

EĞİTİM
yayınevi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ

DR. CEM ŞENOL

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ

DR. CEM ŞENOL

EĞİTİM
yayınevi

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ

Dr. Cem Şenol

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6613-83-6

1. Baskı, Aralık 2023

Kütüphane Kimlik Kartı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ

Dr. Cem Şenol

101 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6613-83-6

Bu kitap, yazarın "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/meکانیک yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
İnternetteki kitabınız

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	5
1. GİRİŞ.....	6
2. ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİNE İLİŞKİN KURAMSAL BİLGİLER.....	11
2.1. Meslek Kavramı.....	11
2.2. Profesyonellik Kavramı.....	13
2.3. Öğretmenlerde Mesleki Profesyonellik.....	14
2.3.1. Mesleki Bilgi.....	23
2.3.2. Mesleki Gelişim.....	40
2.3.3. Meslektaş İşbirliği.....	49
2.3.4. Mesleki Etik.....	53
2.3.5. Mesleki Özerklik.....	63
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	68
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	68
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	73
KAYNAKÇA.....	77

ÖNSÖZ

Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için profesyonel öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen profesyonelliğine yatırım yapmak, eğitim sistemlerinin mesleki profesyonelliği desteklemesinin ve tüm öğrencilerin başarılı olması için ihtiyaç duydukları nitelikli eğitimi almalarını sağlamanın bir yoludur. Nitelikli eğitimin yetkin öğretmenler olmadan gerçekleşmeyeceği ve etkili eğitim iyileştirmelerine öğretmenlerle başlanması gerektiği bilinmektedir. Çünkü öğretmenlerden öğrencilerini giderek daha küresel, dijital, karmaşık, belirsiz ve değişken bir dünyada başarı için gerekli bilgi ve beceri ile donatmaları beklenmektedir. Öğretmen niteliğini geliştirmenin bir yolu öğretmenlerin profesyonellik potansiyelini arttırmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonelleşmesi; öğretimin durumunu, kalitesini ve ardından eğitim niteliğini arttırmanın önemli bir yolu olarak görülmektedir. Öğretmen profesyonelliği ve etkilerine odaklanılan bu çalışma ışığında geliştirilecek uygulamalar ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin gelişimine yönelik önemli katkılar sağlanabilecektir.

Öğretmenlerde mesleki profesyonellik; mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurların gelişimi, herhangi bir öğretmenin daha güçlü bir profesyonellik algısı geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin kuramsal ve yapısal olarak tüm yönleri ele alınmaktadır. Bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki profesyonellik süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bilgi ve deneyimi ile bana her zaman yol gösteren, ilgi ve özenini hiçbir zaman esirgemeyen, kendimi şanslı saydığım, mesleğe adanmışlığı, bilime bağlılığı ile model olan ve kendisinden çok şey öğrendiğim danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Akdağ'a çok teşekkür ederim. Akademik yaşantımda kendimi geliştirmemde büyük payları olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet KARA, Doç. Dr. Oğuz Gürbüz Türk ve Doç. Dr. Mehmet Eroğlu'ya çok teşekkür ederim. Eğitimimin her döneminde olduğu gibi bu çalışma sürecinde de manevi destek ve anlayışını esirgemeyen anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Cem ŞENOL

2023

1. GİRİŞ

Günümüzde, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları yeni becerilerin gelişimini sağlayacak nitelikli eğitimin önemi gittikçe artmaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biri eğitim programlarıdır. Bunun nedeni benimsenen eğitim, teori ve politikalarının tüm ülke sathında uygulanmasına, bu doğrultuda bireyler yetiştirilmesine aracılık etmesinden ileri gelmektedir. Eğitim programları, başta öğretmen olmak üzere yönetici, öğrenci, çevre ve diğer ilgililer tarafından uygulamaya konur (Varış, 1994). Kağıt üzerinde ne kadar mükemmel programlar hazırlanmış olursa olsun, uygulamanın başarıya ulaşması, birinci derecede uygulayıcı konumunda olan öğretmenin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973). Öğretmenin verimliliği; yeterli bilgiye sahip olma, öğretim yöntem ve uygulamalarına hakim olma, dersi canlı tutma, öğrencideki gelişmeyi kontrol etme, ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini kullanabilme gibi birtakım mesleki niteliklere sahip olmayı gerektirir (Ataklı, 1994). Öğretmenlerin mesleki niteliklere sahip olmaları eğitim ve öğretimin niteliğini artırıcı bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Çünkü sağlam bir mesleki yetkinliğe sahip profesyonel bir öğretim işgücünün nihai hedefi, tüm öğrencilere daha iyi öğrenme fırsatları sağlamaktır. Ülkemizde 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu yeterliklerden “mesleki bilgi” başlığı altında, alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi, “mesleki beceri” başlığı altında, eğitim

öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, “tutum ve değerler” başlığı altında da, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları belirlenmiştir. Yeterlikler; öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini belirlemelerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlere yeterlikler kapsamında bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılarak eğitim-öğretim sisteminde yer alacak öğretmenlerin yetkinlikleri artırılarak genel bir kalite artışı sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2017).

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin yetiştirildiği ve mesleğe getirildiği mekanizmadır (Berliner, 2004). Bu örgün öğrenme fırsatları sayesinde mesleğe özgü bilgiler öğrenilmektedir (Kunter ve diğerleri, 2013). Öğretmen niteliğini, öğretimin durumunu ve eğitim kalitesini arttırmanın önemli bir yolu olarak öğretmenlerin profesyonelliklerinin güçlendirilmesi gösterilmektedir (Cheng, 1996; Darling-Hammond, 2017; Forsyth ve Danisiewicz, 1985; Hoyle, 1995; Llewellyn, Hancock, Kirst ve Roeloffs, 1982). Öğretmenlerin profesyonelliklerini desteklemenin tek bir yolu olmadığına, farklı bağlamlar için farklı model ve yaklaşımların verimli çözümler üretebileceğine vurgu yapılmaktadır (OECD, 2016: 32). Bu söz konusu süreçlerin çoğu, öğretmenin öğrenmesi ve bu öğrenmelerin gerçekleştiği farklı ortamlarla bağlantılıdır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini sağlama süreci öncelikle öğretmen yetiştirme programlarına dahil olmaları ile başlamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, özellikle mesleki bilgi ve mesleki etik davranışlar olmak üzere öğretmen profesyonelliğinin iki temel unsurunun oluşumuna ve gelişimine olanak sunmaktadır. Programlarda bu unsurları geliştirme, öğretmenlerde profesyonelliği sağlamanın ilk adımı olarak görülebilir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin ve yapısının geniş bir bilgi ve derinliğe sahip olması önemlidir. İçerik bilgisine ek olarak, programlar, öğretmenlerin sınıf uygulaması ve profesyonellik konusunda yeterli anlayışa sahip olmalarını sağlamalıdır (Kramer, 2003: 22). Öğretmen yetiştirme programlarında ders içerikleri belirlenirken, öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken, fakülte-okul iş birliği sağlanırken, öğretmen yetiştirme süreçleri planlanırken

öğretmen yeterlikleri yol gösterici olmaktadır. Ancak bazı araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlere bu yeterlikleri kazandırma noktasında sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar genel olarak programlarda teori ve pratik arasında denge kurulamaması ve uygulama eksikliğinin olması şeklinde değerlendirilmektedir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019; Yalçın-İncik ve Akay, 2015). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda uygulamaya dönük mesleki beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması önemsenmelidir. Ayrıca öğretmen yetiştirme uygulamalarının öğretmenlerin, programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterliklerinden olan eğitim programı okuryazarlığını geliştirecek nitelikte planlanması ve desteklenmesi profesyonellikleri açısından önemli görülmektedir. Çünkü bu beceri alanı öğretmenler tarafından programın özelliklerinin, yapısının ve kapsamının anlaşılmasını ve programın bulunulan şartlar doğrultusunda uygulanabilmesini gerektirmektedir. Bu yönde öğretmenlere eğitim programı bileşenlerinin bilgisinin öğretmen yetiştirme programları ile kazandırılması öğretmen profesyonelliği açısından kazanç olacaktır. Böylece öğretmen yetiştirme programları ile geleceğin öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri desteklenmiş olacaktır. Dolayısıyla hizmet öncesindeki öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içindeki mesleki gelişim programlarındaki öğretmen profesyonelliğini geliştirmeye yönelik yapısal, akademik ve teknik gelişmelerin nitelikli eğitimin gerçekleştirilmesine öncü olacağı söylenebilir.

Profesyonellik, kavram olarak ele alındığında, kişinin yaptığı işte daha başarılı olmaya ve verdiği hizmetin niteliğini geliştirmeye yönelik tutum ve davranışlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Cerit, 2012: 506). Berg (1989) profesyonelliği, bir kişinin mesleğini uygulama niteliği olarak tasvir etmektedir. Bir profesyonel, yapmış olduğu iş tarafından değil, işini yapış şekliyle nitelendirilir (Tichenor ve Tichenor, 2005). Öyleyse, profesyonel bir öğretmenin sergilediği davranışlar, mesleki profesyonelliğini tanımlamaktadır. Kumar (2019), görünüm ve dakiklikten uygun dilin kullanılmasına ve meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurulmasına kadar belirli davranışları öğretmenin mesleki profesyonelliği ile ilişkilendirmektedir. Kramer (2003) ise öğretmen profesyonelliğinin en kritik unsurlarının tutum, davranış ve iletişim olmak üzere üç kategoride sınıflandırılabileceğini ileri sürmektedir. Bu üç geniş alan, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında; görevlerini zamanında yerine getirme, uygun giyinme, öğrenme teorilerini anlama, meslektaşlarıyla, velilerle

ve öğrencilerle açıkça iletişim kurma gibi göstermeleri gereken çok çeşitli davranış ve özellikleri kapsar (Kramer, 2003). Bunlara ek olarak, Cruikshank ve Haefele (2001) profesyonel öğretmenleri analitik, uzman, yansıtıcı ve saygın olmak gibi birçok alanda sınıflandırmaktadır. Profesyonel öğretmenlerin en temel özelliklerinden biri, gerçekleştirdiği öğretimi sürekli olarak sorgulama ve geliştirmedir (Carlgren, 1999: 45). Kincheloe (2004) profesyonel öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tanımlayabildiklerini ve bu ihtiyaçlara uygun bir biçimde sınıf içinde kullanılmak üzere stratejiler geliştirebildiklerini ileri sürmektedir. Profesyonellik, öğretmenlerin konuyu bilmesini ve öğrencilerin öğrenebilmesi için etkili bir şekilde öğretebilmesini gerektirmektedir (Wise ve Leibbrand, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin *mesleki bilgiye* hakim olmaları ve öğrencilerin öğrenebilmeleri için bunları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri profesyonellikleri açısından önemli görülmektedir. Stronge (2007: 103), bu davranışların ve özelliklerin, nitelikli ve uygun *mesleki gelişim* faaliyetleri aracılığıyla ve öğretmenlerin diğer öğretmenleri gözlemlemesi, akran geribildirimini alması, meslektaşlık ilişkileri geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenme deneyimlerine katılması ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. İyi ve güçlü ilişkiler, işbirliği, destek, teşvik ve öğrenme topluluklarına katılım profesyonel olmanın birer parçasıdır (Kumar, 2019: 13). Okulların değişen doğası, öğretmenlerin başkalarıyla işbirliği yapmasını ve ortak hedeflere yönelik bir ekip olarak etkin bir şekilde çalışmasını gerektirir. Başarılı öğretimin temel önermelerinden biri olarak *meslektaş işbirliği* tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için esastır (Helms, 2004). Bu nedenle profesyoneller olarak öğretmenler rekabetten çok işbirliğine odaklanırlar (Tichenor ve Tichenor, 2005). Akademik niteliklerin yanı sıra, profesyonel öğretmenlerin “açık ya da örtük davranış kurallarına dayanarak *etik* bir şekilde hareket etmeleri” gerekir (Ben-Peretz, 2001: 50). Profesyonel bir öğretmen, mesleğini sadece bir iş olarak görmez, daha çok çocukları yetiştirmek ile ilgili bir çaba olarak görür. Tichenor ve Tichenor (2005), bir profesyonel öğretmeni “yetkinliğe ulaşmak için sürekli gelişim planına sahip, denetim veya düzenleme olmaksızın sorumlu ve her yeni öğrenci grubunun seviyesini yükseltmek için sürekli çaba sarf eden bir kişi” olarak tanımlamaktadır. Grady, Helbling ve Lubeck (2008: 603) ise bir profesyonelin kendi mesleki gelişimleri için çaba sarf ettiğini ve uzmanlık alanı dahilinde karar verme yetkisine sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, çalıştıkları kurumlara karşı sorumluluklarını ve kendi mesleki değerlerini dengelemek zorundadır. Ayrıca, *öğretmen özerkliği*

ile sistemler tarafından öngörülen uygun hesap verilebilirlik önlemleri arasında bir denge olmalıdır.

Profesyonel bir öğretmende bulunması beklenen bu özellikler incelendiğinde, öğretmen profesyonelliğinin mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik gibi kritik unsurların bir birleşimi olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmen profesyonelliğinin bu bileşenlerine vurgu yapan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Harris-Van Keuren ve Silova (2015) öğretmen profesyonelliği için tüm öğretmenlerin yeterli maaş alması, mesleki gelişime erişimlerinin sağlanması ve mesleği etkileyen konularda karar alma sürecine katılmaları gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Snoek ve diğerleri (2011) öğretmen profesyonelliğini, öğretmenlerden beklenen nitelikleri ve yaşam boyu mesleki öğrenmeyi kapsayan bir terim olarak kullanarak bileşenlerini; mesleki özerklik, mesleki etik kodlar, uzmanlıklarına bağlı olarak mesleki bilgi tabanı, mesleğin içindeki ve dışındaki işbirlikleri ve mesleki gelişim sorumluluğu şeklinde ele almışlardır. Carlgren (1999), Furlong (2001), Lai ve Lo (2007), Wang, Lai ve Lo (2014) ise öğretmen profesyonelliğini üç temel boyut altında incelemişlerdir. Birinci boyutta öğretmenlerin mesleğe ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceriler, ikinci boyutta öğretmenin öğrenciler üzerindeki sorumluluk ve yetkileri, üçüncü boyutta ise mesleğin gereklerinin yerine getirilmesinde öğretmenlerin özerk hareket alanlarına sahip olmaları yer almaktadır. Bazı diğer çalışmalarda öğretmen profesyonelliğinin; mesleki bilginin sistematığı, uzun vadeli mesleki eğitim, mesleki özerklik, belirli mesleki etik davranışlar ve mesleki bir örgüt tarafından yönetilme gibi birçok önemli faktörü içerdiği belirtilmektedir (Lieberman, 1988; Cheng, 1996). Yine benzer şekilde öğretmen profesyonelliğini; güçlü bir teknik kültüre (bilgi tabanı), hizmet etiğine (öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etme taahhüdü), mesleki sorumluluğa (güçlü bireysel ve toplu kimlikler) ve mesleki özerkliğe (sınıf uygulaması üzerinde kontrol) sahip olmakla ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur (Mills, 1978; Talbert ve McLaughlin, 1994). Bu çalışmada da mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik olmak üzere beş temel unsur ele alınarak öğretmen profesyonelliği incelenmiştir.

2. ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİNE İLİŞKİN KURAMSAL BİLGİLER

Çalışmanın bu bölümünde meslek, profesyonellik ve öğretmenlerde mesleki profesyonellik kavramları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Meslek Kavramı

Meslek, Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre "belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş"tir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Meslekleri karakterize etmek için farklı yaklaşımlar vardır. Meslekte bulunması gereken kriterleri belirlemeye dayanan yaklaşımlar her mesleğin farklı unsurlarına vurgu yapmaktadır. Howsam, Corrigan ve Denemark (1985) meslekleri tanımlamak için sınıflandırma yoluna gitmişler ve bir meslekte bulunması gereken özellikleri aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir.

- Meslekler, bireye ve topluma gerekli hizmetleri sağlama aracı olarak kurulan ve sürdürülen sosyal kurumlardır.
- Toplu ve bireysel olarak meslek, mesleğin uygulanmasında ihtiyaç duyulan bir bilgi birikimine, davranış ve beceri repertuarına (mesleki kültür) sahiptir; bu tür bilgi, davranış ve beceriler genelde profesyonel olmayanlar tarafından sahiplenilmez.
- Meslek, temel kavrayışların ortaya konduğu ve üzerine uygulamalı bilgi ve becerilerin geliştirildiği temel disiplinlere dayanmaktadır.
- Meslekte, mesleğe kabul ve işin devamı için performans standartları bellidir.

- Mesleğe hazırlık ve mesleğe başlama, genellikle bir kolej veya üniversite eğitimi ile yani uzun süren bir hazırlık programı ile sağlanır.
- Mesleğin bireysel uygulayıcıları, güçlü bir motivasyona ve yaşam boyu yetkinliğine sahip olmalıdır.
- Mesleği bireysel olarak uygulama yetkisi, müşteri veya çalışılan kuruluş tarafından verilir.

Meslekte bulunması gereken özellikler üzerinde duran birçok araştırmacı, meslek kavramı ile ilgili “meslekler” ve “yarı meslekler” olmak üzere bir ayrıma gitmişlerdir (Hoyle, 2001; Ingersoll ve Merrill, 2011; Krejsler, 2005). Yarı meslekler olarak sınıflandırılan gruplarda tam mesleğin temel belirleyici özelliklerinden tümü yoktur. Bir yarı meslek, meslek kriterlerinin hepsine değil bir kısmına sahiptir. Örneğin, Whitty (2006) yarı meslekleri, eğitimi daha kısa olan, düşük düzeyde statüsü olan, meslektaşlar arası iletişimin daha az olduğu, daha az özelleşmiş bir bilgi birikimine ve denetime, daha az özerkliğe sahip olan meslekler olarak tanımlamaktadır. Howsam ve diğerlerinin (1985) önerdiği yarı mesleklerin özellikleri ise aşağıda sıralanmıştır.

- Mesleki statüsü daha düşük
- Daha kısa eğitim süreleri
- Daha az uzmanlaşmış ve daha az gelişmiş bir bilgi ve beceri topluluğu
- Uygulama için teorik ve kavramsal temellere önemli ölçüde daha az vurgu
- Mesleki karar vermede mesleğinden ziyade üstlere hesap verme konusunda daha az özerklik
- Yarı mesleklerin bu yarı mesleğe hazırlanan ve hizmet veren kişilerce istihdam edildiği kuruluşların yönetimi
- Müşteri ile profesyonel arasında ayrıcalıklı iletişim hakkının olmaması.

Bazı durumlarda yarı meslekler, “meslek olma” ile “profesyonelleşme” olarak bilinen bir süreç arasında olan mesleklerdir. Bu süreç, bir mesleğin statüsünü veya mesleklerin profesyonel modelde tanımlanan yapısal veya sosyolojik özelliklerini ve kriterleri sergileme derecesini ifade eder (Ingersoll ve

Merrill, 2011: 186). Bu söylemlerin daha iyi anlaşılabilmesi için profesyonellik kavramının incelenmesi faydalı olacaktır.

2.2. Profesyonellik Kavramı

“Meslek” ve “profesyonellik” terimleri genellikle çok çeşitli meslekler, mesleki özellikler veya mesleki davranışlar için birlikte betimlenir. Ancak, gerçekte bu kavramlar birbirinden farklıdır ve farklı gruplar tarafından farklı zamanlarda farklı amaçlara hizmet etmek için farklı şekillerde kullanılmaktadır. Mesleğin ne zaman bir meslek olduğunu ya da olmadığını betimlemek, profesyonellik söylemiyle yakından ilişkilidir.

Profesyonellik, ilk olarak 1950’lerde sosyologların dikkatini çekmeye başlamış ve meslek olarak adlandırılması için bir mesleğin sahip olması gereken özellikleri belirlemeye odaklanılmıştır. Buna göre profesyonellik aşağıdakileri içermektedir (Hugman, 1996):

- teorik bilgiye dayalı becerilerin kullanımı
- sınavla belgelendirilen becerilerin öğretimi
- “kamu yararına” yönelik bir mesleki davranış kodu
- güçlü bir mesleki organizasyon

Bu unsurlar tıp ve hukuk gibi yerleşik mesleklerin doğasını yansıtırken, bu kriterleri tam olarak karşılamayan mesleklere yarı meslek (Whitty, 2006: 3) adı verilmiştir. Freidson (2001), bir mesleğin profesyonelliğinin temelini oluşturan iki temel varsayım belirtir. Bunlar, “yalnızca gerekli resmi eğitime ve deneyime sahip meslek mensupları tarafından gerçekleştirilebilecek benzersiz ve özel görevler” ve “standartlaştırılmayan, rasyonelleştirilemeyen veya metalaştırılmayan işler” şeklindedir. Freidson (2001: 2) profesyonelliği, işin mesleki kontrolü için ekonomik destek ve sosyal organizasyon sağlayan birbirine bağlı kurumlar kümesi olarak tanımlamaktadır. Freidson (2001) tarafından önerilen profesyonellik unsurları;

- kuramsal temelli bilgi ve beceriye dayandırılan ve buna göre işgücünde özel statü verilen bir uzmanlık çalışması,
- kontrol edilen belirli bir iş bölümünde münhasır karar yetkisi,

- nitelikli referanslara dayanan, hem iç hem de dış işgücü piyasalarında korunaklı bir pozisyon,
- işgücü tarafından kontrol edilen ve yükseköğrenim ile ilişkilendirilen nitelikli referansları üreten, işgücü piyasasının dışında alınan resmi bir eğitim programı,
- ekonomik kazançtan ziyade iyi iş yapmaya ve işin ekonomik verimliliğinden ziyade kaliteye odaklanan bir ideoloji şeklindedir.

Böylece profesyonellik, düzenli meslek ile tanımlanmış bir dizi görev yerine getirildiğinde ve performansı değerlendirme kriterlerini kontrol etme yetkisine sahip olunduğunda ortaya çıkmaktadır (Freidson, 2001: 12). Troman (1996)'a göre profesyonellik, mutlak değişmez nitelikte bir kavram olarak düşünülemez. Aksine, sosyal olarak inşa edilmiş, bağlamsal olarak değişken ve tartışmalı bir kavram olarak ele alınmalıdır (Ozga ve Lawn, 2017). Profesyonellik kavramı, bir meslek mensubunun veya profesyonel olmak isteyenlerin tutumlarını ve psikolojik özelliklerini tanımlamak için de kullanılabilir (Ingersoll ve Merrill, 2011). Pratte ve Rury (1991) profesyonelliği, bireylerin ve meslek gruplarının kendilerini diğer çalışanlardan ayırmak için arzu ettiği bir ideal olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla profesyonellik mesleki bir değer olarak algılanabilir. Profesyonellik anlayışı, yorumlara ve durumu tanımlamalara duyarlı olmayı gerektirir. Profesyonellik, yönetim tarafından tanımlanır ve çalışanların beklentileri ve gerçekleştirecekleri görevlerin öngörülmesi ile ifade bulur (Troman, 1996: 476). Öğretmenlerde mesleki profesyonelliğin açıklanmasına bir sonraki başlık altında yer verilmiştir.

2.3. Öğretmenlerde Mesleki Profesyonellik

Öğretmenlerin mesleki tanınma, beraberinde gelen çalışma koşulları ve dolayısıyla profesyonellik için verdiği mücadelenin uzun bir geçmişi vardır. Daha fazla ücret, daha yüksek statü, daha fazla özerklik, öz düzenleme ve iyileştirilmiş eğitim standartları gibi tekrarlayan temalar, öğretmenlerin profesyonelliklerinde yıllardır vurgulanmaktadır (Goodson ve Hargreaves, 2003).

1960 ile 1970'li yıllarda toplu ve bireysel olarak öğretmenlerin, kendilerinin de meslekleri ile ilgili profesyoneller mi yoksa “kültürel işçiler” mi oldukları

konusunda kararsız göründükleri belirtilmektedir (Goodson ve Hargreaves, 2003: 1). Bu nedenle, orta sınıf statüsünü “kabul edilebilir profesyonel” yöntemlerle mi sürdürmeleri gerektiği ya da çıkarlarını savunmak için belli stratejileri kullanmaları gerektiği konusunda belirsizlikler yaşadıkları ifade edilmektedir (Bascia, 1990). Bu nedenlerden dolayı, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ile ilgili tarihsel olarak, “çeşitli nedenlerle (bürokrasiler ve iş dünyasının çıkarları) engellenen ve kendi içinde sadakat, strateji ve kimliğin belirsizlikleri sonucunda baltalanan, güvencesiz bir proje” olduğu konusunda görüşler bulunmaktadır (Goodson ve Hargreaves, 2003). Ancak son yıllarda bu anlayışta bazı değişimler görülmektedir.

Günümüzde, dünyanın birçok yerinde öğretmen profesyonelliği hükümetler, bürokrasiler ve büyük şirketler tarafından olağanüstü bir güçle desteklenmektedir. Mesleki uygulama standartlarının öğretim gücüne tanımlanmasına, kodlanmasına ve uygulanmasına siyasi ve idari olarak büyük bir ilgi olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde, öğretmenlerin akranları tarafından bilgi ve becerilerini denetleyerek ve onaylayarak katılmayı seçebilecekleri bir Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu kurulmuştur (Bruno, 2018). İngiltere ve Galler’de, bir Genel Öğretim Konseyi oluşturularak bir politika önceliği olarak ilan edilmiştir (Evans, 2011). Avustralya’da, birkaç eyalet, sınıf öğretmenliği ve öğretmen liderliğinde profesyonellik için mütevazı maaş artışları getirerek yakın zamanda belirlenmiş “beceri geliştiren öğretmenler” için kariyer basamakları oluşturmuştur. Avustralya öğretmen sendikaları ve devlet işverenleri, ABD’deki Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu çizgisinde, gönüllü olarak üye olunan standart bir Öğretmenlik Konseyi kurarak bütün öğretmenlerin uygulamalarına yönelik sertifika verilebilmesi için katılımlarının gerekli olduğu, öğretmenler tarafından düzenlenen bir Öğretmenler Konseyi veya Öğretmen Kolejinin yasalaştırmıştır. Bu kendi kendini düzenleyen kolej veya konseyin, resmi bir öğretmen kaydı oluşturularak, uygulama standartlarını tanımlaması, mesleki öğrenme ve liderlik eğitimi için bir çerçeve oluşturması ve tüm öğretmen eğitimi programlarını (lisansüstü öğretmen hazırlık programları dahil) akredite etmesi planlanmaktadır (AITSL, 2018). Türkiye’de ise öğretmenler için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanlarının yapılandırılması planlanmaktadır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin 2023 Eğitim Vizyonu’nda yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının açılacağı belirtilmektedir. Ayrıca Vizyon’da, “çocuğun refahı

olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi” önceliği temel alınarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulacağı vurgulanmaktadır. Bu anlayışın, “kültürel geleneğimizdeki ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacağı” ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Öğretmen profesyonelliği projesini destekliyor gibi görünen bu girişimlerin yanı sıra, tam tersi bir etkiyi elde etmek için konuyu kategorik olarak ele alan diğer yaklaşımlar da söz konusudur. Örneğin öğretmenlerin düşük ücret koşullarının devam etmesi, kadınların öğretmenlik dışında çalışma alanları için daha fazla rekabet ediyor olmaları, bazı alanlarda nitelikli öğretmen bulma zorlukları gibi konulara değinilmektedir (Darling-Hammond, 1994: 8). Bunun yanı sıra bazı politikaların, ağırlıklı olarak ortaokul öğretmenleri için lisansüstü hazırlık kursları yaparak, öğretmen yetiştirme merkezleri olan üniversiteler yerine doğrudan okullara fon tahsis etmek için programlar oluşturularak ve genel olarak öğretmen yetiştirme ile üniversiteler arasındaki bağları hafifleterek profesyonelleşmenin geleneksel yollarının bazılarını yıkmaya başladığı belirtilmektedir (Barton, Barrett, Whitty, Miles ve Furlong, 1994; Hargreaves, 1995). Darling-Hammond (1994) da, devletlerin öğretmen profesyonelliğini destekler gibi görünen geçici yasalar çıkardıklarını ancak diğer yandan program, ders kitapları ve öğretim yöntemleri üzerinde daha fazla kısıtlamalara gittiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla profesyonelleşmenin desteklenmesinin ikna ediciliğine, çoğu zaman profesyonelleşmenin zayıflatılmasına neden olan girişimlerin eşlik ettiği söylenebilir.

Öğretmen profesyonelliğine yönelik çağdaş projelerin çelişkili olduğu görünmektedir. Öğretmen profesyonelliği bazı açılardan ilerliyor gibi görünse de gerilediği durumlar da vardır. Kısmen bu, söylem ile gerçeklik arasındaki basit bir ayırmadan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen profesyonelliğinin görünen çelişkilerinin bir tarafında, öğretmenin çalışmalarının bazı bölümlerinin meslektaşları ile ortak karar verme süreçlerini içeren yöntemlerle profesyonelliğin güçlendirilmesi, diğer tarafında ise öğretmenlerin hedef davranışları belirleme yetkisinin azaltılması ve başkaları tarafından kurullarla belirlenmiş öğrenme çıktılarına bağımlılığın artması nedeniyle profesyonellikten

uzaklaşılması söz konusudur (Barton ve diğerleri, 1994). Ayrıca, Devletlerin öğretmen profesyonelliğinin desteklenmesi noktasında kullandığı yönlendirme mekanizmalarında eksikler olduğu da ifade edilmektedir (Goodson ve Hargreaves, 2003).

Uygulamada, çoğu ülkede bir mesleğin özellikleri, profesyonelliği tanımlamanın en büyük paydaşı olan devlet tarafından belirlenmektedir. Çoğu profesyonel, devletler tarafından istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki görevlerinin niteliği, çoğu ülkede, bazen kamu sektöründeki profesyonelliği yeniden tanımlamaya yönelik daha geniş çaplı bir girişimin bir parçası olarak ve bazen de eğitim reformunun belirli bir yönü olarak, kilit politika konusu haline gelmiştir. Hargreaves (2000), çeşitli ülkeler arasında öğretmen profesyonelliğinin gelişiminin altında yatan tarihsel süreçleri araştırmış ve “meslek öncesi dönem, özerk dönem, meslektaşlar dönemi ve meslek sonrası dönem veya postmodern profesyonellik” olmak üzere dört aşama belirlemiştir. Meslek öncesi dönemde, öğretim “teknik olarak basit” olarak kabul edilmiştir. Eğitim, daha deneyimli öğretmenleri gözlemleyen çıraklıklar yoluyla gerçekleşmektedir. 1960’lı yıllardan itibaren, özerk dönemde, öğretmen maaşları artmış ve öğretmen eğitimi giderek üniversite eğitime dayanmaya başlamıştır. Öğretmenlik uygulaması ve sınıf pedagojisi, çalışma alanları olmuştur. 1980’lerde başlayan meslektaşlar döneminde, öğretmenler mesleki topluluklara üye olmuşlardır. Öğretmenler mesleki işbirliğine katılmışlar ve öğretmen eğitimi tamamen üniversitelere taşınmıştır. Bununla birlikte, 1980’lerde eğitim reformları başlamış ve eğitim yönetiminde karmaşıklık artmıştır. Bu durumlar bağlamında, öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları değişmeye başlamıştır. Şu anki meslek sonrası dönem ekonomiden, küreselleşmeden ve dijital iletişimden etkilenmekte ve bu değişiklikler öğretmenlerin profesyonelliğine daha fazla belirsizlik getirmektedir. Hem merkezileşme hem de eğitime daha geniş bir yelpazedeki paydaşların katılımı ile birlikte çağdaş eğitim reformu, öğretmenler için önemli bir değişim dönemi ile sonuçlanmıştır (Hargreaves, 2000). Ayrıca “Öğretmenin rolünü nasıl anlamalıyız?” “Eğitim ile ilgili kararlara kimler katılma hakkına sahiptir?” gibi yeni sorular ortaya çıkarmıştır (Whitty, 2006). Son reformların öğretmenlerdeki eksiklikler sonucu ortaya çıktığı da ifade edilmektedir. Bu görüşün kesinlikle “resmi” olarak, İngiltere’deki reformlarda da görüldüğünü belirten Whitty (2006), 1960’lardan bu yana reformun dört aşamasını şu şekilde betimlemiştir:

- 1) *Bilgi olmadan profesyonellik* – 1980’lerden önceki dönem, genellikle öğretmen özerkliğinin altın çağı olarak kabul edilmiştir ancak öğretmenlerin modern toplum için uygun bilgi, beceri ve tutumlardan yoksun olduklarını belirtmiştir.
- 2) *Bilgi olmadan yönerge* - 1988’de eğitimden ziyade politik nedenlerin ağırlıklı olduğu dönemdir.
- 3) *Bilginin olduğu yönerge* - 1997’de öğretmen eğitimine “kanıta dayalı” politikaların getirildiği dönemdir.
- 4) *Bilginin olduğu profesyonellik* - Öğretmenlerin kendi işlerini yönetmeleri için daha fazla özerkliğin verildiği öğretmenlerin uygun bilgi, beceri ve tutumlara sahip olacakları yeni bir dönemdir.

Bu dönemsal gelişmeler ışığında, bazı araştırmacılar öğretmenliği yarı meslek olarak tanımlamışlardır (Howsam ve diğerleri, 1985; Hoyle, 2001; Ingersoll ve Merrill, 2011; Krejsler, 2005). Örneğin, meslekleri tanımlamak için sınıflandırmaya dayalı bir yaklaşım kullanan Howsam ve diğerleri (1985), bulunduğu dönem itibariyle öğretmenliğin yarı meslek olduğunu belirtmişler, çünkü bir mesleğin tüm özelliklerine sahip olmadığını ileri sürmüşlerdir. Howsam ve diğerleri (1985) öğretmenlik mesleğinin, mesleki uzmanlık ve karar alma için temel teşkil eden ortak bir bilgi, uygulama ve beceri kaynağına sahip olmadığını savunmuşlardır. Bunun, doğrulanmış ilke ve teorilere dayanmayan öğretmenlik uygulamalarının bir sonucu olduğunu iddia etmişlerdir. Görüşlerine göre, öğretmenlerin bazıları, var olan bilimsel bilgiyi kullanamamakta, ilkeleri, kavramları ve teorileri uygulamalara yansıtamadıklarından bilimsel bir bilgi tabanı oluşturmaya katkıda bulunamamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin meslekteki durumlarını değerlendirmek için üzerinde mutabık kalınan performans standartlarının olmadığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Hoyle (1995) öğretmenliğin, bir mesleğin bazı kriterlerini yerine getirmediğini savunmaktadır. Sınıflandırdığı belirleyici kriterleri, Howsam ve arkadaşlarınınkinden biraz farklı olsa da bazı önemli benzerlikleri vardır. Örneğin, tam meslekleri karakterize etmede Hoyle (1995: 12), “deneyim yoluyla kazanılan bilgi önemli olsa da, bu tip bilginin profesyonel talepleri karşılamak için yetersiz olduğunu ve adayın sistematik bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini” savunmaktadır. Ayrıca, meslekler söz konusu olduğunda, bilgi edinimi ve özel becerilerin geliştirilmesi,

uygulayıcının mesleki değerlere göre bir sosyalleşme sürecinden geçtiği uzun bir yükseköğrenim ve eğitim süresi gerektirmektedir. Howsam ve arkadaşları gibi, Hoyle (1995: 12) karar vermeyi mesleklerin önemli bir özelliği olarak görmekte, çünkü meslekler, rutin olmayan ve sistematik bir bilgi birikimine dayanan mesleki kararların yerine getirilmesi gerektiği durumlarda becerilerin uygulanmasını gerektirmektedir. Her iki görüş de, günlük uygulamalarla ilgili profesyonel yargıya ilişkin özerkliğin önemini ve ayrıca kabul kriterleri, performans standartları ve lisanslama gibi mesleği düzenleme kontrolündeki özerkliğin önemini vurgulamaktadır.

Profesyonellik konusundaki daha yeni sosyolojik bakış açıları, profesyonel olmanın ne demek olduğuna dair normatif düşünceleri reddetmiştir. Bunun yerine, profesyonelliği değişen bir olgu olarak görmekte, bir meslek için insanların belirli bir zamanda düşündükleri herhangi şeyleri önermeleri olarak açıklamaktadır (Hanlon, 1998). Öğretmenlik mesleğinin varsayılan bazı ideallere ulaşmış olmadığını sormaktansa, günümüzde bir meslek olarak öğretmenliğin özelliklerini ve profesyonel öğretmen niteliklerini araştırmayı destekleyici yaklaşım sergilemek önemli görülmektedir (Whitty, 2006).

Öğretmen nitelikleri, son otuz yılda yeniden yapılanma konusu olmuştur (Lawn, 2011). Öğretmenlerin niteliklerinin değişen doğasına ve yapısına, öğretmen profesyonelliği kavramını yeniden düzenlenmesi ve yeniden tanımlanması eşlik etmektedir (Ozga ve Lawn, 2017). Woods (1994) ve Broadfoot ve Osborn (1988)'un çalışmaları, öğretmenlerin reform politikalarını süzgeçten geçirdiklerini ve mevcut bakış açılarını bunun ile birlikte değiştirdiklerini göstermektedir. Woods (1995) profesyonel öğretmenleri, becerilerini veya eğitim değerlerini feda etmeden yeni önlemlere uyanlar ve yaratıcı öğretim uygulamaları ve vizyonları ile özerklik yolunda devam edenler olarak tanımlamaktadır. Bu, “beliren profesyonellik” olarak betimlenmektedir. Hargreaves (1994) de, öğretmenin işbirliği içinde çalıştıkları “yeni” bir profesyonelliğe dikkat çekmektedir. Bunun, rekabeti teşvik etmek için tasarlanan politikaların kendiliğinden gelişen bir sonucu olduğunu da iddia etmektedir. Furlong (2001), devlet tarafından kontrol edilen yapılandırılmış öğretmen eğitimi yoluyla gerçekleşen profesyonelliği, yeniden tanımlanmış olarak görmektedirler. Onlar için yeni profesyonellik, yenilenmiş öğretmen eğitimi programları ile inşa edilebilir. Öğretmenlerin niteliklerinin yeniden yapılandırılmasından, beceri ve profesyonellik yapılarının değiştiğini tespit

etmek mümkündür. Yeni profesyoneller, idarenin beklentilerini en iyi şekilde karşılayabilen ve profesyonel olarak mesleğini yürütebilen öğretmenlerdir (Troman, 1996: 481). Bu tür görüşler doğrultusunda profesyonel bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin yeniden yapılandırıldığı görülebilmektedir. Whitty (2006) bu nitelikleri aşağıdaki gibi listelemiştir.

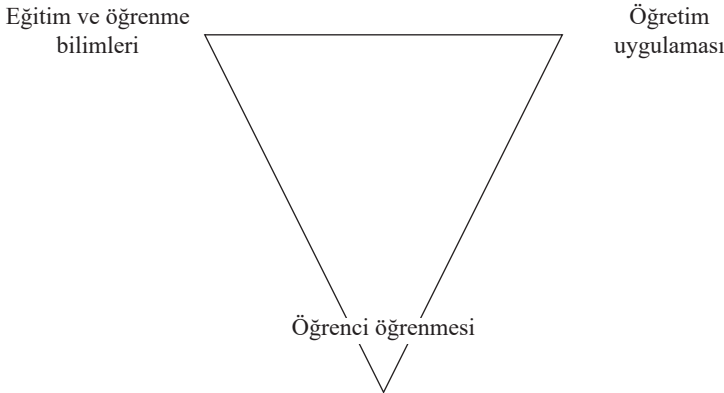
- Kendileri ve tüm öğrencileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olmak
- Hesap verebilirliği kabul etmek
- Becerilerini ve konu bilgisini geliştirmek için kişisel ve ortak sorumluluk almak
- Okullarda neyin işe yaradığına dair kararları kanıtlara dayandırmaya çalışmak
- Okullardaki diğer personel ile ortaklaşa çalışmak
- Ebeveynlerin, okulun ve okul dışındaki diğer kişilerin başarısına yapabilecekleri katkıyı memnuniyetle karşılamak
- Değişimi öngörmek ve inovasyonu teşvik etmek

Öğretmenlere ilişkin beklentiler, gittikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Öğretmenlerin artık yalnızca bilgi aktarmaları beklenmemektedir, bunun yerine, tüm öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanmalarını, onların değerli bir yaşam sürmelerini kolaylaştırmaları ve 21. yüzyıl toplumuna etkili bir şekilde katkıda bulunacak birer vatandaş olmalarını sağlayan tutumları benimsemeleri gerekmektedir (Hargreaves, 2000; Lumby, 2014; OECD, 2015a). Eğitimin toplumdaki işgücü piyasası, teknoloji gibi değişikliklerle nitelendirilen bir çevreye uyum sağlaması gerektiğinden, öğretmenlerin yeteneklerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir (Eurydice, 2015). Bunun için yapılması gerekenler;

- teknolojik gelişime uyum sağlama ve bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma,
- giderek heterojenleşen öğrenci gruplarının bireysel ihtiyaçlarını karşılama,
- öğrenci öğrenme süreçlerini teşvik etme ve yönetme,

- insan haklarını ve sivil eğitimi teşvik etme,
- öğrencilerin yaşam boyu öğrenen olmalarına yardımcı olma,
- meslektaşları ve diğer profesyonellerle işbirliği yapma,
- idari ve okul yönetimi görevlerinde bulunma,
- yansıtma, sorgulama temelli eğitime yönelik bir yaklaşım geliştirme ve sürdürmedir.

Öğretmen yeterlikleri, uygulamada çeşitliliğin teşvik edilmesini ve öğretimde yeniliğin ele alınmasını içerir. Farklı öğrenci ve ortamlara uyum sağlayabilmek, öğrencilerin ilgisini çekmek, çeşitli değerlendirme biçimlerini kullanmak ve sınıf yönetimi, öğretmenlerin mesleki standartlardaki yetkinlik unsurlarıdır. Bu unsurların niteliği ve çeşitliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için güncellenmiş ve sağlam bilgilere dayanarak günlük uygulamalarında profesyonel yargılarda bulunabilmeleri için yaşam boyu öğrenen olmaları gerektiği anlamına gelir. Bu öğretmenlik tasviri, Brante'nin (2010) bir mesleği tanımlarken ele aldığı üç unsurlu üçgen yaklaşımına karşılık gelmektedir. Bu yaklaşımdaki Mesleki Öğretme Üçgeni Şekil 1'de verilmiştir. Bu üçgende eğitim ve öğrenme bilimleri; bilim insanlarının şekillendirdiği geçerli ve güncel bilgilere dayanan topluluk, öğretim uygulaması; profesyoneller tarafından uygulanan "tedavi", öğrenciler ise "nesne" veya "müşteri" olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma göre meslek, bu unsurlar arasındaki ilişkiler bütünüdür. Dolayısıyla bu yaklaşım ile öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğrenme bilimlerinin öğretim uygulamaları yoluyla öğrencinin öğrenmesini incelediği bir süreç olarak betimlenmiştir.



Şekil 1. Mesleki Öğretme Üçgeni

Tutarlı ve bütünleşik bir bilgi tabanında uygulama yapma ve temel oluşturma, mesleklerin temel bir özelliğidir. Brante (2010), meslekleri diğer mesleklerden ayıran bilimsel bilgi türünü tanımlamaya çalışmaktadır. Mesleki uygulamaların, bilim tarafından paylaşılan temel kuramsal kavramlar ile bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Bu durum, öğretmenlik için eğitim ve öğrenme bilimleri tarafından açıklanmış ve öğretmenler tarafından uygulanan pedagojik mekanizmaları içermektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenler, öğretme ve öğrenme mekanizmalarına dair bilgiye sahip olmakla birlikte, belirli bir bağlamda bu bilgileri nasıl kullanmaları gerektiği ya da doğru mekanizmaları çalıştırmak için bağlamın nasıl değiştirileceği hakkında yargılarda bulunmalıdırlar.

Bununla birlikte, bilimsel bilgi veya daha genel olarak bilişsel yeterlik, bir mesleğin yalnızca bir yönüdür. Çünkü mesleki üçgen modeli sosyal bir alana gömülmüştür ve unsurları bir dizi sosyal süreçten etkilenir (Brante, 2010; Freidson, 2001; Hoyle, 1995; Howsam ve diğerleri, 1985). Öğretmenler hem resmi eğitim hem de diğer yeterlik geliştirme biçimleri aracılığıyla mesleki değerlere sahip olmak için sosyalleşmektedirler. Öğretmenlerin bilgisi dinamiktir ve araştırma ile uygulama arasındaki arabuluculuk ve sosyo-profesyonel alanın aktörleri arasındaki etkileşimler de dahil olmak üzere çeşitli süreçlerin bir sonucu olarak dönüşmektedir. Ayrıca, hesap verebilirlik sistemleri, yeterlik gibi araçlar ve standart çerçeveler gibi bir dizi sosyal teknoloji de öğretmenlerin profesyonelliğini etkilemektedir. Bu söz konusu sosyal süreçlerin çoğu, öğretmen öğrenmesi ve bu öğrenmelerin gerçekleştiği farklı ortamlarla bağlantılıdır. Bu noktada, öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi kapsayan, araştırma ve uygulama arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak için fırsatlar sağlayan öğretmen eğitimi önemli görülmektedir. Bu bağlamsal bakış, öğretmenlik mesleğinin hem bilinçli bir şekilde yönetilen sosyal süreçlerden hem de güçlendirilmiş bir bilgi tabanından faydalanabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olabilmesi için (1) mesleğe özgü, sistemli ve bilimsel bir bilgi birikimi, (2) mesleki bilgi ve uygulamaya yönelik uzun süren bir yükseköğrenim eğitimi ve sürekli mesleki gelişim, (3) öğretmenlerin birbirlerinin öğretimlerini desteklemelerine yönelik işbirlikleri, (4) mesleki etik kurallarına uygun davranma ve (5) özerklik gibi birkaç temel özelliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu özellikler mesleğin merkezindedir.



Şekil 2. Mesleki profesyonellik

Mesleki profesyonellik kavramı mesleki standartların kullanımı da dahil olmak üzere öğretmenlerden beklenen nitelikleri ve yaşam boyu mesleki öğrenmeyi kapsayan bir terim olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, mesleki uzmanlıklarına bağlı olarak bilgi tabanını, mesleki gelişimlerini, meslektaşları ile işbirliklerini, mesleki özerkliği ve mesleki etik kuralları içermektedir.

2.3.1. Mesleki Bilgi

Bilgi dinamiktir; öğrenme, tecrübe ve diğer çeşitli süreçler tarafından değiştirilir ve şekillendirilir. Bu durum, bir kişinin kişisel bilgileri, bir grup insanın ortak bilgisi ya da bir mesleğin altında yatan bilgi tabanı için de geçerlidir. Mesleki bilgi, bir mesleği tanımlayan ayırt edici bilgi birikimini ifade eder (Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Mehta ve Teles, 2014). Diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanı da dinamiktir ve sürekli değişmektedir. Örneğin, yeni bilgiler araştırmalardan ortaya çıkar veya profesyonel topluluklar tarafından yaratılır ve paylaşılır. Bazı durumlarda ise, politika yapıcıların yeni program talepleri doğrultusunda öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için yeni pedagojik bilgilere ihtiyaç duyulur (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla profesyoneller olarak öğretmenlerin

temel mesleki uygulamalarıyla ilgili yeni bilgileri işlemeleri, değerlendirmeleri ve mesleklerinin bilgi tabanını düzenli olarak güncellemeleri beklenir.

Bazı araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının güncel olmadığını savunmaktadırlar (Dumont, Istance ve Benavides, 2010). Öğretmenlik mesleğinin dayandığı bilginin Vygotsky ve Piaget'in yazılarından bu yana aynı kaldığı gibi eleştiriler, öğretimle ilgili yapılan tartışmalarda kendini göstermektedir. Örneğin, öğretmen eğitim kurumlarının Vygotsky'nin "proksimal gelişim bölgesi" ve Piaget'in "bilişsel gelişim teorisine" dayanarak yeni öğretmenler yetiştirmeye devam ettiğinden bahsedilmektedir. Bu tür söylemlerde, bir mesleğe yeni girenlerin mesleğinin dayandığı tarihi temelleri öğrenmeleri önemli olmakla birlikte, öğretme ve öğrenmeye ilişkin çağdaş bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmalarının da aynı derecede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Anderson, Corbett, Koedinger ve Pelletier, 1995; Sawyer, 2006). Örneğin, bilişsel bilim ve gelişim psikolojisi alanındaki yeni araştırmalar, Vygotsky ve Piaget teorilerinin deneysel araştırmalarla tam olarak desteklenmediğini göstermiştir (Meltzoff, 2007). Ancak, bu yeni araştırmaların eğitim alanında ne ölçüde uygulama bulduğu tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar, yeterince entegre edilmediğini iddia etmiş ve eğitim için tutarlı ve bütünlük bir bilgi tabanının bulunmayışını, öğretmenlerin bilgisinin büyük bir kısmının örtük olmasına bağlamışlardır (Brante, 2010; Hargreaves, 1995). Onlara göre bu örtük bilgi, bilginin açık olmasını, kodlanmasını ve böylece meslek içinde aktarılmasını veya paylaşılmasını zorlaştırmaktadır. Tüm bu görüşlere rağmen, öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının altında yatan dinamiklerin henüz tam olarak anlaşılmadığı belirtilmektedir. Bunu anlayabilmek için öğretmenlerin bilgi dinamikleri, aşağıdaki üç soru çerçevesinde ele alınmaktadır (Révai ve Guerriero, 2017).

- Öğretmenlerin bilgisinin doğası nedir? Öğretmenlerin bilgisinin daha iyi anlaşılması için farklı "bilgi" tanımları ve tipolojileri nasıl uygulanabilir?
- Öğretmenlerin bilgi dinamiklerini etkileyen ana süreçler nelerdir?
- Bu süreçler hakkında ne biliyoruz? Yeni bilgilerin mesleğe entegrasyonunu ve paylaşımını kolaylaştırmak için nasıl yönetilebilir?

Öğretmenlik mesleğinin bilgi dinamiklerini anlamak, bilginin doğasını anlamayı gerektirir. Bilgi kuramları, birçok farklı disiplini (bilişsel psikoloji, sosyoloji, bilgi bilimi, ekonomi ve felsefe) içeren geniş bir literatürde yer

almaktadır. Bu disiplinlerin her birinin kendine özgü, ancak birbiriyle örtüşen kavramsal yaklaşımları, tipolojileri ve bilgi üzerindeki yansımaları vardır. Öğretmenlerin bilgi dinamikleri tartışılırken belli bir yaklaşım belirlenebilir veya bu tipolojilerin bazılarına atıfta bulunulabilir. Shulman (1987), öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının aşağıdaki kategorileri içermesini önermiştir.

- Genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi ve öğretim ilkeleri ve stratejileri)
- İçerik bilgisi (konu bilgisi ve organizasyon yapıları bilgisi)
- Pedagojik içerik bilgisi (içerik ve pedagoji bilgisi)
- Müfredat bilgisi (konu, özel malzeme ve program bilgisi)
- Öğrenenlerin özellikleri
- Eğitim bağlamları bilgisi (derslik bilgisi, okul bölgelerinin yönetilmesi ve finansmanı, okul topluluğunun kültürü)
- Eğitim amaçları, değerleri ve onların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi

Bu kategoriler incelendiğinde görülmektedir ki Shulman, belirli bir konunun içerik bilgisi ve bu konuyu öğretmek için kullanılan pedagojik bilgiyi birleştirdiği “pedagojik içerik bilgisi” kavramını önermektedir. Spesifik olarak pedagojik içerik bilgisi, “içeriğin ve pedagojinin, belirli konuların, problemlerin veya meselelerin nasıl düzenlendiğine, temsil edildiğine ve öğrencilerin farklı ilgi alanlarına ve becerilerine adapte edildiğine ve derse sunulduğuna dair bir anlayışa göre harmanlanmasını temsil eder” (Shulman, 1987: 8). Bu kategori aynı zamanda öğrenenlerin anlamalarını yeniden düzenlemek için stratejiler bilgisini de içermektedir, çünkü farklı yaşlardaki öğrenciler, önceden edindikleri bilgileri ve yanılımları beraberinde getirmektedirler (Shulman, 1986). Shulman’a göre bu kategori, öğretmenlerin öğretme bilgileri için temel olan bilgi kategorisidir.

Pedagojik içerik bilgisi, birçok eğitim araştırmacısı için çalışmanın odak noktası haline gelmiştir, çünkü yalnızca öğretmenlik mesleğinde kullanabilecek eşsiz bir “teknik” bilgi biçimi olduğu fikrine yol açmıştır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Depaepe, Verschaffel ve Kelchtermans, 2013). Shulman (1986) pedagojik içerik bilgisinin aslında, “içerik ve öğrenciler bilgisi” (öğrencilerin bilgisi) ve “içerik ve öğretim bilgisi” (öğretim stratejileri bilgisi) olmak üzere iki kategoriden oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca Shulman’ın “içerik bilgisi”

kavramı, “özel içerik bilgisini” (öğretmenlerin çalışmalarına özgü bilgi) ve “ortak içerik bilgisini” (öğretmenler ve öğretmen olmayanlar için ortak olan bilgiler) içermektedir.

Araştırmalar genel pedagojik bilginin, nitelikli öğretmenler yetiştirmek için içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi kadar önemli olduğunu göstermeye başlamıştır. İlk olarak, içerik bilgisinin tek başına yetersiz olduğu açıktır. Örneğin Baumert ve diğerleri (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin içerik bilgisinin (doğrudan değerlendirme yoluyla) daha yüksek düzeyde olmasının öğrencilerinin daha başarılı olduğu anlamına gelmediği sonucuna varmışlardır. Gittikçe daha fazla sayıda araştırmacı öğretmen profesyonelliği üzerine deneysel çalışmalar yapmaya başladıkça, mesleki yeterliğin bir parçası olarak genel pedagojik bilgi kavramı daha da önem kazanmaktadır (Blömeke ve diğerleri, 2008; Kunter ve diğerleri, 2013). Shulman’ın (1987) genel pedagojik bilgiye ilişkin orijinal tanımı, sınıf içi yönetim ve müfredatlar arası organizasyon ile sınırlıdır. Son kavramsallaştırmalar, öğretme-öğrenme sürecinin bileşenlerini bütünleştirmenin önemi üzerinde durmaktadır. Örneğin, Voss, Kunter ve Baumert (2011), sınıfın sosyal ortamını ve bireysel öğrenci öğreniminin heterojenliğini hesaba katarak pedagoji ve psikolojinin özelliklerini birleştiren genel bir pedagojik bilgi modeli önermiştir. Bu “genel pedagojik/psikolojik bilgi” modeli beş alt boyuttan oluşmaktadır.

- *Sınıf yönetimi bilgisi* (dersin tüm bölümlerinde neler olup bittiğinin farkında olarak eğitim süresini azami seviyeye çıkarmak, aynı anda iki veya daha fazla sınıf olayını idare etmek, dersi sürdürmek için ders boyunca sabit bir hızda eğitim vermek, derslerde açık bir yönlendirme yapmak ve tüm öğrenci grubunu tetikte tutmak)
- *Öğretim yöntemleri bilgisi* (çeşitli öğretim yöntemleri (örneğin doğrudan öğretim, keşif öğrenmesi, vb.) ile eğitim zamanını verimli bir şekilde kullanmak ve öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımını teşvik edecek her bir yöntemin ne zaman ve nasıl uygulanacağını bilmek)
- *Sınıf değerlendirme bilgisi* (sınıf değerlendirmelerinin farklı şekil ve amaçlarını bilmek ve sosyal, bireysel, ölçüt temelli değerlendirmelerin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediğini bilmek)
- *Öğrenme süreçleri bilgisi* (öğrenme stratejilerinin, önceki bilgilerin etkisi, bellek ve bilgi işlemenin ve öğrencilerin katılımının sağlanmasının

etkileri ve kalite özelliklerini içeren çeşitli bilişsel ve motivasyonel öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmak suretiyle bireysel öğrenme sürecini desteklemek ve teşvik etmek)

- *Bireysel öğrenci özellikleri bilgisi* (sınav kaygısı, disleksi, zihinsel yetenekler, üstün yetenekler ve etnik kökenlerin etkisi gibi öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve duygusal heterojenlik kaynakları hakkında bilgi sahibi olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak).

Sınıf yönetimi bilgisinin aksine; pedagojik unsurlar olan öğretim yöntemleri, sınıf değerlendirme, öğrenme süreçleri ve bireysel öğrenci özellikleri bilgisi “psikolojik” bileşenlerdir. Psikolojik bileşenler bu modele dahil edilmiştir, çünkü öğrenme sosyal bir bağlamda gerçekleşir ve öğrenme başarısı, öğrencilerin genel bilişsel ve duyuşsal-motivasyonel özelliklerine bağlıdır. Başka bir deyişle, genel bilişsel yetenekler, motivasyon, duyuşsal özellikler ve önceki bilgiler gibi psikolojik yönler öğrenciler arasında farklılık gösterecek ve böylece bireysel öğrenme başarısını etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinde araştırmacıların “öğrenme süreçleri” ve “bireysel öğrenci özellikleri” alt boyutlarında ele aldıkları “heterojenlik” olarak adlandırdıkları durumlarla nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu şekliyle Voss ve diğerlerinin (2011) modeli, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde, birbirine bağlı ve bağımlı oldukları vurgulanan Slavin (1994) ve Carroll (1963) modellerine benzemektedir. Ayrıca öğrenci öğrenmesine dayanan başka bir bilişsel model de König ve arkadaşlarına aittir. König, Blömeke, Paine, Schmidt ve Hsieh (2011), Slavin’in (1994) etkili öğretim modelini teorik bir çerçeve olarak benimseyerek “genel pedagojik bilgi”yi tanımlamak ve uygulamak için görev temelli bir öğretmen yeterlik çerçevesi oluşturmuşlardır. König ve diğerlerine (2011) göre, genel pedagojik bilgi dört boyuttan oluşur:

- *Yapı* (öğrenme hedeflerinin, ders planlama ve ders sürecinin yapılandırılması ve değerlendirilmesi)
- *Motivasyon ve sınıf yönetimi* (başarı motivasyonunun, tek bir öğrenciyi veya bütün grubu motive etme stratejilerinin, soruna yönelik girişimleri önleme ve engelleme stratejilerinin ve tahsis edilen zaman ve rutinlerin etkin kullanımı)

- *Adaptasyon* (farklılaşma stratejileri ve çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımı)
- *Değerlendirme* (değerlendirme türleri ve işlevleri, değerlendirme kriterleri ve öğretmen beklentileri).

Bu çerçevede, etkili öğretmenlerin ders hazırlama, yapılandırma ve değerlendirme gerektiren görevlerde (öğrencileri motive etmek ve desteklemek, dersi yönetmek için zamandan etkin bir şekilde yararlanmak, farklılaştırılmış stratejileri ve öğretim yöntemlerini kullanarak sınıftaki heterojen öğrenme gruplarıyla ilgilenmek ve öğrencileri değerlendirmek) yetkinlik göstermeleri için genel pedagojik bilgi edinmeleri önerilmiştir. Genel pedagojik bilgiyi araştıran deneysel çalışmaların azlığının sebeplerinden biri, bu kavramın tanımlanmasındaki zorluktan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, König ve diğerleri (2011) ve Blömeke ve diğerleri (2008) öğretmenlerin ve okulların rolü konusundaki kültürel farklılıkların, genel pedagojik bilgi gibi bir yapıyı tanımlamaktaki zorluğa katkıda bulunduğunu öne sürmektedirler.

Öğretmenler, pedagojik bilgilerini uygularken profesyonel bir yargıya varırlar. Shalem (2014), öğretmenlerin mesleki yargılarının, bağlamsal olarak özel deneyimlerin çalışma bilgisi olarak tanımladığı teorik bilgidен ve uygulamaya dayalı bilgidен kaynaklandığını savunmaktadır. Ancak Shalem'e göre öğretmenlerin mesleki yargıları, öncelikle yargılamayı belirli bir duruma bağlayan teorik bilgilere dayanmaktadır. Bununla birlikte Shalem, öğretmenliği gerçek bir mesleğe dönüştüren yapının teorik ya da bilimsel bilgi olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde teşvik etmek, öğretmenlerin sürekli genişleyen bilgi repertuarına dayanır. Ve elbette, öğretmenler konu bilgisiyle çalışır (Shalem, 2014). Matematik öğretmenleri matematik içeriğini iyi kavramış olmalı ve matematiksel kavramları kullanırken kendinden emin olmalıdır. Ancak matematik öğretmenlerinin bilgisi, bir matematikçinin bilgisinin ötesine geçer. Çünkü öğretmen konu bilgisini harekete geçirmeli, ilgi çekici ve zenginleştirici bir öğretme ve öğrenme deneyimine dönüştürmelidir. Bu durum öğretmenlerin konuya özel bilgi tabanının ötesine geçerek, farklı yetenekleri ve geçmişleri olan öğrencilerin öğrenme sürecine dair derin bir anlayışa sahip olmalarını gerektirir. Bu bilgi türü, pedagojik bilgidir ve öğretime özgüdür (Damme, 2017). Verloop, Van Driel ve Meijer (2001), öğretmenlerin öğretme-öğrenme durumundaki etkinlikleriyle ilgili

olan tüm pedagojik bilgilere atıfta bulunmaları için pedagojik bilgi tabanını tanımlamaktadır. Bu, hem teorik hem de bilimsel bilgiyi (örneğin, yukarıda açıklanan öğrenme ve öğretme-öğrenme süreçleri teorileri) ve pratik veya pratiğe dayalı bilgiyi (örneğin, yerleşik bilgi) içermektedir. Temel olarak, bu bilgi tabanı, etkili öğretme ve öğrenme ortamları oluşturmak için gerekli tüm bilişsel bilgileri kapsamaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, bilgi doğada dinamiktir, tecrübe ve öğrenme yoluyla sürekli değişir (McInerney, 2002). Örneğin, bireysel olarak bir öğretmenin bilgisi, öğretmen eğitimi, uygulamaları, kişisel arası ilişkileri ve işle ilgili deneyimleri yoluyla genişleyerek değişir (Siemens, 2005). Dolayısıyla bir grubun (örneğin uygulama topluluğunun) toplu bilgi tabanı, bir öğretmenin bireysel bilgisini besleyerek dönüştürür (McInerney, 2002; Siemens, 2005). Makro bir bakış açısıyla ele alındığında, mesleğin bilgi tabanı da bu dönüşümde üretilen uygulayıcıların bilgisi aracılığıyla sürekli dönüşümler geçirir. Bununla birlikte, bu bilgi döngüsü dinamikleri, öğretmenlerin bilgisinin sürekli değiştiğini ve gelişmekte olduğunu öne sürerken, öğretmenlerin tümünün bilgisinin oldukça durağan olduğu ve son 50 yılda çok fazla değişmediği için birçok eleştiri dile getirilmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin son araştırma kanıtlarına (Dumont, Istance ve Benavides, 2010) dayanmadığını ve TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) gibi uluslararası karşılaştırmaların öğretmenlerin bilgilerini geliştirmeye yeni başladıklarını gösterdiğini iddia etmektedirler (OECD, 2014a). Bu tür karşılaştırmalara göre öğretmenlerin öğretim hakkındaki inançları (örneğin doğrudan bir aktarım mı yoksa yapılandırmacı bir inanç mı olduğu) kıdemli meslektaşlarından çok farklı değildir. Bu durum, bilgi dinamiği seviyesinin düşük düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda bu durum, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının hala geleneksel, oldukça pasif öğretim türleri (örneğin, bilgiyi aktarma) ile büyük ölçüde nitelendirildiğini gösterse de, diğer alanlarda değişiklikler olduğu belirtilmektedir (OECD, 2014b). Uygulamadaki bu tür değişiklikler, öğretmenlerin mesleki bilgi tabanında bir değişiklik olmadan mümkün olmaz. Ancak genel olarak, tüm öğretmenlerin bilgilerinin değişip değişmediği konusundaki tartışmalar süremektedir. Bu nedenle, bu alanı keşfedecek daha fazla araştırma yapılması gerektiği açıktır.

Bilgi dinamikleri terimi, çeşitli süreç ve etkilerin sonucu olarak dönüşen, değişen ve gelişen bilginin özelliklerini ifade etmek için geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Aşağıda, bilgi dinamiğinin ana süreçleri, birbiriyle ilişkili olsalar da, üç farklı bakış açısıyla gözden geçirilmiştir.

1. *Yapısal bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Açık ve örtük bilgi arasındaki dinamiklerin ve kodlamanın kapsamı nedir?
2. *İşlevsel bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Bilgiyi harekete geçirmek için hangi süreçler gerekir? Bilgi nasıl üretilir, aracılık eder ve kullanılır? Araştırma ve uygulama arasındaki dinamikler nelerdir?
3. *Sosyal bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Sosyal meslek alanı olarak öğretmenlik mesleğinin süreçleri nelerdir? Farklı aktörler (örneğin, araştırmacılar, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar) ile etkileşimleri öğretmenlerin bilgi dinamiklerini ve davranışlarını nasıl etkiler?

Bilgi yönetimi üzerine yapılan araştırmalarda bilginin, bir topluluk veya kuruluşta etkin bir şekilde paylaşılması için açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiği savunulur. Eğitim sektörüne özgü bilgi kodlaması hakkında çok az araştırma olmasına rağmen bunlardan biri, çoğu öğretmenin bilgisinin büyük ölçüde düzensiz olduğunu ve mesleğin sağlam bir bilgi tabanı oluşturması için kodlanması gerektiğinin yanı sıra, tüm bilgilerin kodlanabilir olmadığını öne sürmektedir (OECD, 2000). Açık ve net bilginin kavramsallaştırılması ve kodlanması ile ilgili yaklaşımlar öğretmenlerin bilgisi ile ilgili konularda önemli sonuçlara sahiptir.

Kodlama ile ilgili literatürün çoğunda, örtük ve açık bilgiler bir ikilik olarak görülmektedir, yani bilgi ya örtüktür ya da açıktır, başka bir ifadeyle örtük ve açık bilgi bir sürekliliğin iki uç noktası olarak algılanmaktadır (Kimble, 2013; McInerney, 2002; Nonaka, 1994). Bu görüş, Şekil 3'te de görüldüğü üzere bilginin örtükten açıklığa doğru hareket edebileceği bir spektrumun varlığını betimlemektedir. Bu durum, örtük bilginin açık hale getirilmesinin gerekliliği veya istenmesine ilişkin argümanların ardındaki temel varsayımdır.



Şekil 3. Bir ikilik olarak örtük ve açık bilgi

Öğretimin profesyonelleşmesinin yollarından biri de, çoğu zaman açıklanması zor ve dolayısıyla örtük görünen günlük mesleki kararların arkasındaki bilgiyi araştırmak ve belgelemek, yani saklanabilir ve aktarılabilir bilgiye dönüştürmektir. Bu sürecin öğretmenler için kolayca paylaşılabilir veya öğrenilebilir ve ardından mesleki uygulamaya aktarılabilir bir bilgi tabanı oluşturmaya katkıda bulunduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle, örneğin, bir öğretmen sınıfta “uygunsuz davranış” yaşandığında nasıl müdahale edeceği (öğretmenin günlük olarak karşılaştığı mesleki bir karar) ile ilgili açık bilgisi mesleki bilgi tabanı için analiz edilebilir ve kodlanabilir (Kimble, 2013). Açıkçası, bu düşüncenin ardında, açık ve net bilginin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bireyin örtük bilgisinden bağımsız olarak var olabilecek açık bilgisinin olmadığı da belirtilmektedir (Johnson, Lorenz ve Lundvall, 2014; Kabir, 2013; Kimble, 2013).

Örtük ve açık olanın, bilgi tabanının farklı kısımlarından ziyade bilginin tamamlayıcı boyutları olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2014). Bu yaklaşım göz önüne alındığında, örneğin sınıftaki disiplin sorunlarına tepkisinin temelini oluşturan bir öğretmenin kişisel bilgisi, zorlukla ayrılabilen hem örtük hem de açık boyutlara sahiptir. Öğretmenler, örneğin cezanın veya ödülün, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerine ilişkin psikolojik teorileri kendilerine göre yorumladıkları ve çevirdikleri örtük bilgilerle, bunları birleştirdikleri diğer birçok psikolojik ve pedagojik süreçlerle ilgili açık bilgiye sahip olabilirler.

Bilgiyi kodlama, bilgiyi saklanabilir ve aktarılabilir mesajlara dönüştürme sürecidir (Cowan ve Foray, 1997). Çeşitli alanlardaki kodlamanın yararlarına dair bazı kanıtlara (Edmondson, Winslow, Bohmer ve Pisano, 2003; Janicot ve Mignon, 2012) rağmen birçok endişe de dile getirilmiştir. Eğitim araştırmaları, neyin kodlanabileceği, kodlamanın nasıl gerçekleştiği ve neden arzulanan bir strateji olduğu konusunda tartışmalara hala katkıda bulunamamaktadır. Kodlama ile bağlantılı olarak ortaya çıkan ilk endişe, ne tür bir bilginin kodlanabileceği ve kodlama sürecinin gerçekte ne içerdiği ile ilgilidir. Johnson ve diğerleri (2014), farklı bilgi türlerinin farklı derecelerde düzenlenebilir

olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, prosedürel bilgi neredeyse hiçbir zaman tamamen kodlanabilir değildir, ancak çoğu zaman kısmen kodlanabilir. Sıkça verilen bir örnek ile açıklamak gerekirse, birinin metin okuyarak veya video izleyerek bisiklet sürmeyi öğrenmesinin muhtemel olmadığıdır. Bu nedenle, kodlama düşünülürken farklı bilgi türlerini ayırt etmek önemlidir; bunun için de potansiyel olarak kodlanabilir bilgi anlamına gelen örtük bilgi, yararlanılabilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cowan, David ve Foray, 2000). İkinci bir endişe, kodlamanın sonucu ile ilgilidir. Cowan ve Foray (1997), kodlama işleminin hiçbir zaman tamamlanmadığını vurgulamaktadır, çünkü kodlama yeni örtük bilginin oluşturulmasını içerir. Örneğin, yeni kodların (örneğin, yabancı dil) kodlanmış bilgiye erişen kişi tarafından anlaşılması ve yorumlanması gerekir. Bu nedenle, öğretmen bilgisinin “verimli” kodlamanın öğretmen bilgisinin örtük boyutunu azaltacağı inancı, kendini kanıtlamaktan uzaktır (Janicot ve Mignon, 2012).

Kodlama konusundaki tartışmalar ve farklı yaklaşımların çeşitliliği, şu an için, öğretmenlerde entegre bir bilgi tabanı oluşturacak ve doğrudan yüksek nitelikli profesyonelleri ortaya çıkaracak net bir yaklaşım olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda, kodlama, öğretmenlerin bilgi tabanının dinamiğini etkileyen süreçlerden biridir ve bu süreç, öğretmenlik mesleğinde bilginin paylaşılabirliğini, aktarılabirliğini ve erişilebilirliğini artırabilir. Ancak bu etkiler henüz netleştirilmemiştir. Aynı zamanda kodlama konusundaki bilgi yönetimi literatürünün teorileri ve sonuçlarının yeterince düşünülmediği ve eğitim literatüründe öğretmen bilgilerini anlamada bir açığı temsil ettiği ve öğretmenlerin eğitim alanına entegre olmadığı görülmüştür (Révai ve Guerriero, 2017). OECD (2000: 70), öğretmenler için “ortak bir kodlanmış, açık bilgi topluluğu” kurmaya yardımcı olmak için işletme ve endüstri alanlarının rehberliğini kullanmayı önermiştir. Bu noktada aşağıdaki sorular da derinlemesine araştırmaya değer görülmüştür.

- Kodlama öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve öğrencilerinin öğrenmelerini nasıl artırabilir?
- Hangi alanlarda ve hangi düzeyde öğretmen bilgisini kodlamak iyi bir strateji olabilir?
- Hangi şartlar altında kodlama öğretmenlerin genişletilmiş bilgiye erişimini kolaylaştırabilir?

Eğitim alanındaki bu belirli süreç hakkında çok az şey bilinmektedir ve yukarıda belirtilen sorular önemli olsa da, kodlamanın bilgi dinamiğinin sadece bir yönü olduğu kabul edilmektedir. Bilgi dinamiği ile ilişkili farklı yön ise bilginin üretilmesi, aracılık edilmesi ve kullanılmasını içeren işlevsel süreçlerdir.

Bilgi dinamikleri; araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar gibi farklı paydaş toplulukları içinde bilginin üretimi, kullanımı ve aktarılması (veya aracılık etmesi) olarak da betimlenebilir. İşlevsel olarak bilgi dinamikleri, eğitim araştırmaları ile öğretmenlerin mesleki uygulamaları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.

Eğitim araştırmalarının, öğretmenlik uygulama kalitesini artırma ve böylece öğrencinin öğrenmesini artırma potansiyeline sahip olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla araştırma ve uygulama ve aynı zamanda politika arasındaki bağlantıyı güçlendirmek uzun zamandır gündeme gelmektedir (Hargreaves, 1995; Levin, 2011). Levin (2011), işlevsel bilgiyi üretim, kullanım ve arabuluculuk birliği olarak modellemiştir. Bu üçünün yapılardan ziyade işlevler olarak görüldüğü ve bazı kişilerin veya grupların birden fazla bağlamda aktif olduğu bir model ortaya koymuştur. Bilgi üretimi ile ilgili temel sorular, eğitim araştırmalarının nasıl üretildiği ile ilgilidir. Örneğin, ne tür bir araştırmanın mesleki uygulamayı geliştirme potansiyeli vardır? ve araştırma bilgisinin üretiminde rol oynayan kimdir? gibi. Bilgi arabuluculuğuyla ilgili sorular, araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı ile ilgilidir. Örneğin, araştırma bilgisinin aracılık etmesinde kim rol oynar? gibi. Bilgi kullanımıyla ilgili olarak, kilit sorular öğretmenlerin araştırma bilgisine nasıl eriştiklerini, anladıklarını ve uyguladıklarını ve araştırma bilgilerinin öğretim uygulamasında kullanımında kimin rol oynadığını ele almaktadır. Özetle, bilginin üretilmesi, aracılık edilmesi ve kullanılmasını etkileyen etkileşimler ve süreçler; metodolojileri, farklı aktörlerin rolleri ve farklı paydaşların bilgiyi harekete geçirme faaliyetlerine katılmalarını sağlayan destek mekanizmaları ile araç ve ürünler için kriterleri içerir (Levin, 2013). Bu noktada genel görüş, farklı paydaşlar arasındaki etkileşimlerin ve işbirliğinin daha güçlü olması ve kolaylaştırılması gerektiğidir. Nitekim, son yirmi yıl boyunca neredeyse tüm bilgiyi harekete geçirmeye yönelik çalışmalar, araştırmacıların ve öğretmenlerin ortaklaşa işbirliği içinde bilgi üretmeleri gerektiğini göstermektedir (Best ve Holmes, 2010; Levin, 2013; OECD, 2007; Vanderlinde ve Van Braak, 2010). Bu

sonuçlar, daha fazla tasarım temelli araştırmalar ya da ders gözlem ve analizine dayalı uygulamalı araştırmalar yoluyla öğretmenlerin araştırma sürecinin tüm aşamalarına katılımını güçlendirmenin önemini işaret etmektedir. Bu tür işbirlikleri daha doğrudan ve anlaşılır arabuluculuk süreçleri gerektirecektir. Sonuç olarak bilgi dinamikleri açısından incelendiğinde, birbirlerini etkilediği görülen “bilginin üretimi, arabuluculuğu ve kullanımı” işlevleri arasındaki bağların güçlendirilmesinin öğretmenlerin bilgi tabanının sağlamlaşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğretim için bilgi tabanı (bilimler, mesleki uygulama ve öğrenci öğrenmesini içeren üçlü bir model), çok sayıda paydaşın etkileşimde bulunduğu, böylece bilgi tabanının dinamiklerini etkileyen sosyal-profesyonel bir alana yerleştirilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bilginin üç ana işlevi, fikirlerin kurumsal ve sosyal bağlamından, teknolojideki gelişmelerden ve yasal sistemden derinden etkilenir (Levin, 2013). Bu nedenle, bilgi dinamiğinin sosyal boyutu; sadece farklı eğitim aktörleri arasındaki sosyal etkileşimi değil, aynı zamanda tüm sosyal çevre unsurlarının karmaşık etkileşimini (son çalışmalarda bahsedildiği gibi sosyo-materyalleri) de kapsar (Fenwick, Edwards ve Sawchuk, 2011). Araştırmacılar, politika belirleyiciler, okul kurulları, okul liderleri, öğretmenler ve öğrenciler gibi paydaş grupları eğitim aktörleri ağını (yerel veya küresel düzeyde) oluşturur. Uygulayıcı topluluğu, doğrudan ve sürekli olarak kendi bilgi tabanını şekillendiren topluluktur. Sürekli mesleki gelişim, mesleki ağlar veya meslektaşlarla çeşitli şekillerde işbirliği yapmak, öğretmenlerin her gün bilgilerini şekillendirdiği resmi ve gayri resmi öğrenim platformlarıdır. Öğretmen topluluğundaki bilgi paylaşımı, son on yılda, öğretmenlerin iyi uygulamaları paylaştığı toplantılar, yenilikler ve öğretimdeki kişisel görüşlerin giderek daha popüler hale geldiği toplantılar şeklinde yeni biçimler almıştır. Çevrimiçi kaynak havuzları, forumlar ve web seminerleri, öğretmenlerin öğretim materyallerini, iyi uygulamaları ya da coğrafi olarak birbirinden uzak olsalar bile, öğretme konusundaki bilgileri paylaşmalarını ve yansımalarına katılmalarını sağlamaktadır (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla uygulayıcıların ağları gittikçe genişlemektedir. Öğretmenlerin giderek daha fazla ülkede mesleki ağları oluşmaya başlamıştır. Bu ağı kurmayı kolaylaştıran platformlar bazen politika ile başlatılmakta ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre devam ettirilmektedir.

Sosyal-profesyonel eğitim alanındaki aktörler, öğretmenlerin bilgisi üzerindeki etkilerini sadece birbirleriyle etkileşimlerle değil aynı zamanda sosyal teknolojiler ve alanın diğer unsurlarıyla etkileşimler yoluyla da gösterirler. Öğretmenler ders kitapları, politika belgeleri, eğitim medyası veya teknoloji ile ilgilenecek bu unsurlar ile etkileşime girerler. Onları benzersiz yollarla yorumlar, tercüme eder, uygular ya da uyarırlar ve bu etkileşimler bilgilerini şekillendirir (Fenwick ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla sosyal-mesleki eğitim alanının etmenleri (aktörler, teknolojiler vb.) arasındaki çeşitli süreçler ve etkileşimler, öğretmenlerin bilgisini birlikte yönetir. Bu durum hem doğrudan, örneğin devletin yasal eylemleri ve düzenlemeleri yoluyla hem de dolaylı, örneğin ağ oluşturma, seminerler, incelemeler, uzman grupları, süreçler ve sosyal teknolojiler gibi araçlar yoluyla gerçekleştirilir. Dolaylı etki eden unsurlar, insanların kendilerine yönelik algılarını, ilişkilerini ve düşüncelerini etkileyen belirli sosyal amaçlar için kullanılmaktadır (Moos, 2009). Yönetim ve politika üzerine yapılan çalışmalar ise veri veya standartların kullanımının bu yönetim biçimlerini nasıl etkilediğini ve bazen de nasıl etkilenebildiğini göstermektedir (Grek ve Ozga, 2009; Halász, 2016; Lawn, 2006; Moos, 2009). Politika yapıcılar, eğitim araştırmasının doğasını ve araştırmacı bilgisini, yine öğretmen bilgilerini etkileyen araştırmacı topluluklarının yapısını etkileyebilir. Finansman programları, program içindeki bazı araştırma türlerini teşvik edebilir veya öğretmenler gibi bazı paydaş gruplarının araştırma süreçlerine katılımlarını destekleyebilir (Cordingley, 2011). Eğitim kurumları ve araştırma yapılan kamu yatırımları için hesap verebilirlik sistemleri, farklı paydaş grupları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabilecek araştırmanın değerlendirilmesi için kriterler belirleyebilir (Cordingley, 2008; OECD, 2007). Bu yönde özellikle öğretmen bilgisini de etkileyebilir.

Devletin ve politika yapıcılarının öğretmen bilgisini yönetmedeki rolü, çok tartışılan bir konudur. Hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulması, devletin öğretmen bilgisi üzerinde uyguladığı yöntemlerden biridir. Mesleki standartların belirlenmesi, okul ve öğretmen değerlendirme mekanizmaları, ulusal ve uluslararası sınav çıktıları, öğretmenlerin bilgi tabanında düzenlemeler yapılmasını gerektirebilir. Öğretmen eğitimini düzenlemek de öğretmen bilgisini şekillendiren güçlü bir araçtır.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin yetiştirildiği, mesleğe hazırlandığı ve gelişiminin sağlandığı mekanizmadır (Berliner, 2004). Bu mekanizmada

örgün ve yaygın öğrenme fırsatları sayesinde mesleğe özgü bilgiler öğrenilir (Kunter ve diğerleri, 2013). Öğretmen eğitiminin nerede gerçekleştiği (örneğin üniversitede, bir kolejde veya özel olarak tasarlanmış bir öğretmen eğitimi akademisinde) ve öğretmen eğitimcilerinin kim olduğu (örneğin araştırmacılar veya uzman öğretmenler) öğretmenlerin sahip olacağı bilgi tabanını güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin bilgi kalitesinin bir dizi pedagojik içerik ve öğrenme fırsatlarına erişimle ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Blömeke ve diğerlerinin (2008) çalışmaları, yüksek başarılı Asya ülkelerindeki öğretmen eğitiminin, ABD ve Avrupa ülkelerine kıyasla, düşünme ve bilişsel gelişim süreçlerine daha fazla odaklandığını göstermektedir. Bu tür “öğrenme fırsatlarına” erişimin öğretmen kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde ve ekonomilerdeki (örneğin İngiltere veya İsveç) eğitim politikası, son zamanlarda öğretmen eğitimini öğretmenliğin daha çok bir zanaat olarak kabul edildiği bir eğitime doğru itmektedir. Öğretmenliğin ustalık, yaratıcılık ve esnaf benzeri beceri gerektirmesi düşünüldüğünde bu yönelim olumlu olarak nitelendirilebilir. Ancak, yaratıcı bir zanaatkar olarak hareket etmek, öğrencilerin zihninde ve yaşamında iz bırakan etkili bir öğretmen olmak için yeterli değildir. Bu durum, öğretmenlerin günlük uygulamalarında kullanabilecekleri çok yönlü bir bilgi birikimi gerektirmektedir (Damme, 2017). Oysa bu yönelimde öğretmenliğin araştırma odaklı bir meslek olarak daha az kavramsallaştırılması ve dikey bilgiden ziyade (akademik bilgi) yatay bilginin (uygulama ve usule ilişkin) önemi üzerinde durulmaktadır (Beach ve Bagley, 2013). Ancak profesyonel öğretmenler ders kitabındaki bir bilgiyi “uygulayarak” öğretmezler, bilgi birikimlerini öğretme davranışlarına entegre ederek mesleki uygulamalarını, öğrencileri için mümkün olan en iyi öğrenme deneyimlerine dönüştürmek üzere bu bilgi ve parçaları sürekli olarak harekete geçirmek gibi çok daha zorlu bir süreci gerçekleştirirler (Damme, 2017). Bu noktadan hareketle, eğer becerilere dayalı, zanaat odaklı öğretmen eğitimi politikaları egemen olursa, öğretmenlerin ileri boyutta teorik araştırmaları yorumlayabilmeleri ve günlük uygulamalarına eleştirel yansımalar yapabilmeleri için bilgi ve beceri kazanma fırsatına daha az sahip olacakları belirtilmektedir (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemlerinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayan yeterliklerinin tamamının dengeli bir şekilde kazanımı son yıllarda önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda eğitim-öğretim temel alanları olarak Uluslararası

Eğitim-Öğretim Sınıflandırma Standardı (ISCED) tarafından oluşturulan Temel Alan Yeterlikleri esas alınarak, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı için de yeterliklerin belirlendiği görülmektedir. Ülkemizde de Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) esas alınarak oluşturulmuş Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)’nde lisans düzeyi (öğretmen adayları) için yeterlilikler; “bilgi” (kuramsal, olgusal), “beceriler” (bilişsel, uygulamalı) ve “yetkinlikler” (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal, alana özgü) olarak belirlenmiştir (TYYÇ, 2011). TYYÇ ile öğretmen yetiştirme temel alanından beklenen, bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip ve mezun olduktan sonra da bunları yaşamın her alanına uyarlayarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının bu yeterlikleri kazanmalarını sağlamak üzere hazırlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin geleceğin gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında olacak, eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak nitelikte yetişmeleri mümkün olacaktır.

İlk öğretmen eğitiminde öğrenme fırsatlarına erişim ile ilgili, genellikle göz ardı edilen bir diğer faktör ise öğretmen eğitimcileridir. Bu noktada öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumluluklarının iyi anlaşılması önemli görülmektedir. Avrupa Komisyonu (2013) tarafından yayınlanan bir rapora göre, öğretmen eğitimcileri eğitim kalitesini geliştirmede kilit rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimcileri, öğrencilere teoriyi pratiğe nasıl bağlayacaklarını öğretirler. Öğretmen eğitimcilerinin mesleğin bilgi tabanını oluşturmak üzere sistem içerisinde yardımcı elemanlar oldukları söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitimcileri, mesleğin pedagojik bilgi tabanı için bilginin üretimi, kullanımı ve yönetimi ile ilgili katkıda bulunmada önemli bir rol oynayabilirler. Araştırma yapmak, mesleğin araştırma tabanlı bilgilerle daha sistematik bir şekilde bilgilendirilmesini sağlayacaktır (Berliner, 2004). Hem teori hem de uygulama konusunda uzman bilgisine sahip öğretmen eğitimciler, öğretme ve öğrenmeyi daha iyi anlamak üzere araştırma yaparlar. Aslında, öğretmen eğitimcileri, uygulama, araştırma ve politika bağlamında çalışmalarını yürütmektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin öğrenme çıktılarını iyileştirmedeki önemli rolü ile birlikte, politikalara araştırmalarına dayalı öneriler sunan ve böylece mesleğin gelişimini sağlayıcı bir rolü de bulunmaktadır. Dolayısıyla mesleğin bilgi tabanının oluşturulmasında yardımcı olan öğretmen eğitimcilerinin

profesyonelliklerinin, mesleği bir bütün olarak olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ancak mesleğin bilgi tabanı ile ilgili tartışmalar sürekli devam etmektedir.

Öğretmenlerin bilgi dinamiklerini tanımlayan sistemin karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu karmaşık dinamiklerin, yeni koşullara ve sürekli değişen çevreye göre yenilenip adapte olabilen öğretmenler için entegre ve sağlam bir bilgi tabanı oluşturulmasını kolaylaştıracak ve profesyonel mesleki uygulamaların temelini oluşturacak şekilde yönetilip yönetilemeyeceği sorusu devam etmektedir (Révai ve Guerriero, 2017).

Giderek daha fazla sayıda çalışma, eğitimdeki karmaşıklık bakış açısını benimseyen bazı süreçleri araştırmaktadır. Karmaşıklık teorisi doğası gereği disiplinlerarası bir alan olup (diğer disiplinlerin yanı sıra fizik, kimya, sibernetik ve bilgi bilimlerinden kaynaklanan) bu durum, yaklaşımın kapsamlı bir tanımını vermeyi zorlaştırmaktadır (Davis ve Sumara, 2009). Karmaşıklık teorisinin ana varsayımı, bazı sistemlerde değişikliklerin doğrusal bir şekilde gerçekleşmemesidir. Karmaşıklık teorisindeki bilgi, harekete geçirme potansiyelleri açısından zorunlu olarak dinamik, dolayısıyla değişken ve sürekli revizyona tabi olarak anlaşılmalıdır (Davis ve Sumara, 2009: 40). Böyle bir sistemden ortaya çıkan bilgi ve kapasitenin aslında temsilcilerinin bilgilerinin toplamından daha fazla olduğu ve dolayısıyla sistemin her bir ögesinde bulunan unsurlar veya özelliklerden daha fazlasını içerebileceği anlamına gelir (Fenwick, Edwards ve Sawchuk, 2011; Mason, 2009). Dahası, sistem yüksek derecede uyarlanabilir bir kapasite ile tanımlanır, yani sistemde meydana gelen değişikliklere veya uyarılara yaratıcı ve akılcı bir şekilde tepkiler verilebilir. Davis ve Sumara (2009), bilgiyi genişletmek veya sistemdeki yüksek potansiyeli harekete geçirmek için eğitim bağlamında bulunması gereken dört şartın altını çizer:

- İç çeşitlilik: unsurların ya da etkenlerin çeşitliliği, ortaya çıkan koşullara verilen “akılcı” yanıtların önemli bir kaynağıdır. Öğretmenler, araştırmacılar, öğretmen eğitimcileri, bilgi komisyonları, okullar, herhangi bir seviyedeki meslek toplulukları, çok çeşitli mesleki ve eğitim geçmişlerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini temsil eder ve böylece değişen çevreye daha iyi tepki verilebilir.

- İç doluluk: etkenlerin bazı yönlerinin kopyaları ve fazlalıkları, yani, belirli bir tek biçimlilik, aynı zamanda gereklidir. Örneğin, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini düşünmesi veya araştırması için, ortak bir dil konuşmaları ve bazı ortak bilgi tabanlarına sahip olmaları gerekir.
- Etkileşimler: araştırmacıların ve öğretmenlerin buluşmaları ve konuşmaları yeterli değildir, fikirlerini karşılaştıracakları, çarpıştıracakları veya yan yana koyabilecekleri yeterli alan ve fırsatın olmasıdır.
- Merkezi olmayan kontrol: etkileşimlerin sağlanması için, bilgi üreten bir kolektif yapının ve sonuçlarının kontrolü, merkezi olmayan faaliyetlerle ortaya çıkmalıdır. Örneğin, merkezi bilgi üretme potansiyeli ortadan kaldırılmazsa, bir araştırmacı-öğretmen işbirliğini titizlikle düzenleyen aktörler azalacaktır.

Karmaşıklık teorisi ve ağ analizi gibi yöntemler gibi yeni ortaya çıkan teoriler, öğretmenlerin bilgi tabanının nasıl dönüştüğünün, onu kimin şekillendirdiğinin ve bu sistemde değişimin nasıl tetiklenebileceğinin anlaşılmasına büyük katkı sağlayabilir. Bu, karmaşık bir sistemde kendi kendini organize eden yapılar; kolaylaştırma, güçlendirme, katılımcı eylem ve sürekli değerlendirmeye dayanmalıdır (Best ve Holmes, 2010). Öğretmenlerin bilgi dinamikleri, geniş anlamda yorumlanan öğrenmelere ve sistemin temsilcileri ile aralarındaki bağlantılara güçlü bir şekilde odaklanmayı içermelidir. Snyder (2013: 28-29), eğitim reformunda karmaşıklık yaklaşımını işlevselleştirmek için neyin gerekli olduğu konusunda bir takım sonuçlar çıkarmıştır:

- Etkileşim için aktif fırsatlar yaratarak sistem genelinde işbirlikçi bir ortamı teşvik etmek
- İşbirliği ve etkileşimin sürekli olması için yollar tasarlamak
- Reformlar yinelemek, deneysel ve esnek hale getirmek
- Birkaç kilit düğüme odaklanmak ve onları işbirliği içinde sürdürmek
- Öğretmenleri, işbirlikçi araştırmalar ve mentorluk yoluyla teşvik etmek ve motive etmek
- Diğer sektörlerin ve endüstrilerin gelişimini ve yönetim yapılarını dikkate almak.

Snyder'in (2013), karmaşıklık yaklaşımını eğitim reformuna uyarlamak için neyin gerekli olduğu konusundaki sonuçlarına baktığımızda, "birkaç kilit düğüme odaklanmak ve onları işbirliği içinde sürdürmek", öğretmen bilgisindeki kilit düğümlerin ne olacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Her ne kadar paydaşlar, çok ve çeşitli olsa da, eğitim sistemlerinde başarı için en fazla fark yaratan aktörler, öğretmenlerdir. Dolayısıyla, bilgi ve kapasite geliştirme sistemi uygulayıcıları olarak öğretmenlerin araştırmaya katılmaları ve bunlarla ilgilenmeleri, öğretme ve öğrenmeyle ilgili mesleki bilgileri yorumlama ve harekete geçirme yöntemleri üzerine odaklanmaları gerekmektedir (Cordingley, 2011: 215). Öğretmenler öğrencilerin bilgisini geliştirmede kilit rol oynadığına göre, öğretmen yetiştiriciler de kesinlikle öğretmenlerin bilgilerini geliştirmede kilit rol oynamaktadırlar. Bu bakış açısından hareketle, öğretmen eğitimi daha geniş bir perspektiften yaklaşılması gerekmektedir. Örneğin, yalnızca öğretmen eğitimi müfredatını değiştirmek, öğretmenlerin bilgi tabanında büyük ölçüde daha fazla dinamiğe yol açmayacaktır. Bunun yerine, öğretmen öğreniminin gelişimini hedefleyen, sistemik değişimi tetikleme potansiyeli olan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenleri yaşam boyu öğrenen olarak görerek öğretmenlerin ilk öğretmen eğitimi gibi örgün öğrenmelerini içerir, mesleki gelişimlerini teşvik eder ve mesleki işbirlikleri veya ağ oluşturma gibi informal öğrenmelerini de destekler. Bu perspektifte öğrenen öğretmenler yetiştirmek için (hizmet öncesi ya da hizmet içi) öğretmenlerin ihtiyaçları tanınmalı, araştırmaları günlük uygulamalarına bağlanmalı, uygulamalarını eleştirel olarak gerçekleştirebilecekleri güvenli bir ortam yaratılmalı ve öğretmenlere eğitim araştırmalarına yönelik sahiplik duygusu verilmelidir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin kendi bilgi tabanları için sorumluluk almaları, sorgulamada bulunmaları, araştırma yapmaları ve bilgilerini geniş bir şekilde paylaşmaları için teşviklere ihtiyaçları olduğu belirtilebilir.

2.3.2. Mesleki Gelişim

Günümüzde eğitim sistemlerinin önemli bir endişesi, öğrencilerin günümüz toplumunda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve yeterlikleri edinmelerini sağlamaktır. Bu görev, emek istikrarsızlığının, göçün, demografik dönüşümün ve küreselleşmiş ekonominin toplumun ihtiyaç ve taleplerini sürekli olarak yeniden tanımladığı hızla değişen dünyamızda zorlayıcıdır (OECD, 2018a). Bu değişimler karşısında öğretmenler, öğrencilerin yetkin, rekabetçi ve sosyal olarak bütünleşmiş yetişkinler olmalarına yardımcı olmak

için becerilerini sürekli olarak doğrulamalı ve güncellemelidirler (OECD, 2005). Eğitim sistemleri, öğretmenler için çeşitli sürekli mesleki gelişim biçimlerini tasarlayarak, uygulayarak ve tanıtarak desteklemeyi amaçlamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla hizmet içi eğitim, öğretmenlere kariyerleri boyunca daha fazla öğrenme ve gelişme için fırsatlar sağladığı için öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Guerriero, 2017). Mesleki gelişim, bireyin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve öğretmen olarak diğer özelliklerini geliştiren faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009: 49). Bu tanım, ilk eğitimlerinden hizmet içi eğitim fırsatlarına kadar öğretmenler için eğitimin tüm aşamalarını kapsamaktadır.

Etkili mesleki gelişim fikrinin temelini oluşturan kavramlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olduğu ve kariyerleri boyunca farklı mesleki ihtiyaçları olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu ihtiyaçları doğru tespit etmek ve ilgili eğitime güvenli bir şekilde ulaşmak, eğitim sistemlerinde faaliyet gösteren paydaşların ve sorumlu otoritelerin görevidir (OECD, 2005). Aynı zamanda öğretmenler, mümkün olduğunda bu eğitim faaliyetlerini arama, tanımlama ve dahil olma konusunda mesleki sorumluluğa sahiptir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde en fazla etkiye sahip olan eğitim türlerini, eğitim için en fazla ihtiyaç duydukları alanları ve katılımın önündeki engelleri belirlemek çok önemlidir.

Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin öğrenmeleri, öğretme uygulamaları ve öğrencilerin gelişimi için yararlı olacak beceriler geliştirmelerine destek olur (Desimone, 2009). Etkili mesleki gelişim programlarının; öğretmenlerin becerileri ve eğilimleri (Borko, 2004; Garet ve diğerleri, 2016; Youngs, 2001), sınıf uygulamaları (Fischer ve diğerleri, 2018) ve inançları (Guskey, 2002; Nir ve Bogler, 2008; OECD, 2014a) üzerinde etkisi olduğu ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaya yardımcı olduğu (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; OECD, 2013a) konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Mesleki gelişimin öğretmenler arasında tükenmişliği önlemede etkili bir mekanizma olduğu bile tespit edilmiştir (Kyriacou, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının, öğrenci başarısını artırma yönünde küçük ancak doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu da belirtilmektedir (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri, OECD ülkelerindeki herhangi bir büyük

eğitim reformunun başarısı için temel bir unsur olarak nitelendirilmektedir (OECD, 2015b). Aslında, yeni politika incelemeleri, sürekli mesleki gelişim stratejilerini ileri düzey eğitim sistemlerinin anahtar niteliği olarak tanımlamıştır (Darling-Hammond, 2017; Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull ve Hunter, 2016; OECD, 2018b). Bu nedenle politika yapıcılar, öğretmenlerin bu eğitim fırsatlarına katılımlarının önündeki olası engelleri göz önünde bulundurmalı ve katılımlarını kolaylaştırmak için destek mekanizmaları belirlemelidir. Mesleki gelişim programlarına katılım, yalnızca öğretmenler tarafından üstlenilen bir sorumluluk olarak görülmemelidir. Yüksek başarılı eğitim sistemleri, öğretmenlere, kendileri için en uygun eğitimi seçme ve katılmalarına yardımcı olmak için rehberlik ve destek sağlamaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Jensen ve diğerleri, 2016).

Öğretmenler için pek çok sistem aslında mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki kariyer yapısına yerleştirilen zorunlu bir bileşene dönüştürmüştür. Eğitim sistemleri için “öğretmen eğitimi (hizmet öncesi ve hizmet içi) kalitesini gözden geçirme, analiz etme ve geliştirme ve tüm öğretmenlere hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim ve destek sağlama” yönünde bir strateji belirlenmiştir (UNESCO, 2016: 55). Mesleki gelişime zorunlu katılım gerektiren politikalar, belirli bir sistemin işgücünün her üyesinin bu fırsatlara erişmesini sağlama çabalarına yansiyabilir. Örneğin, Litvanya hem istihdamı sürdürmek hem de terfi amacıyla sürekli mesleki gelişimin zorunlu olduğu iki ülkeden biridir. Aynı zamanda, eğitim faaliyetlerine erişen öğretmenlerin payının en yüksek olduğu ülkedir. Bununla birlikte, zorunlu politikalar, öğretmenlerin kendi gereksinimlerine ve tercihlerine uygun mesleki gelişim türünü seçmede kendi tercihlerini seçemeyecek kadar az olduğunda, oldukça merkezi bir eğitim sistemine işaret edebilmektedir (Scheerens, 2010; Scribner, 1999). Zorunlu politikalar, mesleki gelişime katılımın güvence altına alınmasının tek yolu olarak düşünülmemelidir. Öyle ki Singapur’un zorunlu mesleki gelişim faaliyetleri politikası yoktur, ancak eğitime en yüksek katılım oranına sahip ülkelerden biridir. Bu durum, Singapur’da mesleki gelişimin bir okulun ortak mesleki öğrenme vizyonuna gömülü olduğu ile açıklanabilir. Öğretmenlere, gelişim kararları ve öğretmen ağlarına erişimleri konusunda rehberlik ederek eğitime bu yönde yatırım yapmak için yılda 100 saat verilmektedir (OECD, 2011). Ülkemizde ise, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olan Okul

Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir. OTMG, hem okulun hem de öğretmenlerin mesleki sorumluluğu içinde yer almaktadır. OTMG, öğretmenlerin kendilerinin ve okulun gelişiminden sorumlu olmalarını, bu gelişim için zaman ve kaynak ayırmalarını, materyal geliştirmelerini, deneyimlerini meslektaşları ile paylaşımlarını ve ihtiyaç duydukları alanlarda yakın çevre olanaklarının işe koşulmasını destekleyerek okul çevre bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmenler gelişimlerini farklı yöntemlerle sağlayabilmektedirler. Örneğin; öğretmenlerin bireysel araştırmaları, ihtiyacı doğrultusunda katıldıkları kurslar, okuldaki mevcut bilgi paylaşımları veya dışarıdan bir uzmanın çağrılmasıyla alınan eğitim vb. çalışmalar, OTMG kapsamındadır. OTMG uygulayan bazı ülkelerdeki araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş birlikli araştırma yöntemini kullanmalarını sağlayan ve okulun öğrenen topluluk olarak gelişmesine yardımcı olan OTMG modelinin en etkili yöntem olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarla birlikte ülkemizde de OTMG kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonuçları, daha geniş bir öğrenen ağının parçası olmanın ve okulda yürütülmekte olan OTMG sürecinde iş birliği yapanlar arasında yer almanın öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (MEB, 2017). Öyleyse, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin yenilenmesi veya tanıtılması için bir mekanizmadan daha fazlası; öğretmenlerin günlük işlerinin ve düzenli okul görevlerinin bir parçası olduğu söylenebilir.

Kayıtlı oldukları okul türüne bakılmaksızın, tüm öğrencilerin eğitim sisteminin kalitesini sağlamak için nitelikli öğretmenlere eşit şekilde sahip olmaları gerekir (OECD, 2018b). Mesleki gelişim fırsatlarının okullara eşit dağıtımını, eğitim sistemi boyunca eşit kalitede eğitim sunumu için önemli bir husustur (Darling-Hammond ve Sykes, 2003). Çok çeşitli okullardaki öğretmenlere öğrenme fırsatları sunmak, farklı alanlardan gelen öğrencilerin eğitimlerinden faydalanmalarını sağlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında itici güç olarak rol oynayan diğer bir önemli öğretmen özelliği, çalışmalarını için göstermiş oldukları çaba ve motivasyon türleridir (Scribner, 1999). Eğitim sistemleri, mesleki gelişim eğitimlerine katılımı teşvik etmek için genellikle kariyer gelişim teşviklerinden (örneğin; terfi, maaş artışları, ikramiyeler) yararlanmışlardır (OECD, 2013b). Her ne kadar bu teşvikler bir dereceye kadar başarı göstermiş olsalar da, mesleki

gelişim eğitimini iş istikrarını sağlamak için yalnızca bir araca dönüştürme riski taşımaktadır. Ayrıca, finansal teşvikler gibi performansı iyileştirmeye yönelik “dış” müdahale, katılımı azaltabilir çünkü öğretmenlerin çalışmalarına zarar verebilecek düzeyde “kontrol etme” olarak algılanabilir (Jacobsen, Hvitved ve Andersen, 2014). Deneysel araştırmalar, parasal teşvikler gibi dış ödüllendirme konusundaki yoğun güvenmenin aslında çalışanların içsel motivasyonunu, özellikle de ilişkililik, yeterlik ve özerklik gereksinimlerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Kohn, 1998). Mesleki gelişime katılım sadece bu “faydacı/çıkarıcı” bakış açısıyla değil, aynı zamanda öğretmenler arasında öğrencilere yardımcı olma ve destek olma konusunda daha iyi beceriler edinme yönündeki gerçek bir istekle gerçekleşmektedir (Scribner, 1999). Başkalarına ve topluma fayda sağlamayı amaçlayan motivasyon (kamu hizmeti motivasyonu), öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve görevlerini yerine getirmelerini artırdığı için işyerinde kişisel performansı artırabilir (Andersen, Heinesen ve Pedersen, 2014). Yüksek düzeyde kamu hizmeti motivasyonu gösteren insanlar, sonuçlarının başkalarının ve toplumun bir bütün olarak iyileştirilmesi için etkileri olduğunu algıladıklarından, çalışmalarının kalitesini artırmak için ek çaba göstermeye isteklidirler (Perry ve Wise, 1990). Mesleki gelişim katılımı çerçevesinde işe ilişkin bu ekstra çabaların, hizmet içi eğitime katılımı artırdığı söylenebilir.

Mesleki gelişime katılımın önündeki engeller irdelendiğinde; eğitim için ayrılan zaman, etkili mesleki gelişim programlarının uygulanmasındaki en büyük zorluklardan biri olarak tanımlanmaktadır (Scribner, 1999; Sparks, 2002). Sistemler, resmi kanallar (kurs veya seminerlere katılım gibi) veya gayri resmi kanallar (meslektaşlarla işbirliği gibi) aracılığıyla, öğretmenlere düzenli çalışma programlarında eğitime katılmaları için zaman ayırmaya çalışmalıdır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Jensen ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin bu programlara katılmaları önündeki ikinci büyük engelin “mesleki gelişime katılmak için hiçbir teşviğin olmaması” durumu olduğu belirtilmektedir. Mesleki gelişime katılmak için teşvikler konusu, öğretmenleri eğitime katılmaya neyin daha fazla teşvik ettiği sorusuyla bağlantılıdır (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). Mesleki gelişim eğitime katılımın önemli bir yönü, kariyer geliştirmedir çünkü eğitime katılım, kariyer gelişimi için önemli olan birikime dönüşür (OECD, 2013b). Ancak, mesleki gelişim eğitimi yalnızca kariyer gelişimi için bir mekanizma olarak anlaşılmamalıdır; ayrıca öğrenme ve gelişme için bir

araç olarak düşünölmelidir. Birçok öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerine ilgi duymaktadır çünkü günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları veya sorunları çözme fırsatı sunmaktadır (Scribner, 1999). Dolayısıyla mesleki gelişim programlarına katılmaya yönelik en büyük teşviklerden biri, içeriğin öğretmenlerin ihtiyaçları ile uyumlu olduğu bir teklif geliştirmektir (Opfer ve Pedder, 2011). Örneğin Gürcistan'daki Öğretmen Mesleki Gelişim Programı, genel işe alım, değerlendirme, mesleki gelişim ve kariyer gelişim planının temel bir bileşenidir. Program, Gürcistan öğretmenlerine öğretmen statüsünün farklılaşması ile kariyer gelişimi olanakları sunmaktadır. Öğretmenlerin, kredi kazanmak için zorunlu ve isteğe bağlı mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ve böylece durumlarını sürdürmeleri veya geliştirmeleri gerekmektedir. 2016 yılında uygulamaya konulan programın ana bileşeni, öğretmenler için zorunlu etkinliklerin yerini alan isteğe bağlı aktivitelerin sayısının artmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlamalarında daha fazla esneklik sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin statü ilerlemelerine bağlı olarak daha yüksek maaşlar aldıklarından, mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak statülerini iyileştirmek için finansal bir teşvikleri oluşmaktadır. Program aynı zamanda öğretmenlere, bireysel değerlendirme çalışmalarını tasarlama, performans değerlendirme ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme de dahil olmak üzere, öz değerlendirme yoluyla öz yansıtma fırsatı sunma yönleriyle ön plana çıkmaktadır. Benzer yönelimlerdeki İtalya'da ise, eğitim seviyesinin iyileştirilmesi için kilit bir rol üstlenen okul düzeyinde hizmet içi eğitim uygulamalarına odaklanılmaktadır. Bu yönde gerçekleştirilen reformlar hizmet içi eğitimi zorunlu, kalıcı ve yapısal hale getirmiştir. Bu uygulamalar, İtalyan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının düşüklüğüne cevap verecek şekilde tasarlanmıştır. İlk olarak, İtalya hükümeti, sadece sistem becerileri (okul özerkliği, değerlendirme ve yenilikçi öğretim) ve 21. yüzyıl becerileri (dijital beceriler, okul çalışmaları gibi) ve kapsayıcı eğitim becerileri gibi alanlarda eğitim için büyük bir finansal yatırım yapmıştır. İkinci olarak program, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişime katılmaları olarak yani, özel yaklaşım ile tercihler doğrultusunda ele alınmıştır (OECD, 2017).

Örneklerde de görüldüğu üzere, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları önündeki engellerin üstesinden gelebilmeleri için destek sağlamak çok önemlidir. Bu destek çabaları, merkezi yönetimden yerel okullardaki yönetim kadrosuna kadar eğitim sistemlerinin her bölümünü kapsamaktadır (Jensen ve

diğerleri, 2016). TALIS 2013 sonuçları, mesleki gelişime katılım için finansal desteğin önemini göstermiştir (OECD, 2014a), ancak ileri düzey eğitim konusunda eğitim veya rehberlik için zaman ayırma yoluyla da ilgili destek sağlanabileceği belirtilmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017).

Mesleki gelişim eğitiminin biçimleri, resmi olarak yapılandırılmış faaliyetlerden (örneğin konferanslar, çalıştaylar, resmi bir yeterlik programına katılma) resmi olmayan faaliyetlere (örneğin, ağ oluşturma, okul içi akran işbirliği, mesleki literatürü okuma) kadar çok çeşitlilik gösterir (Avalos, 2011). Alanyazın, öğretmenlerin çok çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabildiklerinde eğitimin potansiyel olarak daha etkili olduğunu göstermektedir (Hoban ve Erickson, 2004; Jensen ve diğerleri, 2016; Scheerens, 2010). Kurslara veya seminerlere katılmak veya mesleki literatür okumak gibi faaliyetler bilgiye dayalı beceriler geliştirebilirken (Hoban ve Erickson, 2004), mesleki ağlara katılmak veya koçluk yapmak gibi faaliyetler ise, işbirlikçi ve sosyal beceriler geliştirmek için yardımcı olabilmektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Kurslara ve seminerlere katılım genellikle, öğretmenlerin gelişiminde geleneksel bir yaklaşım olarak görüldüğünden eleştirilmektedir, çünkü bu tür programlar öğretmenleri kendi gelişimlerinin ortak kurucuları yerine pasif bilgi alıcıları olarak görme eğilimindedir (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002). Her ne kadar bu tür programlar gerekli olsa ve öğretmenlere becerilerini geliştirmek için gerekli olan içerik ve konu bilgisini sağlamada etkili olduğu bulunmuş olsa da (Hoban ve Erickson, 2004), genellikle bu programların okulların bağlamından kopuk olduğu belirtilmektedir (Borko, 2004). Bunun yerine, araştırmacılar mesleki gelişim faaliyetlerinin okulda yerleşik bir yaklaşım olarak ele alınmasını önermektedirler. Okula gömülü mesleki gelişim sayesinde, öğretmen eğitimini geliştirmek için gerçekleştirilen öğretmenlik deneyimi, okul bağlamı ve öğretmenlerin uyumsuzluğu bir arada ele alınabilmektedir (Borko, 2004; Opfer, 2016; Opfer ve Pedder, 2011). Eğer öğretmenler eğitimlerinin içeriğini okullarındaki ve sınıflarındaki günlük çalışmaları ile ilişkilendirebilirlerse, mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlik uygulamalarını etkilemesi daha mümkün olacaktır. Ayrıca, okulda yerleşik olan mesleki gelişim, okullardaki kapasiteye, okul iklimine, ağ kurmaya ve kalite ilişkilerine dayandığından öğretmenleri bu yönde desteklemek için uygun maliyetli bir yöntem olabilmektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018).

OECD genelinde, ortalama olarak okulda yerleşik mesleki gelişime katılım, geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre daha düşüktür. Resmi okul düzenlemesinin bir parçası olan “akran/kendini gözlem ve koçluk” faaliyetine katılım oranına (% 44) bakıldığında da bu durumu net bir şekilde görülmektedir. “Akran/kendini gözlem ve koçluk” okul kültürüne yerleştirilmiş, öğretmenler arasında etkili bir işbirliği şeklindedir (OECD, 2014a). Bu faaliyet türü, okul topluluğunun tüm üyelerinin katılımını gerektiren düzenli okul görevlerinin bir parçası olabilmektedir (Borko, 2004; Villegas-Reimers, 2003). Çalışmalarında işbirliğine katılan öğretmenlerin daha sonraki mesleki faaliyetlerine daha duyarlı olduklarını gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Loxley, Johnston, Murchan, Fitzgerald ve Quinn, 2007). Dolayısıyla etkili bir mesleki gelişim biçimi olan koçluk, son zamanlarda ilgi gören ve çeşitli ülkelerde çalışmalarına rastlanılan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Brezilya’da ortaokul öğretmenleri için uygulanan dokuz aylık koçluk programının, ders planlama, sınıf yönetimi ve öğrencileri meşgul tutma konusunda destek ve pratik stratejiler sağladığı belirtilmektedir. Program; sınıf gözlemlerine, kitap ve çevrimiçi video örnekleri gibi kendi kendine yardım kaynaklarına dayanmakla birlikte, öğretmenlere geri bildirim sağlayan okul düzeyinde pedagojik koordinatörlerden oluşmaktadır. Ayrıca, video konferans programı Skype kullanılarak programı yüksek maliyetli kılan pedagojik koordinatörlerden birebir koçluk sağlanmaktadır. Programın, öğretmenlerin sınıf yönetimi için harcadıkları zamanının azalmasını ve bu sayede sınıfta daha fazla zaman kazanmalarını, öğrenci katılımını arttırmak için etkileşimli stratejilerin daha sık kullanılmasını ve öğrencilerin ulusal sınavlardaki akademik başarılarında genel bir gelişmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine Güney Afrika’dan yapılan deneysel bir çalışma, mesleki gelişim faaliyetleri koçluk şeklinde olan öğretmenlerin öğrencilerinde okuma yeterliliğinin önemli ölçüde arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, kişisel koçluğa dayanarak yapılandırılmış bir pedagojik programın, öğretmenlerin kendileri için mevcut kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamada ve öğretim uygulamalarında davranışsal değişikliği teşvik etmede etkili olduğunu göstermektedir (Bruns, Costa ve Cunha, 2018).

Okulda yerleşik mesleki gelişim gibi, mesleki ağlara katılım da yenilikçi ve etkili bir mesleki gelişim biçimi olarak tanımlanmıştır (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin fikir birliği içinde işbirliği yapmaya

ve paylaşmaya teşvik edildiği kolektif bir ortam yaratmaktadır. Ağ oluşturma fırsatları, bilginin birlikte oluşturulmasına izin verirken, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçları doğrultusunda pedagojik yenilenmeyi teşvik etmektedir (Paniagua ve Istance, 2018). Dünyada eğitim sistemleri, mesleki eğitim vermek için en uygun maliyetli mekanizmaları bulmak için çaba göstermektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Bu bağlamda mesleki gelişime katılımın, öğretim uygulamalarını ve öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini ve bazı etkinlik türlerinin diğerlerine göre daha etkili olup olmadığını değerlendiren çalışmalar büyük ilgi görmektedir (Desimone, 2009; Ingvarson, Meiers ve Beavis, 2005; Yoon ve diğerleri, 2007). Mesleki gelişimin sürekli olması, öğretim uygulamalarını etkileyebilecek olan mesleki gelişim programlarının temel özelliklerinden biri olarak tanımlanmıştır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Desimone, 2009; OECD, 2014a; Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği hakkında bilgi toplamak ise, politika yapıcılara, öğretmenlerin okullarında ve sınıflarında karşılaştıkları sorunlar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, ihtiyaçların belirlenmesi, öğretmenlerin taleplerine uygun eğitim fırsatlarının tasarlanmasına olanak sağladığı için, etkili mesleki gelişimin uygulanması için çok önemli bir önkoşuldur (Opfer ve Pedder, 2011). Örneğin sınıfta Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)'nin kullanımını teşvik eden politika reformlarının başlatılması, birkaç ülkede bu eğitime ihtiyacı ve katılımdaki artışı açıklayabilir. Örneğin, Finlandiya'nın 2016'daki müfredat reformu, eğitimcilere öğretimlerini desteklemek için dijital kaynaklar sağlanmasına vurgu yapmaktadır. Estonya'daki, 2020 için Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi de, modern dijital teknolojilerin öğrenme sürecinde uygulanmasına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır (OECD, 2015b). Bu müfredat girişimlerinde BİT'in uygulanması, Finlandiya ve Estonya'daki bu tür eğitimlere katılımın artışı açıklayabilir. Yine Finlandiya, İzlanda ve İsveç, 2013 ve 2018 yılları arasında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için dijital teknolojileri kullanan öğretmenlerin payında en yüksek artışı gösteren ülkeler arasındadır. Aynı zamanda bu durum bu üç ülkedeki BİT eğitimine katılan öğretmenlerin payındaki en yüksek artışı göstermektedir. Türkiye'de de bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olarak yapılan hizmetiçi eğitimlere katılımların fazla olduğunu ve bu tür faaliyetlerin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutum ve yeterlikleri üzerinde olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür (Korkmaz ve Demir, 2012; Yiğit ve diğerleri, 2008).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin başarısının büyük bir kısmı, planlama ve uygulamaya dayanmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017). Etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin konusunu daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde güçlü konu temelli bileşenlerle içerik odaklı olması gerektiği kabul edilmektedir (Borko, 2004; Guskey ve Yoon, 2009). Bu programların içeriği oluşturulurken öğretmenlerin önceki öğrenim ve öğretme deneyimleri ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Desimone, 2009; Opfer ve Pedder, 2011). Ayrıca, eğitimin önceki öğretmen deneyimini sınıf uygulamalarıyla ve ölçülebilir sonuçlarla birleştiren tutarlı bir yapıya sahip olması önemlidir (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Programları etkili kılan bir başka özellik grubu da aktif öğrenme ve işbirliği ile ilgilidir. Aktif öğrenme, öğrencileri eğitimin merkezine yerleştiren pedagojik yaklaşımları ifade eder (OECD, 2014a). Araştırmalar bu yaklaşımı, öğretmenlere kendi öğrenimlerinin ortak kurucuları olarak görmelerini ve etkileşimli stratejiler sağlayacağı için mesleki gelişim eğitimine dahil etmeyi önermektedir (Desimone, 2009; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca, aktif öğrenme yaklaşımlarının çok önemli bir bileşeni, meslektaşları arasındaki işbirliğidir (OECD, 2014a). İşbirliği, öğretmenler için daha esnek ve verimli bir öğrenme deneyimi sağlayan akran öğrenme ve koçluk yöntemlerini teşvik eder. (Avalos, 2011; Jensen ve diğerleri, 2016). Üstelik işbirliği, mesleki gelişim için kurslar veya seminerler gibi diğer girişimlerden daha uygun maliyetli bir yaklaşım olarak kabul edilir, çünkü öğretmenlerin öğrenmeleri okullardaki resmi olmayan ağlarla da gerçekleşebilir (Trust ve diğerleri, 2016). Öylese mesleki gelişimi de destekleme noktasında, profesyonellik unsurlarından meslektaş işbirliğini açıklamakta fayda görülmektedir.

2.3.3. Meslektaş İşbirliği

Öğretmenlerin çeşitli kariyer yapılarının desteklendiği mesleki gelişimine ve diğer öğretmenler ile aralarındaki işbirliğine dayalı çalışmalar, öğrenmelerinin desteklenmesine yönelik yaşam döngüsünde önemli görülmektedir. Meslektaşlar ile etkileşimler, aynı zamanda profesyonel öğretmen standartlarının önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerin diğer aktörlerle etkileşimi, öğrenme topluluklarının üyeleri olarak daha geniş mesleki sorumluluklar yükleyerek diğer öğretmenlerle, ebeveynlerle veya okul müdürleriyle işbirliği halinde çalışmalarını ifade etmektedir. Ekip ile öğrenimin ve işbirliğinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmedeki etkinliği iyi bilinmektedir. Dolayısıyla okul liderleri ve kurulları,

öğretmenleri okul içinde ve okulda işbirliği halinde çalışmaya ve işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmede daha aktif bir rol oynayabilirler. Öğrenmelere aynı zamanda farklı alanlardaki öğretmenler arasında güçlendirilmiş bir işbirliğinin dahil edilerek multidisipliner bir yaklaşımın teşvik edilmesi, eğitimde etkili bilgi işleminin anahtarıdır (Levin, 2011). Çünkü öğretmen bilgisi, mesleki işbirliği yoluyla da kodlanabilmektedir. Görülmektedir ki meslektaş işbirliği, öğretmenlerin bilgi üretiminde de ortak bir unsurdur (Levin, 2013; OECD, 2007; Van de Ven ve Johnson, 2006).

Meslektaş işbirliği, profesyonelliğin ana bileşenlerinden biridir. Bu bileşen, öğretmenler için yüksek standartlar oluşturulmasını ve öğretmenlerin onlar için belirlenen standartlara karşı sorumlu olmalarını sağlar. Yüksek mesleki standartların desteklenmesi ile öğretim, her öğretmenin yalnız olarak gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaktan çıkar ve kolektif gözlemlere açık, profesyonel bir faaliyet olarak ilerler. Eğitim sistemleri, meslektaşlar arası bilgi paylaşımını, işbirliğini ve destek ağlarını oluşturarak yüksek standartlara erişmeyi sağlayabilir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili alanyazında, mesleki işbirliği ağlarının geliştirilmesi ve bununla birlikte meslektaşların yüksek performans standartlarına sahip olmaları, harici olarak uygulanan hesap verebilirlikten bağımsız olarak var olan bir iç hesap verebilirlik biçimi olarak görülmektedir (Sexton, 2007). Yüksek mesleki uygulamaların sürdürülmesi için, meslektaş işbirliğine yönelik meslektaşlar arası bilgi alışverişi, bilgi paylaşımı ve toplu standart belirleme ağları önemlidir. Uygulamada yüksek mesleki standartları sağlama sorumluluğu, öğretmenin okul öğrenme topluluklarına katılımını, diğer öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilmesini, meslektaşlarına geri bildirimlerde bulunabilmeyi ve okuldaki koçluk uygulamalarına katılımını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki işbirliği, aşağıdaki kriterlerle incelenmektedir (Troman, 1996);

- Okul temelli koçluk uygulamalarına katılım
- Mesleğe uyum programlarına katılım
- Doğrudan gözlemler sonucu meslektaşlarından geribildirim alma
- Öğretmenler arası ilişki ağlarına katılım (mesleki öğrenme toplulukları)
- Kişiselleştirilmiş mesleki gelişim planları yapma

Alanyazında kasıtlı bir ilişki olarak tanımlanan koçluk, öğretmenlerin hem bilgi tabanını genişleterek hem de onları duygusal olarak destekleyerek mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir (Fadokun ve Ayankunle, 2013). Lai (2005: 12) koçluğun, deneyimsiz öğretmenlerin öğretileri ile ilgili öğrenme fırsatlarını arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Koçluğun etkileri koçluğun niteliğine göre değişmekle birlikte araştırmalar, koçluk programlarının hem koçlar hem de diğer öğretmenler için karşılıklı olarak yararlı olabileceğini göstermiştir (Fadokun ve Ayankunle, 2013; Hall, Draper, Smith ve Bullough, 2008; Heirdsfield, Walker, Walsh ve Wilss, 2008). Koçluk, bilgi paylaşımını kolaylaştırarak ve yeni öğretmenlerin becerilerini geliştirerek öğretmenlerin profesyonelliğini destekler (Fox ve Wilson, 2015: 94). Koçluk uygulamaları; öğretimin gelişimine, öğrenim materyallerinin ve kaynaklarının sağlanmasına, karşılıklı değerlendirmelerde bulunmaya, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılmasına olanak sağladığı için öğretmenlerin performans standartlarının geliştirilmesinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Bullough ve diğerleri, 2003; Bray ve Nettleton, 2007; Le Maistre, Boudreau ve Pare, 2006; Maynard, 2000). Öyle ki, iyi bir danışman yeni meslektaşının yeterliğini ve etkinliğini sessizce değerlendirerek öğretmenin kariyer beklentilerini karşılamasına yönelik performansını değerlendirmesine ve iyileştirmesine destek olabilmektedir (Mertz, 2004: 552).

İlk öğretmenlik pozisyonlarına geçişte yeni öğretmenlere destek, rehberlik ve yönlendirme sağlayan resmi programlar bulunmaktadır. Bu programlar, yeni öğretmenlerin çalışmalarının standartlarını ve beklentilerini belirlemeye ve mesleğe geçişlerini kolaylaştırmaya yardımcı olan mesleki ağları tanıtmaya yardımcı olmaktadır. Koçluk genellikle bu programların önemli bir bileşenidir, fakat aynı değildir (Portner, 2005; Smith ve Ingersoll, 2004). Koçluk ve bu programların etkilerini inceleyen Smith ve Ingersoll (2004) programların, diğer yeni öğretmenlerle seminerlerin gerçekleştirilmesi, ortak planlama süresi, diğer öğretmenlerle düzenli olarak planlanmış işbirliği, yöneticilerle düzenli destekleyici görüşmeler ve ayrıca bir öğretmen ağına katılımı içerdiğini belirtmektedirler. Araştırmaları sonucunda bu tür kapsamlı programlara katılan öğretmenlerin, bir yıl sonra meslekten kopmalarının, bu desteklerden hiçbirini almayanlardan çok daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır (Smith ve Ingersoll, 2004).

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili meslektaş geribildirimleri, öğretmenlerin ve okulların etkili öğretimi sağlayabilmelerinin bir yoludur. Sheeler, Ruhl ve McAfee (2004: 397), yeni öğretim yöntemlerini denemeye çalışan öğretmenlerin, bu uygulamalarının öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisi hakkında düzenli olarak geri bildirim almaları gerektiğini savunmaktadırlar. Öyle ki araştırmaları, geribildirimlerin, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Sheeler ve diğerleri, 2004).

Mesleki öğrenme topluluğu, okulların mesleki öğrenme ve sosyalleşme için fırsatlar yarattığı bir modeldir. Lee ve Lee (2013: 436), mesleki öğrenme topluluğu hareketi ile birlikte, öğretmenlerin öğretmenler arası ilişki ağına katılmalarını öğretimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma istekleri ile açıklamaktadır. Benzer şekilde bu toplulukların, iyi uygulamaları ortaya çıkarmak ve öğretmen bireyciliğiyle mücadele etmek için bir araç olabileceğini savunmaktadırlar (Lee ve Lee, 2013: 439). Servage (2009) ise, mesleki öğrenme topluluklarının sosyalleşme yoluyla öğretmenler arasında ortak normlar ve beklentiler yaratmadaki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca mesleki bir öğrenim topluluğunun, bir öğretmeni profesyonel yapan bilgi ve uygulamalar hakkında hem bireysel hem de toplu olarak normlar ve inançlar üretme potansiyeli olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalarda birbirleriyle ilişki kurarak daha fazla profesyonel deneyimler geçirmeleridir (Servage, 2009: 152, 153). Mesleki öğrenme toplulukları ayrıca yenilikçi öğrenme ortamlarının temel taşı olarak kabul edilmiştir (OECD, 2013a). Bu nedenle devletlerin ve eğitim sistemlerinin okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını desteklemesi önemli görülmektedir.

Mesleki gelişim planı ise, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleme ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için kendileri için hedefler koymalarını gerektiren bir uygulamadır. Jaquith, Mindich, Wei ve Darling-Hammond (2010: 6) mesleki gelişim planını, öğretmenler arasında bir değerlendirme mekanizması oluşturarak öğretmenlerin hesap verebilirliklerini ve mesleki gelişimlerini izlemeyi ve onları teşvik etmeyi amaçlayan bir uygulama olarak açıklamaktadır. Meslektaş işbirliğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir, çünkü mesleki gelişimi ve yüksek standartları teşvik eden danışmanlara danışılarak oluşturulmaktadır.

2.3.4. Mesleki Etik

Profesyonel öğretmenlerin, akademik ve mesleki niteliklere sahip olmanın yanı sıra, mesleki etik bilgisine de sahip olmaları ve bunları uygulayabilmeleri gerekmektedir. Mesleki etik, öğretmenin kaliteli eğitim vermesini ve öğrencilerin iyi değerler kazanmasını sağlayan bir rehber gibidir.

Öğretmen profesyonelliği konusuna da bağlı olarak, öncelikle öğretmenin meslek etiği ile genel veya temel etik arasındaki ilişkinin tartışılması gerekmektedir. Öğretmenin meslek etiği ile temel veya genel etik arasındaki ilişki, bireysel ve sosyal yaşamda mesleğe verdiğimiz rolün yanı sıra öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak anlaşılıp anlaşılmadığına da bağlıdır. Carr (2000), öğretimde profesyonellik ve mesleki etik ilişkisine dair iki model ortaya koymaktadır. İlk model, özel ve mesleki yaşam arasında daha fazla süreklilik ve bütünlük öngörmektedir. Öyle ki bu durum, “daha yüksek bir iş memnuniyeti ile telafi edilen daha düşük bir gelir” örneği ile açıklanmaktadır. Bu görüşte eğitim bir kültür aktarımı olarak açıklanırken öğretmen de bir erdem modeli olarak görülmektedir. İkinci modelde, mesleki yaşam özel hayattan ayrılır ve kişisel eksikliklerin mesleğin icrası ile alakasız olduğu kabul edilir. Bu görüşe göre önemli olan bürokrasi kuralları tarafından belirlenen mesleki standartlara ve normlara uymaktır. Belirtilen bu iki model çelişkili görünmektedir. Bununla birlikte, bunları birbirine karşıt seçenekler olarak görmeyen, öğretmenin rolünün tamamlayıcı boyutları olarak nitelendiren görüşler de bulunmaktadır (Higgins, 2011). Bu görüş ise, her bireyin bir kişiliğe sahip olduğu ve bunun mesleki yaşamı ile belirli bir etkileşimde olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu gibi görüşler ışığında öğretmenin meslek etiğine odaklanan beş ana etik yaklaşımına aşağıda yer verilmiştir.

- *Görev etiği*: Bu yaklaşım normlara, ilkelere ve sözleşmelere saygı duymaya dayanır. Kişilerden ziyade eylemlere odaklanır. Öğretmenlik kavramı, bir meslek olarak ele alınıp etik kurallara veya davranış kurallarına uyum olarak ifade edilir. Bununla birlikte, yazılı kurallar, alandaki birçok bilim insanının kabul ettiği gibi, etik alanın bütün zenginliğini içeremez (Campbell, 2008). Örneğin öğretmenin öğrencilere karşı tarafsız davranışı kesinlikle yeterli değildir.
- *Sonuç temelli etik*: Sonuçsal etik kuramlar, bir eylemin ahlaki değerini, sonuçlarına göre belirler. Genellikle, fayda maksimizasyonu prensibi

olarak ifade edilir. Bu prensip, en iyi eylemin, en fazla sayıda insana en büyük faydayı getiren eylem olduğu kanısını içerir (Strike ve Soltis, 2009). Bu ilkenin eğitime uygulanması ise, öğrenci sonuçlarının iyi öğretmenlerin ve iyi okulların en iyi göstergeleri olduğudur. Öyle ki eğitim sistemlerinin çoğunun bu yaklaşım doğrultusunda, sınav performansları veya mezunların kariyerleri açısından işlevsel hale getirilmiş sonuçlara takılıp kaldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımdaki eğitimsel faydaları maksimize etme tutumu, çoğunlukla kişisel ve kişilerarası nitelikte olan diğer bazı faktörlerin resim dışında bırakılmasına neden olabilmektedir.

- *Erdem etiği*: Modern erdem etiği, görevselciliğe ve faydacılığa karşı bir eleştiri olarak doğmuştur ve etmen merkezli bir etik anlayışını içermektedir. Erdem, arzu edilen bir karakter özelliği olarak benimsenmektedir. Karakterin bu etik akıl yürütme çizgisinde merkezileşmesi, erdemleri temsil etme ve bir rol model olma, öğretmenin meslek etiğinin özünde olan durumlardır (Carr, 2000). Özellikle öğretmenin rolü ile ilgili erdemler olarak dürüstlük, sabır, tutarlılık, sorumluluk, zararsızlık ve cömertlik önemli görülür (Campell, 2008).
- *Değer etiği*: Benimsenen değer etiği anlayışında değerler, bireyler için önemli olan nesnel niteliklerdir. Kişisel gelişimin belirleyici unsuru, kendisinin ötesine geçen değerlerle ilgilidir (Higgins, 2011). Saygılı tutumu ve adanmışlığı vurgulamaktadır. Bu adanmışlık, öğretmenlik de dahil olmak üzere “manevi değeri yüksek meslekler” ile özellikle ilgilidir (Strike ve Soltis, 2009).
- *Kişisel etik*: Bu yaklaşım değerler etiğinden ve bir dereceye kadar görev etiğinden ve hatta sonuççuluktan ilham alır. Sevgi ve sorumluluk vurgulanmaktadır. Kişinin tek doğru ve yeterli tutumun sevgi olduğu savunulur. Bütünlük işlevlerine işaret ederek erdemler kavramını kullanır, böylece kendi kendini yönetme ve kendi kendine sahip olma, kişisel yapının gerçekleşmesini sağlar. Psiko-duygusal bütünlüğün veya karakter inşasının yaşam boyu süren bir insan görevi olduğu iddia edilmektedir. Bir insan çalıştığı iş sürecine ait çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin tümü; nesnel içeriklerinden bağımsız olarak, insanlığını gerçekleştirilmeye hizmet etmelidir. Bu ifade, kişinin mesleki uygulamalarının kendini dönüştürmeyi amaçladığı sosyal uygulama

anlayışı ile de uyumludur (Higgins, 2011). Kişiselliğinin değerler boyutuna gelince, insanın insanı mükemmelleştirdiği görüşü savunulur. Öğretmenin mesleki etiğine uygulanan kişisel etik, açıkça öğrencilerin kişisel gelişimlerine özen göstermek anlamına gelir. Noddings (2003), öğretimin ilişkişel bir uygulama olduğunu, sadece öğrencileri diğer uygulamalarla tanıştırmmanın bir aracı olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin yaşamlarını yalnızca konu yoluyla öğrettiklerimizle değil, aynı zamanda kendileri ile kurmuş olduğumuz ilişkilerimizle de etkileriz. Bakım ve güven ilişkileri kesinlikle bilgi aktarma aracıdır, ancak öğrencilerin bütün olarak gelişimlerine de yardımcı olur. Genel olarak, meslek mensuplarının tekniği, kontrolü ve etik kuralları birleştirilerek topluma hizmet eden iyi huylu ve özgeçil varlıklar olduğu belirtilmiştir. Kişiselcilikte öğretmenin kendini geliştirmesi de gerekmektedir. Öyle ki, saf özgeçilik, genellikle öğretmenin tükenmişliğine yol açan hatalı bir etik duruş olarak betimlenmektedir. Kişinin kendi gelişimini önemsemesi, aynı zamanda “kendi kendine yeten” öğretimin bir koşulu olduğu için önemli görülmektedir (Higgins, 2011). Dolayısıyla bir öğretmenin kişisel etiği, hem kendinin hem de öğrencilerinin gelişimini sağlamaya yöneliktir.

Bu belirtilen yaklaşımlar birbirinin karşıtı gibi değil, tamamlayıcısı olarak görülmelidir. Tüm bu yaklaşımların kesişme noktasında insana odaklanıldığı görülmektedir. Ancak erdem etiği ve görev etiğinin ötesine geçen nesnelci değer etiğine dayanan yaklaşımların, öğretmenlerin meslek etiği ile ilgili çağdaş çalışmalarda yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Kazmierczak, 2015).

Öğretmenin mesleki etiği alanındaki çalışmalarda 1990 yılından itibaren çoğalma görülmektedir. Öğretimin profesyonelleşmesine yönelik uluslararası hareketlerle de, etik kurallar giderek yaygınlaşmıştır. Dünyadaki 50’den fazla ülkede, öğretmen dernekleri, federasyonları ve sendikaları, öğretmenlerin mesleki etik kurallarının belirlenmesini sağlamıştır (UNESCO, 2010).

Mesleki etik kuralları, profesyonellerin taahhüt, özveri, samimiyet ve dürüstlük ile çalışmalarını yürütmelerine yardımcı olmayı amaçlayan yol gösterici ilkelerdir. Bir profesyonel, mesleğinin özel ilkelerini takip etmeli ve görevlerini mesleğin gereksinimlerine göre yapmalıdır. Mesleki etik, mesleğin işyerinde elverişli bir atmosfer yaratmak için uygulaması gereken ilke ve değerlerle açıklanmaktadır. Mesleki bilgi ve beceriler, her profesyonelin

hizmetlerini kararlılıkla yapabilmeleri için edinmeleri gereken kilit unsurdur. Her mesleğin ana amaç ve hedefleri vardır, bu amaç ve hedeflerin yerine getirilebilmesi için, meslek etik kurallarına uyulmalıdır. Yani öğretimin amaçlarını ve hedeflerini yerine getirmek yalnızca içerik bilgisi ve pedagoji bilgisiyle ilgili olmayıp mesleki etiğe de bağlıdır. Mesleki etik, profesyonellere işlerini anlamlı bir şekilde yapabilmeleri için yardım sağlamaktadır (Sherpa, 2018: 16-17)

Bilim insanları bazen etik kuralları kılavuzlarken mesleki davranış biçiminin iki farklı yolunu takip ederler (Banks, 2003; Carr, 2006; Forster, 2012; Van Nuland, 2009). Birincisi, profesyonelliğin altında yatan etik ilkeleri vurgulayan ve meslekte belirli şartlarda yapılması ve yapılmaması gerekenlerle ilgili açık kurallar sunan “düzenleyici” yoldur. Bu kuralların kapsamında, standartların ihlal edilmesi durumunda, disiplin cezası alınabileceği açıkça belirtilir (Banks, 2003). Diğer etik kuralların ise “istek uyandırıcı” olduğu söylenir, çünkü mesleğin geniş ideallerini ve değerlerini (örneğin adalet, eşitlik ve bütünlük gibi) sunmaya odaklanırlar. İstek uyandırıcı bir tarzda yazılmış kurallar, profesyonellere belirli bir mesleki davranış idealini elde etmeye çalışmak için olumlu bir şekilde ilham vermek ve kendilerini disiplinli bir işlev olarak açıkça konumlandırmamak içindir. Bu yaklaşımda, profesyonellerin kendi özel beklentilerini dayattıkları gözlemlenmektedir (Forster, 2012). Düzenleyici kurallar prosedürlere ve eylemlere odaklandığı için bu yaklaşımda profesyoneller araçsal gerçekliğe öncelik verme (yani, belirli bir hedefe ulaşmak için en etkili araçları bulmakla ilgili girdi-çıkı türü düşünmeye öncelik vermesi) eğilimindedirler. Bu durumda, profesyonelden beklenen şey, iş yerinde etik davranış kurallarına uygun davranmaktır. Buna karşılık, profesyonel beklentiler hakkında düşünmek için daha açık uçlu ve esnek fikirler sunan istek uyandırıcı kurallar, özerk yargıların uygulanmasına daha elverişli görünmektedir. Bu kurallar profesyonelleri, profesyonellik idealini benimsemenin ne anlama geldiğini düşünmeye davet eder ve bu ideale ulaşabilmeleri için sürekli çaba göstermeleri yönünde teşvik eder.

Mesleki etik kuralları, esas olarak, üyelerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bir uzmanlar topluluğu tarafından oluşturulan ve uygulanan önceden tanımlanmış kuralların bir listesidir. Dolayısıyla etik kurallar, mesleki davranışı tanımlamak için standartlar olarak işlev görür (Carr, 2000). Öğretmenlik mesleğine ilişkin bu etik standartlar, profesyonel uygulama vizyonunu temsil

eder. Profesyonel öğretmenler, en yüksek etik standartlara sahip olabilmek için vicdani çaba ile hareket ederler. Güçlü ve etkili bir öğretmenlik mesleğinin merkezinde, öğrencilere ve onların öğrenmelerine bağlılık vardır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik standartların amaçları:

- Öğretmenlik mesleğinde etik sorumluluk ve taahhütleri tanımlamak,
- Öğretmenlik mesleğinde etik karar ve davranışlara rehberlik etmek,
- Öğretmenlik mesleğine halkın güvenini kazanmaktır.

Profesyoneller, mesleki becerilerini halkın yararına ve yüksek etik davranış standartları bağlamında kullanmaya söz verir. Etik ahlak bu vaadin en önemli ifadesidir. Mesleki kuruluşların yasalarca etik kurallar getirmesi, üyelerin kuralların içeriğini öğrenmesi ve kurallara aykırı bulunan üyelerin disipline edilmesi için bir mekanizma oluşturmasının zorunlu olmasının nedeni, mesleğin kendisinin etik normları oluşturması gerektiğidir. Bu normlar, meslek üyelerinin çalışmalarını yönetir ve toplumun güveninin temelini oluşturur (Schwimmer ve Maxwell, 2017). Mevzuat, bir etik kuralının yerine geçemez, çünkü mevzuat, politikaların veya toplumun profesyonellerden ne beklediğinin bir ifadesidir. Mesleğe ve mesleki davranışa halkın güvenini güçlendirmek için tasarlanmış düzenleyici bir araç olarak etik kurallar, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki sosyalleşmesinde de önemli bir pedagojik boyut kazanmaktadır.

Öğretim, sadece içeriği ve konuyu vermekle ilgili olmayıp bunun ötesinde bir süreci temsil eder. Dolayısıyla öğretmenin bu süreçte geniş bir rolü vardır, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destek vermeli ve öğrenme motivasyonlarını canlı tutmalıdır. Öğretmenlik, kaliteli insan kaynakları, sorumlu vatandaşlar, sosyalleşmiş bireyler ve yaratıcı kişilikleri yetiştirerek ulus inşasına katkıda bulunduğundan asil ve kutsal bir meslek olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu meslek, kurumlarına ve öğrencilerine çok fazla bağlılık, özveri ve samimiyet gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına sahip olmamaları; kurumun, öğrencilerin, toplumun ve bir bütün olarak ulusun gelişiminde bir engel teşkil edecektir. Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin genel performansını da inkar edilemez bir şekilde etkileyecektir.

Öğretmenlerde meslek etiğinin yokluğu öğrencilerin gelişimini etkileyecektir. Öğretmenler, öğrencileri için rol modeli, ilham kaynağı, motive

edici ve lider olmalıdır. Öğrencilerin öğretmenlerinin ayak izlerini doğrudan veya dolaylı olarak takip ettiği bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini arttırmak için net bir vizyona sahip olmaları gerekir. Öğretmenin görevlerinden biri de, öğrencilerin gelişim süreçlerinde ortaya çıkan sorunlarını ve engellerini çözmektir. Öğretmenler çocukların kişilik gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere iyi davranışlı bireyler olmaları için yol göstermeye ve rehberlik sağlamaya odaklanmalı ve rol model olarak iyi bir tutum sergilemelidirler. Bu süreçlerde öğretmenlerin sahip olmaları gereken ilk ve en önemli nitelik, belki de meslek etiğidir. Öğretmenler meslek etiğini anlamlandıramaz ve uygulayamazlarsa, mesleklerinden memnun olmayabilirler ve ayrıca öğrencilerin performanslarını da engelleyebilirler. Öğretmenlerin bu süreçte kişiliklerini ve davranışlarını geliştirmelerinde mesleki etik kuralları önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin etik kurallarını doğru şekilde uygularlarsa, tartışmasız okul, çocuk, toplum ve milletin gelişimini de gerçekleştirmiş olacaklardır. Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlamaya yönelik öğretmenlere yardımcı olacak bazı önemli mesleki etik kuralları aşağıda açıklanmıştır (Vijayalakshmi, 2019).

1. Öğretmenler daima rol ve sorumluluklarının farkında olmalıdır. Etkin bir şekilde kuruma ve öğrenciye hizmet vermeli, mutluluk ve memnuniyet sağlamalıdır. Öğrencilere gelişimin farklı yönlerinde üstünlük kazanmaları için azami fırsatlar sağlamalıdır. Öğretmenlik mesleği aktif profesyonellik gerektirdiğinden bu süreçte pasif kalmamalıdır.
2. Öğretmenler, öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını nasıl yerine getireceklerine dair kesin bir vizyona sahip olmalıdırlar. Bunun için eğitim süreçlerindeki eylemleri konusunda net olmaları gerekir. Planlama stratejileri yapmalı ve etkili bir şekilde uygulamalıdırlar. Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamak için öğretmenler tarafından uygun profesyonellik gösterilmelidir.
3. Ayrıca okulun profesyonel ortamına uyum göstermelidirler. Kurum yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği yapmalıdırlar. Okul bir sistemde çalışır ve öğretmen bu sistemin her üyesinin eşit derecede önemli olduğunu ve kendi rollerini oynayabileceklerini bilmelidirler. Bu nedenle, birlikte çalışmaya odaklanmalı ve okulun tüm üyelerine saygı duymalıdırlar. Bu durum, okulun çalışma ortamını doğal olarak değiştirecektir.

4. Profesyonel bir öğretmen olmak, ruhsal ve kültürel değerlere, çeşitliliğe, sosyal adalete, özgürlüğe, demokrasiye ve çevreye saygı göstermeyi gerektirir. Öğretmenler insan onurunu destekleyen eşitlik yaklaşımı ile duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik etmelidirler.
5. Öğretmenler, öğrencilere şefkat, özen ve sevgi göstermelidirler. Ancak o zaman öğrencilerle saygıdeğer bir ilişki kurabilirler. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğretim süreçlerini etkiler. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve sorunları öğretmenleriyle paylaşabilmeleri ve öğretmenlerin de bu sorunlara iyileştirici çözümler sunabilmeleri için öğrencileriyle özenli ve şefkatli bir iletişim kurmaları gerekir. Öğretmenler bu süreçte akılcı davranmalı ve uygulamada davranışlarını profesyonel muhakeme ve empati ile donatmalıdırlar.
6. Öğretmenlerin dürüst ve güvenilir olmaları ve okula ve öğrencilere adanmışlık göstermeleri önemlidir. Bu tür eylemler bütünlük içinde somutlaştırılmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki taahhütleri ve sorumlulukları, uygulamadaki eylemleri ile bütünlük içerisinde olmalıdır. Bu durum, kurumun ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini artıracaktır.
7. Öğretmenler, okulların tüm paydaşları ile samimi ve saygılı ilişkiler kurma konusunda motive olmalıdırlar. Öğretmenler öğrencilerin, meslektaşlarının, ebeveynlerin, okul yönetiminin ve halkın güvenini kazanmayı amaçlamalıdırlar. Bunu da adalet, açıklık ve dürüstlük ile gerçekleştirebilirler.
8. Öğretmenler, kendi okullarının diğer üyelerinin mahremiyetine saygı göstermeli ve yasal bir zorunluluk olmadığı veya bir bireyin refahı için meşru bir endişe olmadığı sürece, mesleki uygulama sırasında edinilen bilgilerin gizliliğini korumalıdırlar.
9. Öğretmenler, mesleki çalışmaları ve özel çıkarları arasındaki çatışmalardan daima uzak durmalıdırlar, çünkü bu durum öğrenciler üzerinde endişeye neden olarak onları demoralize edebilir, okula ve öğretmenlere yönelik algılarını etkileyebilir.
10. Öğretmenler, öğrenciler akademik etkinliklerle ilgili performanslarını ortaya koyarken ve onları değerlendirirken önyargılı olmamalıdırlar.

Bütün öğrencilere saygı göstermeli ve kast, inanç, cinsiyet, aile durumu, din, yaş, engellilik, ırk, etnik köken, bölge, toplum ve sosyo-ekonomik durumdan bağımsız olarak onlara eşit davranmalıdır. Bu eşitlik yaklaşımına uygun davranmak, öğrencileri akademik ve müfredat etkinliklerinde iyi performans göstermeleri için motive edecek ve pekiştirecektir. Bu durum öğrencilerin moralini ve güvenini artıracaktır.

Öğretmenler için bu mesleki etik kuralları, öğrencilerin ve tüm meslek üyelerinin haklarını korumak için tasarlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde ilgili etik kurallara uymak öğretmen profesyonelliğinin göstergesidir (Creasy, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğe girmeden önce iş ahlakını ve değerlerini anlamaları çok büyük önem kazanmaktadır. Çünkü bu değerleri anlamak, öğretmenleri başarılı ve anlamlı bir öğretime yönlendirecektir. Başarılı bir öğretim için de, mesleki etik bilgisi ve uygulaması, öğretmenler için yol göstericidir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce temel mesleki etik eğitimini almaları önemli görülmektedir (Sherpa, 2018: 16-17).

Bilimsel literatürdeki yaygın görüşlerden biri, etik eğitiminin temel rolünün, mesleğin ortak normlarını potansiyel eğitimcilerle tanıtmak olduğudur (Campbell, 2008; Coombs 1998; Strike, 1990). Bu görüş, diğer mesleklerin olduğu gibi, öğretmenliğin de etik olarak sorumlu davranışı tanımlayan ve çerçeveleyen kendine has etik kavramlarına ve mesleki değerlerine (mahremiyete saygı, entelektüel dürüstlük, kişisel başarı gibi) sahip olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu nedenle, Banks (2003) için bir etik kuralının eğitimi, öğrencileri gelecekteki mesleklerinin ortak normları hakkında bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda belirli bir alandaki profesyonellerin etik meseleleri tartışmaları için ortak kelimeleri kullanmalarını sağlar. Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlamaya yönelik mesleki etik eğitimi, aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılmaktadır (Schwimmer ve Maxwell, 2017).

- Mesleki etik eğitimi öğretmen profesyonelliğine nasıl katkıda bulunur?
- Hangi mesleki beceriler, nitelikler veya özellikler geliştirilmeli?
- Gelecekteki öğretmenler için bir etik dersine hangi içerik dahil edilmelidir?
- Hangi öğretme ve öğrenme yaklaşımları denenmiş ve hangi başarı ile elde edilmiştir?

Öğretmenlerin ve öğretilerin profesyonelleşmesi konusundaki söylem ile ilgili olarak, birçok bilim insanı, mesleğin etik normları hakkındaki bilginin, profesyonelliğin temel bir gereksinimi olduğunu açık bir şekilde kabul etmektedir (Campbell, 2008, 2013; Strike, 1990). Kendi pratik ve teorik bilgi birikimine mesleki etik bilgilerini eklemek ve kendi ortak normlarına sahip bir uygulama topluluğuna ait olmak, profesyonellerin öznel sezgilerinin ötesine geçmelerini ve profesyonel yargılarda bulunmalarını sağlar. Bir başka deyişle, profesyonellerin, mesleki yaşamlarında neyin doğru, gerekli ve etkili olduğuna ilişkin kendi kişisel ve sübjektif fikirleri yerine, kolektif standartlara uygun davranma konusunda temel bir yükümlülüğü vardır. Bu nedenle, araştırmacılar, mesleğin temel etik ilkelerinin öğretmenlik profesyonelliğini arttırmanın bir aracı olarak görüp ilk öğretmenlik eğitiminde açıkça öğretilmesi gerektiği fikrini savunmaktadırlar (Campbell, 2008; Ungaretti, Dorsey, Freeman ve Bologna, 1997). Ungaretti ve diğerleri (1997: 278), “etik ikilemlerin tanımlanmasının ve genel olarak etik bir davranışı yansıtmak için bilişsel stratejilerin ve diyalog yeteneğinin geliştirilmesinin” profesyonelliği arttırdığını belirtmektedirler. Mesleki etik eğitimi, kişinin eylemlerini yansıtmak için gerekli olan bilgi ve yetkinlikleri geliştirmeyi hedeflediğinden, “öğretmen eğitiminin kalbinde yatıyor” betimlemesi yapılmaktadır. Bununla birlikte Strike (1990), profesyonellik perspektifinden ayrı olarak öğretmenliğin insanların gelişimini derin bir şekilde etkilemesinden dolayı, öğretmenlerin etik eğitiminin temel olarak ahlaki bir girişim olduğunu belirtmektedir.

Mesleki etik eğitiminin amacı, öğrencileri mesleki uygulamalarında etik olarak sorumlu kararlar almaları için bilgi, beceri ve eğilimlerle donatmaktır. Ayrıca, öğretmenler için bir etik eğitimin amacı olarak adalet, özen ve dürüstlük gibi kişisel etik niteliklerin teşvik edilmesi söylenebilir. Eski çalışmalar, “öğrencileri etik olarak daha iyi insanlar yapma” amacını gerçekçi olmayan bir amaç olarak görüp reddetme eğilimindeyken (Howe, 1986; Strike, 1990; Watras, 1986); daha yeni çalışmalar, öğrencilerin etik karakter özelliklerini ya da erdemlerini geliştirme fikrine çok daha sıcak yaklaşmaktadır (Soutter, 2014; Johnson, Vare ve Evers, 2013; Warnick ve Silverman, 2011).

Öğretmenler için etik eğitiminin temel amacı, öğrencilere gelecekteki mesleğinin “kamu etik dilini” tanıtmaktır (Coombs, 1998: 564). Bununla birlikte, bu kavramların ne zaman uygulandığını ve hangi somut eylemleri gerektirdiklerini bilmek, bunları dikkatli bir şekilde ayırt edebilmek önemli

görülmektedir. Bu önem, etik eğitiminin ikinci temel amacı olan etik kavramların vakalara uygulanma becerisini kazanmayı işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için etik eğitim, temel etik kavramların anlaşılmasını sağlayarak öğretmen adaylarının bu kavramları uygulama becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır (Strike, 1990). Strike (1990: 52), iyi karakter ve iyi niyetin, etik açıdan sorumlu mesleki davranış için yetersiz olduğunu belirtmektedir. Genel olarak öğrencilerde mesleki etik davranışları geliştirebilmek için, onları giderek daha karmaşık ancak gerçekçi vakalarla tanıştırmak, bu durumlarda kullanılacak temel etik ilkeleri ve kavramları tanımlamak ve sorunlara ilişkin çözümler bulmalarını sağlamak gereklidir. Öğrencilerin “iç dünyasını” ve ahlaki duyarlılığı nasıl etkileyeceği ile ilgili olarak giderek daha fazla endişe duyan bazı bilim insanları, öğrencilerini “hassaslaştırmak” için etik ile ilgili kişisel deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlatma tekniklerine başvurmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2013; Warnick ve Silverman, 2011). Bazı araştırmacılar ise, öğrenci veya eğitimci olarak kişisel deneyimlerini yansıtmaya davet ederek öğrencilerin katılımını teşvik etmeye odaklanmayı önermektedir (Campbell, 2008; Coombs, 1998). Bazı eğitimciler de, öğrencileri gerçekçi ahlaki ikilem durumlarına yerleştirmeyi önermektedir. Öğrencileri bu yolla etik konuların öğrenimine dahil etmek için, öğrenme-öğretme sürecinde “gerçek hayat hikayeleri, resimler ve rol yapma tekniklerini içeren işbirlikli öğrenme stratejileri” kullanılmaktadır (Bruneau, 1998: 259). Ayrıca bazı yazarlar, gelecekteki öğretmenlerin kendi değerleri (Nash, 1991) ve okulu ve müfredatı örtük şekilde yapılandıran sosyal değerler (Johnson ve diğerleri, 2013) üzerinde düşünmenin ve bunları tanımlamanın ne kadar önemli olduğunu altını çizmektedirler. Buradaki yaklaşım, öğrencileri bu ahlaki sistemleri sorgulamaya çağırarak ve gerektiğinde değişimi yönlendirecek eylemleri ile ahlaki sistemler hakkında bir farkındalık geliştirmelerini sağlamaktır.

Özetle, öğretmen eğitiminde mesleki etik eğitime dair bilimsel yazılarda, öğretmen adaylarının mesleki etik öğrenme yaklaşımlarının genel olarak, biçimdeki değişkenlik (bütünleşik bir müfredat veya tek başına bir ders olarak mı öğretilir?), yöntemdeki değişkenlik (nasıl öğretilir?) ve içerikteki değişkenlik (öğrencilerin karşılaşabilecekleri hangi konular, temalar ve kavramlar?) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Tüm bu değişkenliklerle birlikte, 30 yıllık bir literatüre bakıldığında, mesleki etiğin öğretmen eğitimi müfredatının bir parçası olması gerektiği konusu üzerinde bir tutarlılık olduğu ortaya çıkmaktadır (Maxwell ve Schwimmer, 2016). Bu durum eğitim sistemlerinin profesyonel

öğretmenlerin, mesleki etik kuralları ile sürekli eğitim gereksinimlerine ve kariyer gelişimlerine özen göstermelerini gerektirir.

2.3.5. Mesleki Özerklik

Öğretmen profesyonelliğinin temel unsurlarından olan özerklik (Whitty, 2006; OECD, 2016), bir mesleğin tanımlayıcı özelliklerinden biri (Hoyle, 1995; Howsam ve diğerleri, 1985) olarak nitelendirilir. Özerklik, öğretmenlere hem hedeflerine ulaşmak için bireysel karar vermede hem de çalışmalarıyla ilgili durumları kontrol etmede bir etki alanı sağlamaktadır. Forsyth ve Danisiewicz (1985), profesyonellerin görevlerinin önemli, özel ve karmaşık olduğunu, bu nedenle profesyonellerin dış baskılardan bağımsız özerk karar alma yetkilerine sahip olmaları gerektiğini belirten tartışmaları desteklemektedirler. Özerklik, örgütsel kontrolün karşısı bir işlevi yerine getirir (Johnson, 1992). Ancak özerklik sadece öğretmenler üzerindeki baskılara karşı bir direnç işlevi görmez, aynı zamanda kişisel ve mesleki anlamda onları güçlendirmek anlamına gelir (Friedman, 1999).

Öğretmenleri profesyonelleştirmeye yönelik hareketin temel amaçlarından ve cazibe merkezlerinden birinin, mesleki özerkliği sağlamak olduğu belirtilmektedir (Bull, 1988). Öyle ki araştırmalar, son zamanlardaki profesyonelleşme eğilimlerinin okulların özerkliğini artırdığını ve aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliğini genişlettiğini göstermektedir (Burns ve Köster, 2016).

Hall'un (1968) profesyonellik ve bürokratikleşme konusundaki çalışmasında profesyonellik, bireysel ve örgütsel seviye olmak üzere iki düzeyde incelenmiştir. Bireysel düzeyde; mesleki örgütün temel referans olarak kullanılması, kamuya hizmet etme inancı, öz düzenleme inancı, alana çağrı yapma ve karar verme özerkliği olmak üzere beş nitelik önemli olarak tanımlanmıştır. Örgütsel düzeyde, profesyonelliğin gösterilmesi için dört farklı ortam türünün olduğu kabul edilmiştir. Bunlar:

- 1) Profesyonelin kendi patronu olduğu özel yapı / İşte özerk birey - Profesyonel, her bir olay için hareket tarzının tam belirleyicisi ve ayrıca tüm olası sonuçlardan sorumlu olan kişidir.

- 2) Mesleğin çalışmalarının dış veya idari yargı yetkisine değil, kendi başına tabi olduğu özerk meslek kuruluşu - Ortaklarıyla birlikte çalışanlar, otorite kaynağı oldukları için ana belirleyicilerdir.
- 3) Önemli ölçüde azaltılmış mesleki özerkliğe sahip, dışarıdan türetilmiş bir sisteme bağlı bir çalışan olarak profesyonel - Devlet okullarında, kütüphanelerde ve sosyal hizmet kuruluşlarında istihdam edilen ve çoğunlukla yasal olarak yapılanmalardan etkilenen profesyonellerdir.
- 4) Büyük bir organizasyonun parçası olan bir departmanda çalışılan meslek - Birçok kuruluşun yasal, eğitim veya araştırma departmanlarıdır.

Öğretmenler, heterojen bir organizasyon olan üçüncü organizasyon ortamına uygundur. Bu anlamda, öğretmen profesyonelliğinin örgütsel düzey yerine bireysel düzeyde tanımlanması daha fazla önem kazanmaktadır. Morrow ve Goetz (1988) de profesyonelliği kişinin mesleğine ne ölçüde bağlı olduğuyla tanımlamayı tercih ederek ve karar verme özerkliğini vurgulayarak bireysel yönere daha fazla önem vermiştir.

Özerklik ile öğretmenlerin öğrencileri için en iyi olan yöntemleri seçme hakkına sahip olmaları sağlanır. Bu yönüyle öğretmenler önemli bir pedagojik özgürlük kazanmaktadır (Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği gibi karar verme ve yargılama için gerekli pedagojik bilgiye sahip olmaları, örneğin, öğrencinin çeşitliliğini göz önünde bulundurarak nasıl bir ders tasarlayacağına ya da yerinde bir şeyler yapacağına karar vermeleri gerekir. Öğretmenlerin mesleğe özgü öğretme ve öğrenme teknik bilgisine sahip uzmanlar olarak görülmesi durumunda, öğretmenlerin mesleki bilgilerini yargılama ve karar verme için kullanmaları gerekmektedir. Öyle ki Shavelson (1973), karar vermenin aslında temel bir öğretim becerisi olduğunu savunmaktadır. Shavelson'a göre, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin başarısını artırmaya yönelik öğretmenler tarafından düzenli olarak kararlar alınır. Benzer düşünceler doğrultusunda Leinhardt ve Greeno (1986) da öğretimi, yapılandırılmamış ve sürekli değişen bir ortamda hızlı kararlar almayı gerektiren karmaşık bir bilişsel beceri olarak nitelendirmektedir.

Bir öğretmen tarafından alınan tüm kararlar, bir öğrenme ortamı oluşturmak için etkileşime girer. Clough, Berg ve Olson (2008), öğretmenlerin içerik ve etkinlikler hakkındaki kararlarının yanı sıra öğretim stratejileri ve davranışlarıyla ilgili kararlarının da öğretme hedefleriyle nasıl etkileşime

girdiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini göstermek için bir “karar verme çerçevesi” geliştirmiştir. Kilit öğretmen kararları, öğrenme ortamındaki sürekli bir geribildirim döngüsünün bir parçası olan değerlendirmenin merkezindedir. Örneğin öğretmenler, stratejileri, görevleri ve etkinlikleri seçmenin yanı sıra nasıl davranacaklarına karar vermeleri için öğrenciyi sürekli olarak değerlendirir (örneğin, öğrencinin düşüncesi, öz-yeterlik, ön bilgi, gelişim düzeyi vb. hakkında bilgi toplama) ve öğrenciyi öğrenmelerinde ileriye taşımak için öğrenci ile etkileşime girer. Araştırmalar da, mesleki özerkliğin öğrencinin performansını olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Bu durum kısmen 1980’lerin başından beri eğitim reformlarının neden okullara daha fazla özerklik vermeye odaklandığını açıklamaktadır (Clark, 2009; Fuchs ve Woessmann, 2006; OECD, 2013c; Whitty, 1997).

Shavelson ve Stern (1981), öğretmen kararlarını etkileyen değişkenler ve sınıfın ötesinde öğretmenlerin kendi özelliklerini içeren faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin kararları ve davranışları aşağıdakilerden etkilenmektedir.

- öğrenciler (örneğin genel yetenek, cinsiyet, benlik kavramı, sosyal yeterlik, davranış sorunları, çalışma alışkanlıkları)
- öğretim görevinin niteliği (örneğin konu, öğrenme hedefleri, materyallerin mevcudiyeti, öğrencilerin gruplandırılması)
- sınıf ortamı (öğrencilerle sürekli öğrenme hedefleri müzakere sürecinin bir parçası olarak sınıfın sosyal ve fiziksel bağlamı, öğretmenlerin kararlarını etkiler. Örneğin, bir topluluk duygusu oluşturma, ödül yapıları, rutinler gibi kararlar)
- okul ortamı (örneğin değerlendirme konusundaki okul politikaları, müfredat, içerik, ebeveynler ve topluluk)
- öğretmen özellikleri (örneğin öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları (geleneksel veya ilerici) ve konu hakkındaki algıları, öğretim yöntem ve stratejileri hakkındaki kararlarını etkiler)
- öğretmenlerin bilişsel süreçleri karar verme için bilgilerin seçilmesinde ve birleştirilmesinde kullanılır (örneğin sezgisel özellikler, öğrenci yeteneklerinin ve çıkarımlarının özellikleri).

Öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretim görevinin niteliği, sınıf ve okul ortamları, öğretmenlerin kararlarını etkileyen önceden belli olan koşullardır. Bu önceden belli olan koşullar ile öğretimin özelliklerini ve bilişsel süreçleri birleştirmek ise, öğretim planlaması ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi öğretme davranışlarını yönlendiren pedagojik kararları etkilemektedir. Pedagojik kararlar sırayla belli koşulları etkiler ve karar alma süreci böyle devam eder (Shavelson ve Stern, 1981). Dolayısıyla araştırmalar, pedagojik kararlar almak için öğretmenlerin belirli öğrenme bölümlerini bağlamsal ve durumsal faktörlerle (örneğin, öğrencilerin önceki bilgileri, yetenek düzeyleri, motivasyonel faktörleri ile birlikte) analiz edebilmeleri ve değerlendirebilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tüm bu kararlarını sonraki öğretme eylemlerine rehberlik etmek için öğretme-öğrenme süreci konusundaki uzmanlık bilgilerine bağlayabilmeleri önemli görülmektedir (Kersting, Givvin, Thompson, Santagata ve Stigler, 2012; Gamoran Sherin ve Van Es, 2009; Stürmer, Könings ve Seidel, 2013). Böylece, iyi pedagojik kararlar alınması, öğretmenin sahip olduğu pedagojik bilginin kalitesine dayanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğindeki özerkliğin kapsamı öğretmen uygulamalarına bağlıdır ve bu uygulamalar ülkeler arasında değişiklikler gösterir. Her bağlamda, öğretmenlere verilen özerkliğin kapsamı, mesleğin yerel veya bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde nasıl yönetildiğinin bir sonucudur ve öğretmenlik mesleğinin yönetimine bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin yönetiminde ortaya çıkan ana faktörlerden biri, son yıllarda eğitim sistemlerinin hesap verebilirliğinin artmasıyla ilgilidir. Örneğin, öğretmenlerin okul teftişleri, öğretmen değerlendirme, performans standartları ve belgelendirme gibi faktörler üzerinde sahip oldukları karar verme gücünün kapsamı, mesleki özerklik derecelerini belirlemektedir. Bu karmaşık sistem içindeki öğretmenlere verilen karar verme gücü ne kadar az olursa, meslek o kadar az özerk olmaktadır. Örneğin ülkemizdeki MEB öğretim programları incelendiğinde; 1968 ilkökul programının “çerçeve program” anlayışında olduğu, buna göre öğretmenin konularda gerekli gördüğü yerlerde değişiklikler yapabildiği ve bir konuya daha az ya da daha çok zaman ayırabildiği görülmektedir. Bu durum içeriğe esneklik kazandırarak öğretmene mesleki özerklik kazandırmaktadır. 2005 yılından sonra uyulamaya konan yapılandırmacı program anlayışında ise öğretmenlere tanınan özerkliğin büyük ölçüde kaldırıldığı söylenebilir. Öyle ki bu dönemde MEB tarafından oluşturulan planların (günlük planlarda dahil olmak üzere) uygulanmak üzere öğretmenlere gönderilmiştir. Ancak

2017-2018 program güncellemeleriyle bundan vazgeçilerek öğretmenlerin planlarını (günlük plan) kendileri hazırlamaları uygun görülmüştür. Dolayısıyla bu güncellemeyle öğretmenlere planlama ve öğretimi uygulama işlemlerinde belirli bir düzeyde de olsa özerklik sağlandığı belirtilebilir.

Mesleki özerklik, mesleğin prestijinin de önemli bir belirleyicisidir. Aslında, bu ilişkiyi destekleyen araştırma verileri mevcuttur. Öğretmenlerin okullarında öğrenim ortamına ve çalışma koşullarına ilişkin kendileri tarafından bildirilen algılarını belirlemek üzere yapılan TALIS, öğretmenlerin karar alma sürecine katılım oranları ile toplumun değer verme olasılığı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (OECD, 2014c). Öğretmenlerin karar vericilere dahil edilmediği ülkelerde, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kazanması daha düşüktür. Dolayısıyla özerklik konusu, literatürde öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkileriyle ilgili sıkça tartışılmaktadır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardan bazılarının özetlenmiş haline aşağıda yer verilmiştir.

Çetin ve Özalp (2019) çalışmalarında meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada profesyonel öğretmenlerin etkinlikler üreten, öğretmenlik eğitimine sahip, öz denetimli ve özerk bireyler olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada “toplumdaki saygınlık algısı, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanması, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması ve alan bilgisi eksikliğinin” öğretmen profesyonelliğine ilişkin ortaya çıkan olumsuz algılar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, “öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olarak algılanmasının” öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini engellediği şeklinde düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Demirkol ve Polat (2019) çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliğini incelemişlerdir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın bulguları, mesleki ve kişisel gelişim seviyeleri yeterli olan öğretmenlerin; lisansüstü eğitim aldıklarını, kitap okuduklarını ve yenilikleri takip ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teşvik ve motive

edilmelerinin gelişimlerini ilerlettiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimlerini engelleyen unsurların, okul yönetimi, ebeveynler ve öğrenci kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel modelde tasarlanan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki profesyonelliği açıklamada önemli bir unsur olduğunu göstermiştir.

Cansoy ve Parlar (2017) öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çeşitli okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek, okul gelişimine yönelik algılarının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmada profesyonelizmin “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve “kişisel gelişim” unsurları ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmen profesyonelizmi kapsamında kuruma katkınının, okul gelişimini açıklamada önemli bir unsur olduğu saptanmıştır.

Hoşgörür (2017) araştırmasında, “öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi” belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olduğunu ve mesleki profesyonellik kapsamında en fazla mesleki duyarlılık sergilediklerini göstermiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin profesyonellikleri cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki profesyonellik kapsamındaki kişisel gelişim ve duygusal emek unsurlarının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarını yordadığı tespit edilmiştir.

Yirci (2017)’nin araştırmasının amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliğinin önündeki engelleri belirlemek ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler

üzerinde betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında MEB'in uygulamalarının, ekonomik durumların ve okulun fiziki şartlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen durumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerinin de, kişisel gelişimleri önündeki en büyük engel olduğu tespit edilmiştir. Bu engellerin kaldırılmasına yönelik mevcut süregelen durumun değiştirilmesi ve daha etkili hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunulmuştur. Bunlarla birlikte öğretmenler için kariyer planlamasının gelişimleri için motivasyon kaynağı olacağı değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Karaca ve Uras Başer (2016)'in çalışmalarında “ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi” incelenmiştir. Tarama modelinin benimsendiği araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görevlerini yaptıkları okulların bürokratikleşme düzeyinin ve profesyonellik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okulların bürokratikleşme düzeyinin, profesyonelliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nartgun, Ekinci, Tükel ve Limon (2016)'un çalışmalarının amacı öğretmenlerin işkoliklik ve mesleki profesyonellik hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak İşkoliklik ve Mesleki Profesyonellik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik hakkındaki görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Profesyonel farkındalık” ve “duygusal emek” alt ölçeklerine ilişkin puanlar en yüksek olmakla birlikte, “kişisel gelişim” ve “kuruma katkı” alt boyutu için puanlar en düşük düzeydedir. Öte yandan, işkoliklik ve alt boyutları için ortalama puanın katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini işkolik olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, işkoliklik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatların oluşturulması ve motivasyonlarının artırılması önerilerinde bulunulmuştur.

Çelik ve Yılmaz (2015) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler orta düzeyde profesyonellik algısına sahipken düşük düzeyde

tükenmişlik algısına sahiptir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissini nadiren yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, kişisel başarısızlık hislerinin ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2015) “öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla, tarama modelinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve iş-aile çatışması düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengeleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda “mesleki profesyonelliği yüksek öğretmenlerin iş-yaşam dengesini daha iyi kurdukları” çıkarımında bulunulmuştur.

Altinkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre öğretmenlerin, profesyonellik algıları ve iş doyumları orta düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin kuruma katkıları, kişisel gelişimleri ve mesleki duyarlılıkları ile iş doyumları arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal emeklerinin artmasıyla mesleki profesyonelliklerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013)’in çalışmalarının amacı, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin profesyonelliğe ilişkin algılarının belirlemesidir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin katıldığı çalışmada “öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşünceyi benimsedikleri” belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitim fırsatlarını artırmanın öğretmen profesyonelliğini artıracığı görüşündedirler. Araştırma bulguları, Fen ve Teknoloji öğretim programındaki teknolojinin kullanımına ilişkin hedefler ile öğretmenlerin profesyonellik algılarının beklenildiği şekilde örtüşmediğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları ışığında, “öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi” gerektiği önerilmektedir.

Cerit (2012) çalışmasında okulların bürokratik yapısı ile öğretmeni profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Etkili Okul Yapısı Ölçeği ve Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları etkili bürokratik okul yapısının artmasıyla öğretmen profesyonelizminin de artacağını göstermiştir. Ayrıca araştırmada etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayhan (2011) araştırmasında nicel ve nitel yöntemler kullanarak öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili aktörler konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemiştir. Buna göre öğretmenler, mesleki profesyonelliklerinde “kendilerinin, okul yönetiminin, bakanlığın ve eğitim fakültelerinin” etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerinin, okul yöneticilerinin, Bakanlığın ve eğitim fakültelerinin bu konudaki farkındalıklarının artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Araştırma bulguları, ülkemizde öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme konusunda eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek olduğu tespit edilmişse de bu düzeyin daha çok sınıf ve öğrenci ile ilgili durumlar için geçerli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, mesleki özerkliğin öğretmen profesyonelliğinde önemli bir unsur olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte araştırmada öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı düzeylerinin diğer boyutlara göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki gelişim konusundaki farkındalıklarının da artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizdeki çalışmalarda öğretmen profesyonelliği konusuna genel olarak 2000’li yıllardan sonra ağırlık verildiği görülmektedir. Çalışmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu ilişkinin incelendiği araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ilişkili olduğu değişkenler içinde en fazla iş memnuniyetine yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları doğrultusunda öğretmen profesyonelliğini destekleyici girişim ve politikaların artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarının özetlenmiş haline aşağıda yer verilmiştir.

Lynch, Hennessy ve Gleeson (2013)'un çalışmaları, İrlanda'da deneyimli ve başarılı öğretmenlerin profesyonelliğini akredite etmeye yarayacak sözleşmeli öğretmen girişiminin geliştirilmesine yönelik bir argüman sunar. Çalışmada İrlanda ve uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanılarak, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu incelenmiştir. Başarılı öğretmenlerin akreditasyonunu çevreleyen konular, bir dizi sözleşmeli öğretmen girişiminin incelenmesiyle ele alınmıştır. Son olarak, İrlanda'da öğretmen profesyonelliğini akredite etmenin olası fırsatları ve zorlukları, öğretmen eğitiminin sürekliliği ve İrlanda Eğitim Konseyi tarafından sunulan son gelişmelere atıfta bulunularak tartışılmıştır.

Tan ve Tee Ng (2012)'nin çalışmalarının amacı Kamboçya'da öğretmen profesyonelliğinin gelişimini ve bu alandaki sorunları ve zorlukları incelemektir. Kamboçya'da öğretmen profesyonelliğinin gelişiminin tartışmasını çerçevelemek için Hargreaves'in dört boyutlu öğretmen profesyonelliği modeli kullanılmıştır. Kamboçya hükümetinin, öğretmenleri program ve pedagojik gelişmeler açısından özerk profesyoneller olmaları için geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Araştırma bulguları, Kamboçyalı öğretmenlerin hem meslek öncesi hem de özerk profesyonellerin özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Kamboçya'da öğretmen yetersizliği, öğretmenler için yetersiz eğitim ve teşvikler ve düşük öğretmen morali gibi sorunlar Brezilya, Vietnam ve Hindistan ve Kenya'da da belirgindir. Kamboçya'da ve diğer gelişmekte olan ülkelerde öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişmelerinde yapısal, akademik ve teknik gelişmelerin ötesine geçme ihtiyacı söz konusudur. Bu çalışma, öğretmenlerin, meslektaşları profesyonel olduklarında teori ve pratik arasında daha fazla uyum olacağını savunmaktadır. Bu yönüyle araştırma sonuçları Kamboçyalı öğretmenlerin, bir güven ve hesap verebilirlik kültürü içinde daha fazla öğretmen işbirliğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Hildebrandt ve Eom (2011), profesyonelleşmede ulusal bir meslek standardı elde etmiş öğretmenlerin motivasyon faktörlerini incelemiştir. Veriler, iki bölümlü, web tabanlı bir anket kullanarak ABD'deki öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenin sertifikasyon sırasındaki yaşına

bağlı olarak finansal kazanım ve dışsal motivasyonlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, farklı teşviklerden hareketle farklı yaşlarda öğretmenlere öğretmen profesyonelliği için çeşitli motivasyonları ortaya koymaktadır.

Tschannen-Moran (2009) araştırmasını ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen profesyonellik düzeyinin sadece okul liderlerinin mesleki yönlendirmeleri ile değil aynı zamanda okula güven ile de ilgili olduğunu göstermiştir. Meslektaşlarının profesyonelliklerine ilişkin algılarının, yöneticilerin mesleki yönlendirmeleri ve müdüre güveni ile de güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak idari otoritelerin mesleki yönlendirmelerinin, öğretmenlerin çalışmalarının takdir edilmesinin ve okul liderleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü güvene yol açan uygulamaların benimsenmesinin okulda öğretmen profesyonelliğini arttırıcı unsurlar olduğu belirtilmiştir.

Lai ve Lo (2007) Hong Kong ve Şangay'daki eğitim reformu uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, Hong Kong öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesi için faydalı olduğunu düşündükleri politikaları yalnızca benimseme eğiliminde olduklarını, Şangay öğretmenlerinin ise devletin gereksinimlerine daha fazla uyma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, Hong Kong'daki öğretmenlerin çalışmalarının yoğunlaşması konusundaki sıkıntılarını çoğunlukla dile getirdikleri, Şangay'daki öğretmenlerin ise devlet inisiyatifleri üzerindeki anlaşmazlıklarını nadiren ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen profesyonelliğinin anlamına ilişkin yorum geliştirmede Hong Kong'daki öğretmenler, Şangay'daki meslektaşlarından daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte, Hong Kong'daki öğretmenlerin çalışmaları hala gelişmekte olan okul tarafından, Şangay öğretmenlerinin çalışmaları ise devlet tarafından izlenmektedir. Her iki toplumda da öğretmenlerin çalışmaları 'sınırlı profesyonellik' olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, iki toplumun her ikisinde de öğretmenlerin profesyonelliklerine dair farkındalıkları nispeten zayıf bulunmuştur. Bu alanda daha fazla yetkilendirmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Tichenor ve Tichenor (2005) çalışmalarında bir profesyonel olmanın ve eğitim alanında profesyonellik sergilemenin ne demek olduğunu incelemiştirlerdir. Uygulamada ne anlama geldiğini keşfetmek için öğretmen

profesyonelliğinin teorik tanımlarının ötesine geçilmiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının profesyonel öğretmenlerin temel özelliklerinin neler olduğu ve ideal öğretmenlerin profesyonelliğin hangi yönlerini sergiledikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu araştırmadaki öğretmenlere göre, profesyonellik birçok yönden sergilenmekte ve hem tutum hem de davranışları kapsamaktadır.

Cheng (1996) tarafından okuldaki öğretmen profesyonelliği ile eğitim süreci ve çıktıları arasındaki ilişki, meslektaşlarının iş tutum ve duygularının öğretme ve okul örgüt faktörü ile ilişkisi araştırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul düzeyindeki profesyonelliklerinin öğrencilerin duygusal eğitim çıktılılarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetiminde, profesyonelliği yüksek olan öğretmenler, öğrenciler tarafından algılandığı gibi daha profesyonel güç kullanma eğilimindedirler. Yüksek profesyonellik okullarındaki öğretmenler daha olumlu iş tutumları ve hislere sahiptirler. Ayrıca profesyonellik, okulun resmileştirilmesi ve müdürün liderliğine yönelik tüm önlemleriyle güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yapılan çoklu regresyon analizi, müdürün liderliğinin, öğretmenlerin ayrılmasının ve okulun resmileştirilmesinin, okul düzeyinde profesyonelliğin en güçlü öngörücüleri olduğunu göstermiştir. Yüksek ve düşük profesyonellikli okulların profilleri, öğrencilerin eğitim sonuçları, sınıf yönetimi, öğretmenlerin iş tutumları ve duyguları ve okulun örgütsel faktörleri bakımından farklılık göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin profesyonelliğinin öğretimin profesyonelleşmesinde ve eğitim kalitesinin artırılmasındaki önemini kuvvetle desteklemektedir.

Toh ve diğerleri (1996), çalışmalarında; akademik nitelikler, mesleki eğitim, öğretim deneyimi ve mesleki gelişim olmak üzere dört faktörün öğretmen profesyonelliğini nasıl etkilediğini incelemektedirler. Araştırmaya Singapur'daki lise öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada, konuların akademik niteliklerinin ve öğretme deneyimlerinin öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olmadığı, değişken olarak mesleki gelişimin ise öğretmen profesyonelliğini etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek mesleki eğitime sahip öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliği düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mesleki eğitimlerine yönelik ve aynı zamanda profesyonelliklerini artırıcı önerilerde bulunulmuştur. Kurumların, öğretmen

profesyonelliğini arttırmanın bir yolu olarak uygun mesleki gelişim faaliyetlerine odaklanması, öğretmenlerin refahlarına ve dolayısıyla bağlılık ve yeterliklerine ilgi duyması gerektiği belirtilmiştir.

Troman (1996) araştırmasında öğretmenlerin değişen yönetim kültürlerine tepkilerini incelemiştir. Bir ilkokulun etnografik çalışmasından elde edilen veriler, öğretmenlerin çalışmalarının 1980'lerin ortasından beri yeniden yapılandırıldığını göstermek için kullanılmıştır. Çalışmalarının yönetsel kontrolündeki değişikliklere ve profesyonellik egemen yönetim yapılarına yanıt olarak farklı öğretmen stratejileri geliştirilmiştir. Meslek kültüründeki öğretmenler, 'eski profesyoneller', büyük ölçüde değişikliklere karşı koymuşlar, ancak daha sonra okulu bırakmışlar veya öğretmenlikten ayrılmışlarken, 'yeni profesyoneller' yönetimin değişen beklentilerine uymuş, ancak diğerlerine direnmişlerdir. Yeni yönetim kültüründe öğretmenler yeni kontrol biçimleri yaşamışlar ve rolleri gittikçe artan bir şekilde yönetim görevlerini içermiştir.

Helsby (1996), İngiltere'deki ortaokul öğretmenlerinin "profesyonellik" kavramlarını nasıl oluşturdukları, geliştirdikleri ve bunun çalışma yaşamlarındaki değişikliklerden ve son eğitim reformlarından nasıl etkilendiği ile ilgili bazı yeni araştırmaları incelemiştir. Matematik, Teknoloji ve Beşeri Bilimler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, yerel bağlamların ve özellikle de belirli bazı kültürlerin öğretmenlerin profesyonellik anlayışını şekillendirmede önemli olduğunu ve bunun önemli bir mesleki öğrenme kaynağı olduğunu göstermektedir. Çalışma, devam eden öğretmen eğitimini içeren ancak bunlarla sınırlı olmayan geniş bir sürekli mesleki gelişimin gerekliliğini ileri sürmektedir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ilgilendiren durumlara ilişkin çalışmaların genel olarak son 25 yıl içerisinde yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik unsurlarının ve öğretmen profesyonelliğini güçlendirmeye yönelik politika ve girişimlerin incelendiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır

KAYNAKÇA

- AITSL. (2018). *Australian Professional Standards for Teachers*. Education Council, PO Box 202, Carlton South, VIC 3053, Australia. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64 adresinden 18 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., ve Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Andersen, L. B., Heinesen, E., and Pedersen, L. H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651-671. Doi:10.1093/jopart/mut082
- Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., and Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal Of The Learning Sciences*, 4(2), 167-207. Doi:10.1207/s15327809jls0402_2
- Ataklı, A. (1994). İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 48-57.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avrupa Komisyonu, (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission, Brussels.
- Ball, L. D., Thames, M. H., and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.

- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144. Doi:10.1080/1369145032000144403
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., and Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal Of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Bascia, N. (1990). Teachers' evaluations of unions. *Journal of Education Policy*, 5(4), 301-313. Doi:10.1080/0268093900050401
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., and Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180. Doi:10.3102/0002831209345157
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beach, D., and Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 379-392.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of teacher education*, 52(1), 48-56. Doi:10.1177/0022487101052001005
- Berg, G. (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of curriculum studies*, 21(1), 53-60. Doi:10.1080/0022027890210104
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212. Doi:10.1177/0270467604265535
- Best, A., and Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(2), 145-159.

- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S. I., Santillan, M. and Schwille, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40(5), 749-762. Doi:10.1007/s11858-008-0123-y
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. Doi:10.3102/0013189X033008003.
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, 9(6), 843-886.
- Bray, L., and Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27(8), 848-855. Doi:10.1016/j.nedt.2006.11.006
- Broadfoot, P., and Osborn, M. (1988). What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 265-288.
- Bruneau, S. (1998). Adding PPP to the preparation of new professionals. *Ethics & Behaviour*, 8, 249-267.
- Bruno, R. (2018). *When did the U.S. stop seeing teachers as professionals?* Web: <https://hbr.org/2018/06/when-did-the-u-s-stop-seeing-teachers-as-professionals> adresinden 20 Ekim 2019'da alınmıştır.
- Bruns, B., Costa, L., and Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?. *Economics of Education Review*, 64, 214-250. Doi: 10.1016/j.econedurev.2018.03.003
- Bull, B. L. (1988). The nature of teacher autonomy. *ERIC*, ED303853, 1-61.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovichb, M., Brunetti, J., and Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73. Doi:10.1016/s0742-051x(02)00094-x

- Burns, T. and Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing Education in a Complex World*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en> adresinden 9 Eylül 2019'da alınmıştır.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. Doi:10.1111/j.1467-873x.2008.00414.x
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 269-289.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56. Doi:10.1080/002202799183287
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in Teaching*. London and New York: Routledge.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*. 32(2), 171–183.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Clark, D. (2009). The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of Political Economy*, 117(4), 745–783. Doi:10.1086/605604
- Clarke, D., and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. Doi:10.1016/S0742-051X (02)00053-7.
- Clough, M. P., Berg, C. A., and Olson, J. K. (2008). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-

- making. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 821–847. Doi:10.1007/s10763-008-9146-7
- Coombs, J. R. (1998). Educational ethics: Are we on the right track?. *Educational Theory*, 48(4), 555–569. Doi:10.1111/j.1741-5446.1998.00555.x
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- Cordingley, P. (2011). Extending connections: Linking support for teachers engaging in and using research with what is known about teacher learning and development. In N. Mockler and J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 213-228). Springer.
- Cowan, R., and Foray, D. (1997). The economics of codification and the diffusion of knowledge. *Industrial and corporate change*, 6(3), 595-622.
- Cowan, R., David, P. A., and Foray, D. (2000). The explicit economics of knowledge codification and tacitness. *Industrial and corporate change*, 9(2), 211-253.
- Creasy, K. L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-25.
- Cruickshank, D. R., and Haeefe, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational leadership*, 58(5), 26-30.
- Çelik, M., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çetin, M., ve Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Damme, D. V. (2017). *Knowing what teachers know about teaching*. OECD Education and Skills Today. Web: <https://oecdutoday.com/knowning-what-teachers-know-about-teaching/> adresinden 7 Ağustos 2019’da alınmıştır.
- Darling-Hammond, L. (1994). *The current status of teaching and teacher development in the United States*, ERIC, Background paper prepared for

- the National Commission of Teaching in America's Future, November, ED379229, 1-33.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. Doi:10.1080/02619768.2017.1315399
- Darling-Hammond, L., and Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the" highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55. Doi:10.14507/epaa.v11n33.2003.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, Web: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf adresinden 27 Mart 2019'da alınmıştır.
- Davis, B., and Sumara, D. (2009). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Doi:10.3102/0013189X08331140
- Dumont, H., Istance, D., and Benavides, F. (Eds.) (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, Doi:10.1787/9789264086487-en.
- Edmondson, A. C., Winslow, A. B., Bohmer, R. M., and Pisano, G. P. (2003). Learning how and learning what: Effects of tacit and codified knowledge on performance
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişininin

incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.

Eurydice, (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*. 37(5), 851-870.

Fadokun, J. B., ve Ayankunle, S. (2013). Open education resources and teacher professional development in Nigeria: Prospects and challenges. *Oasis Conference Proceedings & Working Papers*, 5(7), 1-7.

Fenwick, T., Edwards, R., and Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research*. London and New York: Routledge.

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J. and McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. Doi:10.1016/j.tate.2018.02.011

Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 1-17.

Forsyth, P. B., and Danisiewicz, T. J. (1985). Toward a theory of professionalization. *Work and Occupations*, 12(1), 59-76.

Fox, A. R. C., and Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. Doi:10.1016/j.tate.2014.12.004

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Cambridge: University of Chicago press.

- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. Doi:10.1177/0013164499591005
- Fuchs, T., and Woessmann, L. (2006). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464. Doi:10.1007/s00181-006-0087-0
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Philip and J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Gamoran Sherin, M., and Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. Doi:10.1177/0022487108328155
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., Garrett, R., Yang, R., and Borman, G. D. (2016). *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development (NCEE 2016-4010)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Goodson, I., and Hargreaves, A. (2003). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-28). Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Grady, M. P., Helbling, K. C., and Lubeck, D. R. (2008). Teacher professionalism since a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-607. Doi:10.1177/003172170808900815
- Grek, S., and Ozga, J. (2009). Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*, 36(6), 937-952.

- Guerriero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Doi:10.1787/9789264270695-en
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. Doi:10.1080/135406002100000512
- Guskey, T. R., and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. Doi:10.1177/0031721709090000709
- Halász, G. (2016). *Research for CULT Committee-Evaluation of Education at the European Level*. Study commissioned by the European Parliament's Committee on Education and Culture, European Union. Web: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573424/IPOL_STU\(2016\)573424_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573424/IPOL_STU(2016)573424_EN.pdf) adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., and Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hall, R.H. (1968) Professionalization and Bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92-104. Doi: 10.2307/2092242
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63. Doi:10.1177/0038038598032001004
- Hargreaves, A. (1995). Towards a social geography of teacher education. In Shimahara, N. K. and Holowinsky, I. Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations* (pp. 3-40). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

- Harris-Van Keuren, C., and Silova, I. (2015). *Implementing EFA Strategy No. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*. Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08, UNESCO, Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232402e.pdf> adresinden 9 Mart 2019'da alınmıştır.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., and Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.
- Helms, C. (2004). Connecting work and education: Should learning be useful, correct or meaningful?. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 455-465. Doi:10.1108/13665620410566423
- Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in english secondary schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 22(2), 135-148.
- Hiebert, J., Gallimore, R., and Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. (First edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hildebrandt, S. A., and Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. Doi:10.1016/j.tate.2010.09.011
- Hoban, G. F., and Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of in-service education*, 30(2), 301-324.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 387-424.
- Howe, K. R. (1986). A conceptual basis for ethics in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 5-12. Doi:10.1177/002248718603700302

- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., and Denmark, G. W. (1985). Educating a profession reprint with postscript 1985. *Report of the Bicentennial Commission on Education for the profession of teaching of the America Association of colleges for teacher education*, American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, DC. Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED270430> adresinden 15 Eylül 2018’de alınmıştır.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 11-15). Oxford: Pergamon Press.
- Hoyle, E. (2001), Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152. Doi:10.1177/0263211X010292001
- Hugman, R. (1996). Professionalization in social work: the challenge of diversity. *International Social Work*, 39(2), 131-147. Doi:10.1177/002087289603900203
- Ingersoll, R. M., and Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 185-189). CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingvarson, L., M. Meiers and A. Beavis (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. Doi:10.14507/epaa.v13n10.2005
- Jacobsen, C. B., Hvitved, J., and Andersen, L. B. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790-806. Doi:10.1111/padm.12024
- Janicot, C., and Mignon, S. (2012). Knowledge codification in audit and consulting firms: a conceptual and empirical approach. *Knowledge Management Research & Practice*, 10(1), 4-15.

- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C., and Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Summary Report. ERIC, *Learning Forward (NJ)*, 1-12. Web: <https://eric.ed.gov/?id=ED536361> adresinden 7 Ekim 2019'da alınmıştır.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., and Hunter, A. (2016). Beyond PD: *Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, Web: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Johnson, B., Lorenz, E., and Lundvall, B. (2014). Why all this fuss about codified and tacit knowledge?. *Industrial and Corporate Change*, 11(2), 245-262.
- Johnson, L., Vare, J., and Evers, R. (2013). Let theory be your guide: Assessing the moral work of teaching. In M. Sanger and R. Osguthorpe (Eds.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (pp. 92-115). New York: Teachers College Press.
- Johnson, W. B. (1992). Free African-American women in Savannah, 1800-1860: Affluence and autonomy amid adversity. *The Georgia Historical Quarterly*, 76(2), 260-283.
- Kabir, N. (2013). Tacit knowledge, its codification and technological advancement. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 11(3), 235-243.
- Karaca, D. ve Uras Başer, M. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.
- Kazmierczak, P. (2015). Teacher's Professional ethics. *The Word in Education. Good Practices in Times of Crisis*, At Universitat Abat Oliba CEU Barcelona, Spain. Web: https://www.researchgate.net/publication/291333295_Teacher's_Professional_ethics adresinden 7 Ekim 2019'da alınmıştır.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., and Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics

- classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Kimble, C. (2013). Knowledge management, codification and tacit knowledge. *Information Research*, 18(2), 1-14.
- Kincheloe, J. C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Kohn, A. (1998). Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation. *Compensation & Benefits Review*, 30(2), 27-37. Doi:10.1177/088636879803000206
- Korkmaz, Ö., ve Demir, B. (2012). Meb hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., and Hsieh, F. J. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.
- Kraft, M. A., Blazar, D., and Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. Doi:10.3102/0034654318759268
- Kramer, P. A. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 22-25. Doi:10.1080/00228958.2003.10516409
- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. Doi:10.1080/00313830500202850
- Kumar, V. (2019). Professionalism in teaching. *International Educational Applied Research Journal*, 3(9), 12-14.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. Doi:10.1037/a0032583

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Doi:10.1080/00131910120033628
- Lai, E. (2005). *Mentoring for in-service teachers in a distance teacher education programme: views of mentors, mentees and university teachers*. In Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Parramatta.
- Lai, M., and Lo, L. N. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 53-68. Doi:10.1080/03057920601061786
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., and Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354. Doi:10.1108/13665620610682071
- Lee, D., and Lee, W. O. (2013). A professional learning community for the new teacher professionalism: The case of a state-led initiative in Singapore schools. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 435-451. Doi:10.1080/00071005.2013.824948
- Leinhardt, G., and Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95. Doi:10.1037/0022-0663.78.2.75
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Llewellyn, J., Hancock, G., Kirst, M., and Roeloffs, K. (1982). A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel. Hong Kong: *Government Printer*.
- Loxley, A., Johnston, K., Murchan, D., Fitzgerald, H., & Quinn, M. (2007). The role of whole-school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 265-285. Doi:10.1080/13674580701487034
- Lumby, J. (2014). How can we understand educational leadership for equity and learning?. *Sodobna Pedagogika*, 65(4), 48-63.
- Lynch, R., Hennessy, J., and Gleeson, J. (2013). Acknowledging teacher professionalism in Ireland: the case for a Chartered Teacher initiative. *Irish Educational Studies*, 32(4), 493–510. Doi:10.1080/03323315.2013.854453
- Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 117-124.
- Maxwell, B., and Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. Doi:10.1080/03057240.2016.1204271
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009-1018.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2342.
- MEB. (2017). *Okul Temelli Mesleki Gelişim*. Web: <https://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65> adresinden 15 Ağustos 2018’de alınmıştır.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. Web: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 19 Kasım 2019’da alınmıştır.
- Mehta, J., and S. Teles (2014). Professionalization 2.0: The case for plural professionalism in education. In M. McShane and F. Hess (Eds.), *Teacher Quality 2.0: Will Today’s Reforms Hold Back Tomorrow’s Schools?*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': a foundation for social cognition. *Developmental science*, 10(1), 126-134.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 541-560.
- Mills, D. L. (1978). The rise of professionalism: A sociological analysis. *Contemporary Sociology*, 7(5), 654-655 Doi:10.2307/2065088
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Morrow, P. C., and Goetz, J. F. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 92-111. Doi:10.1016/0001-8791(88)90008-5
- Nartgun, S. S., Ekinci, S., Tukel, H., ve Limon, İ. (2016). Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118. Doi: 10.13189/ujer.2016.041314
- Nash, R. J. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 163-172. Doi:10.1177/002248719104200302
- Nir, A. E., and Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and teacher education*, 24(2), 377-386. Doi:10.1016/j.tate.2007.03.002.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice?. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. Doi:10.1111/1467-9752.00323
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181045-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.

- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Knowledge management, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en> adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2013a). *Fostering Learning Communities Among Teachers*. Teaching in Focus, No. 4, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2013c). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. PISA, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2014b). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.

- OECD. (2014c). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en> adresinden 8 Kasım 2018’de alınmıştır.
- OECD. (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> adresinden 8 Kasım 2018’de alınmıştır.
- OECD. (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> adresinden 8 Kasım 2018’de alınmıştır.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en> adresinden 12 Mart 2019’da alınmıştır.
- OECD. (2017). *Education Policy Outlook: Italy*. OECD Publishing, Paris. Web: www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf adresinden 12 Mart 2019’da alınmıştır.
- OECD. (2018a). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD. Web: [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden 12 Mart 2019’da alınmıştır.
- OECD. (2018b). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en> adresinden 12 Mart 2019’da alınmıştır.
- Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en> adresinden 19 Mart 2019’da alınmıştır.
- Opfer, V. D., and Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. Doi:10.3102/0034654311413609

- Ozga, J. T., and Lawn, M. A. (2017). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers* (Vol. 42). Routledge.
- Özdemir, T. Y., Demirkol, M. ve Polat, H. (2019). Teaching as a professionalism through teachers' perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 296-320.
- Paniagua, A., and Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. *In Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Doi:10.1787/9789264085374-en
- Perry, J. L., and Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public administration review*, 50(3), 367-373.
- Portner, H. (2005). Success for New Teachers: Five reasons your school board should support induction and mentoring programs-plus three decisive actions you can take. *American School Board Journal*, 192(10), 30-34.
- Pratte, R., and Rury, J. L. (1991). Teachers, Professionalism, and Craft. *Teachers College Record*, 93(1), 59-72.
- Révai, N., and Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In S. Guerriero (Ed.), *Educational Research and Innovation, Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. Doi: 10.1787/9789264270695-en
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. Doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Sawyer, K. (2006). Introduction: The new science of learning. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Second edition) (pp. 1-20). USA: The Cambridge University Press.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. Doi:10.1177/088840640402700407

- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Doi: 10.2766/63494
- Schwimmer, M., and Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152. Doi:10.1080/17449642.2017.1287495
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. Doi:10.1177/0013161X99352004
- Servage, L. (2009). Who is the "professional" in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149-171.
- 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. Doi:10.1080/03323310601125310
- Shalem, Y. (2014). What binds professional judgement? The case of teaching. In M. Young and J. Muller (Eds.), *Knowledge, expertise, and the professions* (pp. 93-105). London: Routledge.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. Doi:10.1177/002248717302400213
- Shavelson, R. J., and Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498. Doi:10.2307/1170362
- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education & Research Journal*, 4(3), 16-18.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Doi:10.3102/0013189x015002004
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141-157.
- Smith, T. M., and Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Snoek, F. J., Kersch, N. Y., Eldrup, E., Harman-Boehm, I., Hermanns, N., Kokoszka, A., Matthews, D. R., McGuire, B. E., Pibernic-Okanovic, M., Singer, J., De Wit, M., and Skovlund, S. E. (2011). Monitoring of individual needs in diabetes (MIND): Baseline data from the cross-national diabetes attitudes, wishes, and needs (DAWN) MIND study. *Diabetes care*, 34(3), 601-603. Doi:10.2337/dc10-1552
- Snyder, S. (2013). The Simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory. In *OECD Education Working Papers*, No. 96. OECD Publishing. Doi: 10.1787/5k3txnpt1lnr-en
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53. Doi:10.1016/0742-051x(90)90006-q
- Strike, K. A. and Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of Teaching* (Fifth Edition). New York and London: Teachers College Press.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Stürmer, K., Könings, K. D., and Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. Doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x
- Talbert, J. E., and McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Tan, C., and Tee Ng, P. (2012). A critical reflection of teacher professionalism in Cambodia. *Asian Education and Development Studies*, 1(2), 124–138. Doi:10.1108/20463161211240106
- TDK (2019). *Meslek nedir?* <https://sozluk.gov.tr/?kelime=meslek>
- Tichenor, M. S. and Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on Professionalism. *The Professional Educator*. 27(1-2), 89-95.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., and Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. Doi: 10.1080/0305763960220209
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British journal of sociology of education*, 17(4), 473-487. Doi:10.1080/0142569960170404
- Trust, T., Krutka, D. G., and Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. Doi:10.1016/j.compedu.2016.06.007
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. Doi:10.1177/0013161x08330501
- TYYÇ. (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) *Temel Alan Yeterlilikleri Raporu [Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF)]*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14 (13 Ocak 2011), Ankara. Web: http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf adresinden 3 Eylül 2018'de alınmıştır.

- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO, Paris. Web: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden 9 Ekim 2018’de alınmıştır.
- UNESCO. (2010). *Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide*. UNESCO toolkit on teacher codes of conduct. Web: <http://teachercodes.iiep.unesco.org> adresinden 3 Ekim 2018’de alınmıştır.
- Ungaretti, T., Dorsey, A. G., Freeman, N. K., and Bologna, T. M. (1997). A teacher education ethics initiative: A collaborative response to a professional need. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 271-280. Doi:10.1177/0022487197048004005
- Uzun, S., Paliç, G., ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Van de Ven, A. H., ve Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Van Nuland, S. 2009. *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: UNESCO
- Vanderlinde, R., and Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”* (5. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Verloop, N., Van Driel, J., and Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441-461.
- Vijayalakshmi, M. (2019). *Code of ethics developed by teacher’s organisations in India and aboard*. *Professionalism in Teacher Education*, Web: https://www.researchgate.net/publication/331071814_CODE_OF_ETHICS_DEVELOPED_BY_TEACHER’S_ORGANISATIONS_IN_INDIA_AND_ABOARD adresinden 27 Ekim 2019’da alınmıştır.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> adresinden 9 Eylül 2018’de alınmıştır.
- Voss, T., Kunter, M., and Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates’ general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of educational psychology*, 103(4), 952-969.
- Wang, L., Lai, M., and Lo, L. N. K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3), 429-443. Doi:10.1007/s11125-014-9315-0
- Warnick, B. R., and Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273–285. Doi:10.1177/0022487110398002
- Watras, J. (1986). Will Teaching Applied Ethics Improve Schools of Education?. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 13–16. Doi:10.1177/002248718603700303
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 3-47. Doi:10.2307/1167373
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*. 26(2), 281-295, Doi: 10.1080/13674580000200121.
- Wise, A. E., and Leibbrand, J. A. (2001). Standards in the new millennium: Where we are, where we’re headed. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 244-255. Doi:10.1177/0022487101052003007
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in english primary schools. *Oxford Review of Education*, 20(4), 387–410. Doi:10.1080/0305498940200401
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Yalçın, İ., E., and Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.

Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.

Yiğit, N., Alev, N., Bülbül, M. Ş., ve Bursal, M. (2008). *Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) ve Materyal Geliştirme konulu bir hizmet içi eğitim kursu'nun etkililiğinin incelenmesi*. VIII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bolu.

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., and Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Web: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf adresinden 3 Eylül 2018'de alınmıştır.

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational policy*, 15(2), 278-301. Doi:10.1177/0895904801015002003