belirsizlik vardı, biz ne anlatacağız mezun olunca ne yapacağız gibi."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, bilgisayar ve bilişim alanı ile eğitim bilimleri dersleri arasındaki kopukluk, Şebnem Öğretmeni hayal kırıklığına uğratmıştır. Üniversite eğitimini yetersiz olarak algılamasının Şebnem Öğretmenin profesyonel gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Teorik derslerin pratikle yeterince bütünleştirilmemesi ve eğitim teknolojilerinin derslere yeterince entegre edilmemesi, onun mesleki becerilerin gelişimini etkileyen diğer bir öge olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendini lisansüstü eğitimi ile geliştirmeye karar veren Şebnem Öğretmen, bu süreçte lisans eğitimi sırasında mesleki seçenekleri konusunda yeterince yönlendirilmediğini eleştirel bir dille vurgulamıştır:

> *"Mezun olunca yüksek ve doktorada anladım, temel birçok şey öğrenmediğimi fark ettik. Tasarım uzmanı olarak da çalışabilirdik biz mesela, ben bunları mezun olduktan sonra öğrendik. Siz zaten öğretmen olacaksınız diye bizi tekniker kafasıyla yetiştirdiler ancak onların kafasındaki BÖTE öğretmeni olarak, gerçek anlamda bir öğretmen olarak da değil. Okulda bilgisayar laboratuvarı kurabilecek biri olmuştum, doğru. Onları vermişler ama bizi diğer yönlerden beslememişler. Onları sonradan kendim öğrendim."*

Lisans eğitiminde yaşadığı sorunlara rağmen kendini profesyonel olarak geliştirmekten vazgeçmediğini söyleyen Şebnem Öğretmenin öğretmenlik kariyeri büyükşehirlerin birine atanmasıyla başlamıştır.

4.3.11.3. Rol Çatışmaları ve Kimlik Sorgulaması: Öğretmenlik ve Formatörlük

Şebnem Öğretmenin kariyeri boyunca branşı gereği üstlendiği iki farklı rol olan öğretmenlik ve bilgisayar formatörlüğü, onun mesleki kimlik ve rol anlayışında önemli etkilere sahip olmuştur. Bunun sebebi iki rolün farklı beceri, sorumluluk ve beklentiler gerektirmesi olabilir. Bu durum, zaman zaman rol çatışmalarına ve kimlik sorgulamalarına neden olmuştur:

> *"Bazen öğretmen gibi çok hissedemiyorum. Formatör öğretmenlik rolümüz de var. Bilişim teknolojileri rehber öğretmenliği diye geçiyor. Akıllı*

tahtalarla beraber amaç öğretmenlere destek olmak. Keşke böyle olacağına bilgisayar öğretmenliği ile formatör öğretmenliğini ayırsalar."

BÖTE öğretmeni olarak Şebnem Öğretmen, öğrencilere teknoloji ve bilgisayar bilimleri konusunda eğitim vermekle yükümlüdür. Bu rol öğretim materyallerini hazırlamak, ders planları yapmak ve öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak gibi görevleri içermektedir. Öte yandan, formatör olarak görevi, diğer öğretmenlere teknoloji entegrasyonu konusunda rehberlik etmek, eğitim teknolojilerini kullanmaları için destek sağlamak ve meslektaşlarının bu araçları derslerine entegre etmelerine yardımcı olmaktır. Bu iki rol arasındaki farklılıklar, Şebnem Öğretmenin mesleki kimliğini şekillendirirken bazı zorluklara yol açmıştır. Öğretmen kimliğiyle, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanırken; formatör kimliğiyle yetişkin öğreniciler olan meslektaşlarının ihtiyaçlarına yanıt vermek zorundadır. Bu çift rol, onun hem öğretmen hem de eğitici olarak yetkinliklerinin sınırlarını zorlamış ve zaman zaman kimlik çatışmalarına neden olmuştur.

Profesyonel iki rol taşımanın Şebnem Öğretmen için olumlu etkisi, profesyonel olarak kendini geliştirmeye motive olması olabilir. Bu şekilde gerçekleşen profesyonel gelişim ve adaptasyon, teknolojinin hızla değiştiği bir alan olan bilgisayar ve öğretim teknolojilerinde Şebnem'in sürekli yeni öğrenme yöntemleri araştırmasına, teknolojik gelişmeleri takip etmesine ve bu bilgileri hem sınıf içi uygulamalarına hem de meslektaşlarına aktarmasına neden olmuştur. Bu süreçte yaşanan zorluklar, Şebnem Öğretmenin profesyonel kimliğini güçlendirirken, mesleki tatmin ve kimlik bütünlüğü arayışında önemli bir rol oynamıştır:

"Bizim branşta kendinizi hep geliştirmek zorundasınız, öğretmenlik olsun, formatörlük olsun. Programlama dili falan öğretirken farkındayım bazısının ilgisi yok ama ben temel şekilde öğretmeye çalışıyorum. Ben istiyorum ki ilgililerle daha derin ilerleyeyim. Diğerleri de temel ilerlesin. Her zaman daha fazlasını yapmak istiyorum. Örneğin çocukları yapay zekayla desteklemek istiyorum. Sunum hazırlamam C. uygulamasından yararlanma vs. çocuklar bunları görsün istiyorum. İnsanın bir sabit planı olamıyor. Her hafta bile bu hafta böyle yapayım şöyle yapayım kafamda bir de hep o da var. Uğraşıyorsun epey. Ben işte bilişim öğrenmeseler ne olur diyemiyorum. Bir öğretmensin ya sorumluluk var."

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, BÖTE öğretmeni ve formatör olarak deneyimleri, Şebnem Öğretmenin profesyonel kimlik anlayışını derinleştirmiş ve ona eğitim alanında çok yönlü bir perspektif kazandırmıştır.

4.3.11.4. Öğretmenlik Pratiğindeki Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri

Şebnem Öğretmenin kariyeri boyunca hissettiği önemli eksiklik, profesyonel hayatında etkili bir rol model ve mentor yoksunluğudur. Profesyonel rolleri hakkında net bir tablo sunulmayıp birçok sorumluluğu aynı anda yerine getirmesi beklenirken okul yönetimi tarafından yeterince desteklenmemesi, Şebnem Öğretmenin mesleğini icra ederken zaman zaman zorlanmasına yol açmış olabilir:

> *"Görev tanımımız okul yönetiminin kafasında da değişebiliyordu, özellikle deneyimsiz bir öğretmenseniz. Ancak bunun sadece deneyimle ilgili olmadığını gördüm yıllar içinde. ... diğer branş öğretmenlerinden daha çok okul yönetimiyle iletişime geçmek durumda kalıyorum. ... zor ego savaşları. Her şeyi müdürle, müdür yardımcısı ile mi konuşmak gerekiyor bunu da bilemiyoruz."*

Şebnem Öğretmen branş olarak genellikle okulda tek olmak zorunda kaldığını ifade etmiş; bu durumun profesyonel olarak kendini yalnız hissetmesine sebep olduğunu belirtmiştir: *"Benim hiç zümremin olmaması eksiklik hissettiğim bir konu."* Zümre desteğinden mahrum kalmış olsa da bu durum Şebnem Öğretmenin kendi öğretmenlik yolunu çizmesine sebep olmuştur. Bu şekilde, Şebnem Öğretmen bağımsız bir profesyonel olarak kendini profesyonel olarak zorlayıp becerilerini geliştirmek için motive olmuştur. Şebnem Öğretmenin bu şekilde motivasyonu ve zengin deneyimi sayesinde profesyonel olarak olgunlaştığı söylenebilir.

4.4. Bireysel Anlatıların Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular: Geç Kariyer Evresi

Anlatı araştırmalarında, katılımcıların özgün hikayelerine odaklanmak önem taşımaktadır. Bu nedenle, geç kariyer evresindeki katılımcıların bireysel anlatıları; kritik olay analizi, paradigmatik analizi ve tematik içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir ve bulgulara ulaşılmıştır.

4.4.1. Osman Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Mesleğinin otuzuncu yılında yer alan Osman Öğretmen, ilkokulu ve ortaokulu bir köy okulunda okumuştur. Lise döneminde Marmara bölgesinin büyükşehirlerinin birine göç etmiş, taşradan büyükşehre gelmesinin olumsuz etkilerini yaşayarak lise eğitiminde zorlandığını ifade etmiştir.

4.4.1.1. Mesleki Heves ve İlkelerin İnşa Edilme Süreci

Lise hayatı zorlu başlayan Osman Öğretmen, ilk yıl okulu bırakmayı düşünse de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin çabaları sayesinde okula tekrar bağlanmıştır. Okul çapında sözel alanındaki öğrencilerden başarı anlamında düşük beklentinin yaygın

olmasına rağmen, kendisinin üniversite kazanan ilk sözel öğrencisi olduğunu ifade etmektedir. Branşı olan Tarih'e lise ikinci sınıfta ilgi duymaya başladığını ifade eden Osman Öğretmen, İnkılap derslerinde sık sık sunum yaparak konu anlattığını ve kendini öğretmen olarak o dönemde hayal etmeye başladığını ifade etmiştir. Osman Öğretmen ayrıca o dönem gazeteci olma gibi bir hayalinin olduğundan da bahsetmiştir. Bu hayalin sebebi, dönemin kaotik politik bağlamı ile ilgili olabilir:

> *"Gazetecilik o dönemde popüler bir meslekti, siyasete atılmak için bir araç olarak görüyordum. O dönemde ülke çalkalanıyordu, darbe sonrası* -1980 darbesi- *yıllardı. Yine de kendimi hem gazeteci hem öğretmen olarak hayal ettiğimde kendimi öğretmenliğe daha çok yakıştırıyordum."*

Osman Öğretmenin gazetecilik mesleğine olan ilgisi kısa süreli bir ilgi alanı olarak kalmıştır. O dönemde gazeteciliği siyasete dahil olmak için yapılabilecek pragmatik bir strateji olarak görmüştür. Öğretmenliği ise kendine daha uygun bir meslek olarak tanımlaması onun öğretmenliğe karşı olumlu bir tutum edinmesinin bir göstergesi olabilir.

4.4.1.2. Lisans Eğitimi Süreci ve Pratik Deneyimler

Osman Öğretmen, üniversite tercihlerini Tarih öğretmenliğinden yana kullanmıştır. Öğretmen olma isteği ailesi tarafından olumlu karşılanan Osman Öğretmen, ailesindeki ilk öğretmen olarak mezun olacak olması sebebiyle saygınlık kazanmıştı. Üniversite eğitimini yüksek olarak konumlandıran Osman Öğretmen, lisans eğitiminin liseden çok da farklı olmadığını görünce hayal kırıklığına uğradığını ifade etmiştir:

> *"Üniversiteye gittiğimde çok farklı bir ortam bekliyordum. Ama pek farkı olmadığını gördüm, tekdüzeydi yine, öğretmen anlatıcı, biz dinleyici konumdaydık. Keşke biraz daha aktif olmamıza olanak verilseydi."*

Üniversiteden mezun olduğunda kendini teorik ve pratik anlamda donanımlı olarak görmediğini belirten Osman Öğretmen, öğretmen deneyimlerini geliştirmek için kendisinin aksiyon alması gerektiğine karar vermiştir. Üniversite eğitiminin beklentileri karşılamadaki yetersizliği, Osman Öğretmenin öğretmen adayı olarak pedagojik yaklaşımları ve eğitim anlayışını yeniden değerlendirmesine neden olmuştur. Bu nedenle, daha öğrenciyken etüt merkezlerinde ders vermeye başlamıştır. Son sınıftaki stajyer öğretmen uygulamasının ise çok daha farklı ve heyecanlı hissettirdiğini ve öğretmen olarak mezun olacağı için kendisiyle gurur duyduğunu ifade etmiştir. Staj deneyimi sırasında öğrencilerle kurduğu olumlu ilişkiler, mesleki motivasyonunda önemli bir artışa yol açmıştır.

4.4.1.3. Mesleki Zorluklar ve Sınırlamaların Öğretmen Kimliğindeki Rolü

İlk ataması Güneydoğu'ya yapılan Osman Öğretmen, o yıllarda (1992-1994) terör olaylarına şahit olduğunu ve bu çatışmalarda bir arkadaşını kaybettiğini üzülerek anlatmış ve o dönemde hem kişisel hem mesleki anlamda çöküş yaşadığını ifade etmiştir:

> *"Diyarbakır Silvan'dayken bir öğretmen arkadaşımızın seçimden sonra bir kahvenin önünde dövülerek öldürülmesi beni çok derinden etkilemişti. Kimse failin kim olduğunu görmemişti. İnsanlara güvenim çok sarsılmıştı. Biz neden buradayız, neden böyle oluyor, sorgulamasını yaptığım yıllardı."*

Osman Öğretmenin yaşadığı bu talihsiz deneyim, onun toplumsal olaylara bakış açısını derinden etkileyerek profesyonel dayanıklılığını ve dolayısıyla profesyonel kimlik algısını zedelemiştir. Ayrıca, Osman Öğretmen, o dönemde bölgedeki bekar olan kadın öğretmenlerin yaşadığı baskıların ve önyargıların mesleklerini icra etmelerini zorlaştırdığını ve kendisinin de o kadın öğretmenleri koruma görevini üstlendiğini, bunların da yine onu hem psikolojik hem meslek açından yıprattığından bahsetmiştir:

> *"Eşim de öğretmen. O ortaokuldaydı. Bekar bayan öğretmen arkadaşlarımız vardı, batıdan geldikleri için oradaki insanların gayri ahlaki yaklaşımları vardı onlara karşı. Birlikte otururken eşime şu sözü söylemişlerdi: Biz batıya gidince de mi böyle olacak? Biz eşimle onları korumak için elimizden geleni yapmaya çalışıyorduk. Başta o öğretmenlerin, sonra bizlerin öğretmenlik hayalini mahveden bir durumdu."*

Osman Öğretmenin bu anekdotu, eşitlikçi eğitim anlayışına olan bağlılığını ortaya koymuştur; yaşadığı bu olumsuzluklar onun profesyonel kimlik gelişimi için önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

4.4.1.4. Profesyonel Kimliğin Gelişimi: Özel Sektör ve Kamuda Çalışmak

Özel sektör maddi ve manevi olarak öğretmenlere daha çok olanak sunduğu için MEB'den istifa edip batıda yer alan dershanede çalışmaya başladığını ifade eden Osman Öğretmen, özel sektör deneyiminin öğretmen kimliği için en önemli ve değerli yıllar olduğundan bahsetmiştir:

> *"Her ne kadar üniversite bize teorik açıdan zengin bir eğitim sunmuş olsa da ilk yıllarımın zayıf olduğunu düşünüyorum. Öğretmen olarak gelişimim üzerinde en etkili şey, dershanede çalışmak oldu. Ortaokul, lise lise mezunu, hatta KPSS düzeyinde ders verme oldu. Bu şekilde onlara kendimi dinletmem, alan konusunda çok gelişme gerçekleştirdim. 15 yıl çalıştım dershanede."*

Osman Öğretmen, öğretim metodolojilerinin ve mesleki yetkinliğinin gelişiminde farklı kademede ve yaş grubunda yer alan öğrencilerle çalışmanın rolünün önemli

olduğunu göstermiştir. Bu deneyimlerin, öğretmenin pedagojik yaklaşımlarını şekillendirirken, profesyonel kimliklerinin inşasında temel bir rol oynadığı söylenebilir.

Özel sektördeki çalışma şartlarının ve iş yükünün kendini zorlamaya başlaması nedeniyle, MEB tarafından dershanede belli bir yıl aralığında çalışan öğretmenlere tanınan hakla tekrar MEB'e dönen Osman Öğretmen, şu anda bir Anadolu Lisesi'nde görev yapmaktadır ve mesleğinin 30. yılında, öğretmenliğinin ilk yıllarında olduğu gibi zevk aldığından ve heyecan duyduğundan, öğrencilerini çok sevdiğinden bahsetmektedir:

> *"Çok seviyorum mesleğimi. Bu mesleği sevmediğim anda bırakırım. Gençlerle iletişim halinde olduğunu hissetmek çok farklı. Bu kuşak farkını da ortadan kaldırıyor. Belki yaşım ve deneyimim gereği bu yaşta idareci olmam bekleniyor ki belki MEB'de çalışmaya ara vermesem, hep MEB'de devam etseydim belki şu an idareci olurdum. Ama masa başında oturup idareci olmak istemem. Ben mesleki açıdan gençlerden besleniyorum."*

Osman Öğretmenin profesyonel yolculuğu; mesleki heveslerinden, eğitim süreci ve pratik deneyimler üzerinden yaşadığı zorluklar ve sınırlamalara, toplumsal ve politik etkilerin mesleki pratiğine etkisine ve son olarak mesleki kimlik ve gelişimine kadar geniş bir perspektiften ele alınmış ve her biri onun profesyonel kimlik gelişimini derinden etkilemiştir.

4.4.2. Zehra Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Çocukluğunda ailesinde birçok öğretmen olan Zehra Öğretmen, ailedeki öğretmen sayısının fazla olmasının onu öğretmen olma değil, üniversite okuma kısmında etkilediğini ifade etmiştir.

4.4.2.1. Mesleki Tutku ve Branşa Bağlılığın Öğretmen Kimliğindeki Rolü

Zehra Öğretmen, görüşmelerde branşına olan tutkusunu vurgulamış ve öğretmen değil de "Matematik öğretmeni" olduğunu vurgulamıştır:

> *"Matematiği çok seviyorum. Bütün tercihlerim Matematikti. O yüzden anlatırken de zevk alıyorum. Bir Tarih öğretmeni olamazdım ben mesela. Hani çocukları içine çekemezdim. Matematikte iyiyim. Sözel kısım bana zor geliyor. Gerçi sayısalda da başka branşta olsam başarılı olacağımı düşünmüyorum."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Zehra Öğretmenin branşına olan bağlılığı, profesyonel kimliğinin merkezinde yer alması olarak yorumlanabilir. Matematiği sadece bir ders konusu olarak değil, aynı zamanda profesyonel bir tutku olarak gören Zehra Öğretmenin branşına yönelik olan önyargıyı aşmaya yönelik profesyonel gelişim çabasının, branşına olan bağlılığından geldiği söylenebilir:

"Branşım kaynaklı endişeliyim. Bu yıllar boyunca geçmedi. Öğrenciler genelde Matematik konusunda önyargıyla geliyor. En sevmediğim ders diye başlıyor. Aşmak zor bunları. Kendini yılın başından kapatıyor matematiğe. Yapabileceği bir şeyi bile yapmaya çalışmıyor. Bu noktada bizim çabamız devreye giriyor. Öğrencilerle aramdaki nesil farkı sorunu olduğunu hissetmeye başladım, bu da önyargıyı aşma sürecini etkiliyor tabii. Eğitim kitapları okuyorum bunu aşmak için."

Zehra Öğretmenin öğrencilere matematiği sevdirmek ve onların matematiksel düşünce yapısını geliştirmek için gösterdiği tutarlı çaba, mesleğinin her alanında kendini daha değerli ve etkili bir öğretmen olarak konumlandırmasını sağlayarak öğretmen kimliğini pekiştirmesine katkıda bulunduğu şeklinde açıklanabilir.

4.4.2.2. Kişisel Gelişim ve Öğretmenlik Yaklaşımı

Zehra Öğretmen, öğretmenliğin ilk yıllarında daha katı ve disiplin odaklı bir yaklaşıma sahip olduğunu, ancak zamanla ve özellikle anne olduktan sonra daha anlayışlı ve empatik bir tutum sergilemeye başladığını belirtmiştir. Bu değişimin, öğretmenin öğrencilerle olan ilişkisini derinleştirdiği ve bu derinleşen ilişki sayesinde onların eğitim süreçlerinde daha etkili şekilde katkıda bulunduğunu düşündüğü vurgulamıştır: *Anne olduktan sonra daha ılımlı oldum, eskiden daha sert ve tahammülsüzdüm öğretmen olarak. Çocuğumun olması bunu değiştirdi."*

Zehra Öğretmenin öğretmen kimliğinde yaşadığı bu kişisel dönüşümün, öğrencilerin sürprizler yapması gibi özel anları daha fazla takdir etmesine ve mesleğine daha duygusal bir bağ kurmasına olanak tanıdığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerinin evine ziyarette bulunması veya özel günlerde kendisine küçük hediyeler getirmesi ve bu hediyeleri saklaması gibi anlar, öğretmenin mesleğinin ötesinde bir etki yarattığını ve öğrencilerle güçlü bir ilişki kurduğunun göstergeleri olabilir. Özellikle öğretmen olarak değer gördüğü ve öğrencilerle derin bağlar geliştirdiğini hissettiği şu anekdotu bu durumu kanıtlar niteliktedir:

"Ben bir gün derse girmeyi unutmuşum, sınıfın çıtı çıkmamış ve idareye de gitmemiş. Kimsenin ruhu duymamış. Sonraki derse gittim. Dedim ki neden söylemediniz idareye? Hem zor durumda kalmayın diye hem de dinlenmeye ihtiyacınız var diye düşündük."

Bu anekdot, öğrencilerin öğretmene olan saygısını ve onun ihtiyaçlarını anlama kapasitesini gösterdiği gibi, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki bu derin anlayış ve empatiyi vurgulamaktadır. Son olarak, öğretmenliğin üniversitede alınan eğitimden ziyade tecrübeyle şekillenen bir meslek olduğunu düşündüğünü belirten Zehra Öğretmen, okulda

8 yıldır görev yaptığı Anadolu Lisesi'nde sözü geçen ve etkili bir öğretmen olduğunu belirtmiştir.

4.4.2.3. Eğitim Sistemi ve Öğrenme Yaklaşımlarındaki Değişim

Zehra Öğretmen özellikle son 2 senede müfredatın bölünmüşlüğü, teknolojinin artan etkisi ve kademeli öğrenme gibi konular sebebiyle karşılaştığı zorluklardan bahsetmiş; bu durumun öğrencilerin matematik öğrenimine olan etkisi yanı sıra; eğitim sistemindeki bu değişimler nedeniyle Matematik öğretmeni olarak yaşadığı sorunlar ve mesleki olarak adaptasyon zorunluluğunu vurgulamıştır:

> *"Şu anki nesilde matematikte ciddi bir geriye gidiş var. Bunun müfredatın bölünmüşlüğüyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Biz önceden bir konuya başlayınca sonuna kadar gidiyorduk. Artık yıllara bölüyorlar."*

Bu ifadelerle, Zehra Öğretmen sürekli değişen müfredat yapısının öğrencilerin süreklilik içinde bir konuyu öğrenme fırsatını nasıl azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, kademeli öğrenmenin uygulanış şeklini eleştirerek, bu yeni yaklaşımın öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığını da vurgulamıştır:

> *"Müfredatla ilgili ciddi sıkıntılar var. Şu an kademeli öğrenme var. Ben mesela bu kademeli geçişi matematikte sevmedim. Geometri ve matematiği birleştirdiler. Çocukların geometri becerileri çok geriledi."*

Zehra Öğretmenin ifadelerinden, müfredatın değişiminin ve yeni öğrenme modellerinin, öğrencilerin temel matematiksel kavramları anlama kapasitelerine etkisi anlaşılmaktadır. Son olarak, teknolojinin eğitim üzerindeki etkisine de değinen Zehra Öğretmen, bu durumun bazı temel becerilerin eksikliğine yol açtığını vurgulamaktadır:

> *"Ben matematik öğreniminde teknolojinin de sıkıntı yarattığını düşünüyorum. Çocuklar kafada bir şeyler yapabilse de denklemi çizebiliyor ama soruların cevabını söylemiyor."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Zehra Öğretmen, teknolojinin öğrencilerin problemleri kalem kağıtla çözme yeteneğini zayıflattığına işaret etmektedir. Öğretmen olarak bu olumsuzluklardan olumsuz etkilense ve zaman zaman demotive olsa da eğitim sistemindeki değişimlere ve teknolojik gelişmelerin öğrencilerin çalışma ve öğrenme alışkanlıklarını dönüştürmesine yönelik kendini profesyonel olarak adapte etmeye çabaladığını ifade etmiştir. Bu adaptasyon çabası, Zehra Öğretmenin profesyonel kimliğini yeniden yapılandırması şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Algısı

Zehra Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybı yaşadığını; *"Biz meslek olarak çok değersizleştik."* ifadesiyle belirtmiş ve bu durumun onu profesyonel olarak yıprattığından ve bu durumdan rahatsız olduğundan bahsetmiştir. Zehra Öğretmen, 20 yıllık meslek hayatını düşündüğünde, mesleğinin toplum tarafından eskiden daha fazla saygı gördüğünü ancak zamanla bu saygının azaldığını belirtmiş ve özellikle günümüzde öğretmenlik mesleğinin "çok rahat" ve "bol tatilli" olarak görüldüğüne dikkat çekerek, toplumun öğretmenliğin zorluklarını ve mesleki taleplerini anlamakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu yanlış algının, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların ve mesleki stresin göz ardı edilmesine neden olduğunu ve meslek mensupları olarak toplum tarafından doğru şekilde anlaşılamadıklarını ifade etmiştir.

Zehra Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasını biraz da öğrencilerin eğitime ve okula ilişkin tutumlarının değişiminden kaynakladığını ifade etmiştir. Zehra Öğretmene göre, öğrenciler geçmişte daha hedef odaklı ve motiveyken; şimdiki nesil daha maddi kazanç odaklı ve eğitimle ilgili daha az hevesli görünmektedir. Zehra Öğretmen, bu durumun başta eğitime ve öğrenmeye bakış açısını etkilemek üzere eğitimin baş aktörü öğretmenlerin de toplumsal değerini zedelediği ve bu durumdan öğrenme ve öğretme iklimlerinin olumsuz etkilediği ihtimallerinin mümkün olduğunu açıklamıştır. Zehra Öğretmene göre, okula ve öğretmenlere yönelik tutumun değiştiğini gösteren en önemli göstergelerden biri, öğretmen gününün geçmişle karşılaştırılmasıdır. Zehra Öğretmene göre, eskiden öğretmenler gününü büyük bir coşkuyla kutlayan öğrencilerin, günümüzde bu tür etkinliklere ilgisiz kalması, toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların değiştiğini gösterir.

4.4.3. Cansu Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Tüm öğrencilik hayatında sınıfın en çalışkanı olan Cansu Öğretmen, lise eğitiminden sonra şaşırtıcı olmayarak Ankara'nın en seçkin devlet üniversitelerin birinde Matematik Öğretmenliği bölümünü kazanmıştır. Öğrencilik hayatında öğretmenlerin eğitimi ve öğretimi anlamında hem olumlu hem olumsuz örnekler deneyimleyen Cansu Öğretmen -kendi sözleriyle- "*bu örnekleri filtreleyerek kendine özgü bir öğretmen kimliği" edinmiş*tir.

4.4.3.1.Mesleki Motivasyon ve İlham

Cansu Öğretmenin kariyer seçiminde ailenin etkisinin yanı sıra toplumsal cinsiyet normları da önemli bir rol oynamıştır: *"Annem öğretmen olmamı destekledi. Kadına*

uygun meslek, şartları düzgün anlamında." Cansu Öğretmenin kariyer seçiminde ailenin etkisinin yanı sıra toplumsal cinsiyet normları da önemli bir rol oynamıştır: Bu durum, Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin genel olarak kadınlara uygun görülen bir alan olarak kabul edilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu tür toplumsal beklentiler, Cansu Öğretmenin kariyer yolunu şekillendirmesi, aynı zamanda bu mesleği seçme nedenlerini ve kişisel motivasyonlarını da etkilemesi olarak yorumlanabilir.

Cansu Öğretmenin matematiği sevdirmek gibi bir hedefi vardır: *"Derslerimde birinci hedefim çocuklara Matematik'i sevdirmek; özellikle ilk gün, hatta ilk ayları bu yönde şekillendiririm."* Bu yaklaşımın, öğretmenin mesleki tutkusunu güçlendirdiği, öğrencilere olan yaklaşımını ve öğretim metodolojilerini de şekillendirdiği söylenebilir. Özelikle Matematik gibi zor olması ile ilgili ön yargılı bir dersi sevdirmeyi baş amacı olarak belirlemesi, Cansu Öğretmenin kendi alanında fark yaratma arzusunu gösterip profesyonel kimliğinin güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3.2. Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları

Cansu Öğretmenin profesyonel kimlik gelişiminde eğitim ve öğretim yaklaşımlarına olan tutumu etkili olmuştur. Türkiye'deki en iyi üniversitelerin birinden mezun olan Cansu Öğretmen, üniversite eğitimi sırasında edinilen teorik bilgiler ile gerçek dünya öğretmenlik pratiği arasında uçurum olduğunu lisans son sınıfta staj yaparken fark ettiğini ve bu durumun onun mesleki beklentilerini ve realitelerini yeniden değerlendirmesine neden olduğunu ifade etmiştir:

> *"Eğitim bilimleri derslerinde çok farklı yöntemler öğrenmiştik, hatta keşke geçmişte bizim öğretmenlerimiz de matematiği bize böyle etkin ve yaratıcı öğretse dediğim oldu. Aynı zamanda bu derslerde öğretmen uygulaması da yapıyorduk, ama üniversite arkadaşlarımızla yapıyorduk, onlar öğrenci gibi davranıyordu, kontrollü bir alandı. Tabii stajda bu işin böyle olmadığını gördük. Özel okulda staj yaptım ben, öğrencilerin davranışları sıkıntılıydı, danışman öğretmenimin sabrına hayret ediyordum. Öğretmenliğimin ilk yılında da zorlandım bu sefer sebepler farklıydı: Profil kötüydü, ortaokuldu, inanılmaz kalabalıktı sınıf, üniversitede öğrenci merkezli birçok yöntem gördük ama böyle kalabalık sınıflarda öğretmen merkezli olmak zorunda kaldık. Teori ile gerçek çok farklı. Bir şekilde öğretmenliği o çocuklara ulaşabilmek ve faydalı olmak için adapte etmeye çalıştım."*

Cansu Öğretmen, eğitim bilimleri derslerinde farklı pedagojik yaklaşımlarla tanışmış ve mevcut eğitim sistemini sorgulamış; diğer yandan stajda ve öğretmenliğe başladığı okulda o yenilikçi yöntemleri uygulayamayacağını görünce başta hayal kırıklığına uğramış ve üniversitede edindiği teorik bilginin pragmatikliği sorgulamıştır.

Bu sorgulama kendi öğretim stilini geliştirme sürecinde ve öğretmen kimliği gelişiminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir.

4.4.3.3. Profesyonel Zorluklar ve Adaptasyon

Cansu Öğretmen, öğretmenlik kariyerinin başlarında sınıf yönetimiyle ilgili ciddi problemler yaşadığını; sonraki yıllarda ise kazandığı deneyimlerle öğrenci motivasyonu ve sınıf içi etkileşim tekniklerinde ustalaşarak sınıf yönetiminde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinin geliştirmenin yanı sıra, lisans mezunu olduğundan beri alanında kendini donanımlı hissettiğini ifade etmiştir. Anlaşıldığı üzere, profesyonel kimliği oluşturan ögeler açısından Cansu Öğretmen pedagojik alan bilgisi ile alan bilgisinin ayrımının farkında olan ve kendini bu konularda yansıtıcı bir şekilde değerlendiren bir öğretmendir.

Uzun süre öğretmenlik yapmanın yanı sıra, Cansu Öğretmen olarak Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yaptığından dolayı farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda öğretim yapmanın, onun çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme kabiliyetini geliştirdiğini söylemiş, farklı bağlamlarda kazandığı tecrübeler sayesinde yaratıcılığının ve değişime açıklığının arttığından, farklı öğrenme ortamına uyum sağlama yeteneği kazandığından bahsetmiştir:

> "*Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yaptım. Dört coğrafi bölgede de öğretmenlik yaptım, hepsi bana farklı bakış açıları kazandırdı. Öğretmen olarak kendimi değişen koşullara uyum sağlamayı öğrendim. Şimdi hedefim diğer üç bölgede de görev yapıp ülkenin yedi bölgesini de tamamlamak.*"

Bu ifadeler, Cansu Öğretmenin Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde öğretmenlik yapma tecrübesini ve bu tecrübenin kendisine kazandırdığı geniş bakış açılarını vurgulaması açısından değerlidir. Bu deneyimler, Cansu Öğretmenin değişen eğitim koşullarına ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesini sağlamıştır. Hedef olarak belirlenen diğer üç coğrafi bölgede de görev yapma arzusu, Cansu Öğretmenin mesleki kariyerini daha da genişletme ve farklı deneyimler elde etme isteğini göstermektedir. Bu tür bir hedef, öğretmenin kendi mesleki gelişimine olan bağlılığını ve Türkiye'nin kültürel çeşitliliğini daha iyi anlama arzusunu yansıtmaktadır.

4.4.3.4. Kişisel ve Profesyonel Gelişim

Mesleğinin 22. yılında olan Cansu Öğretmen, mesleki alan bilgisini ve pedagojik becerilerini sürekli olarak güncel tutma konusunda özen göstermektedir. Özellikle Türk eğitim sınav sisteminde en önemli derslerden biri olan bir branşın öğretmeni olarak, değişen sınav sistemlerine ve soru tarzlarına öğrencilerini hazırlamak için ders videoları

izlediğini ve yeni nesil soru tipleri çözme becerilerini öğrencilerine aktarabilmek için yeni çıkan test kitaplarını takip ettiğini ifade etmiştir: "*Sürekli öğrenci gibi ben de evde soru çözüyorum. Youtube'dan ders videoları izlerim."*

Eğitim sistemindeki değişimlerin Cansu Öğretmenin problem çözme ve yeniliklere adapte olma becerileri için fırsat sağladığı ve profesyonel olarak statükosundan "kaçmasına" hizmet sağladığı söylenebilir. Bu zorluklarla başa çıkma süreci, Cansu Öğretmeni yaratıcı ve esnek olmaya zorladığı gibi, onun profesyonel dayanıklılığını artırmış olarak yorumlanabilir. Cansu Öğretmen bu zorluklarla başa çıkmak ve kendini profesyonel olarak geliştirmek için stratejiler geliştirirken sınıf içi ve dışı kaynaklardan faydalanarak, zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler geliştirmiştir.

4.4.3.5. Mesleğe İlişkin Toplumsal Algılar

Türk toplumunda öğretmenliğe yüklenen manevi değer, Cansu Öğretmenin öğretmen kimliğini derinden etkileyen bir ögedir: *"Peygamber mesleği derler. Dini anlamı var."* Cansu Öğretmenin mesleği ile ilgili bu algısının mesleğine yaklaşımını aydınlatması ve toplumdaki rolünü şekillendirmesi beklenebilir. Yüksek ve manevi beklentiye cevap verme çabası, olumsuz olarak onun baskı altında hissetmesine sebep olurken; olumlu olarak ise profesyonel kimliğini güçlendirdiği söylenebilir. Cansu Öğretmen dar çerçevede öğrencilerine, geniş çerçevede ise topluma olan sorumluluklarını kendine hatırlatıp öğretmen uygulamalarını daha da anlamlandırıp etkili bir öğretmen olarak mesleğini icra edebilir.

Cansu Öğretmen öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik karamsar bir görüşe sahiptir; bu durum teknolojinin eğitim alanındaki artan rolüne ilişkin endişelerinden kaynaklıdır. Yapay zekanın eğitimde baskın bir rol oynamaya başlayacağı öngörüsüne sahip olan Cansu Öğretmen, bunu öğretmenlik mesleği ile ilgili bir tehdit olarak görmesinin yanı sıra yapay zekayı aynı zamanda eğitimde değişim katalizörü olması açısından bir fırsat olarak da görmektedir:

> *"Öğretmenliğin geleceği konusunda iyimser değilim. Teknoloji ve yapay zeka öğretmeyi ve öğrenmeyi domine edecek gibi, ister istemez bize eskisi kadar ihtiyacın kalmayacağını hissediyorum. Bir yandan da eğer hem eğitim politikası buna uygun düzenlenirse hem bizler de bu gelişmelere göre öğretim stratejilerimizi yeniden değerlendirirsek belki de eğitim-öğretim daha etkili hale dönüşecektir."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Cansu Öğretmen, yapay zekanın eğitim üzerindeki etkisinin farkındadır ve onun bu gelişmelere uyum sağlama yeteneği, mesleki

sürdürülebilirliğini ve etkililiğini belirleyerek öğretmen kimliğinin yeniden yapılanması açısından da etkili olabilir.

4.4.4. Derya Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Derya Öğretmen, 22 yıllık öğretmenlik deneyimi ve 16 yıldır aynı okulda görev yapmasıyla kıdemli bir İngilizce öğretmenidir. Öğretmenlik kariyeri boyunca, branşına olan ilgisi ve bu ilgiyi sürekli olarak geliştirme çabası, onun mesleki kimliğinin temel taşlarını oluşturmuştur. Derya Öğretmenin mesleki anlatısında, özellikle öğrencilerle ve velilerle kurduğu ilişkiler, zümre ve okul yönetimi ile olan etkileşimleri, mesleki dayanışma ve desteğin önemi vurgulanmaktadır.

4.4.4.1. Branşa Olan İlginin Başladığı Öğrencilik Yılları

Derya Öğretmen, öğretmenlik mesleğine olan ilgisini henüz çocukluk yıllarında, ortaokulda keşfetmiştir. 5. sınıfta yapılan bir anket, onun bu ilgisini somutlaştırmasına vesile olmuş, İngilizce öğretmeni olma isteği o dönemden itibaren şekillenmeye başlamıştır: *"Ortaokul hazırlıkta bir anket yapıldı. Ankette İngilizce öğretmeni olmak istiyorum demiştim. 5. sınıftı. İngilizceye ilgi duyuyordum hep."* Bu durum, onun mesleki kimliğinin temelini atan ilk adımlardan biri olarak değerlendirilebilir.

İngilizceye olan bu erken ilginin yıllar içinde güçlenerek Derya Öğretmenin mesleki yönelimini belirlediği ve öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. İlgisiyle bağlantılı olarak Derya Öğretmen yabancı dil ağırlıklı bir lisede eğitimine devam etmiş ve üniversiteye giriş sınavında başarılı olarak tercihini İngilizce Öğretmenliği bölümünden yaparak Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim görmeye başlamıştır.

4.4.4.2. Üniversite Eğitimi ve İlk Deneyim Yılları

İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye başlayan Derya Öğretmen, özellikle üniversiteden mezun olmaya yakın sınıf yönetimi konusundaki endişeleriyle yüzleşmiştir. Üniversitede teorik olarak donanımlı hale gelmiş olduğunu düşünse de gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmak, onun için zorlu bir süreç olmuştur. Nitelikli bir okulda staj yapsa da Derya Öğretmen, o dönem çoğu okulun yüksek mevcutlu olduğunun ve bu durumun öğretmenliğini zorlaştıracağının bilincindedir.

Endişesini haklı çıkarırcasına öğretmenliğe ilk başladığı yıllarda, kalabalık sınıflar, öğretmenlik kimliğinin şekillenmesinde büyük bir baskı unsuru olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde, 60-65 kişilik sınıflarda etkili bir sınıf yönetimi sağlama çabası, Derya Öğretmenin mesleki becerilerini sınamış ve öğretmenlik kimliğini derinlemesine

sorgulamasına neden olmuştur: *"Sınıf yönetimi beni endişelendiriyordu. O zaman genel liseler kalabalıktı. İlk öğretmenliğe başladığımda sınıflar 60-65 kişiydi. Samsun'un iyi bir okuluydu ama kalabalıktı."* Sınıf yönetimi konusundaki bu endişeleri Derya Öğretmenin öğretmenlik kariyerinin erken dönemlerinde karşılaştığı en büyük zorluklardan biri olmuş, ancak bu zorluklar, onun öğretmenlik kimliğinin daha sağlam temeller üzerine inşa edilmesine ve mesleğine yönelik farkındalığının artmasına katkıda bulunmuştur. Bu tür deneyimler, öğretmenlerin mesleki gelişimi için değerlidir; bu şekilde öğretmenler bu zorlukları aşmak için stratejiler geliştirebilir ve kendi öğretim felsefelerini oluşturabilir. Derya Öğretmenin bu süreçte edindiği deneyimlerle, sınıf yönetimi konusundaki becerilerini ve mesleki farkındalığını geliştirerek, öğretmenlik kimliğinin daha da olgunlaşmasını sağladığı söylenebilir.

Zor şartlara sahip ilk atama yerinden sonra başarılı bir okulda birkaç yıl görev yapan Derya Öğretmen, bir Anadolu Lisesi'nde görev yapmaya başlamıştır. 16 yıldır bu okulda görev yapan Derya Öğretmen, okulun olumlu ikliminin kendisini o okulda çalışmaya motive ettiğini vurgulamıştır.

4.4.4.3. Profesyonel İlişkiler ve Mesleki Dayanışma

Derya Öğretmenin görev yaptığı okulda okul idaresinden aldığı destekle profesyonel kimliğini pekiştirdiği anlaşılmaktadır. Kariyerinin ilerleyen yıllarında yöneticilerle kurduğu olumlu ilişki ve okulun kıdemli bir öğretmeni olarak gördüğü itibar; onun mesleki kimliğini güçlendirmesinde etkili olmuştur. Bunun bir göstergesi, öğretmen olarak aldığı kararların zorlu olsa da okul yönetimi tarafından desteklenmesidir:

> *"Ben okul idaresine ödevi kabul etmeyeceğimi; çocuğa o ödevi getirmediğine dair not vereceğimi söylediğimde velisi ne kadar baskılarsa baskılasın arkamda olacaklarını söylediler. Beni motive eden şeyler bunlar."*

Okul yönetiminin destekleyici tutumunun mesleki güvenini artırdığını ve karar alma süreçlerinde daha cesur ve kararlı olmasına olanak tanıdığını belirtmektedir. Kıdemli bir öğretmen olarak, bu tür destekler sayesinde, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirme konularında bağımsız hareket edebilmektedir. Böylece mesleki kimliğinin daha da güçlendiği söylenebilir.

Derya Öğretmen zümre ilişkilerinde son yıllarda mesleki dayanışmanın zayıfladığını fark etmiş; bu durum onun hayal kırıklığı yaşamasına sebep olmuş ve bu şekilde motivasyonu zedelenmiştir: *"Zümre işlerinde uyum olmaması, bazılarının sorumluluklarını yerine getirememesi iyi hissettirmiyor, hatta zaman zaman iyi niyetimin*

suistimal edildiğini düşünüyorum." Branşındaki diğer öğretmenlerle olan ilişkisi ve sorumluluklarını yerine getirirken hissettiği adaletsizlik algısı öğretmen kimliğini zedelemektedir. Öğretmenler arası ilişki ve okul yöneticileriyle olan ilişkileri üzerinden tanımlanabilecek profesyonel ilişkilerin, öğretmen kimliğinin şekillenmesinde hem destekleyici hem de zayıflatıcı etkilerinin olduğunu göstermektedir.

4.4.4.4.Öğrenci ve Velilerle İlişkiler

Derya Öğretmen, yıllar içinde farklı öğrenci profilleri ile karşılaştığından ve bu nedenle sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandıkça sınıf yönetimi stratejilerini gözden geçirdiğinden bahsetmiştir: "*Her sene farklı öğrenci profilleri karşımıza geldiği için farklı şeyler, farklı davranış modelleri ve tepkileri öğreniyorsunuz."* Öğretmenlik kariyeri boyunca edindiği bu deneyimler, onun mesleki kimliğini daha da zenginleştirerek, sınıf içinde daha etkili bir liderlik sergilemesine imkân tanımıştır. Derya Öğretmen, her yeni öğrenci grubuyla karşılaştığında bu stratejileri yeniden değerlendirip uyarlayarak, öğretmenlik pratiğini sürekli olarak iyileştirme yolunda önemli adımlar atmıştır. Bu süreç, onun mesleki kimliğinin dinamik ve gelişime açık bir yapıda olduğunu, değişen koşullara ve ihtiyaçlara göre sürekli evrildiğini göstermektedir.

Derya Öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinde zaman zaman kararsızlık ve hayal kırıklığı yaşadığını belirtmiştir. Son yıllarda, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin ebeveyni tarafından tolere edilmeye çalışılması, öğretmen olarak Derya Öğretmeni zaman zaman zor durumda bırakmıştır:

> *"İki ödevi de kendi isteğiyle alıp getirmeyen öğrencimin velisini aradım, bilgi verdim ödevi kabul etmeyeceğime dair. Ertesi gün veli beni arayıp ödevi kabul edin lütfen dedi. Aslında istemedim ama en sonunda kabul ettim."*

Öğrenci ve veli ilişkilerinde yaşanan sorunlar, öğretmen kimliğinin zedelenmesine yol açabilecek içsel çatışmalar yaratmış olabilir. Derya Öğretmenin öğrencinin gelişimi için doğru olanı yapmaya çalışırken veli baskısı nedeniyle geri adım atmak zorunda kalmasının, mesleki tatminini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmen olarak otoritesini koruma ve velilerle işbirliği içinde çalışma arasındaki dengeyi kurmak, Derya Öğretmen gibi deneyimli bir öğretmen için bile zaman zaman zorlayıcı olmuştur. Bu süreçlerde öğretmenler, kendi mesleki sınırlarını, değerlerini ve beklentilerini yeniden değerlendirmek zorunda kaldıkları için profesyonel kimlikleri zedelenebilir. Olumlu yanından bakıldığında, değişen öğrenci ve veli profili ve zorluklar karşısında Derya Öğretmenin öğretmen kimliği zaman içinde olgunlaşmış ve güçlenmiş

olabilir: *"Yıllarla tecrübeyle geliştiğimi hissediyorum. Bir şeyler oturuyor. Tavır, davranış vs. etkiliyor."* Derya Öğretmen, zorluklar karşısında yıllar içinde bu şekilde öğretmen olarak sürekli olarak yenilediğini hissetmiştir. Kariyer süreci, öğretmen kimliğinin zaman içinde olgunlaşmasına ve güçlenmesine katkıda bulunmuştur.

4.4.5. Okben Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Tarih öğretmeni olan Okben Öğretmenin öğretmenlik kariyeri, yıllar içinde edindiği deneyimlerle şekillenen ve zamanla yeniden yapılandırılan bir kimlik sürecini temsil etmektedir. Eğitimde disiplin ve düzen anlayışının önemine vurgu yapan, ancak eğitim sistemi içindeki zorluklarla da mücadele eden bir öğretmen olarak, Okben Öğretmenin mesleki anlatısı, öğretmenlik kimliğinin nasıl inşa edildiğini ve bu süreçte nasıl yeniden şekillendiğini anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu anlatı, profesyonel kimliğinin kademeli olarak nasıl olgunlaştığını gözler önüne sermektedir.

4.4.5.1. Profesyonel ve Disiplinli Öğretmenlik Kimliği Karşısında Eğitime Politik Müdahaleler

Okben Öğretmen, kariyerinin başından itibaren disiplinli ve düzenli bir öğretmen olarak tanınmıştır. Bu özellikleri, onun profesyonel kimliğini sağlam temeller üzerine inşa etmesine olanak tanımıştır. Profesyonellik anlayışı, onun öğretmenlik pratiğinde süreklilik ve güvenilirlik sağlamıştır:

> *"Aceleci, düzenli, profesyonel, disiplinli, bugünün işini yarına bırakmayan, her işi zamanında ve eksiksiz yapmaya özen gösteren biriyim, öyle tanındığımı düşünüyorum. İşlerin planlandığı şekilde ilerlemesi benim için çok önemli; bu yüzden görevlerimi en iyi şekilde yerine getirmek için gereken özeni gösteririm."*

Okben Öğretmenin öğretmenlik anlayışı hem öğrencileri hem de meslektaşları arasında saygın bir yer edinmesine katkı sağlamış, öğretmenlik mesleğine olan bağlılığını ve profesyonellik anlayışını pekiştirmiştir. Bu disiplin ve özveri, onun öğretmenlik kimliğinin temel taşlarını oluşturmuş ve kariyeri boyunca başarıyla sürdürmesine olanak tanımıştır. Meslek hayatının başlarında karşılaştığı eğitime siyasi müdahaleler onun mesleki yaşantısını olumsuz etkilemiştir:

> *"Siyasetin milli eğitime müdahalesi. O dönemde* [1998-2000] *norm fazlası öğretmen olarak görevlendirildiğim okullarda, adeta sürgün yeri gibi hissettiren bir atmosfer vardı. Eğitimle ilgisi olmayan, tamamen siyasi amaçlarla yapılan bu atamalar, mesleki motivasyonumu ciddi anlamda zedeledi. Öğretmen olarak kendimi değersiz ve dışlanmış hissettim. O dönemler kayıp yıllar olarak hafızamda yer etti."*

Eğitim sistemi içindeki politik müdahaleler ve öğretmenlerin bu süreçlerde yaşadığı zorlukların Okben Öğretmenin profesyonel kimliğini zaman zaman zedelediği anlaşılmaktadır. Bu durum, onun mesleki motivasyonunu ve profesyonel bağlılığını olumsuz etkileyen bir faktör olmuştur.

4.4.5.2.Tarih Öğretiminde Değer Aktarımı

Okben Öğretmen, tarih derslerini sadece tarihsel olayları öğretmek için bir araç olarak değil, aynı zamanda öğrencilerine temel insani ve kültürel değerleri kazandırmak için bir fırsat olarak görmektedir. Bu yaklaşımı, onun öğretmenlik kimliğini güçlendiren ve ona mesleki anlamda derinlik katan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır:

> *"Şu anki geldiği noktada değer yargılarını aktarma aracı olarak görüyorum tarih dersini. Falan tarihte şu olmuş bu olmuşun bir önemi yok; önemli olan, o dönemde ortaya çıkan değerlerin ne anlama geldiğini öğrencilere verebilmek."*

Öğrencilere yalnızca geçmişi öğretmekle kalmayıp, onların bugünkü dünyayı daha iyi anlamalarını ve bu anlayışla geleceğe daha bilinçli adımlar atmalarını sağlamayı amaçlayan Okben Öğretmenin bu yaklaşımıyla öğretmenlik mesleğine duyduğu bağlılığı ve profesyonellik anlayışının pekiştirdiği anlaşılmaktadır. Okben Öğretmenin idealist yaklaşımı, öğrencilerde gözlemlediği ilgisizlik ve eğitim sistemindeki çeşitli eksikliklerle zaman zaman engellenmiştir. Öğrencilerin derslere ilgisizliği, anlatılan konulara yeterince tepki vermemesi ve eğitim sisteminin kısıtlı sürelerle derinlemesine bilgi aktarımını zorlaştırması, onun bu değer aktarımı sürecinde ciddi zorluklar yaşamasına neden olmuştur:

> *"Bir şeyi 10 kere anlatınca karşı kitle de donuk olunca insanı kötü etkiliyor. Kendin çalıp kendin oynamaya benziyor, bu da öğretmen olarak motivasyonumu düşürüyor."*

Öğrencilerin motivasyonsuzluğu Okben Öğretmenin mesleki motivasyonunu düşürmekte ve öğretme hevesini kırmaktadır. Bu durum, onun mesleki tatminini olumsuz yönde etkileyerek, zaman zaman öğretmenlik kimliğinde çatışmalara yol açabilmektedir.

4.4.5.3. Öğretmenlik Olarak Rol Model Olma İsteği

Okben Öğretmen, öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarından itibaren öğrencilerine iyi bir rol model olmaya önem vermiştir. Bu kararlılık, onun öğretmenlik kimliğinin önemli yapıtaşlarından biri olarak görülebilir. Öğrencilik döneminde öğretmenlerini dikkatle gözlemleyen Okben Öğretmen, bu gözlemlerini kendi öğretmenlik pratiğine taşıyarak, öğrencilerine örnek olmayı hedeflemiştir:

"Öğrencilik yıllarımda da öğretmenlerimi iyi gözlemliyordum. Bazı öğretmenlerin öğrencilere baskı uyguladığını görürdüm. Ben zaten neyi yapmamam gerektiğini biliyordum; öğrencilerime nasıl yaklaşmam gerektiğini bu gözlemlerden öğrendim."

Öğretmenlerin davranışları üzerindeki bu dikkatli gözlemleri, onun mesleki gelişimini şekillendiren önemli bir deneyim olmuştur. Okben Öğretmen, öğrencilik yıllarında karşılaştığı olumsuz öğretmen tutumlarından ders çıkararak, öğrencilerine baskı uygulamaktan kaçınmış ve onlara daha anlayışlı, rehberlik edici bir öğretmen olarak yaklaştığını ifade etmiştir. Bu yaklaşımının öğrencileri ile olan iletişimini güçlendirmesi açısından onun öğretmenlik kimliğini pekiştirdiği söylenebilir. Kariyerinin ilerleyen yıllarında değişen öğrenci profiliyle beraber zaman zaman sınıf yönetimini sağlamak adına aşırı otoriter olma eğilimi göstermiş; bu durum onun öğrencileriyle ilişkilerinde zorluklar yaratmıştır. Bu yaklaşım, öğrencileriyle olan etkileşimlerinde istenmeyen sonuçlara yol açmış, bazen de ilişkilerin katı ve kuralcı bir çerçevede şekillenmesine neden olmuştur: "*Sınıfa ilk girdiğimde otorite kurmak için sert bir tavır takınmam gerektiğini düşündüm. Sesimi yükselttim, kuralları net bir şekilde belirledim. Ama zamanla bunun öğrencilerle aramda bir duvar oluşturduğunu fark ettim."* Bu tür davranışlar, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde zaman zaman olumsuz bir hava yaratmış, Okben Öğretmenin de belirttiği üzere öğretmenlik kimliğinin daha katı ve kuralcı bir çerçevede algılanmasına yol açmış olabilir. Okben Öğretmen, öğretmenliğin doğası gereği disiplinli bir sınıf ortamı yaratma çabası içinde öğrencilerin dikkatini ve saygısını kazanmak için bazen sert tavır edinmenin faydalı olduğunu da belirtmektedir: *"Çabuk sinirlenmem aslında. Okul dışı davranışlara yönelik tedbirler belki olabilir. Başta uyarıyorum aslında kurallarımı başta ifade ediyorum ileride sorun çıkmaması adına."* Okben Öğretmen, öğretmenlik mesleğinde disiplini sağlamanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin sadece okul içinde değil, okul dışında da yanlış davranışlar göstermemeleri adına bir önlem olarak değerlendirilebilir.

4.4.5.4. Eğitimde Dijitalleşme Farkındalığı Karşısında Teknolojik Yetersizlik Algısı

Okben Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin dijitalleşme sürecine girdiğini ve bu sürecin kaçınılmaz olduğunu kabul etmiş, bu konuda kendisini geliştirme ihtiyacını net bir şekilde fark etmiştir: *"Mesleğin zamana bağlı olarak dijitalleşecek ve dijital liderlik ve mesleki okuryazarlık bunlar olmazsa olmaz noktasına kadar gidecek."* Dijital liderlik ve mesleki okuryazarlığın gelecekteki eğitim sisteminde önemli bir yer tutacağını

öngörmesi, onun öğretmenlik kimliğini güçlendiren bir farkındalık olarak değerlendirilebilir. Bu farkındalık, Okben Öğretmenin sadece mevcut öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda gelecekteki teknolojik gelişmelere uyum sağlama çabasını da göstermesi bakımından değerlidir. Bu, onun öğretmen kimliğini ileriye taşıma, mesleki gelişimini sürdürme ve öğrencilerine en iyi şekilde hizmet etme yönündeki kararlılığını yansıtan önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Okben Öğretmenin öğretmen kimliğini olumsuz etkileyen önemli bir faktör, eğitim sisteminde algıladığı dijital altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalmasıdır. Eğitimdeki dijital dönüşümü benimsemiş olmasına rağmen, gerekli altyapının ve öğretmenlerin yeterli becerilere sahip olmaması, onun mesleki etkinliğini ve tatminini zayıflatmıştır: *"Okulun altyapısı yok, öğretmen becerisi de eksik. Bu da sıkıntı yaratıyor."* Bu durumun Okben Öğretmenin dijitalleşme sürecine dair olumlu yaklaşımını ve çabalarını sınırlandırdığı ve öğretmenlik kimliğinde bir tatminsizlik yarattığı ortadadır. Eğitimdeki bu yapısal eksiklikler, onun mesleki gelişimini zedeleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Okben Öğretmen kendini dijitalleşmeye ve yeniliklere açık bir öğretmen olarak tanımlasa da eğitim sistemindeki yapısal eksikliklerin onun bu çabalarını sınırlayan ve mesleki tatminini zedeleyen bir faktör olduğu söylenebilir.

4.4.6. Saliha Öğretmenin Mesleki Yaşam Anlatısı

Saliha Öğretmen öğretmenlik mesleğinde yirmi üç yılı geride bırakmış deneyimli bir eğitimcidir. Kariyerinin büyük bir bölümünü sınıf öğretmeni olarak geçiren Saliha Öğretmen, son üç yıldır Almanca öğretmenliği yapmaktadır. Bu durum onun mesleki olarak dönüşüm geçirdiği şeklinde anlaşılabilir. Bu geçiş, sadece bir branş değişikliği olmanın ötesinde, onun öğretmenlik kimliğinin yeniden yapılandırılması ve yeni bir perspektif kazanması açısından kritik bir rol oynamıştır.

4.4.6.1. Sınıf Öğretmeni Olarak Yatılı Bölge Okulunda Geçen On Yıl

Saliha Öğretmen, öğretmenlik kariyerine sınıf öğretmeni olarak başlamış ve bu alanda yirmi yıl geçirmiştir. Bu süre zarfında çocukların zihinsel ve karakter gelişimlerine katkıda bulunduğunu, öğrencilerini *"temelden alıp şekillendirdiği"* ifadesi ile vurgulamaktadır: *"Sınıf öğretmenliğinde çocukları temelden alıp sen şekillendiriyorsun, sen karakterini oluşturuyorsun belki."* Saliha Öğretmenin bu ifadeleri, öğretmenlik rolünün ne denli derin ve etkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin geleceğe hazırlanmalarında öğretmenin üstlendiği bu kritik rol, onun öğretmenlik kimliğinde önemli bir yer tutmuş görünmektedir. Saliha Öğretmenin sınıf öğretmenliği yıllarındaki

bu derin etki, onun eğitimci olarak kendini tanımlamasında ve mesleki yolculuğunda daima temel bir unsur olmuştur.

Mesleki yaşantısının ayrıntılarına bakıldığında, Saliha Öğretmenin 10 yıl boyunca yatılı bölge okulunda öğretmenlik yapması dikkat çekmektedir:

> *"10 yıl boyunca yatılı okulda görev yaptım. Oradaki deneyimlerim çok farklıydı. Öğrencilerle birebir ilgilenme, onların her türlü ihtiyaçlarına yanıt verme sorumluluğu bambaşka bir boyuttaydı."*

Saliha Öğretmenin on yıl süren yatılı okul deneyiminin öğretmenlik kimliğini derinden etkileyen önemli bir dönemi temsil ettiği anlaşılmaktadır. Yatılı okul ortamında öğrencilerin sadece akademik gelişimleri değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçlarıyla da yakından ilgilenme sorumluluğunun öğretmenlik pratiğinde farklı bir derinlik ve hassasiyet geliştirmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Bu sürecin Saliha Öğretmenin öğrencilerine karşı duyduğu sorumluluk duygusunu pekiştirdiği ve onların hayatlarında daha kapsamlı bir rol üstlenmesine yol açtığı anlaşılmaktadır. Bu deneyimler, Saliha Öğretmenin mesleki kimliğini güçlendirerek, onun sadece bir öğretmen değil, aynı zamanda bir rehber, destekçi ve rol model olarak tanımlanması şeklinde yorumlanabilir. Daha sonrasında, Alman Dil ve Edebiyatı bölümü mezunu Saliha Öğretmen, MEB Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı'nda başarılı olarak 5 yıl boyunca Almanya'daki Türk öğrencilere Türk kültürü öğretmenliği yapmaya başlamıştır.

4.4.6.2. Almanya'da Öğretmenlik Deneyimi: Kültürel Birikim ve Dil Gelişimi

Saliha Öğretmenin Almanya'da edindiği deneyimler, onun öğretmenlik kimliğinde önemli bir yere sahiptir. Almanca diline ve kültürüne duyduğu ilgi, sonrasında geçiş yapacağı Almanca öğretmenliği alanında güçlü bir kimlik oluşturmasına katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Almanya'da öğretmenlik yapmış olması, sadece yabancı dil gelişimi ve pedagojik beceriler açısından değil, aynı zamanda kültürel farkındalığı derinleştirerek öğretmenlik pratiğine zenginlik katmıştır. Kültürel birikimini öğrencilerine aktarma isteğinin, Saliha Öğretmenin hem mesleki hem de kişisel gelişimini destekleyip onun öğretmen kimliğini güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca, *"Almancamı geliştirmek istiyordum, sanatsal etkinliğe çok ilgim vardı. Her türlü şeye ilgim vardı."* ifadelerinden, Almanya'da bulunduğu süre boyunca yabancı dil becerilerini geliştirdiği ve sanatsal etkinliklere olan ilgisinin Saliha Öğretmenin kültürel ve entelektüel gelişimini desteklediği ve bu açılardan öğretmenlik kimliğini zenginleştirdiği söylenebilir.

Türkiye'ye döndükten sonra da öğrencileri için farklı kültürleri aktaran rolünü benimsemeye devam etmiştir: *"Almanya'da öğretmenlik yapmam kültürü aktarmada benim için çok iyi oldu. ... Madem elimde bir cevher vardı, körelmek istemedim, geliştirmek istedim."* Almanya'da öğretmenlik deneyiminin Saliha Öğretmenin kültürel çeşitlilik anlamında öğretmenlik kimliğini ve pedagojik yaklaşımını geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca, Saliha Öğretmen, Almanya'da kazandığı ve iyileştirdiği becerileri geliştirmek ve bu bilgi birikimini kaybetmemek için büyük çaba sarf etmiştir.

4.4.6.3.Türkiye'ye Dönüş ve Almanca Öğretmenliğine Geçiş

Türkiye'ye döndükten sonra 5 yıl boyunca sınıf öğretmenliği yapmaya devam ettikten sonra, tüm öğretmenlik kariyeri olan 20 yıldan sonra, MEB tarafından tanınan Alan Değişikliği başvurusu yapmış, başvurusunun kabulüyle alan değişikliğine hak kazanarak geç kariyer evresinde Almanca öğretmenliği yapmaya başlayarak mesleki hayatında önemli bir değişikliğe adım atmıştır. Farklı alana geçme motivasyonu ise yabancı dil öğretimine duyduğu ilgi ve kazandığı becerileri değerlendirme isteğidir.

Sınıf öğretmenliğinden Almanca öğretmenliğine geçiş her ne kadar heyecan verici bir deneyim olsa da Saliha Öğretmenin geçiş sürecinde yaşadığı zorluklar mevcuttur. Alışık olduğu bir alanı terk etmek zorunda kalması, onun mesleki tatminini ve güvenini olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca, ilkokul ve lisede öğretmenlik yapmak öğrencilerin yaş grubu açısından çok farklı öğretmenlik deneyimlerini işaret edebilir. Ancak Saliha Öğretmenin yeni öğretmenlik rolüyle ilgili en büyük sorunu, eğitim sisteminde karşılaştığı zorluklar ve bu süreçte yaşadığı zorlu duygulardır. Her ne kadar Almanca öğretmenliği ona yeni bir heyecan getirmiş olsa da eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bu süreçte yaşadığı güçlükler, onun öğretmenlik kimliğinde zedelenmelerine neden olmuştur: *"Türk eğitim sistemini yetersiz buluyorum. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi açısını muhteşem buluyorum. Zaten bu ilişki olmasa bunu sürdüremezdim."* ifadelerinden anlaşılacağı üzere, merkezi eğitiminden kaynaklı sorunlar nedeniyle öğretmen kimliği zedelenen Saliha Öğretmen, bununla başa çıkabilmek için öğrencileriyle olan ilişki ve bağa odaklanmakta ve iş doyumuna tutunmaktadır. Eğitim sistemiyle ilgili memnun olmadığı noktalar sorulduğunda, Almanca dersinin haftada iki ders olması, eğitimde fırsat eşitliği olmaması, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması ve bunun sonucunda veli ve toplumun gözünde git gide öğretmenlerin statüsünün düşmesinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin hem branşlarına özgü hem öğrencilere eşit fırsatlar sunulmamasına ilişkin, hem de mesleğin toplumsal algısının düşmesine ilişkin problemler nedeniyle öğretmen kimlikleri zedelenebilir.

"Kendimi sürekli geliştirebilme şansım var. Sadece bir öğretmen olarak kalsam da çocuklara sürekli ayak uydurmam lazım." ifadeleri, Saliha Öğretmenin öğretmenlik mesleğinin dinamikliğini ve sürekli gelişim ve kendini yenileme tutkusunu sevdiğini göstermesi açısından; çağa ayak uydurmanın ve öğrencilere faydalı olmanın önemini benimseyerek mesleki gelişimi konusunda hâlâ çabaladığını göstermektedir. Bu çabasının onun mesleki kimliğini güçlendirdiği söylenebilir.

4.5. Odak Grup Tartışması Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular

Farklı kariyer evrelerinde yer alan katılımcı öğretmenlerle odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden erken kariyer evresinde yer alan İlkin Öğretmen, Meryem Öğretmen ve Yiğitcan Öğretmen; orta kariyer evresinde yer alan Melisa Öğretmen ve geç kariyer evresinde yer alan Osman Öğretmen ve Zehra Öğretmen katılmaya gönüllü olduklarını belirtmiş; 6 katılımcı öğretmenle odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir.

Odak grup tartışması yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Odak grup tartışması verileri iki aşamalı olarak analiz edilmiştir. İlk aşamada veriler odak grup tartışması formundaki sorulara göre tematik olarak analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise analiz sonuçları; farklı kariyer evrelerinde öğretmen kimliği yapısının diğer bileşenlerinin keşfedilmesi amacıyla çapraz vaka analizi sonucu elde edilen bulgularla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çapraz içerik analiz sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Odak Grup Tartışması Çapraz İçerik Analizi Sonuçları

Temalar	Alt Temalar	Erken Kariyer Evresi 0-3 yıl	Orta Kariyer Evresi 4-18 yıl	Geç Kariyer Evresi 18+ yıl
Paydaşlarla ilişkiler, iletişim ve işbirliği düzeyi	***Öğrencilerle iletişim ve etkileşim***	Aktif ve duyarlı; deneyimsizlikten kaynaklanan zorluklar, katı veya arkadaşçıl tutum	Stratejik, bireyselleştirilmiş yöntemler, daha yetkin.	Derin ve etkin ilişkiler; mentor rolünü üstlenme.
	Velilerle iletişim ve işbirliği	Resmi; rehberliğe dayalı, genelde formel toplantılarda gerçekleşen iletişim	Güvenilir, etkili, açık iletişim; işbirliğine açıklık.	Etkin iletişim ve rehberlik; aile katılımını teşvik etme.
	Toplumla iletişim ve toplumsal roller	Öğretmen olarak tanınmaya uyum sağlama; öğretmen olmaktan gurur duyma.	Aktif katılım, bilinçli; toplumsal sorunlarda görüş bildirmeye açık olma.	Saygı duyulan figür olarak görülme isteği karşısında mesleğin toplumsal itibarının düşmesi eğitim politikalarına katkıda bulunma isteği; etkililik algısı.
Öğretmen rolleri, disiplin ve eğitim becerileri	***Beklenen Roller/Sorumluluklar***	Temel sınıf yönetimi rolleri	Öğretim yöntemlerinde uzmanlaşma; etkili sınıf yönetimi becerileri; ekstra sorumluluk alma.	Okul içi kararlarda etkin rol oynama.

Temalar	Alt Temalar	Erken Kariyer Evresi 0-3 yıl	Orta Kariyer Evresi 4-18 yıl	Geç Kariyer Evresi 18+ yıl
Branşa göre değişen roller ve beklentiler	***Branşa Özgü Roller***	Branşta teorik olarak donanımlı hissetme	Branşa özgü öğretim yöntemlerinde uzmanlaşma	Branş liderliği rolü
Okul içi destek sistemleri, mesleki dayanışma	***Destek/Yardım Algısı***	Destek alma ihtiyacı; mentor arayışı; eğitim teknolojisi konusunda destek verme.	Yeni öğretmenlere destek verme isteği	Yeni öğretmenlere mentor olma; kurumsal sorunların çözümünde aktif rol oynama
Okula katkı düzeyi, aidiyet hissi	***Değerli Üye Algısı***	Kurumsal aidiyet geliştirme çabası	Okula değerli katkılarda bulunma algısı	Kurumsal boyutta ve mesleki öğrenme topluluklarında değerli ve etkili bir üye olarak tanınma; yüksek aidiyet isteği
Zümre içi destek, iş birliği ve iletişim	***Zümre İlişkileri***	Zümrede yer bulma çabası	Zümrede etkin rol alma	Zümre liderliği
Mesleki gelişim için dış kaynaklar ve ağlar	***Profesyonel Etkileşim***	Profesyonel gelişim fırsatları arayışı	Profesyonel ağları geliştirme isteği	İnformel liderlik üzerinden mesleki etkileşimi sürdürmek

Çapraz içerik analizi sonucu ortaya çıkan ilk üç temada öğretmenlerin paydaşlarla olan iletişim becerilerine ve etkileşimine odaklanılmıştır. Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin genellikle deneyimsizlikten kaynaklanan zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu zorluklar, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde aşırı sert veya yumuşak tutumlar sergilemesinden kaynaklanmıştır. Meryem Öğretmenin *"Başta otorite kurmak için öğrencilere çok sert davranırdım."* ifadesi sert tutuma örnek gösterilebilir. Yiğitcan Öğretmen ise kariyerinin ilk yılında öğrencileriyle arkadaşçıl ilişkiler kurduğundan ve bu nedenle sınıf yönetimi sorunları yaşadığından bahsetmiştir. Orta kariyer evresinde yer alan Melisa Öğretmen, bir sınıfında özel eğitim öğrencisi olduğundan ve öğrencisiyle bireysel olarak ilgilenip ona özel ders materyalleri hazırladığından bahsetmiştir. Orta kariyer evresindeki öğretmenlerin iletişimde daha stratejik ve bireyselleştirilmiş yöntemler geliştirerek daha yetkin hale geldikleri anlaşılmaktadır. Geç kariyer evresinde yer alan Osman Öğretmen, öğrencileriyle derslerde sadece Tarih değil, onların hayat görüşünü geliştirecek deneyimlerini paylaştığından bahsetmiştir: *"Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yaptım. Oysaki öğrencilerimiz dünyayı yaşadıkları yerlerden ibaret görüyor. Bazen dersin son 10 dakikasını bu tecrübelerimi paylaşmaya ayırıyorum. Çocukların dünyaya bakışlarını*

geliştirmeye çabalıyorum." Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin öğrencilerle derin ve etkili ilişkiler kurup onlara sadece akademik konularında değil; diğer alanlardaki hayat deneyimleriyle rehberlik ettikleri anlaşılmaktadır.

Velilerle iletişimin ve işbirliğinin ise kariyer evresinin ilerlemesiyle geliştiği anlaşılmaktadır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin resmi veli toplantıları dışında velilerle görüşmekten kaçındığı anlaşılmaktadır. Orta kariyer evresinde yer alan Melisa Öğretmen, kariyerinin ilk yıllarında velilerle iletişim kurma konusunda isteksiz olduğundan bahsetmiş; daha sonraki yıllarda ise iletişim becerilerini geliştirdiğini düşünüp öğrencilerinin başarısı ve psikolojik iyi oluşları için velilerle işbirliği kurmaya açık olduğundan; sık sık sınıf rehber öğretmeni olduğu sınıftaki öğrencilerin velileriyle görüştüğünden bahsetmiştir. Deneyim kazandıkça, öğretmenlerin velilerle olan etkileşimlerinde daha rehberlik odaklı bir yaklaşım benimsedikleri ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik ettikleri anlaşılmaktadır.

Erken kariyer evresindeki öğretmenler, öğretmen olarak toplum içindeki yerlerini bulma ve öğretmen olarak tanınma sürecinden geçmektedir. İlkin Öğretmenin, *"İnsanların öğretmen olduğumu duyduklarındaki tavırları hoşuma gidiyor, tadını çıkarıyorum."* ifadelerinden, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki itibarlarını olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır. Kariyerlerinin ileri dönemlerinde, öğretmenler toplumda saygı duyulan figürler haline gelmeyi arzu ederler; ancak geç kariyer evresindeki öğretmenlerden Osman Öğretmen ve Zehra Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin mesleki itibarının düştüğünden rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan, orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin eğitim politikaları için fikir bildirerek katkıda bulunma konusunda istekli oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerden kariyerlerinin başında temel sınıf yönetimi rollerini üstlenmeleri; kariyerlerinin ileri dönemlerinde ise okul içi kararlarda daha etkin roller alarak öğretmen rolleri, disiplin ve eğitim becerilerini pekiştirmeleri beklenmektedir. Geç kariyer evresinde yer alan Zehra Öğretmen, kariyerinin 10. yıllarından itibaren (orta kariyer evresi) öğretim yöntemlerinin uzmanlaşma ve etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için geçmiş deneyimlerini kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kariyerlerinin başında branşlarına ilişkin temel teorik bilgilerle donanımlı hissederken, ilerleyen yıllarda branşa özgü öğretim yöntemleri uzmanlaştığı çapraz içerik analizi sonucunda ortaya çıkan diğer bir bulgudur. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenler branş liderliği rolünü üstlenmekte ve zümresindeki diğer öğretmenlere rehberlik yapmaktadır. Branşları Tarih olan geç kariyer evresinde yer alan

Osman Öğretmenin erken kariyer evresinde yer alan İlkin Öğretmene öğretim yöntemleri, materyaller ve resmi evrak işleri konusunda destek olduğu anlaşılmıştır. Bu örnekten anlaşılacağı üzere, yeni öğretmenler okulda kendilerine destek olacak mentor arayışındadır. Diğer taraftan orta kariyer evresinde yer alan öğretmenler de yeni öğretmenlere destek vermeye isteklidir. Ayrıca, geç kariyer evresinde yer alan öğretmenler okula özgü sorunların çözümünde aktif rol oynamaya isteklidir. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerse erken ve orta kariyer evresindeki öğretmenlerden eğitim teknolojisi konularında destek aldıklarından bahsetmiştir. Erken kariyer evresinde yer alan İlkin Öğretmen, geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlere destek olduğundan bahsetmiştir.

Öğretmenler kariyerlerinin erken dönemlerinde kurumsal aidiyet geliştirme çabası içinde olurken, orta kariyer evresindeki öğretmenlerin okula değerli katkılarda bulunma algısını geliştirdikleri anlaşılmaktadır. 10 yıldır aynı okulda çalışan Melisa Öğretmenin, *"Bunca yıl okul kültürümüzü koruduğumuza inanıyorum. Bizler zaten deneyimlerimizi yeni arkadaşlara aktarmaya istekliyiz."* ifadelerinden, diğer deneyimli öğretmenlerle okul kültürünü koruma ve aktarma rolleriyle okula katkıda bulundukları anlaşılmaktadır. Geç kariyer evresinde yer alan Zehra Öğretmen ise zengin öğretmenlik deneyimiyle okulda ve çalıştığı ilçede etkili ve deneyimli bir öğretmen olarak saygı gördüğünden bahsetmiştir.

Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin zümrede yer bulma çabası gösterirken, orta kariyerde etkin bir rol alma ve ileri kariyerde zümre liderliği gibi rolleri üstlenildiği ortaya çıkan diğer bir bulgudur. Kariyerin başlangıcında profesyonel gelişim fırsatları arayan öğretmenler, orta dönemde profesyonel ağlarını genişletmeye ve son dönemlerde informel ve formel liderlik üzerinden mesleki etkileşimi sürdürmeye odaklanmaktadır. Zümre içi destek, işbirliği ve iletişimin her kariyer evresinde önemli olduğu ortaya çıkan diğer bir bulgudur.

Erken kariyer evresinde yer alan İlkin ve Meryem Öğretmen, öğretmenliğin yanı sıra lisansüstü kariyer yaparak kendilerini profesyonel olarak geliştirmektedir. Orta kariyer evresinde yer alan Melisa Öğretmen, mesleki öğrenme topluluklarına katılarak profesyonel etkileşimini geliştirmekteyken; geç kariyer evresinde yer alan Osman Öğretmen informel liderlik üzerinden mesleki etkileşimi sürdürmeye odaklanmaktadır. Osman Öğretmenin, *"Türkiye'nin hem doğusunda hem batısında çalıştım. Çok farklı coğrafyadan öğretmen arkadaşım var. Görüştüğümüzde veya konuştuğumuzda öğretmen olarak anılarımızı paylaşmaktan hiç sıkılmayız. Aramızda kalsın, masanın en susmayanı*

ben olurum." ifadesi, mesleki iletişimi informel liderlik üzerinden sürdürdüğünün bir göstergesi olabilir.

Odak grup tartışmasının çapraz içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre değişen paydaşlarla iletişim becerileri, velilerle etkileşimleri ve toplumsal rolleri gibi konularda yaşadıkları deneyimler, öğretmen kimliğinin nasıl şekillendiğine dair önemli içgörüleri ortaya çıkarmıştır. Erken kariyer evresindeki öğretmenler, öğretmenlik kimliklerini oluşturma sürecinde, deneyimsizlik ve belirsizlikle mücadele ederken, bu süreçte genellikle daha resmi ve katı bir iletişim tarzı benimsemektedirler. Bu durum, profesyonel kimliklerini sağlamlaştırma çabası olarak yorumlanabilir. Orta kariyer evresinde, öğretmenlerin özgüven kazanarak ve deneyimlerini artırarak, öğretmen kimliklerini daha etkin ve bağımsız bir şekilde yapılandırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Orta kariyer evresindeki öğretmenlerin bireyselleştirilmiş yöntemler ve stratejik iletişim becerileri geliştirmelerinden profesyonel olarak geliştikleri anlaşılabilir. Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin ise toplumda ve eğitim camiasında saygı duyulan figürler olarak, mentorluk yapma ve eğitim politikalarına katkıda bulunma rollerini üstlendiği anlaşılmaktadır. Bu durum, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin tam anlamıyla olgunlaştığının ve bu kimliğin toplum içinde etkili bir şekilde temsil edildiğinin bir göstergesi olabilir. Tema ve alt temalarla açıklandığım gibi, kariyerleri boyunca zenginleşen deneyimleriyle öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin hem bireysel hem de profesyonel gelişimleriyle ilişkili olarak evrilmesi, öğretmen kimliği oluşumu ve yeniden yapılanma süreçlerinin karmaşık ve dinamik doğasını göstermesi açısından değerli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

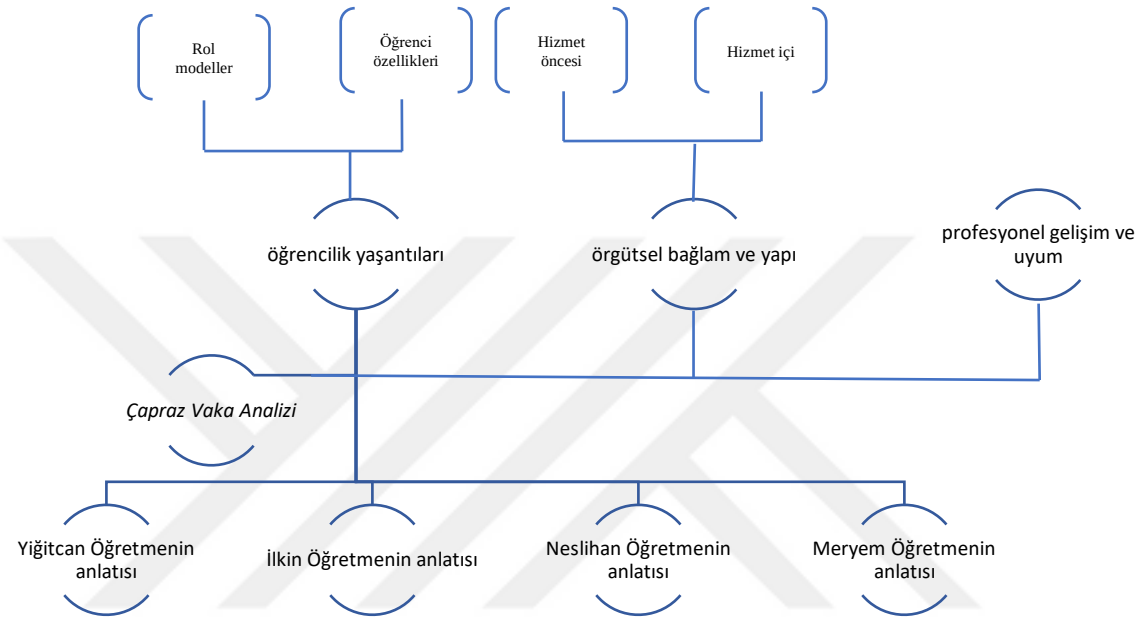
4.6. Çapraz Vaka Analizinde Ortaya Çıkan Bulgular

Bu başlıkta, öğretmenlerin bireysel anlatılarında ortaya çıkan temalar çapraz vaka analizi yöntemiyle karşılaştırılmış, ortak temalara ulaşılmış ve ortaya çıkan bu temalar öğretmenlerin kariyer evreleri çerçevesinde sunulmuştur.

4.6.1. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular

İlk araştırma problemi olarak belirlenen, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl oluşturulduğu ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerine yapılan analizlerle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Çapraz vaka analizi sonucunda,

erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşturulmasında ortak temaların olup olmadığı incelenmiştir. Şekil 23'te görüldüğü gibi, analiz sonuçlarına göre erken kariyer öğretmenlerin profesyonel kimliklerini oluşturma sürecinde üç ortak temaya ulaşılmıştır.



Şekil 23. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar

İlk olarak, öğretmenlerin ilkokul ve lise yıllarındaki *öğrencilik yaşantıları*nın, öğretmen kimliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu ana tema altında, rol modellerin etkisi ve öğrenci olarak sahip olunan özellikler gibi iki ayrı alt tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumunda, öğrenci yaşantılarının önemli etkisi olduğu anlaşılmaktadır. İlk alt tema, geçmişteki öğrenci yaşantılarında rol model aldıkları öğretmenlerin veya diğer bireylerin, erken kariyer öğretmenlerinin kimliklerini çok yönlü olarak şekillendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda bulunan erken kariyer öğretmenleri arasında yapılan incelemelerde, Yiğitcan Öğretmenin profesyonel kimlik gelişiminde lise döneminde örnek aldığı Tarih öğretmeninin büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu etki, yalnızca ders anlatım biçimi veya öğretmenin branşıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğretmenin öğrencilere

yaklaşım şekli, onlara kapsamlı rehberlik yapması ve öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmesi gibi faktörlerden de kaynaklanmıştır. Lise yıllarında Yiğitcan Öğretmenin zihninde şekillenmeye başlayan öğretmenlik şemasında, bu rol modelin etkisinin göz ardı edilemeyeceği anlaşılmaktadır:

> *"O dönem Tarih öğretmenim olan D. öğretmen çok ilgilendi bizimle. Hayatımıza dair her şeyle ilgileniyordu. Liseden önce de aslında sosyal bilimleri; tarihi metinler okumayı çok severdim. D. hocamla bu iyice pekişti."*

İkinci alt tema olarak ortaya çıkan öğrenci olarak sahip oldukları özelliklerin de erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa edilme sürecinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin temel ve ortaöğretimdeki öğrencilik deneyimleri, onların profesyonel kimliklerinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Bu deneyimler, öğretmenlerin öğretim stilleri ve felsefelerini etkileyebilir. Öğrencilik yıllarında öğrenme süreçlerinden keyif alan ve akademik olarak başarılı olan bireyler, bu pozitif deneyimleri öğretmen kimliklerinin oluşumuna taşıyabilir. Çalışmada yer alan öğretmenler öğrencilik dönemlerindeki başarıları ve aktif katılımlarını, öğretmen olduklarında da sürdürmüşlerdir, bu da profesyonel kimliklerini pekiştiren bir unsur olarak belirlenmiştir. Meryem Öğretmenin ifadeleri, öğrenci olarak başarısının ve disiplininin öğretmen kimliğinin inşa sürecine etkisini gösterir niteliktedir:

> *"Başarılı bir öğrenciydim. ... Ailemin bana bir kere ders çalış dediğini bilmem, düzenli ve disiplinli çalışırdım hep. ... Düzenli, programlı ve planlı bir öğretmen olduğum söylenir."*

Çapraz vaka analizi, *örgütsel bağlam ve yapıları*n erken kariyer öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşasında belirgin etkisini ortaya koymuştur. İki alt tema olarak, hizmet öncesi dönem için eğitim aldıkları Anadolu Öğretmen Lisesi ve üniversitelerin bağlamları ile hizmet içi dönemde ilk atandıkları okulların bağlamlarının etkisi incelenmiştir. Anadolu Öğretmen Liseleri'nde eğitim gören öğretmenlerin kimlik oluşum süreçleri, okulun "öğretmen gibi" olmaya teşvik eden kültürü sayesinde daha erken başlamıştır. Örneğin, öğrencilikleri sırasında kutlanan "Öğretmen Okullarının Açılış Günü" ve öğretmen marşının coşkuyla söylenmesi gibi kurumsal gelenekler, öğretmen kimliğini pekiştiren unsurlardır. Öğretmen lisesi mezunlarının mesleki derslere olan olumlu tutumları ve bu derslerin onları mesleğe hazırlamadaki etkinliği, profesyonel kimliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı genel olarak olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Meryem Öğretmenin şu ifadeleri öğretmen lisesi

kültürünün öğretmen kimliği üzerindeki belirgin etkisini özetler niteliktedir: *"Hangi mesleği seçeceğimizin önemi yoktu, bizden beklenen öğretmen gibi davranmamızdı ki ben mesleğe başladığımda okul müdürünün 'öğretmen lisesi mezunu olduğun anlaşılıyor.' ifadesinden bunu başardığımızı anlıyorum."* Öğretmen liselerinin profesyonel kimliğin inşası üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenim görülen üniversitenin bağlamı, erken kariyer öğretmenlerin profesyonel kimliğinin oluşumunda etkili diğer bir dönemdir. Araştırma bulgularına göre, üniversitede alınan eğitimin örgütsel bağlamı, öğretmen kimliklerinin desteklediği veya zedelediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmen kimliği üzerindeki farklılaşan etkisi, iki fakülte türünün bağlamsal farklılığına gönderme yaptığı söylenebilir. Eğitim Fakültesi mezunları, öğrencilikleri boyunca öğretmenlik mesleğine yönelik somut bilgiler edinirken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunları, pedagojik formasyon programlarına katılarak bu bilgilere sonradan ulaşmaktadır. Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin, teorik eğitimin ağırlıklı olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik desteklerin eksikliği nedeniyle öğretmenlik mesleğine daha az olumlu yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerinin şekillenmesinde belirleyici olabilir. Çalışma grubunda yer alan Yiğitcan Öğretmenin ifadeleri bu etkiye örnek verilebilir: *"Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olduğum için, üniversite yıllarım boyunca kendimi bir öğretmen olarak hayal edemedim. Ancak pedagojik formasyon eğitimi almaya başladığımda, öğretmenliğin ne kadar ciddi ve zorlu bir meslek olduğunu anladım ve bu durum beni oldukça korkuttu."* Ayrıca, Türkiye'de pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili eğitim politikalarının sık sık değişmesinin de öğretmen adaylarının motivasyonunu ve profesyonel kimlik gelişimini etkilediği Neslihan Öğretmenin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır: *"Üniversitede okurken birden formasyon kaldırıldı. Motivasyonum kırıldı, hatta okulu bırakmayı bile düşündüm.*

Hizmet içi dönem, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin ilk atandıkları kurumun bağlamı üzerinden değerlendirilen örgütsel bağlam temasının ikinci alt temasını oluşturmaktadır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, çalıştıkları kurumun bağlamının öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin şekillenmesinde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Paydaşlar arası ilişkiler ve çalışanların gelişim fırsatları gibi unsurlarla tanımlanabilecek olan okul ikliminin öğretmen kimliğinin inşası üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yiğitcan Öğretmenin ifadelerinden, ilk görev yaptığı okulda öğretmen kimliğinin zedelendiği anlaşılmaktadır:

"İlk atandığım okul, öğretmen olarak beni kötü etkiledi. Öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkiler, okulun olumsuz havası ve sürekli yalnızlaştırılmam yüzünden okula giderken ayaklarım geri gidiyordu."

Neslihan Öğretmen de farklı okullarda görev yapmanın, öğretmen olarak profesyonel gelişimini etkilediğini vurgulamıştır: *"Göreve başladığım okulda ben öğretmenlik yapmıyormuşum adeta, bu okula gelince anladım. Şu an gerçek bir öğretmenlik deneyimi yaşadığımı düşünüyorum."* Görev yapılan okulun örgütsel bağlamının, öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademelerinin kurumsal yapısı ve bağlamındaki, bu farklılıklar öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini etkileyebilir. Çalışmada, Meryem Öğretmen ilk görev yeri olan ilkokulda profesyonel olarak tatmin olmadığını ve mesleğinden zevk alamadığını; ancak liseye geçtiğinde, öğretmenlik mesleğini daha profesyonel bir şekilde icra etmeye başladığını belirtmiştir: "*İlk olarak ilkokulda görev yaptım. Kendimi zaman zaman öğretmen gibi hissetmedim, oyun ablası modundaydım, öğretmenlikten zevk alamadım. Ancak liseye geçtiğimde durum değişti. Lisede öğretmenlik mesleğini daha profesyonel bir şekilde gerçekleştirdiğime inanıyorum."* Çalışılan kurumların kademelerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini etkilediği bu ifadelerden anlaşılmaktadır.

Üçüncü tema olarak, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini oluşturma sürecinde, *profesyonel gelişim ve adaptasyon*un önemli bir etkisi bulunduğu görülmüştür. Bu evredeki öğretmenlerin hepsinin farklı motivasyon kaynaklarına sahip olsalar da kendilerini profesyonel anlamda geliştirmeye yönelik bir motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ikisi daha iyi bir öğretmen olmak için MEB içindeki formel ve informel eğitim fırsatlarını değerlendirdiklerinden bahsederken; diğer katılımcılar akademik kariyer yapmak amacıyla kendi alanlarında lisansüstü eğitim aldıklarından ve bu şekilde kendilerini geliştirdiklerinden bahsetmiştir. Aşağıda öğretmenlerin kendi ifadelerinden profesyonel gelişime yönelik görüşleri ve kendilerini geliştirmek için motivasyonları anlaşılmaktadır:

"Bir öğretmen olarak yeterli olabilmek için sürekli kendimi geliştirmeye odaklanıyorum. Öğrencilerime daha faydalı olabilmek ve onlara daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilmek için bu çok önemli." (Neslihan Öğretmen)

"Benim amacım, öğrencilerime Tarih'i sevdirebilmek ve onların hayatlarına dokunabilmek. Daha iyi bir öğretmen olmak için sürekli olarak kendimi geliştiriyorum." (Yiğitcan Öğretmen)

"Alanımda daha başarılı bir öğretmen olmayı hedefliyorum. Ayrıca, akademik kariyerimin de öğretmenlik pratiğime önemli katkılarda bulunacağını düşünüyorum ve bu yüzden bu alanda kendimi geliştirmeye büyük önem veriyorum." (Meryem Öğretmen)

"Öğretmenliği çok seviyorum, ancak kendimi gelecekte bir üniversitede akademisyen olarak görmekteyim. Bu nedenle akademik kariyerime odaklanıyorum ve bu alanda ilerlemek için çalışmalar yapıyorum." (İlkin Öğretmen)

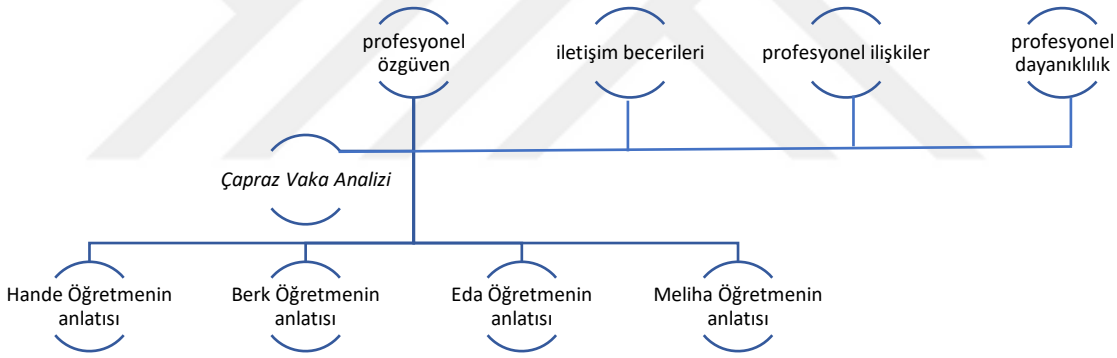
Farklı motivasyon kaynaklarına sahip olsalar da erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin tümü profesyonel gelişime önem vermektedir ve formel ve informel profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanmak için isteklidir. Ortaya çıkan temalardan ve örnek katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda, öğrencilik yaşantıları ve bu süreçte karşılaştıkları rol modellerin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Öğrenim gördükleri okullarda karşılaştıkları öğretmenlerin tutumları ve öğrenci özellikleri, bu öğretmenlerin kendi meslek anlayışlarını ve pedagojik yaklaşımlarını şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim ve atandıkları ilk kurumlardaki deneyimler, örgütsel bağlam ve yapı içerisinde profesyonel kimliklerinin oluşumuna önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu öğretmenler, hizmet içi dönemde çalıştıkları kurumlarda profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirerek ve yeni ortamlara uyum sağlayarak, mesleki kimliklerini güçlendirme sürecine devam etmektedir. Erken kariyer evresindeki öğretmenler, geçmişteki öğrencilik deneyimlerinden ve mesleki gelişim süreçlerinden aldıkları ilhamla, profesyonel kimliklerini inşa etme ve öğretmenlik kariyerlerinde sağlam bir temel oluşturma yolunda önemli adımlar atmaktadır.

4.6.2. Orta Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular

İkinci araştırma problemi olarak belirlenen, orta kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreci ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerine yapılan analizlerle önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgular istikrar evresindeki öğretmenler ile deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenler için ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.6.2.1. İstikrar Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular

Çapraz vaka analizi sonucunda, orta kariyer evresinin birinci basamağını oluşturan, 4-6 yıl öğretim deneyimine sahip öğretmenlerle karakterize edilen istikrar kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşturulmasında ortak temaların olup olmadığı incelenmiştir. İstikrar kariyer evresi, öğretmenlerin meslek hayatında belirli bir deneyim ve yeterliliğe ulaştıkları, mesleki kimliklerini ve uygulamalarını oturttukları bir dönemi ifade etmektedir (Huberman, 1993; 2001). Şekil 24'te görüldüğü gibi, analiz sonuçlarına göre istikrara kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma sürecine ilişkin dört ortak temaya ulaşılmıştır.



Şekil 24. İstikrar Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar

Çapraz vaka analizi sonucunda istikrar kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin ortaya çıkan ilk tema, *profesyonel özgüven*dir. Kariyerlerinin dördüncü ila altıncı yıllarında yer alan istikrar evresindeki öğretmenlerin profesyonel özgüvenlerinde önemli bir gelişim yaşadıkları anlaşılabilir. Profesyonel özgüven, pedagojik ve öğretim yöntemlerinde yetkinleşme algısı olarak tanımlanabilir. İstikrar kariyer evresinde yer alan Hande Öğretmenin

profesyonel özgüveninin gelişimi; öğretmenlikte karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukları nasıl aştığı ile yakından ilgilidir. Mesleğinin altıncı yılında olan Hande Öğretmen, ilk yıllarda sınıfa girdiğinde endişeli hissederken; zamanla kazandığı deneyim sayesinde bu alanda önemli beceriler geliştirmiştir: *"İlk zamanlarda sıkıntılı bir sınıfa girdiğimde ne yapacağımı bilmiyordum. Kalakalıyordum sanki. Bu konuda kendimi geliştirmem gerekti. Şimdi ise bir sınıfa girdiğimde neler yapmak gerektiğini bildiğimi hissediyorum."* Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere, Hande Öğretmenin elde ettiği deneyimler onun öğretmenlik pratiğinde daha etkili olmasını sağlamış ve bu da onun öğretmenlik becerilerine olan güvenini önemli ölçüde artırmıştır. Meliha Öğretmen için ise profesyonel özgüvenin gelişmesi daha çok alan bilgisinde uzmanlaşmasıyla ilgilidir. Beklenmedik kariyer değişikliği olarak İngilizceden Almancaya geçiş yapmak zorunda kaldığında, bu yeni dile olan yabancılığını aşmak için ekstra çaba sarf etmiştir. Meliha Öğretmen, Almanca dil bilgisini geliştirme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşarak hem dil bilgisini hem de öğretim becerilerini güçlendirmiştir. Bu süreç, onun yabancı dil öğretimi konusunda daha yetkin hale gelmesine ve öğretmenlikteki özgüvenini artırmasına yardımcı olmuştur:

> *"Başlarda Almanca öğretmek bana çok zor geliyordu. Ancak öğretmenlik yıllarım bana çok şey öğretti. Öğretimim yıllar geçtikçe gelişti sanki. Öğrencilerimin Almancayı başarıyla öğrenmelerini sağlamak ve onların bu yeni dili benimsemelerini izlemek, beni çok mutlu etti."*

Meliha Öğretmenin öğretmenlik pratiğinde öğrencilerin branşa olan ilgisinde ve başarısında gözlemlediği bu başarı, onun özgüvenini kademeli olarak inşa etmiştir. Öğrencilerinin dil öğrenimindeki ilerlemeleri, onun öğretim stratejilerinin etkinliğini doğrulamış ve profesyonel yetkinliğine olan inancını pekiştirmiştir.

Berk Öğretmenin profesyonel özgüveni, branşında olan tutkusunu öğrencilerini etkilemek için kullanma yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Edebiyata olan tutkusu, sınıf içinde etkileşimli dersler yaratmasını sağlamıştır. Özellikle, öğrencilerin edebiyat metinlerine olan ilgisini artırmak için kullandığı yaratıcı öğretim yöntemleri, onun öğretmen olarak kendine olan güvenini pekiştirmiştir. Berk Öğretmen, öğrencilerin edebi eserler karşısında gösterdikleri olumlu tepkileri ve derslerdeki katılımlarını gözlemledikçe, kendi öğretim stillerinin etkinliğine dair güveni artmıştır:

> *"Öğrencilerin edebi metinlerle etkileşimini gözlemlemek ve onların bu metinlerden aldıkları ilhamı izlemek benim için mutluluk kaynağı. Etkili olduğunu düşündüğüm her ders, bir öğretmen olarak kendime olan güvenimi artırıyor."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, başarılı geçen dersler, Berk'in öğretmenlik becerilerine olan inancını güçlendirmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrenci etkileşimini artıran yöntemler bulmak ve bu yöntemleri uygulamak, onun profesyonel özgüvenini önemli ölçüde etkilemiştir.

Çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema, *iletişim becerileri*dir. İstikrar evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yapılandırmasında sınıf içi iletişimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf içi iletişim, öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim çerçevesinde açıklanabilir. Öğretmenler deneyim kazandıkça iletişim becerilerini geliştirerek ve ders içinde etkileşimi artırarak öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırabilir; sınıf içi iletişimi geliştirebilir ve kriz anlarında hızlıca aksiyon alarak ders içindeki etkileşimi ve düzeni sağlayabilir. Eda Öğretmenin zorunlu uzaktan eğitimde edindiği profesyonel deneyimlerinden bu konu daha iyi anlaşılabilir:

> *"Pandemi başladığında, bir anda tüm öğretim süreçlerimizi çevrimiçi platformlara taşımak zorunda kaldık. Bu durum, başta oldukça zorlayıcıydı çünkü hem benim hem de öğrencilerimin bu tür bir eğitime alışık olmamamız nedeniyle adaptasyon süreci gerektirdi. ... Bu süreçte, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları derslere aktif olarak katılmaya teşvik etmek için interaktif ve katılımcı öğrenme teknikleri geliştirdim."*

Eda Öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğretmenler deneyim kazandıkça iletişim becerilerini geliştirerek öğrencilerin ders içinde aktif kılma adına stratejiler geliştirmektedir. Zorunlu uzaktan eğitim gibi kriz anlarında bu becerileri sayesinde derslerini verimli hale getirmektedir. Meliha Öğretmen ise ilk yıllarında öğrencileri ile kurduğu yakın ilişkinin sınıf yönetiminde sorunlar yarattığını; daha sonraki yıllarda bunun farkına vararak öğrencileriyle doğru şekilde iletişim kurmaya başladığını ifade etmiştir: *"Çocuklarla yakın ilişkiler kurmuştum ve sonra çocuklarla sınıf yönetimi anlamında olumsuzluklar sezdim. Bunun dezavantajlarını gördüğüm için artık araya seviye koydum."* Meliha Öğretmenin tecrübelerini anlattığı bu ifadelerden; sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkilerinde başarılı olmanın anahtarlarından birinin, pedagojik yaklaşıma uygun olarak öğrencilerle iletişim kurma konusunda farkındalığa ve yetkinliğe ulaşmak olduğu anlaşılabilir.

Çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan üçüncü tema, *profesyonel ilişkiler*in profesyonel kimliğin yapılandırılmasındaki rolüdür. Meslektaşlarla olan ilişkiler ve ekip çalışmasının; istikrar evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılmasında kilit bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Okul içi profesyonel ilişkiler,

öğretmen ile öğretmen arası ilişkiler ve öğretmen ile okul yöneticileri arasındaki ilişkileri kapsamında çerçevelendirilebilir. Katılımcı öğretmenler profesyonel ilişkilerden bahsederken; zümre arkadaşlarıyla uyumlu çalışmalarının onları mesleki açıdan olumlu etkilendiği; okul yöneticilerinin ise kendileriyle bürokratik güçlerini temel alarak kurdukları ilişkilerin onları mesleki açıdan olumsuz etkilediğini açıklamıştır. Hande Öğretmenin "*Zümrece ekip ilişkimiz iyi. Bu durum, bu ekip ruhu beni olumlu etkiliyor. Hani bazıları derler ya okula gelirken ayaklarım geri geri gidiyor, benim için durum tam tersi."* ifadelerinden anlaşıldığı üzere, kendi branşındaki öğretmenleriyle olan ilişkileri; Hande Öğretmenin öğretmenlik motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Berk Öğretmenin *"... mesleğimizi hakkıyla yerine getirmeye çalışırken yöneticilerin üzerimizde kurmaya çalıştığı güç, ... beni üzüyor."* ifadesi ise okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurarken liderlik becerilerini değil; bürokratik güçlerini kullanmasının öğretmenlerin profesyonel kimliklerini zedeleyen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Berk Öğretmenin meslektaşlarının profesyonelliğini sorguladığı ifadelerinden, *"... düzgün bir iş etiği de yok. Bu beni aşırı rahatsız ediyor ki bir de ben proje okulunda çalışıyorum, tırnak içinde söylüyorum, en "nitelikli" öğretmenlerin çalışmasının beklendiği okullar. Öğretmen odası muhabbetlerine pek maruz kalmak istemiyorum. Demotive olmak istemiyorum. Gelecekte MEB'den ayrılmaya karar verirsem sebepleri bunlar olacak."* Öğretmen kimliği üzerindeki diğer öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin oluşan olumsuz algı ve bu olumsuz algı üzerinden öğretmenler arasında oluşan ters sinerji, öğretmen kimliğini olumsuz etkileyerek mesleği bırakma düşüncelerine bile sebep olabilir.

Çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan dördüncü tema, *profesyonel dayanıklılığ*ın profesyonel kimlik yapılandırılmasındaki rolüdür. Zorluklar karşısında profesyonel dayanıklılığın, istikrar evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılmasında önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler mesleki yaşantılarının ilk yıllarında idealize edilmiş beklentiler ve gerçek dünya arasındaki farktan dolayı gerçeklik şoku yaşayabilirler. Gerçeklik şoku deneyiminin profesyonel dayanıklılık geliştirmek için kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu krizle başa çıkabilme stratejileri, ilerleyen yıllardaki öğretmen kimliklerini yapılandırmalarında etkili olabilir. Hande Öğretmenin, *"İlk zamanlarda sıkıntılı bir sınıfa girdiğimde ne yapacağımı bilmiyordum. ..."* ifadesinden şoku yaşadığını fark etmesinin mesleki gelişimi açısından önemli bir adım olduğu söylenebilir. Sonraki yıllarda çocuk gelişim teorileri ve öğretim stratejileri konusunda

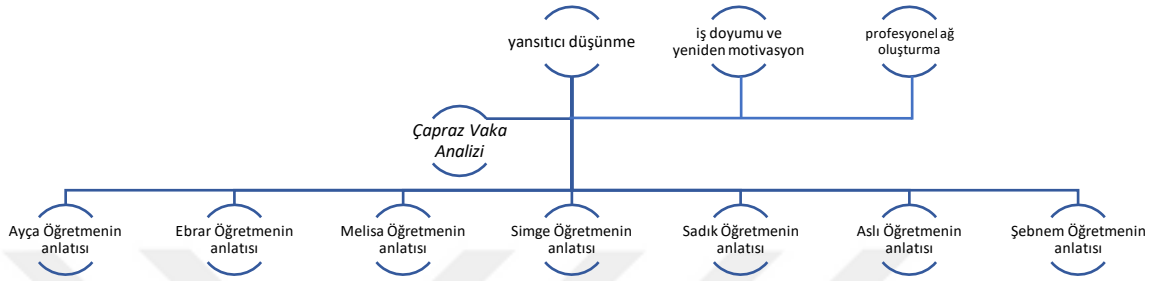
okumalar yapması ve deneyimli öğretmenlere danışması; onun profesyonel dayanıklılığını güçlendiren stratejiler olmuştur. Berk Öğretmenin, *"Öğretmenliği sadece bir meslek olarak görmemekteyim. Bu işi zihinsel ve ruhsal doyum sağlamak için bir araç olarak kullanmaktayım."* ifadeleri ise öz kimlik ile profesyonel kimliğin iç içe geçerek profesyonel dayanıklılığı desteklemesini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Eda ve Meliha Öğretmen için ise rol modellerin varlığının zorluklarla başa çıkma kapasitesini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Eda Öğretmenin, *"Annemin çalışma hayatındaki zorluklar ... benim meslek seçimim üzerinde derin bir etkiye sahipti."* ifadelerinden ailedeki rol modellerin kariyer seçiminde ve zorluklarla başa çıkma yeteneğinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Meliha Öğretmenin öğretmen olan büyük erkek kardeşi, Meliha Öğretmen için hem bir ilham kaynağı olmuş hem de mesleki zorluklarla başa çıkma kapasitesinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca Meliha Öğretmenin *"Öğrencilerimle ve meslektaşlarımla kurduğum güçlü bağlar, beni sadece bir öğretmen olarak değil, aynı zamanda bir insan olarak güçlendiriyor."* ifadesi, okul içinde kurduğu bağların onun hem kişisel hem de profesyonel dayanıklılığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Ortaya çıkan temalardan ve ifade örneklerinden anlaşıldığı üzere, istikrar kariyer evresindeki öğretmenler, artan deneyimleriyle öğretim yöntemlerini daha etkili bir şekilde uygulamaya, sınıf yönetimi konularında daha yetkin olmaya, öğrenci ile iletişimlerinde daha duyarlı yaklaşımlar sergilemeye ve profesyonel açıdan daha dayanıklı olmaya başlayarak profesyonel kimliklerini pekiştirmektedir ve kademeli olarak artan profesyonel özgüvenleriyle öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını daha da güçlendirerek kariyerlerine daha sağlam bir temel üzerinden devam etme motivasyonu bulmaktadır.

4.6.2.2. Deneme ve Çeşitlendirme Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular

Çapraz vaka analizi sonucunda, orta kariyer evresinin ikinci basamağını oluşturan, 7-18 yıl öğretim deneyime sahip öğretmenlerle karakterize edilen istikrar kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimlikleri yeniden yapılandırmada ortak temaların olup olmadığı incelenmiştir. Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde, öğretmenler mesleki deneyimlerini zenginleştirmek için çeşitli yöntemler ve stratejiler denemekte, bu süreçte etkililik ile deneysellik arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır (Stemberger,

2020). Şekil 25'te görüldüğü gibi, analiz sonuçlarına göre deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırma sürecine ilişkin üç ortak temaya ulaşılmıştır.



Şekil 25. Deneme ve Çeşitlendirme Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar

Çapraz vaka analizi sonucunda deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin ortaya çıkan ilk tema, *yansıtıcı düşünme*dir. Bu temadan anlaşıldığı üzere, kariyerlerinin yedinci ila on sekizinci yıllarında olan deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenler geçmiş öğretmenlik deneyimleri ve öğretim pratikleri için gözden geçirme sürecine girmektedir. Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin öğretim pratikleri üzerine yansıtıcı düşünmeleri, öğretim yöntemlerini ve pedagojik uygulamalarını geliştirmelerine olanak sağlayabilir ve öğretmenin profesyonel gelişimine olumlu etkide bulunabilir. Katılımcılardan Ayça Öğretmen, geçmişteki öğretmenlik yıllarını düşündüğünde, ilk yıllarında sınıftaki otoriteyi sağlamak adına sınıf içinde sert bir disiplin anlayışı sergilediğini; sonraki yıllarda ise öğrencilerine sosyo-duygusal açıdan etki edebilmek amacıyla daha sıcak davrandığından bahsetmiştir: *"... sınıfa hâkim olmak için bir öğretmenin sert olması gerek düşüncesinden vazgeçtim. Sebebi bir yandan deneyimlerim olabilir. ... Sürekli bunu sürdüremezdim. Öğretmenlik bir şeyler*

öğretmenin ötesinde çünkü." Öğretmen olarak öğrencilere karşı geçmişteki tutumlarını değerlendirerek profesyonel anlamda bir farkındalık ve değişim yaşamıştır.

Mesleğinin on birinci yılında olan Ebrar Öğretmen ise alan hakimiyeti konusunda kendine güvendiğinden bahsetmiş ve öğretmenlik yıllarında branşı olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi açısından, dini konularda toplumsal önyargıları gözlemlediğini ve bu durumdan hoşnut olmasa da bu önyargıyı kırmaya çabaladığından bahsetmiştir:

> *"Toplumda yaygın olan kanı yüzünden, din dersi çok ciddiye alınmayan bir alan. … Herkesin bir şeyler bildiği ama çoğunlukla bildiklerinin doğru olmadığı bir alan. … Sık sık gözlemlediğim bu algıyı kırmak adına sure ezberletmek gibi alışagelmiş ödevler yerine öğrencilerin yanlış bilgileri sorgulayıp doğrusuna ulaşabilmeleri adına farklı ödevler vermeyi tercih ediyorum."*

Akademik çalışmalarını da sürdüren Ebrar Öğretmen, bilimsel araştırma yöntemlerini temel düzeyde de olsa öğrencilerine aktarmayı hedeflemekte ve bu şekilde sınıf içindeki öğretimi geliştirmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Melisa Öğretmen ise dil öğretiminde başta ütopik hedefleri olduğundan ve öğrendiği her yenilikçi yöntemi derslerine uygulamayı çalıştığından bahsederken, daha sonraki öğretmenlik yıllarında yöntemin tek başına bir anlam ifade etmediğini, bunun yerine öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarının önemli olduğunu fark ettiğini belirtmiştir: *"İngilizce derslerimde kullandığım teknikleri sık sık sorgulayarak, dersleri daha anlaşılır hale getirmeye çalışıyorum. Bu, öğrencilerimin dil öğreniminde daha hızlı ilerlemesine yardımcı oluyor."* Melisa Öğretmen ayrıca kullandığı teknikleri ve materyalleri etkili olup olmadığına göre zaman zaman öğrencilerinden geri dönüş alarak değerlendirdiğini ve etkili olmadığını düşündüğünde teknikleri ve materyalleri öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tekrar düzenlendiğini vurgulamıştır.

Aslı Öğretmen ise geçmiş öğretmenlik yıllarını düşündüğünde, konuya ve pedagojiye hâkim olmanın her zaman etkili bir öğretmeyle sonuçlanacağı anlamına gelmediğini ve öğrencilerinin çok azına ulaşabildiğini fark ettiğini; bu farkındalığın ona yetersiz ve "*müfredatın mekanik bir uygulayıcısı"* gibi hissettirdiği için zaman zaman istifa etmeyi düşündüğünden bahsetmiştir. *"Pandemiden sonra öğretmenliğe döneyim mi dönmeyeyim mi diye düşünüyordum. ... Mesleğe ya daha iyi bir şekilde dönecektim ya da bırakacaktım bu mesleği."* ifadelerinden anlaşıldığı üzere, bir öğretmen olarak kendini ve öğretim uygulamalarını değerlendiren Aslı Öğretmen, mesleki anlamda bir çıkış noktası aramıştır. Aldığı koçluk eğitimiyle entelektüel bir aydınlanma yaşayan Aslı Öğretmenin, *"kendimi, değerlerimi tanıdıkça, bunların farkına vardıkça kendim olarak*

öğretmenlik mesleğini nasıl icra edeceğimi anladım. Bunları mesleğimde yaşatabilir miyim diye düşündüm ve bunu başardığıma inanıyorum." ifadelerinden anlaşıldığı üzere, kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasındaki uyumu yakalayarak öğretmen kimliğini yeniden yapılandırmayı başarmıştır. Diğer yandan, *"İlk yıllarımda yetersiz hissetmemin nedeni zaten eksik yönlerimin farkında olmamamdı. Şimdi farkındayım ve buna yönelik eğitim alıyorum. Öğrenmeye alan açtığını düşünüyorum."* ifadelerinden Aslı Öğretmenin yansıtıcı düşünme yaparak, mesleki açıdan zayıflıklarını değerlendirerek bu değerlendirmeye uygun olarak çeşitli eğitimler almayı planlayıp kendini geliştirmek istediği anlaşılmaktadır.

İngilizce öğretmeni olan Sadık Öğretmen ise yabancı dil öğretiminde daha etkili olmak için CELTA gibi uluslararası eğitim programlarına katılmış ve yurt dışında İngilizce okutmanlığı yapmıştır. Sadık Öğretmen bu eğitim programlarında öğrendiği yeni öğretim yöntemlerini uygulayarak daha iyi bir öğretmen olmayı hedeflemektedir: *"N. üniversitesinden aldığım CELTA eğitimiyle kendimi daha donanımlı görmeye başladım. Daha sonra kazandığım Fulbright bursuyla Teaching Excellence and Achievement programında öğrendiklerimi derslerimde hâlâ uyguluyorum."* Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenler geçmiş öğretmenlik yıllarının ve uygulamalarının üzerine düşünmekte ve kendilerini mesleki olarak değerlendirmektedir; böylelikle öz farkındalığı artan öğretmenler profesyonel olarak kendilerini geliştirmek için motive olmaktadır.

Çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema, *iş doyumu* ve *yeniden motivasyon*dur. Uzun yıllar çalışan öğretmenler mesleki açıdan belli bir doyum noktasına ulaşabilir ve sonrasında iş doyumu düzeyleri düşebilir. Düşük iş doyumları karşısında bazı öğretmenler mesleği bırakmayı düşünebilir; diğerleri ise mesleklerine yeniden motive olabilmek için çeşitli çözüm yolları arayabilir. Katılımcı öğretmenlerden Simge Öğretmen başlangıçta öğretmen olmayı, bu mesleği *"standart ve monoton"* gördüğü için istememiş ve öğretmen olursa "*tez canlı ve enerjik olduğu için sıkılacağını"* düşünmüştür. Daha sonra ise eğitim bilimleri dersleriyle ve staj deneyimiyle mesleğe *"ısındığını"* ifade etmiştir. Ancak, öğretmenliğinin 13. yılında olan Simge Öğretmen hâlâ öğretmenlik mesleği ile ilgili içsel çelişkilere sahiptir: *"Aslında bunca yıl sonra bile aklımda olan bir şey bu: Ya başka bir bölüm okusaydım? ... Başka bir meslek sahibi olmak isterdim sanırım."* Bu ifadeler, Simge Öğretmenin iş doyumunun yüksek olmadığının göstergesi olabilir. Diğer yandan, *"... farklı öğrencileri görmek, gençlerin arasında olmak beni her zaman genç hissettiriyor sanırım."* ifadeleri, onun mesleğiyle olan bağını korumak için

çabaladığı şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar mesleğiyle ilgili tereddüte düşse de öğrencileriyle etkileşim kurmaya önem vermesi ve bunun ona enerji verdiğini ifade etmesi; başlangıçta öğretmenliğin kendisine uygun olmadığına dair olumsuz algısının; öğretmenlik mesleğinin dinamik ve etkileşimli bir meslek olduğuna dair olumlu bir algıya doğru değiştiğini ve öz kimliği ile profesyonel kimliği arasında bağ kurduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Aslı Öğretmenin mesleki olarak aldığı tatminin ilk yıllarındaki gibi yüksek olmaması; öğretmenlik kariyerinin orta yıllarında yaşadığı mesleki krizle başlamıştır. Bu dönemde, öğrencilere ulaşmada yaşadığı zorluklar ve müfredatı mekanik bir şekilde uyguladığı hissi; onu öğretmenlik mesleğinin doğasını ve meslekte kendi rolünü sorgulamaya itmiştir. Aslı Öğretmenin bu süreçte hissettiği yetersizlik ve mesleğinden soğuma duyguları, öğretmen olarak kendi etkililiğini yeniden değerlendirmesine sebep olmuş ve onda mesleki performansı ile ilgili olumsuz duygular uyandırmıştır. Düşen mesleki tatminini artırmak için çözüm arayışında olan Aslı Öğretmen, aldığı eğitimlerle mesleğine farklı bir bakış açısı geliştirmeyi başarmıştır:

> *"... değerlerimi tanıdıkça ... öğretmenlik mesleğini nasıl icra edeceğimi anladım. Bunları mesleğimde yaşatabilir miyim diye düşündüm ve bunu başardığıma inanıyorum. ... Ben olmasam da bu sistem devam edecek, asıl benim gibi bunun farkında olanlar bu sistemin içinde olmalı. Öğretmenler aslında sınıf içinde inisiyatif alabilir, özgür olabilir, ben bu görevi kendime atfettim. Artık kendimi 'sisteme inanmayan ama sistemin parçası olan' biri olarak tanımlayabilirim, bu mesleğe böyle devam ediyorum."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Aslı Öğretmen kendi kişisel değerlerini ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yönetsel ve pedagojik becerileri uyumlu bir şekilde birleştirmeyi başardığına inanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine karşı edindiği bu yeni yaklaşım, öğretmenlik pratiğini öğrenci merkezli hale getirerek öğrencilerle derinlemesine bağ kurmasına olanak tanımıştır ve Aslı Öğretmen böylece öğretmenlik mesleğini icra etmeye motive olmayı başarmıştır. Mesleğine motive olmasıyla yeniden yapılandırdığı öğretmen kimliği ile Aslı Öğretmen, profesyonel gelişimine daha çok önem verdiğini ve eğitim fırsatlarından yararlandığını belirtmiştir.

BÖTE öğretmeni olan Şebnem Öğretmenin formatörlük ile öğretmenlik rolleri arasında yaşadığı karmaşanın öğretmenlik kimliğini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır: *"Bazen öğretmen gibi çok hissedemiyorum. Formatör öğretmenlik rolümüz de var. ... Keşke böyle olacağına bilgisayar öğretmenliği ile formatör öğretmenliğini ayırsalar."* Bu ifadelerden, yaşadığı rol karmaşasının, Şebnem Öğretmenin mesleki tatminini

olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmen kimliğiyle, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanırken, formatör kimliğiyle, yetişkin öğreniciler olan meslektaşlarının ihtiyaçlarına yanıt vermek zorundadır. Bu çift rol, onun hem öğretmen hem de eğitici olarak yetkinliklerinin sınırlarını zorlamış ve zaman zaman kimlik çatışmalarına neden olmuştur. Diğer yandan, Şebnem Öğretmen branşının yeterince önemsenmediğini düşünmekte ve bu durumdan rahatsızlık duymaktadır:

> "*Ders zaten seçmeli. Okullarda az seçiliyor, sınavda da çıkmıyor zaten. Haliyle notlarını yüksek tutmak zorunda kalıyorsun. Çocuğa 90 vermişim mesela düşük de değil 100 diye değiştirdim diyor idare. Sen de dersine artık önemsiz diye bakmaya başlıyorsun."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Şebnem Öğretmen branşının yeterince değer görmediğini hissetmektedir. Bu algının mesleki kimliğini ve derslerine olan bağlılığını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, öğretmen olarak kendi yetkinlik ve otoritesine olan güveninin zedelenmesi; öğretmenlik faaliyetlerine olan motivasyonunun ve iş doyumunun azalmış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şebnem Öğretmen yine de çok sevdiği mesleğinde motive olmak için, profesyonel gelişimine ve öğrencilerinin gelişimine odaklandığını ifade etmektedir. Bir yandan alanındaki gelişmelerini takip ederken diğer yandan ders içinde öğrencilerinin gösterdiği ilgi ve çabayı takdir ederek, bu olumlu sonuçlardan motive olduğunu ifade etmektedir. Özel eğitim öğrencisinin gösterdiği gelişme mesleki bir gurur olarak hâlâ aklındadır:

> *"… Bir çocuktan bahsediliyordu 'yaramaz' ve 'hiperaktif' diye. Dersimin olmamasına rağmen çocukları laboratuvara aldığım zaman eğitsel oyunlarda çok iyi dediğimde sınıf rehber öğretmenine anlattığıma inanamamıştı. O olamaz demişti. Belki dislektikti, bilmiyorum, matematik barındıran oyunları o kadar seviyordu. Bu çocuktan sonra yüksek lisans tezimde bu konuyu çalışmıştım. Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için online kaynak/etkinlik hazırlanmıştım."*

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, Şebnem Öğretmenin iş doyumunu etkileyen olumsuz faktörler olsa da lisansüstü kariyer gibi profesyonel olarak kendini geliştirme çabasının ve öğrencilerinin başarısının onun öğretmen kimliğini yeniden yapılandırması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayça Öğretmen ise mesleğinin ilk yıllarında gerçekçi olmayan hedefler yüzünden sık sık hayal kırıklığına uğradığından bahsetmiştir. Hatta bir dönem, Ahmet Haşim'in *"edebiyatın öğretilemeyeceği"*ne dair argümanını benimsemesi, onun mesleki tatmini düşürmüş ve öğretmen kimliğini olumsuz etkilemiştir. Son yıllarda ise mesleğiyle ilgili düşünsel aydınlanmalar yaşayan Ayça Öğretmen, öğrenci profilini ve üniversiteye giriş sınavı sistemini dikkate alarak mesleki olarak daha gerçekçi ve

pragmatik hedeflere odaklanmaya başladığını ifade etmiş ve bu şekilde öğrencileri sınava hazırlama ve başarılı olmaları hedefi açısından öğretmenliğe tekrar motive olmaya başladığını vurgulamıştır:

> *"... öğrencileri sınavına göre hazırlanmam gerektiğini anladım. Üniversiteye hazırlık kitaplarını geri açtım. Sınava yönelik kendimi geliştirdim. Öğrenci senden çok bilgi değil lazım olacak bilgi istiyor. Bu aydınlanma beni öğretmen olarak iyi hissettirdi."*

Ayça Öğretmenin mesleki olarak bir dönüşüm geçirerek öğrencilerini sınava hazırlamaya yönelik yeniden ortaya koyduğu hedef, onun öğretmen kimliğini yeniden yapılandırmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Çapraz vaka analizi sonucunda deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel yaşantıları için ortaya çıkan üçüncü tema, *profesyonel ağ oluşturma*dır. Bu temadan anlaşıldığı üzere, kariyerlerinin yedinci ila on sekizinci yıllarında olan deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenler meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilere ve profesyonel ağ kurmaya önem vermektedir. Katılımcılardan Aslı Öğretmen, zümresindeki öğretmenlerle uyumlu olduklarından ve sık sık işbirliği yaptıklarından ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olduğundan bahsetmiştir:

> *"Benim için zümre içindeki uyum çok önemli, öteki türlü belki okula gelmek bile istemezdim. Hepimiz birbirimize yardımcı olmaya çalışıyoruz. ... Özellikle okula yeni atanan genç öğretmenlere yardımcı olmak benim için bir zevk. Onlara edebiyat öğretmenliği konusunda kazandığım deneyimleri aktarıyorum, bu sayede onların öğretmenliğe hızlıca uyum sağlamasını sağlamaya çalışıyorum"*

Profesyonel ağ oluşturma sadece okul içindeki öğretmenlerle oluşturulan ilişki ve etkileşimden ibaret değildir. Katılımcılardan Şebnem Öğretmen, lisansüstü eğitimi sayesinde alanlarında mesleki ağ oluşturabildiğinden ve bu şekilde eğitim süreçlerini zenginleştirebildiğinden bahsetmiştir. Şebnem Öğretmen, genellikle okulda tek BÖTE öğretmeni olsa da lisansüstü kariyeri sayesinde disiplinlerarası bir mesleki ağ oluşturabildiğinden bahsetmiştir:

> *"Akademide, arkadaşlarım ve meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak benim için çok önemli. Derslerime yeni eğitim teknolojilerini dahil ederek, öğrenme ortamlarını daha etkili ve etkileşimli hale getirmeye çalışıyorum. Bu süreçte öğrendiklerimi akademik çalışmalarıma da aktarıyorum. Böylece akademi ve öğretmenlik birbirini besliyor."*

Akademik kariyer yapan Ebrar Öğretmen ise akademik kariyer yapmayı planlayan öğretmenlerle deneyimlerini ve önerilerini paylaştığından ve böylece onların kariyer gelişimlerini desteklediğinden bahsetmiştir: *"Okulumuzda akademik kariyer yapmayı*

düşünen öğretmen arkadaşlarıma yardımcı olmaya çalışıyorum." Akademik kariyere sahip olan öğretmenlerin varlığı, okuldaki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından değerlidir.

Melisa Öğretmen ve Sadık Öğretmen ise dahil oldukları PDC öğrenme topluluğu sayesinde mesleki ağdaki öğretmen arkadaşlarıyla etkileşimde kalıp sınıflarında yenilikçi yöntemleri kullanabildiklerinden ve sınıf içindeki sorunları çözme becerini geliştirdiğinden bahsetmiştir:

> *"PDC benim için çok değerli bir deneyim. Meslektaşlarımızla bir araya gelip, İngilizce öğretimiyle ilgili farklı sorunları tartışıyor ve çözüm yolları üretiyoruz. PDC'nin İngilizce öğretmeni olarak beni geliştirdiğini hissediyorum."* (Melisa Öğretmen)

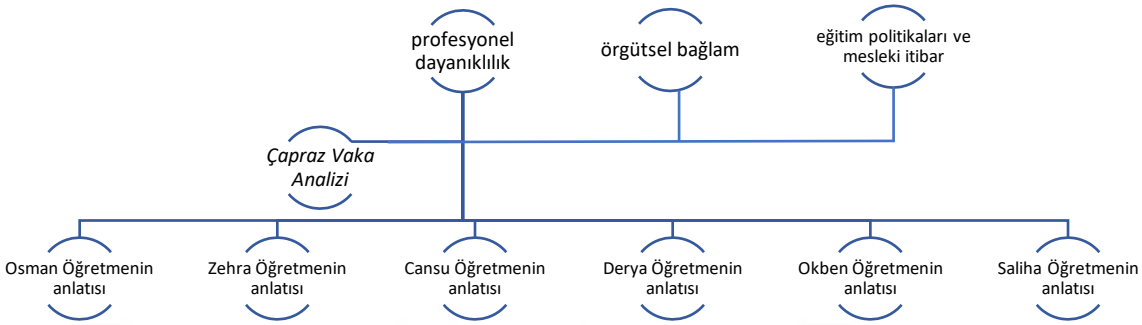
> *"Bu program sayesinde, İngilizce öğretimini iyileştirmek için stratejiler geliştiriyoruz. Farklı okullardan öğretmenlerle bir araya gelmek, fikir alışverişleri yapmamızı sağlıyor. Öğrendiğimiz yeni uygulamalar öğrencilerin İngilizceyi eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor."* (Sadık Öğretmen)

Temalardan ve ifade örneklerinden anlaşıldığı üzere, deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerileri gelişmektedir. Bu kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin zaman zaman mesleki tatminleri düşse de onlar öğrencilerinin gelişimlerine ve başarılarına odaklanarak ve profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirerek mesleklerine yeniden motive olmaya çabalamaktadır. Son olarak, mesleklerinin 7-18 yılında olan deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenler meslektaşlarıyla uyumlu olmaya ve mesleki ağ oluşturmaya önem vermektedir. Bu şekilde profesyonel kimliklerini güçlendiren deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenler, bireysel ve kolektif olarak öğretmenlikte mükemmelliğe doğru ilerlemeye çabalayarak mesleki motivasyonlarını sürdürmektedir.

4.6.3. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Ortaya Çıkan Bulgular

Üçüncü araştırma problemi olarak belirlenen, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreci ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerine yapılan analizlerle önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çapraz vaka analizi sonucunda, 19-31 yıl öğretmenlik deneyime sahip öğretmenlerle karakterize edilen geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşturulmasında ortak temaların olup olmadığı incelenmiştir. Şekil 26'da görüldüğü

gibi, analiz sonuçlarına göre geç kariyer öğretmenlerin profesyonel kimliklerini oluşturma sürecinde üç ortak temaya ulaşılmıştır.



Şekil 26. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecine Dair Ortaya Çıkan Temalar

Çapraz vaka analizi sonucunda geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin ortaya çıkan ilk tema, *profesyonel dayanıklılık*tır. Bu temaya göre, geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri gibi konularda yüksek düzeyde deneyim ve uzmanlık geliştirdikleri için zorluklara karşı dayanıklı ve böylece mesleki anlamda tatmin olmaları beklenmektedir. Profesyonel dayanıklılık, öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma; başka bir deyişle stres yönetimi ile ilgilidir. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin de erken kariyer evresinin sonunda profesyonel dayanıklılıklarını geliştirmeye başlayıp geç kariyer evresinde bunu pekiştirmeleri beklenmektedir.

Geç kariyer evresinde yer alan Osman Öğretmen, Güneydoğu Anadolu'da terör olaylarının yoğun olduğu bir dönemde görev yapmış ve bu süreçte ciddi travmatik deneyimler yaşamıştır. Özellikle bir meslektaşının terör saldırısı sonucu öldürülmesi gibi olaylar, Osman Öğretmenin hem kişisel hem de profesyonel dayanıklılığını sınamıştır. Ancak, bu olayların ardından mesleğine devam etme kararı alması, onun mesleki dayanıklılığını ve öğretmen kimliğini güçlendiren bir süreç olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Bu tür zorluklar, Osman Öğretmenin öğretmenlik kariyerinde derin bir olgunluk geliştirmesine ve zor koşullarda bile öğretmenlik yapabilme yeteneğini pekiştirmesine katkıda bulunmuştur. Saliha Öğretmen ise Almanya'da öğretmenlik yaptığı dönemde farklı bir kültürel bağlamda çalışmanın getirdiği zorluklarla yüzleşmiştir. Bu süreçte, yabancı bir ülkede hem dil hem de kültürel farklılıklarla başa çıkmak zorunda kalmış, ancak bu zorluklar onun profesyonel kimliğini daha da güçlendirmiştir. Almanya'daki deneyimlerini Türkiye'ye taşıması ve bu kültürel birikimi öğretmenlik pratiğine yansıtması, onun mesleki dayanıklılığını artıran önemli bir faktör olmuştur. Farklı kültürlerle etkileşimde bulunmak, öğretmenin öğretmenlik becerilerini zenginleştirmiş ve ona daha geniş bir perspektif kazandırmıştır. Bu süreç, onun mesleki kimliğini yeniden yapılandırmasında kilit bir rol oynamıştır, çünkü öğretmen bu yeni kazanımlarını Türkiye'deki öğretmenlik pratiğine başarıyla entegre etmiş görünmektedir. Derya Öğretmenin ise *"Her sene farklı öğrenci profilleri karşımıza geldiği için farklı şeyler, farklı davranış modelleri ve tepkileri öğreniyorsunuz."* ifadeleri, profesyonel dayanıklılığını nasıl geliştirdiğini ve öğrencilerle etkileşiminde karşılaştığı zorlukları nasıl fırsata dönüştürdüğünü göstermesi bakımından değerlidir. Farklı öğrenci profilleriyle çalışmak, onun profesyonel kimliğini güçlendiren bir deneyim olmuştur.

Karşılaşılan zorluklar profesyonel dayanıklığı üzerine olumlu sonuçlar yaratmak yerine öğretmenlerin profesyonel kimliklerinde zedelenmelere yol açabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürebilir, mesleki tatminlerini azaltabilir ve onların profesyonel kimliklerinde çatışmalara yol açabilir. Bu çerçeveden bakıldığına, Osman Öğretmenin yaşadığı travmatik olay, onun toplumsal olaylara ve insan ilişkilerine olan güvenini ciddi anlamda sarsmıştır. Bu olaylar, Osman Öğretmenin mesleki kimliğinde derin yaralar açmış ve öğretmen olarak kendine ve mesleğine duyduğu inancı zayıflatmıştır. Osman Öğretmen sonrasında mesleğine devam edebilme gücünü kendinde bulsa da bu tür zorluklar, öğretmenlerin mesleki kimliklerinde kalıcı olumsuz etkiler bırakabilir, motivasyonlarını ve mesleklerine olan bağlılıklarını zedeleyebilir. Osman Öğretmenin terör saldırısı sonucu meslektaşını kaybetmesiyle yaşadığı travmatik deneyim ve buna rağmen mesleğine devam etme kararı, öğretmenlerin profesyonel dayanıklılıklarının inşasında ülkenin politik ikliminin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, görev yaptığı bölgede kadınlara olan olumsuz bakış açısı, Osman Öğretmeni derinden etkilemiş; profesyonel kimliğini zedelemiştir:

> *"Eşim de öğretmen. O ortaokuldaydı. Bekar bayan öğretmen arkadaşlarımız vardı, batıdan geldikleri için oradaki insanların gayri*

ahlaki yaklaşımları vardı onlara karşı... Başta o öğretmenlerin, sonra bizlerin öğretmenlik hayalini mahveden bir durumdu."

Bu şekilde yaşadığı travmatik deneyimim Osman Öğretmenin profesyonel dayanıklılığını sınadığını ve profesyonel kimliğini zedelenmesini göstermesi açısından önemlidir. Özellikle, bu tür olaylar, onun mesleki motivasyonunu zayıflatan ciddi faktörler olarak öne çıkmaktadır. Politik ve toplumsal zorlukların öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel dayanıklılıklarını sınayan ve aynı zamanda bu dayanıklılığı güçlendiren bir süreç olduğu söylenebilir.

Geç kariyer evresindeki öğretmenlerden Derya Öğretmenin, İngilizce zümresindeki bazı arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerin zayıf olması ve mesleki sorumlulukların adil bir şekilde paylaşılmaması algısı, motivasyonunu olumsuz etkilemiştir: "*Zümre işlerinde uyum olmaması, bazılarının sorumluluklarını yerine getirememesi iyi hissettirmiyor, hatta zaman zaman iyi niyetimin suistimal edildiğini düşünüyorum."* Bu tür sorunlar, öğretmenler arasında işbirliğinin zayıflamasına ve profesyonel yalnızlık hissine yol açabilir. Zümre dayanışmasının zayıf olduğu ortamlarda, öğretmenler kendilerini desteklenmemiş ve yalnız hissedebilir, mesleki kimliklerinde zedelenmeler meydana gelebilir. Derya Öğretmenin bu durumdan duyduğu rahatsızlık, profesyonel dayanıklılığın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sosyal destekle de bağlantılı olduğunu göstermektedir. Profesyonel dayanıklılık, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma kapasiteleriyle yakından ilişkili olduğu ve zorluklar karşısında geliştirilen stratejiler ve dayanıklılığın geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerinde rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ancak, bu zorluklar aynı zamanda öğretmen kimliklerinin zedelenmesine yol açabilir, bu da öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Profesyonel dayanıklık, değişimlere ayak uydurabilme açısından da tanımlanabilir. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, hızlı değişen ve gelişen dünyada bazı değişimlere ayak uydurmada zorlanması beklenebilir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu bunlardan biridir. Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, hızla değişen eğitim teknolojilerine ayak uydurmakta zorlanmaları beklenebilir; bu durumun öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini ve dayanıklılıklarını sınadığı söylenebilir. Okben Öğretmen, eğitimde dijitalleşmenin ve dijital liderlik becerilerinin farkında olan bir öğretmendir; *"... dijital liderlik ve mesleki okuryazarlık bunlar olmazsa olmaz noktasına kadar gidecek."* ifadeleri onun teknolojiye uyum sağlama konusundaki psikolojik dayanıklılığını ve açık fikirliliğini göstermesi açısından önemlidir. Ancak, Okben

Öğretmen teknolojik altyapının eksikliğinden yakınarak, bu sürecin herkes için sorunsuz olmadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin teknolojiye adapte olmak açısından psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirebilmeleri için bu süreçte öğretmenleri yeterince desteklemesi gerekmektedir. Psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilmesi, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleklerinde yeniliklere uyum sağlamalarını ve profesyonel kimliklerini korumalarını kolaylaştırabilir.

Çapraz vaka analizi sonucunda geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin ortaya çıkan ikinci tema, *örgütsel bağlam*dır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yönetim yapısı, okul iklimi, meslektaşlarıyla olan ilişkiler ve kurum tarafından sunulan destek algısı gibi ögeler üzerinden çerçevelendirilebilen örgütsel bağlam, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yapılandırma süreçlerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Derya Öğretmen, uzun yıllardır çalıştığı okulda okul yönetiminden aldığı destekle öğretmen olarak daha güçlü hissettiğinden bahsetmiştir. Okul idaresiyle kurduğu olumlu ilişkiler, onun mesleki kararlarında daha cesur olmasını sağlamış ve kimliğini pekiştirmiştir. Benzer olarak, Okben Öğretmenin çalıştığı kurumda okul yönetimi tarafından öğretmenlere duyulan güven ve bu güvene bağlantılı olarak sahip olunan mesleki özerkin onun öğretmen kimliğini güçlendirdiği anlaşılmaktadır: *"Öğrenci veya veliyle bir sorun olduğunda okul idaresi önce bizi dinler, bizim önerilerimizi alır. Öğretmen olarak bana olan bu güven değerli hissettiriyor, kararlarımı özgürce verebiliyorum."* Öğretmene duyulan güvenin yüksek olduğu bir örgütsel bağlamın Okben Öğretmenin mesleki tatminini artırarak öğretmen kimliğini desteklediği anlaşılmaktadır.

Osman Öğretmen ise mesleki özerkliğin öğretmen kimliğini desteklemesini, kıdemli bir öğretmen olarak okul yöneticisi olmak istememesi üzerinden anlatmıştır: *"Masa başında oturup idareci olmak istemem. ... salt karar uygulayıcı olmak istemem. Ben mesleki açıdan gençlerden besleniyorum."* Osman Öğretmenin mesleki özerkliğe ve özgürlüğe verdiği önem bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Okul yöneticiliği gibi daha formel ve kısıtlayıcı bir rolü tercih etmemesi, onun öğretmenlik mesleğinde özgür bir şekilde hareket etme arzusunu ve sınıf içi etkileşimlere dayanan bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermesi bakımından değerlidir. Bu özerklik, onun mesleki tutkusunu artıran ve kimliğini güçlendiren önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Son olarak, kıdemli bir Matematik öğretmeni olan Cansu Öğretmen hem zümresinde hem okul yönetimi tarafından saygı duyulan ve fikrine önem verilen bir öğretmen olduğunun farkındadır: *"Okulda 8 yıldır görev yapıyorum ve sözü geçen, etkili bir öğretmen*

olduğumu biliyorum. İdare de zümre arkadaşlarım da fikirlerime önem veriyor." Kurumun değerli bir üyesi olma algısı, kıdemli bir öğretmen olarak Cansu Öğretmenin öğretmen kimliğini güçlendirmesi ve ona kurum içinde bir aidiyet duygusu kazandırması açısından önemlidir. Öğretmenlerin fikirlerine ve deneyimlerine verilen değerin farkında olmaları, onların mesleki tatminlerini ve kuruma bağlılıklarını artırdığı söylenebilir; böyle bir örgütsel bağlam, onların öğretmen kimliklerini sürdürebilmeleri için değerli gözükmektedir.

Çapraz vaka analizi sonucunda geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırma süreçlerine ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema, *eğitim politikaları ve mesleki itibar*dır. Öğretmenlerin mesleki itibarının büyük ölçüde ülkenin eğitim politikalarından etkilendiği söylenebilir. Geç kariyer evresindeki öğretmenler, mevcut eğitim politikalarının eğitim sistemini ve mesleğin itibarını olumsuz etkilediğine dair büyük ölçüde hemfikir gözükmektedir. Zehra Öğretmen, eğitim politikalarındaki değişikliklerin öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarını olumsuz etkilediği görüşündedir:

> *"Şu anki nesilde matematikte ciddi bir geriye gidiş var. Bunun müfredatın bölünmüşlüğüyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Biz önceden bir konuya başlayınca sonuna kadar gidiyorduk. Artık yıllara bölüyorlar."*

Müfredata, kademeli öğrenme yaklaşımlarına yönelik eleştirileri, Zehra Öğretmenin eğitim politikalarına dair olumsuz bir algıya sahip olduğunu ve sistemin yetersizliklerinden kaynaklanan hayal kırıklığına gönderme yaparak öğretmen kimliğini zayıflattığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, Zehra Öğretmenin, *"Biz meslek olarak çok değersizleştik."* ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değer kaybına uğradığı algısını ifade etmesi bakımından önemlidir. Bu algı, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde daha az değerli hissetmelerine ve mesleki kimliklerinde zedelenmelere neden olabilir. Derya Öğretmen de öğretmenlik mesleğine karşı toplumun tutumunun değiştiği ve eskisi kadar değer verilmediği düşüncesinde olan bir diğer öğretmendir:

> *"Eskiden öğretmenler gününü büyük bir coşkuyla kutlayan öğrenciler şimdi bu tür etkinliklere ilgisiz kalıyor. Bu da toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların değiştiğini gösterir."*

Öğrencilerin öğretmenlere yönelik ilgisinin azalması, toplumdaki öğretmenlik algısındaki düşüşün bir göstergesi olabilir. Bu durum, öğretmenlerde mesleki olarak itibar göremedikleri algısı yaratarak öğretmen kimliklerini zedeleyebilir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi, eğitim sistemine eleştirilerde bulunan Saliha Öğretmenin ifadeleri açısından incelendiğinde, *"Türk eğitim sistemini yetersiz buluyorum... Zaten bu ilişki [öğrenci-*

öğretmen ilişkisi] olmasa bunu sürdüremezdim.", birçok öğretmen için meslekte devam etmenin öğrencilerle olan özel bağın etkili olduğu söylenebilir. Bu bağın öğretmenlerin toplumsal itibarının düşmesiyle zedelenmesinin öğretmenlerin kimliklerini sürdürülebilmeleri açısından büyük bir risk barındırdığı söylenebilir. Bu şekilde, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mevcut eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini zorlaştırdığı, mesleki olarak kendilerini itibarsızlaştırdıkları anlaşılabilir; dolayısıyla geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin zedelediği yorumu yapılabilir.

Mesleğin itibarsızlaşması Cansu Öğretmen ve Okben Öğretmen tarafından ise teknoloji ve yapay zekanın eğitimindeki rolü açısından açıklanmıştır. Cansu Öğretmenin, *"Öğretmenliğin geleceği konusunda iyimser değilim. Teknoloji ve yapay zekâ öğretmeyi ve öğrenmeyi domine edecek gibi, ister istemez bize eskisi kadar ihtiyacın kalmayacağını hissediyorum."* ifadeleri, teknoloji ve yapay zekanın etkisiyle gelecekte öğretmenlerin rollerinin azalacağı yönündeki endişelerini yansıtmaktadır. Teknolojinin ve yapay zekanın eğitimi domine edeceği algısı, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki değerinin azalması ve öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırıldığı düşüncesini güçlendirilebilir. Bu açıdan, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri konusunda desteklenmeleri yararlı olabilir. Okben Öğretmen, Cansu Öğretmenden farklı olarak eğitimde dijitalleşmenin etkisini olumlu olarak algılamaktadır: "*Mesleğin zamana bağlı olarak dijitalleşecek ve dijital liderlik ve mesleki okuryazarlık bunlar olmazsa olmaz noktasına kadar gidecek."* Okben Öğretmenin eğitim teknolojileri açısından mesleki gelişime açık olduğu anlaşılabilir. Ancak, bir eğitim politikası eleştirisi olarak yorumlanabilecek *"Okulun altyapısı yok ve öğretmen becerisi eksik. Bu da sıkıntı yaratıyor."* ifadeleri, öğretmenlere teknolojik beceriler kazandırmak konusundaki sistemsel eksikleri göstermesi açısından önemlidir. Teknolojinin eğitimdeki rolü arttıkça, öğretmenlerin geliştirilmesi için teknolojik yeterliliklerinin güçlendirilmesinin ne kadar kritik olduğu anlaşılmaktadır. Geç kariyer evresindeki öğretmenler, eğitim politikalarını genel olarak olumsuz değerlendirmekte ve bu politikaların mesleki kimliklerine zarar verdiğini düşünmektedirler. Ayrıca, toplumun öğretmenlik mesleğine olan saygısının azalması ve öğretmenlerin değer kaybı yaşadığına dair algıları, mesleklerinde bir itibarsızlaştırma hissi yaratmaktadır. Bu durum öğretmenlerin profesyonel kimliklerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Geç kariyer evresindeki öğretmenler, zengin deneyimleri sayesinde zorluklara karşı güçlü bir profesyonel dayanıklığa sahiptir. Zaman zaman zorluklar nedeniyle

profesyonel tatmin ve motivasyonları zedelense de güçlü profesyonel dayanıklılıkları sayesinde öğretmen kimliklerini sürdürmeyi başarmışlardır. Bu kariyer evresinde yer alan öğretmenler, zaman zaman eğitim politikalarına yönelik eleştiriler ve mesleki itibarın zedelenmesi algısı nedeniyle mesleki tatminlerinde düşüş yaşasalar da örgütsel bağlamda aldıkları destek ve öğrencilerinin gelişimlerine odaklanarak mesleklerine yeniden motive olma çabasını sürdürmektedirler. Ayrıca, bu öğretmenler, mesleklerinin son yıllarında karşılaştıkları zorluklara rağmen, profesyonel dayanıklılıklarını ve örgütsel bağlamdaki rollerini güçlendirerek, mesleki kimliklerini korumaya ve geliştirmeye devam etmektedir. Sonuç olarak, geç kariyer evresindeki öğretmenler, mesleki itibarlarını koruma ve eğitim politikalarının olumsuz etkilerini dengeleme çabası içinde, profesyonel kimliklerini sürdürmek ve güçlendirmek için çalışmaktadırlar.

4.6.4. Öğretmenlerin Branşları ile Profesyonel Kimlikleri Arasındaki Etkileşime Dair Ortaya Çıkan Bulgular

Farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin oluşumu ve yapılandırılması, bu çalışmada araştırma problemi olarak incelenmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin branşları, Tablo 15'te görüldüğü gibi; (i)Yabancı Dil, (ii) Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler, (iii) Matematik, Fen Bilimleri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Tablo 15. Katılımcı Öğretmenlerin Branşları ve Branş Grupları

Yabancı Dil	*Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler*	*Matematik, Fen Bilimleri*
İngilizce *(Meryem, Melisa, Sadık, Derya Öğretmen)* Almanca *(Meliha Öğretmen)*	Türk Dili ve Edebiyatı *(Berk, Eda, Ayça, Aslı Öğretmen)* Tarih *(Yiğitcan, İlkin, Osman, Okben Öğretmen)*	Matematik *(Hande, Zehra, Cansu Öğretmen)* Kimya *(Neslihan Öğretmen)* Biyoloji *(Simge Öğretmen)*

Farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimlik yapıları incelenmiş ve üç branş grubuna odaklanılarak, katılımcı öğretmenlerin profesyonel kimlik algılarını branşları çerçevesinde nasıl şekillendiği değerlendirilmiştir. Çapraz vaka analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini kendi branşları; diğer deyişle alan bilgisi uzmanlıkları üzerinden tanımlamaya meyilli olduğunu göstermiştir. Yabancı dil grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin tümü, kendilerini

öğretmen değil *İngilizce öğretmeni* olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinden biri olan Melisa Öğretmenin; *"... bunca sene beni öğretmenliğe bağlayan en önemli güç branşımdı; kendimi başka bir branşın öğretmeni olarak hayal edemiyorum. ..."* ifadesi bu argümana kanıt olarak gösterilebilir. Yabancı dil kimliği veya ikinci dil kimliğinin diller ve kültürel bağlamlar arası etkileşim ve farklılaşma barındırması açısından diğer branş öğretmenlerinin profesyonel kimliklerden ayrıştığı söylenebilir. Dil öğretiminin farklılaşan ve özgül bu yapısı; yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimlik algısının üzerinde olumlu bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

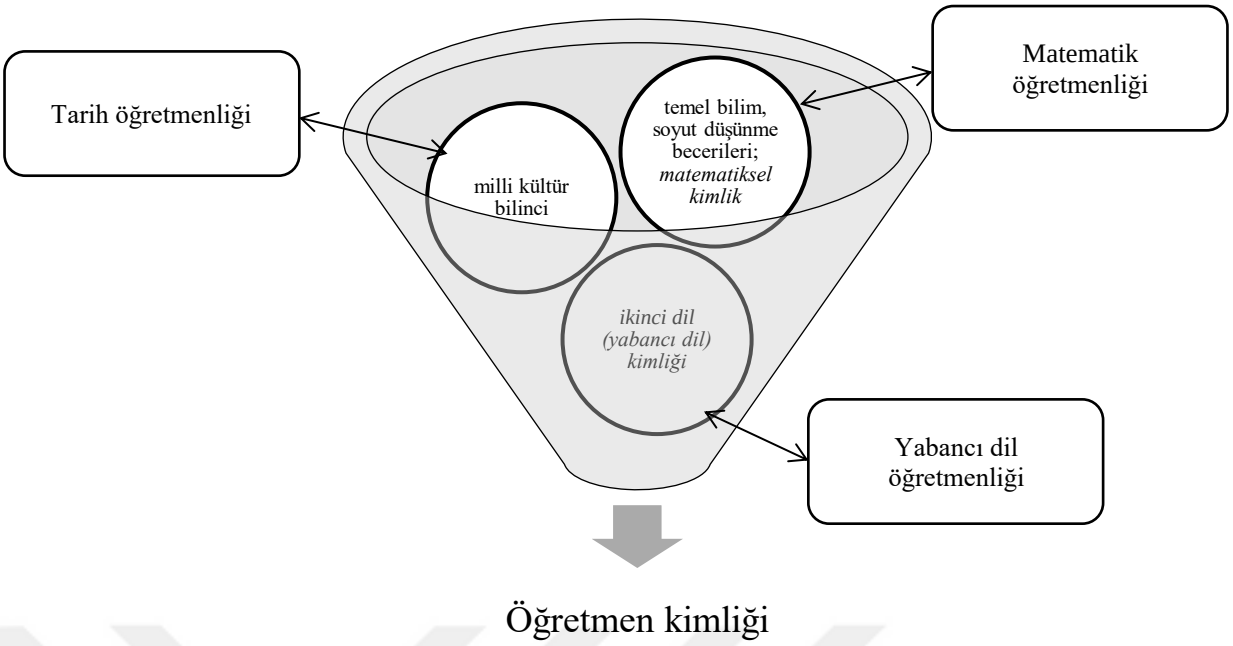
Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyal Bilimler branş grubunda yer alan branşlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Tarih öğretmenlerinin de profesyonel kimliklerini branşlarıyla ilişkilendirme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, Tarih öğretmenlerinin branşları gereği milli kültür ve toplumsal değerleri öğrencilerine aktarmak konusunda kendilerinde profesyonel olarak sorumluluk hissetmelerinden kaynaklanabilir. Çalışma grubunda yer alan Tarih öğretmenlerinden biri olan İlkin Öğretmenin *"... bizden branş olarak milli kimlik aşılamamız bekleniyordu. ..."* ifadeleri bu çıkarıma örnek gösterilebilir. Okben Öğretmen ise "*Bazı değerlerin neye bağlı olarak çıktığını ne anlama geldiğini öğrencilere verebilmek demek bence Tarih öğretmenliği. Kendimi Türk kültürü aktarıcısı olarak görüyorum."* ifadesinden de Tarih branşı öğretmenlerinin Türk milli kültürünü ve milli değerlerin aktarımı konusunda güçlü bir sorumluluk hissettiği anlaşılabilir. Bu şekilde, Tarih öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini tarihsel ve toplumsal bağlam üzerinden tanımlamaya meyilli olduğu sonucuna varılabilir.

Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler branş grubunda yer alan diğer bir branş olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ise mesleklerini branşları üzerindense, pedagojik ve didaktik açılarından tanımladıkları görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin çoğunun branşlarını zorunlu sebeplerden seçmesi bu duruma sebep olmuş olabilir. Diğer yandan, Türkiye'de çok az üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümünün olması da bu duruma sebep olmuş olabilir. Önceki bölümlerde tartışıldığı gibi, Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adayları kadar mesleki farkındalığa ulaşma ihtimali azdır ve bu durum Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kendilerini branşları üzerinden tanımlamalarına engel olmuş olabilir. Diğer yandan, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Ayça Öğretmenin *edebiyatçı* ve *edebiyat tarihçisi* kavram farkı dikkat çekici gözükmektedir. Ayça

Öğretmenin; Ahmet Haşim'in *"Edebiyat öğretilmez."* cümlesini vurgulaması ve kendini *edebiyat tarihçisi* olarak tanımlayarak alan bilgisini aktarma konusunda olumsuz tutum takınmasının öğretmen kimliğini zedelediğini söyleyebilir. Çalışmanın bulgularından anlaşıldığı üzere, branş ya da alan bilgisi uzmanlığı farklı değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin profesyonel kimliklerini güçlendirdiği gibi bazen de profesyonel kimliklerinin zedelenmesine yol açabilir.

Matematik, Fen Bilimleri branş grubunda yer alan branşlar arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin tümünün profesyonel kimliklerini branşları üzerinden tanımladıkları tespit edilmiştir. Matematik öğretmeni olan Zehra Öğretmenin, "*Matematiği çok seviyorum. Bütün tercihlerim Matematikti. O yüzden anlatırken de zevk alıyorum. Bir Tarih öğretmeni olamazdım ben mesela. ... Gerçi sayısalda da başka branşta olsam başarılı olacağımı düşünmüyorum."* ifadeleri branşına olan bağlılığına gösterebilir. Bunun sebebi, Matematik disiplinin diğer sayısal branşlarının öncülü ve temeli olması, Fen Bilimleri branşlarından farklı olarak soyut düşünme, mantıksal akıl yürütme ile teorik düşünme olması sebebiyle öğretim metodolojisini farklılaştırmasından kaynaklı olabilir. Matematik soyut doğası nedeniyle, Matematik öğretmenlerinin soyut kavramları somutlaştırmak için farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerle daha sık etkileşimde olmasının gerekli olduğu söylenebilir; bu farklılık öğretmenlerin profesyonel kimliklerini branşları üzerinden tanımlamalarına sebep olmuş olabilir. Katılımcılardan Hande Öğretmen ise Matematik öğretmeni olarak matematiğe karşı oluşmuş olumsuz algıları değiştirme konusunda kendini sorumlu hissetmektedir: *"Matematiğe önyargılar muhabbetini bildiğim için buna hazırlıklıydım. Bunu bir dereceye kadar başarmadan etkili bir öğretmen olacağıma inanmıyorum."* Hande Öğretmenin öğretmenlik yaklaşımı, öğrencilere matematik sevgisini aşılamak ve onları bu alanda başarıya teşvik etmek üzerine odaklanmış durumdadır. Bu anlayış, öğrencilerin matematiğe yönelik önyargılarını yıkmak ve bu dersle ilgili tutumlarını olumlu yönde değiştirmek amacıyla sürekli çaba gösterdiği bir çerçeve sunmaktadır. Matematiğin doğası hakkındaki inanç ve matematiğe algı ve tutumlar üzerinden çerçevelendirebilecek matematiksel kimliğin Matematik öğretmenlerinin profesyonel kimliğini desteklediği anlaşılmaktadır.

Branş ve öğretmen kimliği arasında bu şekilde açıklanan etkileşim Şekil 27'deki gibi özetlenebilir:



Şekil 27. Branş-Öğretmen Kimliği Arasındaki Etkileşime Dair Ortaya Çıkan Bulgular

Fen Bilimleri branş öğretmenlerinin ise profesyonel kimliklerini branşları üzerinden tanımlamadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, Neslihan Öğretmen kendini *Kimya öğretmeni* olarak değil, *öğretmen* olarak tanımlamıştır: *"Benim branşın çok önemi yok. Sadece hâkim olduğun konu farklı, hepsi bu. Sıfat olarak öğretmen deyince insanların kafasına aynı şeyler geliyor."*. Benzer şekilde, Simge Öğretmenin öğretmenliğe "kadın mesleği" denilerek yönlendirilmesi; "*... tercih listemi sayısal branşların öğretmenlik bölümlerden oluşturduk."* ifadelerinden Biyoloji branşını spesifik bir tercih olarak seçmediği çıkarımı yapılabilir. Fen Bilimleri branş grubunda öğretmenler kendini branş üzerinden tanımlamamaktadır. Bu branş grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki ve branş seçimlerini farklı sebeplerden yaptıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda, Simge Öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönlendirilme süreci ve tercihleri, öğretmenlerin branş seçimlerini nasıl yaptıkları ve bu seçimlerin profesyonel kimliklerini nasıl etkilediği konusundaki genel eğilimlerle de örtüşmektedir.

Çalışma bulgularına göre, branşın öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin branşa özgü özellikler ve öğretim yöntemleriyle yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Yabancı dil öğretmenleri, profesyonel kimliklerini büyük ölçüde kendi branşları üzerinden tanımlarken, özellikle İngilizce öğretmenleri kendilerini "öğretmen" yerine "İngilizce öğretmeni" olarak görmektedirler. Bu durum, dil öğretiminin kendine özgü yapısının öğretmen kimliği üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Tarih öğretmenleri ise milli kültür ve toplumsal değerlerin aktarımındaki sorumlulukları nedeniyle profesyonel

kimliklerini tarihsel ve toplumsal bağlamda şekillendirmektedirler. Buna karşılık, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerini daha çok pedagojik ve didaktik açılardan tanımladıkları görülmüştür. Bu durum, onların branşlarına olan bağlılıklarının diğer branşlara göre daha az olabileceğini düşündürmektedir.

Matematik öğretmenleri, branşlarına olan güçlü bağlılıkları nedeniyle profesyonel kimliklerini matematik üzerinden tanımlama eğilimindedirler. Matematiğin soyut doğası ve öğretim metodolojisinin farklılığı, bu branştaki öğretmenlerin kimliklerini branşlarına göre şekillendirmelerinde etkili olabilir. Buna karşın, Fen Bilimleri branş grubundaki öğretmenler ise kendilerini branşlarından ziyade genel bir "öğretmen" kimliği üzerinden tanımlamaktadırlar. Bu durum, bu branş grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki tercihlerini farklı sebeplerle yapmış olabileceğini göstermektedir.

Çalışma bulguları branşın öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin öğretmenin kişisel deneyimleri, branşın doğası ve toplumsal beklentiler gibi birçok faktöre bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen kimliğinin dinamik bir yapı olduğunu ve branşlar arası farklılıkların bu kimlik üzerinde belirgin etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum süreci, orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma ve farklı branş öğretmenlerinin branşları ile profesyonel kimlikleri arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sorularına uygun olarak, farklı kariyer evresinde yer alan branş öğretmenlerinin mesleki yaşantıları; öğrencilik hayatlarından başlayıp öğretmen eğitimleri ve öğretmen deneyimleri çeşitli veri toplama araçları yoluyla toplanan veriler analiz edilerek incelenmiş ve profesyonel kimliklerinin oluşum süreci ile yeniden yapılandırılma süreçleri ile ilgili ulaşılan bulgular bu başlık altında öğretmen kimliği literatürü ile tartışılmıştır. Tartışma, bulgu ve yorumlardaki bağlantı dikkate alınarak oluşturulmuştur.

5.1. Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Oluşum Sürecine Dair Tartışma

İlk araştırma problemi olan erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl inşa edildiği ve inşa sürecinde hangi faktörlerin etkili olduğu konusundaki analiz sonucu önemli bulgular ortaya çıkmıştır. Bulgular öğretmenlerin kişisel geçmişlerinin profesyonel kimliklerinin şekillenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Holland ve diğerleri (1998) tarafından öne sürülen Kurgulanmış Dünyalar kuramına göre, yaşantılarının sosyal olarak oluşturulması ve kültürel olarak yapılandırılmasında ve bunların yorumlanmasında bireyler baş aktördür ve bireylerin kurguladıkları dünyadaki kişisel anıları önem taşımaktadır; bu nedenle her bireyin hikayesi özgündür ve değerlidir (Karslı-Çalamak ve Erdemir, 2019). Kişisel geçmiş ve deneyimlerin profesyonel kimlik üzerinde etkili olduğu, literatürdeki diğer araştırmalarla (Akslen, 2023; Dugas, 2021; Gua ve Sidhu, 2024; Kavrayıcı, 2019; Lutovac ve Kaasila, 2011) uyumlu olarak bu araştırmanın da bulgusu olarak ortaya çıkmıştır.

Çok boyutlu veri analizinin en son aşaması olan çapraz vaka analizinde erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa edilmesinde ortak temaların var olup olmadığı araştırılmıştır. Çapraz vaka analizi sonucunda, erken kariyer evresinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa edilme süreciyle ilgili üç adet ortak temaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin temel ve ortaöğretim düzeydeki öğrencilik yaşantılarının öğretmen kimliklerinin şekillenmesindeki belirgin rolüdür. Bu

temanın rol modellerin rolü ve öğrenci olarak özellikler olmak üzere iki alt teması ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin profesyonel kimliğinin oluşumu üzerinde, K12 düzeyinde eğitim deneyimlerinin etkili olduğu daha önceki araştırmalarda da ortaya konulmuş bir bulgudur (Beijaard vd., 2000; Cook, 2009; Findlay, 2006; Meng, 2014; Xu, 2013). Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa sürecinde, geçmişteki öğretmenlerin tasvirleri görsel, bilişsel, duygusal, iradi ve davranışsal olarak önem taşımaktadır ve bu profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini derinden etkilemektedir (Korthagen, 2004). Diğer bir deyişle, öğretmenler profesyonel kimliklerini inşa ederken geçmişte öğrenci rolündeki eğitim deneyimlerini yansıtır (Knowles, 1988; Meng, 2014). Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, bir "hayatta kalma" stratejisi olarak eski öğretmenlerini rol model alarak onların öğretim tarzlarını taklit etmeleri ve bu şekilde profesyonel becerilerini sezgisel olarak öğrenmeye çalışmaları şaşırtıcı değildir (Senom, Razak- Zakaria ve Sharatol, 2013). Çalışma grubundaki erken kariyer evresinde yer alan öğretmenler incelendiğinde, Yiğitcan Öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunda lisede örnek aldığı Tarih öğretmeninin etkili olduğu; bu etkinin ise sadece ders anlatım tarzı veya branşıyla sınırlı olmadığı; ayrıca, o öğretmeninin öğrenciye hitap etme şekliyle öğrencilerine her anlamda rehberlik etmesi ve öğrencilerinin kişisel hayatlarındaki sorunlarla dahi ilgilenmesiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu şekilde daha lise yıllarında zihninde öğretmenlik şeması belirmeye başlayan Yiğitcan Öğretmenin öğretmenlik şemasında rol modelinin etkisi önemlidir.

Öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sadece rol model aldıkları öğretmeni üzerinden tanımlamak yüzeysel bir değerlendirme olacaktır. Çünkü, birey geçmiş yaşantılarını anlamlandırma süreçlerinden sorumlu tutulmalıdır (Taubman, 2007). Öğretmen kimliği oluşumu açısından bakıldığında, öğretmenlerin mesleki seçimlerinde nasıl bir psikolojik yatırım yaptıklarını çözümlemeye çalışmak sübjektif olan bu anlamlandırma sürecinin çözümlenmesine yardımcı olacaktır (Chang-Kredl ve Kingsley, 2014). Bunun sebebi, deneyimin tek başına eksik olduğu; deneyim üzerine düşünmenin süreci anlamlı hale getirmesi argümanıyla bağlantılı olabilir. Dewey (1925) tarafından ortaya konulan kavramsal çerçeveye göre iki deneyim türü vardır. Birincil deneyimler, sıradan ve ham eylemlerken; ikincil deneyim birincil deneyimin çözümlenip anlamlandırılmasıdır; birey ikincil deneyim düzeyine eylemlerinin nedenleri ve sonuçları üzerine düşünerek ulaşmaktadır (akt. Glassman, 2001). Dewey'in deneyim üzerine ortaya koyduğu kavramsal çerçeve ışığında öğretmen kimliği oluşumu incelendiğinde,

öğretmenlerin öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarını analiz etmek için eğitim süreçleri ve öğrenme deneyimleri üzerine değerlendirmeleri; diğer bir deyişle onların ikincil deneyimlerine ulaşmak önem taşımaktadır.

Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerini düşündüğünde ve onları geçmişte öğrenci gözüyle, şimdiyse bir meslektaş gözüyle eleştirel olarak değerlendirdiklerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili içgörülere ulaştıkları ve kendi profesyonel kimliklerini oluştururken negatif öğretmen özelliği olarak gördükleri özellikleri filtrelemelerine yol açtığı anlaşılmaktadır. Eski öğretmenlerinin olumlu olduğu kadar olumsuz gördükleri özelliklerin de profesyonel kimlik oluşumunda etkili olduğu, Taşdemir (2021) tarafından da ortaya konulan bir bulgudur. Bu bulguya benzer olarak, bu çalışmada, eski öğretmelerinde olumsuz olarak gözlemlenen öğretmen özelliklerinin bir anti-tez rolü oynayarak profesyonel kimlik oluşumunu etkilediği ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunda yer alan Meryem Öğretmen, zihnindeki ideal bir öğretmenle ilgili oluşan ilk imgenin *"... gibi bir öğretmen olmak istiyorum."* değil; *"... gibi bir öğretmen olmayacağım."* olması, bu bulguyu yansıtan bir örnektir. Xu'un (2013) ipucu temelli ve örnek temelli kimlik olarak tanımladığı bulgulara uyumlu olarak, bir öğretmenin sahip olması veya sahip olmaması gereken özelliklere dair çıkarıma ulaşılması; önceki öğretmenlerle olan ilişkiye veya bunun üzerine yapılan değerlendirmelere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır; bu çıkarım ve değerlendirmeler erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimlikleri için bir temel sunmaktadır.

Öğretmenlerin temel ve ortaöğretim düzeydeki öğrencilik yaşantıları temasının ikinci alt teması olan öğrenci olarak özellikler, öğretmenlerin öğrenciyken olan özelliklerine; okula ve öğrenmeye verdikleri değerin profesyonel kimliklerin oluşumunda etkili olmasına gönderme yapmaktadır. Knowles'ın (1988) Biyografik Dönüşümü Modeli'ne göre, öğretmenler öğrenci olarak kendi eğitim deneyimlerini yansıtmaktadır; bu da öğretim stillerini ve felsefelerini derinden şekillendirebilir. Bireylerin formal öğrenme ve öğretme ile karşılaşmaları K12 düzeyinde olmaktadır. Bireylerin öğrenci rolünde öğrenme tutumları ve edindikleri öğrenme rolleri, öğretmen kimliklerinin inşa sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre, öğrencilik yıllarında öğrenmekten zevk alan, derslerinden başarılı notlar alan, ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılmaya istekli olan bireylerin bu pozitif deneyimleri, öğretmen kimlik oluşumunu çeşitli açılardan desteklemektedir (Taşdemir, 2021). Çalışma grubunda yer alan erken kariyer evresinde yer alan öğretmenler, öğrencilik yaşantılarını genel olarak

değerlendirdiklerinde sayısal, sözel veya dil becerilerini vurgulamış; gelecek branşlarına yakın veya gelecekte branşları olacak derslerde yetenekli olduklarını, yeni şeyler öğrenmeye hevesli olduklarından ve öğrenme süreçlerinde zevk aldıklarından bahsetmiştir. Ayrıca, katılımcılar genel olarak kendilerini başarılı olmaya hevesli öğrenciler olarak tanımlamıştır. Örneğin, Yiğitcan Öğretmen, daha ortaokulda sosyal bilimler dersine olan ilgisinin lisede Tarih'e olan ilgi ve alakasıyla sürdüğünü; Tarih derslerinde sunum yapmaya gönüllü olduğundan, İlkin Öğretmen, en baştan çalışkan ve başarılı bir öğrenci olduğundan; kimsenin ondan ders çalışmasını istemesine gerek olmadan ders çalışmaktan zevk aldığından ve böylece öğretmen olmak istediği için kazanmayı hedeflediği öğretmen lisesinde okuduğundan bahsetmiştir. Neslihan Öğretmen, kişisel hayatındaki zorluklara rağmen her zaman ders çalışmaya sığındığını ve birçok soruna rağmen sayısal alan derslerinde kendini geliştirip başarılı bir öğrenci olduğundan; son olarak Meryem Öğretmen de ilkokuldan beri öğrenmeyi seven; hatta arkadaşlarına da bir şeyler öğretmekten zevk alan bir öğretmen olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerin öğrenci olarak bu özellikleri ve öğrenmeye atfettikleri değerin, öğretmen olup öğrenen rolünden öğretme rolüne geçtiklerinde profesyonel kimliklerini desteklediği anlaşılmaktadır. Öğrenci olarak özellikleri, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini somutlaştırdığı çıkarımı yapılabilir. Varghese ve diğerleri (2016) tarafından açıklandığı üzere, kimliği şekillendiren ve inşa eden süreçler; yansıtma, anlatı ile kimlik arasında bağlantı kurularak ve bu bağlantıların çözümlenmesiyle mümkün olabilir. İlk tema olan öğrenci yaşantılarının öğretmen kimliğinin inşa edilme sürecindeki etkin rolü bu şekilde yaşantılarının *anlatı*sı olarak *yansıtılarak* öğretmen *kimliği* süreçlerini aydınlatmak mümkün olmuştur.

Çapraz vaka analizi sonucunda, erken kariyer evresinde öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa edilme süreciyle ilgili ortaya çıkan ikinci tema, örgütsel bağlam ve yapıların öğretmen kimliği süreci üzerindeki belirgin etkisidir. Bu tema, hizmet öncesinde lise ve üniversite bağlamları ile hizmet içinde atandıkları ilk okulun örgütsel bağlamı olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Hizmet öncesi döneme odaklanıldığında, liseyi öğretmen lisesinde okuyan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa edilme süreçlerinin daha erken başladığı söylenebilir. Öğretmen lisesinde öğrenim gören İlkin Öğretmen ve Meryem Öğretmen, bir üyesi oldukları okul yönetiminin daha o yıllarda onları "öğretmen gibi" olmaya ve davranmaya teşvik ettikleri, onların da öğretmen rolünü üzerlerine giyip bu şekilde öğretmen gibi hissetmeye başladıkları anlaşılmaktadır. Anadolu Öğretmen Liseleri'nde 16 Mart'ın "Öğretmen

Okullarının Açılış Günü" olarak kutlanması; öğretmen marşının öğrenciler tarafından coşkuyla söylenmesi, öğretmen kimliğini destekleyen kurumsal kültür ögeleridir. Öğretmen lisesi yapısı, kültürü ve bağlamının öğretmen kimliği konusunda belirgin bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine tutumunu inceleyen Gözler (2015), Güleçen, Semerci ve Cüro (2008), Gür (2010) ve Uğurlu (2012) araştırmalarında da öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Hatta, Güleçen ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada, sözel ve yabancı dil alanlarındaki öğrencilerin öğretmen mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının daha da yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguyla uyumlu olarak çalışma grubunda yer alan İlkin Öğretmenin ve Meryem Öğretmenin öğretmen olmaya karar verip branşlarını yetenek ve ilgi alanlarına göre kendilerinin belirlediğini ve öğretmen kimliklerini sık sık branşları üzerinden tanımladıkları gözlemlenmiştir. Özer ve Kahramanoğlu (2011) tarafından öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkında öğrenci görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin çoğunun öğretmen mesleki derslerini soyut ve faydasız buldukları ve onları öğretmen mesleğinden uzaklaştırdığı sonuçlarından farklı olarak, bu çalışmadaki öğretmen lisesi mezunları, mesleki derslerin onları "*öğretmen olarak beslediği"* görüşündedir. Başka bir deyişle, öğretmen lisesinden mezun olarak öğretmenlerin, mesleki dersler anlamında da profesyonel kimliklerinin desteklendiği anlaşılmaktadır.

Üniversite eğitimi süreci, erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliğinin oluşumu süreçlerinde etkili olan diğer bir dönemdir. Öğrenim gördükleri üniversitenin örgütsel bağlamının profesyonel kimliklerini desteklediği veya zedelediği anlaşılmaktadır. Örgütsel bağlamı tanımlamada üniversitenin bağlı olduğu fakülte önem taşımaktadır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin ikisi Eğitim Fakültesi mezunudur; diğer ikisi Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon eğitimlerini üniversiteden mezun olduktan sonra sertifika programı olarak almıştır. Eğitim Fakültesinde öğrenim görürken katılımcı öğretmenler bu mesleği yapacaklarının daha ilk yıllarında farkındadır ve bu farkındalıkla bilgiyi somutlaştırma ve iletme anlamıyla daha ilgili gözükmektedir. Örneğin, Meryem Öğretmen, üniversitede mikro-öğretim uygulamalarından zevk aldığından bahsetmiş; İlkin Öğretmen de bilgi aktarmaktan ve bir şeyleri öğretmekten zevk aldığı için derslerinde sunum yapmaya gönüllü olduğundan bahsetmiştir. Anlaşıldığı üzere, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler branşlarından bağımsız daha ilk yıllarından öğretmen kimliğiyle iç içedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler için ise durum daha farklıdır. Fen Edebiyat

Fakültesinde öğrenciler alanlarına yönelik teorik bir eğitim almaktadır. Pedagojik formasyonu ise fakültelerinden mezun olduktan sonra sertifika programları olarak almaktadır. Bu durum, öğretmen kimlikleri üzerinde bir etki yaratmış olabilir. Yiğit ve Akdeniz (2004) tarafından Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerle yapılan araştırmaya göre, katılımcılar Fen Edebiyat fakülte ikliminin *"öğretmen olma hissi"*ni vermediğini, öğretim üyeleri tarafından desteklenmedikleri için öğretmen olma heveslerinin kırılmasının ve lisans eğitimi boyunca öğretmenlik mesleki derslerini almamalarının, olumsuz öz yeterliğe yol açtığı ortaya çıkmıştır. Öztürk, Doğan ve Koç (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre ise Fen Edebiyat Fakültesi öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı olan algıları, Eğitim Fakültesi'ndeki göre daha az olumludur. Bu araştırmada da Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan Yiğitcan Öğretmen, lisans eğitimi boyunca kendini öğretmen olarak hayal edemediğini; pedagojik formasyon eğitimi sürecinde ise öğretmenlik mesleğinin ne kadar ciddi ve zor bir meslek olduğunu fark ettiğini ve bu durumun onu korktuğundan bahsetmiştir. Meslek hakkında farkındalık kazanma ve mesleği sevme davranışları, mesleki tutumları şekillendirmektedir (Çil ve Çapa, 1998). Mesleğe dair tutumlarının öğretmenlerin öğretme şeklini, profesyonel gelişimlerini ve eğitim değişikliklerine karşı tutumlarını güçlü bir şekilde belirlediği düşünüldüğünde (Chong ve Low, 2009); öğretmen adaylarının lisans eğitiminde öğretmenlik ile ilgili farkındalık ve bağlılık kazanması, profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini kolaylaştırabilir. Diğer yandan, öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim politikalarının birçok kez yapılandırılan Türkiye'de Fen Edebiyat Fakültesi öğrencisi öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerinin inşasında eğitim politikaların da etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada Neslihan Öğretmenin lisans eğitiminin son yılında onlara verilen pedagojik formasyon eğitimi hakkının kaldırılmasıyla öğretmen olma motivasyonunun zedelendiğini; farklı mesleki arayışlara yöneldiğini, kendini uzun süre öğretmen olarak hayal edemediğini; daha sonra bu hak tekrar onlara verildiğinde pedagojik formasyon eğitimini alsa da öğretmen olarak öz yeterlilik algısının düşük olduğunu ve yıllar içinde görev yaptığı kurumlarda deneyim kazanarak süreç içinde "daha iyi bir öğretmen" olmaya başladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin örgütsel bağlamı gibi, eğitim politikaları da erken kariyer evresinde bulunan öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumunu etkileyen ögelerdendir.

Örgütsel bağlam temasının ikinci alt teması olan hizmet içi dönem, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin atandıkları ilk kurumun bağlamına gönderme yapmaktadır.

Örgütsel bağlam ve yapıların profesyonel kimliği inşa süreçleri üzerindeki önemi, geçmişte yapılan birçok araştırmada ortaya konulmuş bir bulgudur (Gee, 2000; Helms, 1998; Meng, 2014). Helms'in (1998) kimlik oluşumuna ilişkin kuramsal altyapısına göre, kurumsal yapıyı oluşturan okul iklimi, müfredat çerçevesi ve makro düzeyde eğitim politikaları; öğretmenlerin profesyonel olarak üstlendikleri roller ve kimlik oluşumlarında etkili olmaktadır. Okul iklimi, eğitim sonuçları üzerinde önemli etkilere sahip olduğu için eğitim alanında uzun zamandır araştırılan bir konudur (Marshall, 2004). Okul iklimi birçok öge üzerinden tanımlansa da okul paydaşları arasındaki iletişim (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001), okul paydaşlarının okulu algılama şekli (Johnson, vd., 1996), öğrenci ve öğretmene duyulan güven (Manning ve Saddlemire, 1996), profesyonel ilişkiler ve profesyonel gelişim fırsatları (Smith, vd., 2014) ve öğretmen-okul müdürü arasındaki etkileşim (Hanna, 1998) öne çıkmaktadır. Örneğin, bu çalışmada öğretmenler ve okul yönetimi arasında sürekli bir gerilim olan ve güvensiz bir iklime sahip bir okulda göreve başlayan Yiğitcan Öğretmenin öğretmen kimliğinin olumsuz iklim tarafından olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Neslihan Öğretmen ise örgütsel bağlamın öğretmen kimliği üzerinde belirgin etkisini somutlaştıran mesleki deneyimlere sahip bir diğer katılımcıdır; kendisinin *"... önceki okulumda ben öğretmenlik yapmıyormuşum, burada yapmaya başladım."* ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır. Okul paydaşlarının okulu algılama şekli (Johnson, vd., 1996), profesyonel ilişkiler ve profesyonel gelişim fırsatları (Smith, vd., 2014), öğretmen kimliğinin inşasında önemli olan faktörlerdir. Neslihan Öğretmenin ifadelerinde vurguladığı gibi, profesyonel bir öğrenme ortamına sahip olan okullar, öğretmenlerine profesyonel gelişim fırsatları sunmakta ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumu profesyonel bir çalışma alanı olarak görmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini mesleğin profesyonelleri olarak tanımlamalarına ve sürekli gelişim çabasında olan bir profesyonel iklim yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Profesyonelleşme motivasyonu ile erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yapılandırma süreçleri desteklenmektedir. Kimlik gelişiminde Helms (1998), başkaları tarafından algılanma ve tanınma şeklinin önemli olduğunu savunmaktadır. Öğretmen kimliği açısından açıklamak gerekirse, öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları veya eğitim sistemi tarafından öğretmen olarak geçerli görünüp görünemediklerine dair algılarının profesyonel kimlik oluşumu için anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Yiğitcan Öğretmenin ilk çalışma kurumu olan meslek lisesinde ilk başta öğrencileri tarafından yeterince saygı göremediğine ve okul yönetimi tarafından mobbinge uğradığına dair algısının öğretmen kimliğini zedelemesi ve İlkin Öğretmenin

kurumunda öğretmen olarak saygı görmesi ile danışman öğretmeninden aldığı mentor desteğinin öğretmen kimliğini desteklemesi, Helms'in bu teorisini destekler niteliktedir.

Görev yapılan okulun düzeyi öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde etkili olan diğer bir ögedir. İlkokul, ortaokul veya lise kurumlarının yapısı birbirinden farklıdır ve bu durumun erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliğinin şekillenmesinde etkili olması beklenebilir. Bu çalışmada erken kariyer evresinde yer alan Meryem Öğretmen, ilk atama yeri olan ilkokulda mesleki tatmin alamadığından, öğretmenlikten zevk alamadığından ve profesyonel olarak gelişemediğinden bahsetmiş; ancak liseye geçtikten sonra öğretmenlik mesleğini profesyonel olarak icra etmeye başladığını hissettiğini; bu durumun öğretmenler odasındaki diğer öğretmenlerin de kendilerini profesyonel olarak görmelerinden ve öğretmenler odasını profesyonel üyelerin oluşturduğu bir topluluk olarak görmesinden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Meryem Öğretmenin çalıştığı okulun kademesinin yükselmesi, onun öğretmen olarak kimliğini pekiştiren bir öge olmuştur. Bu bulguya benzer olarak, Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin profesyonelliğini oluşturan boyutlardan biri olan kişisel gelişim boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenlerin genel lise ve ortaokul öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada, ilkokulda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyinin genel lisede çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin'in (2014) araştırmasında ise okul türleri kademenin yükseldikçe okul yapısı daha gevşek yapılanmaktadır. Öğretmen profesyonelliğinin okulların gevşek yapılanmasını arttırdığı düşünüldüğünde (Pinelle, 2004); lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha profesyonel algıladığını gösterebilir. Bu çıkarım, bu çalışmanın katılımcısı olan Meryem Öğretmenin "lisede kendini daha profesyonel hissetmesi" algısı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa sürecine, üçüncü alt tema olarak profesyonel gelişim ve uyumun belirgin bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, bu kariyer evresinde yer alan katılımcı öğretmenlerin tamamı kendilerini profesyonel olarak geliştirmeye odaklı görülmektedir. Kendilerini geliştirmek için olan motivasyonları incelendiğinde ise öğretmenlerin farklı motivasyon kaynaklarına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin genellikle yüksek olması ve profesyonel gelişimleri için zengin motivasyon kaynaklarına sahip olmaları (Ilgaz ve Eskici, 2018), mesleğe başladıklarında profesyonel gelişimlerine odaklanmalarında etkili olmuş olabilir. Profesyonel

gelişimlerine önem vermeleri, öğretmen kimliklerini güçlendirmelerini destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Araştırma grubunda yer alan Neslihan Öğretmen, *"bir öğretmen olarak yeterli"* olabilmek için kendini geliştirmeye odaklandığını, Yiğitcan Öğretmen öğrencilerin hayatlarına dokunarak onlara Tarih'i sevdirebilen daha iyi bir öğretmen olmaya odaklandığını; Meryem Öğretmen, alanında daha başarılı bir öğretmen olmayı ve akademik kariyerinin bu sürece katkıda bulunmasını hedeflendiğini ve son olarak İlkin Öğretmen öğretmenliği sevdiğini ifade etse de kendini gelecekte üniversitede bir akademisyen olarak gördüğünü ve akademik kariyerine odaklandığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için sahip oldukları motivasyon kaynaklarının ve hedeflerinin profesyonel kimlikleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Neslihan Öğretmen MEB tarafından zorunlu tutulan aday öğretmen eğitimlerini tamamladıktan sonraki süreçte MEB sistemindeki prosedürleri eğitim- öğretim yılı süreci içinde, diğer öğretmenleri gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenmeyi hedeflemektedir. Profesyonel olarak mesleğine uyum sağlamayı umut eden Neslihan Öğretmenin, öğretmen kimliğinin inşa süreci bu çabadan desteklenmektedir. Lave ve Wenger'in (1991) Yerleşik Öğrenme Teorisi'ne göre, yeni çalışanlar deneyimli çalışanlarla etkileşimi formel veya informel boyutlarda gerçekleştiğinde çalışma ortamında öğrenme gerçekleşmektedir. Neslihan Öğretmenin öğretmen olarak kendini geliştirme hedefi, öğretmen odasındaki gözlem ve etkileşim kurma olması, bu teoriyle açıklanabilir. Yiğitcan Öğretmen öğrencilerini tanımlamayı, anlamayı ve onlarla gerçek bir iletişim kurabilmeyi ve böylece onlara rehberlik yapabilmeyi hedeflediğini ve böylece tatlı-sert bir tutuma sahip etkili bir öğretmen olabilmeyi umut ettiğini ifade etmektedir. Her ne kadar o da lisansüstü kariyer yapmayı hedeflese de öğretmen olarak öğrencileriyle bahsedilen eğitsel hedeflerini gerçekleştirmek için bu planlarını ertelediğini ifade etmiştir. Yiğitcan Öğretmenin öğrencilerine yönelik bu hedefleri, kendisinin öğretmen olarak gelişiminin yanı sıra, öğrencilerini yönlendirmeye gönderme yapmaktadır. Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenler salt bilgi aktaran öğretmenler değil, rehber ve rol model olabilmeyi; öğrencilerin hayatları üzerinde etkili olabilmeyi ummaktadır, bu bulgu Taşdemir'in (2021) araştırma bulguları ile uyum göstermektedir.

İlkin Öğretmen ve Meryem Öğretmen ise lisansüstü eğitimi ile öğretmenliği bir arada yürütmektedir. Bireylerin birden çok rolleri ve bu rollerine göre değişen çoklu kimlikleri vardır (Eröz-Tuğa, 2015). İlkin Öğretmen ve Meryem Öğretmen, öğretmen kimlikleri ile araştırmacı kimliklerini beraber sürdüren öğretmenlerdir. İkisi de öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve akademik kariyer yapmak konusunda kararlı

olduğunu ifade etmesine rağmen, akademik kariyer odaklı gelişimlerinin öğretmen kimliğine olan etkisi farklı gözükmektedir. Meryem Öğretmen, lisansüstü eğitiminin onu daha etkili bir öğretmen yapacağına inanmakta ve iki rolünün birbirini beslediğini düşünmektedir. Bu ifadeye benzer olarak, Tanrıverdi-Köksal'ın (2023) çalışmasında, İngilizce okutmanların araştırmacı ve öğretmen kimliklerini birlikte sürdürmekte zorlansalar da bu iki rol arasındaki etkileşimin öğretim ve araştırma uygulamalarını desteklediği ve paydaşlar için faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meryem Öğretmenin araştırmacı kimliğinin öğretmen kimliğini desteklediği anlaşılmaktadır. Meryem Öğretmenden farklı olarak İlkin Öğretmen ise ifadelerinde lisansüstü eğitimi ile öğretmenlik mesleğini birbirinden bağımsız süreçler olarak açıklamaktadır. Gelecekte kendini bir öğretmen olarak değil, bir akademisyen olarak gördüğünü açıklayan İlkin Öğretmen, bu amaca yönelik akademik çalışmalarını sürdürdüğünü ifade etmektedir. İlkin Öğretmenin kendini araştırmacı kimliği üzerinden tanımlaması, onun profesyonel olarak uyum sağlayamadığının göstergesi olabilir ve bu durumun öğretmen kimliği gelişimini zedelediği anlaşılabilir; kendi ifadesiyle: "*Kendimi öğretmen olarak görmediğim için alışamıyorum belki."* Öğretmenlerin meslekleri ile beraber lisansüstü kariyer yapmaları süregelen bir tartışma konusudur, bu argüman akademik araştırma becerilerinin öğretim uygulamalarına aktarılamayacağı; öğretmenliklerini geliştiremeyeceği şeklinde savunulmaktadır (Wood ve Borg, 2010). Araştırmacılık ve öğretmen rollerinin etkileşiminin öğretmen kimliğine etkisi öğretmen araştırmalarında hâlâ tartışılan bir konu olarak yer almaktadır.

Erken kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda; öğrencilik yaşantılarının, örgütsel bağlam ve yapıların profesyonel gelişim ve uyumun (veya uyumsuzluğun) etkisi olduğu anlaşılmıştır.

5.2. Orta Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma

İkinci araştırma problemi olarak belirlenen, orta kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl oluşturulduğu ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerine yapılan çalışmada önemli bulgular ortaya çıkmıştır. Bulgular istikrar evresindeki öğretmenler ile deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenler için ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

5.2.1. İstikrar Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma

İstikrar kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerinde hangi faktörlerin etkili olduğu konusundaki analiz sonucu önemli bulgulara ulaşılmıştır.

İstikrar kariyer evresi, öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin 4 ila 6 yıl arasında yaşadıkları bir dönemi ifade etmektedir. Bu evrede, öğretmenlerin deneyimlerini arttırdığı ve kariyerlerinde bir düzene ve istikrara kavuştuğu söylenebilir. Bu kariyer evresinde yer alan öğretmenler, profesyonel olarak daha rahat ve özgüvenli olarak karakterize edilir (Huberman, 2001). Bu teorik çerçeveye uygun olarak, bu çalışmada da istikrar kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel özgüvenlerinin artmasının, profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecindeki belirgin etkisidir. Öğretmenlerin özgüvenlerinin gelişimi, öğretmenlerin öğretim becerilerini destekleyerek profesyonelliklerini geliştiren önemli bir öge olarak değerlendirilmektedir (Nolan ve Molla, 2017). Öğretmen olarak etkili olabileceğine dair gelişmiş özgüven, öğretmenin bir konu hakkında alan bilgisine güvenmesi veya pedagojik olarak öğrencilere etki edebilmesi açılarından çerçevelendirilebilir (Hennessy, Marlow, Alexander ve Dymoke, 2020). Öğretmenlerin özgüveni; pedagojik ve alan bilgisi açısından uzmanlaşmalarına dair kendilerine olan inançları üzerinden tanımlanabilir. Çalışma grubunda yer alan Hande Öğretmenin öğretmen olarak özgüven gelişiminin pedagojik uzmanlaşma üzerinden gerçekleştiği anlaşılmıştır. Meliha Öğretmenin ise alan bilgisinde olan gelişiminin profesyonel özgüvenini geliştiren önemli bir öge olduğu ortaya çıkmıştır. Berk Öğretmen ise hem alan bilgisi uzmanlaşması hem öğrencilere konuları etkili aktarma yeteneği olan pedagojik uzmanlaşma, hem de öğrencileri etkileyebilme yeteneği olan didaktik uzmanlaşma üzerinden profesyonel özgüven gelişiminden bahsetmiştir. Beijaard ve diğerleri (2000) öğretmenlerin kariyerleri ilerledikçe kendilerini alan bilgisi uzmanlığı üzerinden değil, didaktik ve pedagojik uzmanlaşma üzerinden tanımladıkları sonucuna varsa da bu çalışmada öğretmenlerin uzmanlaşma alanı konusunda birbirinden farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu farklılık, öğretmenlerin farklı özgeçmiş ve deneyimlerinden kaynaklanmış olabilir. Diğer yandan, artan deneyim yılıyla ilişkili olarak gelişen profesyonel güvenin öğretmenlerin durumsal liderlik becerilerini geliştirdiği anlaşılabilir. Durumsal liderlik yaklaşımı, öğretmenin bireysel ile çevresel ihtiyaçları dikkate alarak stratejiler oluşturulmasına olanak sağlayarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmektedir (Walls, 2019). Bu şekilde, öğretmenler artan deneyim yıllarıyla beraber

birtakım "profesyonel içgüdülere" sahip olarak sınıf içinde tepki verilmesi veya verilmemesi gereken durumları ayırt edebilecek uzmanlığa ulaşmaktadır (Dreyfus, 2004). Katılımcılardan Hande Öğretmenin *"İlk zamanlarda sıkıntılı bir sınıfa girdiğimde ne yapacağımı bilmiyordum. ..."* ifadesinde olduğu gibi, başlarda deneyim eksikliği ve profesyonel özgüvenin düşüklüğü nedeniyle aksiyon alamama durumu, artan profesyonel özgüvenle beraber öğretmenin profesyonel içgüdülerini dinleyerek etkili şeklinde aksiyon alması durumuna dönüşebilir. Profesyonel özgüvenin, öğretim yeteneklerine inançlarını geliştiren ve profesyonelleşmelerini destekleyerek öğretmen kimliklerini güçlendiren önemli bir öge olduğu anlaşılmaktadır.

Çapraz vaka analizinden elde edilen ikinci tema, öğretmenlerin iletişim becerilerinin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecindeki belirgin rolüdür. Beceri gelişimi veya yetkinlik; kişi veya grubun deneyimleriyle ilişkilendirilir (Muste, 2016). Deneyimleri arttıkça, istikrar evresindeki sınıf içi iletişim becerilerini geliştirdikleri ve bu konuda belli bir yetkinliğe ulaştıkları anlaşılmıştır. İletişim becerilerinin gelişmesi, öğretmenin eğitim materyalini aktarması, sınıf yönetimini sağlaması ve öğrencilerle etkileşimi zenginleştirmesi açılarından önem taşımaktadır (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam ve Khan, 2017). Deneyimleri arttıkça öğretmenler, ders içindeki etkileşimi artırır, öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını yükseltir (Khan, vd., 2017). Çalışma grubunda yer alan Eda Öğretmen, pandemi döneminde zorunlu uzaktan eğitimde öğrencilerinin derse katılmaya isteksiz olduğunu fark etmiş; onları motive etmek ve ders içindeki etkileşimi artırmak için farklı iletişim stratejilerinden faydalandığından bahsetmiştir. Eda Öğretmen iletişim konusundaki yetkinliğini kullanarak öğrencilerine ulaşmayı başardığını belirtmiştir.

Batubara ve Nurbianta'nın (2020) araştırmalarında ortaya koyduğu gibi, iletişim becerilerinde uzmanlaşma; sınıf içinde öğretmenin pedagojik becerilerini geliştirerek öğretimi iyileştirebilir. Çalışma grubunda yer alan Meliha Öğretmenin ifade ettiği üzere, ilk yıllarda öğrencilerle arkadaşvari ilişki kurmasının sınıf yönetimi olumsuz etkilemesi; daha sonra artan deneyim yılıyla beraber Meliha Öğretmenin iletişim becerilerini pedagojik beceriyle birlikte geliştirmesi ve derslerinde daha etkili olması, önceki araştırmanın iki tür becerinin birbirini beslediğini ortaya koyan bulgusuyla uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son olarak, doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin iletişim becerilerini inceleyen Loy (2006), hizmet süresinin iletişim becerileri alt ölçek skorları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Loy'un (2006) çalışmasıyla bu çalışmanın bulgularındaki farklılığın nedeni; öğretmenlerin kariyer

evrelerini belirlerken farklı kavramsal çerçeveler kullanmalarından kaynaklanabilir. Loy'un araştırmasında (2006), kıdem yılı olarak 8 yıl kritik dönem olarak kabul edilip 8 veya 8 yıldan daha az deneyim yılına sahip öğretmenlerle 8 yıldan fazla deneyim yılına sahip öğretmenler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada ise Huberman'in (2001) öğretmenlerin kariyer evreleri çerçevesi benimsenerek öğretmenler erken kariyer evresi (1-3 yıl); orta kariyer evresi (istikrar: 4-6 yıl; deney ve çeşitlendirme: 7-18 yıl) ve geç kariyer evresi (19-30 yıl) olarak daha ayrıntılı şekilde kategorize edilmiştir. Araştırma bulguları arasındaki farklılığın sebebi farklı kariyer evreleri çerçevelerinin benimsenmesi olabilir.

Çapraz vaka analizinden elde edilen üçüncü tema olarak profesyonel ilişkilerin öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecindeki belirgin rolüdür. Bu bulgu, istikrar evresindeki öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin yeniden yapılandırılmasında okul yöneticileriyle ve diğer öğretmenlerle olan ilişkilerin niteliğinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Akinyemi, Rembe ve Nkonki (2020) tarafından lise öğretmenleriyle yapılan araştırmaya göre, öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler; öğretmenlerin birbirlerine yardım etme konusunda istekli olmalarına, sınıf içinde yaşadıkları zorlukları birbirleriyle paylaşmalarına ve meslektaşlarına güvenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğretmenler birbirilerine güvenerek ortak hedefler üzerinden işbirliğine girmeye istekli olabilir. Öğretmenler arasındaki güçlü işbirliği kültürünün okul ve sınıf içi eğitim ve öğretimi iyileştirdiğine dair etkili bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Kolleck, Schuster, Hartmann ve Grasel, 2021). Bu çalışmanın katılımcılarından Hande Öğretmen de çalıştığı okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve uyumun onun öğretmenlik motivasyonunu ve sorunlarla başa çıkma kapasitesini arttırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenler arasındaki ilişkilerin olumsuz olması, öğretmenlerin profesyonel kimlik yapılarını zedeleyebilir. Çalışma etiği anlayışı ve amaç farklılıkları, statü, güç ve kontrol konularındaki hassasiyetler ve belirsizliğin yarattığı duygusal gerilimler öğretmenler arasındaki ilişkileri olumsuz olarak etkileyerek onların olumsuz duygular hissetmesine neden olabilir (Hargreaves, 2001). Katılımcılardan Berk Öğretmen de diğer öğretmenlerin çalışma etiğini eleştirirmiş ve bu durumun kendisini öğretmen olarak kötü hissettirdiğinden ve öğretmen odası ortamının onu demotive ettiğinden bahsetmiştir. Burada söz konusu olan sorun, öğretmenlerin çalışma etiği ile Berk Öğretmenin çalışma etiği anlayışlarının çatışmasıdır. Anlaşmazlıklar üzerine konuşmak yerine, öğretmenler okul ikliminde gerilim çıkmaması adına sık sık bu sorunları inkâr edip konuşmamayı tercih etmektedir (Hargreaves, 2001). Bu durumda çatışma oluşmaması adına

öğretmenlerin zaman zaman aralarındaki gerilimleri konuşmaktan kaçındığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde öğretmenler fikir ayrılıklarını görmezlikten gelip çatışmadan kaçınarak statükoyu sürdürmeye çabalayabilir. Ancak, çatışmadan kaçınmak uzun vadede gerilimi tırmandırıp kişilerarası ilişkileri daha da olumsuz etkileyebilir (Lima, 2001). Okul yönetiminin öğretmenlerin kendi fikirlerini ifade edebilecekleri, çalışan sesliliğinin yüksek olduğu bir okul iklimi yaratmayı hedeflemesi faydalı olabilir. Bunu gerçekleştirmeleri, okul yönetiminin liderlik becerilerini etkili kullanmasıyla mümkün olabilir.

Yöneticilik ve liderlik kavramları en genel anlamda; yöneticilerin bürokratik güçlerini ve yapısal hiyerarşiyi kullanmayı tercih ederken; liderlerin etki edebilmek için kişisel güç ve etkilerini kullanmaları; okul paydaşlarıyla ilgili duygusal farkındalığa sahip olması şeklinde ayrıştırılabilir (Stein, 2016; Toor, 2011). Bu kavramsal ayrıma bakıldığında katılımcılardan Berk Öğretmenin "okul yöneticilerinin üzerlerinde güç kullandığı"na dair ifadesi, liderlik değil, yöneticilik anlayışına uymaktadır. Otoritesini formel güçlerine dayandıran okul yöneticilerinin bazen baskıcı davranabildiği ve bu durumun öğretmenler üzerinde olumsuz duygusal etkiler yaratabileceği anlaşılmaktadır. Yöneticilik değil, etkili liderlik becerilerini kullanan okul yöneticileri ise astlarının profesyonel gelişimini destekleyerek öğretmenlerin yetkinlik ve motivasyonlarını artırarak onların okulla ilgili olumsuz duygular hissetmesini engellemektedir (Geijsel, Sleegers, Leithwood ve Jantzi 2003). Gerçek bir okul lideri kişisel ilişkiler geliştirme yeteneği ve başkalarını olumlu yönde etkileme kapasitesi sayesinde, okul paydaşlarıyla kurumsal vizyon ve misyon oluşturarak onları ortak hedeflere yönelik motive edebilme gücüne sahiptir ve bu nedenle okullar resmi kuralları uygulayıp statükoyu sürdüren okul yöneticilerine değil, vizyon sahibi ve takım oyuncusu; mentörlük becerileri gelişmiş, yenilikçi ve proaktif okul liderlerine ihtiyaç duymaktadır (Stein, 2016). Çetin ve Doğruyol-Aladak'ın (2019) araştırmalarında, okul kültürü bağlamında iz bırakan okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve iz bırakan liderlik davranışı (*indelible leadership*) sergileyen müdürlerin, okul kültüründe etkili bir rol üstlenerek değişim ajanı olarak profesyonel öğrenmeyi destekledikleri ve öğretmenlerin gelişimlerinde etkili bir lider haline geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkili liderlik sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerini motive ederek onların profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Çapraz vaka analizinden elde edilen son tema, profesyonel dayanıklılığın öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecindeki belirgin rolüdür. Bu

bulgu ile istikrar evresindeki öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin yeniden yapılandırılmasında profesyonel dayanıklılıklarının önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Profesyonel dayanıklılık, öğretmenlerin mesleklerine motivasyonlarını ve bağlılıklarını sürdürebilmeleri için zorluklarla başa çıkarak ve değişimlere uyum sağlayarak öz yeterlik algılarını geliştirmeleri ve böylece profesyonel kimliklerini sürdürerek mesleklerine "kaliteli tutunmaları" (*quality retention*) anlamına gelmektedir (Gu ve Day, 2007, s. 1314). Psikoloji kökenli bir kavram olan dayanıklılık, Fredrickson'a göre (2004); sevinç, ilgi, memnuniyet ve sevgi gibi olumlu duygular, yeni eylemler ve sosyal bağların keşfedilmesine teşvik ederek bireylerin kişisel kaynaklarını geliştirir ve bu kaynaklar, zorluklarla başa çıkma stratejisi şeklinde kullanılabilir. Bu durumda, olumlu duyguların psikolojik dayanıklılığı beslediği söylenebilir. Bu kavramsal çerçeve öğretmenlerin profesyonel yaşamları için değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcında, idealist beklentiler ve eğitim ortamının zorlukları arasındaki uyuşmazlık nedeniyle deneyimledikleri gerçeklik şoku, artan deneyimleriyle beraber sevinç, ilgi, memnuniyet ve sevgi gibi olumlu duygular ve güçlü sosyal ilişkiler ve bunları strateji olarak kurma yoluyla aşılabilir. Çalışma grubundaki Hande Öğretmenin kariyerinin ilk yıllarında zorlu bir sınıfta ne yapacağını bilememesi ve ilerleyen süreçte zorluklarla başa çıkarken sevinç, ilgi, memnuniyet ve sevgi gibi duyguları kullanarak daha dirençli hale gelmesi, bu durumla uyuşmaktadır. İstikrar evresinde yer alan öğretmenler sınıf içi deneyimlerini olumlu bir bakış açısıyla yeniden değerlendirerek, her dersin kendileri için bir öğrenme fırsatı olduğunu görebilirler. Böylece hem motivasyonlarını artırabilir hem de pedagojik stratejilerini geliştirebilirler.

Berk Öğretmenin öğretmenlik mesleğini *"zihinsel ve ruhsal doyum sağlamak için bir araç olarak kullandığına"* dair ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin kişisel tatmin sağlayabilecek derin bir anlam taşıdığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, Fredrickson (2004) tarafından ortaya konulmuş "genişlet-ve-geliştir" teorisine uyumlu olarak, olumlu duyguların bireyin kişisel kaynaklarını nasıl genişletebileceği ve bu kaynakların zorluklarla başa çıkma ve genel iyi oluşta nasıl kullanılabileceği konusunda önemli görüşler sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Berk Öğretmen örneğinde olduğu gibi "genişletilmiş" zihniyetler, bireyin anlık düşünce-eylem repertuvarını genişleterek, olumlu duygular yeni ve yaratıcı eylemler, fikirler ve sosyal bağlar keşfetmeyi teşvik etmekte ve bireyin kişisel kaynaklarını, fiziksel ve entelektüel kaynaklardan sosyal ve psikolojik kaynaklara kadar geliştirmesini sağlamaktadır (Fredrickson, 2004). Öğretmenler için öğretmenlik, sadece bir meslek olmanın ötesinde, zihinsel ve ruhsal

doyum kaynağı olarak işlev görebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde olumlu duyguların teşvik edilmesi, karşılaşılan zorluklar ve stresle başa çıkmada kritik bir role sahiptir ve öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki memnuniyetini artırabilir.

Psikoloji alanında dayanıklılık kavramı, dayanıklı bireylerin içsel faktörleri ve kişisel özellikleri açılarından ele alınırken; sosyal hizmet alanında kavram çok yönlü ve çok faktörlü bir olgu olarak ele alınmakta ve dayanıklılığın sosyal bir ilişkiler sistemi içinde dinamik bir süreç olarak anlaşılabileceği savunulmaktadır (Gu ve Day, 2007). Bu yaklaşıma uygun olarak ilişkiler üzerinden tanımlanan profesyonel dayanıklılık sadece bireysel özelliklere değil; meslektaşlar ve öğrencilerle kaliteli ilişkiler kurma ve iletişim ağı oluşturma becerilerine bağlıdır (Jordan, 2006). Meslektaşlar arası olumlu ve destekleyici iyi ilişkilerin ve işbirlikçi ağların öğretmenlerin dayanıklılık kapasitelerini geliştirdiği daha önceki araştırmalarda ortaya konulmuştur (Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva, ve Wosnitza, 2019). Çalışma grubunda yer alan Meliha Öğretmenin öğrencileriyle ve diğer öğretmenlerle kurduğu bağın onu güçlendirdiği konusundaki ifadelerinin Fernandes ve diğerleri (2019) ile Jordan'ın (2006) araştırmalarıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

İstikrar evresindeki öğretmenler deneyimleri arttıkça öğretim yöntemlerini daha etkin kullanabilmekte, sınıf yönetiminde daha etkili hale gelmekte, öğrenci iletişimlerinde daha hassas davranmakta ve profesyonel olarak daha dayanıklı olmaktadırlar. Bu süreçte, profesyonel kimliklerini sağlamlaştırmakta ve kademeli olarak artan özgüvenleriyle öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını pekiştirerek kariyerlerine daha sağlam temeller üzerinde devam etme motivasyonu kazanmaktadır.

5.2.2. Deneme ve Çeşitlendirme Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma

Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerinde hangi faktörlerin etkili olduğu konusundaki analiz sonucu önemli bulgulara ulaşılmıştır. Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresi, mesleki 7-18 yıl deneyime sahip öğretmenlerin kariyer evresini ifade etmektedir. Bu kariyer evresi, öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek daha etkili ve deneyimli hale gelmeye çalıştıkları bir süreci ifade etmektedir (Huberman, 1993; 2001). Deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinin karakteristik özelliklerine göre, bu kariyer

evresindeki öğretmenlerin mesleki beceri ve yöntemlerini sorgulaması beklenebilir. Bazı öğretmenlerin bu şekilde öğretmen kimlikleri zedelenebileceği gibi, bazı öğretmenler de bu sorgulama sürecinde yeni farkındalıklar oluşturup öğretmenlik mesleğine tekrar motive olmanın yolunu bulup öğretmen kimliklerini güçlendirebilir.

Çapraz vaka analizinden elde edilen ilk tema öğretmenlerin yansıtıcı becerilerinin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecinde belirleyici olmasıdır. Bu temadan, deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin geçmiş öğretmenlik deneyimleri ve öğretim pratiklerini gözden geçirerek yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır. Deneyimleri sayesinde öğretmenler, geçmiş öğrenme faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek gelecek öğretim süreçlerinde daha seçici bir yaklaşım geliştirir (Mirzaeia, Phangb ve Kashefic, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin deneyimleri üzerinde değerlendirme yapmalarını geliştiren yansıtıcı düşünme becerileri önemsenmelidir (Harrison, Dymoke ve Pell, 2006). Bu araştırmanın katılımcıları arasında yer alan deneme ve çeşitlendirme kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, geçmiş öğretmenlik faaliyetlerini değerlendirmeye istekli olduğu ortaya çıkmıştır. Melisa Öğretmen, kullandığı öğretim teknikleri ve materyallerin etkililiğini değerlendirdiğinden ve öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyalleri gerekirse düzenlediğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen Maksimovic ve Osmanovic (2019), 11-20 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin, daha az deneyimli öğretmenlere göre öğrenci geri bildirimlerini önemsediği ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada, deneyimli öğretmenlerin öğretim materyallerini tasarlarken ve revize ederken kendi yaşam deneyimlerini materyallere entegre etme eğiliminde olduğunu; öğrencilerini çok yönlü geliştirmeye çabaladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Maksimovic ve Osmanovic, 2019). Bu değerlendirmeler; deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenlerin, öğretmenlik faaliyetlerini öğretim bağlamlarını kendi kişisel ve profesyonel deneyimlerine göre zenginleştirmeye meyilli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Gözlem, iletişim, takım çalışması, yargıda bulunma ve karar verme, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerini geliştirmeleri için sahip olmaları gereken becerilerdir (Mirzaeia, vd., 2014). Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş öğretmenlerin gözlem, iletişim, takım çalışması, yargıda bulunma ve karar verme becerilerini de geliştirmeleri beklenebilir. Bu şekilde farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerden aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak, branşlarıyla ilgili yaygın kabul görmüş yanlış bilgileri analiz etmeleri ve doğru bilgiye ulaşma sürecinde

öğrencilerine rehberlik etmesi mümkün olabilir. Bu araştırmanın katılımcıları arasında yer alan Ebrar Öğretmen, branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili bazı yanlış bilgi ve önyargı sorunlarının olduğunu tespit etmiş; bu sorunları çözmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak ders planı tasarladığını ifade etmiştir. Çelişkili faktörleri anlamak için zihnin aktif farkındalığını içeren bir bilişsel süreç olan yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin bir durum hakkında bilgi edinmek ve strateji geliştirmek için zihinsel çaba sarf etmesini gerektirmektedir (Porntaweekul, Raksasataya ve Nethanomsak, 2015). Bu nedenle, yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklediği söylenebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri zamanla öğrencilerin nitelikli ve doğru bilgilere ulaşmasını mümkün kılarken; öğretmenlerin eğitim pratiklerini iyileştirilmesine olanak tanıyarak onları profesyonel olarak gelişmek için motive edebilir.

Öğretmenlerin kimlikleri, kariyerleri boyunca bir dizi içsel ve dışsal etken tarafından şekillendirilebilir ve zedelenebilir. Güvenli ve istikrarlı bir çalışma ortamı arzusu, birçok öğretmenin mesleki tatmini için hayati önem taşısa da sürekli değişen bilgi, politik, ekonomik ve sosyal çevre değişiklikleri, öğretmenlerin bu istikrarı bulmalarını zorlaştırabilir (Hughes, 2013). Bu da öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sorgulamasına neden olabilir. Araştırma grubunda yer alan Aslı Öğretmen de kariyerinin ortalarına doğru profesyonel kimliğini sorguladığı bir dönemden geçmiş; bu durum kendini yetersiz hissetmesine ve öğretim pratiğine olan bağlılığının zedelenmesine sebep olmuştur. Daha sonra Aslı Öğretmen aldığı eğitimle yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek; bireysel ve profesyonel değerlerini bağdaştırmanın bir yolunu bulmuş; güçlü ve zayıf noktaları konusunda farkındalık geliştirerek ve eğitim fırsatlarından yararlanarak profesyonel kimliğini yeniden yapılandırmayı başarmıştır. Aslı Öğretmenin bu düşünsel dönüşümü, Schön (1983) tarafından sunulan ve öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında zengin deneyimlerinden yararlanıp "öğrenme sistemleri" oluşturarak öğretmen kimliklerini sürdürdüğü yansıtıcı uygulama modelinin çerçevesiyle uyumlu gözükmektedir. Aslı Öğretmen gibi öğretmen kimliği zedelenen öğretmenlerin güçlü ve zayıf noktalarına ilişkin farkındalıklarını geliştirerek profesyonel gelişimleri için eğitim fırsatları yaratması; Schön'ün vurguladığı "öğrenme sistemleri" oluşturma ihtiyacı ile örtüşmektedir. Bu sistemler, değişimlere uyum sağlamalarını, yorumlamalarını ve anlamalarını sağlayarak öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklediği ve meslekleriyle yeni bir bağ oluşturup öğretmen kimliklerini yeniden yapılandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çapraz vaka analizinden elde edilen ikinci temaya göre, 7-18 yıl mesleki deneyime sahip deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılmasında iş doyumu önemlidir. İş doyumu düşen öğretmenler mesleklerine devam etmek için motivasyon kaynağı arayışına girebilir. Tek bir tanımı olmayan iş doyumunun en çok kabul gören tanımı, Locke (1976) tarafından yapılmış; bireyin işini veya iş deneyimlerini değerlendirmesinden kaynaklanan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlanmıştır (akt. Koçak, Kerse ve Yücel, 2019). Bu şekilde, iş doyumu bireylerin mesleklerine olan tutumlarının bir yansıması olarak yorumlanabilir. Deneyim yılı ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalarda deneyim yılı ve iş doyumu arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamışken (Crossman ve Harris, 2006; Oshagbemi, 2000), bazı araştırmalarda yaş ve deneyim yılı arttıkça iş doyumunun arttığı sonucuna varılmıştır (Bishay, 1996; Monyatsi, 2012). Diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça iş doyumlarının azaldığı anlaşılmıştır (Shann, 1998; Shresta, 2019). Crossman ve Harris (2006) ve Klassen ve Chiu'nun (2010) araştırmasına göre ise kariyer süresi ile iş doyumu arasında doğrusal olmayan bir ilişki; başka bir deyişle eğrisel bir korelasyon vardır. Buna göre, iş doyumu öğretmenlerin kariyerlerinin başında yaşla ve deneyim yılıyla birlikte yükselmekte, ancak kariyerin orta dönemlerine doğru azalmaya başlamaktadır. Benzer olarak, Demirtaş (2010) tarafından yapılan araştırmada, en yüksek iş doyumu düzeyinin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin olduğu; sonraki yıllarda ise iş doyumu düzeylerinin azalmaya başladığı anlaşılmıştır. Bu çalışmanın kariyer evreleri çerçevesi ve bulguları üzerinden değerlendirildiğinde, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin iş doyumlarının deneyim kazanıp istikrar evresine geçiş yaptıklarında arttığı; sonraki yıllarda deneme ve çeşitlendirme evresinde düşüşe geçmeye başladığı şeklinde değerlendirilebilir. Yıllar içerisinde daha fazla mesleki sorun yaşadıkları için deneme ve çeşitlendirme evresinde yer alan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri düşmüş olabilir. Bu araştırmanın bulguları, deneyim yılı ve iş doyumu arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin olduğu sonucunu ortaya çıkaran araştırmalarla uyumludur. Bunun sebebi, öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde, artan mesleki deneyimlerine rağmen, mesleki tükenmişlik, eğitimdeki değişimlere uyum sağlama zorlukları ve kariyer ilerlemesi konusunda sınırlı fırsatlar gibi faktörlerle karşılaşmaları olabilir. Bu durum, öğretmenlerin iş doyumlarında bir düşüklük anlamına gelebilir. Dolayısıyla, deneyim yılı arttıkça iş doyumunun azalmasının, öğretmenlerin mesleki yaşamlarının farklı

evrelerinde karşılaştıkları zorluklar ve değişen beklentilerle bağlantılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgusu bu araştırmaların sonuçları üzerinden değerlendirildiğinde, orta kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin mesleklerine olan olumlu tutumlarının zedelendiği anlaşılabilir. Oshagbemi (2000), iş doyumunu kişilerin beklentileri ile şekillenen çıktılar ile mevcut çıktıları karşılaştırması sonucu elde edilen duygusal bir tepki olarak açıklamıştır. Bireyin mesleki beklentileriyle mesleğini icra ederken elde ettiklerinin örtüşmesi, bireyin iş doyumunun ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Capotescu, 2006). Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında bağ kurarak mesleki kimliğini yeniden yapılandırması, iş doyumunun öğretmen kimliği yapılandırma sürecindeki önemini vurgulaması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslekleriyle olan bağlarını güçlendirmek ve iş doyumlarını artırmak için, mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ve öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Özellikle orta kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik yaşamamaları için, mesleki beklentilerinin yeniden gözden geçirilmesi ve bu beklentiler doğrultusunda mesleki destek programlarının geliştirilmesi faydalı olabilir.

Çok boyutlu bir kavram olan iş doyumu sadece bireysel değil örgütsel faktörler tarafından açıklanmaktadır (Bota, 2013). Öğretmenlerin sorumlulukları, iş yükü, profesyonel ilişkileri ve okul liderliği üzerinden tanımlanabilecek çalışma koşulları önemli örgütsel faktörler arasında değerlendirilebilir. Cabaron ve Oco'nun (2023) araştırmasında, okullardaki çalışma koşulları ile öğretmenlerin iş doyumu arasında güçlü bir korelasyon olduğu bulgusu ortaya çıkmış; öğretmenlerin iş yükü, profesyonel ilişkileri ve öğretmenlerin öğrencilerine karşı görüşleri gibi alt boyutlar ile iş doyumu arasındaki korelasyonun ise daha güçlü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Shann (1998) ise öğretmenlerin iş doyumunu artıran en önemli ögenin öğretmen-öğrenci ilişkileri olduğunu ve okulun başarısının yüksek olmasının öğretmenler arası ilişki ve öğrencilerin başarısı boyutlarında öğretmenlerin iş doyumunu artırdığını ortaya çıkarmıştır. Çalışma koşullarını belirleyen alanlarda olumsuzluk yaşanması ve okulun başarısının düşük algılanması, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu zedeleyebilir. Diğer yandan, deneme ve çeşitlendirme evresinde yer alan diğer öğretmenler gibi, öğrencilerin derse bakışı ve başarı göstergeleri üzerinden mesleklerine yeniden odaklandıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin iş doyumu ile performansları arasında güçlü bir korelasyon bulunduğunu ortaya konulmuştur (Lamaro ve Okello, 2024). Bu bulgu, öğretmenlerin

işlerinden duydukları memnuniyetin, onların mesleki performansları üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. İş doyumu düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, eğitim ve öğretim görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirdikleri, sınıf içi ve dışındaki sorumluluklarını daha yüksek motivasyonla üstlendikleri ve bu sayede öğrenci başarısı ile genel eğitim kalitesine daha fazla katkıda bulundukları anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin işlerinden duydukları tatmin, onların eğitim süreçlerine olan bağlılıklarını güçlendirerek, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve genel eğitim ortamını iyileştirmektedir. Bu nedenle, iş doyumunu artıracak politikaların benimsenmesinin öğretmenlerin performanslarını da olumlu yönde etkileyeceği ve dolayısıyla eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Çapraz vaka analizinden elde edilen üçüncü temaya göre, 7-18 yıl mesleki deneyime sahip deneme ve çeşitlendirme kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılma sürecinde profesyonel ağın belirgin rolüdür. Literatürde birden fazla tanımı ve kavramsal çerçevesi olan profesyonel ağ, Smith ve Wohlstetter (2001) tarafından eğitimciler arasında ağ kurmayı teşvik eden, çeşitli amaçlarla organize edilen ağlar olarak tanımlanmış; Grodsky ve Gamoran (2003) tarafından öğretmenler arasındaki işbirliğini ve mesleki gelişimi teşvik eden topluluklar olarak tanımlanmış; Lachance ve Confrey (2003) tarafından öğretmenlerin takım çalışmasına dayalı öğrenme ortamları tanımlanmış ve Lieberman (2005) tarafından ise öğretmenlerin bir araya gelerek mesleki gelişim ve eğitim reformları üzerine çalıştıkları, esnek ve sınırsız yapıdaki organizasyon olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, informel boyutta profesyonel ağ öğretmenler arası ortak amaç, işbirliği, öğretmen etkileşimi ve sahip oldukları etkileşimin birbirlerini mesleki gelişime teşvik etmeleri üzerinden; formel boyutta ise MEB tarafından oluşturulan profesyonel öğrenme toplulukları açısından ele alınmıştır.

Öğretmenler arasında profesyonel ağların kurulması, deneyim ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılması için önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın bulgusuna benzer olarak, öğretmenler profesyonel ağlar sayesinde, kendi öğretim pratiklerini geliştirmeye ve mesleki kimliklerini yeniden yapılandırmaya yönelmektedir. Öğretmenler kariyerlerinin farklı evrelerinde diğer öğretmenlerle işbirliği kurma çabasında olsa da kariyer evrelerinde ilerledikçe işbirliğinin ve profesyonel gelişim anlayışlarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini inceleyen Brunetti ve Marston (2018) araştırmalarında, öğretmenlerin orta kariyer evrelerinin ikinci yarısında mesleki olarak kendilerini geliştirmeye meyilli oldukları,

geçmiş kariyer evrelerinden farklı olarak profesyonel gelişim açısından okulda diğer öğretmenlerin de gelişimi için ajanlık sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, aynı araştırmada, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sürdürebilmeleri açısından, takımın üyesi olmaya önem verdikleri ve çeşitli formel veya informel liderlik rollerini üstlenmeye hevesli oldukları ortaya çıkmıştır. Brunetti ve Marston (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları bu açıdan uyuşmaktadır. Deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenlerin işbirliğine önem verdiği, daha az deneyimli öğretmenlere destek verme konusunda inisiyatif aldığı, profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirmek (Brunetti ve Marston, 2018) ve profesyonel ağ kurmak için diğer öğretmenleri teşvik ettikleri anlaşılmaktadır (Oddone, 2019). Aynı araştırmanın önemli bir diğer bulgusu olarak, orta kariyer evresinin ikinci yarısında öğretmenler arası kurulan işbirliğinin sadece sınıf içi değil; okul boyutunda gelişime katkı sağlayacak şekilde evrilmesidir (Brunetti ve Marston, 2018). Ancak, bu çalışmadaki deneme ve çeşitlendirme evresinde yer alan öğretmenlerin hiçbiri okul gelişimi ile ilgili bir profesyonel gelişim çabasından bahsetmemiştir. Bunun sebebi, deneme ve çeşitlendirme evresinde yer alan öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını ve sınıf içi yöntemlerini geliştirmeye odaklanmış olmaları, bu nedenle okul genelinde işbirliği ve gelişim çabalarına katılmak için yeterli zamanı veya kaynağı bulamamaları olabilir. Ayrıca, okul liderliği ve kurum kültürünün de bu tür işbirlikçi çabaları teşvik etmede yeterince destekleyici olmaması, öğretmenlerin bu alandaki gelişimlerini sınırlandırabilir.

Lisansüstü kariyer yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kaynaklı profesyonel ağa sahip oldukları ve profesyonel ağları sayesinde kendilerini geliştirip profesyonel kimliklerini destekledikleri bu çalışmanın bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Lisansüstü kariyerin sağladığı farklı bağlamlardan öğretmenlerle tanışması ve alanının uzmanı akademisyenlerle etkileşim kurması ve bilimsel konferanslarla profesyonel ağını genişletmesi; öğretmenlerin oluşmakta olan araştırmacı kimliklerinin öğretmen kimliğini desteklemesi açısından önem taşımaktadır (Adler ve Adler, 2005). Benzer olarak, Tanrıverdi-Köksal (2023) çalışmasında, İngilizce okutmanların araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasındaki etkileşimin öğretim ve araştırma uygulamalarını desteklediği ve paydaşlar için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin sadece kendi okul bağlamlarında değil, lisansüstü kariyerleri ile genişleyen profesyonel ağlarıyla mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, dolayısıyla öğretimde daha etkili olmalarına katkı sağlayarak öğretmen kimliklerini yapılandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Profesyonel öğrenme toplulukları, literatürde profesyonel ağ kapsamında ele alınmaktadır (Louis, Marks ve Kruse, 1996). Eğitim politikası boyutunda formel olarak yapılandırılmış profesyonel öğrenme uygulama topluluklarıyla öğretmenler arasında ağ kurulması amaçlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak öğretmenlerin mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu öğrenme toplulukları sayesinde öğretmenlerin işbirliği içinde planlar yapmaları, karşılaştıkları problemlere ilişkin çözümler bulmaları ve deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmektedir (MEB, 2022b). Bu şekilde ülke çapında bir profesyonel gelişim topluluğu oluşturulması hedeflenmektedir. Bu çalışmada deneme ve çeşitlendirme evresindeki branşı İngilizce olan katılımcı öğretmenler, düzenli olarak katılımlarının sağlandığı, MEB tarafından düzenlenen İngilizce Öğretmenleri Profesyonel Gelişim Toplulukları'nın öğretim yöntemleri ve problem çözüm becerileri açılarından kendilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Profesyonel ağ türlerinden olan ve eğitim politikası olarak oluşturulmuş profesyonel gelişim toplulukları deneme ve çeşitlendirme evresinde öğretmenler tarafından faydalı bulunmaktadır ve bu şekilde öğretmenlerin farklı öğretim ortamlarından ve disiplinlerden öğretmenlerle etkileşimde bulunarak kendi öğretim anlayışlarını ve profesyonel değerlerini yeniden değerlendirmelerine olanak tanındığı söylenebilir. Bu süreçte, öğretmenler kendi rollerini daha geniş bir eğitim ekosistemi içinde konumlandırarak öğretmen kimliklerini yeniden yapılandırabilir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemede başarılı olabilecek profesyonel ağların tasarım çerçevelerini inceleyen Hofman ve Dijkstra (2009) araştırmalarında eğitimdeki verimliliği artırmak için bireysel ve meslektaşlarla yapılan öz değerlendirmeye odaklanan, birbirinden grupların özerk şeklinde kendi ihtiyaç ve hedeflerini belirlediği, stratejilerini oluşturduğu ve faaliyetlerini belirlediği profesyonel ağ yaklaşımlarının; öğretimde yeni yönelimleri aktarmak amacıyla önceden belirlenmiş faaliyetlere dayalı olarak yapılandırılan ve öğretmenlerin özerkliğini sınırlayan profesyonel ağlardan daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan, eğitim politikası olarak profesyonel ağ oluşturmanın öğretmenlerin mesleki gelişimi için faydasının ve özellikle stratejiler ve bağlamsal noktalarının belirlenmesindeki yaklaşımının önemi anlaşılmaktadır. Profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin kendi mesleki ihtiyaçlarını ve gelişim hedeflerini bağımsız ve özerk bir şekilde belirlemelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmasının büyük bir değer taşıdığı söylenebilir.

Deneme ve çeşitlendirme evresindeki öğretmenler, bu kariyer aşamasında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve mesleki uygulamalarını derinlemesine analiz etmektedirler. Bu süreçte, karşılaştıkları zorluklar ve düşen iş doyumu, öğretmenleri mesleki tatminlerini yeniden değerlendirmeye ve yeni motivasyon kaynakları aramaya yönlendirmektedir. Profesyonel ağlar ve öğrenme toplulukları, bu öğretmenler için önemli bir destek mekanizması oluşturmaktadır; meslektaşlarıyla paylaştıkları deneyimler ve aldıkları geri bildirimler, onların öğretmen kimliklerini yeniden yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu şekilde yeniden şekillenen profesyonel kimlikleri, öğretmenlere mesleki yolculuklarında yeni bir yön ve motivasyon kazandırmakta, daha bilinçli ve esnek bir öğretmenlik pratiği geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

5.3. Geç Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerinin Yeniden Yapılandırılma Sürecine Dair Tartışma

Geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırma süreçlerinde hangi faktörlerin etkili olduğu konusundaki analiz sonucu önemli bulgulara ulaşılmıştır. Huberman (2001) tarafından ortaya konulmuş öğretmenlerin kariyer evresi çerçevesine göre, geç kariyer evresi öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde 19 ila 31 yıl arasında bulundukları bir dönemi ifade etmektedir. Geç kariyer evresi, öğretmenlerin kariyerlerinde ulaştıkları son aşamalardan biri olarak değerlendirilir ve bu evrede öğretmenlerin profesyonel kimliklerini pekiştirdikleri, deneyimlerinin olgunlaştığı, ancak aynı zamanda yeni zorluklar ve yenilenme ihtiyaçlarıyla karşılaştıkları bir dönem olarak açıklanmaktadır (Huberman, 2001). Ayrıca, bu evrede öğretmenlerin deneyim yıllarının 19-30 yılları arasındaki mesleki dinginlik veya geleneksellik ve meslekten uzaklaşma süreçlerini kapsamaktadır (Huberman, 1993). Dinginlik aşaması, öğretmenlerin okul paydaşları tarafından değerli bir üye olarak görüldükleri; mesleki olarak kendilerini geliştirmeye istekli olmaları açısından açıklanabilir. Bazı öğretmenler ise bu süreci, mesleklerine karşı olumsuz ve katı duygular geliştirerek motivasyonsuz olarak mesleklerini sürdürerek geçirebilir (Chen, Lee ve Dong, 2020). Bu çalışmadaki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin mesleki dinginlik sürecinin özelliklerine uygun olduğu ve profesyonel kimliklerini sürdürdükleri söylenebilir. Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin bu süreçte profesyonel kimliklerini sürdürmelerinin psikolojik dayanıklılıklarının güçlü olmasıyla bağlantılı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca farklı mesleki zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorluklar karşısında çeşitli stratejiler geliştirdikleri söylenebilir. Psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesi, bu zorluklarla başa çıkılabilmesi için önemlidir. Profesyonel dayanıklılık, öğretmenlerin mesleklerine motivasyonlarını ve bağlılıklarını sürdürebilmeleri için zorluklarla başa çıkarak ve değişimlere uyum sağlayarak sürdürmeleri şeklinde tanımlanabilir (Gu ve Day, 2007, s. 1314). Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin uzun yıllar boyunca biriktirdikleri tecrübeleriyle çok farklı mesleki zorluklarla karşılaşmaları ve bu zorluklarla başa çıkmak için stratejiler geliştirmeleri beklenebilir. Bu araştırmada, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının güçlü olduğu; zorluklar karşısında profesyonel kimlikleri zedelense de profesyonel dayanıklıklarını sürdürmeyi başardıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını korumalarının göstergesi, öğretmenlik mesleğine devam etmeleri ve bu meslekte kalmak için motive olmalarıdır. Geç kariyer evresindeki öğretmenler, öğrencilerinin gelişimleri ve onlarla kurdukları bağın onları öğretmenlikle bağlarını koruma konusunda motive ettiğini ifade etmiştir. Chen ve diğerleri (2020) tarafından da ortaya konulduğu üzere, geç kariyer evresindeki öğretmenler bireylerin ihtiyaçlarını fark ederek onlarla daha fazla empati kurmaya meyillidir ve öğrencilerin sadece akademik gelişimleri için değil; bütünsel gelişimleri için çabalamaktadır. Deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşimleri ve onlara faydalı olma açısından mesleklerini genellikle olumlu bir şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır (Beijaard, 1995). Öğretmenlerin kariyerlerinde ilerledikçe duygusal deneyimlerinin seyrini bu şekilde anlamlandırmak, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin iyi oluşları ile öğretmenlik pratikleri hakkında yararlı iç görüler sunmaktadır (Chen ve diğerleri, 2020). Bu çalışmanın bulgularına göre yorumlandığında, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki dinginlik içinde psikolojik dayanıklılıklarını güçlü tutarak öğretmen kimliklerini sürdürmeyi başardığı söylenebilir.

Profesyonel dayanıklılık, değişimlere uyum sağlama yeteneği üzerinden tanımlanabilir ve özellikle geç kariyer evresindeki öğretmenler için değişimlere uyum sağlayabilmenin önemli olduğu söylenebilir. Geç kariyer evresindeki eğitimciler sık sık eğitim teknolojisindeki değişimlere ayak uydurmada direnç göstermeleri ve pedagojik teknolojik becerilerini geliştirmede başarılı olmadıkları açısından eleştirilmektedir (Blakely, 2015). Bu araştırmada ise geç kariyer evresinde yer alan öğretmenlerden Okben Öğretmen, eğitimde dijitalleşmenin öneminin farkında olduğundan bahsetmiştir; bu ifadeler onun teknolojiye uyum sağlama konusundaki psikolojik dayanıklılığını ve açık

fikirliliğini yansıtması açısından önemlidir. Bu bulguyla uyumlu olarak Chen ve diğerleri (2020) araştırmalarında ise geç kariyer evresindeki öğretmenlerin geleneksel öğretim uygulamaları ile birlikte eğitimdeki yeniliklere açık oldukları ve yenilikçi öğretim yöntemlerini öğretmenlik pratiklerine dahil etmeye açık olduğu sonucuna varmıştır. Değişen eğitim teknolojilerine geç kariyer evresindeki öğretmenlerin ayak uydurmakta zorlanmaları muhtemeldir; bu durum, onların mesleki özgüvenlerini ve dayanıklılıklarını sınayabilir. Bu noktada, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek onları desteklemek profesyonel kimliklerini güçlendirmek açısından değerli olabilir. Dorfman (2015) ise öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca teknolojik becerilerine verdikleri önemi incelemiş; kariyer evreleri arasında anlamlı bir farklılık bulamasa da erken kariyer evresinde eğitim teknolojilerini kullanmaya başlayan bir bireyin orta ve geç kariyer evresinde de kullanmaya meyilli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin teknolojik becerilerini erken kariyer evresinde dahi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması ve onların teknolojik becerilerini kullanmaya teşvik etmenin önemli olduğu bu değerlendirmeye göre söylenebilir.

Öğretmenlerin profesyonel dayanıklılığının güçlü olmasında çalıştıkları okulun örgütsel bağlamının önemli olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlamın, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin kimliklerinin yeniden yapılandırılmasında önemli bir rol oynadığı bu çalışma sonucu ortaya çıkan diğer bir bulgudur. Okulun olumlu olarak algılanan örgütsel bağlamının öğretmenlerin profesyonel kimliklerini desteklediği anlaşılmaktadır; Moore ve Hofman'ın (1988) yaptığı bir araştırmada, okulun kaliteyi artırmaya yönelik çabalarının, gelişmiş bir profesyonel kimlikle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Beijaard ve diğerleri (2000) ise öğretmenlerin profesyonel kimlikleri kadar, profesyonel kimliklerini etkileyen faktörlerin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini güçlendiren örgütsel bağlamın özellikleri; okul yönetiminin öğretmenlere duyduğu yüksek güven ve sağladığı özerklik, zümre ilişkilerinde dayanışma ve olumlu ilişkiler ile okulda önemli bir üye olarak tanınma olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özerkliği, olumlu öğretmen kimliğiyle ilişkilendirilen bir olgudur, çünkü özerk olduğunu algılayan öğretmenlerin daha verimli çalıştığı ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Parker, 2015b). Finlandiya gibi ülkelerin PISA'da yüksek başarıya ulaşmasının sebeplerinden biri olarak öğretmenlere daha fazla özerklik ve sorumluluk verilmesi olarak açıklanmaktadır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Zengin tecrübeleriyle geç kariyer evresindeki öğretmenlerin verdikleri kararlarda

daha özgüvenli olarak, merkezi müfredat tarafından sunulan genel standartlara uydukları sürece gerek gördüklerinde derslerinde içerikleri değiştirmeleri konusunda daha özgür hissettikleri anlaşılmaktadır; hatta müfredatı tam olarak tamamlayamayacaklarını kabullenip kazanımları kısmi olarak öğrencilerine aktarma konusunda deneyimli öğretmenlerin daha rahat olduğu otaya çıkmıştır (Everitt ve Tefft, 2018). Türkiye'de öğretmen özerkliği konusunda yapılan araştırmalarda ise farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Canbolat (2020) araştırmasında, Türkiye'de önceden yapılan araştırmaların sonuçlarından farklı olarak (Şakar, 2013; Üzüm, 2014) deneyimli öğretmenlerin daha az deneyime sahip öğretmenlere göre özerkliği benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Canbolat (2020) tarafından bu farklılık, özerklik kavramının benimsenmesi ile uygulanabilirliği arasında; diğer bir deyişle, teori ve uygulamadaki fark üzerinden açıklanmıştır: Deneyimi az öğretmenler öğretmen özerkliğini benimsese de deneyimli öğretmenler öğretmen özerkliğini uygulanabilir bulma konusunda daha cesurdur (Canbolat, 2020). Öğretmenlerin yaş ve deneyimleri arttıkça algılanan özerklik düzeylerinin az da olsa arttığı, başka çalışmalarda da ortaya konulmuş bir bulgudur (Sparks ve Malkus, 2015). Bu çalışmanın bulgusu da geç kariyer evresindeki öğretmenlerin özerkliği uygulama konusunda daha cesur oldukları açısından açıklanabilir.

Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimlikleri için önemli olan diğer bir ögenin, zümre ilişkilerindeki uyum ve işbirliği olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirliği, en genel anlamıyla; ortak çabayı, ortak hedefleri, kolektif sorumluluğu ve ortaklaşa benimsenen sosyal değerleri belirtmektedir (Cittolin, 2018). Bu açıdan bakıldığında, işbirliğinin profesyonel kimliğin inşası için önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bireysel kimliğin yanı sıra, bir profesyoneller grubunun üyesi olma durumunu, kolektif bir kimliği; dolayısıyla sosyal bir kategoriyi ifade etmektedir. Öğretmenler ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan, birbirlerinin öğrenmelerinden ve kendi öğrenmelerinden yararlanan, böylece kendilerine ve grubun diğer tüm üyelerine faydalı sonuçlar yaratan bireylere dönüşebilir (Johnson, vd., 2014). Geç kariyer evresindeki öğretmenler için de zümre ilişkilerin profesyonel kimlikleri için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, geç kariyer evresindeki öğretmenler için değerlendirildiğinde, kolektif açıdan kıdemli bir öğretmen olarak okulun değerli bir üyesi olarak algılanmalarının, yine onların profesyonel kimliklerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Howes ve Goodman-Delahunty (2014) tarafından yapılan araştırmada da okul yönetimi ve diğer öğretmenler tarafından takdir edilen öğretmenlerin kendini okulun değerli bir üyesi olarak algıladığı sonucuna varılmıştır. Akpolat ve Levent (2020) tarafından yapılan araştırmada da

öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça diğer okul paydaşlarıyla etkileşimlerinin ve takdir edilme algıları şeklinde çerçevelendirilen örgütsel sinerjinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliğinin sürdürülmesinde, profesyonel ilişkilerin ve değerli görülme algısının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sürdürebilmelerinde eğitim politikalarının ve mesleki itibarının önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmadaki geç kariyer evresindeki katılımcılar, son yıllardaki eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki itibarlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kıran, Durmuş ve Sucu (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki itibarlarının düştüğü düşüncesinde olduğu ortaya çıkmış; Ünsal (2018) da öğretmenlerin toplumsal olarak mesleki statülerini düşük düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Pişkin ve Parlar (2021), öğretmenlik mesleğinin statüsünün toplumun gözünde düşme sebebini Türkiye'de öğretmen istihdam politikalarının sık sık değişmesi açısından değerlendirmiş; bu stabil olmayan politikaların MEB tarafından "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanan öğretmenlik anlayışı ile uyuşmadığını belirtmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın katılımcılarında olduğu gibi, Türkiye'de siyasi bunalım dönemlerinde yaşananlar öğretmenleri hem bireysel hem mesleki olarak yıpratmış, mesleki rollerini sorgulamalarına sebep olup statülerini olumsuz etkilemiştir (Bek, 2007). Diğer yandan, sosyal medyada öğretmenlerle ilgili çıkan haberlerin çoğunun öğretmenleri olumsuz bir perspektiften ele alması, öğretmenlerin mesleki itibarını düşüren diğer bir faktördür (Kıran ve vd., 2011). Cansız ve Özgenel (2019) ise öğretmenlerin maaşlarının OECD ortalamalarına göre düzenlenerek iyileştirilmesinin öğretmenlerin mesleki itibarını olumlu olarak etkileyebilecek bir uygulama olabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde, farklı nedenlerle düşüşe geçen mesleki itibar ve toplumsal statü, geç kariyer evresindeki öğretmenler için profesyonel kimliklerini zedeleyen önemli bir unsur haline gelmiştir. Bunun nedeni, geçmiş yıllarda yüksek olan mesleki statünün düşüşünü (Bek, 2007) kendi uzun kariyer evreleri boyunca bizzat deneyimlemiş olmaları olabilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (2022) belirlenen koşulları sağlayan öğretmenlerin kariyerlerinde uzman öğretmen ve başöğretmen olarak öğretmenlik kariyerlerinde ilerlemeleri ve bu unvanları kazandıklarında uzman öğretmen ve başöğretmenlik için ek ödeme almaya hak kazanmaları açısından mesleki itibarın yükselteceği konusunda umut verse de bu düzenleme de uygulanış şekli ve öğretmenleri ayrıştırdığı konusunda eleştiriler almaktadır (İş ve Birel, 2022). Mesleki itibarı yükseltmek ve toplumsal statüyü artırmayı

hedefleyecek şekilde eğitim politikalarında öğretmenlerin görüşleri alınarak düzenleme yapılması faydalı olabilir.

Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin öğretmenlik faaliyetlerden uzaklaşma; görünürde mesleğini yapıyor olsa da sadece temel sorumluluklarını yerine getirme riski vardır (Chen ve diğerleri, 2020). Bu risk, eğitim alanında son zamanlarda kullanılmaya başlanan "sessiz istifa" kavramıyla örtüşmektedir. Sessiz istifa, gerçek istifadan farklı olarak öğretmenlerin çeşitli sebeplerle öğrenme ve öğretme süreçlerinden uzaklaşması ve öğretmenlik görevlerini sadece fiziksel olarak yerine getirmeleri anlamına gelmektedir (Palad, 2023). Yoğurtçu, Sezgin ve Koşar (2024) tarafından ifade edildiği üzere, Türkiye'de sessiz istifa ve deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin kaybedilmesi, öğrenci başarısının ve eğitim kalitesinin düşmesi ihtimallerinin gerçekleşmesine neden olabilir. Ayrıca, kamuda çalışan öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanuna bağlı memur statüsündedir ve iş güvencesine sahip olup ciddi disiplin suçları işlemedikleri sürece mesleklerinde barınabilmektedir (Büyükgöze, 2015); bu da geç kariyer evresindeki öğretmenlerin sessiz istifa davranışını göstermesi açısından ciddi risk barındıran diğer bir ögedir. Emekli olmaya hak kazanıp ekonomik sebepler nedeniyle mesleklerine devam etmek zorunda kalan öğretmenlerin olması (Ünsar, Nacar ve Gökdaş, 2017), geç kariyer evresi için sessiz istifa riskinin varlığını artırabilir. Bütün bu sebepler düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğinin itibarını ve toplumsal statüsünü artıracak önlemlerin çok boyutlu olarak ivedilikle ele alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Geç kariyer evresindeki öğretmenler, bu kariyer aşamasında güçlü profesyonel dayanıklılıklarıyla profesyonel mesleki kimliklerini sürdürmektedir. Bu süreçte, hızla değişen eğitim politikaları ve teknolojik yenilikler, öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini ve dayanıklılıklarını sınamakta, bu da onların örgütsel bağlamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Eğitim politikalarının ve toplumsal algıların mesleki itibar üzerindeki olumsuz etkileri, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve bağlılıklarını yeniden değerlendirmelerine neden olmaktadır. Ancak, bu evredeki öğretmenler, mesleki dinginliklerinden desteklenen iyi oluşları ve destekleyici örgütsel bağlamlar aracılığıyla yeni motivasyon kaynakları bulmaktadırlar. Bu şekilde yeniden şekillenen profesyonel kimlikleri, öğretmenlere mesleki yolculuklarında yeni bir yön ve esneklik kazandırmakta, daha dirençli ve uyumlu bir öğretmenlik pratiği geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin desteklenmesi için eğitim politikası boyutunda önemler alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kariyer evreleri arasında organik ve sürekli bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Kariyer evreleri, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini geliştirdikleri, yeniden yapılandırdıkları ve olgunlaştırdıkları bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Huberman, 2001). Her kariyer evresinin, bir sonraki kariyer evresine hazırlık niteliği taşıdığı; deneyim ve birikimlerin üzerine inşa edilirken kendine özgü zorluklar ve fırsatlar sunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimlikleri; geçmiş deneyimleri, rol modelleri ve hizmet öncesi ile hizmet içi süreçlerde üyesi oldukları örgütsel bağlam tarafından şekillendirilmekte ve güçlenmektedir. Ancak, öğretmenlerin deneyimlerinin eksik olması ve profesyonel özgüvenlerinin yeterince gelişmemiş olması; erken kariyer evresinin zor geçmesine neden olabilir. Erken kariyer evresinde kazanılan etik değerlerin ve profesyonel ilkelerin öğretmenlerin profesyonel kimliklerini inşa etmelerinde temel bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Orta kariyer evresinde ise öğretmenlerin artan deneyimleriyle profesyonel özgüvenleri artmakta (Nolan ve Molla, 2017) ve profesyonel dayanıklılıkları gelişmektedir. Bu şekilde, öğretmenler mesleki açıdan daha bütünsel bir yaklaşımı geliştirmektedir (Gu ve Day, 2007). Bu dönemde, öğretmenlerin stratejik ve bireyselleştirilmiş yöntemler kullandığı, öğrencileriyle etkili iletişim kurduğu, profesyonel ağlarını genişlettikleri ve zümre içinde etkin roller üstlenmekte oldukları görülmüştür. Ayrıca, orta kariyer evresindeki öğretmenlerin genç meslektaşlarına mentorluk yapmaya istekli olmaya başlamaları ve profesyonel ağlarını genişletmeye çabalamaları, geç kariyer evresine hazırlık sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Geç kariyer evresinde öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla etkin ilişkiler kurdukları ve branş liderliği rolünü üstlendikleri görülmektedir. Ayrıca, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin toplumda saygın bir figür haline gelmeyi hedefledikleri anlaşılmıştır. Deneyim yılları arttıkça öğretmenlerin diğer paydaşlarla etkileşimlerinin ve örgütsel sinerjilerinin artması, daha önceki çalışmalarda da ortaya konulmuş bir bulgudur (Akpolat ve Levent, 2020). Bu çalışmanın bulguları; teknolojik gelişmeler ve eğitim politikalarındaki değişimlerin geç kariyer evresindeki öğretmenlerin; genç meslektaşlarından öğrenme ve genç meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya daha açık hale gelmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması, okulların yenilikçilik düzeylerini artırarak (Çayak ve Erol, 2022) meslektaşlar arası etkileşimin ve işbirliğinin güçlenmesine katkı sağlayabilir. İşbirliği, ortak hedeflerin belirlenmesi ve kolektif kimlik oluşturulması açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Cittolin, 2018). Bu

durum, kariyer evreleri arasında karşılıklı öğrenme ve işbirliğinin önemini vurgulayan bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşadıkları dönüşümün, profesyonel gelişimlerini dinamik bir süreç olarak şekillendirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca, bu dönüşüm, onların eğitim sistemine sunduğu katkıları kariyer evrelerine özgü roller ve sorumluluklar bağlamında zenginleştirmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Branşları ile Profesyonel Kimlikleri Arasındaki Etkileşime Dair Tartışma

Araştırmanın dördüncü araştırma probleminde farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimlik yapıları incelenmiş ve katılımcı öğretmenlerin profesyonel kimlik algılarını branşları çerçevesinde nasıl şekillendiği değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, yabancı dil, tarih ve matematik öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin branşları tarafından güçlendirildiği tespit edilmiştir. Ulusal literatürde konuyla ilgili bulunan tek araştırma Aydın ve Aslan (2023) tarafından gerçekleştirilmiş olup bu çalışmada öğretmenlerin kimlik algıları çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş ve branşın öğretmen kimlik algısında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardaki farklılaşmanın sebebi, Aydın ve Aslan (2023) tarafından yapılan çalışmanın nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi, bu çalışmanın ise nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalar, daha derinlemesine ve bağlama özgü bilgi sunduğundan, veriler farklı branşlardaki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin farklılaşmasına ilişkin daha ayrıntılı analizler ortaya koymuş olabilir. Bu durum, nitel araştırmaların, nicel araştırmaların genelleyici doğası nedeniyle gözden kaçabilecek nüansları ve bağlama özgü farklılıkları açığa çıkarma potansiyeline sahip olmasından kaynaklanmış olabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin, profesyonel kimliklerini kendi branşları üzerinden, yani alan bilgisi uzmanlıkları aracılığıyla tanımlama eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dil öğretiminin kültürel ve dilsel farklılıklarla etkileşim içerebilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimlik algısına olumlu bir etki yapmış ve bu öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlerden farklılaşmalarına yol açmış olabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimlik yapısından bahsedilirken, dilin konuşulduğu ülkenin kültürü hakkında bilgi düzeyi ve farkındalığı göz ardı edilmemelidir (Yavuz, 2010). Erken kariyer İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin

oluşumunu inceleyen Taşdemir'in (2021) çalışmasında, branşlarının yabancı dil öğretmen kimliğini belirleyen unsurlardan biri olduğu ve mesleki tatminlerinin branşlarıyla bağlantılı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ellis (2016), yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenme deneyimlerinin pedagojik kararlarını destekleyen inançları şekillendirdiğini ve öğretmen kimliklerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Son olarak, bu çalışmanın katılımcılarından olan Melisa Öğretmen gibi, Elmas'ın (2020) çalışmasında da mesleğini İngilizce branşı üzerinden tanımlayan katılımcılar yer almaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak dil becerileri ve kültürel yetkinlikler açısından benzersiz rollere sahip olması, onlara öğrencilerine kültürel bilinç kazandırma ve kültürler arası köprü kurma rolleri yüklemesi; diğer bir deyişle onları çok kültürlü bir dünyaya hazırlama görevi gibi büyük bir rol yüklemesi, Hammadou ve Bernhardt (1987) tarafından ifade edildiği üzere, yabancı dil öğretmenlerinin özgün rollerine gönderme yapmaktadır. Bu araştırmacılara göre, yabancı dil öğretmeni olmak birçok açıdan benzersizdir; yabancı dilin diğer branşlardan en önemli farkı ise yabancı dil öğretiminde içerik ve içeriği öğrenme sürecinin aynı olmasıdır (Hammadou ve Bernhardt, 1987). İkinci dil kimliği ile öğretmen kimliği arasında kurulan bu etkileşim; yabancı dil öğretmenlerinin profesyonel kimliğini güçlendiren bir pekiştireç olarak değerlendirilebilir. Son olarak, Beijaard ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmada da kariyerlerinin başından itibaren yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre profesyonel kimliklerini daha dengeli bir şekilde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Branşlar ile öğretmen kimliği arasındaki etkileşime dair ikinci bulgu olarak, Matematik öğretmenlerinin branşlara olan bağlılıkları ve öğretmen kimliklerini branşları üzerinden tanımlamaya eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Matematik öğretmenlerinin iyi derecede kişisel matematiksel kimlik geliştirmelerinin profesyonel kimlik yapısı için önemi Grootenboer ve Zevenbergen (2008) tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı Matematik öğretmenlerinin öğrencilik hayatlarında matematik dersini sevmesi ve derste başarılı olmaları ve bölümlerini isteyerek seçmeleri, hizmet öncesinde olumlu matematiksel kimlik geliştirmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin matematiksel kimlik yapılarından beslendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, katılımcı Matematik öğretmenlerinin sadece bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilere matematiksel düşünme yeteneği kazandırmayı hedefledikleri gözlemlenmiştir. Matematik, temel bir bilim olarak soyut kavramlar ve mantıksal akıl yürütme gerektiren bir alan olduğu için, öğretmenlerin

derslerinde soyut düşünme ve akıl yürütme becerilerini aktarma amaçlı bu disipline özel öğretim yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Solomon (2009) öğretmenlerin matematiksel kimlik yapısının matematiğin doğası hakkındaki inançları, başkalarının alana olan tutumları ve matematiğe katılım gibi boyutlar üzerinden çerçevelendiğini vurgulamıştır. Matematiğe başkalarının tutumu ile matematik disiplinin doğası hakkındaki bu kavramsal çerçeve; bu çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin matematiğin kendine özgü soyut düşünme ve akıl yürütme sistemlerini öğrencilere aktarma konusunda ortaya çıkan bulgularla paralellik göstermektedir.

Tarih öğretmenlerinin branşlarıyla profesyonel kimliklerini ilişkilendirme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, Tarih öğretmenlerinin milli kültür ve toplumsal değerleri öğrencilere aktarma konusunda kendilerini profesyonel olarak sorumlu hissetmeleriyle ilişkilendirilebilir. Katılımcı Tarih öğretmenlerinin "milli kimlik", "milli değer" ve "milli kültür" vurgusundan Tarih öğretmenlerinin profesyonel kimliklerini tarihsel ve toplumsal bağlam üzerinden tanımlamaya eğilimli oldukları sonucuna ulaşılabilir. İlter (2022) tarafından yapılan Sosyal Bilimler öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin Tarih konularında, öğrencilere milli kimlik, toplumsal değerler ve kültürel miras gibi konuları öğretirken bu unsurları bilimsel bir zihniyetle ve milli değerlerle bütünleştirme amacı taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin bu dersleri verirken sadece bilgi aktarımı yapmanın ötesine geçerek, öğrencilerin sivil bilinç ve vatandaşlık yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsediklerini ve öğrencilerinin karakter gelişimi süreçlerine önem verdiklerini göstermektedir. Bu anlamda, iki araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Farklı branş öğretmenleri arasında bu farklılaşma; derslerin bireysel ve toplumsal olarak farklı algılanmasından kaynaklanabilir. Türkiye'de özellikle Matematik ve İngilizce derslerinin toplumsal açıdan değerli olarak görüldüğü söylenebilir. Matematik dersinin öğrenciler ve ebeveynleri açısından, öğrencinin alanından bağımsız olarak üniversite sınavının ilk aşaması olan Temel Yeterlilik Testinde başarıyı belirleyen derslerinden biri olması ve sayısal alandan sınava giren öğrenciler için ise Alan Yeterlilik Sınavının nicel olarak büyük kısmının Matematik dersi sorularından oluşması dersin değerli olarak algılanmasında rol oynamış olabilir. İngilizce dersine ise küresel dünyada yabancı dilin kariyer için önemi üzerinden değer atfediliyor olabilir. Bu toplumsal algıya uygun olarak; Matematik ve İngilizce öğretmenleri de öğretim alanlarını değerli olarak

algılayıp bu şekilde öğretmen kimliklerini branşları üzerinden tanımlamaya meyilli oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Toplumsal olarak "değersiz" olarak görülen bir branşın öğretmenin profesyonel kimliği olumsuz etkilenebilir. Eğitim politikalarında ve hizmet içi eğitimlerde bu durumu göz önünde bulundurarak düzenleme yapılması, farklı branş öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin güçlendirilmesi anlamında olumlu görülmektedir.

5.5. Sonuç

Bu çalışma, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum süreçlerini, orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yeniden yapılandırılma süreçlerini ve öğretmenlerin branşları ile profesyonel kimlikleri arasındaki etkileşimi incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda ve şekillenmesinde bazı ögelerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin ise profesyonel kimliklerinin farklı bireysel, sosyal ve kültürel ögeler tarafından yeniden yapılandırıldığı; bu kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel kimlik yapılarının farklılaştığı görülmüştür. Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin mesleki yaşantıları farklı karakteristik özelliklere sahiptir ve profesyonel kimlikleri bu özellikler tarafından şekillendirilmektedir. Ayrıca, bazı branşlarda, öğretmenlerinin profesyonel kimliklerinin branşları tarafından desteklendiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Geçmiş yaşantılar: Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda öğrencilik yaşantıları ve rol modeller etkilidir. Anadolu Öğretmen Lisesi'nden ve/veya Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerin mesleki farkındalıkları daha yüksektir. Bu farkındalık, öğretmenlerin kendi meslek anlayışlarını ve pedagojik yaklaşımlarını şekillendirmede önemli rol oynamaktadır.

Öğretmen yetiştirme politikaları: Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görenler dahil katılımcı öğretmenlerin çoğu, üniversite eğitimlerinin onları öğretmenliğe hazırlayamadığı; iyi bir öğretmenliğin daha fazla öğretmenlik uygulaması ile mümkün olduğu görüşündedir. Bu durum, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen uygulamaları açısından bazı eksikliklerin olduğunu işaret edebilir.

Örgütsel bağlam: Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılandırılmasında öğretmenlik yapılan kurumun bağlamı önem taşımaktadır. Yönetimin desteği, öğretmenler arası işbirliği ve dayanışma, profesyonel gelişime teşvik eden örgütsel bağlam, öğretmen kimliğini güçlendirmektedir.

Öğretmen kimliğinin sürdürme sürecinin dinamik ve karmaşık doğası: Öğretmenler kariyerleri boyunca profesyonel kimliklerini sürdürmeye çabalarken karmaşık süreçlerden geçmektedir. Birçok faktör onların profesyonel kimliklerini güçlendirerek veya zedeleyerek yeniden yapılandırmaktadır. Yeniden yapılandırma sürecinde, örgütsel ve sosyal faktörler önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin profesyonel ilişkileri ve ağları önemlidir.

Profesyonel uyum: Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumlarında, mesleğe uyum sağlayabilmeleri önem taşımaktadır. Mesleğe başlarken aday öğretmen eğitimlerini alan öğretmenler, ayrıca prosedürleri eğitim-öğretim yılı boyunca diğer deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenmeye çabalamaktadır**.** Bu sonuç, Lave ve Wenger'in (1991) Yerleşik Öğrenme Teorisi'yle uyumludur, iş ortamında yeni çalışanların, deneyimli çalışanlarla formel veya informel boyutlarda etkileşimde bulunmaları, iş yerinde öğrenmeyi sağlamaktadır. Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin uyumlarını kolaylaştırmak için önlemler alan bir yönetim yaklaşımı, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin inşa sürecini desteklemek için faydalı olabilir.

Okul yönetiminin liderlik stili: Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin gelişiminde okul yönetiminin rolü büyüktür. Yöneticiler genellikle bürokratik otoriteye dayanırken, etkili liderler öğretmenleri motive ederek, onların mesleki gelişimlerini destekler ve profesyonel kimliklerini güçlendirir. Özellikle orta kariyer evresinin ilk evresi olan istikrar kariyer evresinde okul yöneticisinin liderlik stilinin profesyonel kimliğin yeniden yapılandırılmasında rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Vizyon sahibi, takım ruhunu geliştiren ve yenilikçi okul liderleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, mesleklerinde daha tatmin olmuş ve yetkin bireyler olmalarına katkıda bulunurken; yönetim stillerini bürokratik güçlerine dayandıran okul yöneticileri öğretmen kimliğini zedeleyebilir. Bu

nedenle, okullar bürokratik yöneticilerden çok, öğretmenlerin kimliklerini destekleyen liderlere ihtiyaç duyar.

Profesyonel gelişim: Erken ve orta kariyer evresindeki öğretmenler, MEB içinde veya dışında profesyonel gelişim fırsatları aramakta ve bunlardan yararlanmaya çalışmaktadır. Özellikle erken kariyer evresindeki öğretmenlerin lisansüstü kariyerlerine devam ederek profesyonel gelişimlerini sürdürmeye daha meyilli oldukları ortaya çıkmıştır. Geç kariyer evresindeki öğretmenler ise profesyonel gelişime ve değişime açık olduklarını belirtseler de erken ve orta kariyer evresindeki öğretmenlere göre bu konudaki çabaları daha düşüktür.

Toplumsal cinsiyet rolleri: Katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşantılarından anlaşıldığı üzere, öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi devam etmektedir. Kadın öğretmenlerin önemli bir kısmı toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu olarak, genellikle ailelerinin veya öğretmenlerinin kadınlara uygun gördüğü mesleklerden biri olduğu için öğretmenlik mesleğine yönlendirmesiyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmiştir.

Araştırmacı kimliği ile öğretmen kimliği arasındaki etkileşim: Lisansüstü kariyer yapan bazı katılımcı öğretmenlerin araştırmacı kimliği öğretmen kimliğini güçlendirmekteyken diğer öğretmenler için iki kimlik farklılaşmaktadır. Lisansüstü kariyer yapan öğretmenlerin akademik ve araştırma becerilerini öğretim uygulamalarına aktarıp öğretmenlik pratiklerini geliştirmeleri konusunda süregelen tartışmalar vardır (Wood ve Borg, 2010). Lisansüstü yapan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin derinlemesine araştırılması faydalı olabilir.

Profesyonel ilişkiler ve ağ: Orta kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerini sürdürmede profesyonel ilişkilerin rolü önemlidir. Olumlu profesyonel ilişkiler öğretmen kimliğini güçlendirirken, olumsuz olarak algılanan profesyonel ilişkiler öğretmen kimliğini zedelemektedir. Orta kariyer evresinin ikinci yarısında oluşturdukları profesyonel ağ, onların diğer öğretmenlerle tecrübelerini paylaşarak öğretim yöntemlerini geliştirmeleri için değerlidir.

Öğretmen özerkliği: Öğretmenlerin özerklik algıları profesyonel kimliklerini güçlendiren bir unsurdur. Bu şekilde, öğretmen olarak kendi kararlarına güvenilmesi ve okulun değerli bir üyesi olarak tanınması onların profesyonel kimliklerini güçlendirmektedir. Diğer yandan, algılanan güvensizlik ve okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde kurmaya çalıştıkları bürokratik güç, öğretmenleri kısıtlayarak profesyonel kimliklerini zedelemektedir. Orta kariyer evresindeki öğretmenlerin öğretmen özerkliğini düşük olarak algıladıkları; geç kariyer evresindeki öğretmenlerin ise okul yöneticileri tarafından kendilerine güven duyulduğunu hissettikleri ve öğretmen olarak özerk olduklarını daha yüksek düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin özerkliği ise öğretim özerkliği ile kısıtlıdır; sınıflarında yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulamaya isteklidir.

Bireysel kimlik ve öğretmen kimliği arasındaki etkileşim: Bir öğretmenin bireysel kimliği, öğretmen olarak kendini tanımlandığı ve mesleki rollerini nasıl algıladığı açısından profesyonel kimliğinin oluşumu ve yapılandırılması için önemlidir. Kişinin kendi inançları, değerleri, geçmiş deneyimleri ve kişisel özellikleri üzerinden çerçevelendirilebilecek bireysel kimlik, öğretmen olarak benimsediği mesleki rolü ve bu rolü nasıl uyguladığı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bireysel kimlik ve öğretmen kimliği arasındaki ilişki, bir öğretmenin kendini nasıl tanımladığı ve mesleki rollerini nasıl algıladığı konusunda değerlidir. Bireysel ve profesyonel kimliği arasında çatışma yaşamak öğretmenin profesyonel kimliğini zedeleyebilir. Özellikle orta kariyer evresindeki öğretmenlerin bu tip bir çatışma yaşayabileceği görülmüştür.

Öğretmenlik kimliğinin deneyimle şekillenmesi: Kariyerlerinde ilerledikçe öğretmenlerin profesyonel özgüveni artmakta, yansıtıcı düşünceleri gelişmekte ve öğretmen kimlikleri güçlenerek yeniden yapılandırılmaktadır. Öğretmenler deneyimleri sayesinde pratiklerini, sınıf yönetimlerini, pedagojik ve didaktik uzmanlıklarını geliştirmektedir. Erken kariyer evresindeki öğretmenler profesyonel kimliklerini geliştirirken daha deneyimli öğretmenleri gözlemlemekte, onlardan tavsiye almaktadır. Ayrıca, kendi değerleri ve yaklaşımlarıyla kendilerine özgü öğretim felsefelerini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin uzmanlaşması: Kariyerlerinin başında öğretmenler, alan bilgisi uzmanlıklarına güvenirken, kariyerleri ilerledikçe pedagojik uzmanlıklarını geliştirmekte

ve öğrencilerinin sadece akademik gelişimlerine değil bütünsel gelişimlerine odaklanmaktadır. Bu da öğretmen kimliğinin deneyimle şekillendiğini destekleyen bir sonuçtur. Öğretmenler daha çok öğrenciyle iletişim kurarak pedagojik becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca kariyerlerinde ilerledikçe öğrencilerine rol model olma amacıyla öğretmenler daha çok didaktik eğitim yaklaşımı benimsemektedir.

Kariyer evreleri ve iş doyumu: İş doyumu açısından bakıldığında, öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca doğrusal olmayan bir eğilim gözlemlenmiştir. Erken kariyer evresinde gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin iş doyumları düşüktür; sonra orta kariyer evresinin başında belli bir mesleki istikrara ulaştıkları için iş doyumları artmaktadır. Orta kariyer evresinin ikinci aşamasında ise iş doyumları tekrar azalmaya başlayan öğretmenler meslekleriyle yeniden bağ kurmak için yeni motivasyon kaynakları aramaya çabalamaktadır. Geç kariyer evresinde ise öğretmenler mesleki dinginliğe ulaşmaktadır.

Branşlar ve öğretmen kimliği arasındaki etkileşim: Yabancı dil öğretmenlerinin, Tarih öğretmenlerinin ve Matematik öğretmenlerinin branşları öğretmen kimliklerini desteklemektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin ikinci dil kimliği, Tarih öğretmenlerinin milli kültür ve değerleri öğrencilere aktarma rolünü üstlenmesi ve Matematik öğretmenlerinin matematiksel kimlikleri öğretmen kimliğini beslediği için bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Branşlara toplum ve öğrenciler tarafından derslere atfedilen "değerli" veya "değersiz" görüşleri, bu sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Paydaşlarla ilişkiler: Kariyerlerinde ilerledikçe, öğretmenler öğrencileriyle daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmaktadır. Velilerle olan ilişkiler, başta sadece formel toplantılar yoluyla kurulan ilişkiler ileriki yıllarda daha açık ve işbirlikçi bir iletişime dönüşmektedir. Okul yöneticileriyle olan ilişkilerle ilgili net bir sonuç ortaya çıkmasa da sonuçlara göre, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından takdir edilmeye önem verdikleri söylenebilir.

Teknolojik gelişmelere uyum sağlama: Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin hızlı teknolojik değişimlere uyum sağlama sürecinde zorluklar yaşayabileceği ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, teknoloji konusunda mesleki gelişime açık olmaları değerli bir sonuçtur. Bu evredeki öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının desteklenmesi, teknolojik

becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte karşılaşabilecekleri engellerin aşılmasına yönelik özel programlar ve destek mekanizmalarının sağlanması önemlidir.

Mesleki statü ve itibar: Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin bu konuda eleştirisi olsa da özellikle geç kariyer evresindeki öğretmenler, son yıllardaki eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki statü ve itibarını azalttığı görüşündedir; bu olumsuz algının onların profesyonel kimliklerini zedelediği söylenebilir.

5.6. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, kariyerleri boyunca öğretmenlerin profesyonel kimliğinin desteklenmesi için, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.6.1. Uygulayıcılara Öneriler

Erken Kariyer Evresindeki Öğretmenlere Yönelik Rehberlik ve Destek Mekanizmaları: Bu çalışmada, erken kariyer evresindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumunda öğrencilik yaşantıları ve rol modellerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayanarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin desteklenmesi amacıyla, okul yöneticilerinin oryantasyon programı oluşturması önerilebilir. Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla, deneyimli öğretmenlerinin aktif rol aldığı mentorluk programlarının düzenlenmesi faydalı olabilir. Ayrıca, bu çalışmada Anadolu Öğretmen Lisesi ve Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleki farkındalıkların yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yüksek mesleki farkındalıklarından yararlanarak, bu kişilerin erken kariyer evresindeki öğretmenlere rol model olmaya teşvik edilmesi önerilebilir.

Öğretmen Özerkliğinin Güçlendirilmesi: Bu çalışmada, öğretmenlerin özerklik algılarının profesyonel kimliklerini güçlendiren bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin pedagojik kararlarına saygı duyan ve onların sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yöntemleri denemelerine olanak sağlayan yönetim politikalarının benimsenmesi faydalı olabilir. Okul yöneticilerinin bürokratik bir yönetim yerine, özerkliği ve işbirliğini teşvik eden bir liderlik anlayışı sergilemelerinin sağlanması önerilebilir.

Kariyer Evrelerine Özgü Profesyonel Gelişim: Bu çalışmada, kariyer evrelerine göre öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu

farklılaşan ihtiyaçlara uygun olarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir.

(i) Erken kariyer evresi: Sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerin geliştirilmesi: Erken kariyer evresindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerini geliştirme ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, uygulamalı atölyeler düzenlenmesi ve öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmalarını sağlayacak uygulamaların tasarlanması faydalı olabilir. Bu tür eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerini kolaylaştıracağı söylenebilir.

(ii) Orta kariyer evresi: Yenilikçi öğretim ve liderlik eğitimleri: Orta kariyer evresindeki öğretmenlerin iş doyumlarının düşmesinin mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun önlenmesi için mesleki motivasyonu artırıcı programlara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, yenilikçi öğretim yöntemleri ve liderlik becerilerini geliştiren eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Bu tür eğitim programları, öğretmenlerin meslekleriyle yeniden bağ kurmalarını ve profesyonel kimliklerini güçlendirmelerini sağlayabilir.

(iii) Geç kariyer evresi: Teknolojik becerilerin geliştirilmesi: Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamakta zorlandığı, ancak bu konuda mesleki gelişime açık oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle, geç kariyer evresindeki öğretmenler için teknolojik becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının tasarlanması önerilebilir. Bu tür programlar, öğretmenlerin yenilikçi teknolojileri benimsemelerini kolaylaştırabilir.

(iv) Erken ve geç kariyer evreleri arasındaki profesyonel işbirliği: Teknolojiye uyum süreci: Geç kariyer evresindeki öğretmenlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarını desteklemek için, erken kariyer evresindeki öğretmenlerle işbirliği kurmalarına olanak tanınması faydalı olabilir. Bu süreç, iki tarafın da deneyimlerinden karşılıklı olarak yararlanmasını sağlayarak mesleki dayanışmayı güçlendirebilir.

Paydaşlarla İş Birliğini Güçlendirilmesi: Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle ilişkilerinin mesleki tatminlerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Velilerle açık ve işbirlikçi bir iletişimi mümkün kılan bir okul yönetimi anlayışının benimsenmesi ve öğretmenlere öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için destek sağlanması önerilebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını takdir eden, başarıyı ödüllendiren ve gelişimi teşvik eden bir yaklaşım benimsemeleri faydalı olabilir.

5.6.2. Politika Yapıcılara Öneriler

Anadolu Öğretmen Liselerinin Tekrar Açılmasının Sağlanması: Bu çalışmada, Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmenlerin, öğretmen kimliklerinin daha erken inşa edilmeye başladığı ve daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayanarak, Anadolu Öğretmen Liseleri'nin tekrar açılması önerilebilir, böylece öğretmen kimliği güçlü öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yeniden Yapılandırılması: Bu çalışmada, Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere kıyasla profesyonel kimliklerinin daha geç inşa edilmeye başladığı tespit edilmiştir. Eğitim Fakültelerinde eğitim bilimleri derslerinin dört yıla yayılması, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerini derinlemesine geliştirmelerine olanak tanırken, pedagojik formasyon programı sürecinde bu derslerin hem sınırlı bir zaman diliminde hem de daha yüzeysel bir içerikle sunulması, profesyonel kimlik oluşumunu geciktirebilir ve buna bağlı olarak profesyonel gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden düzenlenmesi ve yalnızca Eğitim Fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanmasının mümkün olması önerilebilir.

Eğitim Fakültelerinde Reform: Bu çalışmada, Eğitim Fakültelerinin öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamalarına hazırlamada yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının, teori ve pratiği dengeleyerek yeniden yapılandırılması, bu sorunun çözümüne katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarına daha fazla uygulama temelli ders eklenmesi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına daha erken sınıflarda başlamasının sağlanması önerilebilir.

Profesyonel Gelişim Fırsatlarının Genişletilmesi: Bu çalışmada, öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatları arayışında olduğu ve erken kariyer evresindeki öğretmenlerin lisansüstü eğitime daha fazla yöneldiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, gerekli şartlar sağlanarak orta ve geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik lisansüstü eğitim programlarına teşvik edilmesi önerilebilir.

Öğretmenlik Mesleğinin İtibarını Artıracak Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi: Bu çalışmada, geç kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki statü ve itibarda düşüş algıladığı ortaya konulmuştur. Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğinin itibarını artıracak maddi ve manevi teşviklerle desteklenecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin toplumsal statüsünü güçlendirmek amacıyla, medyada öğretmenlerin rolünü vurgulayan kamu spotlarının hazırlanması faydalı olabilir.

Cinsiyet Eşitliğini Teşvik Eden Politikalar: Bu çalışmada, kadın öğretmenlerin meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rollerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Hizmet öncesinde kız öğrencilere yönelik mentorluk, kariyer rehberliği, liderlik eğitimi gibi destek mekanizmalarının geliştirilmesi önerilebilir, böylece meslek seçimi sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan dezavantajlar dengelenebilir.

Öğretmen Özerkliğinin Güçlendirilmesi: Bu çalışmada, öğretmen özerkliğinin profesyonel kimliği güçlendirdiği ortaya konulmuştur. Karar alma süreçlerine aktif şekilde katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin mesleklerini daha özgürce icra etmelerine olanak tanıyarak profesyonel kimliklerini destekleyebilir. Ayrıca, okullarda öğretmenlerin inisiyatif alabilecekleri bir okul yönetimi anlayışının benimsenmesi önerilebilir.

5.6.3. Araştırmacılara Öneriler

Kariyer Evreleri Üzerine Derinlemesine Çalışmalar: Bu çalışmada, kariyer evrelerinin profesyonel kimlik gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin nasıl şekillendiğini ve yeniden yapılandırıldığının anlaşılması için boylamsal araştırmaların yapılması faydalı olabilir. Boylamsal araştırmalar, öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaştıkları değişimleri ve zorlukları tespit ederek profesyonel kimliklerinin nasıl evrildiğinin anlaşılmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca karşılaştıkları mesleki zorlukların uzun vadeli etkilerini gözlemlemek, eğitim politikalarının bu süreçler üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından değerli olabilir.

Branş ve Öğretmen Kimliği Etkileşimi Üzerine Araştırmalar: Bu çalışmada, branşların öğretmen kimliğini farklı şekilde etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin branşları ile profesyonel kimlikleri arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılması için branş temelli derinlemesine araştırmalar yapılması, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programları için değerli olabilir. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin, branşa özgü özellikler ve toplumsal algılar tarafından nasıl etkilendiğinin incelenmesi, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının branşlara özgü ihtiyaçlara göre tasarlanmasına katkı sağlayabilir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri ve Profesyonel Kimlik: Bu çalışmada, kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle meslek seçiminde yönlendirildikleri

bulgusu elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin profesyonel kimlikleri üzerindeki toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini anlamak ve bu etkinin öğretmenlik rollerine yansımalarını incelemek amacıyla araştırmalar yapılması önerilebilir.

Öğretmen Özerkliği ve Profesyonel Kimlik İlişkisi: Bu çalışmada, öğretmen özerkliğinin profesyonel kimliği güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarının profesyonel kimliklerini nasıl etkilediğine yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılması, bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılması için faydalı olabilir.

Araştırmacı Kimliği ve Profesyonel Kimlik: Bu çalışmada, lisansüstü eğitimin öğretmenlik pratiğine etkisiyle ilgili karmaşık bulgular ortaya çıkmıştır. Buna göre, bazı katılımcı öğretmenler lisansüstü eğitim yoluyla edindikleri araştırmacı kimliklerinin profesyonel kimliklerini güçlendirdiğini düşünmekteyken, diğer katılımcılar iki kimlik türünün birbirinden bağımsız olduğu görüşündedir. İki kimlik türü arasındaki ilişkinin anlaşılması için, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin, öğretim pratikleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yapılması önerilebilir.

Okul Yönetimi ve Liderlik Yaklaşımlarının Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkisi: Bu çalışmada, okul yönetiminin yönetim anlayışının, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini destekleyebileceği veya zedeleyebileceği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmen kimliklerinin yapılandırma süreçlerini nasıl şekillendirdiği konusu gelecek araştırmalarda daha detaylı olarak incelenebilir.

Gözlem ve Diğer Yöntemlerin Entegrasyonu: Bu çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri (görüşme, odak grup tartışması, yansıtıcı günlük), öğretmenlerin algılarını anlamak için önemli bilgiler sağlamış olsa da sınıf içi gözlemler veya diğer okul paydaşlarının (öğrenciler, diğer öğretmenler, yöneticiler) görüşleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin kendi beyanlarıyla ifade ettikleri algılar ve uygulamalar arasındaki potansiyel uyumsuzlukların ortaya konulmasını sınırlamış olabilir. Gelecek araştırmalarda, sınıf içi gözlemler yapılması ve öğrenciler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileri gibi diğer okul paydaşlarının görüşlerine yer verilmesi önerilebilir. Bu tür yöntemler, öğretmenlerin rolleri konusundaki algıları ile gerçek öğretmen faaliyetleri arasındaki uyumu veya uyumsuzluğu belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca bu yaklaşımlar, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin daha somut ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

Katılımcı Sayısının Artırılması ve Çeşitliliğin Sağlanması: Bu çalışmada, üç kariyer evresini (erken, orta ve geç) kapsayan öğretmenlerin profesyonel kimliklerine dair derinlemesine bir analiz gerçekleştirilmiş ve zengin veri toplama araçları kullanılmıştır.

Ancak, araştırma nitel araştırma yönteminin doğasına uygun olarak, sınırlı sayıda katılımcıyla ve tek bir okul türünde gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda, daha geniş ve çeşitli bir katılımcı kitlesiyle çalışılması önerilebilir. Katılımcı sayısının artırılması, bulguların genellenebilirliğini güçlendirebilir ve farklı öğretmen gruplarının profesyonel kimliklerinin daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, araştırmaya farklı okul türlerinde (örneğin, özel okul, devlet okulu, meslek lisesi) ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dahil edilmesi, sonuçların daha geniş bir bağlamda geçerli olmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (6), 143-160.

Adler, P. A., ve Adler, P. (2005). The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology. *The American Sociologist, 36*(2), 11-27.

Akbaba-Altun, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinde gelecek perspektifleri ve öğretmenlik rolleri. *Lisansüstü Eğitim Öğrencileri ile Eğitim Söyleşileri*, Ankara.

Akdaş, T., Kemal, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A., ve Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 12-22.

Akinyemi, A.F., Rembe, S., ve Nkonki, V. (2020). Trust and Positive Working Relationships among Teachers in Communities of Practice as an Avenue for Professional Development. *Educational Science. 10,* 136. https://doi.org/10.3390/educsci10050136

Akpolat, T. ve Levent, A. F. (2020). Öğretmenlerin algılarına göre okullardaki örgütsel sinerji düzeyinin incelenmesi. *EJER Congress 2020 Tam Metin Kitabı*, Eskişehir. https://www.ejercongress.org/tam-metin-kitabi/

Aksu, D. (2019). Türkiye ve Azerbaycan öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *UNEC ve Türkiye Üniversiteleri Arasındaki İşbirliği Yönleri: Mevcut Durum ve Gelecek Perspektifler* içinde (ss. 109-143). http://meb.ai/RhFxGn

Akslen, A. N., Ohm, M., ve Hu, A. (2023). "I'll take it with me all my life": A case study of student teachers' professional identity development. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 7*(3), 1-23. https://doi.org/10.7577/njcie.5527

Albert, S., ve Whetten D. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior, 7,* 263-295

Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4,* 57. https://doi.org/10.19126/suje.46033

Alfaro, C. (2006). Reinventing Teacher Education: The Role of Deliberative Pedagogy in the K-6 Classroom. In J. R. Dedrick, L. Grattan, ve H. Dienstfrey (Ed.), *Deliberation the Work of Higher Education: Innovations for the Classroom, the Campus, and the Community* (ss. 143-164). Dayton, OH: Kettering Foundation Press.

Alsup, J. (2006). Using Discourse to Create a Teacher Identity: Borderland Narratives. *Teacher identity discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*, 125-127. Routledge.

Amirova, B. (2020). Study of NIS teachers' perceptions of teacher professionalism in kazakhstan. *IAFOR Journal of Education*, *8*(4), 7-23.

Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, *80*(4), 541-573.

Angus, L., Levitt, H., ve Hardtke, K. (1999). The narrative processes coding system: Research applications and implications for psychotherapy practice. *Journal Of Clinical Psychology, 55*(10), 1255-1270.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Arnon, S., ve Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5), 441-464.

Aronson, B., ve Anderson, A. (2013). Critical teacher education and the politics of teacher accreditation: are we practicing what we preach? *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS), 11*(3).

Arpacı, D., ve Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(3), 687-719.

Arslan, O. (2018). *Kariyerinin başlangıcındaki ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretmen kimliği gelişimi ve içinde bulundukları çalışma topluluklarının rolü.* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 519324).

Arsu, U. Ş. ve Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 21* (1), 85-124.

Ashmore, R. D., Deaux, K., ve McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin, 130*(1), 80.

Aslan, F. (2022). *Acil uzaktan eğitimde öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması: İngilizce öğretmenlerinin yeni kimlikleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 715920).

Asmalı, M., ve Çelik, H. (2017). EFL teachers conceptualizations of their roles through metaphor analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 01-13.

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education, 50*(2), 145-179.

Avrupa Komisyonu (2005). Common European Principles for Teacher Competences Qualifications. http://europe.eu.int/comm/dgs/educationculture

Aydın, F., ve Aslan, M. (2023). Öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *59*(59), 171-204. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716

Bahr, N., ve Mellor, S. (2016). Building quality in teaching and teacher education.*Australian Education Review, 15*. https://research.acer.edu.au/aer/15/

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 19-27), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları

Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2017). Öğretmenler için Mesleki Standartlar. *Akreditasyon: Eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balban, S. (2015). *Öğretmen kimliği düşünceleri: Mesleğe yeni başlayan yabanci dil öğretmenleri ile durum çalışması.* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 439147).

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228

Barkhuizen, G. (2016). A Short story approach to analyzing teacher (ımagined) ıdentities over time. *TESOL Quarterly, 50*(3), 655–683. https://doi.org/10.1002/tesq.311

Barkhuizen, G. (2010). An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied Linguistics, 31*, 282–300.

Barkhuizen, G., Benson, P., ve Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.

Bartholdsson, A. (2021). "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry, 12*(1), 17-34.

Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, ve M. Ruohotie-Lyhty (Ed.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (ss. 71–96). London: Palgrave Macmillan.

Barkhuizen, G. (2010). An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied Linguistics, 31*, 282–300.

Barkhuizen, G., Benson, P., ve Chik, A. (2013*). Narrative Inquiry in Language Teaching And Learning Research*. Routledge.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education.

Batubara, M. D., ve Nurbianta, N. (2020). Teacher's communication mastership: groundwork and implication to pedagogy skill for effective teaching. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science, 2*(1), 34-40. http://dx.doi.org/10.31933/DIJEMSS

Bayram, A. (2021). *Çevrimiçi öğretimin öğretmen kimliği (yeniden) yapılandırılması üzerindeki etkilerinin araştırılması: 'Hibrit' öğretmene doğru, bir durum çalışması.* [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 678719).

Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: An overview of ıssues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*, 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. Teachers and Teaching*: Theory and Practice, 1*(2), 281–294. https://doi.org/10.1080/1354060950010209

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

Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*, 749–764.

Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü* (Yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). https://core.ac.uk/download/pdf/50609831.pdf

Belfry, M. J., ve Winne, P. H. (1988). A review of the effectiveness of computer assisted instruction in nursing education. *Computers in Nursing, 6*(2), 77-85.

Benzaquén, A. S. (2006). *Encounters with wild children: Temptation and disappointment in the study of human nature*. McGill-Queen's Press-MQUP.

Biçer, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir program değerlendirmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 31163134).

Biesta, G., Priestley, M., ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), 624-640.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences, 3*(3), 147-155.

Blakely, B. J. (2015). Pedagogical technology experiences of successful late-career faculty. *College Teaching, 63*(4), 146–152. https://doi.org/10.1080/87567555.2015

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.

Borko, H., Jacobs, J., ve Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education, 7*(2), 548-556.

Bota, O. A. (2013). Job Satisfaction of Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83*, 634–638. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.120

Bourke, T., Ryan, M., ve Lloyd, M. (2016). The discursive positioning of graduating teachers in accreditation of teacher education programs. *Teaching and Teacher Education, 53*, 1–9.

Britannica Dictionary. (n.d.). Authority. https://www.britannica.com/dictionary/authority

Brubaker, N. D. (2009). Negotiating authority in an undergraduate teacher education course: A qualitative investigation. *Teacher Education Quarterly, 36*(4), 99-118

Brunetti, G. J., ve Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching, 24*(8), 874–892. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260

Buendia-Arias, X. P., Andre-Arenas, A., ve Rosado-Mendinueta, N. D. R. (2020). Factors shaping EFL preservice teachers' identity configuration. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 25*(3), 583-603.

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching, 21*(6), 700-719.

Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching, 21*(3), 305-327.

Bullough Jr, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. *International handbook of teachers and teaching* içinde (ss. 79-134). Dordrecht: Springer Netherlands.

Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 143-155.

Burns, E., ve Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 952-960.

Busch, L. (2011). Food standards: the cacophony of governance. *Journal of Experimental Botany, 62*(10), 3247-3250.

Büyükgöze, H. (2015). A comparison of the employment of public sector teachers in EU and Turkey. *Journal of Aksaray University Faculty of Economics and Administrative Sciences, 7*(2), 57-65. http://aksarayiibd.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/782827

Cabaron, G. J., ve Oco, R. M. (2023). Teachers' level of motivation and job satisfaction. *Asian Journal of Education and Social Studies, 45*(1), 1-9. https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v45i1971

Calvert, L. (2016). The power of teacher agency. *The Learning Professional, 37*(2), 51. https://learningforward.org/wp-content/uploads/2016/04/the-power-of-teacher-agency-april16.pdf

Campbell, L. (2019). Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory, 51*(1), 31-40.

Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 141-171. https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833

Cansız, H. O., ve Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 1-15.

Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 13-27.

Capotescu, R. (2006). *Occupational stress: theories, models, applications.* Lum.

Calderhead, J. (1987). Developing a framework for the elicitation and analysis of teachers' verbal reports. *Oxford review of Education, 13*(2), 183-189.

Ceulemans, C., Simons, M., ve Struyf, E. (2012). Professional standards for teachers: How do they 'work'? An experiment in tracing standardisation in-the-making in teacher education. *Pedagogy, Culture ve Society, 20*(1), 29-47.

Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma.* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 572094).

Chang-Kredl, S., ve Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*, 27-36. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005

Chen, J., Lee, J. C. K., ve Dong, J. (2020). Emotional trajectory at different career stages: Two excellent teachers' stories. *Frontiers in Psychology, 11,* 1034. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01034

Cheney, G., ve Christensen, L. T. (2001). Organizational identity: Linkages between internal and external communication. *The new handbook of organizational communication: Advances in Theory, Research, and Methods*, 231-269.

Chong, S., ve Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, *8*(1), 59-72. https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z

Cittolin, S. F. (2018). Cooperation: A concept analysis. *Asian Journal of Business Management Studies, 9*(2), 28-31. https://idosi.org/ajbms/9(2)18/2.pdf

Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, *15*(4), 361-385.

Clandinin, D. J., ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* Jossey-Bass Publishers

Clandinin, D. J., ve Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a Methodology*, 35-75.

Clark, G. (1990). *Dialogue, dialectic and conversation: A social perspective on the function of writing*. Siu Press.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse. *Educational Researcher*, *34*(7), 3-17.

Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17*(5), 527–546.

Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 224–234. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224

Coldron, J., ve Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(6), 711-726. https://doi.org/10.1080/002202799182954

Corley, K. G., Harquail, C. V., Pratt, M. G., Glynn, M. A., Fiol, C. M., ve Hatch, M. J. (2006). Guiding organizational identity through aged adolescence. *Journal of Management Inquiry, 15*(2), 85–99. https://doi.org/10.1177/1056492605285930

Cornelissen, J. P. (2002). On the 'organizational identity' metaphor. *British Journal of Management, 13*(3), 259-268.

Costello, M. ve Costello, D. (2016). The struggle for teacher professionalism in a mandated literacy curriculum. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 51*(2), 833–856. https://doi.org/10.7202/1038605ar

Cook, J. S. (2009). "Coming into my own as a teacher": Identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *The New Educator, 5*(4), 274-292.

Cote, J. E., ve Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cottle, T. J. (2013). Witness to the story. *University of Chicago Press Journals, 10*(2), 143-170. https://doi.org/10.1086/673328

Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education.* Emerald Group Publishing Limited.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed., 3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.* İstanbul: Edam Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research inquiry and design: Choosing among five approaches.* Lincoln: University of Nebraska.

Crossman, A., ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership, 34*(1), 29–46. https://doi.org/10.1177/1741143206059538

Çayak, S., ve Erol, İ. (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1529-1558. https://doi.org/10.29299/kefad.1035762

Çelikdemir, K. (2018). *Matematik öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin fark etme pratikleri aracılığı ile özel durum videoları temelli topluluk kapsamında geliştirilmesi.* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 511162).

Çetin, A., Ünsal, S., ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 Öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (52),* 337-358.

Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşıla-*

bilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri. [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 477055).

Çetin, M., ve Doğruyol - Aladak, K. B., (2020). Principals as indelible leaders in the context of school culture. *Journal of Education and Training Studies, 7* (11), 82-90. https://doi.org/10.11114/jets.v7i11.4437

Çil, N., ve Çapa, Y. (1999). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 296-300. MEB Basımevi.

Çobanoğlu, R., ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 121-131. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87461

Çulha-Özbaş, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak ben kimim? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşmelerin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(2), 821-838.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. New York: Suny Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf

Day, A. (2011). *Believing in belonging: Belief and social identity in the modern world*. Oxford University Press.

Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. *Preparing Teachers for The 21st Century*, 21-38.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 2047-2051.

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073. 1 https://doi.org/0.1016/j.sbspro.2010.12.28

Derri, V., Vasiliadou, O., ve Kioumourtzoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behaviour and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education, 38*(2), 234-262.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan, 92*(6), 68-71.

Devos, T., ve Banaji, M. R. (2003). Implicit self and identity. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1001*(1), 177-211.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education, etc*. Collier-Macmillan: London.

Dikilitaş, K., ve Bahrami, V. (2023). Teacher identity (re)construction in collaborative bilingual education: the emergence of dyadic identity. *TESOL Quarterly*, *57*(4), 987-1012. https://doi.org/10.1002/tesq.3168

Dilci, T., ve Gür, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi. *Dergi Karadeniz, 16* (16), 1-22.

Dimitrieska, V. (2022). Language teacher ıdentity construction: reflective conversation. *Journal of Language, Identity ve Education, 0*(0), 1-16. https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2054418

Dorfman, J. (2015). Perceived importance of technology skills and conceptual understandings for pre-service, early-and late-career music teachers. *College Music Symposium*. https://www.jstor.org/stable/26574400

Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13*(13), 71-78.

Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology ve Society, 2*4(3), 177–181. https://doi.org/10.1177/0270467604264992

Duff, P. (2007). How to conduct case studies *Case study research in applied linguistics* (1.baskı, ss. 99-153). London: Routledge.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., ve Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (3. basım). Bloomington, IN: Solution Tree.

Dugas, D. (2021). The Identity Triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development, 25*(3), 243-262. https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500

Dutton, J. E., ve Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal, 34*(3), 517-554.

Dürüst, S. (2021). *Duygusal emeğin İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliği üzerindeki rolü.* Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. (Tez No: 679867).

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2015-16* https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16/

Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 357-382. https://doi.org/10.4135/9781452226552

Eliot, M., ve Turns, J. (2011). Constructing professional portfolios: Sense-making and professional identity development for engineering undergraduates. *Journal of Engineering Education, 100*(4), 630-654.

Ellis, E. M. (2016). "I may be a native speaker but I'm not monolingual": Reimagining all teachers' linguistic identities in TESOL. *TESOL Quarterly, 50*(3), 597-630. https://doi.org/10.1002/tesq.314

Elmas, T. (2020). *Mesleğe yeni başlayan geçici İngilizce öğretim görevlilerinin hayal edilmiş ve deneyimlenmiş öğretmen kimliklerinin (tekrar) müzakeresi: Türkiye'de bir durum çalışması.* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 637026).

Ercan, A. M. (2020). *Hizmet öncesi matematik öğretmenlerinin çevrimiçi geleceğe dönük yansıtıcı yazılar yoluyla profesyonel kimlik gelişimi: Bir müdahale çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 649576).

Erdem, A.R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükse- köğretim Dergisi, 3*(2), 109-120.

Erdem-Coşgun, G. (2021). *Öğrenci, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerinin araştırılması: Geleceğe dair beklenti ve korkuları.* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 680655).

Eröz-Tuğa, B. (2015). Symbolic interactionism and language teaching [Sembolik etkileşimcilik ve dil öğretimi]. B. Eröz-Tuğa (Ed.), *Theoretical Considerations in Language Education: Implications for English Language Teaching* içinde (ss. 123-135). Nüans Yayıncılık.

Esen, E. (2019). *Öğretmenlik uygulaması dersinin İngilizce öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarına ve gelişimlerine yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 586848).

Etherington, K., ve Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research, 11*(1), 11-22.

European Youth Portal (2017). What about you: do you feel you belong to Europe and in what ways. https://youth.europa.eu/nnfe/what-about-you-do-you-feel-you-belong-europe-and-what-ways_en

Eurydice. (2019). The teachers and education staff. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-andeducation-staff-78_

Everitt, J. G., ve Tefft, T. (2018). Professional socialization as embedded elaborations: Experience, institutions, and professional culture throughout teacher careers. *Symbolic Interaction. 42*(4), 564-587. https://doi.org/10.1002/symb.409

Farrell, T. S. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System, 39*(1), 54-62.

Fecho, B., Graham, P., ve Hudson-Ross, S. (2005). Appreciating the wobble: Teacher research, professional development, and figured worlds. *English Education, 37*(3), 174-199.

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., ve Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46, 681–698 https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0

Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education, 32*(4), 511-532.

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

Fontana, A., ve Frey, J. (1994). The art of science. Denzin N. (Ed.), *The handbook of qualitative research* içinde (ss. 361-376). California: SAGE Publications.

Foreman-Brown, G., Fitzpatrick, E., ve Twyford, K. (2023). Reimagining teacher identity in the post-Covid-19 university: Becoming digitally savvy, reflective in practice, collaborative, and relational. *Educational and Developmental Psychologist, 40*(1), 18-26. https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2079406

Foucault, M. (1980). Two lectures. C. Gordon (Ed.), Foucault, M. (ed.) *Power/knowledge, selected interviews and other writings 1972–1977* (ss. 78–108) içinde. London: Harvester Press.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. Philosophical transactions of the royal society of London. *Series B: Biological Sciences, 359*(1449), 1367-1377. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512

Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal basım tarihi 1968).

Friesen, M. D., ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education, 36*, 23-32.

Galanti, T. M., ve Holincheck, N. (2022). Beyond content and curriculum in elementary classrooms: Conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity.

International Journal of STEM Education, *9*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00358-8

Garner, J. K., ve Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching, 25*(1), 7-33.

Gannon, S. (2012). Changing lives and standardising teachers: The possibilities and limits of professional standards. *English Teaching: Practice and Critique*, *11*(3), 59-77.

Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*(1), 99-125.

Gee, J. P., Allen, A. R., ve Clinton, K. (2001). Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through language. *Linguistics and Education, 12*(2), 175-194.

Gehart, D. R., ve McCollum, E. E. (2007). Engaging suffering: Towards a mindful revisioning of family therapy practice. *Journal of Marital and Family Therapy, 33*(2), 214-226.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2003), Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform, *Journal of Educational Administration*, *41* (3), 228-56. https://doi.org/10.1108/09578230310474403

Gholami, K., ve Faraji, S. (2023), Teacher Identity: Strong and Soft Conceptions. C. J. Craig,

Giles, C., ve Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, *42*(1), 124-156.

Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği*. [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 447577).

Girgin, D., ve Şahin, Ç. (2019). Investigation of professional identity formation processes of primary teachers: a case study. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(3), 1174-1204. https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.12m

Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: society, experience, and ınquiry in educational practice. *Educational Researcher*, *30*, 3-14. https://doi.org/10.3102/0013189X030004003

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life.* Anchor Books.

Gong, Y. F., Lai, C., ve Gao, X. A. (2022). Language teachers' identity in teaching intercultural communicative competence. *Language, Culture and Curriculum*, *35*(2), 134-150. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1954938

Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education, 21*(1), 35-45.

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

Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education, 44*(1), 5-19.

Gözler, A. (2015). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5*(9) 85-108. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210718

Grodsky, E., ve Gamoran, A. (2003). The relationship between professional development and professional community in American schools. *School Effectiveness and School Improvement, 14*(1), 1-29. https://doi.org/10.1076/sesi.14.1.1.13866

Grootenboer, P. J., ve Zevenbergen, R. (2008). Identity as a lens to understand learning mathematics: Developing a model. M. Goos, R. Brown ve K. Makar (Ed.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* içinde (ss. 243-250). Brisbane: MERGA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503747.pdf#page=225

Gu, Q., ve Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Guskey, T. R., ve Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices.* Teachers College Press: New York, NY.

Guo, Z., ve Sidhu, S. (2024). From identity unbecoming to becoming: Duoethnography of multilingual and multicultural English language teacher identities. *System*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103246

Güleçen, S., Semerci, N., ve Cüro, E. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 217-232. http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm

Gür, K. (2010). *Anadolu öğretmen liseleri öğrencileri ile Anadolu liseleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi.* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 249829).

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Bogazici University Journal of Education, 27*(2), 13-21.

Hall, B. J. (2005). *Among Cultures: The Challenge of Communication* (2. Baskı). Belmont, CA: Thomson -Wadsworth.

Hammadou, J., ve Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory Into Practice*, *26*(4), 301–306. https://doi.org/10.1080/00405848709543290

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, 6*(2), 151-182.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. International *Journal of Educational Research, 35*(5), 503–527. https://doi.org/10.1016/s0883-0355(02)00006-x

Harrison, J., Dymoke, S., ve Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1055-1067. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021

Harrison, R. L., Veeck, A., ve Gentry, J. W. (2011). A life course perspective of family meals via the life grid method. *Journal of Historical Research in Marketing, 3*(2), 214-233

Haslam, S. A., Postmes, T., ve Ellemers, N. (2003). More than a metaphor: Organizational identity makes organizational life possible. *British Journal of Management, 14*(4), 357-369. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2003.00384.x

Haşim, A. (2023). Önsöz: Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar, *Piyale* içinde (11.basım, ss. 7-10). YKY Yayınevi.

Hatch, M. J., ve Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations, 55*(8), 989-1018. https://doi.org/10.1177/0018726702055008181

He, H., ve Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestions for future research. *Group and Organization Management, 38*(1), 3-35.

He, J. R., ve Yan, J. R. (2008). Discussions from ethnic identity to national identity. Journal of the Central University for Nationalities*: Philosophy and Social Sciences Edition, 3*, 5–12.

Helms, J. V. (1998). Science--and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(7), 811–834. https://doi.org/10.1002/

Helms, J. E., ve Cook, D. A. (1999). *Using race and culture in counseling and psychotherapy: Theory and Process.* Allyn Bacon.

Hennessy, J., Marlow, N., Alexander, J. ve Dymoke, S. (2020): Professional contraction and the growth of teacher confidence. *Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland,* Oxford Review of Education https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835627

Henninger, M. (2004). *The lives and careers of veteran urban physical education teachers*. [Doktora tezi, Massachusetts Amherst Üniversitesi].

https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6684vecontext=dissertations_1

Hiver, P., ve Whitehead, G. E. (2018). Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity. *System, 79*, 70-80.

Ho, B., ve Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Perspectives, 5*(2), 25-40. http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000060.pdf.

Hofman, R. H., ve Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1031–1040. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10

Hogg, M. A., ve Turner, J. C. (1987). Social identity and conformity: A theory of referent informational influence. *Current issues in European social psychology, 2*, 139-182.

Holincheck, N. M., ve Galanti, T. M. (2023). Applying a model of integrated STEM teacher identity to understand change in elementary teachers' STEM self-efficacy and career awareness. *School Science and Mathematics*, *123*(6), 234-248. https://doi.org/10.1111/ssm.12610

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., ve Cain, C. (1998). *Agency and Identity in Cultural Worlds. Cambridge*, MA: Harvard.

Houseal, A. K., Abd-El-Khalick, F., ve Destefano, L. (2014). Impact of a student–teacher–scientist partnership on students' and teachers' content knowledge, attitudes toward science, and pedagogical practices. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(1), 84-115.

Hoveid, M. H., ve Hoveid, H. (2004). On the possibilities of educating active and reflective teachers. *European Educational Research Journal, 3*(1), 49-76.

Howes, L. M., ve Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research, 25*(1), 18-35.

Huber, J., ve Whelan, K. (1999). A marginal story as a place of possibility: Negotiating self on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education, 15*(4), 381-396.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31–57.

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

Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: Conceptualisations, exchanges and experiments. *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*, 141-159.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores [Öğretmenlerin mesleki yaşam döngüsü]. A. Nóvoa (Ed.), *Vida De Professores* (2. baskı, s. 31-61). Portekiz: Porto Editora.

Hughes, E. C. (1963). Professions. *Daedalus*, 655-668.

Hughes, B. H. (2013). Making sense of professional identity through critical reflection: a personal journey. *Reflective Practice, 14*(3), 336–347. https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767230

Ilgaz, G., & Eskici, M. (2018). Examination of teacher candidates' lifelong learning competence and basic motivation resources as parts of sustainability. *Sustainability, 11*(1), 23.

Imig, D., Wiseman, D. L., Wiseman, A., ve Imig, S. R. (2016). What is high quality teacher education? *Quality and Change in Teacher Education* içinde (ss. 77-94). Cham: Springer.

Iserbyt, P., Ward, P., ve Martens, J. (2015). The influence of content knowledge on swimming content knowledge on teaching and learning in traditional and Sport Education contexts: An exploratory study. *Revista Espanola de Educacion Fisica y Desportes, 410*(8), 212-213.

Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2541

İlgör, B. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inançları arsındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 581870).

İlhan, S. (2015). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 313-328.

İlter, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi hakkındaki inançları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 26*(3), 775-794.

İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *Social Sciences Studies Journal, 108*(108), 5823-5832. https://doi.org/10.29228/sssj.68434

İş, A., ve Birel, F. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1967-1990. https://doi.org/10.17755/esosder.1141748

İtmeç, O. (2008). *Profesyonel Kimliğe ilişkin bir kariyer öyküsü: Eğitimci Refet Angın.* [Dok-tora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 28532401).

Jacobi, J. (2000). Modernization through feminization? on the history of women in the teaching profession. *European Education*, *32*(4), 55-78. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934320455

Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (2014). Co- operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, *25*(3-4), 85-118. http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf

Johnson, K. E., ve Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research, 24*(1), 116-127.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., ve Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: a Texas study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *70*(2), 64-66. https://doi.org/10.1080/00098655.1996.9959398

Jordan, J. (2006). Relational resilience in girls. S. Goldstein, ve R. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* içinde (ss.73-86). New York: Springer.

Kahveci, H., ve Paksoy, A . (2019). Ulusal gazetelerin haber metinlerinde öğretmen temsili. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (3), 56-74. https://doi.org/10.17556/erziefd.469309

Kavrayici, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher ıdentity development of pre-service teachers: a mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*(89), 1-18. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.5

Khizar, A., Anwar, M. N., ve Malik, M. A. (2019). Role of national education policy-2009 and national professional standards for teachers in developing teachers' professionalism. *Bulletin of Education and Research*, *41*(3), 101-118.

Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research, 65*, 1-18. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.01

Karadağ, Y., Aydoğmuş, M., ve Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: öğretmen adayları ne düşünüyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 237-266.

Karsantık, İ. (2020). Akademik Kimlik ve Etik. A. F. Levent (Ed.) *Yükseköğretimde Etik kitabının* içinde (1. basım, ss. 60-79). Ankara: Nobel Yayınevi

Karslı, E. (2023*). Staj süresi boyunca öğretmen kimliğinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 2815907).

Karslı-Çalamak, E., ve Erdemir, E. (2019). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim, 33* (2), 216–246.

Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (29*), 50-57.

Kavrayıcı (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 544087).

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., ve Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and ıts role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice, 8*(1), 18-21. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9*(18), 77-98.

Kıran, A. B., Durmuş, E., ve Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğindeki itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 8-13. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/940659

Kızılet, E. (2023). *İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki profesyonel öğretmen kimliği gelişimi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 794435).

Kim, J. H. (2016). Narrative data analysis and interpretation: Flirting with data. J. Kim (Ed.), *Understanding Narrative Inquiry* (2. baskı) içinde (ss. 185-224). California: Sage Publications.

Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741.

Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Knowles, J. G. (1988). Parents' rationales and teaching methods for home schooling: the role of biography. *Education and Urban Society, 21*(1), 69-84. https://doi.org/10.1177/0013124588021001007

Kocabaş-Gedik, P., ve Ortaçtepe Hart, D. (2021). "It's not like that at all": a poststructuralist case study on language teacher identity and emotional labor. *Journal of Language, Identity and Education, 20*(2), 103-117.

Koçak, S., ve Bozkurt Bostancı, A. (2020). Does public leadership ımprove school effectiveness through strengthening teacher professionalism. *Eurasian Journal of Educational Research, 90*, 19-44.

Koçak, D., Kerse, G., ve Yücel, İ. (2019). Örgütsel vatandaşlığın zorunlu olması iş tatminini etkiler mi? İş stresi bağlamında bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(2), 547-560. https://doi.org/1010.32709/akusosbil.505213

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., ve Grasel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education, 0*(0) 1–19. https://doi.org/10.1177/00345237211031585

Kools, M. ve Stoll L. (2016), What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, 137, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Kottak, C. P. ve Kozaitis, K. A. (2003). *On Being Different: Diversity and Multi-culturalism in the North American Mainstream*. New York: McGraw-Hill.

Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive. Identity: *An International Journal of Theory and Research, 7*(4), 331-348.

Krzywacki-Vainio, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education*. [Yüksek lisans tezi, Helsinki Üniversitesi]. https://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Sample-Thesis-Krzywacki-Vainio.pdf

Kubilay, S., ve Sipahioğlu, 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

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and ındividual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, *39*(2), 141-159. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0

Kuzio, T. (2018). Russia–Ukraine crisis: The blame game, geopolitics and national identity. *Europe-Asia Studies, 70*(3), 462-473. https://doi.org/10.1080/09668136.2018.1443643

Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. W. Labov (ed.) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* içinde (ss. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lamaro, G. ve Okello, P. D. (2024). Job satisfaction and teachers' performance in secondary schools in gulu district. *East African Journal of Education Studies, 7*(2), 271-290. https://doi.org/10.37284/eajes.7.2.1929

Lachance, A., ve Confrey, J. (2003). Interconnecting content and community: A qualitative study of secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 6,* 107-137. https://doi.org/10.1023/A:1023908127831

Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L. C., ve Wyckoff, J. (2014). Who enters teaching? Encouraging evidence that the status of teaching is improving. *Educational Researcher, 43*(9), 444-453. https://lisahistory.net/hist104/pw/lectures/natl/natlcomplete.htm

Larsen, M. A. (2010). Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective. *Journal of education policy, 25*(2), 207-231.

Lauri, M. A. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Collecting qualitative data using focus groups. *Early Human Development, 133,* 65-68. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.03.015

Lave, J., ve Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lawler, E. J., Thye, S. R., ve Yoon, J. (2009). *Social commitments in a depersonalized world.* New York: Russell Sage Foundation.

Leary, M. R., ve Tangney, J. P. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (ss. 3-14). The Guilford Press.

Lee, J. C. K., ve Day, C. (2016). Western and Chinese perspectives on quality and change in teacher education. *Quality and Change in Teacher Education* içinde (ss. 1-16). Cham: Springer.

Lee, M. H., ve Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science, 38,* 1-21.

Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates* [Doktora tezi, Iowa State Üniversitesi]. https://www.proquest.com/openview/92e4da5182ec197cfbd77ec5a184c0e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Lewis, C., Enciso, P., ve Moje, E. (2007). *Identity, Agency and Power: Reframing Sociocultural Research on Literacy Mahwah*. NK: Lawrence Erlbaum Associates.

Liamputtong, P. (2009). Learning to Lead in Communities of Practice. *Qualitative research methods.* Oxford: Oxford University Press.

Lieberman, A., ve Miller, L. (2005). *Teachers as leaders*. The educational forum (ss. 151-162) içinde. Taylor & Francis Group.

Lieberman, A., ve Miller, L. (2011). *Teacher Leadership* içinde (ss. 33-53). John Wiley and Sons.

Lim, H. W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 969–981. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.001

Lima, J. Á. (2001). *Journal of Educational Change, 2*(2), 97–122. https://doi.org/10.1023/a:1017509325276

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newberry Park.

Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. M. Kooy ve K.V. Veen (ed.) *Teacher Learning That Matters: International Perspectives* içinde (s. 22-43).. Routledge.

Loh, J. (2013). Inquiry into ıssues of trustworthiness and quality in narrative studies: a perspective. *The Qualitative Report, 18*(33), 1-15. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1477

Louis, K. S., Marks, H. M., ve Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal, 33*(4), 757-798. https://doi.org/10.3102/00028312033004757

Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum Inquiry, 43*(1), 118-141.

Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality*. [Doktora tezi, Ohio State Üniversitesi]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1141847591

Lutovac, S., ve Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education, 16,* 225-236. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515025

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International. https://www.educ.cam.ac.uk/networks/lfl/about/events/pastlflsupperseminars/PDFs/Future%20of%20teaching%20Profession.pdf

Maksimovic, J., ve Osmanovic, J. (2019). Perspective of cognitive thinking and reflecive teaching practice, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 7*(2), 1-10. https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1902001M

Mann, L., Howard, P., Nouwens, F., ve Martin, F. (2009, July). Influences on the development of students' professional identity as an engineer. *Proceedings of The Research In Engineering Education Symposium* içinde (ss. 1-6), Palm Cove, QLD.

Manning, M. L., ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, *80*(584), 41-48. https://doi.org/10.1177/019263659608058409

Marsh, J. A., ve Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration Leadership, 43*(2), 269-289.

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. http://education.gsu.edu/schoolsafety/

McDonald, J. P. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.

McDougall, J. (2010). A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 679-687.

McQualter, J. W. (1985). *Becoming a teacher: preservice teacher education using personal construct theory. Journal of Education for Teaching, 11*(2), 177–186.

Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers. S. J. Ball ve I. F. Goodson. *Teachers' Lives and Careers* içinde (ss. 61-77). Lewes: Falmer Press.

Mena, J. ve Kane. R. G. (Ed.) *Approaches to Teaching and Teacher Education (Advances in Research on Teaching* içinde (ss. 31-46). Emerald Publishing Limited, Leeds, 31-46. https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043007

Menter, I., ve Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education, 44*(1), 115-127.

Meng, L. (2014). *Teachers' lives: a life history narrative inquiry into Chinese college English teachers' professional development in the context of Chinese culture.* [Doktora tezi, Edinburg Üniversitesi]. https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/15781/Meng2014.pdf?sequence=1veisAllowed=y

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Mertova, P., ve Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. Routledge.

Miles, R., Lemon, N., Mathewson Mitchell, D., ve Reid, J. A. (2016). The recursive practice of research and teaching: Reframing teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(4), 401-414.

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB (2021a). *Tebliğler dergisi*, 1049(2767-Ek). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/03181211_OYGYRETMENLIYK_UYGULAMASI_YOYNERGE_2021_EYLUYL_EK.pdf

MEB (2021b). Birlikte İngilizce projesi. https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizceenglish-together-projesi/icerik/931

MEB (2022a). *Bakan Özer, ÖBA üzerinden açılan eğitimlere 6 milyondan fazla katılım sağlandığını bildirdi.* http://meb.ai/UEtTffx

MEB (2022b). *Birlikte İngilizce Projesi.* https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizce-projesi/icerik/1013

MEB (2022c). Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 31775). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm.

MEB (2022d). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 31833). https://www.resmigazete.gov.tr/

MEB (2023). Hizmet içi yıllık planı. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2023_Plan.pdf

Mirzaei, F., Phang, F. A., ve Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *141*, 640-647. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.112

Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., ve Knowles, K. T., (2001). Testing and licensing beginning teachers. *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality* içinde (ss.34-69). National Academies Press.

Moje, E. B., ve Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, *44*(4), 415-437. https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7

Molla, T., ve Nolan, A. (2020). *Teacher agency and professional practice. Teachers and Teaching, 26(1), 67–87.* doi:10.1080/13540602.2020.1740196

Monture-Angus, P. (1995). *Thunder in my soul: A Mohawk woman speaks*. Halifax, NS: Fernwood.

Monyatsi, (2012). The level of the job satisfaction of teachers in Botswana. *European Journal of Social Sciences, 16*(1), 13-17. http://meb.ai/UL9NpDj

Moore, M., ve Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education, 17*(1), 69-79. https://doi.org/10.1007/BF00130900

Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. *The European Proceedings of Behavioral and Social Sciences EpSBS,* 430-434. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.52

Mücevher, M. H. (2020). Anlatı ve hayat hikâyesi araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(3), 277-295. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1132331

Müller, J., ve Hernández, F. (2010). On the geography of accountability: Comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change, 11*(4), 307-322.

National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS] (1989). What Teachers Should Know and Be Able to Do?. https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what_teachers_should_know.pdf

National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS], (2024). National Board Certification Overview. https://www.nbpts.org/certification/overview/

Nazari, M., Costa, P. I. D., ve Karimpour, S. (2023). Novice language teacher identity construction: Similarities, differences, and beyond. *Educational Linguistics*, *2*(1), 1-28. https://doi.org/10.1515/eduling-2022-0013

Nazari, M., ve Karimpour, S. (2022). The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective. *System, 107,* 102811. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102811

Nazari, M., ve Seyri, H. (2023). Covidentity: Examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes. *European Journal of Teacher Education*, *46*(3), 397-416. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1920921

Nazıroğlu, B. (2015). Osmanlı'da öğretmenlik anlayışı üzerine bir değerlendirme. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 1-10.

Nguyen, C. D., Trent, J., ve Nguyen, T. P. (2023). 'How come they struggle with such simple work?': Parents' perceptions of language teacher identity and teaching practice. *Cambridge Journal of Education, 53*(3), 275-292. https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2094894

Noddings, N. (1999). Renewing democracy in schools. *Phi Delta Kappan, 80*(8), 579-583.

Nolan, A., ve Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education, 62*, 10–18. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004

Nordin, A. (2016). Teacher professionalism beyond numbers: A communicative orientation. *Policy Futures in Education*, *14*(6), 830-845.

Novoa, A. (2000). *The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis.* https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4813/1/0275952029.pdf

Nuttman-Shwartz, O. (2017). Rethinking professional identity in a globalized world. *Clinical Social Work Journal, 45*(1), 1-9.

O'Connor, K. E. (2007). Reflection, interpretation and scholarly roletaking: Affirming the self in educational research. *Reflective Practice,* 8(2), 255-268.

Oddone, K. M. (2019). *Teachers' experience of professional learning through personal learning networks* [Doktora Tezi, Queensland Teknoloji Üniversitesi]. https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/183345299/Kay_Oddone_Thesis.pdf

OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en

Orakcı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies, 5*(1), 118-139.

Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı (2008). Yüksek Lisans Programları. https://www.educaedu-turkiye.com/orta-ogretim-alan- ogretmenligi-yuksek-lisans-programi-yuksek-lisans-programlari-712.html

Oshagbemi, T. (2000), Is length of service related to the level of job satisfaction, *International Journal of Social Economics, 27* (3), 213-226. https://doi.org/10.1108/03068290010286546

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022, 14 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 31750). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

Örnek, B. (2020). *Öğretmenlerde mesleki kimlik oluşumu sürecine ilişkin bir çözümleme*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 649576).

Özbal, B. (2023). Türkiye'de öğretmenlik kariyer basamakları. *Çukurova Araştırmaları Der-gisi, 9*(1), 74-85. https://doi.org/10.29228/cukar.68422

Özdemir, N. (2021). *Öğretmen kimliği üzerine bir anlatı araştırması: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin hikayeleri.* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 677773).

Özdemir, T. Y. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research, 11*(2), 53-67. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch

Özdemir, Y. B. (2010). *Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği*). [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 253964).

Özer, B., ve Kahramanoğlu, R. (2011). Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 65-87.

Özeti, B. (2004). *Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları*. [Sözel bildiri özeti]. Malatya: İnönü Üniversitesi. http://meb.ai/kRvBG0

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz, 17*(26), 131-155.

Öztürk, B., Doğan, O., ve Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının karşılaştırılması (Gazi üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1). https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26125/275196

Paine, L. (2017). Alternative framing of teacher education: a challenge for teacher education in an age of globalization. *Quality of Teacher Education and Learning*, Springer, Singapore 85-98.

Palad (2023). Are we addressing quiet quitting in the education sector? *DBM Principal.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35399.47529

Parekh, B. (1995): The concept of national identity, *Journal of Ethnic and Migration Studies, 21*(2), 255-268. http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.1995.9976489

Parker, G. (2015a). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *The Curriculum Journal, 26*(3), 452-467.

Parker, S. J. (2015b). Understanding struggling high school males' experiences with autonomy supportive teacher practices [Doktora tezi, Florida Üniversitesi]. ProQuest Dissertations Publishing.

Parry, O., Thompson, C., ve Fowkes, G. (1999). Life course data collection: qualitative interviewing using the life grid. *Sociological research online, 4*(2), 102-112.

Patton, M. Q. (2002). Enhancing the quality and credibility of qualitative anaylsis. *Qualitative research and evaluation methods* içinde (3.basım, ss.541-588). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin, 108*, 499-514.

Pillen, M., Beijaard, D., ve Brok, P. D. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teacher and Teaching, 19*(6). https://doi.org/10.6100/IR758172

Pinelle, D. (2004). Improving groupware design for loosely coupled groups [Gevşek bağlı gruplar için grup yazılımı tasarımını iyileştirme]. [Doktora tezi, Saskatchewan Üniversitesi]. https://harvest.usask.ca/server/api/core/bitstreams/eb94f445-58a3-4685-bdf1-1fdad578443e/content

Pino - Gavidia, L. A., ve Adu, J. (2022). Critical narrative inquiry: An examination of a methodological approach. *International Journal of Qualitative Methods, 21*, https://doi.org/10.1177/16094069221081594

Pişkin, Z., ve 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/download/article-file/1200626

Porntaweekul, S., Raksasataya, S., ve Nethanomsak, T. (2015). Development of the reflective thinking instructional model for student teachers. *International Forum of Teaching and Studies. 11*(1-2,), 24-32. http://americanscholarspress.us/journals/IFST/pdf/IFOTS-2-2015/v11n2-art3.pdf

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research, 54*(4), 405-429.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., ve Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. D. Wyse, J Pandya ve L. Hayward (ed.) *The SAGE Handbook Of Curriculum, Pedagogy and Assessment* içinde (ss. 187-201). California: Sage Publications.

Raiker, A. (2020). Praxis, pedagogy and teachers' professionalism in England. *CEPS Journal, 10*(3), 11-30. https://doi.org/10.25656/01:20777

Ravenek, M. J., ve Rudman, D. L. (2013). Bridging conceptions of quality in moments of qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 12*(1), 436-456. https://doi.org/10.1177/160940691301200122

Richards, J. C. (2023). Teacher, learner and student-teacher ıdentity in TESOL. *RELC Journal, 54*(1), 252-266. https://doi.org/10.1177/0033688221991308

Richardson, V. (1996). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. F.B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building A Knowledge Base For The Preparation of Teachers* içinde (ss. 715-737). Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage. Publications.

Rodgers, C. R., ve Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *Handbook of Research On Teacher Education* içinde (ss. 732-755). Routledge.

Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and teacher education, 30,* 120-129.

Rusznyak, L. (2018). What messages about teacher professionalism are transmitted through South African pre-service teacher education programmes. *South African Journal of Education, 38*(3). https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1503

Ruyter, D., ve Conroy, J. (2002). The formation of identity: The importance of ideals. *Oxford Review of Education, 28*(4), 509-522.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., ve Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education, 83,* 225-235.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149-161.

Sachs, J. (2003a). Teacher Professional Standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and teaching, 9*(2), 175-186.

Sachs, J. (2003b). *The Activist teaching profession. (Professional learning)*. Open University Press.

Sadeghi, K., ve Bahari, A. (2022). Second language teacher identity: a systematic review. K. Sadeghi ve F. Ghaderi (Ed.), *Theory and Practice in Second Language Teacher Identity: Researching, Theorising and Enacting* içinde (ss. 11-30). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5_2

Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (43*), 1-15.

Saldana, J. (2013). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad, (Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Salvatori, M. R. (2003). *Pedagogy: Disturbing History, 1820-1930*. University of Pittsburgh Press.

Salvatori, M. (2013). New literacy studies: some matters of concern. *Literacy in Composition Studies, 1*(1), 66–69. https://doi.org/10.21623/1.1.1.17

Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., ve Roy, C. S. (2015). *Communication between cultures* (9. baskı). Cengage Learning.

Sancar, R., Atal, D., ve Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 101,* 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Schachter, E. P., ve Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist, 46*(4), 222-238.

Schepens, A., Aelterman, A., ve Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies, 35*(4), 361-378.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Schutz, P. A., Hong, J., ve Francis, D. C. (2018). *Research on teacher identity: Mapping Challenges and Innovations*. Cham: Springer.

Schussler, D. L., ve Murrell, P. C. (2016). Quality teaching as moral practice: Cultivating practical wisdom. *Quality and change in teacher education* içinde (ss. 277-291). Cham: Springer.

Schwarz, G. (2001). Using teacher narrative research in teacher development. *The Teacher Educator, 37*(1), 37–48. https://doi.org/10.1080/08878730109555279

Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text.* New York: Peter Lang.

Senom, F., Razak- Zakaria, A., ve Sharatol A. S. S. (2013). Novice teachers' challenges and survival: where do malaysian esl teachers stand? *American Journal of Educational Research, 1*(4), 119-125. https://doi.org/10.12691/education-1-4-2

Sexton, M. (2007). *Evaluating teaching as a profession—implications of a research study for the work of the teaching council. Irish Educational Studies, 26(1), 79–105.* https://doi.org/10.1080/03323310601125310

Sfard, A., ve Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34*(4), 14-22.

Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The journal of educational research, 92*(2), 67-73. https://doi.org/10.1080/00220679809597578

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Shrestha, M. (2019). Contribution of school related attributes on job satisfaction: A cross-sectional study on school teachers in Nepal. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management, 7*(4), 23-44.

Silva, M. V., Soares, K. J. C. B., ve Valle, M. G. (2021). Knowledges and teaching identity: an analysıs ın a bachelor degree course in biological sciences. *Educaçao em Revista, 37.* https://doi.org/10.1590/0102-469826209

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.

Smedley, A., ve Smedley, B. D. (2005). Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American Psychologist, 60*(1), 16.

Smith, T. K., Connolly, F., ve Pryseski, C. (2014). *Positive School Climate: What It Looks Like and How It Happens*. Baltimore Education Research Consortium. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553170.pdf

Smith, A. K., ve Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks: A new kind of authority and accountability. *Educational Policy, 15*(4), 499-519. https://doi.org/10.1177/0895904801015004001

Sofuoğlu, Y. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimlik inşalarına ilişkin bir anlatı analizi.* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 569694).

Solomon, R. (2009). *Abstract algebra.* American Mathematical Society.

Sparks, D., ve Malkus, N. (2015). Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in Brief. *NCES 2015-089. National Center for Education Statistics* https://eric.ed.gov/?id=ED561873

Spiro, P. J. (2014). *The evolving acceptance of dual citizenship*. Los Angeles Times https://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oe-spiro-dual-citizenship-advantages-20141030-story.html

Starr, P. (1982). *The social transformation of American medicine.* New York: Basic Books.

Stein, L. (2016). Schools need leaders-not managers: It's time for a paradigm shift. *Journal of Leadership Education, 15*(2), 21-30. https://doi.org/10.12806/V15/I2/I3

Stein, M. K., Smith, M. S., ve Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review 69*(3), 237–269.

Stemberger, T. (2020). The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development, 24*(5), 709–726.

Stokes, H., ve Wyn, J. (2007). Constructing identities and making careers: Young people's perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, *26*(5), 495-511.

Stoll, L., ve Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, *2*(1), 2-17.

Sutherland, L., ve Markauskaite, L. (2012). Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: an example from teacher education. *Higher Education, 64*, 747-766.

Sweeney, A. E., Bula, O. A., ve Cornett, J. W. (2001). The role of personal practice theories in the professional development of a beginning high school chemistry teacher. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 38*(4), 408-441.

Şahin, M. E. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların gevşek yapılı örgütler olması arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 381534).

Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan ingilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

Tan, C. P., Van der Molen, H. T., ve Schmidt, H. G. (2016). To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development?. *Teaching and Teacher Education, 54*, 54-64.

Tann, S. (2003). Eliciting student teachers' personal theories. J. Calderhead ve P. Gates (Ed.) *Conceptualising Reflection in Teacher Development* içinde (ss. 59-75). Routledge.

Tanrıverdi-Köksal, F. (2023). Akademik araştırmacı öğretmen olma: İngiliz dili öğretim görevlilerinin doktora yolculukları süresince çoklu rol geçişleri üzerine bir anlatı araştırması. [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 800862).

Taubman, P. (2007). The beautiful soul of teaching: The contribution of psychoanalytic thought in critical self reflection and reflective practice. M. Gordon ve T. O'Brien (Ed.), Bridging the gap between theory and practice içinde (ss. 1–18). Sense.

Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education, 61, 16–25.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008

Taşdemir, H. (2016). *İngiliz dili öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca profesyonel öğretmen kimliği oluşumlarına ilişkin algıları*. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 439142).

Taşdemir, H. (2021). *Erken kariyer İngilizce öğretmeni kimlikleri üzerine bir anlatı araştırması.* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 664172).

Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 762-769.

Thorburn, M., Carse, N., Jess, M., ve Atencio, M. (2011). Translating change into improved practice: Analysis of teachers' attempts to generate a new emerging pedagogy in Scotland. *European Physical Education Review, 17*(3), 313-324.

Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563-1570.

Timperley, H.S., Wilson, A., Barrar, H. ve Fung, I. (2007). *Teacher Professional learning and development: Best evidence synthesis iteration.* Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Ting- Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: crossing cultural boundaries. W. B. Gudykunst (ed.). *Theorizing About Intercultural Communication* içinde (ss. 211-235). Thousand Oaks, CA: Sage.

Toor, S. (2011). Differentiating leadership from management: an empirical ınvestigations of leaders and managers. *Leadership ve Management in Engineering. 11* (4), 310-320. https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000138

Torres, A. C., ve Weiner, J. (2018). The new professionalism? charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Education Policy Analysis Archives, 26*, 19. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3049

Tracy K. ve Robles, J. S. (2013). *Everyday Talk: Building and Reflecting Identities*, New York: Guilford Press.

Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching, 36*(2), 153-168.

Uğurlu, C. T. (2012). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Adıyaman İli Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 217-232.

Urrieta, L. (2007a). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *The Urban Review, 39*(2), 107-116.

Urrieta, L. (2007b). Identity production in figured worlds: How some Mexican Americans become Chicana/activist educators. *The Urban Review, 39,* 117-144.

Uzun, P., Avcı, E., İğrek, S., ve Yıldız, Ö. Ü. B. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik stratejileri değerlendirme çerçevesi. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitim ve Bilim* içinde (ss. 7-23). http://meb.ai/WgTZ5p

Uzunömer-Aydın, B. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik araştırması.* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 582088).

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum, 3*(11), 4-15. http://meb.ai/crEAf4

Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(2), 111-130. https://doi.org/10.19126/suje.379040

Ünsal, S., Nacar, D., ve Gökdaş, A. (2017). Emeklilik hakkı kazanmış öğretmenlerin emeklilik kavramına ve emekli olma durumlarına ilişkin görüşleri. *Küreselleşen Dünyada Eğitim* içinde (ss.793-804). https://doi.org/10.14527/9786053188407.56

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

Valimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher education, 36*(2), 119-138.

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., ve Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development, 36*(2), 325–342. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154

Varghese, M. M. (2017). Language teacher educator identity and language teacher identity: Towards a social justice perspective. *Reflections on Language Teacher Identity Research* (s. 51-56). Routledge.

Varghese, M. M., ve Stritikus, T. (2005). "Nadie me dijó [nobody told me]" language policy negotiation and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education, 56*(1), 73-87.

Varghese, M. M., Motha, S., Trent, J., Park, G., ve Reeves, J. (2016). Language teacher identity in multilingual settings. *TESOL Quarterly, 50*(3), 545-571.

Vetter, A., Hartman, S. V., ve Reynolds, J. M. (2016). Confronting unsuccessful practices: Repositioning teacher identities in English education. *Teaching Education, 27*(3), 305-326.

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

Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care, 23*(5), 455-473.

Walls, E. (2019) The Value of Situational Leadership. *Community practitioner: the journal of the Community Practitioners' ve Health Visitors' Association, 92* (2), 31- 33. https://www.communitypractitioner.co.uk/features/2.

Wang, L., Lai, M., ve Lo, L. N. K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects, 44*, 429-443.

Wardoyo, C., Herdiani, A., Susilowati, N., ve Harahap, M. S. (2020). Professionalism and professionalization of early stage teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 12*(5), 1175-1187.

Wegerif, R. (2019). Dialogic Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-396.

Werler, T. (2015). Commodification of teacher professionalism. *Policy Futures in Education, 14*(1), 60-76.

Wilson, S. M., ve Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professlonal development. *Review of Research In Education, 24*(1), 173-209.

Winslade, J., Crocket, K., Monk, G., ve Drewery, W. (2000). The storying of professional development. *Preparing Counsellors and Therapists: Creating Constructivists and Developmental Programs*, 99-113.

Wise A. E. (2005). Establishing teaching as a profession. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 318–331. https://doi.org/10.1177/0022487105279965

Wise A. E. (2019). Toward equality of educational opportunity: What's most promising. *Phi Delta Kappan, 100*(8), 8-13.

Wood, D., ve Borg, T. (2010). The rocky road: The journey from classroom teacher to teacher educator. S*tudying Teacher Education*, 6(1), 17-28.

Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education, 31*, 79-86.

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

Yavuz, C. (2010). *Öğretmen kimliği: Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki deneyimleri* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 278028).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 446.

Yiğit, N., ve Akdeniz, A. R. (2004). Öğretmen adaylarının Fen-Edebiyat Fakültesindeki problemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12* (1), 77-84.

Yin, R.K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.

Yoğurtcu, B., Sezgin, F., ve Koşar, S. (2024). Sessiz istifa: Lise öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 83-108. https://doi.org/10.5281/zenodo.11576978

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., ve Shapley, K. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

YÖK (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Pedagojik-Formasyonla-ilgili-sikca-sorulan-sorular/

Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.

Zaree, A., ve Ghasedi, F., (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia-Social and Behavioral Science, 98*, 1991-1995.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching, 9*(3), 213-238.

Zembylas, M., ve Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing 'teacher identity': A political approach. *Research on Teacher Identity* içinde (ss. 183-193). Springer, Cham.

Zeuli, J. S., ve Buchmann, M. (1988). Implementation of teacher-thinking research as curricu-lum deliberation. *Journal of Curriculum Studies, 20(2), 141–154.* https://doi.org/10.1080/00220272.1988.11070785

Zhang, L., ve Hwang, Y. (2023). "Should I change myself or not?": Examining (re)constructed language teacher identity during the COVID-19 pandemic through text-mining. *Teaching*

and Teacher Education, *127*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104092

Zheng, S., ve Wong, K. W. G. (2021). *STEM Teacher Identity Development in Professional Development Settings: A Secondary Physics Teacher's Perspective* (Bildiri özeti). http://hub.hku.hk/handle/10722/308418

Zhuojun, W. ve Hualing, H. (2014). National identity in the era of globalization: Crisis and reconstruction, *Social Sciences in China*, *35* (2), 139-154, https://doi.org/10.1080/02529203.2014.900889

EKLER

Ek 1. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmen Kimliği Oluşumu ve Farklı Kariyer Evrelerinde Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmen Anlatıları Üzerine Çoklu Örnek Olay Araştırması" adıyla, Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'in danışmanlığında, Şeyda BAŞ DOĞAN tarafından 09.2022-09.2024 tarihleri arasında yapılacak doktora tezinin araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmen kimliği oluşumunu öğretmen anlatıları üzerinden inceleyip farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin, mesleki kimliklerinin yeniden yapılandırma süreçlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma **X** Doktora tezi çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): MEB resmi okullar

Araştırma Uygulaması: O Anket **X** Görüşme
O Gözlem **X** Yansıtıcı günlük
X Yapılandırılmış grid

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şeyda BAŞ DOĞAN
İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Ek 2. Yapılandırılmış Grid Formu[1]

Yıl	Kritik olay	Olayın baş aktörleri	Kişisel kritik olaylar (ailevi olaylar, sağlık durumu, vs.)	Katılımcının konumu (öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, vs.)	Dış kritik olaylar (politik olaylar, ülkedeki tarihsel olaylar, eğitim politikası değişikleri, vs.)	Katılımcının İfadeleri
	öğretmenliği meslek olarak seçme					
	ilk öğretmenlik deneyimi					
	öğretmenliğin ilk 18 ayı					
	3 yıllık öğretmenlik deneyimi sonrası dönem					

[1] Measor'un (1985) *Öğretmenlik mesleğinde kritik dönemler* modelinden uyarlanmıştır.

Ek 3. Yansıtıcı Günlük Formu

- **Lütfen aşağıdaki konu başlıklarına uygun olarak bu haftaki öğretmenler deneyimlerinizi yazınız.**

1. Öğretmenlik yaparken olumlu hislerim ve sebepleri:
2. Öğretmenlik yaparken olumsuz hislerim ve sebepleri:
3. a. Bu hafta yaşadığım zorluklar:

b. Zorluklarla başa çıkmak için kullandığım stratejiler:

4. Okulda yaşadığım önemli anlar:
5. Öğrencilerle, diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerimin değerlendirilmesi

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz? (Aileniz, karakter özellikleriniz, vs.)

2. Ailenizde veya yakın çevrenizde bir öğretmen var mıydı? Açıklar mısınız?

3. Okul hayatınızdan bahseder misiniz? (İlkokul, ortaokul, lise)

a. Nasıl bir öğrenciydiniz

4. Rol model aldığınız veya sevdiğiniz bir öğretmeniniz var mıydı? Bahseder misiniz?

a. Geçmişte öğretmeninizi nasıl bir rolde görüyordunuz? (Aile üyesi gibi, otorite gibi, kahraman gibi, vs.)

5. Branşınıza ne zaman ilgi duymaya başladınız? ……. öğretmeninizle ilişkiniz nasıldı?

6. ……. öğretmeni olmaya ne zaman karar verdiniz? Açıklar mısınız?

7. Öğretmen olmaya karar verdiğinizde aileniz bu kararınıza nasıl tepki vermişti, anlatır mısınız?

8. Öğretmen olmaya karar verdiğinizde öğretmen veya öğretmenleriniz bu kararınıza nasıl tepki vermişti, anlatır mısınız?

9. Üniversitede aldığınız öğretmen eğitimiyle öğretmen olmaya yönelik algınız farklılaştı mı? Açıklar mısınız?

10. Üniversitede öğrenim görürken nasıl bir öğretmen olmak istiyordunuz? Açıklar mısınız?

11. Üniversitede öğrenim görürken öğretmen olmanın hangi yönlerini zorluk olarak görüyordunuz? Bu durum öğretmen olmanız için sizi endişelendiriyor muydu?

12. Üniversite öğrenim görürken öğretmen olmaya dair hangi ögeler sizi mutlu ediyordu? Açıklar mısınız?

13. Üniversite öğrenim görürken edindiğiniz teorik bilgiler geçmişteki öğretmenlerinizin pedagojik yaklaşımlarını sorguladığınız zamanlar oldu mu? Açıklar mısınız?

14. Son sınıfta öğretmenlik stajınızdan bahseder misiniz?

a. Danışman öğretmeninizi gözlemlerken bir öğretmen adayı olarak neler hissetmiştiniz?

b. Stajyer öğretmen olarak ilk öğretmenlik uygulamanızdan bahseder misiniz? Öğretmen uygulamanızda kendinizi eksik veya güçlü olarak hissettiğiniz yönler nelerdi?

15. Üniversiteden mezun olduğunuzda kendinizi öğretmen olarak teorik ve pratik anlamda donanımlı hissettiniz mi? Sebepleriyle açıklar mısınız?

16. Öğretmen olarak ilk günlerinizi hatırlıyor musunuz? Neler hissetmiştiniz? Hangi tecrübeleri yaşadınız?

17. Öğretmen olarak ilk yılınızda daha çok hangi alanda zorluklar yaşadınız?

a. Bu zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri uyguladınız?

b. Kimden veya kimlerken yardım aldınız?

18. Bu konularda eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2

1. Sizin için öğretmen olmak ne anlama gelir?

2. Sizin için ……. öğretmeni olmak ne anlama gelir?

3. Sizce toplum öğretmen olmayı nasıl tanımlar? Toplumsal olarak öğretmen imajına uyan bir öğretmen misiniz?

4. Çalıştığınız okulda ne kadar zamandır çalışıyorsunuz? Öğretmen arkadaşlarınız ve okul yöneticileri sizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlar?

5. …… öğretmeni olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? Güçlü yanlarınızı nasıl açıklarsınız?

6. Nasıl bir öğretmen olmak istersiniz? Zayıf olduğunu düşündüğünüz/ geliştirmeniz gerektiğini düşündüğünüz yönler var mı?

7. Öğretmenliğin sevdiğiniz yönleri nelerdir? Açıklar mısınız?

8. Öğretmenliğin zorlukları nelerdir? Bu zorluklardan nelerden kaynaklanır (branş, öğrenci profili, okul profili, eğitim sistemi, vs.) Açıklar mısınız?

9. Öğretmenliğinizde yaşadığınız zorluklarla başa çıkarken kimlerden yardım istersiniz veya çözümlere nasıl ulaşırsınız?

10. Öğretmen olarak kendinizi geliştirdiğinizi nasıl anlarsınız?

11. Öğretmenlik kariyerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

a. Öğretmenliğe başladığınız ilk günü hatırlıyor musunuz? Detaylı olarak tarif edebilir misin?

b. İlk yılınızda sınıfınızı nasıl yönetirdiniz? Şimdi nasıl?

c. Öğrencilerinizle ilişkiniz nasıl? Geçmişle şimdi arasında fark var mı? Açıklar mısınız?

d. İlk yılınızda kendinizi eğitim felsefesi ve öğretim yöntemleriniz olarak nasıl değerlendirirdiniz? İlk yılınızda başarılı bir öğretmen olduğunuzu düşünüyor musunuz? Şu an bu konulardaki düşünceleriniz değişti mi?

e. Eskiden zorlandığınız zamanlar yardım ister miydiniz? Yardım isterseniz kimlerden isterdiniz?

f. Şu an kimlerden yardım istiyorsunuz?

12. Öğretmen olarak deneyimleriniz öğretmen olarak kimliğinizi değiştirdi mi? Değiştirdiğini düşünüyorsanız hangi yönlerde değiştirdi? (Değerlendirmeyi yaparken lütfen öğretmenlikteki ilk yıllarınız ile şu anı karşılaştırınız).

13. Öğretmen olarak yaşadığınız en unutulmaz anınız neydi? Açıklar mısınız?

14. Mesleki olarak kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız? Mesleki olarak kendinizi geliştirmek için yaptığınız çalışmaların sizi öğretmen olarak beslediğini düşünüyor musunuz?

a. Öğretmenlik ile ilgili kitaplar okur musunuz?
b. Eğitimlere, çalıştaylara ve seminerlere katılıyor musunuz? (MEB içi veya dışı)
c. Kendinizi geliştirmek için diğer öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin deneyimlerinden yararlanır mısınız?

15. Öğretmen olarak sınıf içinde, okul içinde ve toplum içinde hangi rolleri üstlendiğinizi ve üstlenmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?

16. Gelecekte kendinizi nasıl bir öğretmen olarak görüyorsunuz?

17. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl görüyorsunuz?

18. Kısa ve uzun vadeli amaçlarınız nelerdir? Bahseder misiniz?

19. Sizin için önemli olan ve böylece öğretiminizle ilgili iyi, kötü veya ilginç anılarınızı hatırlamanıza yardımcı olabilecek fotoğraflar, kitaplar, öğrencilerin çalışmaları veya öğretim planları gibi şeyler getirebilir misiniz? Bunların arkasındaki hikayeler hakkında bilgi verebilir misin?

20. Eklemek istediğiniz bir şey var mı

Ek 6. Odak Grup Tartışması Formu

1. Şu anki okulunuzda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
2. Okulunuzun profili (fiziki koşullar, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler) nasıldır?
3. Okul paydaşlarınızla (diğer öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticiler, ebeveynler) ilişkiniz nasıldır?
4. Okulda bir öğretmenden hangi roller / sorumluluklar beklenir?
5. Okulda …… öğretmeninden hangi roller / sorumluluklar beklenir? Farklı branştaki öğretmenlerden farklı roller beklenir mi?
6. Okulda zor anlarınızda veya desteğe ihtiyaç duyduğunuzda yeterince destek veya yardım aldığınızı düşünüyor musunuz?
7. Kendinizi okulun değerli bir üyesi olarak hisseder misiniz? Daha önce çalıştığınız okullarla karşılaştırarak açıklar mısınız?
8. Zümredeki diğer öğretmenlerle aranız nasıldır? Zümre olarak birbirinizi desteklediğinizi düşünüyor musunuz?
9. Okul dışında mesleki açıdan -alanınızdaki yeni gelişmeler, sınıf yönetimi becerileri, Web 2.0 araçları vs.- etkileşim kurduğunuz diğer öğretmenler var mı? Açıklar mısınız?
10. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Stratejilerinin Değerlendirmesi (Uzun, Avcı ve İğrek, 2021)

Bakış Açısı	GEÇERLİK STRATEJİLERİ	Kanıt eklendi	Kanıt eklenmedi	Tehdit oluşturmuyor
I. Araştırmacı Bakış Açısı	**1. Çeşitleme**			
	1.1. Veri kaynağı çeşitlemesi yapıldı	(X)	( )	( )
	1.2. Yöntem çeşitlemesi yapıldı	(X)	( )	( )
	1.3. Araştırmacı çeşitlemesi yapıldı	(X)	( )	( )
	1.4. Kuram çeşitlemesi yapıldı	(X)	( )	( )
	2. Negatif Durum Tespiti			
	2.1. Olumsuz kanıtlar tespit edildi	( )	( )	(X)
	2.2. Alternatif sonuçlar değerlendirildi	( )	( )	(X)
	2.3. Yanlışlanabilirlik ilkesi dikkate alındı	(X)	( )	( )
	2.4. Sabit karşılaştırma uygulandı	(X)	( )	( )
	3. Önyargı ve Yansıtıcılık			
	3.1. Araştırmacı etkisinden kaynaklanan önyargılar dikkate alındı	(X)	( )	( )
	3.2. Araştırmacı önyargıları dikkate alındı	( )	( )	(X)
	3.3. Yansıtıcılık dikkate alındı	(X)	( )	( )
	3.4. Esnek tasarım anlayışı benimsendi	(X)	( )	( )
II. Katılımcı Bakış Açısı	**4. Katılımcı Teyidi**			
	4.1. Katılımcı geri bildirimi sağlandı	(X)	( )	( )
	5. Alanda Uzun Süreli Etkileşim			
	5.1. Uzun süreli etkileşim ve kalıcı gözlem	(X)	( )	( )
	6. Katılımcılarla İşbirliği			
	6.1. Katılımcılarla işbirliği yapıldı	(X)	( )	( )
III. Okuyucu Bakış Açısı	**7. Dış Denetim**			
	7.1. Alan uzmanı değerlendirmesi yapıldı	(X)	( )	( )
	7.2. Denetleme yolu oluşturuldu	(X)	( )	( )
	8. Zengin ve Yoğun Betimleme			
	8.1. Süreç ayrıntılı betimlendi	(X)	( )	( )
	8.2. Doğrudan alıntılarla veri betimlendi	(X)	( )	( )
	9. Uzman Değerlendirmesi			
	9.1. Meslektaş onayı alındı	(X)	( )	( )

GÜVENİRLİK STRATEJİLERİ	Kanıt eklendi	Kanıt eklenmedi	Tehdit oluşturmuyor
1. Kodların tekrar kontrolü yapıldı	(X)	( )	( )
2. Kodların anlamlarında kayma engellendi	(X)	( )	( )
3. Farklı kodlayıcılarla çalışıldı	( )	( )	(X)
4. Kodların çapraz kontrolü yapıldı	(X)	( )	( )

Ek 8. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı

Marmara Üni Evrak Tarih ve Sayısı: 03.10.2022-372506

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-59597654 03/10/2022
Konu : Araştırma İzni
(Şeyda BAŞ DOĞAN)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02/09/2022 tarih ve 348859 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Şeyda BAŞ DOĞAN'ın *"Öğretmen Kimliği Oluşumu ve Farklı Kariyer Evrelerinde Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmen Anlatıları Üzerine Çoklu Örnek Olay Araştırması"* konulu çalışmasını İlimiz Okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 27/09/2022 tarih ve 59107621 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İbrahim TURAN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks:_____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c8e1-2960-3894-a4dd-1337 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı (devamı)

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-59107621 27/09/2022
Konu : Araştırma İzni
(Şeyda BAŞ DOĞAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Marmara Üniversitesinin 02/09/2022 tarih ve 348859 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Şeyda BAŞ DOĞAN'ın *"Öğretmen Kimliği Oluşumu ve Farklı Kariyer Evrelerinde Öğretmen Kimliğinin Yeniden Yapılandırılması: Öğretmen Anlatıları Üzerine Çoklu Örnek Olay Araştırması"* konulu çalışmasını İlimiz Okullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/09/2022

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İbrahim TURAN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eddd-c4b7-3626-affa-e97e kodu ile teyit edilebilir.