

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ ANA BİLİM DALI

PROFESYONEL KİMLİĞE İLİŞKİN BİR KARIYER ÖYKÜSÜ:

EĞİTİMCİ REFET ANGIN

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hale OGAN İTMEÇ

İstanbul 2008

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ ANA BİLİM DALI

PROFESYONEL KİMLİĞE İLİŞKİN BİR KARIYER ÖYKÜSÜ:

EĞİTİMCİ REFET ANGIN

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hale OGAN İTMEÇ

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

PROFESYONEL KİMLİĞE İLİŞKİN BİR KARIYER ÖYKÜSÜ:
EĞİTİMCİ REFET ANGIN

Hale OGAN İTMEÇ

Danışman	: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
Jüri Üyesi	: Y. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN
Jüri Üyesi	: Y. Doç. Dr. Ali DELİCE

İmzalar



Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL 2008

ÖNSÖZ

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızından başımızın dönerken, savaşlardan, etnik kavgalardan, iklim değişikliklerinden, açlıktan ve benzer bir çok çeşit felaketten dünya halklarının acı çekiyor olması çağımızın en büyük, en önemli çelişkisidir ve bu çelişkide suyun başını insan faktörü tutmaktadır. İnsan kaynağı tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da en önemli faktör olarak önümüze çıkmaktadır. Her geçen gün ilerleyen teknolojik gelişmeyi kullanacak olan onu yaratan insandır. Önce insan dedikten sonra nasıl insan? Sorusuna verilecek yanıtların niteliği günümüz bilim dünyasının temel sorunlarından. Kaldı ki bu noktada eğitimin ve eğitimcilerin ayrı bir yeri vardır. Çünkü eğitim ile umut edilen insan kaynağını yaratacak olan eğitimcilerdir. Öyleyse dünyayı güzelleştirerek yaşayan ve bu etkinlikten mutluluk duyan insanları yetiştirecek olan eğitimcilerin öncelikle kendi niteliklerini dönüştürmeleri ve diyalektik bir biçimde dönüşüm ve değişimi sürdürmeleri, gelişen bu dönüşüme adapte olmaları eğitimin de en önemli sorunudur. Bu noktada bizlere örnek olan ve “insan eğitimci” ye da “eğitimci insan” Sayın Refet ANGIN öğretmenimizin meslek yaşamını inceleyen bir çalışmaya ortak olmak yaşamımı ve mesleğimi bir kat daha anlamlandırmıştır. Umuyorum ki ülkemizde ki tüm öğretmenlerin de yaşamını ve mesleklerini anlamlandıracaktır.

Çalışmada emeği geçen herkesle birlikte danışmanım ve çok değerli hocam Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU’na hiç düşünmediğim bir alanda ufkumu açacak ve mesleğimin akışını değiştirecek olan bu çalışmaya beni yönlendirdiği, oldukça uzun bir zamana yayılan araştırma süresince hem bilimsel hem de manevi desteğini hiç bir zaman esirgemediği, tez danışmanlığının yanında bana yaşam koçluğu yaptığı için sonsuz şükranlarımı sunuyor olmaktan mutluluk duyarım. Bilim dünyasında tanımadığımız bir alanı birlikte keşfettiğimiz (şahsımız adına), farklı bakış açısını, derinlemesine algılarını ve mukayese yeteneğini benden esirgemediği bir çok çeviriyi yapan ve araştırmanın ruhunu yakalayıp benimle birlikte duygularımı paylaşan biricik dostum Burçak GÜLEN MORHAİM’a; oğlum Ada’yı yalnız bırakmayıp çalışırken benim yalnız kalmamı sağlayan anneme, son olarak da araştırmaya katılmayı kabul ederek beni onurlandıran, mesleğine ve yaşama dair heyecanını, coşkusunu bana bulaştıran, kocaman yüreğine bütün bir ulusu, bütün bir dünyayı sığdırırken kendisinden vazgeçen Refet Öğretmenime nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum.

ÖZET

Çağdaş ve demokratik değişimleri yaşamsal işlerliği ile anlayabilmek ve değişimlere uyum gösterebilmek istiyorsak öğretmenlerin kimlik şekillenmesi üzerindeki etkileri anlamak önemlidir. Öğretmen kimliği şekillenmesini incelemek bizim yalnız mevcut olan baskın geleneksel öğretme kültürünü anlamamıza yardımcı olmaz, aynı zamanda da yeni eğitim reformları, programları, paradigmaları için olasılıkları oluşturmamıza ve yeniden yapılandırmamıza ve daha iyi bir yaşam için eğitim sürecini değiştirmemize izin verir.

Bu çalışmada, profesyonel öğretmen kimliğinin kuramsal yapısı, profesyonel kimliğin oluşum sürecinin etkileyenleri, öğretmenlerin profesyonelleşmesindeki gereklilik, yeterlilik ve ihtiyaçları araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Türk Eğitim Tarihinde iz bırakan bir eğitimci olan Refet ANGİN'ın Kariyer Öyküsü; eğitim bilimine kuram ve uygulama boyutunda katkıda bulunabilecek ve bütün öğretmenlerin amaç doğrultusunda sonuçlar çıkarabileceği ve araştırmanın amaçlarına hizmet edebilecek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgulara bakıldığında genel olarak; öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgili olabileceği, öğretmen kimliği şekillenmesini, öğretmenin işindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabileceği, öğretmen kimliğinin şekillenmesinin öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden döngüsel bir süreç olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenin gelişiminde sürekli bir ilerleme kaydedilmek isteniyorsa; öğretmene işgören olarak değil, birey olarak bakılması gereklidir. Öğretmenin profesyonelliğini, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini çok boyutlu olarak kariyer öyküsü yöntemini kullanarak araştırmak, öğretmenlerin kimlik şekillenmesi üzerindeki etkileri anlamak, öğretmen kimliği şekillenmesini incelemek yeni eğitim anlayışını geliştirmemiz açısından önemlidir. Araştırmacıların araştırmalarının amaçlarına uygun olarak kariyer öyküsü yöntemini kullanmaları araştırmacıların ve akademisyenlerin önünde farklı ufuklar açarak değişik çağrışımlara sebep olarak eğitim paradigmalarının yeni olasılıklar üzerinde şekillenmesine yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kimliği, Profesyonel Kimlik, Kimlik Gelişimi, Öğretmen, Kariyer Öyküsü.

SUMMARY

It is important to understand the influence of teachers in identity formation if we are willing to understand the contemporary and democratic changes with their vital operability and to comply with such changes. Examining the formation of a teacher's identity not only helps us understand the traditional dominant teacher culture but also it lets us create and reconfigure probabilities for new education reforms, programs and paradigms and change the process of education for a better life.

In this study, an effort was made to examine the theoretical structure of professional teacher identity, aspects affecting the creation process of professional identity, the necessity, competency and needs in the professionalism of teachers. For this purpose, an effort was made to interpret the career story of Refet ANGIN, an important education figure of Turkish Education History, in order to contribute to the theory and practice of education science and through which every teacher can find solutions in this purpose and serve the intention of this examination.

In the light of the findings, it could be expressed that the teacher identity might be linked to how teachers conceive themselves as teachers and that the formation of a teacher's identity is an ongoing loop through the career of the teacher and may be defined as a learning phase which covers learning, internalizing, criticizing and changing the cultural norms, values and expectations which influence the beliefs, behaviors, actions and decisions in a teacher's job.

Keywords: Teacher Identity, Professional Identity, Identity Development, Teacher, Career Story.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaçlar	5
1.3. Önem	6
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM II	
İLGİLİ KURAM VE ARAŞTIRMALAR	8
2.1 Kimlik	9
2.2 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Kimlik	11
2.2.1 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik	13
2.2.2 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelleşme	14
2.2.3 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Etik	18
2.2.4 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Davranış	20
2.2.5 Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Beklenti	25
2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelleşme Engelleri	26
2.3.1. Sistemden Gelen Engeller	26
2.3.2. Öğretmenin Kendisinden Kaynaklanan Engeller	27
BÖLÜM III	
YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.1.1. Kariyer Öyküsü	31
3.1.1.1. Metodun Gelişimi	33
3.1.1.2. Metodun Tarihçesi	35
3.1.1.3. Metodun Teknikleri	44
3.1.1.4. Metotta Katılımcı	47
3.1.1.4.1. Katılımcı Seçimi	50
3.1.1.4.2. Katılımcı Rolü	51
3.2. Araştırmanın Katılımcısı	52
3.3. Veriler ve Toplanması	52
3.4. Verilerin Çözümlemesi	54
3.5. Zamanlama	55

BÖLÜM IV

BULGULAR

BULGULAR	56
4.1. Meslek Öncesi Yaşantının Profesyonel Kimliği Etkileyen Faktörleri	56
4.1.1. Öğretmenin Yetiştirme Ortamının Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri	56
4.1.2. Yetişkinlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	60
4.1.2.1. Ebeveynlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	60
4.1.2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	62
4.1.2.3. İdollerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	63
4.1.3. Meslek Seçiminin Profesyonel Kimliğe Etkileri	65
4.1.4. İnanç Duygusunun Profesyonel Kimliğe Etkileri	68
4.1.5. Özel Yaşamın Profesyonel Kimliğe Etkileri	71
4.1.6. Okul Deneyimlerinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	72
4.2. Mesleki Yaşantının Profesyonel Kimliğe Etkileri	76
4.2.1. Uzmanlık Bilgisinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	76
4.2.1.1. Yeteneğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	83
4.2.1.2. Yeterliliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	86
4.2.1.3. Deneyimin Profesyonel Kimliğe Etkileri	92
4.2.2. İşyerinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	93
4.2.2.1. Meslektaşların Profesyonel Kimliğe Etkileri	93
4.2.2.2. İşyeri Olanaklarının Profesyonel Kimliğe Etkileri	99
4.2.3. Özerkliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	102
4.2.3.1. Demokratik Kararın Profesyonel Kimliğe Etkileri	102
4.2.3.2. Esnekliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	104
4.2.3.3. Otonominin Profesyonel Kimliğe Etkileri	105
4.2.4. Adanmışlığın Profesyonel Kimliğe Etkileri	110
4.2.5. Algı ve Farkındalığın Profesyonel Kimliğe Etkileri	128
4.2.5.1. Mesleğe Yönelik Farkındalığın Profesyonel Kimliğe Etkileri	128
4.2.5.2. Kendine Yönelik Algının-Kendilik Algısının Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri	130
4.2.5.3. Mesleki Tatminin Profesyonel Kimliğe Etkileri	134
4.2.6. Meslek Kültürünün Profesyonel Kimliğe Etkileri	142
4.2.7. Etik Anlayışın Profesyonel Kimliğe Etkileri	144
4.2.8. Koçluk – Mentörlüğün Profesyonel Kimliğe Etkileri	153
4.2.9. Etkililiğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	161
4.2.10. Öğrencilerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	165
4.2.11. İşbirliğinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	166
4.2.12. Sürekli Öğrenmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri	169
4.2.13. Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri	175
4.2.13.1. Eğitim Uygulamaları Hakkında Düşünmenin Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri	175
4.2.13.2. Derin Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri	176
4.2.13.3. Eleştirel Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri	178
4.2.13.4. Eylem Araştırmasının Profesyonel Kimliğe Etkileri	178
4.2.14. Kişisel Özelliklerin Profesyonel Kimliğe Etkileri	180
4.2.14.1. Sabırlı Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri	180
4.2.14.2. Cesaret ve Özgüven Sahibi Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri	182
4.2.14.3. Kararlılığın Profesyonel Kimliğe Etkileri	183
4.2.14.4. Paylaşıcılığın ve Yardımseverliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri	184

4.2.14.5. Saygılı Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri	185
4.2.14.6. Tutumlu Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri	186
4.2.14.7. Meraklı Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri	187
4.2.14.8. Özveri ve Fedakarlık Duygusunun Profesyonel Kimliğe Etkileri	188
4.2.14.9. Empatik Yaklaşımın Profesyonel Kimliğe Etkileri	189
4.2.14.10. Hitabet Yeteneğinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	191
4.2.14.11. Hoşgörü ve Toleransın Profesyonel Kimliğe Etkileri	192
4.2.14.12. Liderlik Özelliklerinin Profesyonel Kimliğe Etkileri	195

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER	202
--------------------------	-----

5.1. Sonuç	202
-------------------	-----

5.1.1. Meslek Öncesi Yaşantıya Dair Sonuçlar	202
--	-----

5.1.1. Mesleki Yaşantıya Dair Sonuçlar	209
--	-----

5.2. Öneriler	239
----------------------	-----

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	239
------------------------------------	-----

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	241
-------------------------------------	-----

KAYNAKLAR	243
------------------	-----

EKLER	265
--------------	-----

ÖZGEÇMİŞ

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Girişimciliğin Gelişmesinde Kariyer Öyküsü Modeli.....	34
Şekil 2.Zamanlama.....	54
Şekil 3. Profesyonel Kimliğin Oluşum Süreci.....	240

“Nefes aldığım her an mesai saati benim için!

Bu hep böyle oldu, böyle de devam edecek!”

R. ANGIN

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretmen olmak; öğretmeyi öğrenmek; kişisel gelişimi sağlamak ya da toplumsallaşmak gibi bir çok alanda yeterli olmayı gerektirir ve bu süreç öğretmenlerin yaşamları boyunca süren, onların okul dışındaki yaşamlarından etkilenen, mesleki yaşamlarını etkileyen bir süreçtir. İyi bir öğretmen olabilmek, mesleki anlamda profesyonelleşebilmek için; bireyin kendini tanıması ve kendi kendine öğrenmesinin ötesinde, meslektaşları ile sağlıklı mesleki iletişim kurma, danışma ve uygulama yapma vb. becerilere de sahip olmak gereklidir (Gözütok, 1997; Senemoğlu, 1997, Tang, 2002). Öğretmenlik, bir çok toplumsal - çevresel etkileşimler içinde gelişen, bireysel özelliklerin, toplumsallığın, alınan hizmet öncesi eğitimin, cinsel kimliğin, vb. bir potada eriyip şekillendirdiği bir meslek çeşididir. Öğretmenin niteliği; hizmet-öncesi eğitimde kazanacağı alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür yanında, başta öğrenci olmak üzere çevre ile kuracağı iletişimi sağlayacak soyut kişilik özelliklerine de bağlıdır. Bireyi diğer kişilerden ayıran, kendine özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış özellikleri onun kişiliğini oluşturmaktadır.

Kişilik gelişiminin farklı dönemler içinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bireyin belli bir dönemdeki kişilik özellikleri, onun diğer gelişim özellikleriyle ilişkili bir biçimde oluşmaktadır. Kişilik gelişimi üzerinde duran kuramlar, dönemler içinde sağlıklı gelişimin ortaya çıkması için gerekli koşullardan söz etmektedirler. Bu denli karmaşık bir yapıya sahip olan öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olarak ele alınması kuramsal ve uygulama olarak tartışılması en gerekli konulardan biridir.

Literatürde; günümüz öğretmeninin sahip olması beklenen nitelikleri arasında sayılan “profesyonellik” kavramına yapılan vurgudaki ortaklaşma dikkat çekicidir (Richards, 1999; Parkay&Stanford, 1998; Ergün, 1998; Neill, 1996; Halpern, 1996; Boyer, 1995; aktaran: Karslı, 2001). Geleceğin öğrenen öğrencilerini-bireylerini yetiştirecek öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir kariyer olarak yapılanmaması büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği; kariyer kelimesinin de ifade ettiği gibi prestijli, özel bir konuda derin bilgi ve becerilere sahip olunan, kendi profesyonel değerlendirmeleri sonucunda özgür ve doğru kararların verilebildiği, işleriyle ilgili kişilerin kendi alanlarını ve zamanlarını yönetebildikleri bir meslek olarak gerçekleşmemekte; hatta tam tersine bir durum gözlemlenmektedir (McLaughlin,1997, 80). Bakioğlu’da (1996); öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kararlara sınırlı olarak katıldığı, birbiriyle eşgüdümlü çalışmadığı ve kendilerini geliştirme fırsatı bulamadıkları için, öğretmenliğin profesyonel bir kariyer olarak yapılamadığını vurgulamaktadır (Bakioğlu, 19996, 19). İngiltere’de yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki profesyonelleşme konusundaki gerilemeye dikkat çekildiği görülmektedir (Glaxton, 1989, 20, aktaran: Nomer, 2002: 45). Day (1999) ise; öğretmenlerin, kendi profesyonel standartlarını kontrol edemedikleri için öğretmenlik mesleğine yarı-profesyonel denildiğini söylemektedir (Day, 1999: 5).

Öğretmenlik bir kişilik mesleğidir. Herhangi bir meslekte başarılı olmak genellikle, gerekli bilgi ve beceriyi uzmanlık düzeyinde kazanmaktan başka koşul gerektirmez. Diğer mesleklerde özel yaşamın, tutum, tavır ve davranışların meslekî başarı ile bir bağlantısı olmayabilir. Ancak öğretmenin her tavrı, her tutumu ve her davranışı öğretmenlik nitelikleri ile ilgilidir ve başarısını doğrudan etkiler.

Öğretmenin görev yeri yalnızca sınıf ve okul değildir. O, toplumda her yerde ve zamanla sınırsız bir önderdur. Öğretmen, bütün bu yönleriyle yetişmesine rehberlik ettiği öğrencilerine ve topluma örnektir. Öğrenci, (özellikle çocukluk yıllarında daha etkili olarak) ses tonu, bakışı, yürüyüşü gibi birçok davranışını öğretmenini taklit etmek yoluyla kazanır. Öğretmenin nitelikleri onun tüm davranışlarına da (her yerde ve her

zaman) yansır. Bu davranışlar toplumun her kesimi tarafından özenle örnek alınır. Öğretmen örnek alındığı oranda öğretmenlik formasyonu kazanmış demektir. Başka bir deyişle öğretmen davranışları hedeflenmiş toplum davranışlarının bileşkesini oluşturmaktadır.

Öğretmen, öğretirken yaşamının tümleşikliği içinde, hem birey olarak varolur (cinsel kimliği, siyasal tercihleri, ilgi alanları vb.); hem de toplumsallığını (sosyal konumu, siyasal tercihleri, etnik kökeni, vb.) ve bu toplumsallığı ile kendi bireyselliğinin bir harmanlaması olan mesleki kimliğini üzerinde taşır. Eğitim evreni içinde öğretmenlik mesleğinin araştırılmasında bu toplumsallık ve bireysellik birbirinden ayrıştırılmamalı ve bir bütün içinde incelenmelidir (Goodson&Sikes, 2001, 7).

Duru'ya göre (2006); öğretmenin kimliğinin şekillenmesini pek çok faktörler etkilemektedir. Aslında kimlik, sosyal olarak yapılandırılan bir süreçtir. Her bir öğretmenin kimlik şekillenmesi farklı deneyimler, geçmişler ve kültürler tarafından farklı biçimlerde etkilenir. Bu sosyalleştirme sürecinde istisnalar bulunmasına rağmen, öğretmenler popüler kültürde, daha önceki deneyimlerinde yaratılmış olan kültürel söylentilerde ve işyerlerinde güçlenmiş baskın ideolojilerde temsil edilen geleneksel öğretmen imajlarını özümseyebilirler. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmeni sosyalleştirme sürecini merkezlerine yerleştirmeleri gerekirken, öğrenci öğretmenler için bir değişiklik ve yeni imajlar yaratmayabilirler. Öğretmenlerin daha önceden edinmiş oldukları imajlar öğretmen yetiştirilme programlarındaki mesleki bilgilere karşı bir direnç meydana getirirse de, yetersiz öğretmen yetiştirme programları aday öğretmenlere teori-pratik sorunlarını anlamalarına da yardım etmez; daha çok mevcut öğretme kültürünü güçlendirirler. Bunlardan başka, yaygın olan eğitim-öğretim kültürleri baskın kültür ideolojilerini kuvvetlendirirler.

Bu etkilerin bir sonucu olarak, öğretmenlerin kimlikleri; Kendi kendine öğretmen olduğu, bilgi aktarıcı oldukları, öğretmenlerin çalışmalarının bireysel fikirlere dayandığı ve dolayısı ile öğretmenlerin izolasyon içinde çalışmakta oldukları, öğretmenlerin özerkliğinin öğretmenlerin otoritesi anlamına geldiği, okullarda,

öğretmenlerin rolünün öğretimin etik boyutlarını anlamaksızın müfredat programını uygulamak olan tam bir hiyerarşi mevcut olduğu, öğretmenlerin işinin toplumda politika, sosyal ve tarihsel gündemin dışında olduğu; dershaneyi yönetmenin öğretimin esası olduğu; düşünmenin ne olduğuna dair kavramsal anlayışa gerek olmadığı; doğrudan deneyimlerin sadece öğretmeyi öğrenmenin bir yolu olduğu; öğrencilerin kişiliklerinin (cinsiyeti, ırkı, etnik grubu ve sınıfı) öğretimi etkilediği; öğretmenin birinci sorumluluğunun bütün öğrencilerin öğretmenin kendilerine ne ifade ettiğini anladıklarından emin olması, ve doğru cevapları alması olduğu; öğretmenlerin, dersane içindeki güçlü ilişkiyi anlamaksızın çocuk merkezli müfredat programı kullanmaları gerektiği; öğretmenliğin teknik bir iş olduğu; öğretmenliğin bir kadın işi olduğu inançlarını güçlendirebilir (Duru, 2006, 122-124).

Bu belirlemelerin ışığında söylenilebilir ki, öğretmenin profesyonelliğini, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini çok boyutlu olarak araştırmak, öğretmenlerin kimlik şekillenmesi üzerindeki etkileri anlamak, öğretmen kimliği şekillenmesini incelemek sadece mevcut olan baskın geleneksel öğretme kültürünü anlamamıza yardımcı olması açısından değil, aynı zamanda da yeni eğitim reformları, programları, paradigmaları için olasılıkları oluşturmamıza, yeniden yapılandırmamıza ve daha iyi bir yaşam için eğitim sürecini değiştirmemize izin vermesi açısından da önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin kimliğinin ve bu kimliğin oluşum sürecinin anlaşılması; eğitim, öğretim - eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları hakkında birçok bilgi verebilir. Aday öğretmenlerin mesleklerinin sosyal, politik, tarihsel boyutlarını nasıl anlayacakları; aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırmalarına nasıl yardım edilebileceği hakkında bize yeni perspektifler de sağlayabilir.

Araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: “Öğretmenlerin profesyonel kimliğinin oluşum sürecinin özellikleri ve etkileyenleri nelerdir?”

1.2. Amaçlar

Araştırmada temel amaç; profesyonel öğretmen kimliğinin kuramsal olarak tanımlanması, profesyonel kimliğin oluşum sürecinin etkileyenlerinin çözümlenmesi ve bu doğrultuda öğretmenlerin profesyonelleşmesinde; gereklilik, yeterlilik ve ihtiyaçların saptanarak; Türk Eğitim Tarihinde iz bırakan bir eğitimci olan Refet ANGİN'in Kariyer Öyküsünden; eğitim bilimine kuram ve uygulama boyutunda katkıda bulunabilecek ve bütün öğretmenlerin amaç doğrultusunda sonuçlar çıkarabileceği betimsel verilere ulaşmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşumuna etki eden unsurlar nelerdir?
 - a. Meslek öncesi dönemin profesyonel kimliğe etkileri nelerdir?
 - b. Öğretmenin mesleki yaşamının profesyonel kimliğin oluşumu üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Öğretmenin profesyonel kimliğinde öne çıkan kavramlar nelerdir?
3. Profesyonelleşme sürecinin belirli bir evre var mıdır?
4. Profesyonelleşmenin engelleri nelerdir ve bu engeller hangi biçimlerde en aza indirilebilir?
5. Profesyonel kimliğin sağlanabilmesindeki ihtiyaçlar nelerdir, nasıl karşılanabilir?

1.3. Önem

1. Öğretmenlerde profesyonel kimliğin oluşum sürecinin Kariyer Öyküsü metodu yardımı ile çözümlenmesi,
2. Öğretmenlikte profesyonelleşme sürecine etkide bulunan faktörlerin belirlenmesi,
3. Öğretmenin profesyonel kimlik oluşumu ve mesleki profesyonelleşmenin önündeki engellerin belirlenip bu engellerle ilgili olarak alınabilecek önlemler üzerine tartışma olanağı yaratılması,
4. Öğretmenlerin profesyonel kimliğini oluşturmadaki motive edici unsurların belirlenip pekiştirilmesi yolunda düşünsel çabaların desteklenmesi,
5. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olarak algılanıp, öğretmenin profesyonel kimliğe sahip olması yolundaki desteklere katkı sunulabilmesi,
6. Eğitim kuram ve uygulamalarına uzun yıllar büyük katkı sağlamış olan Refet ANGIN'ın Kariyer Öyküsünün incelenmesi ile eğitim biliminin gelişmesine katkı sunulabilmesi beklenmektedir.

Eğitim kuram ve uygulamalarının geçmişini bilmek kadar, eğitim kuram ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunanların yaşantılarını bilmek de önemlidir. Zira bireyin davranışlarına yaşantıları yön verir. Bu açıdan araştırma, Refet ANGIN'ın Kariyer Öyküsünü inceliyor olması açısından da ayrıca önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temel varsayımları şunlardır;

1. Araştırma için belirlenen profesyonel kimliğin etkileyenleri kuramsal anlamda geçerli ve ayırt ediciliği yüksek kriterlerdir.
2. Katılımcının Kariyer Öyküsü, profesyonel kimlik etkileyenlerini ve öğretmenlik mesleğinde profesyonel davranışı yansıtmaktadır.
3. Görüşme soruları araştırmanın amacına hizmet eder niteliktedirler.

4. Katılımcıdan elde edilen verilerden değerlendirmeye alınanlar, nitel datanın elde edilmesini sağlayacak olan bölümlerdir.
5. Katılımcının, araştırma süresince verdiği bilgiler gerçeği yansıtan nitelikte dürüst, samimi ve objektifliği yüksek bilgilerdir.
6. Araştırmacı, katılımcı üzerinde araştırmayı olumsuz etkileyecek biçimde negatif etkiler bırakmamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın doğal ortamına duyarlılık; yani araştırmanın gerçekleştiği doğal ortamı başka bir araştırma kapsamında aynen bulmak yada yaratmak olanaksızdır.
2. Araştırmacının katılımcı rolü; araştırmada araştırmacının veri kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması, geleneksel araştırma anlayışına ters düşmekte ve bu yönüyle araştırmanın yeterince nesnel olmaması olasılığı ortaya çıkmaktadır.
3. Araştırmanın tek denekli olması nedeni ile toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, algıların ortaya çıkarılmasını sınırlandırmaktadır.
4. Katılımcının sağlık durumunun elverişli olmaması ve yaşının ileri olması görüşmelerin sürekliliğinin sağlanmasında olumsuzluklara yol açmıştır.
5. Katılımcının uzun yıllar boyunca çeşitli röportaj, görüşme ve söyleşilere katılması ve bu deneyimleri sonucunda kalıp hikayelere sahip olması ve konuşma konusundaki rahat, girişken ve baskın olma özelliği araştırmaya olan tutumunu etkilemiş ve görüşmelerde amaca odaklanma noktasında sınırlılıklar yaratmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAM VE ARAŞTIRMALAR

Kişiliğimiz, yaşamımızın başından itibaren bize aktarılan ya da edinilen değerler ile biçimlenir ve oluşur. **Kimlik**, bir bireyin çeşitli rol ve halleriyle karşıt deneyimlerini, kendini anlatan tutarlı bir imge olarak nasıl birleştirdiğidir. **Kimliğimiz**, toplumda edindiğimiz yerin ve toplumun bizi nasıl tanımladığının ifadesidir. Profesyonel kimliği biçimlendiren ise hiç kuşkusuz kişinin, mesleki faaliyetini sürdürürken girdiği ilişkilerin ölçütlerini ve nasıl olması gerektiğini belirleyen kriterlerdir. Kişiliğimizin, içinde yaşadığımız ve çeşitli nedenlerle kendimizi ait hissettiğimiz toplumun kültürüne bağımlı olarak gelişmesi ve toplumun kültürünün özelliklerini taşımasına benzer biçimde, profesyonel kimliğimiz de toplumumuzun kültürel yapısını oluşturulan değerlerin ve değer yargılarının özelliklerini taşır. Bunun yanı sıra, meslek kriterlerinin oluşum sürecinde ortaya çıkan yeni değer, değer yargıları ve mevcut değerlerin kavranma biçimindeki farklılıklar, yine kültürümüzün bir parçası haline gelir (Epstein, 1978, 101, aktaran: Ekiz, 2003).

Marcia; kimliği duyu (sense), tutum (attitude) ve çözülme (resolution) kavramlarıyla açıklarken, bu kavramla ilgili olarak en iyi terimin “içsel bir kendilik yapılanması” (internal self-constructed) olduğunu belirtir. Kimlik; bireyin dürtülerinin, yeteneklerinin, inançlarının ve bireysel tarihinin dinamik bir organizasyonudur (Marcia 1980).

Erikson ise (1968) kimlik oluşum sürecini bilinç ve bilinç-dışı mekanizmaların bileşimi olarak açıklamaktadır. Yazara göre ego-kimliği kavramı bireyin kendine bakışının yapılanmasıdır ve bireyin kendine yönelik algıları kimlik oluşumunda temel unsur olarak kabul edilmektedir. “Self” kelimesi Türkçe olarak “kendi, kendilik, öz, bazen de benlik” anlamına gelir. Mesela self-respect: öz saygı, self-confidence: öz güven gibi.

2.1. Kimlik

Kimlik çok çeşitli bağlamlarda kullanılan bir kavramdır; ego kimliği, öz kimliği, kişisel kimlik, grup kimliği, ulusal kimlik, cinsel kimlik, kültürel kimlik, mesleki kimlik ve başkaları. Bunların hepsi bireyin kimlik duygusunun değişik yanlarını oluştursa da Erikson (1998) bu duygunun kaynağına inmek açısından anahtar kavram olan ego kimliğine (ego identity) işaret etmektedir.

Dereboy (1993) kimlik duygusu ve etkileyenlerini şöyle açıklar: **“kimlik duygusu, bireyin kendini, birey olarak benzersiz ve kendine özgü bir tarz içinde varolduğunu ve bu tarzın süreklilik gösterdiğini duyumsayıdır”** Kimlik duygusu belirli yaşantıların bileşimidir:

1. Özün (self) zaman içindeki aynılık ve sürekliliği,
2. Özün roller içindeki aynılık ve süreklilik yaşantısı,
3. Özün başkaları önündeki aynılık ve süreklilik yaşantısı,
4. Kendi yolunda yürüyor olma yaşantısı.

Kimliğin bu temel etkileyenleri birbirinden kesin sınırlarla ayrılamaz ve birbirleriyle ilişkilidir.

Erikson kimlik oluşumunu nesne ilişkileri açısından; **içe atımlar-özdeşimler-kimlik oluşumu** olarak üç aşamayla açıklar. Yazar *içe atımı* kısaca, bir başkasının imgesinin ilkel içe alımı olarak tanımlar ve içe atım düzeneğini yaşamın erken dönemlerinde yer alan bir nesne ilişkisi biçimi olarak görür. Özdeşim kavramı, toplumsal roller ve bunların tanınmasıyla ilişkilidir. Yani çocuk çevresindeki *bireylerin üstlendikleri rollerin farkına vardıktan* sonra, bu rollerle özdeşim yapar. Yaş ilerledikçe üstlenilecek olan toplumsal rollerin üst-üste dizilişini, yani hiyerarşisini öğrenir ve bu rollere hazırlanır. Kimlik oluşumu, yalnızca öz imgelerinin değil, egoda saklanan *rol imgelerinden oluşan özdeşimlerin de* kaynaştırılmasıdır. Kimlik oluşumunda özdeşimlerin seçici olarak özümlemesi ve bazılarının atılması gereklidir. Bu özümleme ile aynı zamanda ego ideali netlik kazanacaktır.

Erikson; Psikososyal Gelişim Kuramında kimlik kavramını ego kimliği olarak tanımlar. Ego kimliği; bireyin geçmiş deneyimlerinin, daha sonraki evrelerde zorlayıcı biçimde artan ve çeşitli sosyal rollerin içinde, egonun uyumsal işlevleriyle yeniden harmanlanmasıdır. Ego kimliği duygusu ego kimliğinden alınan süreklilik (continuity) ve aynılık (sameness) algısıdır.

Bu aynılık ve sürekliliğe olan güven başkalarının gözünde de doğrulanmalıdır. Bireyin kimlik duygusunun, cinsel, mesleki, toplumsal, etnik, ideolojik açıdan tanımlanmaya ve kabul görmeye gereksinimi vardır. Bu **sosyal kimlik** duygusunu oluşturur. Bireyin içinde bulunduğu toplumda bir yer edinmesi, rollerini ve değerini tanıması sosyal kimliğin özünü oluşturur. Birey yaşamındaki önemli alanlarda anlamlı bağlar (commitment) kurmalıdır ve sosyal kimliği bu bağlar oluşturur. Sosyal kimlik, bireyin günlük yaşamda değişen rollerinde (evlat, eş, baba) aynılığı kavramasıdır (Marcia, 1980).

Bireyin geçmiş deneyimleri ve özdeşimleri ile şimdiki deneyim ve özdeşimlerinin bileşimine Erikson **kişisel kimlik** demektedir. Yazara göre sosyal kimlik ve kişisel kimlik ego kimliğinin etkileyenleridir. Erikson, kimlik duygusunun kazanılmasında en kritik evreyi ergenlik kabul eder.

Kimliği ölçülebilir ve gözlenebilir özelliklerini ön plana çıkararak ele alan kuramcı J. Marcia'dır. Kuramcı kimlik duygusunun işe vuruk (operational) tanımını ortaya koymuştur. Kimlik yapılanmasını dinamik bir süreç olarak değerlendirmekte; öz-nesne ayrışması ile başladığı ve ileri yaşta son bulduğunu vurgulamaktadır.

Marcia yaşam alanları ve kimlik şekillenmesinin boyutlarını göz önünde bulundurarak dört ayrı kimlik statüsü tamamlanmıştır (Marcia, 1980):

1. Başarılmış Kimlik Statüsü (Achievement): Yoğun bir araştırmadan sonra yaşam alanlarında kalıcı bağlanmalar yapılmıştır.
2. Askıya Alınmış Kimlik Statüsü (Moratorium): Yoğun bir araştırma yapılmıştır ama herhangi bir bağlanma yapılmamıştır.

3. İpotekli Kimlik Statüsü (Foreclosure): Hiçbir araştırma yapılmadan yakın çevredeki otorite figürlerinin (ana-baba, geleneksel beklentiler) birey için önerdiği ya da planladığı beklentileri karşılayan bağlanmalar yapılmıştır.

4. Dağınık Kimlik Statüsü (Identity Diffusion): Ergen yoğun bir araştırma yapmış fakat hiçbir bağlantı gerçekleştirememiştir veya bağlantı yapmak için hiçbir araştırma yapmamıştır.

Başarılmış ve askıya alınmış kimlik durumlarına **üst kimlik durumları**, ipotekli ve dağınık kimlik statülerine **alt kimlik durumları** olarak tanımlanmaktadır.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Kimlik

Öğretmen kimliği bireyin kendini öğretmen olarak değerlendirmesiyle ilgilidir. Öğretmen kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak da bakılabilir. Bu süreç içerisinde öğretmen alanıyla ilgili normları, değerleri ve kültürün beklentilerini öğrenir, içselleştirir, eleştirir veya değiştirir.

Day'e göre (1999), öğretmenlikte profesyonel kimliğin oluşumunda belirleyici alanları; tecrübe ve uzmanlık, profesyonel bilgi, yeterlilik ve yetenekler ve öğretmenin gelişim basamaklarıdır. (Day, 1999: 49-58) Öğretmenin sınıftaki olayları anlama ve açıklayabilmesi için benzer durumlardaki tecrübeleri üzerinde temellenmiş mevcut bilgisine ihtiyacı vardır.

Leithwood (1990), öğretmenin psikolojik ve kariyer döngüsü içindeki gelişiminin onun uzmanlık gelişimini etkilediği belirtilirken aynı zamanda uzmanlık gelişiminin okul müdürü tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, deneyimler ve uzmanlık arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır (Day, 1999: 67).

Öğretmen kimliğinin oluşturulmasında etkili olan temel süreçlerden biri de; “okuldaki işleyiş”in dönüştürülme sürecidir. Okuldaki işleyiş; öğretmenin meslek anlayışının, benlik algısının, öğrenciyi, eğitimi ve toplumu kavrayışının dönüştürülmesinde etkili olmaktadır.

İspanya'nın Bask bölgesinde yapılan bir araştırma, öğretmen kariyer basamakları sınavı türündeki sınavların öğretmenlerin kendilerini kanıtlama, "profesyonel olarak kabul edilme - tanınma" isteğini karşıladığını, onların dönüşümünü hızlandırdığını ortaya koymaktadır (Lozano, 2003). Aynı araştırmaya göre, benlik-imgesindeki (self-image) dönüşüm, öğretmenlerin kendilerini ücretli kamu çalışanı ya da profesyonel olarak algılamalarına bağlı olarak değişmektedir. Kendilerini profesyonel olarak algılayanlar, "öğretme ve içeriğini" teknik uzmanlık olarak görmekte; öğrenci, diğer öğretmenler ve ana babalar ile ilişkilerini ise "rekabet" ve "verimlilik" terimleriyle ifade etmektedirler. Kanada'da yapılan bir araştırmada (Delhi ve Fumia, 2002) ise, "reform"la birlikte öğretmenlikle ilgili iki farklı "profesyonel" imgesinin yan yana durduğundan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, "önde giden, dinamik, ileriye gören ve esnek öğretmen"; ikincisi ise, hükümet reformlarıyla ortaya çıkan, iş dünyasındaki değişime uygun "yeni" bir öğretmen imgesi. Özellikle, "yeni" imgeyi benimsemeyen öğretmenlerde, saldırıya uğradıkları duygusunun hakim olduğu; bu öğretmenlerde kızgınlık ve kuşkunun açıkça görüldüğü, ancak bu öğretmenlerin de "profesyonizm" söylemini kullandıkları rapor edilmektedir (Ünal, 2007).

Oja ve arkadaşları (1989) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenin gelişiminin içinde bulunduğu hayat ve kariyer basamağı ile yakın bir korelasyon bulmakla beraber öğretmenin bilişsel gelişimi ile de yakın bir korelasyon saptamıştır. Araştırmalarda öğretmenlere; özgeçmişleri, hayatlarındaki sabit ve değişen başlıklar, kişisel gelişim ve kariyer amaçlarını etkileyen önemli konular ile ilgili sorular yöneltilmişler ve alınan yanıtlardan şu sonuçlara ulaşılmıştır (Day, 1999: 64):

1. Öğretmenin kariyer, hayat döngüsündeki yerini ve gelişim basamağını belirlemek için yaş yalnız başına yeterli veri değildir.
2. 30 yaşından sonra çeşitli hayat evrelerinde değişiklikler yaşayan öğretmenlerin üzerinde çalışacakları uzun süreli dönem projeleri oldukça çekicidir.
3. Yaş, hayat evresi ve öğretmenlik tecrübesi öğretmenin hayatını ve kariyerini açıklamada anahtar faktörlerdir, ancak öğretmenin gelişim aktivitelerine nasıl katılacağını açıklayamazlar. Bu konu ise öğretmenin bilişsel gelişimiyle ilgilidir.
4. Personel gelişim programları yetişkinlerin etik gelişimini, benlik olgunluğunu ve kavram gelişimini göz önünde bulundurarak dizayn edilmelidir.

Marcia (1980) profesyonel kimliği; yaşam alanlarındaki alternatifler arasında kararlara varma ve bu kararlara kalıcı olarak bağlanmayı içeren “başarılmış kimlik statüsü (achievement)” olarak tanımlar. O’na göre bu bir “üst kimlik” durumudur. Üst kimlik olarak profesyonelleşme, erken çocukluktan başlayarak tüm yaşamı içeren bir süreç olmakla birlikte iki boyutta değerlendirilmektedir;

- 1) Seçeneklerin araştırılması,
- 2) Bağlanma.

Birinci evre olan “Seçeneklerin Araştırılması” evresi; yaşam alanlarındaki çeşitli alternatifler arasında seçim yapabilmek için yaşanan yoğun sorgulama sürecini içerir. Bu noktada ideoloji yaşam alanı, dini inançlar, politik seçimler, meslek seçimi, felsefi yaşam biçimi gibi alanlarını kapsarken; kişiler arası ilişkiler olarak tanımlanan yaşam alanı da; arkadaşlık, , flört, eş olma, boş zaman uğraşısı, cinsiyet rolü gibi bazı durumları kapsamaktadır. Sürecinin ikinci evresi olan “Bağlanma” ise söz konusu yaşam alanlarındaki alternatifler arasında bir karara varma ve bu kararın gerektirdiklerini yerine getirme durumlarını kapsar (Marcia, 1980).

2.2.1. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik

Profesyonel; Fransızca “iş (profession)” kelimesinden türemiş olup, “çalışan” anlamını içermektedir. Kavram olarak anlamı; “yaptığı işi hakkını vererek yapan, özel hayatı ile iş hayatı arasında dengeyi kurabilen insan modeli”dir.

The Shorte Oxford English Dictionary on Historical Principles’ta profesyonel; “öğrenilmiş yada yetenek kazanılmış bir işe ait olan kişi” olarak tanımlanmaktadır. Büyük Larousse Sözlüğü (2001)’nde ise profesyonel;

1. Amatör’e karşıt olarak bir mesleği, bir işi düzenli olarak sürdüren kişi,
2. Bir etkinliği çok yetkin bir biçimde uygulayan kimse,
3. Bir sporu yapmak ve yada kimi zaman öğretmek için para alan sporcu,
4. Herhangi bir etkinlikte özel bir deneyi olan kimse,

olarak tanımlandıktan sonra “bir işin profesyoneli olmak” da; “onu en ince ayrıntılarına kadar öğrenmiş olmak” şeklinde ifade edilmektedir. “Profesyonellik” ise yukarıdaki tanımlara atıfta bulunularak “profesyonel olma durumu” olarak açıklanmaktadır.

Özden (2001, 4) yılında yaptığı, bireysel kariyer yönetimi ile ilgili çalışmasında profesyoneli; “sahip olduğu yetkinlikleri en iyi şekilde kullanarak işini en iyi yapan” olarak tanımlamıştır. Sonuç odaklı bu tanımda yer almamakla birlikte, kavramın özünde; kurumsal bağlılık, sorumluluk duygusu gibi etik değerler de mevcuttur. 2006 yılında, işe alımlarla ilgili yaptığı bir çalışmada ise profesyonelliğin iki temel boyutu üzerine vurgu yapmıştır: Maddi boyut ve manevi boyut. Maddi boyut olarak adlandırılan ilk boyuta göre, sahip olunan yetkinlikleri en iyi şekilde kullanarak elinden gelen en iyi işi çıkarmak, profesyonelliğin gereğidir. Şöyle ki; teknik bilgi ve tecrübenin artması ile, profesyonellik düzeyi de artar. Teknik bilgi; gerek literatürden, gerekse diğer kurumların uygulamalarından, hatta danışmanlık hizmeti alarak bilgi transferi yolu ile elde edilebilir. Tecrübe ise ancak uygulama yapılarak kazanılabilir. Ancak maddi boyutta ne kadar ileri gidilirse gidilsin, eğer manevi boyut ile bütünleştirilmez ise gerçek anlamda bir profesyonellikten söz edilemez. Manevi boyut, profesyonelliğin gerçekleşmesi için gerekli etik kurallar bütününden oluşur. Ayrıca profesyonellik; bireylerin bir yetkinliği olmasının yanı sıra bir “çalışma felsefesi”ni de ifade eder. Bu felsefeye göre işveren-çalışan ilişkilerinde profesyonel yaklaşım, iş etiğine uygun davranma gerekliliğine işaret etmektedir (Özden, 2006).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelleşme

Baltaş (2003); işletmeler için belirlenen profesyonellik yetkinliklerini şu şekilde özetler;

1. **Başarı yönelimi:** Dışarıdan zorlama olmadan, mükemmellik standartlarını belirlemek.
2. **Gelişmeye açıklık:** Performansını geliştirmek için, çalışma tarzını ve yöntemlerini gözden geçirmek.

3. **Kişisel sorumluluk:** Üstlendiği işi tamamlamak için uzun süre çalışmak ve fazladan iş üstlenmek.
4. **Sonuç odaklılık:** Gerçekçi hedefler belirlemek, sonuç alana kadar işi izlemek.
5. **Proaktif yaklaşım:** Fırsat ve tehditleri doğmadan görmek, olabilecekleri öngörmek, önlem almak.
6. **Kalite ve düzene özen:** Belirli bir düzen içinde sistemli çalışmak, maliyet/yarar hesabı yapmak.
7. **Yenilikçilik:** Kurum ya da sektöre yenilik getirmek, inisiyatif kullanmak.
8. **Stresle başa çıkma:** Kriz anlarında ve baskı altında serinkanlı ve kararlı olmak.
9. **Bilgi toplama:** Yeterli bilgiye ulaşmak için inceleme yapmak, başkalarından bilgi almak, yeni bilgilere açık olmak.
10. **Başkalarını geliştirme:** Amaca yönelik yönlendirme ve yol gösterme yapmak, başkalarına destek vermek.
11. **Etkileme ve etki yaratma:** Başkalarını etkilemek ve harekete geçirmek için plan yapmak, tepkileri öngörmek ve hazırlık yapmak.
12. **Kurumsal farkındalık:** Kurumun kültürünü, politikasını, normlarını ve hedeflerini anlamak ve uyum sağlamak.
13. **Kendini ve duygularını kontrol etmek:** Kendini tanımak ve duygularını yönetmek, serinkanlı ve akılcı tepkiler vermek.
14. **Özgüven:** Yeteneklerine güvenmek, çatışmalarda kendi görüşlerini güvenle savunmak.
15. **Müşteri odaklılık:** Müşterilerle sağlam ilişkiler kurmak ve onların ihtiyaçlarını izlemek.
16. **İnsanlar arası ilişkiler:** İnsanların duygularını ve söylediklerinin ötesinde anlatmak istediklerini anlamak, onları dinlemeye hazır olmak

Robert Schemel (1997); profesyonelliğe yöneticilik becerilerinin en başında yer vererek “kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme, iş ortamına uygun giyinme ve diğer kişilerle olan ilişkilerde yeterince saygılı davranma” ile ilişkilendirmektedir. Schemel’e göre profesyonellik, bir yöneticide bulunması gereken önemli yetkinliklerden biridir.

Larsson (1977), Talbert ve McLaughlin (1993)'e göre profesyonelleri diğer gruplardan ayıran belli özellikler şunlardır:

1. Özel bilgi tabanı (teknik kültür),
2. Yazılı ve sözlü olmayan ihtiyaçlara karşı bağlılık ve sorumluluk duyma (iş veya hizmet etiği),
3. Güçlü ortak kimlik
4. Uygulama ve profesyonel standartların üzerindeki bürokratik kontrole karşı akademik yaklaşım.

Senge (2001)'in profesyonelliği tarif ederken belirlediği kriterler şunlardır;

1. Amaç duygusu,
2. Vizyon (düşünsel ve çağrı olarak),
3. Sorgulayıcılık (gerçeği görme çabası),
4. Yaşama ve diğer insanlara bağlılık,
5. Biricikliğin, benzersizliğin farkındalık,
6. Sürekli öğrenen (profesyonelliği süreç olarak görme),
7. Derin özgüven duygusu.

Gökçora (2005) ise; profesyonelliğin göstergelerini kişilik özelliklerine atıfta bulunarak sınıflandırmıştır;

1. Özveri ve fedakârlık (altruism),
2. Namuslu olma, dürüstlük ve tutarlılık (honesty and integrity),
3. Bilgililik (scholarship),
4. Sorumluluk (responsibility),
5. Meslektaşlara ve hizmet sunulanlara (öğrencilere, velilere) saygı (respect for colleagues and clients)
6. Etik kurallar içinde davranış (ethical behaviour),
7. Güvenirlik, sır saklayabilme yetisi (confidentiality),
8. Verimlilik (efficiency),
9. Kültürler arası yetkinlik (crosscultural competency),
10. Takım çalışması (multidisciplinary team work),

11. Toplum, hizmet alanlar ve meslektaşlara örnek bir birey ve meslek sahibi olmak (ideal rol model).

Amerika’da ulusal değişim ajandasındaki uygulama vizyonunun esasları, genel olarak profesyonelliğin şu özelliklerine dokunmaktadır;

1. Uzmanlık eğitimi,
2. Özerklik/otonomi,
3. Deneyim,
4. Entelektüel birikim,
5. Baskın düşünsel faaliyet/derin düşünme,
6. Karar verme gücü,
7. Mesleğe karşı tutumun ücretten bağımsız olması,
8. Mesai saatlerini aşan çalışma,
9. Adanmışlık,
10. Kendini kurumun, işinin bir parçası olarak görme,
11. Kişisel çıkarların olmaması,
12. Topluma değerli hizmet sunabilme isteği,
13. Gurur.

Profesyonel kimliğe sahip bir öğretmenin diğer özel yeterliliklerinin yanında, aşağıda belirtilen belirli yeterliklere sahip olması beklenir;

1. Sosyal adalet ve fırsat eşitliği kavramı,
2. Kendi konusunun yanı sıra, davranışlarının da, genç insanları uzun vadede nasıl etkileyebileceğine dair farkındalık,
3. Öğrenci ve çocukların moral değerlerini yükseltme ve titizlik gösterme konusunda sorumluluk,
4. Öğrenci ve çocukların gerçek beğeni ve saygısını kazanma,
5. Bu beğeni ve saygıya hitap edebilme ve iletişim kurabilme,
6. Öğrenci, çalışma arkadaşları ve kendilerine karşı yüksek beklenti ve isteklilik içinde olma (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 120, aktaran: Nomer, 2002: 50; Ataüinal, 2003, 39; Aydın, 2003, 60-72; Şişman, 2004: 159, 161, 164, 166; Haberman, 1995; Weiner, 1993; Goleman, 1998’den aktaran: Hargreaves, 2000; Erçetin, 2004: 44)

2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Etik

Ansiklopedik Kültür Sözlüğünde etik, “insanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır” şeklinde tanımlanmıştır.

Etik anlayış, (ethical approach) aklın ve sağduyunun yönlendirdiği görüşleri izlemek, yerleşik, toplumsal ve ahlak kurallarına saygılı davranmak ve bu amaçla kişisel istek ve çıkarlardan özveride bulunmaktır (Barutçugil, 2004).

Mesleki etik; belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Pehlivan, 1998: 5; Tepe, 2000).

Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri üzerine yaptığı bir denemede Kulaksızoğlu (1995), öğretmenin “örnek olma” ilkesini vurgulamıştır. Bu ilkede “öğretmen, yaşadığı çevrede göz önünde olduğu kişilerden olduğunun bilincindedir. Tavır, tutum ve davranışlarının başkalarınca örnek alınabileceğini bilir. Bu nedenle örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalışır” denmektedir (aktaran: Deniz, 1998: 90).

Öğretmen, eğitimini üstlendiği öğrenciye istendik davranışları önce kendi sergilemek durumundadır ve yaşantısıyla o, davranışlar için essiz bir modeldir. Bu anlamda yeri doldurulamaz bir araçtır. Onun her davranış-eğitimin bir parçası ve bütünleyicisidir. Yaşama sevincinden, insan sevgisinden yoksunluk, coşku ve heyecansızlık, birey ve toplumu acımasızlığa sürükler. Öğretmen gerçekte bilgi için değil çağdaş yaşam için., insanca yaşam için rehber ve yol göstericidir. Eğitimde rehber nitelikli öğretmen için -gerçek öğretmen için-bilgi ve uzmanlık yeterli değildir. Öğretmen bilgiye erişmek için yol gösterici olduğu gibi heyecan ve sevgi kaynağıdır da...

Öğrenci ile arasında sevgi ve saygının esas ve iletişim kanallarının açık olduğu öğretmen davranışları, istenilir demokratik davranışlardır Sağlıklı davranışlardır. Korku, baskı ve endişenin egemen ve iletişim kanallarının kapalı olduğu davranış türleri ise antidemokratik davranışlardır, sağlıksız ve kesinlikle istendik öğretmen davranışları değildir.

Gerçek öğretmenlik; sosyal, yaratıcı, dinamik, eleştirebilen, özgür ve bilimsel düşünen insan yetiştirmeyi amaçladığı için, önce yüreği sevgi dolu ve mutluluğu sınırsız bir özveri ile durmaksızın çalışmakta görenlerin görevidir .

Öğretmenlerin mesleki uygulamaları esnasında uymaları gereken etik kurallar şöyle sıralanabilir;

1. Öğretmenlik ile ilgili etik kurallar hakkında bilgi sahibi olmalı, mesleğini icra ederken, kişisel ve mesleki namus, dürüstlük ve güvenilirlikte olmalı,
2. Tüm öğrencilerine hizmet ederken insancıl ve merhametli olmalı,
3. Öğrencilerinin mahremiyetlerine önem vererek öğrenci haklarını bilmeli ve anlamalı,
4. Öğretmenin her zaman öğrencilerine mümkün olan en üst kalitede hizmet sunmak için gayret etmek zorunda olduğunun bilincinde olmalı,
5. Her öğrencinin bireysel özelliğine, hedeflerine ve değerlerine en uygun olan ve öncelikli, eğitim felsefesi ile uyumlu öğretme gerçekleştirebilecek yetkinlikte olmalı,
6. Öğrencilerinin eğitim etkinliklerinin tümünün merkezinde olduğunu kabul etmeli ve bu hizmetleri öğrencisinin iyiliğini hedeflemeli,
7. Dil, kültür, cinsiyet, ırk ve mevki farkı gözetmeksizin öğrenci ve meslektaşlarına saygılı olmalı,
8. Yetersiz, zarar görmüş ve etik olmayan meslektaş ve öğrencileri için kendi sınırlarını bilerek uygun olan davranış ve yardımı yapabilmeli,
9. Öğretmenlik ile ilgili yasalar, yönetmelikler ve idari uygulamalar ve politikalar hakkında bilgi sahibi olmalı, sınıf ve okul yönetimi ve denetimini gerçekleştirebilmelidir (Ataünal, 2003, 39).

2.2.4. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Davranış

Profesyonel olmakla, profesyonel olarak davranmak arasında fark bulunmaktadır. Öğretmenlere göre profesyonel olmak; iyi eğitim almış olmak, belli konuda uzmanlık sahibi olmak, özel standartların bulunması, toplumda statü ve saygınlık sahibi olmak, maddi ödüllerin bulunması, hizmet koşullarının uygun olması gibi özelliklerle belirtilmiştir. Profesyonel olarak davranma ise Hellsby, Knight ve diğerleri (1997, 9-10)'ne göre; adanmışlık ve bağlılık derecesi, açık uçlu ve hatta özel yaşama taşan çalışma saatleri, yapılabileceğin en iyisini yapmak için maksimum emek harcama ve performans gösterme, iletişim becerisi ve karşısındakinin ilgilerine göre uygun ilişkiler içinde bulunma, profesyonelliğini arkadaşlarıyla, velilerle ve dış çevreyle paylaşma, yani değişen karmaşık çevredeki çeşitli bireysel ihtiyaçlara zekice karşılık verebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Day, 1999: 6).

Amerika Birleşik Devletleri, Columbia Üniversitesi sosyoloji profesörü, Bernard Barber (1952), profesyonelliğin davranışsal boyutunu dört temel özelliklerle tanımlamaktadır:

1. Yüksek derecede genel ve sistematik bilgi,
2. Bireysel çıkarlardan çok toplumsal çıkarlara yönelme,
3. İşteki toplumsallaşma süreci içerisinde ve uzmanların kendilerinin gönüllü olarak kurup işlettikleri dernekler, sivil toplum örgütleri vb.. aracılığıyla oluşturdukları etik kavramlarla kendi davranışlarını kontrol etme eğilimi,
4. Bireysel çıkar anlamına gelmeyecek, fakat yalnız işteki başarıları imgeleyen (somut ya da soyut yönden tatmin edici) bir ödül sisteminin varlığı.

Profesyonel davranış aşağıdaki biçimlerde ifade edilebilir;

1. İşini her yönüyle bilmek,
2. Sürekli öğrenme faaliyeti içinde olmak,
3. İşini her durumda yapabilmek,
4. Dikkatli şekilde, neye ihtiyaç duyulduğunu keşfedip ve yerine getirmek,
5. Kıyafeti, hal ve tavır, konuşma ve ifadeleri sevilip beğenilmek,
6. İşine odaklanmak,

7. Anlayış göstermek,
8. Zor işler karşısında gerilim hissetmek,
9. Makul ve iyimser olmak,
10. Parasal konularda dikkatli hesap tutmak, ekonomik davranmak,
11. Diğer insanların sorunları ile ilgili sorumluluk hissetmek ve çözüm için çaba sarf etmek,
12. Amaçları karşısında yüksek heyecana ve duygusallığa sahip olmak,
13. Ses tonunu güçlü ve yerinde kullanabilmek,
14. Neşeli ve memnuniyet içinde olmak,
15. Objektif hedeflerinde başarıya ulamada ısrarcı olmak,
16. Beklenenin üzerinde performans sergilemek,
17. Yüksek kalitede hizmet ya da ürün ortaya koymak,
18. Umut verici bir gelecek düşüncesine inanmak.

21. yy öğretmeni geçmişe göre, çok çeşitli öğretim rolleri oynamak zorundadır. Beeneart (1994)'a göre eğer okullar yaşam boyu öğrenim kazandırmak istiyorlarsa; öğretmenlerini bu yeni role adapte etmelidir. Ancak bu yeni rol, fakültede aldığı bilgileri teorik ve pratik anlamda öğrenciye veren değil, “öğrenmeyi kolaylaştıran rol” olmalıdır. Bu da genç insana istediği bilgi, tutum, yetenek ve davranışı keşfetmede yardımcı olmakla mümkün olur. Ayrıca öğretmenler, öğrenciyi yaşam boyu öğrenim sürecine dayanan aktif öğrenme stiline ve eleştirel davranışa teşvik ederler (Beeneart, 1994, 6, aktaran: Nomer, 2002: 19). Bu bağlamda öğretmenlerin kendileri de “hayat boyu öğrenen bireyler” olmalıdırlar ki, bu öğretmen profesyonelliğinin en önemli gereklerinden biridir. Öğretmenlerin, sadece çalıştıkları kurum için değil yaşam felsefesi olarak yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri, mesleki kimlikleri sürekli öğrenme anlayışı ile geliştirebilmeleri için şu dört önemli özelliği taşıyor olmalıdırlar;

1. Kendi kendini etkileme duyarlılığı,
2. Kendi kendini organize edebilme konusunda ilişkiler kurabilme yeteneği,
3. Konular, disiplin ve hayat arasında bağlantı kurabilme yeteneği,
4. Büyüme, adapte olma ve kendini eleştirmede kapasiteli olma (Day, 1999: 202).

Profesyonel davranış sergileyebilmek için öğretmenlerin; çağdaş öğretmenlik uygulamalarının inceliklerini bilen ve anlayan, araştırmacı ve inceleyici, analitik, problemleri çözebilen, planlı, iletişim ve hitabet yeteneği olan, takım çalışmasına yatkın ve bunların öğretmenlik mesleğine olan yansımalarını ve önemini kavrayabilen kişiler olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlikte profesyonel davranış göstergeleri;

1. Öğrencilerine karşı gereken ilgi ve uygun davranışı gösterebilme konusunda yeterli olma,
2. Öğretmenlik takımının tüm bireylerine karşı uygun profesyonel davranışlar sergileyebilme,
3. Öğrencileri ile ilgili sosyal ve psikolojik konular hakkında bilgi sahibi olma,
4. En üst düzeyde kanıta dayalı bilgi ve öğretmenlik yetkinliği sağlanabilmesi amacıyla sürekli eğitim süreci içerisinde yıllık sürekli mesleki gelişim programlarını takip etme,
5. Sağlık ve güvenlik konularında öğretmenlik ekibinin diğer üyeleri ile uyum içinde olabilme olarak ifade edilir (Yağbasan&Kanlı, 2002).

Capel ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; yeni göreve başlayan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yetkinlikler; organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, meslekî profesyonellik ve sosyal beceriler olarak belirlenmiş ve mesleki profesyonelliğin davranış göstergeleri aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir;

1. Yeni öğrenmelere açık olmak.
2. Esnek olmak.
3. Uygun kıyafet giymek.
4. Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak.
5. Liderlik rolü almak.
6. Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak.
7. Özel alan bilgisini güncelleştirmek.
8. Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak.
9. Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak.

Bostling (1992) de profesyonel davranış sergilemek isteyen eğitimcilerin kendilerini yargılayıcı kişi olarak görmekten çok destekleyici, yönlendirici kişiler olarak görmelerini ve yöneticiler, öğrenciler, diğer eğitimciler, aileler, işyerleri kısacası tüm toplumla birlikte olarak çalışmalarını gerektiğini vurgular. (aktaran: Nomer, 2002: 11).

Garmston (1998)'a göre, profesyonel bir öğretmen kimliğine sahip olmanın niteliklerini şöylece özetlemek mümkündür:

1. Güçlü bir alan bilgisine sahip olmak;
2. Zengin bir öğretim yöntemleri repertuarına sahip olmak ve böylece hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesinde daha etkili olacağına karar vermek;
3. Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak ve dolayısıyla sınıftaki öğrencilerin öğrenme tipleri konusunda duyarlı davranmak;
4. Kendisinin zayıf ve kuvvetli olduğu noktalar, normlar ve değer yargıları konusunda iyi bir anlayışa sahip olmak;
5. Okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunmak.

Profesyonel olarak öğretmen, öğrenciye tanıtacağı bilgi, fikir, davranış, anlayış ve değerler konusunda güvenilir ve üst seviyede uzman olmalıdır. Öğretmenler etkili öğrenmede uzman, organizasyonel ve yönetsel stilleri, şartları ve kaynaklarından uygun olanı seçebilen ve akılcıca sınıf içinde uygulayabilen bireyler olmalıdırlar. 21. yy.da öğretmenin profesyonel bir kimlik oluşturması için eğitimsel amaç, değer ve programlar hakkında derin düşünebilme yeteneğine sahip olması gereklidir. Öğrencinin okul yaşamı dışındaki konularda bile öğrencinin öğrenme ihtiyacına cevap verebilmeli, onu motive edip cesaretlendirebilmelidir. Öğrencilerini kişisel ve sosyal değerler hakkında sorular sormaya yönlendirebilmelidir. Kısaca öğrencilerin entelektüel, düşünsel, sorgulayan, kritik eden güçlerini ortaya çıkarabilmek için düşünmeli, bunu amaç edinmelidir. Tüm bunları yapabilmek ve mesleki anlamda istenilen öğretmen kimliğine ulaşabilmek için öğretmenin gereksinim duyduğu noktalar şunlardır;

1. Açık amaç ve vizyon,
2. Hayat boyu öğrenme modeli,
3. İş yerinde rutin ders ziyaretleri,

4. Profesyonel moral ve anlaşma olarak sorumlu olmak.

5. Öğrenme kültürünü oluşturmak için öğrenci, veli, arkadaş ve okulla beraberce çalışmak (Morrow&Casey, 2004: 7; Senge, 2001; Bolman&Deal, 2002; Vural, 2004: 141; Morrow& Casey, 2004: 7; Upham, 2001; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 118, aktaran: Nomer, 2002: 52).

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelliğin söz konusu olması için Marrow ve Casey (2004) şu etkileyenlerin öğretmenlerin hayatında olması gerektiğinden bahsetmişlerdir: Yönetim desteği, öğretmenlerin mevcut teori ve uygulamalar konusunda bilgilerini arttırmalarını sağlayacak araştırma tabanlı bir ortam, bireysel hedeflerini oluşturma özgürlüğü, sınıf içi ve ders modellemesine yardımcı olacak destek hizmet ve koç, kendini geliştirmek adına diğer öğretmenleri gözlemleme imkanı, işbirliğini arttırıcı, verimli zümre toplantıları, değişimi destekleyecek malzemeleri tedarik etme imkanı, öğretmenlerin yeni fikirlerini derste uygulamalarını sağlayacak ortam (Morrow& Casey, 2004: 7).

Parkay& Stanford (1998)'e göre; bilgi çağının gerektirdiği öncelikleri karşılayabilecek profesyonel öğretmenler; kendisi ve öğrencisi hakkında, alanı hakkında ve eğitim teorileri ve araştırma bilgisi alanındaki temel bilgiler, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi, öğretim beceri ve teknikleri ile kişiler arası etkileşimden oluşan temel becerilere sahip olmalıdırlar (Karslı ve diğerleri, 2001, 350).

Değişimin, göreceliğin ve karmaşıklığın dominantlaşmaya başladığı dünyada, kültür, değerler ve tecrübenin de değişmesiyle beraber profesyonellik anlayışında da kaymalar meydana gelmiştir (Hargreaves 1994, 424, aktaran: Day, 1999). Yeni profesyonellik anlayışının profesyonel otorite ve otonomiden çalışma arkadaşları, öğrenciler ve velilerle daha sıkı, daha işbirlikçi, rol ve sorumlulukların daha açık görüşülmesine iletişim kurulmasına dayalı bir forma kaymakta olduğunu belirtir. Bu profesyonellik şeklinin yerleşmesinde dört önermede bulunmaktadır:

1. Öğretmenlerin hayat-boyu öğrenen olarak ihtiyaçlarının anlaşılması ve öğrenen olarak, düzenli ve devamlı olarak yetiştirilmeleri,

2. Düzenlilik ve devamlılığın sağlanması için, gelişimsel ihtiyaçlarının düzgün bir tabana oturtulması,

3. Okulların profesyonel gelişim ihtiyaçlarının akmasını, ilerlemesini sağlayan bir gelişim planı tasarlaması,

4. Profesyonel ihtiyaçların; insan kaynaklarını (değerleme gibi) da aşarak, okulun ihtiyaçlarına (gelişim planı gibi) eşgüdümleşmesi.

Bu modelin gelişmesi için tüm öğretmenlerin eşit gelişim hakkına sahip olması gerekmektedir. Hargreaves bu yeni profesyonellik anlayışının merkezine iki kavram oturtmuştur:

1. Okulların geliştirilmesi için profesyonel gelişime yatırımın planlanması
2. Öğretmenlerin gelişimi için profesyonel gelişimin örgütsel gelişimin şartlarının içine oturtulması (Day, 1999: 9).

2.2.5. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonel Beklenti

Çalışanlar profesyonel davranış gösterirken bir takım profesyonel beklentiler oluştururlar. Kurumların profesyonellerin bu beklentilerine karşılık vermeleri gerekmektedir. Bu beklentiler şu şekilde sıralanabilir;

1. Manevi desteğin sağlanması,
2. Eğitim ihtiyacının karşılanması,
3. Mesleki faaliyetlerde yasal takviyenin sağlanması,
4. Tanımlanmış ödül ve ceza kriterleri,
5. Maddi kaynakları kullanma yetkisi,
6. Entelektüel gelişimin sağlanabilmesi için kaynak ayrılması,
7. Mesleğin toplumsal saygınlığının kabul görmesi ve arttırılması,
8. Meslek standartlarının belirlenmesi,
9. Terfi yollarının açık olması,
10. Profesyonel gelirin sağlanması,
11. Hatırlanma, saygı görme.

(Marrow&Casey, 2004: 8)

2.3. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelleşme Engelleri

Öğretmenin profesyonelleşmelerinin önündeki engellerin bazıları içinde bulunduğu sistemden bazıları ise kendinden kaynaklanmaktadır.

2.3.1. Sistemden Gelen Engeller

Eğitim sistemimiz yapı, yönetim ve süreç olarak öğretmenin gelişimine destek olmamaktadır. Bunun nedeni öğretmenin fakülteden mezun olduktan sonra kendini yetiştirmesinin gerekli olmadığı felsefesinden kaynaklanır. Yapı olarak okulda, ilçede, ilde veya bakanlık bünyesinde hizmet içi eğitim için gerekli örgütlenme zayıftır. Düzenlenen eğitimler ise öğretmen sayısına oranla çok azdır. Ayrıca bu programlar yönetsel ve süreçsel açıdan da yetersizdirler. Bu programların içeriklerinin de öğretmenin ihtiyacını karşılamadığı araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Yetişkin eğitiminin önemli bir parçası olan iş başında eğitim de öğretmenlere sunulamayan bir olanaktır. Bu olanağı sunacak olan okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerinin bu görevi yerine getirmediği gözlemlenmektedir.

Bakanlığın öğretmenlerin yetişmesi için örgütlenmesinin yetersizliğinin yanında hizmet içi eğitim programlarına çağırma ve sürdürme yaptırımları da yoktur. Hizmet içi eğitime elverişli ortam hazırlama, yeterli sayıda ve nitelikte öğretim üyesi görevlendirme olanağı, işbaşında ve dışında verilecek eğitimlere ayrılacak parasal kaynak ayırma olanağı da yetersiz kalmaktadır (Başaran, 2000, 6-7). Kendini yetiştirme görevini ve sorumluluğunu üstlenen, eğitim hakkını kullanan öğretmenler pek çok engelle karşılaşmanın yığınlığını yaşamaktadırlar (Başaran, 2000, 7).

Bir meslekte profesyonelliğin en güçlü göstergesi, merkezi kontrolün azalıp, yerine meslek içinde oluşturulan oto kontrol mekanizmasının oluşturulmasıdır. Standartların yönetmeliklerle belirlendiği bir meslekte profesyonellikten söz edilemez. Bunun için üniversiteler, öğretmen adaylarına alan bilgisi ve mesleki ahlak kazandırırken, diğer yandan sendika veya meslek kuruluşları meslek ahlakı ve

standartlarını geliştirmeye yönelik çaba sarf etmelidirler. Üniversiteler bunun için öğretmen adayları, alan bilgisi, öğretmenlik mesleği, genel kültür ve eğitim sistem ve politikaları konusunda güçlü bilgilerle donatmalıdır. Ayrıca öğretmenin mesleğini profesyonelce yerine getirebilmesi için, öğretmenlerin eğitim programlarının seçim ve hazırlanmasına katkı sağlamasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır (Özden, 2002: 12-13).

2.3.2. Öğretmenin Kendisinden Kaynaklanan Engeller

Öğretmenin gelişimini engelleyen içsel faktörlerse şöyle belirtilebilir (Başaran, 2000, 7,8).

1. Meslek Seçimin
2. Kişilik Özellikleri
3. Mesleki Algılayış biçimleri
4. İletişim Yetenekleri
5. Empati Duyguları

Nomer (2002); yapmış olduğu yayınlanmamış yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin profesyonelleşmesindeki kendilerinden kaynaklanan engelleri şöyle maddelendirmektedir;

Öğretmenlik eğitimiyle yetinme: Öğretmenler fakülteden mezun olduktan sonra kendini yetiştirmeye karşı olumsuz bir tutum sahibi olmaktadırlar. Fakültede edinilen bilgi ve beceriler değerli de olsalar, nitelikli bir öğretmen olmak için sınıf ortamında kendini yetiştirmek önemli bir noktadır. Öğretmenlik sürekli olgunlaşmaya doğru yol alınan bir meslektir. Hargraves’de sosyal bilimlerde yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin eğitimleri sonunda iş konusunda yenilikleri okumadıklarını belirtmektedir (Claxton,1989, 30, aktaran: Nomer, 2002: 71).

Okulun eğitim programında tutuklu kalma: Eğitim programını uygulamaya başlayan bir öğretmen giderek programının dışındaki bilgi ve becerilerini unutmaya, elindeki bilgi ve becerilerle yetinmeye başlar ve kendini de yenileme girişimleri

sürmezse programın düzeyini indirmeye başlar. Bu eğilimdeki bir öğretmen kendini programla sınırlayacak, değişiklik ve yeniliklere tepki gösterecektir. Keddie (1971)'de bu konuyu öğretmenin uygulayıcı rolü öğretmenlerin gelişimini sınırlayan başlıca etmen olarak belirtmiştir (Day, 1994, 69, aktaran: Nomer, 2002: 71).

Bilgilerinin eskimiş olduğunun farkına varamama: Öğretmenlik öğretimiyle yetinen, programda tutuklu kalmış bir öğretmen bilgilerini de yenilemiyorsa başta öğrencilerinin geri kalmasına neden olacak, değişime karşı direnen tutumuyla mesleğe yeni başlayan ve de diğer öğretmenlere kötü örnek olacaktır (Tok, 1998: 41).

Geçimsel sorunları çözememe: Eğitim sektöründe çalışanların aldıkları ücretlerin, onların emeklerini karşılamakta yetersiz olduğu bilinmektedir. Tok (1998: 39) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %96 sınıf öğretmenlere verilen ücreti yetersiz buldukları, %77'si daha az önemli işlerde çalışanların daha iyi maaş aldıkları, %96'sı sağlanan sosyal yardımların yetersiz olduğunu, %98'inin maaşlarının rahat bir yaşam sürmeye yetecek miktarda olmadığını belirtmişlerdir. Gök (1999) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin %16 sınıf ek bir işte çalıştığını ancak %70'inin ek bir iş yapma ihtiyacı içinde olduğunu ortaya koymuştur. Günün büyük çoğunluğunu öğretim hizmetini yapmak ve bir diğer işin gereklerini yapmak için harcayan bir öğretmen değil kendini geliştirmeye dinlenmeye bile zaman bulamaz. Öğretmenin geçim sorunları çoğaldıkça mesleki sorunlarına ayıracağı zaman ve güç de azalır. Geçimsel sorunlar önemli bir gelişim engeli olarak öğretmenin karşısına çıkar (Gök, 1999: 48, aktaran: Başaran, 2000, 8).

Öğrenmenin hazzına ulaşamamak: Bir çok insan için öğrenme başlı başına doyum aracıdır. Bu zevki alanlar sorunları bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler ve okuma, araştırma, inceleme, gözlem gibi yöntemlerle sürekli kendilerini yenileştirerek öğrenmelerini işlevselleştirirler. Öğrenme aracını mesleklerinde kullananlar kendilerini sürekli yenileştirmek zorundadırlar. “Öğretmen, öğrencilerine görevlerini yapmayı, sorumluluklarını yüklenmeyi ve hakkını kullanmayı öğretirken kendisi bu kavramların gerektirdiklerinden kaçamaz” (Başaran, 2000, 8). Ancak kendini yetiştirme ve gelişme konusunun en etkili yollarından okuma ile ilgili

araştırmalar öğretmenlerin okumadıklarını göstermiştir. 309 yönetici adayı ğretmen üzerinde yapılan araştırma; her türlü kitap okuma konusundaki tutumları %75 ara sıra şeklinde olsa da %18 ‘inin düzenli okuyor olması düşündürücü boyuttadır. Mesleki kitapları okuma durumları %71.8 ara sıra şeklinde %20.1 ise düzenli okuduğunu belirterek benzer tablo çizmişlerdir. Mesleki süreli yayın takibi konusunda ortaya çıkan tabloda öğretmenlerin sadece %6’lık bölümü düzenli olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. %55 takip etmediklerini, %38.9 ise düzensiz olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir (Mutlu, 2000, 11-12). Okunanların içselleştirilmesi ise ayrı bir araştırmayı gerektirmektedir. Bireylerin kendilerini yenileme konusundaki önemli noktalardan birisi kendini gerçekleştirme gereksinimidir. Öğretmenlerin kendini gerçekleştirme konusundaki en önemli engelleri ğretmenliği ilgilendiren kararlara katılamaması olarak ortaya çıkmıştır (Tok, 1998: 41).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, temelde nitel bir çalışmadır. Genel olarak nitel araştırmalar çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içerir. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir.

Nitel araştırma karakteristik özellikleri itibari ile doğal araştırma, yorumlayıcı araştırma ve alan araştırması gibi değişik adlarla ve tanımlarla ifade edilmiştir (Yıldırım&Şimşek, 2000, aktaran: Işıkoğlu, 2005, 159).

“Nitel araştırma” kavramı, alan yazınında şemsiye kavram olarak kullanılır ve tanımını yapmak zor olsa da, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım&Şimşek, 2005, 39).

Lincoln ve Denzin’e göre nitel araştırma; araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan ve birden fazla metotta odaklanan araştırmadır. (Lincoln&Denzin, 1998: aktaran: Işıkoğlu, 2005, 159).

Bir diğer tanımla ise nitel araştırma; sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak ifade edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarken, kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamında düzenler (Creswell, 1998: aktaran: Işıkoğlu, 2005, 159).

Bu sürecin temelinde çalışmanın kapsamı ile ilişkili olarak günlük hayatın çeşitli boyutlarının gözlemlenmesi, betimlenmesi ve analizinde kullanılan yöntemler

arasındaki içsel ilişkilerin nitel araştırmacılar tarafından yönetilmesi yer alır (Miller&Dingwall, 1997, aktaran: Güven, 2004: 275).

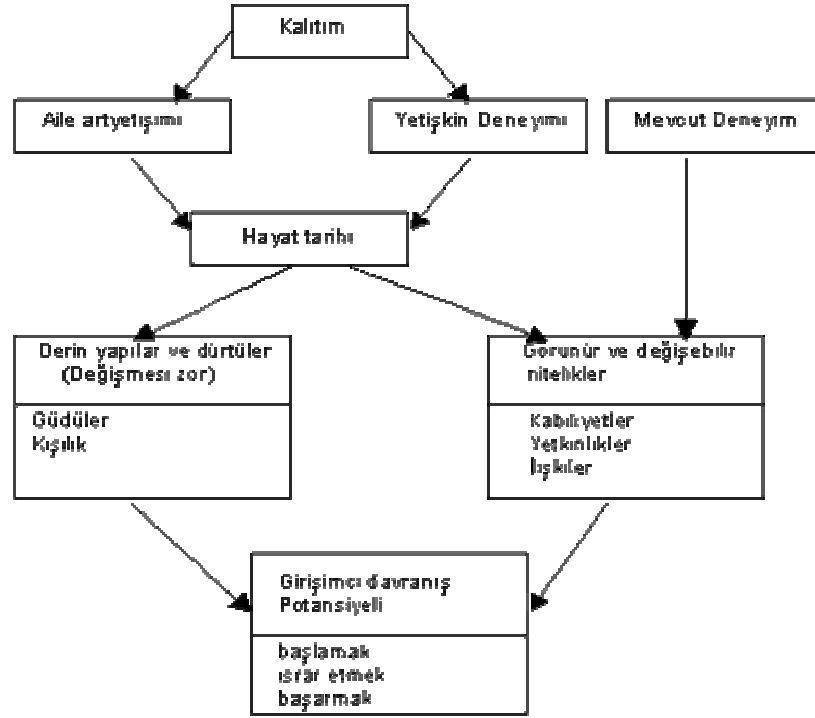
3.1.1. Kariyer Öyküsü

Kariyer Öyküsün ilk sosyolojik örneği, The Polish Peasant in Europe and America kitabındaki Wladek'in hayatıdır (Faraday&Plummer, 1979, 773). Kariyer kavramını bugünkü anlamından farklı kullanmış olmasına rağmen; Chicago sosyologlarından Shaw, Kariyer Öyküsünü bir kariyer dokümanı olarak ilk ele alan kişidir (Barley,1989, 44).

Kariyer Öyküsü; bireylerin kendi faaliyetlerinden sorumlu oldukları durumlarda uygun bir yöntemdir (Jones, 1983, 152). Kariyer Öyküsü yöntemiyle, kişi, öncelikle kendi hayat deneyimlerinin tamamında, sonrada içinde bulunduğu sosyal tarih çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılır (Faraday&Plummer, 1979,777). Diğer bir ifadeyle, Kariyer Öyküsü yöntemini uygun bir biçimde kullanabilmek için, hayat hikayesi incelenen kişinin içinde büyüdüğü sosyo-kültürel ortam ve kültürü biçimlendiren belirgin kişiliklere dikkat edilmelidir (Jones, 1983, 153-154). Ayrıca Kariyer Öyküsünün analizinde kişinin devamlılık gösteren deneyimleri üzerinde odaklanılmalıdır.

Kariyer Öyküsü yönteminde kullanılabilecek iki tür doküman vardır. Birincisi, otobiyografiler, günlükler gibi yazılı materyaller; ikincisi de derinlemesine mülakatlarla toplanmış bilgilerdir (Jones, 1983, 152). Bir kişinin doğumundan onunla karşılaştığımız ana kadarki hayatını en iyi inceleme imkanı veren kaynaklardan birisi olan yaşam tarihleri, kişinin gelişmesindeki aşamaları ve kritik dönemleri anlama imkanı da verir. Yaşam tarihleri, kişilerin geçmiş başarı ve başarısızlıkları ve gelecekteki umut ve korkuları hakkında bilgi sağlar. Ayrıca, kişiyi zamanının tarihi ile ilişkilendirerek, değişik dini, sosyal, psikolojik ve ekonomik hareketlerden kişinin nasıl etkilendiğini anlamaya yardımcı olur (Bogdan'dan aktaran: Faraday&Plummer, 1979, 777).

Art yetişim ve deneyimleri anlamının önemli bir aracı olan Kariyer Öyküsü modeli Şekil. 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Girişimciliğin Gelişmesinde Kariyer Öyküsü Modeli (Bird, 1993, 14)

Kariyer öykülerinin analizinde kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerden birisi de içerik analizidir. İçerik analizinde kategorilerin oluşturulması ve dokümanların uygun kategoriye kodlanması en önemli iki işlemdir (Holsti, 1969). Bireylerin öznel gerçekliklerini incelemenin güç olması, çalışmanın süreç ve belirsizliğe odaklanmayı gerektirmesi ve bireyi bir bütün olarak anlamaya çalışmak, Kariyer Öyküsü yönteminin kullanılmasında karşılaşılan zorluklar arasında sayılabilir (Faraday& Plummer, 1979). Kariyer öykülerinin güvenilirliği ve genellenebilirliği tartışılmaktadır. Deneyimlerin anlatıldığı biyografi ve benzeri dokümanlarda yanlışlık ve çarpıtmaların yer alabileceği bilinmektedir. Ayrıca içgörü yoluyla deneyimlerin yazılmasında eksik ve yanlış hatırlama, bilişsel çelişki ve atfetme hatası gibi sakıncaların ortaya çıkması ihtimali bu tür dokümanları kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlardır (Bird, 1993,15).

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu metot ayrıntılı olarak incelenecektir.

3.1.1.1. Metodun Gelişimi

Kaynaklar, “Kariyer Öyküsü Metodu” ile ilgili olarak 1983’te gerçekleştirilen bir araştırma sempozyumunu işaret ederler. Sempozyumda öğretmen hayatı ve kariyerinin neden önemli olduğu tartışılmış ve sonuçta birtakım çözümlemelere ulaşmak için bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kariyer Öyküsü yaklaşımının önemi ve gerekliliğini doğuran nedenler konusunda araştırmacılar tarafından ortaklaşılan anlayış; metodun yardımı ile, insanların kendi yaşamlarını hangi sosyal bağlamlarla algıladıklarının belirlenebilmesidir. Bu belirlemelerin ve özellikle meslek yaşamlarından yola çıkılarak betimsel analizlerin yapılabilmesi için yaşam tarihçileri özellikle şu soruları irdelerler:

1. Siz Kimsiniz?
2. Siz Nesiniz?
3. Neden Öylesiniz?
4. Yaşamını ve Çevreni Algılayışınızın Neden Böyle Olduğunu Düşünüyorsunuz?
5. Bütün Bu Olanlar Neden Sziin Başınıza Gelmiş? Bunlar Neden Size Olmuş?
6. Hayatınız-Mesleğiniz Neden Böyle Bir Yola Girmiş?
7. Hayatınızın-Mesleğinizin Gideceği Yön Sence Bundan Sonra Nasıl Olacak? Hayatınız-Mesleğiniz Nasıl Bir Yönde Seyredecek?
8. İnsanların Mesleki Deneyimleri İle Karşılaştırıldığınızda Kendi Deneyimlerinizi Nasıl Değerlendiriyorsunuz?
9. Diğer İnsanların Mesleki Deneyimleri İle Sizin Deneyimleriniz Arasında Benzerlikler Ve Farklılıklar Nedir? Bu farklılıklar Neden Var ve Sizce Nelerden Kaynaklı?
10. Yaşamınızı-Mesleğinizi Etkileyen Olaylar, Olgular vb. ve Sizin Etkili Olduklarınız Nelerdir?
11. Hayatınızın-Mesleğinizin Anlamı Nedir?

12. Hayatınızı-Mesleğinizi Nasıl, Ne Şekilde İfadelediriyorsunuz?

13. Hayat-Meslek Hikayenizi Bu Şekilde Yaratırken Hangi Kaynakları Kullanıyorsunuz? (Sosyal Kurumlar, Sosyal Durumlar, İletişim Şekilleri vb. Kaynaklar)

Bu sorular insanın kimlik anlayışı, dünyadaki yerimiz ve bu yerin niteliği ile ilgili yanıtları içermeyebilirler. Yanıtsız da olabilirler. Sorulara verilen yanıtlar, mesleğimize ve ona olan inanışımıza, bu inancımızın gücüne bağlıdır (Goodson&Sikes, 2001, 1).

Yaşam tarihçileri tarafından üzerinde ortaklaşılın en önemli nokta, “bireysel motivasyonlar ve sosyal etkilerin tek ve kolay sınırları ve açıklamaları olmadığıdır”. Bu ortak değerlendirme ışığında metodun gerekçeleri olarak da şunları öne sürerler;

1. İnsan hayatı bütündür ve sosyal rollere ayrıştırılmaz. Esas olan yaşamın bir alanının diğerlerini ciddi biçimde etkilediğidir.

2. İnsanların dünyayı, yaşamlarını, mesleklerini, çevrelerini vb. algılayışları, deneyimleri ve tarihi rolleri arasında interaktif bir ilişki vardır.

3. Metot, insanların içindeki kendileri ile olan hesaplaşmalarının, bir anlamda kendi iç pazarlıklarının kanıtlarını sağlar ve böylece anlamlı betimlemeler ile yorumlamalara olanak tanır.

Yöntem olarak nitel ve nicel araştırmalar arasındaki farklılık özellikle bu tür çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Metodun algılayışına göre nicel çalışmalar “dahi birer yaratımdır”. Böylelikle bu tür çalışmaların da özünü nitel özellikleri oluşturur. İnsan davranışı, fen ve matematik gibi disiplinlerde ele alınan değişkenlere göre, farklı algılanması gereken bir olgudur. Bu nedenle insan davranışını araştırmada fen bilimleri alanında geleneksel olarak kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu kabul edilmektedir. İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya dahil olan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşır.

Sonuç olarak, kariyer tarihi metodunu bilimsel- bilimsel değil vb. tartışmalarla sınırlamak doğru değildir. Nitekim hayat tarihçileri, insanın kendini anlatırken kullandıkları dil üzerine çalışırlar.

Kariyer Öyküsü metodu nitel araştırma yöntemlerinin içinde incelenir ve bu noktada nitel araştırma kuramına daha yakından bakmak metodun genel ilkeleri hakkında derinlemesine bilgilenmemizi ve metodun anlaşılabilirliğinin artmasını sağlayacaktır.

3.1.1.2. Metodun Tarihçesi

Çıkış noktası itibarı ile sosyoloji biliminin içinde bir alan olarak değerlendirilen metod, tarihsel gelişim süreci içinde ilk olarak, 20. yy.da antropolojistlerin ABD kızıl derilerinin otobiyografilerinin çıkarılması çalışmalarında kullanılmıştır.

1920'lerde bilim dünyasında önemi artan kariyer- Kariyer Öyküsü metodu ile bireyin deneyimi, algıları ve tavırlarının analizinde üzerinde çalışılan kişinin bireysel kişiliği ile sınırlı gerçeklere ulaşabileceğimiz yanılgısı ortadan kalmış; metodun dikkatle incelenmesi ile elde edilen verilerin yalnızca çalışılan kişinin bireysel özelliklerini analiz etmeye değil kişinin içinde bulunduğu mesleğin, sosyal durumun, kişinin yaşadığı dönemin, vb. ip uçlarına da ulaşılabilirliği görülmüştür (Goodson & Sikes, 2001, 6).

Thomas ve Znaniecki, kariyer tarihi metodu ile, bir takım genel geçerliği olan kurallara ulaşılmaya yani bir şeyi tanımlamaya çalışıldığını vurgularlar. Çalışma bütünsellik içinde sürdürülürken başka materyaller, destek yöntemler de kullanılmak durumunda kalınabilir. Yani araştırma deseni çeşitlendirilip tek bir desene bağlı kalınmayabilir. Bu durum metodun eksikliğini gösteren bir unsur değildir. Özellikle nitel araştırmaların felsefesi gereği böylesi bir esneklik ve çeşitlilik bir gereklilik, bunun da ötesinde araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini destekleyici bir yaklaşımdır. Örneğin eğer inceleme konusu olarak toplu bir olay alındıysa, olayın içinde rol alan bireylerin yaşam tarihleri ile ilgili bilgilerin araştırma verileri olarak toplanıp değerlendirmeye alınmaması araştırmacının ve kullandığı araştırma metodunun eksikliği haline gelir. Araştırmacı araştırma verilerini kariyer tarihi metodunun gereği bütünselleştirmek zorundadır (Thomas&Znaniecki, 1918-1920, 1831-3 aktaran:

Goodson&Sikes, 2001, 7). Thomas&Znaniecki'nin 1918-1920 yıllarında yazdıkları “The Polish Peasant in Europe and America” adlı kitap Kariyer Öyküsü metodunun temel kurallarını, kanunlarını ayrıntılı biçimde anlatan bir kaynak olması açısından önemlidir).

Miller (2000)'da, bu metodun temelini oluşturanın Wilhelm Diltthey isimli bir tarihçi olduğunu vurgular. Kariyer Öyküsü metodu, bu günkü durumuna Chicago Okulu'nun çalışmaları ile gelmiştir. Metot ile yakından ilgilenenler arasında özellikle Chicago Okulu'nun başında bulunan Robert Park gelmektedir. Metodun örneğini, Park tarafından tamamlanmış olan “Şehir Hayatları” araştırmalarında yoğun olarak görmek mümkündür.

Kariyer Öyküsü metodu üzerine çalışan bir başka araştırmacı da Howard Becker'dir. Becker metodun güçlü taraflarını tanımlarken Shaw'ın “The Jack Roller” adlı çalışmasına dikkat çeker. Becker'ın söylemi ile; “The Jack Roller'ı okuduğumuz zaman hikayenin kahramanı olan Stanley'nin derisinin altına girmiş oluyoruz. Stanley olmak nedir? onu algılıyoruz. Özellikle Stanley'i algılamak bize araştırmamızı yaparken neleri varsaydığımızı gösteriyor. Bu öyküde hapse girmiş bir hırsız olan Stanley' i incelemek, bize araştırmamız sürecinde hırsızlara karşı kafamızda yaratmış olduğumuz önyargılarımızla karşı karşıya kalma fırsatını yaratıyor. Böyle bir durumda yapılan çalışmanın önemini de görmüş oluyoruz.”

Becker; doğru bir biçimde kullanılması durumunda, hayat-kariyer tarihi metodunun insanların-araştırmacının diğer kişileri, yani araştırma örneklemini algılamaları ile ilgili olarak bir farkında oluşu, bir anlamda kendileri ile yüzleşme fırsatını sağlıyor olmasını önemle vurgular. Becker; genellikle bir çok sosyal bilim metotlarında bu farkındalıktan kaçınmanın söz konusu olduğunu, o yüzden de sosyal bilim araştırmacılarının sürekli nicel verilere gitmeye, nicel veriler üzerine inşa edilen teorik bir yapı kurmaya çalıştıklarını söyler. Çünkü istatistik bir tablo ideal bir tiptir ve böyle bir çalışmada insanların yüz yüze gelmesi yoktur. Böylelikle kendi algılarımızla hesaplaşmadan kurtulabilmiş oluruz. Becker'a göre bu bir çeşit metodolojik yan çiziş, yan yollara sapıştır. Bu yan çizişin ardında aslında daha temel ve daha politik

sebeplendirmeler bulunmaktadır ki; insanın sübjektivitesinden kaçınan nicel algılayış, sosyal ve ekonomik düzenin kümülatif bir anlayışta çözümlenmesine hizmet eder. Görüldüğü gibi bu eğilim; gücü desteklemek, güçten taraf olmak ya da sayısal çoğunluğun yanında olmak sosyal bilimlerde her zaman potansiyel bir problemdir (Becker, 1970, 71).

Tekrar Stanley'in hikayesine dönecek olursak; Stanley'in hikayesini incelemek bize şu imkanı tanır; “suçlunun gözünden, suçlulukla ilgili soru sorulmasının sağlanması”. Çünkü araştırmayı yaparken araştırmacı artık araştırılan kişilik ile özdeşleşmiş ve suçlular dünyasına suçlunun gözü ile bakabilecek beceriyi edinmiştir. Böylelikle araştırmacı artık tepedeki güçlü aktör değil, sokaktaki suçlu insan, gücün uygulandığı kişidir.

Kariyer Öyküsü metodu yapısı gereği özellikle gücün hizmet ettiği insanları duymak-dinlemek zorunda olduğu üzerinde durur. Eğer biz Stanley'i ciddiye alırsak, ki üzerinde çalıştığımız metot gereği bunu yapmalıyız, o ana kadar ilgilenmediğimiz konularla ilgilenip, bu konularla ilgili sorulara yanıt aramalıyız. Örneğin, bu tip suçlu kişilerle ilgilenen insanlarla ilgili sorular sormaya başlarız: Bunlar ne tip insanlardır?, Suçlularla uğraşırken kullandıkları taktikler nelerdir?, Dünya üzerinde bulundukları yerler nelerdir? vb. Tabi ki tüm bu soruların yanıtları Stanley'nin gözü ile verilmektedir. Yanı sıra onları sınırlandıran, onlara baskı uygulayan unsurlar nelerdir? soruları da, ilgi alanımıza girmelidir (Becker, 1970, 71).

Kariyer Öyküsü metodunun en önemli metodolojik temellerinin analizlerinden birini 1949 yılında “Criteria for the Life History” (Kariyer Öyküsü Kriterleri) adlı çalışması ile J. Dollard yapmıştır. Yazar bu çalışması ile Becker'ın çalışmalarına gölge düşürerek, “kişilerin hayatlarının detaylı araştırılması, kültürün tamamı ile ilgili yeni perspektifler ortaya döker. Bunlar normalde gözlem formunda kolaylıkla ulaşabildiğimiz noktalar değildir” der. Dollard'ın bir çok argümanında çok tanıdık bir takım unsurlar hissedilmektedir. Özellikle George Herbert Mead'in etkisi görülür. Mead; “Kültürel seviyede bir araştırmacı görevini üstlendiğimiz anda birey kalabalıkta kaybolur ve bizim kavramlarımız hiçbir şekilde ona geri gitmez. Biz kültürel olmaya

karar verdiğimiz anda kişiyi bir kültür deseninde görmeye başlarız. Yani başka bir deyişle kişiyi kültür formları içerisinde ipler, ucunda dans eden kişi olarak görmeye başlarız. Bu da metodun neden sosyolojik olduğunun açıklamasıdır. Buna karşılık, yaşam-kariyer tarihçisi kariyer tarihini bir tarih zinciri olarak görür. Metodun özelliği olan tarihsel geri dönüşler, metodun güncelliğini iyileştirmektedir. Dollard, tarihsel geçmiş, yaşanan an ve geleceğin birbirleri ile bağlantısını şöyle açıklar; kişinin yaşanan anda edindiği kültürel duruşunu, şu andaki geleneklerinin akışını geleceğe doğru taşıyan başka bağlantılar olacaktır. Hayat-kariyer tarihçisi bu gelişimi bir bütün olarak açıklar. Ona göre, bu zincir, karmaşık kolektif hayatların oluşturduğu tarihsel bir devamlılıktır.

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Dollard, sosyal bilimlerde “kültürel miras” kavramını tartışan ilk araştırmacılardan biridir. Kolektif gelenekler ve beklentiler ile kişinin bireysel tarihi, hareket ve algılayış farklılıkları arasındaki kavgayı derinlemesine incelemiş, fakat bu konuda polemige girmekten kaçınmıştır. Dollard’a göre bu gerilime -kolektif gelenek, beklenti, algılayışlar ile bireysel algılayış farkları arasındaki gerilim- konsantre olmak, Kariyer Öyküsünün sosyal strüktür ve kültürle bireysel hayatlar arasındaki ilişkiyi araştırmasını sağlar. Dolayısı ile Dollard çalışmasında, “bir durumun diğerleri ve kişinin kendisi tarafından tanımlandığının unutulmaması gerektiğini vurgular. Tarih hiçbir zaman iki versiyonu da içermeyecektir, iki versiyon tarafından tanımlanmayacaktır. Ama tarihte olan olaylar, formal bir durum, ikisinin birbirine karışımından oluşan bir bütün olacaktır. Bu birbiri içinde erime çok değerlidir. Çünkü; kendi formal veya kültürel beklentilerimizle ilgili bir farklılığa düştüğümüzde, bireysel bir algılamadan bahsediyor oluruz.” demektedir.

Ancak Dollard’ın çalışmaları Kariyer Öyküsü metodunun 1930’lardaki tepe noktasının ardından popülerliğini yitirip, metodun düşüşe geçtiği yıllara rastlamış ve gereken ilgiyi görememiştir (aktaran: Goodson&Sikes, 2001, 6-9).

Bu düşüş istatistiksel metotların o dönemde oldukça taraftar bulması ve sosyologların Etnografik olarak biyografiden çok olaya önem vermeye başlamaları ile başlar. Bu dönemde sosyologlar, insan davranışını açıklarken, davranışın

algılanabilmesinde önemli olanın davranışın içinde gerçekleştiği olay olduğunu düşünmeye başlamışlardır. Böylece, olayın dondurularak davranışın incelendiği yöntemler ön plana çıkmış; davranışın tarihsel bütünlüğünden ve sosyal bağlamından ayrılarak incelenmesi söz konusu olmuştur.

1970’lerde (Plummer, 1990) sosyoloji biliminde transseksüellerle ilgili çalışmaların başlaması Kariyer Öyküsü metodu açısından oldukça küçük adımlar olmasına rağmen düşüşün ardından ilk kıpırdanışları oluşturur. Aslında, Kariyer Öyküsü metodu Amerika ve İngiltere’de gazeteci sosyologlar arasında hep popüler olmuştur. Özellikle 1981’de Daniel Bertaux’un, “Biography and Society” isimli çalışması metodun akademik anlamda iyileştirilmesinde önemli bir basamak teşkil eder. Bu çalışmanın hemen ardından, Ken Plummer’ın 1983’te “Document’s of Life” adlı çalışması yayınlanmıştır. Söz konusu çalışma geliştirilerek 2000 yılında yeniden yayınlanmıştır. Yanı sıra Tierney’nin 1998 yılında yayınlanan “Qualitative Inquiry” adlı çalışması da metotla ilgili ciddi olarak ilgiyi hak eden bir çalışma olmuştur.

Kariyer Öyküsü metodunun tarihsel süreci içinde en yoğun ilgiyi feminist araştırmacılardan görmüştür. Çünkü bu metot, gizli kalmış veya susturulmuş hayatları ortaya çıkarılmaya en çok olanak tanıyan, yardımcı olan bir metot olarak değerlendirilmiştir. Seksüel problemler; feminist ve transseksüelleri konu alan, Kariyer Öyküsü metodu kullanılarak yapılmış yapılan çalışmalar örnek olarak 1993 yılında McLaughlin ve Tierney’in, 1991 yılında Gluck and Patai’nin, 1997 yılında Middleton’un, 1998 yılında Munru’nun, 1995 yılında Plummer’ın ve 1994 yılında Sparkes’in yaptığı çalışmalar verilebilir.

Eğitsel çalışmalarda, öğretmenler üzerinde çalışmak özellikle bu metot için önemli görülmüştür. Çünkü, Bullough’un 1998’de söylediği gibi; “birey ve toplum öğretim sürecinde birbirlerinden ayrılamazlar. Kişi, aynı öğretmen öğretirken hem birey olarak vardır, hem de toplumsallığı üzerinde taşır. Kariyer Öyküsü metodu da bu bireyselliğin ve toplumsallığın birbirlerinden ayrıştırılmamasını talep eder ve bir bütün içinde inceler”. Eğitim alanında 1985’lerden başlayarak artan sayıda devam eden

Kariyer Öyküsü çalışmaları metodun eğitim alanına uygun olduğunun bir kanıtıdır (aktaran: Goodson &Sikes, 2001, 9-10).

Kariyer Öyküsü metodunun son yıllarda, genellikle marjinal-bölünmüş grupların ya da bireylerin incelenmesinde kullanılması metot üzerine bir çok çatışmanın, tartışmanın gündeme gelmesine, metodun ve potansiyellerinin tekrar ciddi anlamda gözlemlenmesine, rehabilite edilmesine sebep olmuştur. Böylece metodun bir takım eksiklikleri giderilebilmiştir. Dolayısıyla Kariyer Öyküsü metodunun güncel çekiciliğine kapılmadan önce; metodun sosyal teori, sosyal anket, araştırmacının araştırmaya katılımcı olarak dahil olması vb. gibi yönlerden yoğun gözlemler altında tutulmuş bir metot olduğunun algılanması faydalıdır (Goodson &Sikes, 2001, 10).

Metotla ilgili olarak yapılan araştırmalarda vurgunun, metodun profesyonel ve mikro politik anlamda tepetaklak oluşunun nedenleri ve bu metotla yapılan çalışmaların inişe geçmesinin arkasındaki kişisel sebepler üzerine olması gerekmektedir.Kariyer Öyküsü metodu ile yapılan çalışmalarda inişe geçişin ardındaki kişisel sebepler söz konusu olduğunda, genellikle karşımıza paradigma savaşları çıkmaktadır.

1966'da Becker, Kariyer Öyküsü metodunun kaderini şu şekilde özetlemiştir: “Metodun bilimsel kullanım alanının genişliğini düşündüğümüzde, metodun gözden çıkarılma nedenleri merak uyandırır. Aslında araştırmacılar tam anlamı ile Kariyer Öyküsü metodundan vazgeçmiş değillerdir. Ama yöntemi; hiçbir zaman standart bir araştırma metodu, yöntemi haline de getirmediler. Genel çalışma prensibi; araştırmacıların Kariyer Öyküsü metodu hakkında bilgi sahibi olarak kendi öğrencilerine bu konuda çalışmaları için tavsiyede bulunmaktan öteye gidememiştir. Çünkü araştırmacılar Kariyer Öyküsü dokümanlarını toplamanın ve bunlarla çalışmanın doğru bir araştırma metodu olduğunu düşünmemişleridir.”

1920'lerin sonlarından itibaren Kariyer Öyküsü metodu, metodolojik tartışmaların yangın alanı haline gelmiştir denilebilir. Özellikle de Kariyer Öyküsü metodu ile istatistik yöntemlerin kullanılması arasındaki tartışma tam bu dönemde alevlenmektedir. 1967'de Faris Chicago Sosyoloji Çalışmaları'nda söz konusu

tartışmalarla ilgili bir noktaya değinmekte ve şu örneği kanıt olarak sunmaktadır: Bu konuyu test etmek için Stouffer, yüzlerce öğrencisine hayatlarındaki her türlü detayı içerecek şekilde otobiyografilerini yazmalarını söylemiş. Bu otobiyografilerin özellikle okul kullanımları ve kanunlarla ilgili algılayışları içermelerini istemiş. Toplanan veriler, daha sonra Kariyer Öyküsü alanında yetkin kalifiye araştırmacılar tarafından incelenmiş ve çalışmaya katılan deneklerin her birinin yazmış olduğu otobiyografisi araştırma konusu ile ilgili olarak tavırlarını belirlemiş ve bir skalaya oturtulmuş. Deneklere ayrıca kişisel bir anket formu da doldurtulmuş. Otobiyografi incelemelerinin ve anket sonuçlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi ile ortaya çıkan sonuç, Kariyer Öyküsü metodu ile yapılan çok eforlu ve uzun süreli çalışmaların araştırmaya herhangi bir artısının bulunmadığı olmuştur. (Faris, 1967, 114-115)

Akabinde yapılan tartışmalarda ise, Stouffer'ın yaptığı Faris'in örnek olarak gösterdiği çalışma metodun çürütülmesi açısından geçerli bir kanıt olarak değerlendirilmemiş ve şöyle eleştirilmiştir: Kariyer Öyküsü metodu davranışı ölçmek için kullanılan bir metot değildir. Bu yüzden de böylesi bir kanıtın geçerliliği yoktur. Mutlaktır ki otobiyografiler o bireylerin neden o yanıtları verdiklerine dair birtakım bilgileri içermektedir. Değerlidir de. Ama davranışı ölçmek için burada kullanılan anket doğru değildir ve doğru da olamaz.

Kariyer Öyküsü metodunun savunucularından Blumer ve Hughes çalışmalarında, Chicago Okulu'nun yapmış olduğu çalışmalar içerisinde Kariyer Öyküsü metodu ile yapılan araştırmaların diğer araştırma metotları ile yapılan araştırmalara kıyasla düşüşe geçmiş olmasının nedenlerini irdemişlerdir. Bu iki sosyal bilimci bizim 1920'ler ve 30'ların Chicago Okulu ile "Neo Chicagoans" diye tabir edilen Yeni Chicago'cular arasında bir köprü kurmamızı sağlıyorlar. Söz konusu Yeni Chicago'cuların arasında adı sıklıkla geçen Becker'ı da saymak mümkündür.

Blumer; duruma, sürece ve bunların açıklamalarına biyografinin perspektifinden yani kişinin kendi izlenimlerinden, algılamalarından yola çıkarak önem vermektedir. Hughes ise karşılaştırmalı yaklaşımı ile biyografi tarafını daha sınır koyucu tarzda ele

olarak daha az önemsemiştir. O'nun üzerinde durduğu, vurguladığı nokta stratejilerdir (Goodson & Sikes, 2001, 11-12).

Kariyer Öyküsü metodunun kaderi tüm bu süreçte doğrudan sosyoloji biliminin tarihteki seyri ile bağlantılı olmuştur. Yaklaşımın metodolojik zayıflıkları da bir anlamla bununla bağlantılıdır. Zamanla, soyut akademik teorilere doğru kayışla birlikte sosyolojik metotlar da daha profesyonel hale gelmiştir. Böylesi bir ortam araştırmacıları tek çalışma araştırmalarına doğru yönlendirmiştir. Becker bu çalışmaları şöyle açıklar: “Single- study research” yani “tek çalışma araştırması” kendi içinde yeterli, kendi içinde bütünselliği sağlayan araştırmaları tanımlamak için kullanılır. Single study research yöntemi ile; bir olayın incelenmesi sonucunda ya da bilinen bir durumdan belirli hipotezler çıkarılır. Araştırmanın sonucunda bu hipotezler beklendiği gibi teyit edilirse, yani araştırmacının beklentisi karşılanmış oluyorsa, hipotez doğrulanıyorsa bunu bilgi duvarına bir tuğla olarak konur. Ve daha sonraki araştırmalarda kullanılır. Böyle bir yaklaşımın önemi, bir araştırma bölümü ile bilinenin ya da hipotezin doğrulanması ya da tersine çürütülmesinin mümkün olmasıdır (Becker 1970, 72).

Bilimin doğası gereği araştırmacılar kendi hipotezlerini test ediyor ve doğruluyor olmalı. Bilimsel araştırmaların yapılmasının gerekliliği bunun üzerine inşa edilmiştir. Fakat böylesi bir anlayış Kariyer Öyküsü metodunun katı sonuçlar üretmemesinin, spesifik bir sonuca ulaşılmamasının bu metodu kullanmanın zaman kaybı olarak görülmesinin en önemli nedenlerinden biri olduğunu dillendirir. Becker, sosyal bilimcilerin bu metodun karmaşasını gelecekte anlayacakları ümidini taşıdığını ve bu anlayışın, Kariyer Öyküsü metodunun iyileşmesine sebep olacağını söyler.

Becker'ın 1970'lerdeki yazılarını takip eden dönemlerde sosyal bilimler kendine yeni yöntemler seçmiştir. Pozitivist, fonksiyonolist teorinin gözden kaçırıldığı bir takım araştırma modelleri üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Bu süreçte sosyal bilimlerin gittiği nokta özellikle biyografinin altını çizen bir noktadır. Berger ve Luckman'ın bu dönemde önemli çalışmaları bulunmaktadır. Yorumsal sosyoloji konusundaki araştırmalar özellikle duruma önem verir. Ama bu durum karşılıklı etkileşimden oluşmaktadır. Paradoksun başlangıcını ise sosyal bilimlerin pozitivist yaklaşımdan

uzaklaşarak gittiği noktanın durum ve okazyon olması oluşturuyor. Dolayısıyla o dönemde Kariyer Öyküsü ve biyografi yine sosyal bilimlerin ilgi alanının dışında kalmıştır. Örneğin interaktif yani karşılıklı etkileşimi içeren çalışmalar genelde, belli durumlardaki bir grup aktörün perspektifi veya tanımları üzerine eğilmektedir. Ve bunu yaparken de yapısal ve kültürel miras alt yapısı ve aktörlerin potansiyelleri kullanılır. Fakat özellikle bu durumsal vurgunun hatası, tarihsel bir bütüne bağlantı yapmaya çalışmıyor, tarihsel bağlantıları değerlendirmiyor olmasıdır. Etkileşimciler objelerin aktörler üzerindeki anlamları ile ilgilenirler. Ama objelerin anlamını düşünürken, bu anlamı insanın bireysel algı durumundan veya kolektif bir biyografiden hareket ettirmeyi değerlendirmek yerine o spesifik duruma atfetmektedirler.

Yaklaşık 50 yıllık sosyolojik evrim bize aynı zamanda Kariyer Öyküsü metodunun da gelişimini göstermektedir. Öncelikle sosyologların, sosyal bilimsel algılarını ciddiye almaya başlamaları ile yavaş yavaş soyut teorinin gelişimi gözlenmektedir. Burada da Kariyer Öyküsünün çok ciddi metodolojik eksiklikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Kariyer Öyküsü çalışmaları genellikle yalnızca hikaye anlatan çalışmalar olarak değerlendirilmektedir. Oysa 1980’lerde durum tamamen değişerek Kariyer Öyküsü çalışmalarının yükselişe geçtiği görülmektedir (Goodson & Sikes, 2001, 13-14).

Modernizm çağında Kariyer Öyküsü metodunun geçmesi gerekli olan objektivite testlerini geçememiş olması, metodun popüleritesini yitirerek gerilemeye başlamasına neden olmuştur. Metodun istatistiksel herhangi bir analizinin olmaması, veri toplama yöntemlerinin kabul gören yöntemlerle uyum sağlamaması, hiçbir sayısal değerlendirmenin yapılmıyor olması, vb. metodolojinin itibarını düşüren en bariz noktalaradır.

1989’lardan sonra Post Modernizm akımı ile birlikte tüm bilim, edebiyat, sanat çevrelerinin yeni yaklaşımlara yönelmeye başlaması, yeni ihtimalleri doğurmuş ve bu yeni ihtimaller Kariyer Öyküsü metodolojisinin zayıflık ve eksiklik olarak görülen özelliklerini tersine çevirmiştir. Özellikle objektif algı saplantısından sübjektifliğe geçiş, Kariyer Öyküsü çalışmaları için yeni açılımlara sebep olmuştur.

Ancak genellikle sosyoloji alanında gözlenen bu hareketlenme ve yenilikler eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar tarafından takip edilememiş, eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar bu hızı yakalayamamışlardır. Bu yüzden Kariyer Öyküsü konularının eğitim bilimlerine adapte edilmesi zaman almıştır.

Kariyer Öyküsü çalışmalarının evrimi post modernizme kayışla ve post-strüktüralizm ile paralel gitmiştir. Bu dönem sosyolojik araştırmalar, cinsiyet çalışmaları, kültürel çalışmaların olduğu ve psikolojinin önem kazandığı dönemlerdir. Böyle bir çalışma da Rönesans projesinin sosyal üretimlerinden bir kayış olarak gözükmüyor. Bu dönem; bu hareketle beraber bilinenin, tek olanın, öznel olanın, kişiselleşmenin sosyal üretimin bir parçası olarak görülmeye başlandığı bir dönemdir. Daha önceki varsayım olan “tarih doğrusal bir süreçtir” kavramı da yavaş yavaş değişmeye başlar (Goodson & Sikes, 2001, 17).

3.1.1.3. Metodun Teknikleri

Kariyer Öyküsü araştırmaları yapmanın tek bir doğru yolu yoktur. Farklı projelerin kendi özsel özellikleri, ihtiyaçları ve her araştırmacının kendine özgü bir stili olmasının yanı sıra üzerinde çalıştığı araştırma ile ilgili özel bir duygusal bağı olacaktır (Coffey, 1999). Gerçekten de Kariyer Öyküsü metodolojisi tamamen bireysel ve kişiseldir. Kişinin iç dinamikleri ile yoğun olarak bağlantılı olması bu yaklaşımın belirleyici özelliğidir. Ama bu aynı zamanda şu anlama gelmektedir ki Kariyer Öyküsü metodolojisi çok kolay öğrenilebilir değildir. Çünkü kendi içinde kişisel dinamikler belli paketler içinde bulundurulamaz. Bu kişisellik metodun uygulama ve öğrenme zorluğunun önemli bir unsurudur. Bu da şu sonucu doğurur ki herkes Kariyer Öyküsü araştırması yapmamalıdır.

Böyle bir çalışma gerekli koşullar yerine getirilmeden yapılacak olursa başarısızlık nedenleri şöyle sıralanabilir;

1. Bilgi veren yani araştırılan kişilerden elde edilen veriler arasında, nitel datanın elde edilmesini sağlayacak olan bölümlerin görülmesinde araştırmacı aciz kalabilir.

2. Bu yaklaşımın gerektirdiği yani yaklaşımın özünde olan hassasiyetten yoksun kalınabilir. Dolayısı ile verileri gerçek anlamda analiz edip çözümleme yeterliliğinden yoksun olunabilir.

3. Araştırmacının üzerinde çalıştığı kişi veya kişiler üzerinde negatif etki bırakma olasılığı söz konusu olabilecektir.

Araştırmanın yürütüldüğü süre içinde araştırmacı kendisinin bilime ve bilimsel yöneteme bakış açısını sürekli sorgulamış, özellikle eğitim bilimleri ve uygulama süreçleri ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlarla düşünsel birliktelikleri yaratmıştır (Bknz. S. Duru - İndiana Üniversitesi, Prof. Dr. A. Bakioğlu - Marmara Üniversitesi, Dr. M. Şişman - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Meral Özbek -Mimar Sinan Üniversitesi). Araştırmanın sağlıklı biçimde yürütülmesi için katılımcı hakkında geniş bir ön araştırma yapılarak katılımcı her yönü ile tanınmaya çalışılmış, araştırmanın amacını anlatmak ve yöntemini tanıtmak için katılımcı ile dört ayrı ön görüşme yapılmış, görüşmeler süresince planlanan doğrultudan sapmalara izin verilmiş, katılımcının yoğun olarak yaşadığı duygulanmalar nitel veri olarak değerlendirilmeye çalışılmış ve katılımcının araştırmaya ortak olması yönünde çaba gösterilmiştir.

Araştırmacı; çalışma süresince yöneticilik görevinden istifa ederek öğretmenlik mesleğine dönmüş, çalışmanın yararı açısından ilköğretim ikinci sınıf öğretmenliğini tercih etmiş ve katılımcı ile empati kurmaya çalışmıştır.

Görüşmeler süresince katılımcı üzerinde negatif bir etki bırakmamak adına, araştırmacı tarafından genel nezaket kurallarına hassasiyetle uymaya özen gösterilmiş, görüşme ortamının katılımcının sağlığını olumsuz olarak etkilemeyecek biçimde düzenlenmesine gayret edilmiştir. Görüşmeler katılımcının tercih ettiği tarihlerde ve yerlerde yapılmış, görüşmelerin süresi katılımcı tarafından belirlenmiştir. Çok uzun süren görüşmelerin sağlık kontrolleri nedeni ile bölünmesine izin verilmiştir.

Bu araştırma süresince araştırmacı, tez yöneticisinden yaşlı insanlarla ile iletişim yöntemleri, karşısındaki insanın statüsünü önemseme ve bu öneme uygun davranma,

katılımcının diğer ortamlardaki (araştırmacının bulunamayacağı bazı akademik toplantılar benzeri) gibi konularda da danışmanlık almıştır.

Bütün bunların yanı sıra -kesin olmakla beraber- araştırmacının bir bölümünde araştırmacının hamile olmasından kaynaklı hassas bir duygusal durum içinde olması ve katılımcı ile kurulan ilişki doğrultusunda anneliği ve yaşattığı duyguları katılımcı ile paylaşması araştırmaya yönelik duyarlılığın artmasında önemli bir etken oluşturmuştur.

Ancak tüm bunlardan çok katı bir biçimde “doğru kişisel özelliklere sahip olunmaz ise böyle bir araştırma yapılmamalıdır” sonucu çıkmamalıdır. Aslında herkes Kariyer Öyküsü çalışması yapamaz. Ama önceki yapılan çalışmalardan ve deneyimlerden, metodun incelikleri öğrenilerek araştırmacının eğitimi gerçekleşebilir.

Bu araştırma öncesinde Kariyer Öyküsü metodu hakkında geniş bir alan yazın taraması yapılmış, Kariyer Öyküsü metodu kullanılarak yapılan araştırmalar derinlemesine incelenmiş ve araştırmacı tarafından bilim, bilimsel yöntem, bilimin doğası, bilimin işlevli gibi bilim felsefesini konu alan çalışmalardan farklı görüşleri savunan örnekler seçilerek irdelenmiştir.

Genel bir kural olarak Kariyer Öyküsü araştırmaları bu konuya özellikle meraklı olan, diğer insanların hayatlarından etkilenen, o insanların hayatlarından, deneyimlerinden anlam çıkarmaya çalışan kişilere-araştırmacılara hitap eder.

Kariyer Öyküsü araştırmasının tekniklerinin en önemlilerinden biri ise araştırmaya metod odaklı olarak başlamamak gerektiğidir. Araştırmacı ilgilendiği konuyu belirledikten sonra, araştırma problemine uygun olan metodu saptamalıdır. Çünkü metodun yönettiği araştırmaların, ekonomik olmama, uygun olmama veya taraflı olma gibi problemleri olabilir.

Kariyer Öyküsü yöntemi aslında oldukça pratik bir metottur. Pazarlama alanından bir örnek olarak; bu yöntemle “insanların neden belli bir markaya yöneldiklerine, belli bir markayı satın aldıklarına” yanıt bulunabilir. Ancak konu bir müşterinin tercihleri

konusundan çıkıp daha derin bir konuya geçince, örneğin “öğretmenler değişimle nasıl mücadele ederler ya da neden belli bir pedagojik stili seçerler”, “öğretmen olmak kişinin yaşamının diğer alanlarına ne gibi etkilerde bulunur”, “gay veya lezbiyen bir öğretmen olma ya da etnik bir azınlığa mensup olup aynı zamanda öğretmen olma” gibi konularda Kariyer Öyküsü araştırmalarının potansiyeli oldukça büyüktür. Bu metodun yardımı ile, öğretmenin yaşamında bir çok şeyin, onun eğitim felsefesini, profesyonel kimliğini belirlemesine ve üzerinde taşımasına sebep olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çalışma hayatında onları değiştiren veya kimliklerini belirleyen bir çok farklı durumun, bağlamın varlığı da yadsınamaz. Bunlar da öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını ve mesleklerini icra ederken benimsedikleri yöntemleri neden seçtiklerini belirleyen etkenlerdir ve çözümlemelerinde kullanılacak en uygun yöntemlerden biri Kariyer Öyküsü metodudur (Goodson & Sikes, 2001, 19-23).

Robert Bullough 1998’te; eğitsel olayları anlamak için kişilerin biyografi ile yüzleşmeleri gerektiğini belirtir. Eğer bir araştırmacı nedeni, nasılı, ne şekilde olmuşu, bu sana ne anlam ifade ediyor?’u bilmek istiyorsa çalışmasında mutlaka Kariyer Öyküsü metodlarını kullanıyor olmak zorundadır (Bullough, 1998: 24).

Yanı sıra koşullar uygun ise bu metod diğer metodlarla da kombine edilebilir.

3.1.1.4. Metotta Katılımcı

Bu tür araştırmalar örnekleme sınırlı, pahalı, zaman alan araştırmalardır. Genellikle az sayıda araştırmacı tarafından kullanılırlar.

Ekonomik tasaları bir kenara bırakırsak tarihçiler Kariyer Öyküsünü çoğu zaman sübjektif bir bakış açısı sunması açısından değerli bulurlar. Dolayısıyla büyük örneklem seçmenin gereğinin olmamasının yanı sıra böyle bir örnekleme metodolojiye uygun da değildir. Çünkü araştırmanın nihai hedefi, amacı objektif ve sayısal bir genellemeye ulaşmak değildir. Kariyer Öyküsü araştırmaları üzerine çalışan araştırmacılar, örneklemden veya araştırma evreninden bahsetmezler. Bu tanımlamalar yerine

örneklemelerini; cevaplayıcı, bilgi verici ya da araştırmada yer alan kişi olarak tanımlarlar. Çünkü Kariyer Öyküsü araştırmalarına katılan kişiler homojen özellikler göstermezler. Bilakis o kişi oldukları için, belli özellikleri oldukları, ayırt edici oldukları, diğer araştırmaların kullandıkları kişiler olmadıkları için araştırmanın içinde bulunurlar.

Kariyer Öyküsü araştırmaları, etkileşimsel boyutları olan araştırmalardır. Yani araştırılan kişi aynı zamanda yarı araştırmacı, bir başka deyişle araştırma ortağı olarak tariflendirilebilirler. Bu durumda araştırma örnekleminin genişliği araştırmanın amacına, konusuna, araştırmanın olanaklarına bağlı olarak değişir. Genelde bu tür araştırmalar bir kişiyi ele alıp o kişinin hayatını algılarını, deneyimlerini detaylı olarak incelemektedirler. (Chicago Okulu Araştırmaları da genellikle tek bir kişi ile yapılan araştırmalardır).

Ancak tek bir kişinin incelenmesinden oluşan araştırmalar eğitim bilimleri alanında sık rastlanan araştırmalar değildir. Ama bu alanda Elbaz'ın (1983), Wolcott'ın (1983), Bullough'un (1989), Sparkes (1994)'ın, Baughman'ın çalışmalarını saymak mümkündür.

Kariyer Öyküsü çalışmalarında amaç belli bir grup insanın deneyimini ve algılarının desenlerini saptamak olduğundan, ideal örneklem boyutunu şu şekilde belirleyebiliriz. Ne zaman ki yeterli veriye ulaşılmıştır ve kişisel farklılıklar algılanmış ve kaydedilmiştir, o zaman yeterli örnekleme ulaştığımızdan emin olabiliriz. Nitel araştırmalarda araştırmacı, farklı kaynaklardan aynı verilere ulaşmaya başladığında yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmıştır (Morse, 1994, 230).

Kısaca örneklem yeterliliği sayıya değil; verinin zenginliğine ve incelenen yaşamın doğasına bağlıdır. Araştırmacılar bu sebeple farklı ve negatif örnekleme içerdiklerinden emin olmadırlar.

Bu araştırmanın temel problemi, öğretmenin profesyonel kimliğinin yapılanması sürecinin çözülmesidir. Bu noktada katılımcı; süregelen meslek yaşamı, mesleki

yaklaşımları, mesleğe karşı tutum ve davranışları gibi konularda hem kamuoyu, hem de araştırmacı tarafından gerekli olan farklı nitel veriyi sağlayacak potansiyele sahip bir ekstrem örneklem olarak kabul edilmiştir.

Kariyer Öyküsü araştırmalarında örneklemin yeterliliği sayıya değil verinin zenginliğine ve incelenen hayatın doğasına bağlıdır. Araştırmacılar bu sebeple farklı ve negatif örnekleme de içerdiklerinden emin olmalıdırlar. Örneğin Pat (aktaran: Sikes,1997), “ebeveyn olan öğretmenlerin ebeveyn oluşlarının profesyonel hayatlarına olan etkilerine dair algılarını” konu alan araştırmasındaki örneklem sayısını 25 olarak belirlemiştir. Yine de bu genişlikte bir grup, bu tip araştırmalar için oldukça büyük bir gruptur. Pat çalışmasında farklı cinsiyetleri, farklı yaş gruplarını ve farklı eğitim düzeylerinde görev yapan öğretmenleri çalışmasına dahil etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına ek olarak değinmek gerekirse, araştırmaya dahil olan tüm öğretmenler, çocuk sahibi olmaları ile kendi öğrencilere dair bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Kariyer Öyküsü araştırmalarında 5-6 öğretmenden bu yorumu almak yeterli örnekleme oluşturacaktır.

Bertaux 1981’de homojenliğin fark edilmesini fırıncılar üzerinde yaptığı bir araştırmaya dayanarak açıklar. Kariyer Öyküsü araştırmalarında tek bir örneklem seçilmesi halinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta genellemelere nasıl gidileceğidir (Goodson & Sikes, 2001, 24).

Bu tip araştırmalarda genellemeler yapılırken aynı sosyo-politik yapıya sahip, aynı jargonlara sahip kişiler incelenmelidir. Aksi takdirde ortaya çıkması muhtemel çelişkiler genellemeye gidilemeyeceği düşüncesini yaratacaktır ki bu aslında araştırmacının yaptığı bir hatadır (Bertaux,1981, 187). Kaldı ki bilimsel araştırmalar genelleme amacı taşımayabilir ve tek bir kişinin Kariyer Öyküsü ona özgüdür, tek ve biricik olabilir.

3.1.1.4.1. Katılımcı Seçimi

Kariyer Öyküsü araştırmalarının başlangıç amacı genelleme yapmak olmadığında bu tip araştırmalarda bir gruba ihtiyaç duyulmamaktadır. Amaç katılımcı ya da katılımcılarla olanaklar elverdiğince uzun ve ayrıntılı, derinlemesine görüşmeler yapmaktır. Ayrıca araştırmanın başlangıcında önemli olan bir diğer nokta da araştırma konusunun belirli bir sosyal duruma eğiliyor olması ve katılımcının da bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekliliğidir. (Erben, 1998: 5).

Kariyer Öyküsü araştırmalarında örneklem çeşitleri şu şekilde çeşitlendirilir;

1. Amaçsal Örneklem: Araştırmada belirgin özellikler, deneyimler odaklıdır ve belli kriterlere uygun olan katılımcılar özel olarak seçilmektedirler.
2. Oportünist- Fırsat Örneklemi: Araştırmacının tesadüfi, random olarak örneklemi oluşturacak olan kişi ile karşılaşması, tanışması ve kişinin katılımcı olmaya gönüllü olması akabinde oluşan örneklem tipidir. Tamamen tesadüfe dayalı, rastlantısalıdır.
3. Convenience- Uygun Örneklem: Araştırmacının katılımcıları kendi çevresinden belirlediği örneklem tipidir.
4. Kartopu Örneklem: Araştırmacının katılımcı kanalı ile araştırmada yer alabilecek diğerleri ile ilgili bilgileri alması ile oluşan örneklem tipidir.
5. Homojen Örneklem: Ortak bir özelliği, deneyimi taşıyan herkesin araştırmaya dahil edildiği örneklem tipidir. Bu örneklem tipi genellikle, odak grup araştırmaları için uygundur. Örneğin yerel bir okulda görevli zenci kadın öğretmenler gibi.
6. Extrem Durum Örneklem: Katılımcının özellikleri, deneyimleri benzerlerinden radikal olarak farklılık arz ettiğinde yani normal potansiyel araştırma nüfusundan ciddi anlamda farklılık gösterdiğinde oluşan örneklem çeşididir (Goodson&Skies, 2001, 23; Yıldırım&Şimşek, 2005; Mayring, 2000).

Katılımcı seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da araştırmacının yakın çevresini, akrabalarını, arkadaşlarını vb. araştırmaya dahil etmekten kaçınması gerekliliğidir. Çünkü böylesi durumlarda katılımcılardan alınacak bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğinin yeter derecede olmama olasılığı artmaktadır.

Kariyer Öyküsü araştırmaları genellikle olasılık dışı, yani marjinallik arz eden, ayırt edici özelliklere sahip örneklemeler seçerler. Bu araştırmada da extern durum örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcısının deneyimleri, yaşı, çalışmaları diğerklerinden radikal olarak farklılıklar arz etmektedir ve araştırmanın katılımcısı olmasına da bu farklılığı neden olmuştur. Bu durum bir miktar taraflı olmakla eleştiri alabilir. Ama zaten taraflı olmak bu tip araştırmalar için büyük bir problem teşkil etmez. Çünkü amaç tarafsız olmak değıldir. Herkes dünyaya belli referanslar çerçevesinden, kendi algıları ışığında, kendilerine has durumlardan bakar. Bir başka deyişle insanlar dünyayı içinde bulundukları sosyal, politik, dini, tarihsel, coğrafi bağlamlar içinde algılarlar. Dolayısı ile bu durum aynı cinsiyete sahip, aynı tarihte doğan, aynı mesleğı yapan vb. insanları farklılaşan deneyimlere götürür.

Araştırmalarda taraflılıktan özgürleşmek yerine yapılması gerekli olan bu taraflılığın farkında olarak taraflılığın ortaya çıktığı her durumda bunun altını çizmek olmalıdır (Goodson & Sikes, 2001, 25).

3.1.1.4.2. Katılımcı Rolü

Araştırmada potansiyel bilgi vericileri belirlemenin ardından yapılacak iş onların araştırmaya katılmalarını sağlamaktır. Bu konu oldukça basit görünenmesine karşın bir çok sorun doğurur. Sorunlardan en önemlisi; araştırmacı ile katılımcı arasındaki ilişkinin boyutları ve karşılıklı beklentiler konusunda ortak bir paydada buluşulmasını sağlamaktır (Measor&Sikes , 1992, 213; Goodson&Fliesser, 1994). Ortak paydalarda buluşmak elbetteki bir çalışmadan diğerkine değışkenlik gösterecektir çünkü herkes kendi tanımını kendisi yapacaktır. Ama bazı durumlarda katılımcının çok ciddi olarak kendini araştırmaya vermesi gerekebilir. Örneğın katılımcının kendini iyi tanımını, vereceğı bilgilerin derinlemesine ayrıntılarını anımsıyor olmasını, gerekirse bir takım notlar almasını, çalışmaya yoğunlaşıp hafızasını zorlamasını vb. gerektirecek araştırmalar söz konusu olabilir. Böyle bir araştırmada da katılımcının çok ciddi bir efor göstermesi gerekir ve araştırma ile bütünleşiyor olması yadsınamaz (Goodson&Sikes, 2001, 25-26).

Kariyer Öyküsü araştırmalarında katılımcı ile yapılan görüşmeler saatlerce sürebilir. Örneğın Bascia yaptığı bir araştırmada katılımcıların her biri ile 2 ila 24 saat boyunca görüşme yapmıştır. Böyle bir durumda araştırmacı açısından en doğru ve dürüst olan yaklaşım işın başında araştırmanın doğasını katılımcıya en ince ayrıntılarına kadar aktarmaktır. Yani katılımcı araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilendirilmeli, gerekirse bu bilgilendirme süreci seminer olarak dahi düzenlenmelidir (Bascia, 1996, 5).

3.2. Araştırmanın Katılımcısı

Araştırmacılar, Kariyer Öyküsünü çoğı zaman sübjektif bir bakış açısı sunması açısından değerli bulurlar. Dolayısıyla büyük örneklem seçmenin gereğinin olmamasının yanı sıra böyle bir örnekleme metodolojiye uygun da değildir. Çünkü araştırmanın nihai hedefi, amacı objektif ve sayısal bir genellemeye ulaşmak değildir. Kariyer Öyküsü araştırmaları üzerine çalışan araştırmacılar, örneklemden veya araştırma evreninden bahsetmezler. Bu tanımlamalar yerine örneklemlerini; cevaplayıcı, bilgi verici yada araştırmada yer alan kişi, katılımcı olarak tanımlarlar. Çünkü yaşam öyküsü araştırmalarına katılan kişiler homojen özellikler göstermezler. Bilakis o kişi oldukları için, belli özellikleri oldukları, ayırt edici oldukları, diğeri araştırmaların kullandıkları kişiler olmadıkları için araştırmanın içinde bulunurlar.

Bu araştırmada da araştırmanın katılımcısı, amaçsal-amaçlı örnekleme yöntemlerinden exterm durum örneklem ile belirlenmiş olan öğretmen Refet Angın'dır. Exterm örneklem yaklaşımı, araştırmanın problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı birey veya durumların saptanmasında özellikle önemlidir.

3.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak derinlemesine ve uzun zamanlı görüşmeler, zaman çizelgesi ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Derinlemesine yapılan uzun süreli görüşmelerden önce katılımcı ile, araştırmanın

amaçları ve yöntemi ile ilgili görüşmeler yapılmış ve araştırma her yönü ile katılımcıya tanıtılmıştır. Burada araştırmacının amacı; katılımcıyı araştırmanın içine tamamen katıp, O'nun araştırmanın parçası olmasını başarabilmek olmuştur. Araştırmada verilerin toplanması süreci, önceden yapılan zamanlamaya uymamış, katılımcının ve araştırmacının sağlık problemleri, katılımcının yoğun iş temposu ve sosyal aktiviteleri gibi nedenlerle bu süreç üç yıla yakın bir zamana yayılmıştır. Uzun zaman alan bu süreçte katılımcı ve araştırmacı arasında yoğun bir ilişki gelişmiş ve katılımcı ile araştırmacıyı araştırmanın iki ortağı haline getirmiştir. Araştırmacı ile katılımcı arasında doğup gelişen yoğun empatinin nedenleri şöyle sıralanabilir;

1. Araştırmacı ve katılımcının meslektaş olması,
2. Araştırmacının hamile olmasından kaynaklanan bir hassasiyet taşıması,
3. Mesleki adanmışlığın katılımcı tarafından çok etkili bir biçimde aktarılması,
4. Araştırmanın kendisinin, yani bilimsel bir araştırmaya konu olmanın katılımcıyı onure ediyor olması,
5. Katılımcının kişilik özelliği olarak konuşmayı seviyor olması,
6. Katılımcının geçmiş olayları detayları ile anımsıyor olması,
7. Araştırmacının katılımcının yaşamı ve yaşadığı dönem hakkında ön bilgileri edinerek görüşmelere gitmesinin, katılımcıya araştırmanın ciddiyeti ve niyeti ile ilgili güven sağlaması,
8. Katılımcının misyonunu ardıllarına rehber olmak olarak belirlemesi ve her eyleminde yararlı olabilme kaygısı taşıması,
9. Katılımcının kişisel özellik olarak sabırlı olması ve empati kurma konusunda yetenekli olması.

Araştırmanın iki ortağının amaçlı ve bilinçli birlikteliği ortalama 4 ila 5 saat aralıksız süren görüşmelerin gerçekleşebilmesini olanaklı kılmış, bu uzun ve yoğun görüşmeler sayesinde de araştırmanın bütün başlıklarının ayrıntılı olarak irdeleme ve değerlendirme olanağı yakalanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşum süreci, yaşam evreleri çerçevesinde aşağıdaki başlıklar altında belirlenmiştir.

4.1. Meslek Öncesi Yaşantının Profesyonel Kimliği Etkileyen Faktörleri

4.1.1. Öğretmenin Yetiştirme Ortamının Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri

Katılımcının ilk yetiştirme dönemi olan Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin ilk yılları (1918-1928), ilerlemeci ve çağdaş bir ideolojinin hakim olduğu yıllardır. Toplumun genelinde güçlü idealizm, gelişme hedefi ve bütünlük duygusu hakimdir. İçinde bulunulan savaş koşulları güçlü bir toplumsallık anlayışını hakim kılmış ait olma, sahiplenme duyguları ve gelecek düşüncesine odaklanma toplumun genelinin içselleştirdiği duygular olmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yapılanması süreci, politik ortamın etkilerinden bağımsız değildir. Kariyer Öyküsü'nü incelediğimiz Refet Angın, bunun bir örneğini şöyle vermektedir:

Bütün bunlar benim ilk yetişmeme neden. Şimdi Cumhuriyet ilan edildi. Tabii baba da döndü. Cumhuriyetin ilanının akabinde de 1924'te hilafetin kaldırılışı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, evet 25'te Gelibolu'da mektep açıldı. İki tane. Biri "Cumhuriyet Mektebi". Rumlardan kalan bir bina, taş bina. Ve pek tabii kafamdan hiç silemediğim karma bir okul. Erkek kız. 25. Evet. Bir de 2006'yı düşünün. Aradaki farkı."

"Bize, "Bu memleket bizim, bu insanlar bizim, onları en iyi şekilde yetiştireceğiz" deniyordu. Bu Kuvva-i Milliye ruhuydu. Bütün sınıflarda Atatürk'ün nutku asılıydı, herkes yarış yapıyordu, bir dakikada kim en çok kelimeyi okuyabilecek diye. Böyle yetiştik biz. 10'ncu yılı yaşadım Ankara'da. Vatan millet sevgisiyle yoğrulduk. O duygular içinde meslek hayatımda 65'inci yılıma girdim, 85 yaşında hala aynı heyecanı yaşıyorum."

"... ben cumhuriyetin çocuğu, ..."

Öğretmenin yaşam felsefesi, baskın kültürün değerlerine ve anlayışına uygun olarak erken dönemlerde şekillenmekte ve ileri dönemlere kadar seçilmiş kimlik oluşumu üzerinde etkili olmaktadır.

Katılımcının idealizmi; ülkesini geliştirmek, vatan-yurt sevgisi, ulusa bağlılık olarak ortaya çıkmakta ve bu idealler ve idealist yaklaşımı yaşamı boyunca güçlenerek sürmektedir.

Katılımcı; herkesin öncelikle cumhuriyetin ilke ve inkılaplarının izinde, devlet için çalışması gerektiğini; kendisinin de öncelikle devlet için çalıştığını ifade ederken kendisini cumhuriyetin ve ilkelerinin savunucu olarak deklare etmekte ve “Cumhuriyet Öğretmeni” olarak sıfatlandırmakta, ülkenin geleceğini her zaman ön planda tuttuğunu ve öğretmenlerin hepsi için böyle düşünmenin ve davranmanın bir zorunluluk olduğunu, kendisinin bu konuda ne gerekirse yaptığını belirtmektedir.

“... ilk başta ..., devletim için çalıştım.”

“... eğitim birliği, senin görüşün ne olursa olsun en önde gelir. Cumhuriyet ilke ve inkılaplarının izinden ayrılamazsın. Hepimiz cumhuriyet için, devletimiz için, bu devlete, bu halka iyi bireyler yetiştirmek için çalıştığımızı unutmayacağız.”

“... istiyorum ki Cumhuriyet mutlu olsun. Cumhuriyet gerçekten prensiplerine bağlı kalsın. Cumhuriyet ilkeleri yaşasın. Ama üstteki insanlar bunu bilsin.”

“Ama mecliste toplantı var dediler. Hemen kalkıp gittim. Bir ün kazanmak, ukalalık yapmak için değil. Ben hep ülkemizin geleceğini düşündüm.”

“... şimdi ben çıktığım zaman “Ben Cumhuriyetin öğretmeni” demek zorundayım. Atatürk’ün yetiştirdiği Cumhuriyet öğretmeni. Şu halde ben onun yolunda gitmek zorundayım. Ondan sonra da ne söylemek istiyorsam...”

“Cumhuriyet ilkelerinden özellikle laiklik ve devrimciliğin birinci savunucusuyum.”

Öğretmenin sahip olması gereken etik anlayışı çerçevesinde, topluma ve devlete karşı duyduğu sorumluluk profesyonel kimliğinin etkileyenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı, öğretmen ve öğrenci ilişkisini değerlendirirken yetiştiği dönemin etik anlayışı çerçevesinde bazı ahlaki değerlerin önemli olduğunu, pedagojik ilişkinin cinsiyet kimliğinden etkilenebileceğini belirtmektedir.

“ Şimdi, bakın ben, (belli yaşıma belli) her şeyim belli, doğum günüm belli. Fakat 19 Mayıs ta Atatürk’ün Samsun’a çıkışı ile rahmetli babam, (on dokuz, ben ön dört) demek ki 4 yaşımdayım, babamın bir gün kıyafetini çıkardığını (polis,komiser) kıyafetlerini çıkardığını ve başına sarık sararak bir evde prova yaptığını ben gördüm. Dedim ki; “Babacığım, neye o yaldızlı şeyleri çıkardın, elbiseleri?” Dedi ki; “Evladım; sen şimdi çok çocuksun, bilemezsin. Ama bana görevler verdiler”. Algılaması kuvvetli olan bir çocuğum. “Nedir onlar?” dedim. “Ben, dedi. Büyük bir adam var; Mustafa Kemal! O Samsun’a gidiyor. Ben de gideceğim”.

“Evet, şimdi geliyorum anneme diyorum ki; “Anneciğim; neden biz böyle bir bayram yaşıyoruz? Neden gramofonumuz yok?” (Gözleri dolar, yaşarır ve ağlamaya başlar.) “Evladım, hani bir Mustafa Kemal Paşa var. Uzaklarda. Babanızla gitti. Onlar dönecek, öyle bayram yapacağız”. Bakın bunları hiç unutmuyorum ben. Ve bütün bunlar benim kafamda.”

Kimliği ölçülebilir ve gözlenebilir özelliklerini ön plana çıkararak ele alan kuramcı J. Marcia; temel yaşam alanları olarak ideoloji ve kişiler arası ilişkiler alanlarını tanımlamaktadır. Marcia’nın İdeoloji olarak tanımladığı alanda; politik seçimler, meslek seçimi, felsefi yaşam biçimi gibi alanlar tanımlanmıştır. Bireyin kimliği bu alanlar içinde şekillenirken aynı zamanda da kimlik sürecinin çözülmesinde de bu alanlardaki davranışları anlamlandırabilmek önem taşır.

Öğretmen kimliğinin oluşumu çok küçük yaşlarda, popüler kültür aracılığı ile okul deneyimlerinden önce başlar. Popüler kültür; öğretmenlikle ilgili olumlu ve olumsuz özellikleri sergilerken, toplumun kültürel yapısını oluşturulan değerlerin, değer yargılarının da yayılmasına katkıda bulunur. (Weber & Mitchell, 1995, aktaran: Duru, 2005).

Gelecekte öğretmen olacak bireylerin kimlikleri üzerinde, öğretmenlik mesleğinin popüler kültür içindeki pozitif ve negatif imajları etkili olabilir. Popüler kültürün öğretmenin değişik pozitif imajlarını belirlemenin bir yolu olabilmesinin yanında dergiler, kitaplar, vb. ideolojiyi yaymak için baskın kültür tarafından da kullanılabilirler. Dolayısı ile, insanlar farkında olmadan bu kültür içine şekillenirler. Popüler kültürle belirlenen imajların saklı anlamını anlamak, hem öğretmenlerin ve hem de aday öğretmenlerin inançlarını, ve davranışlarını anlamada önemli bir nokta olarak görülebilir.

Popüler kültürün öğretmen kimliğine etkisi ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında Grant (2002); aday öğretmenlerin önceden mevcut olan kimliklerini, özellikle öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarını araştırmak amacıyla kent okullarıyla ilişkili popüler filmleri kullanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları; popüler filmlerin öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme hakkındaki inançlarını etkilediklerini göstermiştir. Bunlara ilave olarak, aday öğretmenlerin inançlarının popüler kültürün etkisi ile şu yönlerde geliştiği görülmüştür: Öğrenciler doğru cevabı bulmak zorundadırlar, gerçek öğrenme sınıfta sokakta konuşulan dilin kullanımı anlamına gelmektedir, öğrencilerin motivasyonu öğrencilere dışsal ödüllerin verilmesi ile sağlanır. Bu etkilerin aday öğretmenlerin farkında olmadan geleneksel okul ilişkileri değerlerini özümsemelerine neden oldukları görülmektedir.

Örneğin; çok popüler olan “Hayat Bilgisi” adlı dizide, okul müdürünün sürekli maddi çıkarlarını düşünen ve okulu kişisel çıkarlarına alet eden biri olarak karakterize edilmesi gelecekte öğretmen olacak çocuklarına yöneticilik ve yöneticilere karşı ilgili mesajlar vermektedir. Bu mesaj yöneticilerin hırsız olduğuna yönelik bir mesaj olarak algılanabilir ve yöneticilikle hırsızlığı özdeşleştiren çocuk, gelecek yaşamlarında alması olası olan görevlerde benzer tavırlar sergileyebilir. Ya da diğer bir açıdan tüm okul yöneticilerinin hırsız olduğu mesajını içselleştiren öğretmen, okul aynı zamanda meslektaşları da olan yöneticiler hakkında bilinç altında da olsa olumsuz duygular besleyecek ve okulda eleştirel arkadaşlık ve işbirliğine dayalı çalışma zeminleri bulunamayacaktır. Katılımcının yetiştiği dönemlere örnek olarak da “Çalı Kuşu” romanı verilebilir. Romanın kahramanı Feride’nin hayatı; hem okul başarısı açısından, hem öğretmenlik öğrencilerinin imajı açısından, hem de mesleğe adanmışlık açısından pozitif mesajlar iletmektedir.

4.1.2. Yetişkinlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.1.2.1. Ebeveynlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı; babasının, ailesinden ayrılmayı ve hatta ölmeyi göze alarak ideallerinin peşinden gitmesinin kendisinin algı ve duygu dünyasındaki değişiklikler yarattığını, zeki ve algıları kuvvetli bir çocuk olarak öğretmen olmayı babasının ideallerini gerçekleştirmenin yolu olarak gördüğünü belirtmiştir.

“... 19 Mayıs ta Atatürk’ün Samsun’a çıkışı ile rahmetli babam, (on dokuz, ben ön dört) demek ki 4 yaşındayım, babamın bir gün kıyafetini çıkardığını (polis,komiser) kıyafetlerini çıkardığını ve başına sarık sararak bir evde prova yaptığını ben gördüm. Dedim ki; “Babacığım, neye o yaldızlı şeyleri çıkardın, elbiseleri?” Dedi ki; “Evladım; sen şimdi çok çocuksun, bilemezsin. Ama bana görevler verdiler”. Algılaması kuvvetli olan bir çocuğum. “Nedir onlar?” dedim. “Ben, dedi. Büyük bir adam var; Mustafa Kemal! O Samsun’a gidiyor. Ben de gideceğim”. Ve bunlar demek ki benim kafamda bir şeyler yaptı. O algılama ile beraber, “Ha, benim babam Gelibolu’da değil.” Ve annem falan ağlayarak onu uğurladı. İki küçük kardeş çok daha küçük. Ve o zamandan itibaren kendi kendime dedim ki “Ben öğretmen olurum, muallim. Ben muallim olursam, herhalde babamın düşündüklerini yaparım.”

Katılımcının henüz küçük yaşlarda yoğun idealist duygular ve davranışlarla ebeveynleri aracılığı ile tanışmış olması kimlik şekillenmesi üzerinde etkili olmuş, babası ile arasındaki duygusal bağ kendisinin de benzer davranış tarzlarının benimsemesini sağlamıştır. Ayrıca babasının gitmesi ve savaş koşullarının yoğunlaşması ile yaşadıkları olumsuzluklar onun babası ile özdeşleşerek, kurtuluş adına, kendince çözüm yolları aramasına, öğretmenliği çözüm olarak belirleyip ideal haline getirmesine yol açmıştır. Bu durumda katılımcının mesleğine karşı olan bağlılığı çok erken dönemde, yoğun duygusal temeller üzerine kurulmuş ve tüm meslek yaşamı süresince taşıdığı mesleki kimlik üzerinde güçlü etkiler yaratmıştır.

Yaşamı boyunca benimsediği değerlerin, değer yargılarının oluşumunda babasının ve annesinin anlatım ve davranışlarının etkili olduğunu belirten katılımcı, bunları yaşamı boyunca unutamadığını ifade etmektedir.

“Aradan zaman geçti. Tabii mektep yok, şu yok, bu yok hiç bir şey yok, evet

nihayet cumhuriyet ilan edildiğinde ben sekiz yaşındaydım. Ve bu arada Mudanya Mütarekesi'ni takip eden devrede -imzalandı, 11-12 Eylül 1922- evet babam döndü. Ve babam hep Atatürk'ü anlatıyor. Hep bunlar hep kafamda yer etti.”
“Tabii. Ve babamın anlattığı ile ben Atatürk'ü tanıdım. Babamın anlatması ile. Ve bir de, bir hayal miydi, bir rüya mıydı? Atatürk'ün kalpaklı, o Kocatepe'ye çıkışı da o benim kafamda. Ve onun için bana sorulduğunda; Atatürk'ü tanıyor musun?”
“Tanıyorum”. “Gördün mü?” “Hayır”. “E nasıl tanıyorsun?” “Tanıyorum.” İşte ya bir hayal, ya bir rüya o. Veya kafamda teşekkül eden bir hikaye.”

Öğretmen olma kararı ile ilgili olarak katılımcı, bu fikrinin babası tarafından da desteklendiğini vurgulamaktadır.

“Evet evet ben kesinlikle öğretmen olacağım. Babamda tabii takviye ediyor.”

Katılımcı, annesinin ilk öğrenmelerinin ve eğitiminin annesi tarafından verildiğini belirtirken, annesinin eğitimi ve bilinçli olmasının önemini ayrıca dile getirmekte, annesine kendi eğitimi ile yakından ilgilendiği için şükran duyduğunu belirtmiştir .

“... Onun üzerine geldim. Ağlıyorum. Keseyi çıkardım. İçindeki kitabı çıkardım. Bakın; ve yırttım onu. Annem hep bakıyor; “Evladım, niye çıkardın, niye o kitabı yırttın?” “Anneciğim ben oraya gitmeyeceğim.” “Niye gitmiyorsun, ne var?” “Hayır! Gitmeyeceğim!” -Demek ki çok akli başında.- Dedi ki; “Peki evladım. Ben sana öğretirim.”
“Bana ilk bu Arap harfleri ile Kuran için bunların şeyleri var. Evet bunları annem öğretti.”
“Annem de hep dikkat ediyor. Çok akli başında. -Allah gani gani... Rüştüye yi bitirmiş.”

Popüler kültür, öğretmen yetiştirme programları, ve işyeri koşulları literatür incelemelerinde Zeichner & Gore (1990); öğretmenin kimlik şekillenmesi üzerinde belirgin yetişkin rolünün etkisini ifade ederler. Gelecekte öğretmen olması olası çocuklar, yaşamlarında model olarak baba, anne ve öğretmen gibi önemli kişileri almakta ve bu modeller gelecekteki öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olmaktadır.

Haynes (2002) çocukla etkileşim içerisinde olan yetişkinlerin çocuğa kimlik öğretmediklerini, ancak çocuğa sundukları ve onda yarattıkları davranışlar sonucunda bir kişi yada özne denen şeyi oluşturduklarını ifade etmektedir. Ancak, davranışın dışarıdan biçimlendirilebileceği düşüncesine dayandırılan bu yaklaşım, eylemde bulunmaya karar verebilecek özerk bir benlik oluşumuyla çelişmektedir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, ilk eğitimi süresince kendisini etkileyen bir öğretmenin olmadığını belirtirken, öğretmenlerin kendisini etkilememelerinin nedenini de “alaylı” diye tabir ettiği eğitimli olmama durumlarına bağlar ve etkilendiği kişilerin muallim okulu öğrencileri olduğunu belirtir.

“... Fakat öğretmenlerin büyük bir kısmı alaylı. Yani öğretmen okulu mezunu değil. Askerlikten ayrılmış, şu olmuş, bu olmuş... Bu yüzden ilkokuldaki öğretmenlerimden hiç birine karşı yakınlık, ya da hayranlık gibi duygular beslemedim. Evet hepsi iyi insanlardı ancak ben muallim okulu öğrencilerine hayrandım ve tek idealim o okula gitmekti. Böylelikle başka hiçbir şey düşünmüyorum ve hiçbir şeyle ilgilenmiyordum.”

Bu noktada öğretmenin kimliği üzerinde ebeveynlerin ve çevrenin ilk eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha etkili olduğu değerlendirilebilir. Bu tespit de kimlik şekillenmesinin okul deneyimlerinden önceki erken yaşlara kadar dayandığı, çocuğun okula gelene kadar içinde doğup yetiştiği çevresinden güçlü bir şekilde etkilendiği, algıları açık ve kritik edebilme yeteneğine sahip çocukların okul yaşlarına gelene kadar gelecekte yapılandıracakları kimliklerinin ilk nüvelerine sahip oldukları, bu nedenle de öğretmenlerin mesleki kimlik üzerinde sanılandan daha az etkiye sahip oldukları şeklinde temellendirilebilir. Ancak bu temellendirmenin önemli bir sınırlılığı vardır ki o da; katılımcının ilk eğitimini aldığı yıllardaki öğretmenlerinin uzmanlık eğitimi almamış olmalarıdır. (Ki bu durumu katılımcı da vurgulamıştır). Konusunda ve uygulama alanında uzmanlığı olmayan öğretmenler, etkili öğretmen olmada başarılı olamamakta ve öğrenciler üzerinde olumlu yönde istedik değişiklikleri gerçekleştirememektedirler. Böylelikle öğretmenlik mesleğinde profesyonel kimlik oluşturma gerekliliği bir kez daha hassasiyetle önümüze çıkmaktadır.

Öğrenim hayatı boyunca kendini etkileyen tek bir öğretmen olduğunu ifade eden katılımcı, öğretmeninkinden, kendisini ders anlatış biçiminden kılık kıyafetine kadar her yönü ile derinden etkilendiğini belirtmektedir.

“Ve son sınıfta... Ah bir de bir matematik hocam var. Orta bir, iki, üç ve lisede de devam ediyor tabii. Evet Abdurrahman Bey, Abdurrahman Çelebi diyorlardı. Ben ona hayran, aşık. Tahtaya problemleri çözer, hani hep böyle iri yarı olmadığım için,

hep böyle önde oturuyorum. Evet, lacivert bir elbise, tiril tiril, bir tek toz yok. Siler, yapar. Döner der ki; “Çocuk, benden sonra buraya sen geleceksin. Bu problemleri sen çözeceksin”. Lise son sınıfa kadar “ben matematik hocası olacağım” dedim.”
„Lise bitene kadarki okul hayatım boyunca beni etkileyen, yönlendiren tek öğretmenimdi Abdurrahman Bey. Ama ben zaten öğretmen olacaktım, onun vesilesi ile matematik öğretmeni olmayı aklıma soktum ve onun vesilesi ile matematiği sevdim.”

Öğretmenler; kendi öğretmenlerinin pozitif ve negatif taraflarını göz önüne alarak, (bir öğretmenin ne olduğu, ve nasıl olması gerektiği gibi) kendilerinin ilk öğretmen kimliklerini oluştururlar (Duru, 2006, 122). Matematik öğretmenin katılımı üzerindeki etkilerini irdelediğimizde, üzerinden çok uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen bu etkilerin halen aktif olduklarını görmekteyiz. Örneğin katılımının, görüşmelerin diğer bölümlerinde kıyafet, tertip, düzen ve temiz olmak üzerinde özenle durmakta olması değerlendirilmeye değer bir noktadır. Bir diğer nokta da katılımının halen matematiğe karşı beslediği sevgidir. Kendisinin ilgi alanları arasında matematiği de sıralamaktadır. Öğretmenin katılımı üzerindeki bu güçlü etkisi, katılımının zihninde şekillendirdiği öğretmen modeline uygun olması, özellikle alan bilgisindeki hakimiyeti ile katılımıyı etkilemiş olması, katılımı ile kurduğu pedagojik ilişkinin tatmin edici düzeyde olması gibi nedenlerle değerlendirilebilir.

Bu noktada, öğretmenin etkililiğini uzmanlığına bağlamak ve öğretmenlerin rol-model olarak öğrencileri etkileme düzeylerinin yüksekliğine dikkat çekmek yerinde olacaktır. Katılımının, öğretmenin göstermiş olduğu profesyonellikten etkilenip bunu kendi profesyonel kimliğinin oluşumuna refere etmesi literatür bilgisi ile bire bir örtüşmektedir (Zeichner&Gore, 1990).

4.1.2.3. İdollerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımı, Atatürk’ün hayatındaki en önemli insan olduğunu belirterek, meslek olarak öğretmenliği seçmesinin Atatürk tarafından onaylanıp ve destekleniyor olmasının öğretmen olma isteğini arttırdığını bildirir. Branş tercihinde ise Atatürk’ün fikir bildirmesi konusunda hayal kırıklığına uğradığını belirtirken, O’nun isteği dışına çıkmanın mümkün olamayacağını dile getirir.

“(Atatürk) Şöyle baktı. “Çocuk, dedi. Sen ne olacaksın bakayım?” Ben cevap vermedim; “Ha dedi. Sen muallim ol”. Atatürk’üm de öğretmem olmamı istiyor, ona söz verdim.

“Ben Atatürk’e söz verdim. Muallim olacağım.”

“Neticede Atatürk geldi, çiçeğimi verdim. Konuşurken dikkatle inceledi beni. 'Paşam, size söz vermiştim öğretmen olacağım diye, bakın sözümü tuttum' dedim. 'Sen Gelibolu'daki çocuk değil misin' diye sordu. Hayrete düştüm, beni tanıması onur veriyor, bir yandan da etrafıma bakıyorum. 'Evet paşam' dedim. 'Ne öğretmeni olacaksın?' dedi. 'Matematik' dedim. Yüzü asıldı. 'Hayır, tarih hocası olacaksın' dedi. Herkes şaşkınlık içinde, ben de öyle. Nasıl cüret ettim bilmiyorum; 'Paşam emredin ama neden' dedim. 'Sen okuyan, öğrenen bir çocuksun, toplum tarihini bilmeli. Tarih öğretmeni olmanı istiyorum' dedi. Böylece tarih bölümüne gittim.

“Evet kalktım, konuştum sonra da dedim ki; “Paşam söz vermiştim, aday olarak karşınızdayım”. “Sen, dedi. Gelibolu’daki çocuk değil misin?” (6 yıl; ilk 5, son 6) “Evet Paşam”. “Söyle bakayım, dedi. Ne olacaksın?” O kadar eminim, o kadar rahatım ki, Atatürk’te “tamam” diyecek; “Riyaziye” dedim. “Hayır” dedi. “Sen tarih hocası olacaksın”. Tarih hocama baktım gülmeye başladı. (Bir hanım) Matematik hocama baktım kaşları çatıldı, “ıııı” yapıyor. Allah Allah niye bunlar kızıyorlar bana?... Dedim ki; “Emredin ama...” O da bir cesaret... “Emredin paşam ama neden?” “Ben bacak kadarken seni tanıdım sen konuştun konuşmasını biliyorsun ve de bir birikimin var onun için tarih hocası olacaksın. Tarihini bilmeyen toplumlar yarını bilmezler bunu da kafana yaz. Ama çok iyi bir tarih hocası olacaksın ben seni takip edeceğim.”

Mesleki tercihinin Atatürk tarafından onaylanıyor olması, kendisinin öğretmen olma konusundaki motivasyonunu arttırdığını ve mesleki açıdan kendisini güçlendirdiğini fade etmektedir. Katılımcı, mesleki yaşamı boyunca mesleğine yönelik geliştirdiği pozitif bağlılığını, meslekte ve kurumda kalma isteğini, kuruma karşı olan adanmışlığını, mesleki gelişim sürecini, hizmete karşı olan tutkusunu öncelikle iyi bir öğretmen olma konusunda Atatürk’e verdiği söz ile bağdaştırmaktadır. Bu durum katılımcının itaati olarak değerlendirilebilir. Ancak bu noktada; katılımcının Atatürk ile olan teması ilginç, uç bir örnek oluşturmaktadır ve bu durumu literatürle bağdaştırmak mümkün değildir.

“Çünkü Atatürk bana diplomamı verdiği zaman “Bak çocuk senin amirin milli eğitim bakanlığı, ondan aldığın emirleri harfiyen yerine getireceksin” dedi.”

“Hayır” demek mümkün değil. Atatürk bana hediye.”

“Hayır! Atatürk bana ne dedi?; Emri dinleyeceksin dedi, bakanlığın verdiği emri dinleyeceksin dedi.”

“... ve böylece bugünlere geldim evladım. Ben... ve Atatürk ...”

“... bana Balıkesir’de Cumhuriyet Halk Partisi elemanları da dediler ki “Derhal istifa. ...“Hayır” dedim. Çünkü, bana Atatürk ultimatoma verirken şunu söyledi;

“Çocuk! Çok iyi bir öğretmen olacaksın. Yalan yok, herhangi bir yanlış hareket yok. Sen bakanlığın emrinde bir insansın. Artık beni bırak. Herhangi bir durumda senin amirin bakanlık.” Şimdi ben Atatürk’ten bu emri aldıktan sonra, nasıl kalkarım da sana mektup yazarım ona mektup yazarım?”

“Atatürk’ün emri buydu bana, Atatürk’ün emri buydu. Onun için hiçbir şekilde yanlış hareket etmedim.”

“Hayır, böyle şeyler beni hiçbir zaman etkilemedi, yıldırmadı. Çünkü ben Atatürk’e ve kendime söz verdim. Bakanlık benim amirim, bakan benim amirim.”

“Böyle hissetmeliydim de çünkü Atatürk’e söz verdim.”

“İnönü benim için Atatürk’ten sonra gelen ikinci kişi. bunu hiçbir şekilde ihmal edemem, bunun gidip elini öperim, bununla sohbet ederim.”

“Atatürk bana ne dedi?; Emri dinleyeceksin dedi, bakanlığın verdiği emri dinleyeceksin dedi. hiçbir şekilde ne bakanlığa işte şuraya, buraya ne bakanlığa hiçbir müracaat, itiraz etmeden ben görevimi yaparım.”

“Soruşturma raporunda ... Partisi için fiilen çalıştığımı, şunu bunu yaptığımı yazmışlar. Ama ... benim için Atatürk’ten sonra gelen ikinci kişi. bunu hiçbir şekilde ihmal edemem. O benim değerim elini de öperim, sohbette ederim.”

“İlk başta Atatürk için, ... çalıştım”

Zeichner & Gore (1990); öğretmenin kimlik şekillenmesi üzerinde belirgin yetişkin rolünün etkisini ifade ederlerken, gelecekte öğretmen olması olası çocukların, yaşamlarında model olarak önemli kişileri almakta ve bu modellerin gelecekte öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduklarını vurgulamaktadır. Ancak toplumca kabul edilen idollerin kimlik üzerindeki etkileri ile ilgili geniş bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bu noktada Atatürk’ün katılımcının profesyonel kimliğinin oluşumuna etkileri hem tarihsellik ile hem de ekstrem bir durum olarak katılımcının Atatürk ile tanışıp, O’nun himayesine girmiş olması ile ilişkilendirilir. Bu konuda genelleme yapılması düşündürücü olacaktır. Çünkü aynı konuda aynı verilere ulaşmak mümkün değildir. Ancak uç örnek durumların profesyonel kimliğin gelişmesinde güçlü etkileri olduğu değerlendirmesi yapılabilir.

4.1.3. Meslek Seçiminin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, çevrede gördüğü öğretmen okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçmesindeki cazip edici faktörler arasında olduğunu dile getirmektedir.

“... Fener denilen bir mesire yeri var Gelibolu’da- o Çapa’da okuyan ablalar –daha başörtüleri var, öyle türban falan değil, normal başörtü- evet, akşamüzeri o Fener bölgesinde işte kol kola giriyorlar, dolaşıyorlar, yanlarında erkek arkadaşlar da var, fakat ben onlara hayranım. Öyle güzel öyle mükemmeller ki, tam da hayallerimdeki gibi. İnşallah ben de bunlar gibi olurum diye düşünüyorum. Bir de

ellerinde kitapları tabii ki o zaman. Evet dolaşıyorlar. Çapa'da öğretmen okulu var. İstanbul'da. Babama diyorum ki; "O ablalar gibi ne zaman ben gideceğim?" "Muallim olmak için uzun zaman lazım. O muallimleri görüyorum. Bir de Çapa'da okuyan ablalar var. Gelibolu'da. O ablalar muallim olacak. ... o ablaların, hala onları unutamam ben. İstanbul'dan gelen var, şu var, bu var... Böyle kılık kıyafetleri çok güzel olan var."

Lortie (1975) öğretmenliği seçen insanların motivasyonlarını özendiriciler ve kolaylaştırıcılar olarak ikiye ayırmış, dışsal cezp ediciler başlığı altında da mesleğin toplumdaki imajını vurgulamıştır (Lortie, 1975, aktaran: Wang & Fwu, 2001) .

Gordon'un (1993) ABD'deki azınlık bir grup öğretmen üzerinde yaptığı araştırma sonucunda da kişilerin öğretmenliği seçme nedenleri arasında başkalarından etkilenme (ailedeki öğretmenler, dini-toplumsal idealler, arkadaş, öğretmen etkileri vb.) ilk sıralarda yer almaktadır.

Katılımcı mesleğini seçerken öğretmen olmaya dair çok güçlü bir istek duymakta olduğunu belirtirken, çok erken yaşlarda geleceğini öğretmenlik üzerine kurduğunu dile getirir.

"Bir defa öğretmenlik kafama girdi. Ruhuma işledi. Dört yaşında... İdealim oldu, hayalim oldu, geleceğim oldu öğretmenlik."

Katılımcı öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinden bahsederken; erken çocukluk döneminde yaşamış olduğu maddi sıkıntıları dillendirmenin yanında mesleği seçmesindeki amacını, söz konusu maddi sıkıntıları kendi adına aşmak, kendi özel yaşam standartlarını arttırmak olarak değil, başka çocukların aynı sıkıntıları yaşamalarını engellemek olarak tanımlamaktadır. Mesleği tercih nedenleri arasında vurguladığı bir başka nokta ise, öğretmenlikle hayalleri arasında bağlantı kurmuş olması, henüz çocuk yaşlarda iken bile düşünüyordu kurduğu güzelliklere ulaşma aracı olarak öğretmenliği görüyor olmasıdır. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin dönemdeki toplumsal imajı ön plana çıkmaktadır. Katılımcının hayallerini gerçekleştirme aracı olarak öğretmenliği görmesinin nedenleri; sözü geçen tarihsel dönemde, yine tarihsellik ile ilintili olarak öğretmenlik mesleğinin toplumda olumlu, iyi, güçlü bir imajı olması, aynı tarihsellikte incelediğimizde cinsiyet olarak -yani bir kadın olarak- kendisi

için meslek seçiminde zengin bir alternatifler yelpazesinin bulunmayışı, toplumun siyasi stratejiler ile sürekli öğrenmeye, çağdaşlaşmaya ve gelişmeye şartlandırılmış olması, vb. olarak değerlendirilebilir. Öğretmenliğin kadın mesleği olarak nitelendirilmesini, Lortie 1975'te yaptığı çalışmasında mesleği seçme nedenleri arasındaki “kolaylaştırıcılar” olarak tanımlamıştır (Lortie, 1975, aktaran: Wang & Fwu, 2001).

“Ve bütün bunlar benim kafamda; “ben muallim olacağım, insan yetiştireceğim.” Gramofonu olan, çikolata yiyebilen insanlar yetiştireceğim. Gelecekte çocuklarına bayramlık elbise alabilecek olan çocukları yetiştireceğim.”
“Benim için bütün güzellikler öğretmenlikte toplandı; babamın eve dönmesi, yurdumun düşmandan kurtulması, Atatürk’ümün sevgisi, kardeşlerimin karnının doyması, annemin gözyaşlarının dinmesi demekti öğretmenlik demek. Sanki ben öğretmen olursam bütün bunlar gerçekleşecekti.”

Katılımcı, meslek seçimine dair zorunluluklarını (öğrenimine parasız yatılı olarak devam etme zorunluluğu) dillendirirken, öğretmen olmanın kendisi için tek şans olduğunu belirtmiştir.

“... çalışmak zorundaydım, para kazanmak zorundaydım.”
“Ben evlatlık olmak istemiyorum. Ben ...çi olmak istemiyorum. Söz verdim”.
“...hep böyle garip rastlantılar. Şakir Amca’nın da baldızı, o sene Edirne Kız Muallim Mektebi’ni bitirmiş, Zonguldak mı Yozgat mı, öyle bir yere atanmış, şakır şakır ağlıyor. Ben oralara gitmem diye. Şimdi, ama durumları iyi. Hem medeni, hem imkanı.”
“Bir başka şey daha var; ben üniversitede kariyer yapamadım. Çalışkanlığım, becerikliliğim, konuşmam zaten yerindeydi. Ama bir şey yoktu. Param yoktu. Çünkü dar gelirliyiz.”
“Edirne Kız Muallim Mektebi’nden benim gibiler için tek yer vardır; Gazi Terbiye. Neden? Evvela zaten üniversiteler kıt kanaat ama Gazi Terbiye’nin bir başka özelliği parasız yatılı olması. Ben orada kalacağım.”
“... Ben oturdum ağlamaya başladım. “Ne oldu?” dedi. Dedim ki; “Hocam ben buraya parasız yatılıya geldim. Başka türlü olmama imkan yok. Nerede kalırım? Ne yurttta kalırım ne pansiyonda hiçbir şekilde kalamam.”

Eğitim fakültesinde öğretmenlik üzerine yüksek lisans eğitimi alan Tayvanlı 12 öğrenciyle yapılan “motivasyon” araştırması sonuçlarına göre; öğretmenliği içsel nedenlerle seçenler öğretmenliğe daha çok bağlı, adanmış olmakta ve eğitimi “fark yaratmak” olarak görmektedirler. Oysa öğretmenliği dışsal ve maddi nedenlerle seçenlerde (iş güvenliği, zaman uygunluğu) öğretmenliğe yönelik coşkunun zayıf

olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç motivasyon ile profesyonel kimlik ilişkisinin yüksek olduğunu gösterir. İçsel motivasyona sahip kişiler mesleklerine tutkuyla bağlı oldukları gibi, öğretmenliği de “fark yaratmak” konusunda anahtar olarak görürler (Wang&Fwu, 2001). Ancak profesyonel kimliğini incelediğimiz R. A., zorunluluklar nedeni ile girdiği bir mesleğe güçlü idealler, güçlü vatanseverlik duyguları ve ülkenin geleceğini aydınlatmaya yönelik güçlü idealizmi sayesinde tutku ile bağlanmış ve mesleğini başarı ile sürdürmüştür.

Gordon (1993) ABD’deki azınlık bir grup öğretmen üzerinde yaptığı araştırma sonucunda kişilerin öğretmenliği seçme nedenlerini; Başkalarından etkilenme (ailedeki öğretmenler, dini-toplumsal idealler, arkadaş, öğretmen etkileri vb.), fark yaratma, toplumda olumlu değişiklikler yaratmak, ait olduğu toplum kesimine hizmet, öğretmenliği bir “çağrı” olarak görmek (manevi nedenler), çocukları, insanları ve öğretmenliği sevmek, öğrenmeyi sevmek, öğretmenliği son şans olarak görmek, öğretmenliği daha tatmin edici bir meslek olarak görmek olarak bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinden motivasyon kaynakları onlar, meslek içindeki davranışları etkilemektedir. Özellikle “fark yaratmak”, topluma hizmet etmek, insanlık sevgisi gibi motiflerle mesleğe girenler, hem mesleklerine karşı daha olumlu, hem mesleklerine daha bağlı hem de hitap ettikleri kesim olan öğrencilerine (çocuk ve gençlere) üzerinde daha olumlu etkiler bırakacaklardır. Çünkü duygularımız, düşüncelerimiz, eylemlerimizi etkilediği gibi, yakın çevremizdeki insanları da etkiler.

4.1.4. İnanç Duygusunun Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı ilk yetişmesinin üzerindeki en önemli etkilerden birinin inanç duygusu olduğunu, ailesinin inancının yerleşmesinde etkili olduğunu ve daha çok küçük yaşlarda sağlam bir inanç duygusuna sahip olduğunu belirtir.

“Ve ben –babam hafız zaten- hala bu Kuran-ı okurum. Arapça harflerle. Ve senelerce kendimi bildikten sonra, öğretmen olduktan sonra da hatim indiririm. Annem, rahmetli anneciğim çok iyi biliyor. Çünkü bir müftü kızı. Ki babam da hafız. O da Macaristan’dan gelmiş. Bütün bunlar benim ilk yetişmeme neden.”

“... beni de aldılar, Bolayır’a gittik. Şimdi, Namık Kemal’de ziyaret edildi. Onun

çok güzel bir türbesi var. Çünkü Gelibolu’da mutasarrıflık yapmış. Namık Kemal. Evet, ve türbeyi dolaşıyoruz. Gazi Süleyman Paşa, atı, dadası beraber. Yani rehber öğretmen, mürebbiyesi, atı da binanın içinde. ... büyükler işte kurbanlarını kestiler, hatta kandan getirip benim alnıma koydular. Evet türbedar geldi. Ben de dolaşıyorum ve dua ediyorum. Geldi bana dedi ki; “Çocuk sen neye dua ediyordun?” Dedim ki; “Ben muallim olacağım ve muallim olduğum zaman gelip burada kurban keseceğim.” Evet dört veya beş, o kadar. Evet, hakikatten zaman geçti, bütün olaylar şu veya bu şekilde sonuçlandı, ve ben ilk öğretmenliğimi de Gelibolu’da yaptım –böyle bir becayişle- ve aldığım ilk maaşımla, dostlarımı da götürdüm, orada kurban kestim.”

“Ve ben inançlı bir insanım. Hem anne hem baba tarafından ulema sınıfındayım.”

Mesleğinde bu günkü konuma gelebilmesinin nedenlerini de inancından almış olduğu güç ile açıklamakta ve mesleğine karşı olan tutumunun, fedakarlık duygusunun, sadakatının, yardım etme konusundaki istekliliğinin yaradılış özelliği olduğunu belirtmektedir. Ki bu noktada öğretmen profesyonel kimliği üzerindeki etkileyenlerden biri olarak kişilik özellikleri öne çıkmaktadır. Ayrıca inancına uygun olarak, etik değerlere sahip olup bu yönde hareket ettiği sürece zorlukların üstesinden gelerek başarıya ulaşılabilceği yönündeki düşüncesini vurgulamaktadır.

“... ve böylece bugünlere geldim evladım. Ben, tanrının bana verdiği mucizeler, güç.”

“... Bu yaradılıştan böyle. Allah’ın takdiri.”

“Allah büyük evladım, dürüst hareket ediyorsan, hep olumlu hareketlerle bunları yapıyorsan yapılmayacak iş yok.”

Katılımcı, mesleğinde olağan sınırların oldukça dışına taşan devamlılığını ve mesleğine karşı yüksek düzeydeki bağlılığını yaşamına devam etmenin tek yolu olarak görmekte ve mesleğinden uzaklaştığı anda fiziksel olarak yaşamını sürdüremeyeceğini düşünmektedir.

“Tanrıma inanıyorum. Ve tanrım bana diyor ki; “çocuk çalıştığın müddetçe ben seni yaşatacağım ama işi bıraktığın an alırım.”

İnandığı dine hayranlık duyduğunu, dininin tüm güzellikleri içeren, insani bilgiye hakim olduğunu ancak kendisinin bunu anlatmakta yetersiz kaldığını vurgulayarak dinin gereklerini gücü oranında yerine getirdiğini belirtmiştir. Bu durum katılımcının, çalışmaya inançla yaklaştığını göstermesi açısından anlamlıdır.

“Ben tanrıma inanan bir insanım benim dinim eşi olmayan bir din bütün dinlerden sonra gelmiş hep güzellikleri almış benim Kuran Kitabım tarih sosyoloji psikoloji

her şey. Ben bunları tam tercüme edemiyorum ama böyle bir kitabım var ve bakın kutsal aylarım var. Ben bu aylarda gerekli vecibelerime yerine getiremiyorum. Namaz kılamıyorum oruç tutamıyorum ama benim yaptığım başka bir şey var. Rahmetli annemin babamın bana en büyük mirası Kuranı öğretmeleridir. Perşembe günü akşamları istisnasız banyomu alırım apdestimi alırım, başımı örter Kuranımı okurum.”

“Ben inançlı bir insanım. Benim annem tarafım Kırım’dan, baba tarafım Macaristan’dan gelmiş. Ben İslam dininin özelliklerini biliyorum ... şimdi hepsini yerine getiremiyorum. Üzülüyorum. Namaz kılamıyorum, oruç tutamıyorum. Ancak bunların karşılığında ne yapılır bunları biliyorum. ... Evet namaz kılamıyorum ama ben her Perşembe gününün akşamı başımı örterim, kuranımı elime alırım en azından yasinimi okurum. Belki siz kuran okumasını bilmezsiniz. Ama ben –rahmetli annem ve babam da hazıfı zaten- evet ve de o kuranımı mutlaka okurum. ... ben hiçbir şekilde üç aylar girdiğinden beri bira –zaten içkim bira veya şarap, bunlar da doktorlarımın tavsiyesi, özellikle kırmızı şarap tavsiye ediyorlar. Bir de böbreklerle ilgili bira.- fakat gelin görün benim dolabım kapalı. Ne zaman açarım? Şeker Bayramının akabinde.

“Babam hafız komiserdi. Annem namazını kılar orucunu tutardı. Örneğin bana kıyamet kopsa perşembe günü içki içiremezsiniz. Başım açık, içki de içerim ama inancımın da asla feragat etmem.”

Ayrıca inancın da baskın ideolojinin etkisi altında kaldığı, yani kültürel ortamın, toplum tarafından benimsenen ideolojinin inanç faktöründen daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Şimdi siz diyeceksiniz ki çeşitli yerlerde alkol alıyorsunuz. Evet bulundum. Siz belki bira içiyorsunuz şarap içiyorsunuz ama gelin görün şimdi benim bu dolabım kapalı. Ben ta ki Ramazan’ın sonuna bayrama kadar şarabımı da içmem biramı da içmem. Hiçbir şekilde bunu normal zamanda Cuma geceleri yapmam. Ama bayramdan sonra gene Cuma geceleri ve kandiller müstesna olmak üzere bunları da yaparım. Biramı da içerim şarabımı da içerim.”

Marcia kimliği, duyu (sense), tutum (attitude) ve çözülme (resolution) kavramlarıyla açıklarken, kimlik ile ilgili kullanılacak en iyi terimin “içsel bir kendilik yapılanması” (internal self-constructed) olduğunu belirtir. Kimlik bireyin dürtülerinin, yeteneklerinin, inançlarının ve bireysel tarihinin dinamik bir organizasyonudur (Marcia, 1980). Temel olarak kabul ettiği iki yaşam alanından biri olan İdeoloji alanında dini inançları yaşamsal alanlardan biri olarak tanımlanmıştır. Bireyin bu yaşam alanlarında kimlik tanımlamalarını yaptığı ve kimlik duygusunun bu alanlardaki davranışlarla görülebileceği sayıltısı Marcia’nın görüşlerinin temelini oluşturur.

4.1.5. Özel Yaşamın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı ilk yetişme döneminde büyük bir maddi sıkıntı içinde yaşadığını, kendisinin ve ailesinin oldukça güç koşullar altında, zorla yaşamlarını sürdürebildiklerini, bu maddi sıkıntıların aç kalmaya kadar dayandığını yaşanan tüm bu olumsuzlukların kişiliği ve mesleğe bakış açısı ile uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Yaşanılan maddi imkansızlıklar katılımcının erken olgunlaşmasına, olgun davranış olarak tanımlayabileceğimiz davranış biçiminin erken yaşlarda benimsenmesine neden olmuş; paylaşım, fedakarlık, özveri gibi duygularının gelişmesine yol açmıştır. Ayrıca katılımcının kardeşler içinde en büyüğü olması da sorumluluk duygusunun gelişmesinde etkili olmuş, yetişkin imajının erken dönemde benimsenmesine yol açmıştır.

Yaşam standartlarının düşüklüğü nedeni ile karşılanamayan gereksinimlerin doğurduğu eksiklik duygusu ileriki yıllarda şekillenecek olan meslek kimliği üzerinde doğrudan etkileri olan bir duygudur. Katılımcının örneğinde olumsuz nitelikteki bu eksiklik duygusu, süreç içinde olumlu nitelik kazanmış, katılımcının istenilen kişisel özellikler kazanmasında etkili olmuştur.

“... Tabii şimdi bunları etkileyen; Baba gittikten sonra, 19-22 üç - üç buçuk sene anne tek başına kalmış. 35 yaşında, 3 tane çocuk. Hiçbir şey yok. Baba da gitmiş Ne para ne pul. Baba da gitmiş, hiçbir şey yok. Bir dayı var. O bizi himaye ediyor. Belediyede bir muhafaza memuru gibi falan bir şey. Ve bu arada, annem ne yapsın? Bir vesika ile bir tane ekmek veriyorlar günde. O vesika ile verilen ekmeği annem dörde bölüyor. İşte üç çocuk. Bir de kendisi. Şimdi iki küçük kardeş daha afacan. O bitiriyor ekmeği. Ben de elimde sınıksız tutuyorum. Bakın, bu karakter nasıl olmuş? Evet. Ağlıyor kardeş. “Ekmeğim bitti doymadım.” Ben hemen elimdeki parçadan koparıyorum ona veriyorum. Biraz sonra öteki ağlıyor. Bu parçayı da ona veriyorum. Sonradan rahmetli anneciğim derdi ki “evladım, ben senin gecelerce aç yattığını bilirim.” Tabii, ikinci vesikayı alamıyoruz. Olsa da zaten paramız yok almaya.”

“O küçük kardeşim hala der ki; “Biz bu kadar fakir miydik?” Bunu anlatırım. O şimdi Ankara’da yaşıyor. Eşi askerdir. Diyorum ki evladım; fakir değil; sefildik, sefildik. Yani yok, hiçbir şey yok! Tabii bunlar hep benim kafamda yer etti.”

“... Bir de burada bir şey daha söylemek istiyorum: Bitişik bir komşu var, duvar

komşusu annemlerin. Çok eski. Onlara İstanbul'dan konfeksiyon geliyor. Pabuçlar, bir de çikolata. İstanbul'dan.... Tabii biz bunların hayalini bile görmemişiz tabii. Evet, bir de onlarda gramofon var. Bayramlarda gramofonu çalıyorlar. Şimdi küçükler çikolata istiyor. Duvarın karşı tarafında. Vermiyorlar. Çıkarıp pabuçlarını gösteriyorlar. Benim kafamda o pabuçlar yer etmiş. Ama esas gramofon çalıyor...”

Yaşanan maddi sıkıntılar nedeni ile çocukluk dönemini layıkıyla yaşayamadığını, bu nedenle de zamanından önce yetişkin rolünü üstlendiğini belirtir. Bu durumun üzerinde değişik etkileri olduğunu, farklı bir duygusal tutuma yol açtığını vurgulamaktadır.

“Evet tabii, evladım hiçbir çocukluk yaşamadım. Hiçbir çocuk oyunu bilmem. İp atlamasını bilmem, top oynamasını bilmem, çember çevirmesini bilmem. Neden? Nasıl yaparım bunları? Evvela dışarıya çıkamıyorum; bir. Çıksam da nerede bulurum ipi? Nerede bulurum çemberi, topu? ...Şimdi düşünüyorum. Demek ki bir değişik halet-i ruhiye. Diyorum ki; çünkü biz çok sıkıntıdaız. Evde ne var? Ne halı kalmış, ne bilmem şu kalmış. Annem bunları satmış. Bizi okutmak şey doyurmuş en azından.”

“Annem çok etkilendi ve millet mekteplerine gitmeye başladı. Yeni harfler çıktı ya, onları öğrenecek. Bir gün heyecanından yemeği ateşte unutmuş ve yakmış. Babam da komiser, sert haşin. Annem beni bıraktı dedi ki aman babanı yumuşat, yemeğin yandığını anlat. Ben başladım babamı kapıda beklemeye. Sonra da olanı biteni anlattım. Babam "Helal olsun" dedi. "Gitsin okumayı öğrensın, önemli değil, yemek nasılsa bir kez daha yapılır." Okuma işi bilinç işidir, zorla hiçbir şey olmaz insanın içinden gelmesi lazım.”

4.1.6. Okul Deneyimleri

Okul deneyimlerinin profesyonel kimlik oluşumuna etkileri noktasında katılımcı, eğitime mahalle mektebinde başladığını, ancak oradan hoşlanmayıp gitmek istememesi üzerine ilk eğitimini evde annesi tarafından verildiğini belirtir.

“... ben ilkokulda bir sene kaldım. Neden? Cumhuriyet ilan edildi. Bu arada baba yokken –işte usulden mahalle mektebi var- annem beni oraya gönderdi. Hani dört yaş dört aylıkken gidilirmiş falan... Bir kese taktılar boynuma, içine de bir elif be kitabı. Şimdi ben gittim mahalle mektebine; bir ev. Öyle yerde kilimler döşeli falan. Rahleler var. Baktım içime sinmedi. Hayır, hayır. Onun üzerine bir gün iki gün gittim.”

“Rahmetli anneciğim bir gün beni bir okula götürdü, mahalle mektebine. Bir ev. Hoca Fatma Hanım, başı örtülü. Arapça harfleri ve Kuran öğretiyor. İki gün gittim, havasını beğenmedim. Anneme ben bir daha oraya gitmem dedim. Okuma ve

yazmayı annem öğretti.”

Öğrenim gördüğü ilk okulu kafasından silemediğini belirten katılımcı, o dönemin okul işleyişi ile günümüzü karşılaştırarak geçmişe karşı bir öykünme duyarak günümüz okul işleyişi hakkında serzenişte bulunmaktadır.

“... 25’te Gelibolu’da mektep açıldı. İki tane. Biri “Cumhuriyet Mektebi”. Rumlardan kalan bir bina, taş bina. Ve pek tabii kafamdan hiç silemediğim karma bir okul. Erkek kız. 25. Evet. Bir de 2006’yı düşünün. Aradaki farkı.”

Okulun binasının güzel olması, okulda karma eğitim uygulanıyor olması katılımcıyı etkilemiş ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesine, okulu sevmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin, uzun yıllar öğrenci olarak sürdürdükleri ilköğretim ve ortaöğretim sürecindeki deneyimleri de onların öğretmen kimliği geliştirmelerinde önemli faktörlerden birisidir. Araştırmalar bu deneyimlerin, öğretmen adaylarının gerek kimlik oluşturmada gerekse öğretmen eğitim programlarından etkili bir şekilde yararlanılmasında çok önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar (Zeichner & Gore, 1990; Richardson, V., 1996, Minor et.al., 2002; Smylie, 1995, Lortie, 1975, Flores, 2001).

Uygun mesleki eğitimin profesyonel kimliği etkilemesi konusunda katılımcı, almış olduğu mesleki eğitimi aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

“... Ankara’ya geldim. Gazi Terbiye’ye. Tabi büyük son sınıflarla bir müddet devam ettim. 4 yıl matematik fen, 3 yıl pedagoji. Böyle devreler var ve ben devam ediyorum.”

Meslek eğitimi profesyonel kimliğin yapılandırılmasında en önemli etkileyenlerden biridir. Uzmanlığın gelişebilmesi ve profesyonelliğin gerçekleşebilmesi için öncelikle uygun mesleki eğitim kazandırdığı temel bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Profesyonel öğretmen kimliği geliştirilmesinde öğretmen eğitim programları çok önemli bir yere sahip olarak görülme eğilimindedir. Bununla beraber beklentilerin tersine araştırmalar göstermiştir ki, öğretmen eğitim programları

profesyonel kimlik geliştirilmesinde beklenen ölçüde etkili olmadığı gibi, var olan geleneksel öğretmen kimliklerini pekiştirici niteliktedir (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990; Knowles & Holt-Reynolds, 1991; Zeichner & Tabachnick, 1981; Goodland, 1990; Britzman, 1986; Zeichner & Hoeft, 1996; Beyer, 1984)

Britzman (1986) çalışmasında aday öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimi programlarından beklentilerine işaret etmektedir. Aday öğretmenlerin önceden var olan kimlikleri, öğretme ve öğrenme hakkında yeni görüş ve fikirleri kabul etmelerine karşı bir direniş oluşturabilir. Öğretmenlik mesleğinde yüksek öğrenimi tamamlamanın yeterli olmadığını, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin meslek içinde, mesleki uygulamalarla öğrencilerin gelişimine yardımcı olmak suretiyle ilerlemektedir (Bakioğlu, 1996, 19).

Bununla birlikte, eğitim kurumlarındaki farklı politikaların, programların, yapıların ve uygulamaların aday öğretmenlerin kimliklerini farklı şekillerde etkileyebilecekleri de unutulmamalıdır. Bu farklılıklara rağmen, öğretmen yetiştirme programlarında, aday öğretmenler teorilerini uygulamayla bağdaştıramazlar ve tekrar geleneksel öğretmeyi öğrenirler ve iş alanında edinilen deneyimler “gözlemcilik stajyerliği”nden öteye gidemeyebilir. Dolayısı ile, öğretmen yetiştirme programlarında, aday öğretmenler önceden var olan kimliklerini kuvvetlendiren bilgi ve deneyimi elde edebilirler. Geleneksel öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin bilgi kullanıcısı oldukları şeklindeki inançları kuvvetlendirir. Bu inanış, öğretme işinin bir akıl işi ve profesyonellik gerektiren bir iş olmak yerine bir beceri ve teknik iş olduğu inanışını da güçlendirmektedir (Murray, 1996, aktaran: Duru, 2006, 123).

Öğrencilik yaşamını değerlendiren katılımcı, tüm öğrenim hayatı boyunca önde, atak, çalışkan, başarılı, sosyal etkinliklerde aktif, sunum yeteneği ve medeni cesareti olan, okulda sorumluluk alan, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından tanınan, eğitiminin her kademesinde örnek bir öğrenci olduğunu ifade etmektedir.

“Ve sene sonunda, ama ben kendimi gösterdim. İşte konuşuyorum, şunu yapıyorum, bunu yapıyorum.”

“Ve Atatürk geldi. 26 Kasım pardon Eylül herhalde. Beni çıkardılar, ben çiçeğini

verdim. Konuştum.”

“... ben de sınıfın mümessili.”

“Fakat ben kendimi tanıtabildim. Yani, orta üçte lise öğrencilerinden ayrılmaz bir hale geldim.”

“Hatta kütüphaneyi bana vermişler. Hep derki benden sonra gelenler; “Biz sizi öğrenci olarak değil, kütüphane müdürü olarak tanıdık.”

“... Atatürk geldi. Konuşmak için, çiçek vermek için beni seçtiler.”

“... 3.sınıfa geçtiğim zaman müdür –ve bu devam etti tabi- tekrar dedi ki; “Evladım bak ben seni geldiğinden beri tanıyorum. Sen değişik bir çocuksun gayretlisin aklın yerinde. Dil Tarih açıldı. Oraya kaydını yaptıralım.”

“... “Evet bak dedi. Dil Tarih çok yeni. Orada devam mecburiyeti yok. Ben gidip senin kaydını yaptıracağım. Burada derslerin biter gider orada da devam edersin. Böylece sen iki yeri birden idare edeceksin”. Tabi hakikatten, işte orada sizi tanıyorum sizden notlar alıyorum falan. Onun üzerine gidiyorum mesela saat 3’te benim Gazi Terbiye’de bitmiş derslerim. Şimdi Dil Tarih’in yerini düşünün, Gazi Terbiye’yi düşünün. Evet koştura koştura köprüyü geçiyorum, gidiyorum. İşte sizi bulamadıysam arkadaşınızı buluyorum. Notları alıyorum geliyorum, hemen etüt salonuna çıkıyorum.”

“Neler çekmedim evladım; Küçük bir bina, şimdi gündüz orada ders yapılıyor. Bir de kışla var askeri kışla. Orayı almışlar, çünkü gece kalacak yer yok orada. Biz şimdi akşam yemeğini yiyoruz, ikinci etüdü yapıyoruz, e önümüzde hanım öğretmen, muavinler, ellerinde gemici fenerleri sırayla tabur halinde yürüyoruz. Nereye? O kışlaya gidiyoruz. Yatmaya. O kışlaya gidiyoruz, ışık yok, ısı yok, hiçbir şey yok. Ve ben gecelerce sadece pabucumu çıkarıp yatağıma girdiğimi biliyorum. Büyükler kendilerine belki de imkanlar buluyorlar. Ben bunu da bulamıyorum evladım. Olamadı ve böyle orta üçe kadar bu sefalet devam etti. Orta üçte bu günkü bina alındı. Bu gün Kız Öğretmen Okulu olan bina.”

Hukuk ve tıp gibi birçok diğer mesleklerin aksine, öğretmenler öğretmen yetiştirme eğitimi programlarına, müstakbel meslekleriyle ilişkili bir sürü deneyimler ve imajlarla gelmektedirler. Öğretmenler; kendi öğretmenlerinin pozitif ve negatif taraflarını göz önüne alarak, (bir öğretmenin ne olduğu, ve nasıl olması gerektiği gibi) kendilerinin ilk öğretmen kimliklerini oluştururlar. Birçok araştırma, aday öğretmenlerin kendi okul hayatlarında öğrenci olarak edinmiş oldukları bu erken deneyimlerin, öğretmen kimliklerinin oluşumuna etki yapan faktörlerin en önemlileri olduğunu desteklemektedir. Akademisyenler; öğretmenlerin genel olarak hakim olan kültürel inanışları özümstedikleri geleneksel eğitimi edindiklerini belirtmektedirler. Bu inanışların örnekleri; bilginin öğretmen tarafından verildiği, öğretmeyi öğrenmenin “işime ne yarar” deneyimleri ile oluştuğu ve öğretmenin öğrencilerine yüksek öğrenme fırsatlarını sağlamak için sınıfı kontrol altında tutması gerektiği olabilir. Öğretmenlerin -özellikle öğrenci iken- edinmiş oldukları bu deneyimler çoğunlukla okul başarıları ile ilişkilidir. Ayrıca, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin çoğunluğu hakim olan kültürün

üyeleri olabilirler, farkında olmadan toplumda kültürel çeşitliliği ve öğretmenler arasındaki eleştirel arkadaşlık ve mentörlük gibi diğer pedagojik iletişimlerini anlamayı sınırlandırabilen hakim anlayışın tutumlarını benimseyebilirler (Goodlad, 1990, Weber & Mitchell, 1995, Knowles & Holt-Reynolds, 1991, Britzman, 1986, aktaran: Duru, 2006, 122).

4.2. Mesleki Yaşantının Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.1. Uzmanlık Bilgisinin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Uzmanlık bilgisi çerçevesinde katılımcı, eğitimde rehberliğin çok önemi olduğunu, öğretmenin öğrencilere yaşam rehberliği yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlerin profesyonel bilgilerini her zaman yenilemeleri gerektiğini, öğretmenlikle ilgili yasaları ve yönetmelikleri bilmelerini gerektiğini ifade etmektedir.

“Öğretmen çok iyi bir rehber olmalı, öğrencilerinin yaşam rehberi olmalıdır.”

“... mevzuat, yönetmelikler var. Bunları hep takip etmek, okumak, anlamak zorundasın. Bileceksin yasayı, yönetmeliğini. Değişiklikleri de takip edeceksin.”

Öğretmenin profesyonel kimlik oluşturma sürecinde sahip olması gereken uzmanlık bilgisinin bir başka boyutu da çağdaş öğretmenlik uygulamalarının inceliklerini bilme ve anlama olarak belirlenmiştir. (London et al., 2004).

Katılımcı, uzmanlık bilgisini edinme noktasında, mesleki uygulamaları hakkında düşünmenin ve öğretmenlerin öğrencilerini, meslektaşlarını tanımalarının, önsezi sahibi olmalarının, mesleklerine karşı ilgili ve meraklı olmalarının, ayrıntılar üzerine yoğunlaşmalarının önemini belirtmiştir.

“... önseziler, olaylar üzerine düşünmek, öğrenciler hakkında, kafa yormak, onları tanımak, öğretmenleri tanımak çok önemli.”

“Bir kere merak edecek öğretmen, meraklı olacak. Nasıl meraklı öğrenci başarılı öğrenci oluyorsa, öğretmende de aynıdır bu. Merak eden öğretmen muvaffak olur, sonuca ulaşır.”

“Her ayrıntı üzerinde dururum evladım. Hiçbir şeyi kaçırmam. Eğitimle ilgili her konu çok önemli benim için. Çalıştığım yatılı okullarda yemek listelerini bile kendi elimle hazırlardım.”

Bir uğraşı alanının meslek olabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Bir kimsenin belli bir mesleği icra edebilmesi için her şeyden önce mesleğinin inceliklerini bilmesi gereklidir (Bilen, 1992; Erden, 1998). Katılımcı mesleğin incelikleri arasında önsezileri kullanabilmeyi ve eğitim uygulamalarının paydaşları ile ilgili tanıyıp anlamaya yönelik düşünsel faaliyeti ve işine karşı meraklı olmayı saymaktadır. İşini her yönü ile bilmek profesyonel olabilmenin koşulları arasında sayılır (Greenwood, 1970, aktaran: Sünbül, 233-234, 1998: edt. Erçetin, 2004).

Uzmanlık bilgisine sahip olma noktasında katılımcı, mesleki konularda çevresinde danışılan kişi olduğunu belirtmekte, katılımcının mesleki uygulamalarda birinci başvuru kaynağı olduğunu yapılan belge taraması ile ulaşılan veriler de ortaya koymaktadır.

“ne dertleri varsa gelirler; “Hocam ne yapalım? Ne edelim? Nasıl yapalım?”
“...Ve Talim terbiye başkanı bana evvela telefon etti. Dedi ki; “Hocam şurayı topluyoruz, kasım ayında 2006’nın. Siz her şurada varsınız. Onun için biz sizden yararlanmak istiyoruz.”
“Angın 1936 yılından beri bütün müfredatları tanıyan ve eksikliklerini herkesten iyi bilen bir isim.”

Araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılabilecek bir sonuç da şöyle ifade edilebilir: Mesleğinde otorite olma; mesleğin inceliklerinin iyi bilinmesi, yeniliklerin araştırılıp güncel kimliğe ulaşılması ve birikimini toplumun gelişimi için işe koşulmasını zorunlu kılar. Tüm bunların gerçekleştirilebiliyor olması, profesyonel kimliğin yapılanması sürecini doğrudan etkilemektedir. Şöyle ki mesleğinde otorite olan, mesleğinin inceliklerini bilen, çağdaş öğretmenlik uygulamaları bilgisine sahip olan öğretmenlerin profesyonel davranış sergilemeye yönelik tutumları diğerlerine göre daha yoğun olacaktır.

Katılımcı; eğitimle ilgili yayınlar ile mevzuat ve yönetmelikleri düzenli olarak okumanın önemli olduğunu belirtmekte, alanla ilgili hem teorideki değişikliklerin hem de uygulamadaki yasal değişikliklerin öğretmen tarafından bilinmesinin önemini dile getirmektedir.

“... eğitimle ilgili yayınlar her zaman. Mevzuat, yönetmelikler var. Bunları hep takip etmek, okumak, anlamak zorundasın. Bileceksin yasanı, yönetmeliğini. Değişiklikleri de takip edeceksin.”

Barber (1952), profesyonelliğin davranışsal boyutunu dört temel özellikle tanımlarken yüksek derecede genel ve sistematik bilgiye ilk sırada yer vermektedir. Parkay& Stanford (1998) da profesyonel öğretmenlerin; kendisi, öğrencisi, alanı, eğitim teorileri ve araştırma bilgisi alanındaki temel bilgilere sahip olmaları gerektiğini söylerler. (Karlı ve diğerleri, 2001, 350, aktaran: Nomer, 50).

Katılımcı; görüşmelerin bir çok noktasında alanı ile ilgili detaylı bilgiler verir ve mesleki organizasyonlarda kendi branşı ile ilgili, branşındaki meslektaşları ile ayrıca toplantılar yapmakta olduğunu belirtmektedir.

“... Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra ilk tarih kongresi 1932 de oldu. Ankara’da yapıldı. Ben de öğretmen okulu son sınıftım. Ve o zaman ben ona katılamadım tabii. Evet ona gitmedim. Yalnız o toplantıda söylediği belli sözleri şunlar; Türkler dünyaya medeniyet hocalığı yaptılar. Türkler Orta Asya’dan 7 bin yıl evvel kalkıp gelmişler Ön Asya’ya. Malum Sümerler, Babil Hükümeti, falan filan... Bütün bunların sonunda da nihayet Anadolu’ya evet 1071 Malazgirt Savaşı ile yerleşmişler. Evet Selçuklular, Anadolu Selçukluları ve nihayet bir çok beyliklerle beraber ...lı Beyliği. Türkler dünyaya medeniyet hocalığı yaptılar. Eğer Türkler batıya gitmeseydiler bu gün batı medeniyetinde de çok daha fazla eksikler olurdu. Onun için Türk’lerin tarihte bir yeridir. Ancak ben bunu ezbere söylemiyorum. Bu komisyona, kongreye, kongre üyelerine imkan veriyorum. Görev veriyorum. Mutlaka 3-5 sene sonra ikinci bir tarih kongresi yapılacaktır. Bu arada evet, “bu gün aramızda bulunan gençler, öğrenciler dahi bu kongreye katılabilirler. Bu itibarla bunu mutlaka yapın. Ve bu toplantıda Tanrı bana da ömür versin.” Ve ikinci kongre 1937 Eylül ayında Dolmabahçe’de yapıldı.” “Ondan sonra ayrıca öğretmenlerle toplantı yaparız. Ben kendi grubumla (tarih-sosyal bilimler)...”

Temel uygulama bilgisi olarak yaparak-yaşayarak öğrenmenin öğrenme faaliyetlerinin niteliğini yükseltmedeki önemini belirten katılımcı, etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenin öğrencisini tanımmasının gerekliliğini ve yeterli bir alan bilgisine sahip olması gerektiğini vurgular.

“Ayrıntılı, inceliklere dikkat çekilen seminerler yapılacak. Uygulama çok önemli.”
“... Köy Enstitüleri yaparak öğrenen insanlar, öğretmenler yetiştiriyorlardı. Yani duvarı yaparak öğreniyor, vazoyu yaparak öğreniyor ...”
“Önce öğretmenliği gerçekten seven insanları alacaksın, ona göre yetiştireceksin.

Hem uygulamalı yetiştireceksin.”

“... öğrencisini tanıması gerekir önce. Onun davranışlarından, bakışlarından sonuçlar çıkarabilecek ki onu anlasın. Lafla değil sadece. Konusuna hakim olacak, bilgili, hazırlıklı olacak.”

“Bizler el yordamı ile ülkemizin çocuklarını eğitemeyiz. Bilgi ile bilim ile eğitebiliriz.”

Literatürde, güçlü bir alan bilgisine sahip olma, alan bilgisine hakimiyetin profesyonel öğretmen kimliğinin niteliğine etkisi üzerinde fikir birliği sağlanan noktalardan biridir (Vural, 2004: 122; Şişman, 2004: 164-165; Yağbasan, 2002; Garmston, 1998: 60-63).

Katılımcı, mesleki kuralları ve yasaları içeren yayınları düzenli olarak okuduğunu, tüm günlük gazeteleri de düzenli olarak takip ettiğini belirtmektedir ki bu da katılımcının eğitim yönetimi, eğitim politikaları ile ilgili bilgiye sahip olduğunu, bu alanlardaki değişiklikleri takip ettiğini ve bu alanlarla bilinçli olarak ilgilendiğini göstermektedir.

Katılımcının eğitim yönetimi alanındaki uygulamalar üzerine yaptığı değerlendirmeler, idari uygulamalar ve eğitim politikaları hakkındaki eleştirel anlayışı yüksek düzeyde bir bilgiye sahip olduğunu göstermektedir.

“Resmi gazeteyi okurum, yönetmelikler vardır okurum, tüm günlük gazeteleri düzenli olarak okurum.”

“ liseyi 4 e çıkardık. Ondan sonra vazgeçtik tekrar 3’e. İşte bu evladım bir sene de oldu. Bir sene. Siz şimdi 10. sınıftan 11’e geçmişsiniz, size diyorlar ki 12 sene okuyacaksın. Aynı senenin sonunda bu sefer, -ben tarih programımı ona göre yapmışım- 11 sene diyorlar, ben ne yapayım şimdi, hangisini öğreteyim, hangi programı işleyeyim? Bakın hep bu yanlışlıklar bizi bu günlere getirdi.”

Uygulama sürecinde karşılaştığı problemleri çözümlemeye çalışırken katılımcı, hiyerarşik sıralamaya ve makamdan kaynaklanan otoriteyle uyumlu davranmaya özen gösterdiğini, informal yolları kullanarak problemin çözümüne müdahil olabilecek kişiler ile ilgili bilgiler topladığını, alt yapı çalışmaları olarak değerlendirilebilecek çalışmalara önem verdiğini ifade etmiştir.

“Mesela sen Milli Eğitim Bakanlığı’nda bir sekretersin. Evvela seninle konuşurum. Kafama koymuşum. Ne yaparım ne ederim acaba? Kiminle

konusunuz? Sen kendine göre mesela müsteşar muavini var, özel kalem müdür muavini var. Acaba karşılar mı? Yani ben ona nasıl... Biraz daha bilgi alırım mülayemet bakımından. Ve ondan sonra giderim direk olarak özel kalem müdürümüz veya müsteşar yardımcımız, genel müdürümüz her neyse; “Efendim, böyle bir şey düşündük, acaba ne yapalım?” Yani ben evvela altı yaparım ondan sonra da meydana çıkarım.”

Katılımcının problem çözmede kullandığı yöntemler değerlendirildiğinde mesleğinde sistemli kurumsal yapı hakkında derinlemesine bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Katılımcının var olan durumu bilmesi, karşılaştığı problemlerin çözümünde uygun yöntemleri seçmesini sağlamakta, amaca ulaşmada kolaylaştırıcı bir etken olmaktadır. Durumu bilen kişi aynı zamanda duruma hakim olabilen kişidir. Duruma ve ortama hakim olabilmek ise profesyonel davranışın boyutlarından birisidir. Bu noktada mevcut durumun bilinmesi öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyenlerinden olarak değerlendirilebilir (Grenwood, 1970, aktaran:Sünbül, 1998: edt., Erçetin, 44; Eraut 1996).

Okul işleyişini ve politikalarını bilme noktasında katılımcı, okulda eğitim materyallerinin kullanılması konusunda inatçı olmak gerektiğini belirtmiştir ki böyle bir konuyu vurguluyor olması okulların işleyişi ve okul politikaları ile gerçek var olan durumu bildiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcının taşrada ilişkilerin daha samimi olduğunu vurgulaması da okulların işleyişini her açıdan değerlendirdiğini göstermesi açısından önemlidir.

“Bilgisayarı kullandırmayan müdürünle kavga edeceksin...”
“Evet tabii taşrada daha samimiyet var.”

Capel ve arkadaşları (1996) öğretmenlerde profesyonelliğin sağlanabilmesi için okul işleyişi ve politikası hakkında bilgiliyi referans olarak göstermektedirler.

Katılımcı, öğrencinin öğretmenlerini sınıdığını, öğretmenin öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrencisini ciddiye alması ve önemsemesi gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcı ayrıca yatılı okuyan öğrencilerin ayrı özellikleri olduğunu ve öğretmenlerin o öğrencilere karşı daha farklı davranışlar geliştirip, daha anlayışlı olmaları gerektiğini ifade eder.

“... Öğrenci (özellikle ilk karşılaşmada) öğretmenlerini sınar evladım. Sen ciddiye almazsan, çocuk deyip, genç deyip önemsemezsen olmadı.” B.3

“... çocuklarda hep yatılı. Özellikle onlara çok anlayışlı olmak gerekir. Onlar çok önemli...” b3

“Karşınızdaki çocuk bunu unutmayın. Siz onu anlayacak ve kendinizi, ne yapmak istediğinizi, neden yapmak istediğinizi ona anlatacaksınız.”

Öğretmen çocuk gelişimi ve teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalı; çocukların öğretmene, okula, derslere, vb. karşı olan önyargılarını, öğrencilerinin bireysel özelliklerini, öğrenme yöntemlerini, aile özelliklerini, neden motive olduklarını, öğrencileri ile ilgili sosyal ve psikolojik konuları bilmelidir (Eraut 1996; Garmston, 1998; London et al., 2004; Haberman , 1995; Weiner, 1993; Larson, 2002; Goodfellow&Sumsion, 2000; Day, 2000’dan aktaran: Crosswell & Eliot, t.y). Öğretmenin bu nitelikte bilgilerle donanmış olması, öğretmenliğe tutku ile bağlanmalarını sağlayacak ve mentörlük rollerine karşı olan algılamalarında olumlu değişimlere yol açacaktır. Öğretmenliğe karşı hissedilen yoğun tutku ve mesleki rollerini öğrencilere destek, yönlendirme, ihtiyaçlarını karşılama yönünde algılıyor olmaları profesyonel öğretmenin kimliğinin en önemli nitelikleri arasındadır.

Katılımcı, ülke siyasi gündemi ile yakından ilgilendiğini, gündemi, olayları ve insanları yakından takip ettiğini, Atatürk döneminden beri ülke siyasetinin ileri gelenleri ile irtibatlarının olduğunu belirtmektedir.

“... gazeteleri asla atlamam. Gündemden, gündemdeki olaylardan, insanlardan uzak kalmadım. Günlük politikayı takip ediyorum. Devlet idaresini, hükümet, meclis gündemini takip ederim”

“... günlük politikayı takip ediyorum. Devlet idaresini, hükümet, meclis gündemini takip ederim. Oradaki insanların davranışlarını takip ederim. Pek çoklarını zaten hep tanıdım zaten başından itibaren, yani Atatürk zamanından itibaren. ... ve hepsi ile irtibatım oldu. Evlerine gittim.”

Katılımcı, eğitim ve siyasetin birbirinden ayrılması ve siyasetçinin eğitimcinin yanında olması gerektiğini, eğitimden sorumlu olan siyasetçilerin siyasetçi kimliğinden sıyrılıp eğitimci kimlikleri ile çalışmalarını gerektiğini belirtmiştir. Her ulusun sürekliliği olan bir eğitim politikasına sahip olması gerektiğini, bu politikanın da gündelik politikadan bağımsız olarak yapılandırılmasını ifade etmiştir.

Katılımcı, birinci ilgi alanını politika ve siyaset olarak tanımlamış ve meslek yaşamı boyunca ülkenin içinde bulunduğu politik ortam hakkında görüşme boyunca uzun ve ayrıntılı bilgiler vermiştir.

“Siyasetçi eğitimi siyasetinden ayıracak. ... Efendim belki maliyede bambaşka şeyler olur, işte onda olur, bunda olur...”

“... siyasetçi olarak eğitimcinin yanında olacaksın, yöneticinin bilmem müdürünün yanında olacaksın. Şu görüşten, bu görüşten... O başka mevzu.”

“... bakan da olsan senin işin eğitimcilik. Bu sebeplerden eğitim bakanı olmak çok önemli evladım.”

“... her siyasi hükümetin değişiminde kendi fikrini dayatmacı olmamak gerek. Yani bir devletin, bir ülkenin genel bir eğitim politikası olmalı, o politikanın sürekliliği, devamlılığı olmalı.”

“Demokrat partinin gidişi. Evet 1950 ihtilali, onun zamanında çok karışıktı. Çok hengameli bir devreydi.”

“En büyük ilgi alanım; politika, siyaset.”

Katılımcı, sosyal bilimler, psikoloji, davranış bilimlerine ilgi duyduğunu ve bu ilgisini her zaman sürdürdüğünü belirtmektedir. Bu alanlar içinde insan davranışı, insanı tanımak, vb. dallardaki eğitime daha çok ilgi gösterdiğini ve bu konuları ilginç bulduğunu özellikle ifade etmesi, katılımcının insani bilginin değeri ve bu nitelikteki bilgiye ulaşma konusundaki hassasiyeti olarak değerlendirilebilir.

“... Sosyal Bilimler. Evet yaşantı, psikoloji. Bunlara hep mümkün olduğu kadar riayet ettim.”

“Özellikle sosyal yaşantı, insanı anlamak, insanı tanımak, insanı çözümlemek konularındaki eğitime daha bir yoğun ilgi duydum.”

“... her zaman aile hayatları ile de ilgilendim. Arkadaşlarımın olsun, amirlerimin olsun, devlet büyüklerinin olsun. Karısı kim, ne iş yapar, çocuğu çocuğu nerededir, nedir, necidir? İnsan yaşamı, davranışları Enteresan konular bunlar.”

Eraut, sürekli profesyonel gelişim üzerine yapmış olduğu çalışmada profesyonel gelişimin amacını çalışanın profesyonel görev, iş ve rollerini kaliteli bir şekilde yapabilmesi için öğretmenin profesyonel bilgisinin sürdürülmesi ve genişletilmesi şeklinde belirtmiştir ve profesyonel bilginin boyutlarını öğretmenin bilgisini kullandığı değişik şartlar (sınıf bilgisi, sınıfa-ilişkin bilgiler, yönetim bilgisi, diğer profesyonel roller) ve değişik bilgi çeşitleri (konu bilgisi, eğitim bilgisi, mevcut bilgi, sosyal bilgi) olarak belirlemiştir (Eraut, 1996, 25).

Sosyal bilgi, öğretmenin eğitimin genel amaçlarının ötesine bakabilmesi için gerekli bilgidir. Profesyonel iş hayatında “nasıl” bilineceğini bilmek can alıcı nokta olsa da, kaliteli davranabilmek adına bunun “ne” bilineceği ile birlikte yürümesi gereklidir. Ayrıca, başarılı öğretim için öğrenci ile öğretmenin bilgisi arasındaki etkileşim, ilişkisel bilgi oldukça önemli bir kavramdır. Öğretmenin işiyle ilgili verileri , öğretmenin kendini bilmesi, durumu bilmesi ve öğrenciyi bilmesi başlıklarından alabiliriz. Bu bilgi türleri, her öğrenci için pedagojik ve müfredat programına göre yapılandırılmış olarak birbirlerini etkilemektedirler (Day, 1999: 49-56).

4.2.1.1. Yeteneğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Kabiliyet “kişinin yapabildiği veya anlayabildiği her şey” olarak tanımlanır. Profesyonel kimliğin gerektirdiği yetenekler konusunda katılımcı, kopya çeken yetersiz bir öğrencisinin öğrenmesini sağlamak ve öğrencisinin yanlış davranışını düzeltebilmek için bilinen ve beklenen öğretmen davranışının tam zıttı davranmış, öğrenciyi şaşırtıp memnun olmasını sağlamış ve böylelikle kullandığı farklı yöntemlerle öğrenme önündeki engeli aşmış olduğunu ifade etmektedir.

“Örneğin özellikle lise sınıflarında kopya hikayesi: Ben senin sıranın altında bir şeye baktığını görüyorum. Hiç üzerinde durmuyorum. Bitiyor topluyorum, ama kendime göre senin kağıdına işaret koyuyorum. Ve ondan sonra seni çağırıyorum. “Evladım bak sen bunu nerden aldın?” “Sıranın altına kitabı koymuştum.” “Ah evladım bana sorsaydın ben söylerdim sana.” Aa! Memnun hayatından. Ve onu ben yok etmeye çalışıyorum.”

Yaşam standartları ile ilgili bir soruya yanıt veren katılımcı, güzellikler yaratmada seçtiği yolun her zaman yeni ve daha güzel şeylere sahip olmak için mücadele etmek yerine zaten sahip olduklarını en güzel şekle sokmak, güzelleştirmek olduğunu ifade etmiştir.

“Mesela Erzurum’da hani küçücük bir evim olsun. Küçük evler vardı orada. Evet olsa benim de olurdu. Ama ben okulun bir odasında şömüne yaptım. Evet, onun için düşünmedim.”

Katılımcı, yaratıcılığı ve araştırma yeteneğini öğretmende bulunması gereken önemli özellikler olarak tanımlamakta ve bu özelliklerin mesleğin zenginleşmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

“Yaratıcı olacak öğretmen. Değişik yollar deneyecek, her öğrenci için başka başka davranışlar geliştirecek. Mesleğini zenginleştirecek. Bu hususlarda dikkat edecekler.”

Yaratıcılık özelliğini yetenek olarak değerlendirdiğimizde, bu yetenek alanının öğretmenin profesyonelleşmesinde etkili olduğunu görmekteyiz (Upham, 2001; Parkay&Standford, 1998). Yaratıcı düşünen, orijinal fikirlere sahip öğretmenler kısıtlı kaynaklara çözümler üreterek mesleklerini her koşulda etkili biçimde yapabilirler.

Parkay&Stanford (1998)’e göre; bilgi çağının gerektirdiği öncelikleri karşılayabilecek profesyonel öğretmenler; yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisine sahip olmalıdırlar (Karslı ve diğerleri, 2001, 350, aktaran: Nomer, 50). Çatışma durumlarında karşısındakinin gizil amaçları üzerine düşünerek olası kötü sonuçların önüne geçmek için meslektaşları ve öğrencileri ile birlik ve beraberliği sağlayacak yönde davranış gösterdiğini ifade eden katılımcı, davranışlarında, ilişkilerinde ve uygulamalarında temkinli davrandığını belirtmektedir. Önsezileri ile hareket edip, gerekli önlemleri alıp, olaylara zamanında müdahale ederek risk içeren durumların üstesinden geldiğini belirtmektedir.

“... karşımdaki insan belki kasten yapıyor herhangi bir tutumu. Bunu hissettiğim an ben daha mülayim olmaya çalışırım. Öğretmenlerimle, çocuklarımla...”

“Özellikle temkinli bir insanım, bunu özellikle belirttim.”

“Gözümü karartarak yaptığım şeyler oldu tabi. Tabi oldu, ama ben o olguyla henüz gelişmeden veya meydana çıkmadan bir yanlışlık olduğun hissettim.”

“Risk alarak yaptığım bir şeyin sonucunun olumsuz olduğunu hissederek gerekli önlemleri almak ve doğru önlemlerle doğru zamanlarda olaya müdahale ederek riski en aza indirebildim hep.”

Fırsat ve tehditleri doğmadan görmek, olabilecekleri öngörmek ve önlem almak olarak tanımlanan “proaktif yaklaşım” ve önsezi sahibi olmak profesyonelliğin etkileyenlerinin arasında değerlendirilebilir (Özgen&Türk, 1996, 19-31).

Katılımcı, eğitimi en iyi şekilde sürdürebilmek için; deneyimlerini ve gözlemlerini teorik bilgileri ile karşılaştırarak kritik yaptığını, öğrencilerin gelişimi ve değişimi üzerine düşündüğünü belirtirken bu aktivitelerini de öğrenme faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

“Gözlemliyorum.Okuduklarımla karşılaştırıyorum. Düşünüyorum.”

“... Ben de öğreniyorum. Çocuklar nasıl bir değişime uğruyor, nesil nasıl farklılaşıyor? Nasıl eğitmek lazım yeni nesli?”

Literatür araştırma yeteneği konusunda öğrenmeye gönderme yapıyor olsa da “araştırma yöntemleri bilgisi ve araştırma yapabilme yeteneği” kendi başına, öğrenme boyutundan bağımsız olarak öğretmenin profesyonel kimliği üzerinde etkilidir. Öğretmen uygulama ile eğitim değerleri arasında bir ilişki kurabilmek için eğitim programlarıyla araştırma yeteneklerini ve sürekli gelişimin araçlarını kullanmak durumundadır. Araştırma yapabilme yeteneğine sahip öğretmenler bilgiye ulaşmada güçlük yaşamayacakları gibi, bilginin değerlendirilip işe koşulma süreçlerinde de karşılaştıkları sorunları kolayca aşabileceklerdir (James, Ashcroft, Orr-ewing, 118, 1999: aktaran: Nomer, 2002: 52).

Eraut (1998)’e göre profesyonel çalışmanın içindeki değişen ihtiyaç ve önceliklere karşılık, bireyler arası etkileşimin sağlanmasıyla sürekli kabiliyet gelişimi sağlanabilir. Bu ilişki üç seviyede görülebilir:

1. Yeterlilik bireyin kabiliyetlerinin bir parçasıdır. Bu yeterlilik kendini iş performans sonuçlarında gösterir.

2. Öğrenme ek kabiliyet alanlarında oluşturulursa, bireyin kabiliyetlerinin dağılımı da daha kolay geliştirilebilir. Bu potansiyelin hem birey hem de işverenler tarafından kabul edilmesi gerekir.

3. Kabiliyet; zaman içinde edinilen tecrübelerin değiştirilip geliştirilebilmesi ve başkalarının ve kendi öğrenmelerinin üzerinde sentez yapıp geliştirebilmenin bir parçasıdır.

4.2.1.2. Yeterliliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu elde etmesi ve kişisel-sosyal yaşamının etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır. Bu süreçte birey becerileri geliştirerek bağımsızlaşmaktadır. Deneyim esnasında birey, insanların gözünde profesyonel kimlik geliştirir ve bunu yapmak için duyulan kaygının çoğu azalır bundan sonra gelen soru “yaptığım işte ne kadar iyiyim?” sorusudur. Bu sorunun en tutulan çözümü, kendini diğer eş düzeydeki profesyonellerle karşılaştırmak yada birkaç yıl sonraki pozisyonda kendini görmeye çalışmaktır. Kendini başkalarıyla kıyaslama, “bir çok profesyonelin yaptığı kadar yada onlardan daha iyi olabilirim” hissine yol açmaktadır. Bu dönem yirmili yaşların başlarında oluşmaktadır. Bu tür bir karşılaştırmaların sonucu olumsuzsa, birey kişisel yetersizlik ve mesleki aşağılık duygusu ile baş başa kalmaktadır. Meslekle ilgili katı beklentileri olan bireyin tükenme riski olabilir (Suran&Sheridan, 1984; aktaran: Şanlı, 2006, 32).

Wiggins (1984) 123 okul danışmanının iş doyumları ile kişisel ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çalışma süresi, kişilik ve yaş değişkenlerinin iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, iş yerine uyum ve mesleki kıdem ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu profesyonelleşme, profesyonel kimlik yaratma ile öğretmenin kariyer evreleri arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir.

Bilişsel yeterlilikleri çerçevesinde katılımcı, eğitimsel yaşantı içindeki gündelik uygulamaları, öğrencinin kazanımları açısından değerlendirmekte, bu bireysel kazanımlarla toplumsal kazanımların ilişkisini vurgulayarak eğitimin ve öğretimin etkinliklerinin vizyon çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ve vizyona ulaşmayı yakınlaştıracak doğrultuda etkinliklerde bulunulması gerektiğini ifade etmektedir.

“Belki bir öğrencinin yanlış bir hareketi, örneğin onu okuldan uzaklaştırmak gerekecek ama önce iyice düşünmek lazım. Uzaklaştırsam ne kazanacak bu öğrenci, ben ne kazanacağım, devletim ne kazanacak?”

“... kız meslek lisesi. İşte orda terzilik var, aşçılık var, şu var, bu var falan. Efendim... başkanının hanımı bir gün geliyor diyor ki “müdüre hanım benim 10 kişilik misafirim var pasta hazırla.” Bu bir. İki: “Efendim yarın akşam bir toplantım var benim provamı önceden yapsınlar kıyafetim hazır olsun.” Bir iki. Üçüncüsünde

dedim ki Hanım burada amacımız öğrencilerin pasta yapmayı veya dikiş dikmeyi yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve öğrenme faaliyetleri esnasında ortaya çıkardıkları ürünlerin aracılığıyla emeklerinin karşılığını almalarını temin etmektir. Burası halk evi değil. terzi dükkanı da değil, pastacı dükkanı da değil.”

“Öğretmen bilgiyi niye verir evladım? Niye çocuklarını bilmeye sevk eder? Öğrendikleri bilgiyle mutlu olsunlar diye.”

“Hedefler değişir zamanla. Çalışkanlık, dürüstlük ve benzeri meziyetler baki kalır. Ancak diğer hedefler değişir. Öğretmen öğrencilerine doğru rehberlik yapabilirse doğru hedefler koyabilir. O zaman demek ki önce öğretmen öğrencisinin ihtiyacı olan şeyleri doğru tespit edecek. Onlara gerçekten gerekli olan, onları geliştirecek, doğru insanlar yapabilecek şeyleri bulacak ve bu bulduklarına yönlendirecek öğrencisini.”

Uygulama ile eğitim değerleri arasında bir ilişki kurabilmek profesyonelliğin yeterlilikleri arasında değerlendirilir ve öğretmenin uygulamaları ile eğitim değerleri arasında kurduğu ilişkiden doğan davranışları profesyonel davranışı karşılamaktadır (James& Ashcroft& Orr-ewing, 118, 1998: aktaran: Nomer, 2002).

Bolman ve Deal (2002) bu durumu zekâ ve enerji ile bütünlük olarak tarif etmektedirler (Bolman & Deal, 2002).

Profesyonel davranışın gösterilebilmesi bazı fiziksel yeterliliklere sahip olmakla ilgilidir. Profesyonel kimlik, özellikleri açısından enerji ile yoğrulmuş, açık uçlu çalışma anlayışı ile güçlenmiş, maksimum emek maksimum performansa dayalı olarak yapılandırılan ve yapılandırılması devingen bir süreci içeren kimliktir. Bu gereklilikleri yerine getiriyor olmanın sağlıklı olmak, uygun yaşta ve fiziksel güçlülükte olmak vb. gibi etmenlerle olan ilgisi çok açıktır (Göçora, 2005). Katılımcı, yaşının ilerlemesi ve sağlığının bozulmasının performansını etkilediğini, eskiden daha güçlü olduğunu ve son yıllarda sağlık durumunun kendisini yordüğünü ifade etmektedir.

“... 28 sene evvel. Elbette çok daha güçlüydüm.”

“Sağlığımın elverdiği yıllarda tabii daha çok çalışabiliyordum. Her yere yetişebiliyordum.” “Şimdilerde beni biraz bu durum engelledi.”

“... son yıllarda sağlık durumum yordu biraz beni.”

Profesyonel kimliğin oluşumunun en önemli etkileyeni öğretmenlerin eğitim uygulamalarını istenilen düzeyde gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip olmasıdır. Uygulamadaki yeterlilikler mesleğin başarılı biçimde icra edilmesini sağlayarak öğretmenin başarılı kimlik statüsüne ulaşmasında etkili olacaktır. (James, Ashcroft,

Orr-ewing, 118, 1998: aktaran: Nomer, 2002). Uygulamalardaki yeterlilikler çeşitli alt boyutlara ayrılarak değerlendirilebilmektedir.

Katılımcı, öğretme faaliyetlerinin etkililiğini ile ilgili yaptığı değerlendirmelerde, öğretmenlerin öğrencilerini anlaması gerektiğini, öğrenme faaliyetlerinde etkililiğin sağlanmasının zaman içinde olacağını, öğrenciler için bireysel öğretim planı yapılıp uygulanması gerektiğini belirterek ölçme ve değerlendirmenin etkili öğrenme üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

“Öğrencilerin davranışlarının sebeplerini anlayabilmek ve doğru davranabilmek için sabırla kendinizi geliştirin.”

“Evet, ... bekleyin. Siz yavaş yavaş konuya girin. Öğrenciye zaman tanıyın. Onu anlamak için zaman verin. Kendinize zaman tanıyın.”

Öğrencilerimi tek tek düşünürüm. ...Ama hangi yöntemlerle? Rehberliğin bize sunduğu yöntemlerle. Rehberliğin bize sunduğu bilgi ve tecrübe birikimi ile.”

“Diyelim ki sen içine kapanıksın. Ona göre değerlendiririm ben seni. Ya da ne bileyim belki senin çok kötü huyun var. Yalan söylüyorsun, belki de arkadaşlarının eşyalarını alıyorsun. Her öğrenci için ayrı ayrı, tek tek düşünüp, ölçecek, biçecek öğretmen. İşte sen matematikten çok iyisin de edebiyatın düşük. Bunun üzerine gidecek. Ve sabırla, düşünerek, başka başka çözüm yolları deneyerek yapacak bütün bunları.”

“Her öğrenci için ayrı ayrı, tek tek düşünüp, ölçecek, biçecek öğretmen. Her öğrenciye uygun ayrı bir çözüm bulacak. Kafa yoracak öğrencisi hakkında. Tanıyacak öğrencisini.”

“... kontrol de ederim. Bakalım öğrettiklerim öğrenilmiş mi? Yalnızca imtihanla değil. Sohbet arasında sorarım hiç anlaştırmadan, başka başka şekillerde kontrol ederim.”

Öğretmenin her öğrencinin bireysel özelliğine, hedeflerine ve değerlerine en uygun olan ve öncelikli, eğitim felsefesi ile uyumlu öğretme gerçekleştirebilecek yetkinlikte olması profesyonel kimliğin en önemli etkileyenlerinden biridir. Öğretmenin sahip olduğu yetkinlikler profesyonelliğini arttıracaktır (Garmston, 1998).

Katılımcı, konuların sebep sonuç ilişkisi içinde anlatmanın öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumlu etkiler bırakacağını belirtir.

“Örneğin ben Avusturya Savaşı'nın sebepleri anlatırken kuru kuruya herkese ezberlettirsem sonunda hiç kimse bir şey hatırlamaz. Önemli olan sebep sonuç ilişkilerini çocukların anlayabileceği şekilde hikayeleştirerek anlatmaktır.”

Uygulama yeterliliğine sahip öğretmen, öğrettiği konuları anlamlandırarak aktarabilecek zengin öğretim yöntemleri repertuarına sahip olmalı ve böylece hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesinde daha etkili olacağına karar verebilmelidir (London et al., 2004; Yağbasan, 2002; Garmston, 1998).

Eğitim öğretim etkinlikleri konusunda katılımcı, öğretmenin, değişik öğrenme olanakları sunması ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda yaratıcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere çok ve gereksiz bilgi verildiğini, bilgilerin çocukların yaş ve öğrenme seviyelerine göre sınıflandırılarak farklı öğretim kademelerinde aşamalı olarak verilmesi gerektiğini belirten katılımcı, öğrencinin öğrenmesi için ihtiyacı olan ortamı sağlamanın önemini belirtirken, deneyimlerinden yola çıkarak uygun öğrenme ortamlarına ve farklı öğrenme yöntemlerine yönelik örnekler vermektedir.

”... Aksine sen yaptıysan sana görev verdim. Fransız İhtilalinin hazırlıkları. İşte Jan Jack Russo kimdir? Montesqu kimdir? Bunları öğren bana yaz. Sen önce farkında değilsin. Ama ben senin kopyanı yakalamışım. Bunları öğrenmen için sana bu imkanları sağlıyorum. ve öğrenip gelip yazdıktan sonra bir daha bana verdikten sonra onun ben hemen fotokopisini çeker, bir zarfa koyar al sana ödülüm var, diyerek notunu verir ve çalışmasını iade ederim. “Efendim, niye verdiniz bunu bana çok şaşırdım”. “Evladım sen bunu bana verdin. Demek ki çok iyi çalışmışsın. Ben senin de Montesqu’yu mesela- çok iyi öğrenmen için bunu yaptım”. öğrenmen için sana bu imkanları sağlıyorum çok iyi öğrenmen için bunu yaptım.”

“Köy Enstitüleri yaparak öğrenen insanlar, öğretmenler yetiştiriyorlardı. Yani duvarı yaparak öğreniyor, vazoyu yaparak öğreniyor.”

“Çocuk nasıl daha iyi öğrenecekse o ortamı sağlamak için elimden geleni yaparım, imkanlarımı zorlarım.”

“Bak bunu sen hazırladın yarın çocuklara da verirsın, paylaşırsın, onlara sen öğretirsin, derim.”

“Ben öğrenciye Çanakkale Zaferi’ni anlatıyorum. Geziye götüreceğim. Biliyorum ki daha dikkatli dinleyecek, duygulanacak, anlayacak.”

“Çocuklara fazla bilgi veriyoruz. Örneğin Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu çocuk önce ilkokulda öğreniyor, iki yıl sonra tekrar öğreniyor, ardından lisede tekrar öğreniyor. Bitti zannetmeyin, aynı dalda bir şey yapmaya karar verirse üniversitede bir daha öğreniyor. Ne gerek var böyle tekrara? Zaten ilkokuldaki çocuğun Osmanlı Devleti'nin kuruluş öyküsün anlamasına imkan yok. Parçala o zaman bilgileri daha küçük yaşta anlayabileceği bilgileri önce ver, sonra eklenerek devam etsin.”

Capel ve arkadaşları (1996), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; yeni göreve başlayan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yetkinlikler; organizasyon-

plânlama ve öğretim yaklaşımları, meslekî profesyonellik ve sosyal beceriler olarak belirlenmiş ve mesleki profesyonelliğin dokuz davranış göstergesinden biri “öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak” olarak tanımlanmıştır. Larroson (2002) tutkulu öğretmenleri; öğrettiklerini gerçek hayatla ilgi kurarak anlatan öğretmenler olarak tanımlarken bu öğretmenlerin önemli konuları öğrettiklerini; önemsiz bilgi yığınına çocuklara aktarmadıklarını belirtmektedir. (Larson, 2002).

Profesyonel kimliği olan öğretmen; öğrenciye tanıtacağı bilgi, fikir, davranış, anlayış ve değerler konusunda güvenilir ve üst seviyede uzman olmalıdır. Öğretmenler etkili öğrenmede uzman, organizasyonel ve yönetsel stilleri, şartları ve kaynaklarından uygun olanı seçebilen ve akıllıca sınıf içinde uygulayabilen bireyler olmalıdırlar. 21. yy.da öğretmenin profesyonel bir kimlik oluşturması için eğitimsel amaç, değer ve programlar hakkında derin düşünebilme yeteneğine sahip olması gereklidir.

Öğretmenin bilgilerini problemleri etkili bir şekilde kaldırmak için kullanabilmesi, öğrenme konusundaki problemleri kodlayıp, formülleştirip, bilgileri karşılaştırarak, anlamlı çözümlere ulaşabilmesi, bilgilerini özel durumlara göre kullanabilmesi ve çeşitli bilgileri bütünleştirebilmesi uygulama yeterlilikleri arasında değerlendirilmektedir (Stenberg&Hoorvath, 1995).

Yeterlik, bireyin verilen görevlerini yerine getirebilmesi için gerekli özelliklerin varlığını ve bu görevi başarmasına engel olan durumların varlığını belirler. Fiziksel yeterliğin yanında gerekli bilgi beceri ve tutumların kazanılması yeterlik kavramını oluşturmaktadır. Bireyin mevcut yeterliklerinin geçerliliği yeni yeterliklerin kazandırılması için başlangıç teşkil edecektir (Açıkalın, 1999: 148).

Öğretmenlerin sadece belirlenmiş yeterlik başlıklarına göre kıyaslama yapmadan değerlendirilmesi ancak öğrencilerin de sadece sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesiyle eş anlamlıdır. İyi öğretilmede, içerik bilgisi, uygulama, tecrübe, pedagojik ve örgütsel stratejiler problemin içinde bulunduğu şartlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Ayrıca öğretme konusunda faaliyet ve kalite; sınıf büyüklüğü,

düzenlenmesi, boyutları gibi performansı etkileyen nedenlere göre değişebilmektedir. Ayrıca bugünün yeterliklerinin gelecekte de aynı kalacağı söylenemez. Öyleyse, genel ve temel özellikler dışında etkili öğretmen kavramı için uluslar arası yeterlik standartları belirlemek mümkün değildir. Öğretmen başlangıç seviyesinde veya diğer seviyelerde, uygulama yeterlikleri geliştirmekle beraber nasılı bilme (know-how) zorundadır. Bu da düşünme, kritik etme yeterliliği anlamına gelir. Öğretmen uygulama ile eğitim değerleri arasında bir ilişki kurabilmek için eğitim programlarıyla araştırma yeteneklerini ve sürekli gelişimin araçlarını kullanmak durumundadır (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 118, aktaran: Nomer, 2002: 52).

Dickson (1981) tarafından Toledo üniversitesinde yapılan bir araştırmada “profesyonel standartları sağlama” öğretmenler için saptanan yeterlilikler arasında gösterilmiştir. Profesyonel standartları sağlama yeterlilikleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Dayanağı olan sorumlulukların kabul edilmesi,
2. Planlama ve öğretim sürecinde veli, öğrenci, yönetici ve diğer personelle işbirliği yapılması, değerler, ahlak ve tutum konularında uygun bir model olarak davranılması,
3. Öğretmenlik ve diğer ilgili konularda mesleki toplantılara katılınması
4. Mesleği yönlendiren diğer standartlar dahil, okul kurallarının, politikasının, işlemlerin ve onların öğretmenler-öğretim üzerindeki etkisinin anlaşılması ve uygulanması şeklindedir (aktaran: Ülgen, 1997, 240).

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, 1998 yılında, eğitim fakülteleri öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin yer aldığı grupça hazırlanan fakülte-okul işbirliği kılavuzunda aday öğretmenin değerlendirilmesi için oldukça kapsamlı bir öğretmen yeterlilikleri listesi yer almaktadır. Davranış göstergelerinin ayrıntılı olarak belirlendiği bu listeye göre mezun olacak öğretmen adayının; konu alanı ve alan bilgisi ve de öğretme-öğrenme süreci başlığı altında planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir.

4.2.1.3. Deneyimin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, meslek yaşamı boyunca bir çok farklı şekilde, bir çok farklı nitelikte ve kademede okulda ve bir çok farklı makamda bulunarak eğitimin her kademesinde her çeşit görevde bulunduğunu, devlet kademelerinde, yazın ve edebiyat alanında ya da bilim dünyasında ünlenmiş bir çok öğrenciyi yetiştirdiğini belirtir.

“ Ben 17 Eylül 1936’da ilk göreve başladım. Siz dünyada yoktunuz.” Şaşırdı. “Onun için ben çok eski bir öğretmenim. Sizin görmediklerinizi, belki sizin yetişme tarzlarınızı ben biliyorum. Siz bilemezsiniz.”
“Oradan Bursa. Bursa’dan Ankara’ya geldim. Hasanoğlu bünyesinde, yüksek kısmı eğitim şefliği yaptım. Ben evvela Gelibolu’da –biraz olaylar olmuş Biga’ya aldılar oraya verdiler.” “Oradan da Bursa’ya gittim. Hatta şeyde Bakanlık Bursa’ya atadı, Mebus Fatihe Öymen –bu TED’in kurucularından- teklif etti. Evet ve oradan başladı idarecilik, bir müddet onlarda çalıştım. kız meslek lisesinden derslere girdim resmi olarak. Ondan sonra Hatay’a aldılar beni. Gaziantep, Erzurum, Balıkesir. Evet müdür olarak. Evvela Gaziantep.”
“Ben kamyonlarla Anadolu köylerinden ilkokulu bitiren çocukları toplayan insanım. Köy Enstitüleri açıldığı zaman. Hasanoğlu Köy Enstitüsü’nde yüksek kısmın da şefiyim. Oralardan bakanlar yetişti, milli eğitim müdürleri yetişti. Yok şimdi tabi.”

Katılımcı, deneyimlerin önemini vurgulayarak profesyonelliğinin gelişmesi üzerinde olumlu etkilerini belirtir. Burada dikkat çeken birinci nokta; kritize edilen, değerlendirilen, üzerine düşünülen deneyimlerin kişinin yaşamını zenginleştirdiğidir. Bir diğer dikkat çekici nokta da deneyimlerin yaratılan ve sahiplenilen değerler çerçevesinde, kişi tarafından kabul edilmiş doğruların ışığında değerlendiriliyor olmasıdır.

“... bir karar verdi isem onun sonuçlarını mutlaka değerlendiririm. Benzer bir karar vermem gerektiğinde de bu sonuçları unutmam. Haa derim; “Bak sen şöyle yapmıştın iyi olmuştu. Bu sefer bi de şunu yap daha iyi olsun.”
“Deneyimler çok mühim. Zamanla tecrübe ederek öğrendim, kendimi tanıdım, kendi kendimin de öğretmeni oldum, kendimi eğittim.”

Deneyimler; zaman içinde edinilen tecrübelerin değiştirilip geliştirilebilmesi ile başkalarının ve kendi öğrenmelerinin üzerine sentez yapıp geliştirebilmenin bir parçasıdır. (Gökçora, 2005)

4.2.2. İşyerinin Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.2.1. Meslektaşların Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını titizlikle gözlemlediğini, gözlemlerini bilgi ve değerleri doğrultusunda değerlendirerek sonuçlar çıkardığını ve uygulamalarını bu çıkarımları çerçevesinde yeniden düzenlediğini ifade etmektedir.

Mesleğindeki ilk yıllara nazaran daha sağlıklı gözlemler yaptığını belirten katılımcı, gözlemin insanları tanımak için de iyi bir araç olduğunu vurgulayarak yöneticilerin davranışlarını tanımak amacı ile gözlemlediğini belirtmektedir.

“Bir de evladım gözlemlerim. Titizlikle gözlemlerim.”

“Arkadaşlarım ne yapmış ne etmiş, nasıl yapmış, neden öyle yapmış her zaman takip ederim.”

“... Onların öğrencilere nasıl davrandıklarını, sokakta nasıl davrandıklarını, ders anlatırken hangi konuların üzerinde daha çok durduklarını, nasıl ders anlattıklarını. Hep dikkat ettim, hep gözlemledim. Sonra kendi değerlerimin ve bildiklerimin doğrultusunda uygulamaya çalıştım. İyi olanları yapmaya gayret ettim. Yanlış bulduğum davranışları tekrar etmemeye çalıştım.”

“Şimdi çok daha iyi gözlem yapabildiğimi düşünüyorum. Tabii ki çok gerekli ve önemli bir husus. Eskine göre artık daha ince, daha hassas biçimde gözlemliyorum çevremi. Mesela bir İl Milli Eğitim Müdürü. Neler yapıyor, önceki neler yapmıştı? Kimlerle görüşmeyi tercih ediyor, neden bunu tercih ediyor? ... Bunlar insanları tanımak açısından da çok önemli.”

Uzman bir öğretmeni gözlemleme, diğer meslektaşları gözlemleme, dikkatli bir gözlemci olma, yöneticileri gözlemleme, araştırmacı bir kimliğe sahip olma eleştirel arkadaşlığın boyutlarından ve profesyonel davranış olarak tanımlanmaktadır (Gasket, 2002; Bakioğlu, 1998: 12-14; Şişman, 2002: 156).

Bakioğlu (1998); öğretmen rolünün liderlik ve danışma işlevi gerektirdiğini, öğretmenlerin bir ekip halinde uzmanlıklarını ve öğretim tecrübelerini diyalog konusu yapmalarını ve grup olarak uzmanlıklarını geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir (Bakioğlu, 1998: 12-14).

Katılımcı, bir çok defa iyi öğretmenin tanımlamasını yapmakta, öğretmenin eğitim uygulamaları, öğrenmeye yaklaşımı, özel yaşamı, kıyafet ve kılık gibi her konuda nasıl daha iyiye gideceği konusunda fikirlerini sıklıkla beyan etmektedir. Katılımcının iyi öğretmen olmaya dair deklare ettiği yeterlilikler arasında öğretmenin mesleğine dair algılarının niteliğini vurgulaması profesyonel kimliğin güçlü etkileyenleri noktasında ip uçları vermektedir.

“Sabırla, merakla, didikleyerek uğraşan, çalışan, araştıran, mesleğini seven, öğretmenliğe gönül vermiş, dört elle sarılan öğretmen olacak.”

“Öğretmenlerin alçak gönüllü olması lazım. Mütevazı olmaları lazım. İyi öğretmen olmak için bilmekle, öğrenmekle, araştırmakla birlikte önce alçak gönüllü olmak lazım, tevazu sahibi olmak lazım. “Sınıfında, okulunda, dairende bildiklerini uygularsın, yeri gelir, zamanı gelir herkes görür. Başka türlü sü öğretmene yakışmaz.”

“Öğretmen dediğin işini sevecek, öğrencinin karşısına temiz pak, iyi giyinerek çıkacak. İşinden ötürü söylenmeyecek. Eğitimci vicdan duygusuna sahip, öğrencisini seven, sabırlı ve dirayetli olacak evladım. Öğretmenin anlayışla hareket etmesi ve özverili olması vazgeçilmez bir koşul. Öğretmen dirayetli, birikime sahip, konuşmaları ve bilimsel tutumuyla güçlü, öğrencilere karşı hazırlıklı, özgüvenli, bilgisiyle otorite sağlayan kişi olmalıdır.”

“Evladım en etkili öğretmen öğrencilerinin aklında kalan, öğrencilerinin hatırladığı, onların yaşamında yer eden, iz bırakan ve onların davranışlarını iyi yönde değiştirebilen öğretmendir. Bunun içinde öğretmenin çok çok sabırlı, sevgi dolu, yardımsever olması gerekir. Hem sonra öğretmenin etkili olabilmesi için kendi mesleğine saygı duyması, mesleğinin öneminin farkında olması çok önemli.”

“Önce sevgi dolu ve bir de tevazu. Bu bir öğretmenin en baş kuralı olmalı. İkincisi efendim çalışma şevki ve bu da çok önemli. Savurgan olmamalı ve vatanını, ulusunu sevmeli. Her çocuğu anası gibi kucaklamalı.”

Eleştirel arkadaşlık anlayışını ve benimseyen ve davranışlarına yansıtan profesyonel öğretmen öğretmenlik ile ilgili olan yeterlilik ve niteliğe ilişkin bütün yararlı bilgileri deklare etmeli, bilgi ve becerilerini diğerleri ile paylaşmalıdır (Enz&Weber& Campopiano, 2000, 85-95; aktaran: Ekşi, 2005, 7-15).

Mesleki bir kimliği şekillendirmek olgulaşmanın gelişimsel bir sürecidir. Etkili akıl hocaları, profesyonel bir eğitimci olarak gelişimin evrimsel kademelerinde ilerlerken, yeni öğretmenlere öğretme işinin hem kişisel hem de mesleki zorluklarına çözüm bulmada yardımcı olurlar (Spuhler&Zetler, 1994; Kuzmic, 1994; aktaran: Brott, P.&Kajs, L., 2005).

Katılımcı meslektaşları ile kurduğu iletişimin öğrenmeye dönük yönünü vurgulamakta, deneyim paylaşımının interaktif niteliğine dikkat çekerek meslektaşlarının deneyimlerinden öğrenmeler çıkardığını belirtmektedir.

“Arkadaşlarıma hep dikkat ettim. Onlarla beraber oldum. Onlardan hep fazladan bir şeyler öğrenmeye çalıştım.”
“Kendi deneyimlerimi anlatırken, onların deneyimlerinden de faydalanmaya çalışırım.”

Lorrson (2002) ve Goodfellow ve Sumsion (2000); öğretmenin meslektaşlarından öğrenmelerini tutkulu öğretmen davranışı olarak tanımlamaktadırlar (Lorrson, 2002; Goodfellow&Sumsion, 2000).

Mesleğinde bulunduğu konum ve çalışma süresi itibarı ile geldiği noktayı meslektaşlarına (özellikle genç olanlara) rehberlik yapma olarak görmekte olan katılımcı, öğretmen niteliği konularında uzman olduğunu ve bu konulardaki deneyim ve bilgilerini meslektaşları ile paylaşma noktasında ayrıca çaba sarf ettiğini ifade etmektedir.

Katılımcı, meslektaşları ile deneyimlerini paylaşma konusunda; toplantılar, konferanslar, seminerlere katılmak, yazılar, makaleler yazmak, televizyon programlarına katılmak, sivil toplum kuruluşlarının tüm etkinliklerine katılmak gibi yolları kullandığını belirtirken, bakanlığın düzenlediği toplantılara katılımı bu misyonundan ötürü her zaman daha fazla önemsedini belirtmektedir. Prensipleri arasında birlikte gelişmeyi sayan katılımcı, karşılıklı öğrenmenin altını çizerek kendi gelişimi ve öğrenme amacının diğerlerinin de öğrenmesini sağlamak olarak

belirlemektedir. Ayrıca öğretmenın topluma da rehberlik etmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Bir:“Öğretmen Nasıl Olmalı ve Öğretmen Öğrencilerine Nasıl Davranmalı?” Yani “İyi Öğretmen”. İki: “Öğretmen Eğitimi.” Bunlar Refet Angın’ın uzmanlık alanıdır ve aklında bu sorular olan Refet Angın’a başvurur. Genç öğretmenlere özellikle. Hep bunları söyledim, hep rehber olmaya çalıştım. O yüzden de bu konuların rehberi, eğitimcisi denince Refet Angın akıllara gelir.”

“Binlerce toplantı, konferans, veyahut panel, kitabım, ... müzesinin kurulması, Cumhuriyet Yıllıkları, röportajlar, vb. ... benim son yıllarda en çok üzerinde durduğum ve uzmanlaştığım alan bu. Ara sıra da makale şeklinde yazılar yazdığım oluyor. Televizyon programlarına katılıyorum, tüm diğer kutlamalar, etkinlikler her yerde sağlığını el verdiğince bulunuyorum. Ve bu cemiyetlerin her birinde en birinci işim deneyimlerimi aktararak genç nesle, genç öğretmenlere rehberlik yapabilmek, biraz olsun yollarını aydınlatıp işlerini kolaylaştırabilmek oluyor.”

“... naçizane deneyimlerimi aktarırım.”

“... bakanlığın çeşitli toplantılarında (yalnız şuralar değil, zaman zaman başka toplantılarda da) Ben bunların hepsine katıldım. Hiç birisini ihmal etmedim. Çünkü; benim deneyimlerimi, gördüklerimi, bilgilerimi sen de öğren. “

“... toplantılar da önemli. Söylemiştim, benim eğitimci olarak yüklendiğim sorumluluklarım hep değişerek arttı. Şimdi de deneyimlerimle, anılarımla, bilgimle yol gösterici, rehber olmak gibi bir yükümlülüğüm var. İnsanlar her zaman birbirleri ile deneyimlerini paylaşmalı, birbirlerinden öğrenmeli.”

“... ben hani kitabım çıkacak kendimi rezil etmek gibi bir şey mi diye düşünüyordum. Benim o ilk kitabım çıkarken ben önce karşı geldim. Sonra bana ... dedi ki, hem ... hem ...; “Hocam, senin özellikle anılarını öbür tarafa götürmeye hakkın yok. Sen yaşamınla öğretmenlere, gençlere örnek olmalısın.” Böylelikle kabul ettim kitabın çıkmasını.”

“Prensibim; ... Yani seveceksin, birlikte gelişeceksin.”

“Eğitimlerin yanı sıra bu tür okul toplantılarının o kadar faydası olur ki! Neden? Fayda yalnız bana olursa beyhude. Her toplantı katılan herkese faydalı olmalı. “

“Yani yalnızca ders anlatmak değil, rehber olacaksın, topluma da rehberlik edeceksin.”

Meslektaşlar ile şahsi deneyim paylaşımı, başkalarını geliştirme, amaca yönelik yönlendirme ve yol gösterme yapmak, başkalarına destek vermek, diğer öğretmen ve velilere rehber olmak eleştirel arkadaşlığın davranış modellerini oluşturur (Upham, 2001; Gasket, 2002; Bakioğlu, 1998: 12-14; Şişman, 2002: 156).

Diğerlerine yardım etmenin önemli olduğunu düşünen katılımcı, yardıma ihtiyacı olan meslektaşlarını asla ihmal etmediğini, yaptığı yardımla karşısındakinin hatalarını düzeltmeyi, onun yaşamını güzelleştirmeyi amaçladığını belirtirken yaşamındaki en büyük mutluluğu da başkalarına yardım ederek onların yaşamlarında olumlu yönde değişiklikler olmasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcı diğer öğretmenlere de arkadaşlarına yardım etme ve birlikte gelişebilmenin gereklerini yerine getirmeleri konusunda uyarıda bulunmaktadır.

“Sen bana geldin “Efendim bu gün bunu, bunu yapmadım”. Benim de çok sıkıntılı bir devrem. “Niçin yapmadın?” derim. Benim de şöyle düşün bak; derim ki; “Ha demek ki bu kişinin çok daha olgun olması lazım. Böyle geldi. Ben bunu ihmal etmeyeyim, değerlendireyim”. Yalan söylediyse ben bunu ihmal etmişim. Ben bunu ihmal etmeyeyim, durumunu göz önüne alayım değerlendireyim.”

“Seni destekleme olarak değil yalnızca; yanında olmak, seninle olmak, senin üstün tarafların varsa bunları hep tespit edip öne çıkarmak.”

“... senin müdürün hep seni hırpalıyorsa ona karşıyım. Niye? Niye hep seni hırpalıyor? Senden ne bekliyor? Belki seninde hataların var. Ama bunları düzeltmek, on tane yanlış varsa birisini düzeltsin, beşini daha iyi şekle soksun. Yani eksikleri tamamlamak, benim derdim o.”

“En önemlisi de sana doğru bir şeyi öğretebiliyorsam, gösterebiliyorsam, seni doğru yönlendiriyorsam, senin için doğru olana yardım ediyorsam tamam.”

“Yani bunları niye hep kendimi, kendimle birlikte çevremdekileri zenginleştirmek için yaptım. Ve de başarılı oldum.”

“... Yani sana maddi veya manevi bir şey verebiliyorsam kendimden, öğrendiklerimi, paramı, her neyse...”

“... benim arkadaşlarımla gerçekten çok büyük bir bütünlüğüm devam etmiştir ve hala da etmektedir.”

“Ona da yardım etmeyi unutmayın sakın! Yardımı mutlaka yapın.”

“... arkadaşlarıma yardım etmek isterim. Eğer sen bir hata yapıyorsan ve ben bunu görüyorsam seni kırmadan, incitmeden seni uyarmak, bunu düzeltmekte sana yardım etmek isterim.”

“Müdür Hanım, ben terfi edemiyorum. Ne olur? Bir yıl sonra bu kurs kapanır.”
Ve ben “Ha” dedim ki “Haklı! Haklı!” Dedim ki giderim, bu insana da yardım ederim.”

Eleştirel arkadaşlığın bir diğer davranış göstergesi de diğerine yardımcı olarak, bilgi, iş veya düşüncelerinde anlamlı değişimlere sebep olmak olarak değerlendirilmektedir (Clutterbuck&Megginson, 1999: 3).

Mentörler yeni öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminde önemli bir rol oynarlar. Yeni öğretmen gelişim kademelerinde ilerledikçe akıl hocalarının karşılıkları ve yaklaşımları bu kademeleri değiştirip uyum sağlayabilir. Nelson ve Quick (1997) başlangıç, harmanlama, ayırma ve yeniden tanımlamayı içeren mentör-yeni öğretmen ilişkisinin dört kademesine önem vererek yeni öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim değişimlerinin özünü yakalamayı denediler.

Katılımcı, konferans, seminer benzeri organizasyonlara dahil olmasının nedenlerinin eğitim faaliyetlerini değerlendirerek sorunların tespit edilmesini kolaylaştırdığını düşünmekte, herkesin kendi bilgi ve deneyimlerinden faydalanmasını istediğini belirtmektedir. Birlikte çalışan insanların birbirlerine üstünlük kurma çabalarının anlamsız olduğunu düşünmekte ve yanlış davranışlar olarak değerlendirmektedir. Meslektaşlarının hepsine aynı yakınlıkta ve sorunlarına karşı aynı ilgiyle yaklaştığını belirtirken iş dışında kurulan arkadaşlık ilişkisinin işle ilgili uygulamalara olumlu etkileri olduğunu, birliktelik ruhunun birleştirici fonksiyonunun sorunları çözmede önemli olduğunu ve eleştirel bir ortamın zeminini hazırladığını ifade etmektedir. Katılımcı iyi okul tanımını yaparken de meslektaşların birbirlerine karşı profesyonel davranış göstermelerinin önemini vurgulamaktadır.

“ben çok yerde konferanslar veriyorum. Katıldığım toplantılarda eksiklerimizi anlatıyorum. İsterdim ki Sayın Milli Eğitim Bakanı da bu bilgilerimden faydalansın.”

“Karşılıklı birbirimize bağlı durumdayız. Ben seninle aynı fikirdeyim ama bir yerde ben kendimi üstün görüyorum, bir yerde sen kendini üstün görüyorsun. Ne oluyor? Olmadı işte.”

“Ama ben hiçbirisini kırmadım. Neden kırayım ki? Benin arkadaşlarımla kurduğum bütünlüğüm onların hatalı yanlarını düzeltmekte hep işe yaramıştır. Bu bütünlük duygusu ile herkes birbirini rahatça, kırmadan eleştirebilir. Çünkü bilir ki karşındakinin iyiliğini istiyorsun. İşlerin daha iyi yapılmasını istiyorsun.”

“... arkadaşınızı da kötülemeyin. Siz kendinizle beraber onun da iyi olması için gayret gösterin.

“Herkes huzurla işleri ile uğraşıyorsa, birlik ve beraberlik içindeyse, yardım sever, birbirinin iyiliğinden mutluluk duyuyorsa o okulda eğitim de iyi olur, o okul da iyi olur.”

Öğretmenlik takımının tüm bireylerine karşı uygun profesyonel davranışlar sergileyebilme, profesyonelliğini arkadaşlarıyla, velilerle ve dış çevreyle paylaşma, yani değişen karmaşık çevredeki çeşitli bireysel ihtiyaçlara zekice karşılık verebilme yeteneği eleştirel arkadaşlığın kurulmasında etkili davranışlardır (Hellsby&Knight ve diğerleri, 1997, 9-10).

Katılımcı; görüşmelerde ısrarla iyi niyetli olmanın üzerinde durmuş ve meslektaşlar arasındaki bütünlük, birliktelik duygusunun başarıya ulaşmadaki önemini vurgulamıştır. Katılımcı bütünlüğün ancak karşılıklı samimiyet ve iyi niyetli olmak ile gerçekleştirebileceğini de vurgulamaktadır. Manevi ve maddi açıdan verici olmanın

önemini belirtmesi ve özellikle meslektaşlarına karşı benimsediği yardımsever tutumu araştırma açısından önemli çıkarımlar oluşturmaktadır. Araştırma verilerine göre; sabırlı, sevgi dolu olmak, şikayet etmemek, ilk önce özeleştiri mekanizmasına güvenmek, bir hatayı yanlış, yolunda gitmeyen bir işin nedenini ararken önceliklikli olarak kendi uygulamalarını gözden geçiriyor olmak profesyonel bir öğretmen kimliğinin en belirleyici unsurları arasında ortaya çıkmaktadır.

4.2.2.2. İşyeri Olanaklarının Profesyonel Kimliğe Etkileri

İşyerinde, öğretmenler işyerlerinin kurumsal yapısını da öğrenirler. Okulun kurumsal karakteristikleri, öğretmenlerle yöneticiler arasındaki, öğretmenlerin kendi aralarındaki, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki, öğretmenlerle ebeveynler ve diğer sosyal unsurlar arasındaki karşılıklı etkileşim, öğretmenin yeni öğretme imajları oluşturmaya neden olur. Ek olarak; okulun malzemeleri, dershanelerin ebatları gibi fiziksel şartları, okulun ve sınıfın sosyal yapısı öğretmenin kimliğini etkileyen diğer faktörlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri işyeri deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir (Cole, 1991; Smylie, 1995; Zeichner&Tabachnick, 1981; Liston& Zeichner, 1980; Shulman, 1987, aktaran: Duru, 2006, 124).

Bakioğlu (2002)'nın; kalabalık sınıfların etkileri üzerine yaptığı bir ön araştırmada kalabalık sınıflı okullarda öğretmenlerin öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenme, veliler ve öğrencileri ile işbirliği yapmada, etkili iletişim kurmada, güvenliği sağlamada sorunlar yaşadıklarını ve yoğun biçimde stres altında oldukları tespit edilmiştir (Bakioğlu, 2002: 147-156). Araştırma sonuçlarına göre; kalabalık sınıflar, öğretmenlerin mesleki algılamalarında olumsuz eğilimleri arttırarak geleneksel öğretmen kimliklerinin devam ettirilmesinin bir başka faktörü olarak ele alınabilir.

Katılımcının çalıştığı okullar, mesleğine başladığı ve sürdürdüğü yılların genel ortamı çerçevesinde değerlendirildiğinde; hem sınıf sayıları hem de diğer eğitim olanakları yüksek olan okullardır. Katılımcının görevine başladığı yıllarda Cumhuriyet yeni kurulmuştur ve nüfus yoğunluğu ile okula devam eden öğrenci sayısı açısından düşük sayılar söz konudur. Yanı sıra devletin top yekün kalkınma stratejisi kapsamında

eğitime büyük yatırımlar yapılmaktadır. Yatılı okullar yaygındır ve katılımcı yoğun olarak yatılı okullarda, meslek liselerinde çalışmıştır. Meslek liselerinin döner sermayelerinden bir takım maddi olanaklar yaratabilme şansları da mevcuttur.

Katılımcının çalışmış olduğu okullardaki öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ileriki yaşamlarında başarılı olmuşlar ve yüksek mevkilere gelmişlerdir. Bunu okullara devam eden öğrencilerin geldikleri sosyal statünün yüksek olmasına ve toplumsal anlamda bir takım ayrıcalıklı maddi imkanlara sahip olmalarına bağlamak yerinde olacaktır.

“... biraz da ilgim (güler) şey itibarı ile; ...’den dolayı. ... benim öğrencim. ... öğrencim. Annesi ile beraber çalıştık. Ben Ankara Deneme Lisesi okul müdürü, o da müdür muavinimizdi. İşte bu 50 olaylarından sonra ...’ın babası evet, o senato başkan yardımcısı oldu.”

“... 26 kişilik bir sınıf, erkek kız karışık.”

“Yıldız Teknik’te şimdi benim Ankara Deneme Lisesi’nde yetiştirdiğim çocuklar. Dekan oldu, üç tanesi orda. İstanbul Teknik’te de var. Profesörler, dekanlar. Fakat üç tane orda gitmişler o yeni rektöre, Tuğrul Bey’e, demişler ki...”

Veli profili açısından değerlendirildiğinde de; çocuklarını liseye gönderen veliler genellikle toplumun memur ve ticaretle ilgilenen kesimini oluşturmaktadır ki bunlar da ekonomik olanaklar ve bilinç açısından yetkinlikleri olan kesimlerdir.

Katılımcı daha sonra Deneme Lisesi kuruluşunun çalışmalarına katılmış ve uzun yıllar Deneme Lisesi’nde müdür olarak görev yapmıştır. Deneme Lisesi pilot bir projedir ve en özel çocukların eğitim gördüğü, eğitim ve fiziki olanaklar açısından tüm ihtiyaçların en iyi şekilde karşılanmaktadır.

Katılımcı Deneme Lisesi’ndeki öğrencilerinin bir takım olanaklar açısından diğerlerinden farklı ve ayrıcalıklı çocuklar olduklarını belirtmiştir.

“Tabi bizim Deneme Lisesi’ne o dönem matematik, edebiyat gibi derslerde üstün çocuklar geliyor.

Melihat Diye biri kızın annesi, ... başkanımı ne, ilk kadın avukatlardan biri. Baba da avukat.

“... Sonra cumhurbaşkanı Cevdet Sunay oldu. Birazdan da Cevdet Sunay’ın çocukları benim öğrencilerim oldu. Bu vesile ile çok yakından tandım tabii.”

Öğretmen kimliğinin oluşturulmasında etkili olan temel süreçlerden biri de, “okuldaki işleyiş”in dönüştürülme sürecidir. Okuldaki işleyiş öğretmenin meslek anlayışının, benlik algısının; öğrenciyi, eğitimi ve toplumu kavrayışının dönüştürülmesinde etkili olmaktadır.

İspanya’nın Bask bölgesinde yapılan bir araştırma, öğretmen kariyer basamakları sınavı türündeki sınavların öğretmenlerin kendilerini kanıtlama isteğini, “profesyonel olarak kabul edilme (tanınma)” isteğini karşıladığını, onların dönüşümünü hızlandırdığını ortaya koymaktadır (Lozano, 2003). Aynı araştırmaya göre, benlik- imgesindeki (self-image) dönüşüm, öğretmenlerin kendilerini ücretli kamu çalışanı ya da profesyonel olarak algılamalarına bağlı olarak değişmektedir. Kendilerini profesyonel olarak algılayanlar, “öğretme ve içeriğini” teknik uzmanlık olarak görmekte; öğrenci, diğer öğretmenler ve ana babalar ile ilişkilerini ise “rekabet” ve “verimlilik” terimleriyle ifade etmektedirler. Kanada’da yapılan bir araştırmada (Delhi&Fumia, 2002) ise, “reform”la birlikte öğretmenlikle ilgili iki “profesyonel” imgesinin yan yana durduğundan söz edilmektedir. Bunlardan birincisi, “önde giden, dinamik, ileriye gören ve esnek öğretmen”; ikincisi ise, hükümet reformlarıyla ortaya çıkan, iş dünyasındaki değişime uygun “yeni” bir öğretmen imgesi. Özellikle, “yeni” imgeyi benimsemeyen öğretmenlerde, saldırıya uğradıkları duygusunun hakim olduğu; bu öğretmenlerde kızgınlık ve kuşkunun açıkça görüldüğü, ancak bu öğretmenlerin de “profesyonizm” söylemini kullandıkları rapor edilmektedir (Ünal, 2007).

Uzun yıllar merkeze bağlı kurumlarda ve de merkezde çalışmış olmak katılımcının mesleki eğitim olanaklarından kolayca faydalanmasını sağlamış ve bu eğitimler profesyonel kimliğinin gelişimine olumlu etkilerde bulunmuştur. Ayrıca katılımcı, eğitimle ilgili bir çok mesleki toplantı, konferans, seminer gibi organizasyonlara tarihi kişiliği ve bakanlık danışmanı olması nedeni ile davet edilmiştir ki bu durum da gelişimi üzerinde olumlu etkiler yapmıştır.

Solomon (1996) ve arkadaşları, farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip ilköğretim öğretmenlerinin inanışlarını inceledikleri araştırma sonucunda; eğitim olanakları uygun olmayan, yetersiz okullarda çalışan öğretmenlerin, eğitim olanakları açısından yeterliği orta ve yüksek okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha

geleneksel inanışlara sahip olduklarını ve daha geleneksel uygulamaları kullanmakta olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Eğitim olanaklarının düşük olduğu yetersiz okullarda öğretmenler; öğrencilerin öğrenmesi konusunda daha şüpheli, daha az yapıcı yaklaşımlara sahip ve öğrencilere karşı daha az güven duymaktadırlar. Ek olarak; bu öğretmenler öğrencilere birlikte öğrenme ve sınıf planlama çalışmalarına katılmalarında daha az fırsat vermektedir.

Katılımcının uzun yıllar başarılı olarak görevini yapma sürekliliği ile kendisinin tarihe mal olmuş bir kişilik olmasının yarattığı özel durumu arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Öyle ki; katılımcı tarihsel kişiliğinin sağladığı olanaklar ile eğitimin planlayıcısı olan üst düzey kişilerle uzun yıllar yakın bir ilişki içinde olmuş, eğitim ile ilgili çeşitli alanlarda (öğretmen yetiştirilmesi, eğitim planlaması, vb.) kilit görevler üstlenebilmiş, devletin de üst düzey bürokratları ile iletişim kurabilme fırsatlarını yakalamıştır.

”... 17 tane şuraya katılan tek insanım.”

“... Talim Terbiye’de bir inceleme yapılmış, benim ilk şuradan itibaren, ilk Tarih kongrelerinden itibaren bulunduğum meydana çıkmış.”

“... ben Atatürk’ün bu kongre müddetince sekreterliğini yaptım. Özel sekreterliğini.”

Ancak katılımcı bu konumunu ve beraberliklerini mesleki uygulamalarını kolaylaştırma ve ideallerini gerçekleştirebilme yolunda bir araç olarak kullanmış, bu ilişkilerini her zaman eğitime fayda sağlamak çerçevesinde değerlendirmiş ve alçakgönüllülüğü ile öğretmen kimliğini her zaman tarihsel kişiliğinin önüne çıkarmıştır. Yanı sıra katılımcının tarihsel kişiliği mesleki statüsünü kazanmasında sadece yardımcı-kolaylaştırıcı bir role sahip olmuş; asıl olan her zaman onun idealizmi, başarıya odaklanması ve etkili iletişim becerileri ile öğrenme heyecanı ve gelişmeye açık zihinsel yapısıdır.

4.2.3. Özerkliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.3.1. Demokratik Kararın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, tüm eğitim etkinlikleri ile ilgili kararların uygulayıcılar tarafından verilmesi gerektiğini, tek başına alınan kararın mutlak suretle eksik taraflarının kalacağını, kararın hem uzmanlık hem de kararla ilgili olan işe müdahil olmayı gerektirdiğini ifade etmektedir.

“... kararını vermedim yani ben bunu disiplin kuruluna sokarım, birlikte daha da iyi düşünürüz. Kararı kurul verir. Her zaman kararı hep birlikte veririz. Öyle de olmalı.”

“... genellikle bir iş yapılacaksa yalnız başıma karar vermedim.”

“... o ders yılında neler yapılacak, neler işlenecek, neler sorulacak bunu hep beraber karar veririz”.

“Ben okul müdürüyüm diye her zaman, her şeyde en doğru kararı vermem mümkün değil. “Örneğin bir öğrenciyi değerlendireceğiz, dersine girmeyen öğretmen nerden bilsin, nasıl doğru tahlil etsin değil mi evladım?”

“... Yani programlar yapılırken öğretmenlere sorulurdu, öğrencilere sorulurdu. Bunlar dinlenir değerlendirilirdi.”

“Mevzuatı her zaman önemsedim. Ancak kararlarımda her zaman özgür oldum.”

Okul işleyişi ile ilgili kararların okulun paydaşları yani kararın uygulayıcıları tarafından alınması hem uygulamaların sağlıklı biçimde devam etmesi hem de öğretmenlerin profesyonelliklerinin gelişimi açısından önemlidir. Profesyonel öğretmen, uygulamaları öğrencileri ve kendisi ile ilgili kararlara katılan, karar alınması konusunda demokratik anlayışa sahip, kararı verme ve uygulama iradesini gösterebilen öğretmendir. Katılımcının demokratik karara karşı göstermiş olduğu hassasiyet profesyonel kimliğinin değerlendirilmesi açısından güçlü bir veridir.

Son yıllardaki araştırmalar her ne kadar profesyonelliğin başka farklı kriterlerine işaret etmekte olsa da profesyonelliğin en önemli etkileyeni otonomidir. Otonomi uzmanlıktan doğar ve merkezi idare karşısında güçlü bir akademik baskı oluşturur. Okulda otonomi sağlamanın birinci yolu kararın demokratik niteliğinin güçlendirilmesidir ki katılımcı da literatürle örtüşecek biçimde bunu vurgulamaktadır (Bakioğlu, 1998: 13; Şişman, 2002: 155).

Öğretmen kendinden beklenen işi yapmayı bilmekle kalmayıp, aynı zamanda en iyi olduğuna inandığı tarzda yapma fırsatına sahip olmalıdır. Dolayısıyla bir

profesyonelin işini nasıl gerçekleştireceği kendisine bağlı olmalı ve bu durum, mesleğin icrasında önerilere, yeni ve daha etkin yollar öğrenmeye kapalılık olmayıp, başkasının yolunu izlememek olarak değerlendirilmelidir (Glasser, 2000, 9).

Reynolds (1997) Orta Atlantik okul sistemindeki temel okul yönetimine dayanan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin karar almaya katılım düzeyi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi 516 öğretmen üzerinde incelediği çalışmasında, karara katılım düzeyi ne kadar yüksekse, iş doyumu ve amaçları benimseme düzeyi de o kadar yüksek olduğu saptanmıştır.

Chapman ve Hutcheson (1981)'ın öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerini incelediği çalışmalarında, ilköğretim öğretmenliğini bırakan öğretmenler kararlara katkıda bulunmanın önemli olduğunu belirtirken, öğretmenliğe devam edenler tanınma ve diğer insanların onayını almanın daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

4.2.3.2 Esnekliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Kendine ait projeleri olarak Deneme Lisesi'nin kuruluş çalışmalarını belirten katılımcı rehberlik uygulamalarının tüm ülke genelinde yaygınlaştırılması çalışmalarını meslek yaşamının en önemli projelerinden biri olarak değerlendirmektedir. Deneme Lisesi 1955 yılında Ankara'nın Bahçelievler semtinde öğretime açılmıştır. Lisenin kuruluş amacı ve çalışmaları ilk müdürü Taşdemiroğlu (1995)'nin ifadesi ile; “öğrencilerin yaşamlarında gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak, yeteneklerine uygun müfredat programlarına gereksinim olmasıdır. Müfredat programları planlanırken öğrencinin içinde yaşadığı toplumda (ana - baba her türlü iş sahibi, eğitimci, bilgin, çeşitli kurum ve fakültelerle) temas edilmiş çocukların ihtiyaçları, değişen ve gelişen toplumun istekleri ve Milli Eğitim'in amaçları göz önünde tutulmuştur. Öğrencilerin zihin ve bedeni gelişimi, bireysel faktörler dikkate alınarak onlara başarı sağlayacak bir program düzenlenmiş ve bakanlığın onayından sonra 1955 yılında öğretime açılmış olan Bahçelievler Deneme Lisesi'nde 1956 - 1957 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır”.

Katılımcının ayrıca Cumhuriyete Işık Tutan Öğretmenler, Yılın Öğretmeni, Bakalorya sisteminin ülkeye özgü koşullarla uygulanması, Köy Enstitüsü uygulamalarının günümüzün koşullarına uygun biçimde reforme edilerek uygulamaya konması gibi projeleri bulunmaktadır.

“Ancak pek tabii birinci önemdeki uygulamam, projem aynı zamanda gerçekleştirdiklerimden biri. Rehberlik. Benim için en önemlisi. Deneme Lisesi’nde Rehberlik Servisinin kurulması benim meslek hayatımdaki en önemli projelerimden biridir.”

“Aslında Deneme Lisesi’nin kurulması, çıkış fikri olarak olmasa da kuruluşunun tüm aşamaları olarak benim projemdir.”

“Tabii olgunluk veya Bakalorya için çok kavga ettim. Olgunluk kabul edildi. Şimdi onu da bekletecekler galiba.”

Upham (2001) esnekliği tutkulu öğretmen davranışı olarak belirleyip planlara uymada ve gün içindeki değişikliklere uyum sağlamadaki esneklik şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcı, müfredata uymasa dahi öğrencilerin öğrenmeleri sağlayacak etkinlikleri gerçekleştirmeye çaba gösterdiğini ve bu konuda ısrarcı olduğunu ifade etmektedir.

“Misal gezi dönemi değil, izin vermek istemiyor amirim. Öyle asilikler yapmam. Ancak düşünürüm yolunca yordamıca ağzından girer burnundan çıkar o izini alırım.”

Öğretmenin profesyonel kimliğin esneklik boyutundaki göstergelerinden bir diğeri de müfredatı öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre esnetebilmeleri olarak kabul edilmektedir (Enz&Weber&Campopiano, 2000, 85-95; aktaran: Ekşi, 2005, 7-15).

4.2.3.3. Otonominin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, mesleki uygulamalarını inisiyatif kullanarak sürdürdüğünü, merkezi idarenin yaptırımlarını kabullenmediğini ve bu konuda meslek yaşamı boyunda inatçılığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Katılımcı, özellikle meslektaşlarının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda bireysel inisiyatifini kullandığını,

verdiği kararı uygulamak adına riski göze almaktan kaçınmadığını, yasaların önemli olduğunu ancak yasalara uygun davranmanın olmazsa olmaz bir koşul olmadığını ifade etmektedir. Karar ve kararın uygulanması noktasında, doğru iletişim biçimlerini tercih etmekte, öncelikle üst yönetimi ikna yoluna gitmekte, bu mücadelesinden kolaca vazgeçmemektedir. Katılımcının her konuda tercihinin gönüllülük ve ikna yönünde olması dikkat çekicidir. Mesleğinde otonomiye devreye sokarken dahi karşısındakine saygısını yitirmemesi, karşılıklı anlaşmaya dayanan mücadele yollarını benimsemesi katılımcının özerkliğinin bilinçsiz bir asilikten değil bilinçli bir uzmanlıktan kaynaklandığını göstermektedir ki katılımcı da aynı biçimde değerlendirmektedir.

Katılımcının; öğretmenlere de uygulamalarında cesaret sahibi ve inatçı olmayı önermesi profesyonel kimliğin özelliklerinden olan ve öncelikle uzmanlıktan kaynaklanan özgüvenin ve özerkliğin merkezi kontrolün etkilerinin azaltılmasının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“Ben kendim doğru bildiğim uygulamalarımı hep sürdürdüm. Onların dedikleri beni bağlamadı. Ben ilk yıllarımda da böyleydim. Ben hep aynı inatla çalıştım. İlk yıllarımda da böyleydi.”

“Orda da inatçılığım devam etti. İnadım devam etti. Çok iyi giden bir kurs mesela bana bağlı. Kapatılmasını istiyorlar. Hayır bu kursu kapatamam.”

“Vali olsun, milli eğitim müdürü olsun “teftiş dönemi değil, gidemezsin.” Dediler. Dedim ki; “giderim.” Gittim. Ama kızak devrildi, karda kaldım, hastalandım... Onlar ayrı.”

“... yasaları mevzuatı da önemserim. Ancak çok da şart değil.”

“ “Öğretmenlik, yöneticilik yapacak insanların cesaret sahibi olması lazım. İnata edecek, şart. Şart. Bazı işleri yapmaya cesaret edeceksin. Öğretmensen veli ile mücadele edeceksin, belki gerekirse müdürünle mücadele edeceksin yapacaksın. Gerektiğinde bakanını zorlayacaksın.”

Mesleki uygulamalar üzerindeki üst yönetimin yönlendirmelerinden bağımsızlaşan kontrolünü değerlendiren katılımcı, özerkliğinin mesleki bilgi ve birikiminden, başarılarından, mesleki ve kurumsal bağlılığından ve adanmışlığından kaynaklandığını ifade etmektedir. Mesleğini sürdürmesi için merkezi idarenin desteğine ihtiyaç duymadan, kendi yeterlilikleri ve yetenekleri ile işini en iyi biçimde yürütebilmesi, katılımcının mesleki kazanımlarını ve uygulamaları üzerindeki bireysel kontrolünü arttırmaktadır. Katılımcı, merkezi idarenin etkilerinin ve kontrolünün sınırlarının zaman içinde değiştiğini, bu değişimin ise başarılı olması nedeni ile

özerkliğinin güçlenmesi yönünde olduğunu belirtirken, özerkliğe dönük düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olmadığını, mesleğinin ilk yıllarından itibaren otonomiye sağlama yönünde davranışlarda bulunduğunu ve özerkliğine yönelik düşünce ve tutumlarının uygulamalarında her zaman belirleyici olduğunu belirtmektedir. Mesleğindeki başarılarının fark edilip kabul edilmesi ile uygulamaları üzerindeki yönetim baskısının azaldığını ve mesleki otoritesinin güçlenerek merkezi yönetim tarafından danışman olarak kabul edilecek seviyeye geldiğini ifade etmektedir.

Katılımcı ayrıca diğerlerine göre fark yaratmış olmasını ve yönetime karşı kazanmış olduğu özerkliğini mesleğine olan yüksek bağlılığına ve adanmışlığına, başarıları ile birlikte öğrencilerinin sevgisine ve koruyuculuğuna, toplum tarafından kabul edilme ve sahiplenme düzeyinin yüksek olmasına bağlamaktadır. Bu noktada, geldiği konumda mesleğinde yarattığı artı değerlerin kendisini vazgeçilmez kıldığını, merkezi yönetimin kendisinden vazgeçemeyeceğini düşünmektedir. Kendisini vazgeçilmez bir tarih ve kök olarak görmektedir. Katılımcı, bürokratik üstlerini hiçbir ve tüm gücünü özünden alır.

“... bakanlığın desteğinin olmaması beni yormaz, üzmez. Ben bakanlığa güvenerek yapmıyorum ki işimi. Kendime güveniyorum, bilgime birikime güveniyorum, öğrencilerime güveniyorum.”

“Onların kontrolünün sınırları, biçimleri, baskılarının derecesi yıllar içinde değişti tabii. Ama benim bu husustaki düşüncelerimde hiçbir değişiklik olmadı. Neysem o evladım. Önce de saygılı, bağlı idim ancak doğrularımdan hiç ödün vermedim. Sonra da öyle oldu, sonuna kadar da öyle olacak.”

“Ancak zamanla tabii beni tanıdıkça, yaptığım işleri gördükçe onların da bana karşı yaklaşımları değişti. Şimdi diyelim bir durum oldu, önce beni dinlediler. Önce bana danıştılar. Sonra hükümetler değişti, değişti...”

“Ben her zaman lazımın, onlara da lazımım. Başarılarım, yaptıklarım hep referansım oldu. ...” “Yoksa ne olacak ki. Sağlıklı herkes ileri yaşlara kadar yaşayabilir. Ancak şuradaki gibi. Yok mu benimle aynı yaşlarda olanlar? Var. Ama yolun sonuna kadar gelememişler. Bırakmışlar bir yerlerde. Ben hep devam ettim, hep kazandım, başarılarım benim koruyucum oldu. Bak işte atamıyorlar evladım. İsteseler de, vazgeçseler de benden atamıyorlar, atamazlar.”

“... vakıf da, tabii yaş haddiyle emekli oldum, emekli maaşım var ama bunun karşılığında eksikleri de vakıf karşılıyor. Çünkü vakfın kuruculuğunu da ben yaptım. Bunları herhalde biliyorlar. Biliyorlar da zaten.”

Bakioğlu (2004), öğretmenin mesleğine yönelik özerkliğini sağlamasında en önemli göstergenin öğretmenlikte uzmanlıktan doğan otonomi olduğunu tespit etmiştir

ve araştırmanın bulguları Bakioğlu'nun tespiti ile yüksek düzeyde uyumluluk göstermektedir. Bakioğlu (2007) bu durumu; kabul edilmiş mesleki başarının imkansızın gerçekleştirmedeki etkisi ve imkansızın olanaklı kılınması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca uzmanlıktan doğan otonominin kaynağı olarak literatürde uygulama ve profesyonel standartların üzerindeki bürokratik kontrole karşı akademik yaklaşıma dikkat çekilmektedir (Larson, 2002; Talbert&McLaughlin, 1993).

Katılımcı, farklı bir kuruma bağlı eğitimin farklı bir kademesinde çalışma olasılığını değerlendirirken, mesleki bağımsızlığının gerçekleşmesi ve bağımsızlığından ödün vermeden mesleğini sürdürme olanaklarının kendisi için önemli olduğunu ifade etmekte, faydalı olmanın öncelikli kriterini “mesleğinde özgür olmak” olarak belirlemektedir. Farklı bir kurumda aynı özgürlüğünü sürdüremeyeceğini ve bu sebeple meslekte kalmasının mümkün olamayacağını düşünmektedir.

“... belki serbest oluşum, elim kolumun bağlı olmaması, ama üniversitede kalsaydım belki bunların başındaki profesörlerin, sonra efendim dekanların, rektörlerin eliyle hareket edecektim ve bu denli özgür olup faydalı olamayacaktım.”

“Üniversite ortamı daha kısıtlı tabii. Daha kısıtlı. Evet ben meslek yaşamım boyunca istediğim gibi hareket ettim. Belki üniversitede bu kadar uzun kalmama izin verilmezdi. Bilemiyorum.”

Katılımcının uygulama alanında daha özgür olduğunu ifade etmesi ve mesleğine bağlılığı ile meslekte kalma koşullarını mesleki özerklikle açıklıyor olması, Bakioğlu (1998)'nin tanımlaması ile kendine özgü fark ve kaliteyi uygulama isteği olarak değerlendirilebilir ve öğretmenlerin meslekte kalma sebepleri ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Bakioğlu, 1998: 13; Şişman, 2002: 155).

Özdayı (1991) resmi lisede çalışan 804 ve özel lisede çalışan 330 toplam 1134 öğretmenin iş doyumunu Minnesota İş Doyum ölçeği kullanarak incelediği çalışmada, öğretmenlerin tatmin faktörlerinin farklı olmadığını; otorite, yaratıcılık ve serbestlikle ilgili doyum sağladıklarını, resmi lisede çalışan öğretmenlerde maaş durumu, merkezi yönetim, velilerle ilişki, başarılı olamama durumu stres faktörleri olarak görünürken, özel liselerde öğrenci sorunları, eğitim siyaseti, kırtasiyecilik görülmektedir. Her iki grupta da en fazla tatmin olunan değişkenler mesleğin içsel

yapısı ile ilgili, en az tatmin olunan değişkenler ise, mesleğin dışsal yapısı yani maaş, mesleki güvence, çalışma şartları, tefti ve terfi ile ilgili olduğu gözlenmiştir.

Katılımcı, özerk davranışın sorunlarla başa çıkmada da etkili olduğunu belirtirken, üst yönetimin uygulama ile olan ilişkisini sorunun çözülmesine yardım etme, yani çözüm noktasına yardım çerçevesinde dahil olma olarak belirlemektedir. Bu belirleme katılımcının yönetim yaklaşımını değerlendirebilme açısından değerli bir veridir. Katılımcı yönetimin işleyiş rolünü sorun çözme olarak tanımlamakta ve yönetime destekçi, demokratik bir nitelik yüklemektedir. Yönetimin uygulamaya katılımını soruna yönelik farkındalık düzeyi ile değerlendiriyor olması dikkat çekicidir.

“Biz okulumuzda kendi öz gücümüzle hallediyorduk, olmadı idari amirlerin sorunun farkına varmasını sağlayıp desteklerini alıyorduk. Bir yolunu bulup eksik bir şeyimizi bırakmıyorduk. Ama iyi ama kötü, ama eski ama yeni her şeyimizi tamamlıyor, başka başka sorunlarımızı da çözüyorduk.”

Uygulamada sağladığı özerklikte; mesleki başarılarının yanı sıra öğrencilerinin ve eğitim paydaşlarının etkilerine dikkat çeken katılımcı, yetkiyi paydaşlar ile paylaştığını ve paydaşların özerkliğine de önem verdiğini belirtmektedir.

Katılımcının otonomiye sağlamada, öğretmenlerin ortak bilince sahip olması ve hedeflere yönelik samimi birlikteliğin etkisini vurguluyor olması, düşünsel birlikteliğin ve ortak kimlik yaratmanın özerkliğin güçlenmesi üzerindeki etkileri açısından anlamlı bulunmaktadır.

“...’nın eşi de benim öğrencim, ... nın karısı da. Bence onların da etkisi oldu. Onlar bir şey demek, bir şey yapmak istese de karısı çıkıyor diyor ki “o benim öğretmenim”. “Haaaa...” ”Ya da benim önerdiğim bir durumda aynı olay. Demek beni, başarılarımın yanı sıra öğrencilerim de korudu. Benim daha çok iş yapmam, otoritemi kaybetmemem biraz da öğrencilerim sayesinde oldu. Enteresan. Bir şey yapmadılar, yapamadılar. Ve ben hala bu gün bakan danışmanı olarak görevdeyim.”

“Ben sorunları ile kendi kendine başa çıkmayı tercih eden bir insandım her zaman. Yani şöyle kendi kendine; dedim ya öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle birlikte çözümler yaratarak, üreterek sorunları halletmekten yanayım. Beni çok aşan bir iki istisna konu dışında bakanlıktan hiçbir şey talep etmemişimdir. Maddi ve manevi hiçbir şey. Ne destek ne de başka bir şey.”

“Doğru hedefler konmuş, insanlar huzurlu, inançlı, çalışkan. Yani baskı ortamına gerek yok. Öğretmen de bakanlık da aynı derde düşmüştü evladım. Neden baskı olsun? Nasıl insan yetiştiriyorduk?”

Güçlü ortak kimlik yaratma boyutunda değerlendirilen bu olgu “benzer düşünenlerle birlikte merkezi idare karşısında güç kazanma” olarak açıklanmaktadır (Ünal, 2007). Ancak merkezi idareye karşı kazanılan güç özerkliğin göstergelerinden biridir ve bu nedenle profesyonel kimliğin etkileyenlerinden biri olarak özerklik başlığında incelenmesi araştırmacı tarafından uygun görülmüştür

4.2.4. Adanmışlığın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, öğretmenliğin okul ve ders saatleri içinde yapılan bir meslek olmadığını, öğretmenlik rolünün yaşamın her anında ve her alanında devam eden bir rol olduğunu ve öğretmenlerin yaşamlarını bu bilinçle yapılandırarak sürdürmelerinin gerekliliğini belirtmektedir. Katılımcının yaklaşımı, öğretmen kimliğinin kişisel kimlikle bütünleştirilmesi ve bu birliktelikten öğretmen olma bilincinin ağır bastığı yeni bir kimlik ortaya çıkması olarak değerlendirilebilir.

“Evet eğer şoför olsan evine gittiğinde şoförlüğün biter. Ama öğretmenlik öyle mi ki? Bütün yaşantını kaplar. Her yerde, her zaman öğretmen olursun. Evde, okulda, çarşıda pazarda, bir sayfiye yerinde, ... Her yerde öğretmensin.”

“... yalnızca okulun içinde öğretmenlik yapılmaz. Biz okulun dışında da öğretmeniz. Bu böyle bir meslek. Sorumluluğu çok.”

“... bana dedi ki; bu karşıdaki öğretmen evini açtığımız gün bir de işte bir kitabım çıkmıştı orada da bir gençlik resmim vardı. ”Hocam kim bilir ne canlar yakmışsınızdır?” Dedim ki; “Sayın valim, yakardım ama yakamadım vaktim olmadı”.”

“Benim için öğretmenlik, mesleğim mesai saatleri içinde yapılan bir iş değil. Bütün yaşamımı kapsayan bir iş. Ben öğretmenim. Her yerde öğretmenim. Evde, okulda, sokakta...”

“Hayır. Benim için mesai saati diye bir şey söz konusu değil. Öyle bir kısıtlamam olamaz da zaten hiç olmadı. Nefes aldığım her an mesai saati benim için. Bu hep böyle oldu, böyle de devam edecek.”

Profesyonel kimliğin etkileyenlerinden olan adanmışlığın alt boyut göstergeleri; profesyonel öğretmenin hayatının her anında “hizmet/misyon” düşüncesi sahip olması, özel yaşama taşan çalışma saatleri, mesai saatlerini aşan çalışma performansı olarak

tanımlanmaktadır (Enz&Weber&Campopiano, 2000, 85-95; aktaran: Ekşi, 2005, 7-15; Şişman, 2002: 166).

Her türlü etkinlikte öğrencileri ile birlikte olduğunu ve bu durumdan zevk duyduğunu ifade eden katılımcı, kendi öğrencisi olmayan öğrencilere karşı da aynı duyguları beslediğini belirtmektedir.

“Onlarla her yere çalışmaya gidiyordum. Lise sınıfı.”

“Kandilli Çamlıca Haydarpaşa Sağlık Meslek Lisesi onlar her zaman öğrencileriyle benimledir. Onlarla birlikte olmaktan zevk duyuyorum ama onlar benim talebem olmuşlar olmamışlar ayrı bir şey. Yalnız hep bir sevgi var aramızda.”

Ders dışında da öğrencileri ile birlikte olmak, öğrencileri ile ekstra vakit geçirmek, literatürde “iş dışı çalışma” olarak tanımlanmaktadır (Hellsby&Knight ve diğerleri, 1997,9-10, aktaran: Day, 1999: 6; Şişman, 2002: 166). Sınırları ve niteliği açısından değerlendirildiğinde katılımcının öğrencileri ile kurduğu iletişim adanmışlığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Adanmışlık profesyonel kimliğin bir diğer önemli etkileyeni olarak kabul edilmektedir.

Profesyonel olmakla, profesyonel olarak davranmak arasında fark bulunmaktadır. Öğretmenlere göre profesyonel olmak; iyi eğitim almış olmak, belli konuda uzmanlık sahibi olmak, özel standartların bulunması, toplumda statü ve saygınlık sahibi olmak, maddi ödüllerin bulunması, hizmet koşullarının uygun olması gibi özelliklerle belirtilmiştir. Profesyonel olarak davranma ise Hellsby, Knight ve diğerleri (1997)’ne göre; adanmışlık ve bağlılık derecesi, açık uçlu ve hatta özel yaşama taşan çalışma saatleri, yapılabileceğin en iyisini yapmak için maksimum emek harcama ve performans gösterme, iletişim becerisi ve karşısındakinin ilgilerine göre uygun ilişkiler içinde bulunma, profesyonelliğini arkadaşlarıyla, velilerle ve dış çevreyle paylaşma, yani değişen karmaşık çevredeki çeşitli bireysel ihtiyaçlara zekice karşılık verebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (aktaran: Day, 1999: 6).

Öğretmenlerin profesyonel kimlikleri ile ilgili araştırmalarda karşımıza sıklıkla çıkan sonuçlardan birisi de; etkili öğretmenlerin sınıflarını evlerinden sonra ikinci bir ev gibi görmeleridir.

Katılımcı, kendini milli eğitimin birinci neferi olarak tanımlarken, kendini her zaman böyle hissettiğini vurgulamakta; eğitimle ilgili tüm etkinliklere tam katılım sağladığını belirtmektedir.

“Refet Angın kendini eğitime adanmış, milli eğitime yani teşkilata ait, milli eğitimin birinci neferi, bir Atatürk çocuğu ve bir cumhuriyet öğretmeni. Her zaman böyle hissettim.”

“Nerde bir toplantı yapıldıysa ben ordaydım. Her yere gittim.”

“Milli Eğitimin malı oldum. Bundan da hep gurur duydum, mutlu oldum.”

“... ondan sonra dediler ki “Hocam biz sizi teşkilatımıza almak istiyoruz.” O zaman ben de dedim ki “hay hay, benim için şereftir.”

Kendini kurumun, işinin bir parçası olarak görme, ait hissetme ve özdeşleşme, kurumsal aidiyetinden gurur duyma güçlü bir ortak kimlik duygusuna sahip olduğunun göstergesidir ve profesyonelin adanmışlığının alt boyutları arasında değerlendirilmektedir.

Üst yönetimin varlığından huzursuzluk duyduğunu ve kendisine baskı yapılmaya çalıştığını düşünen katılımcı, bu durumun işine karşı olan tutumunu etkilemediğini ve yönetimlerin geçici kendisinin kalıcı olduğunu, yaşamının sonlandığı yere kadar çalışma isteğinde olduğunu ifade etmektedir. Bu durum bireyin örgütün değerlerini ve elde ettiklerini kendisininmiş gibi kabul etmesinden kaynaklı olarak örgütün sahiplenmesinin ifadesi olarak değerlendirilebilir.

“Şimdi bak benden huzursuz oluyorlar, bana baskı yapmaya çalışıyorlar ama ben hiçbir şekilde yanlış hareket etmedim, etmem de. Ve Allah bana ömür ve sağlık verdiği müddetçe çalışırım. Bu gün Ahmet olur yarın Mehmet... Onların tavırları bana hiçbir zaman etki etmedi evladım.”

5 Aralık 2006 günü gerçekleştirilen görüşmede katılımcı, o günün kurucu müdür olarak görev yaptığı Deneme Lisesi’nin yıl dönümü olduğunu belirtirken, okulun tüm etkinliklerine katıldığını ifade etmekte ve Deneme Lisesi’nin kurucusu, müdürü olmasına şükür etmekte ve Deneme Lisesinden “benim okulum” diye söz etmektedir.

“Deneme Lisesi hala devam ediyor. 2005’in 5 aralığında da gittim. Oradaki törenlere, her toplantılarına katılırım. O 50. yılları kutladık.”

“Deneme çalışmaları başlamış. 54 evet aralığında ve ben Ankara’ya geldim buradaki çalışmalara başladık şimdi bugün yolda gelirken evet 5 Aralık 1955 denemenin yaş günü. Şimdi orada çalışıyorlar. Bu 52. yıl. Deneme lisesinin yaşı da 52 Allah’a çok şükür ve Deneme lisesinde kurucuyum, müdürüm.”

“Şimdi bugün benim okulumun 52. yaş günü ama gidemedim.”

Katılımcının, Deneme Lisesi ile ilgili ifadeleri kurumu ve yaptığı işi sahiplenmesi açısından örnek teşkil etmektedir.

Görev yaptığı yerlerden ayrılırken duyduğu büyük üzüntüyü belirten katılımcı, görev yerlerinden ayrılırken hissettiği duygularını acı olarak tanımlaması katılımcının görev yaptığı kurumlara ve hatta kurumların bulunduğu çevreye karşı duyulan yüksek düzeyde sahiplenme duygusunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“... Erzurum, Balıkesir, Hatay hep ağlayarak ayrıldım buralardan. Ve onların acılarını hiç unutamam.”

Kendini eğitimin bir numaralı neferi olarak tanımlayan katılımcının, örgütün verdiği emirlere hiç itiraz etmeden uyduğunu ve sürgün olmasının dahi mesleğine duyduğu bağlılığı zedelediğini belirtmesi; örgütün üyesi kalmak yönünde duyduğu güçlü arzusunun, meslekte kalma isteğinin ifadesi olarak değerlendirilmektedir.

“Evet ve ben hiç itiraz etmedim hep bir numaralı nefer!”

“... hiçbir şekilde ne bakanlığa işte şuraya, buraya ne bakanlığa hiçbir müracaat, itiraz etmeden ben görevimi yaparım.”

“Ve ben hiç itiraz etmeden bindim trene, kalktım dediği gün ve saatte bakanlıkta oldum.”

“... ama sizi Kayseri’ye sürdüler. Aaa haaa. Bir an meselesi. Dedim ki;, sürgünlüğü kabul etmiyorum. Ben milli eğitim ordusunun neferiyim. Benim buradaki işim bitmiş, görevim bitmiş. Kayseri’de görev verilmiş, oraya giderim. Benim yerime de bir başkası gelir. Boş kalmaz burası.”

“Türkiye’nin çeşitli yerlerinde dolaştım. En sonunda Balıkesir’deyken beni sürdüler Kayseri’ye. ...Kalktım Kayseri’ye gittim. ... Ankara’dan bir haber; özel kalem müdürü, “efendim sayın bakanımız sizi bekliyor” Buna da itiraz etmedim.”

“...ve ondan sonra dediler ki “artık siz bizim malımızsınız” Şimdi tamam.”

Örgütün değer ve hedeflerini kesin bir kabul ediş ve inanma noktasında katılımcı, müdür olma olasılığını reddedip rehberlik uygulamalarını yerleştirmeye yöneldiğini ve

örgütün değerlerine karşı herhangi bir uygunsuz davranışta bulunmadığını, örgüte karşı her hangi bir suç işlemediğini belirtmektedir.

“Fakat evvela müdür olmak istemedim çünkü bütün derdim rehberliği kurmaktı. Hala öyle düşünürüm, onun mücadelesindeyim.”
“... memur olarak yönetmeliğe, yasaya uygunsuz bir davranışım, bakanlığa karşı işlediğim bir suçum olmadı.”

Katılımcının, dışsal etkenlerin kendisini olumsuz yönde etkilemesine izin vermediğini ve Atatürk’e verdiği söze riayet ederek mesleğine her zaman bağlı kaldığını belirtmesi ve kendini tanımlarken eğitime gönül vermiş biri olmasına yaptığı vurgu mesleğine ve örgütüne yönelik pozitif duygusal bağlılığının göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

“... ben hiçbir şeyin beni yıpratmasına izin vermedim. Atatürk’e verdiğim sözü unutmadım. Hep o söze riayet ettim. Sürüldüğümde de, şimdi de “devam” dedim.”
“... eğitime gönül vermiş...”

Örgütsel bağlılığın en önemli boyutlarından biri “içselleştirme” olarak tanımlanmaktadır. İçselleştirme; bireyin, örgütün etkili tutum ve davranışlarının kendi değerleri ile eşdeğer olmasından dolayı örgütü kabul etmesidir. Adanmışlığın bu boyutunda bireyin, grubun veya örgütün değerleri aynıdır. (Hellsby&Knight ve diğerleri, 1997, 9-10, aktaran: Day, 1999: 8).

“... Neden baskı yok ama? Bakanlığın değerleri, öğretmenlerin değerleri toplumun değerleri ortaktı. Hedefler belliydi ve hepimizin hedefi idi. İyi öğrenciyi herkes aynı şekilde tanımlıyordu ve çocuklarımızdan ne beklediğimizi bildiğimiz için onlara ne vereceğimizi de biliyorduk.”
“Öncelikle ana program var. Milli duygularla insani duygularla yetişmiş, cesur, hiçbir şeyden korkmadan cumhuriyet ilkelerine sadık gençler yetişecek. Herkes aynı hedefe kilitlenmiş canla başla çalışıyor zaten.”

Katılımcı, işine ayırdığı zamanı, daha iyi sonuca ulaşması için gereken zaman olarak tanımlayıp bunu bir çalışma prensibi olarak değerlendirmekte, zaman sınırını da sağlık durumu ile ve hayatta kaldığı süre olarak belirlemektedir. Katılımcı, sağlık durumunun elverişli olmamasına rağmen şuraya katılma konusundaki istekliliğini ve bu yönde hazırlıklar yaptığını belirterek, işi ile ilgili çalışma isteğini içten gelen bir duygu

olarak tanımlamakta, kimsenin bu konuda kendisini zorlayamayacağını ifade etmektedir.

“İşimi daha iyi yapmam için ne kadar zaman ayırmam gerekli ise o kadarını ayırıyorum evladım. Tabii sağlığımın elverdiği kadarını. Her zaman çalışma prensibim bu oldu. Hiçbir zaman daha az çalışmayı ya da emekli olmayı düşünmedim.”

“Allah’ın izin verdiği zamana kadar, sağlığımın müsaade ettiği oranda işime devam edeceğim. Benim sınıırımın çizgisi budur.”

“Şimdi ben ona göre bölge çalışmalarını falan dokümanları gönderdim hep. Ben onun için 13 kasım da gidiyorum. Tabi gidiş gelişler belki beni yoracak. Ama her şeye rağmen, dedim ki; “ya beni sapasağlam hale getirirsin ya da seni alır giderim suraya”. Başka çarem yok.”

“sağlığım hiç elvermediği halde –ki biliyordum- gittim, katıldım. Ordaydım.”

“... yaptım evladım, bu benim içimden gelen. Kimse beni zorlayamaz.”

Haberman (1995) ve Weiner (1993) düşük gelirli aile çocukları ile çalışan öğretmenler üzerinde öğretmenleri profesyonel kılan özelliklerle ilgili yaptıkları araştırmalarında diğer etkenlerin yanı sıra, örgüt adına yüksek düzeyde çaba gösterme isteğini profesyonel kimliğin etkileyenlerinden biri olarak tespit etmişlerdir.

Şura hazırlıkları sırasında günlerce uykusuz kaldığını belirten katılımcı, işi ile ilgili çalışmalar konusundaki çabasının her zaman en yüksek düzeyde olduğunu, bu konuda azimli olduğunu ifade etmektedir.

“... “Mesela şura hazırlığında günlerce uyumadım, ...”

“... Bu şubeye ben yıllar yılımı vermişim. Hiçbir şekilde, hiçbir işi aksatacak bir engel çıkarmamışım. Herhangi bir toplantı tarihi, herhangi bir iş, falan hiçbir şekilde “hayır ben gelemem, ben yapamam.” dememişim. ... Evet diğerleri yok mu? Vardır. Ama sen öğretmenlikten vazgeçtin, öteki bilmem ne yaptı falan. Ben azmettim. Kaldım.”

Hellsby, Knight ve diğerleri (1997)’ne göre adanmışlık ve bağlılık derecesi, yapılabileceğin en iyisini yapmak için maksimum emek harcama ve performans gösterme olarak değerlendirilmektedir (aktaran: Day, 1999: 6-8).

İşle ilgili kazanımları kişisel kazanımların önünde tutmak ve kişisel çıkarların olmaması profesyonel kimliğin etkileyenlerinden olan adanmışlığın kazanım boyutundaki göstergeleri arasında tanımlanmaktadır (Ünal, 2007). Katılımcı bu noktada

özellikle maddi kazanımları vurgulamakta ve maddi kazanımlarının mesleğini yapma biçimi ve mesleğine olan yaklaşımı, bağlılığı üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Kazandığı paranın az ya da çok olmasını düşünmediğini belirten katılımcı, öğretmenlik mesleğinin maddi kazanımlarla ölçülebilecek karşılığı olamayacağını ifade ederken paranın kendisini etkilemediğini belirtmektedir.

“Aldığım paranın azlığını-çokluğunu, yaşadığım koşulların iyiliğini kötülüğünü o anlamda hiç aklıma getirmedim. Çok daha fazla para kazansaydım da şimdiye kadar yaptığımın aynısını yapıyor olurdum.”

“Hayır, koşullarım daha iyi olsaydı, işimi daha iyi yapardım diye düşünmedim. Hiç düşünmedim. Hiç düşünmedim. Ama lüzumlu olmadı. İmkan da yok zaten.”

“... parayla karşılığı olamaz öğretmenliğin. Parayı hesaplamadım, beni etkilemedi yavrum.”

“... daha iyi evlerde otursaydım diyemem. Çünkü öğretmen olduğumdan beri oturduğum yere dikkat eden bir insanım. Ukalalık değil. Ama herkes 5 liraya otururken, 10 liraya otururken ben belki 15 lira verdim, iki katlı güzel bir evde oturdum. Neden? Çocuğum gelir, çocuğumun annesi babası gelir, arkadaşım gelir. Ben onlara karşı en iyi şekilde, en temiz, en doğru şekilde Öğretmenlik kisvesini tanıtabilmek için bunu yaparım. Bu itibarı sağlarım. Balıkesir’de de öyle. Balıkesir’de 5-10 liraya evler vardı. Ben gittim bir apartmanın üst katını 100 e tuttum. Neden? Güzel bir yerdi. salonu vardı. Geldiğiniz zaman siz bir veli olarak size güzel bir çay ikram ederim. Sizinle beraber çocuğunuza da ikram ederim. Yani onlara karşı öğretmenliğin üstünlüğünü gösterebilmek. Onun için onlara çok dikkat ettim.”

“Şimdi bazı kimseler efendim bakan olunca, müdür olunca makamın derdine düşüp eğitimi unutuyor. Ona düşman, bunu beğenmez, şudur budur... Olmaz evladım.”

Katılımcı maddi kazanımlarını geri planda tutulmasının yanında harcamaları ile ilgili olarak mesleki harcamaları konusunda hiç bir zaman tutumlu olmadığını ifade etmektedir.

Hastalığı sırasında kullandığı ilaçların etkisi ile sürekli uyumasından şikayetçi olduğunu ifade eden katılımcının bu tutumu yaşama ve diğer insanlara olan bağlılığı olarak değerlendirilebilmektedir (Senge, 2001).

“... bana verilen ilaçlar uyutucu biraz. Dedim ki ilgili doktorlarıma; “hep ben ilaçları aldığım zaman uyku istiyorum. Yani niye beni hep uyutuyorsunuz ?”

Çalışmada, literatürde profesyonel kimliğin bileşeni olarak ifade edilen “işini her durumda yapma“ adanmışlık etkileyeninin bağlılık boyutunda incelenmektedir (Ünal, 2007).

Katılımcının maddi kazançların yetersiz olması, ileri yaşlara gelmiş olması, sürgün olması, ödül alması ya da sağlık koşullarının uygun olmaması gibi durumların işini yapmasını engellemediğini ifade etmesi literatürdeki tespitlerle uyum göstermektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda mesleğe olan bağlılık düzeyinin dışsal etkenlere göre değişmediği çıkarımı yapılabilir. Literatüre göre de “ödül” ve “dışsal fark edilmeden” ziyade öğretmenliğe tutku, ilgi ve bu meslekte kalma isteği adanmışlığı oluşturur.

“Ben ilk öğretmen olduğum zaman hiç de parlak kazanmıyordum. Kıt kanaat geçiniyorduk. Yine de mesleğimize saygımız büyüktü. Yine iyi kazanmıyorum ama çocuklara yardım ediyorum, bir taraftan çalışıyorum, konferanslar verip, çeşitli toplantılara katılıyorum. Bu yaşta bile söylenmiyorum durumumdan.”

“... öğrencilerim için aynı inançla çalıştım. Ödül aldığımda da sürgün olduğumda da tavrım aynı idi.”

“Sürgünlüğü kabul etmedim hiçbir zaman. Ben milli eğitim ordusunun neferiyim. Benim oradaki işim bitmiş, görevim bitmiş. Kayseri’de görev verilmiş, oraya giderim. Benim yerime de bir başkası gelir. Boş kalmaz burası.”

“Şoförü Refet Hanım’ın tedavi gördüğü hastanede çalışan bir personelin okula devam eden çocuğu ile ilgili yardım talebi ile ilgili evrakları getirir. Refet Hanım evrakları inceler ve bazı telefon görüşmeleri yaptıktan sonra yüzünde mutlu bir gülümseme ile “işte böyle evladım, bu iş de tamamdır”

Görüşmenin bu kısmında, öğretmenin profesyonel kimliğinin en belirgin etkileyenlerinden biri “tutku”dur. Mesleğine ve öğrencilerine karşı tutkulu olmayan öğretmen profesyonel davranış gösterebilme yetkinliğine sahip olamayacaktır. Tutku sözlüklerde; ihtiras, düşkünlük, bir şeye kuvvetli eğilim, şiddetli arzu, istek, güçlü, derin, çoğunlukla kontrol edilemeyen duygu olarak tanımlanmaktadır (Longman, 1981).

Tutku Fransızca “passus”dan gelip acı çekmek anlamına gelir. Tutku kelimesi genel anlamda şiddetli uç bir duygu anlamına geldiği gibi, bir şeyi aşırı reddediş, veya aşırı sevgi anlamları da taşır. Kısaca duygunun yoğunluğunu, birinin yoğun bir duygu tarafından yönetilmesi anlamına gelir.

Tutku, bir şeye derin bir bağlılığı ifade eder (Küpers, 2001). Tutku bir anlamda “sevginin yoğunluğu” olarak ta görülebilir. Eğitim gibi zor alanlarda mesleğe olan tutku insana zor zamanlarda enerji verir. Sadece zekânın yetmeyeceği yerler vardır.

Öğrenme-öğretme tutkusu, yeni bilgi ve icatlara olan tutku çok önemlidir ve bu tutku bizler için itici güçtür (Passion for the profession, t.y.)

Katılımcı, eğitim uygulamalarının tüm ayrıntıları ile yakından ve bire bir olarak ilgilendiği ifade etmektedir.

“Bursa Lisesi’nde reçellerimiz için gerekli malzemeyi öğrencilerimizle gidip alıyorduk toptan. Vişne işte ayva neyse... “Hadi bakalım çocuklar gelin temizleyelim, reçeli yapalım”. Ve ben Bursa Lisesi’nde, Barış Cemiyeti’nde evet hep reçellerini çocuklarla hep kendim yaptım.”
“... zaten (ortaokul, lise, üniversite, ilkokulda bir sene) hep yatılı okullarda geçti ve de ben bir çok yerlerde müdür olarak çalıştığımda da pek çok yemek listelerini öğretmenlerim ve çocuklarımla yapmışımdır.”

Profesyonel öğretmen işiyle derinden ilgilenen ve seven, işini iyi yapmaktan hoşlanan öğretmendir (Bolman&Deal, 2002).

Öğrencileri ve meslektaşlarının her türlü ihtiyaçları ile yakından ilgilendiğini ifade eden katılımcı, bu konularda etraflıca düşündüğünü, kendisinin çözüm yaratamadığı durumlarda başka çözüm kaynakları aradığını, öğrencileri ve meslektaşlarını hiç bir koşulda yanlış davranışları ile baş başa bırakmadığını belirtmektedir.

“... düşünürüm okulumu, daireyi düşünürüm ... kime nasıl yapsam da en iyi sonucu alsam, kime nasıl yardım etsem, ben yapamadı isem kimi nereye yönlendirsem ?”
“... öğrencimi veya bu arkadaşımı yanlışlarla baş başa bırakamam.”

Okul toplumuyla ilgili olması ve istekle okuldakilerle ilgilenmesi katılımcının tutkusunun göstergesi olarak kabul edilmekte ve profesyonel kimliğin etkileyenleri arasında tutku olgusunun alt boyutunda değerlendirilmektedir (Goodfellow& Sumsion, 2000; Crosswell&Eliot, t.y.).

Katılımcının yaptığı okul ziyaretlerinde özellikle, bir takım sorunları olan okulları seçtiğini belirtmesinin yanında düşünmeye sürekli vurgu yapması da dikkat çekicidir.

“... buraya geldikten sonra şöyle bir yaşantımız oldu bizim: Sabahleyin “her haftanın başında” okulları seçiyoruz. Nerelerini seçiyoruz? Daha çok sıkıntıları

olan okullar. Sabahleyin konuşuyoruz. geldiğinden beri ayrılıncaya kadar.”

Okul ziyaretleri çerçevesinde birtakım sıkıntılıları olan okulların özellikle seçiliyor olması katılımcının bu seçimleri fark yaratma amacı ile yapıyor olması yönünde değerlendirilebilmektedir. Fark yaratmak tutkulu öğretmenlerin amaçları arasındadır (Bolman&Deal, 2002).

Tarih öğretmeni olmaktan gurur duyan katılımcı, mesleğindeki kazanımlarını tarih öğretmeni olması ile ilişkilendirmekte ve katıldığı her organizasyonda kendi branşından olan öğretmenlerle onların branşlarındaki yeterliliklerini arttırmaya yönelik kendi deneyimlerini aktardığı özel çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Ayrıca makam ve mevkilerin verilmiş olması karşısında öğretmenliğin kazanılmış bir ünvan olduğunu vurgulamakta, kalıcı olan değerın tarih öğretmenliğı olduğunu ifade etmektedir.

“Tarih öğretmeni, doğru, hakikatten öyle. Ben tarih öğretmeni olmakla büyüdüm, büyüğüm. Bakanlık müşavirliğı, müdürlük işte hepsi geldi gitti. Ama tarih öğretmenliğı devam ediyor. Bunu bilmek lazım. Ve benimsemek lazım”
“... özellikle’le falan gittiğimiz okul toplantılarında tarih öğretmenleri ile de ayrıca toplantılar yapmaya, onlarla konuşmaya, onları dinlemeye, deneyimlerimi onlara aktarmaya dikkat ederim.”

Branşa yönelik tutku duymak ve öğrettiğı dersi sevmek öğretmenin profesyonel davranışı kapsamında değerlendirilmektedir (McDermontt&Rothenberg&Gormley, 1999; Larsson, 2002).

Katılımcı, öğretmen lisesi öğrencileri ile yapmış olduğu bir toplantıda, öğrencilerin öğretmen olmaya yönelik isteksizliğı üzerine özel bir konuşma yaptığını belirtmektedir.

“Okul toplantılarında; evvela çocuk Atatürk’ün yanından gelen, Atatürk’le beraber olan bir öğretmen tanımaktan çok mutlu. Çünkü onlar hani sanki yıldızlardan gelen biri sanıyorlar. Atatürk’ü. Beni görünce yaşadığını, insan olduğunu hissediyorlar.”
“Şimdi burada Çapada da hep Öğretmen Okullarının kuruluş gününde son sınıflarla özellikle, (bu sene yapamadım onu, zaten hastanedeydim) toplantı yaparım. Evet, aşağı yukarı iki yüzün üstünde öğrenci. Son sınıf öğrencileri. Dedim ki; “Çocuklar

bir şey soracağım; Burayı bitirdikten sonra eğitim fakültesine giden veya yüksek öğretmen okuluna giden kaç kişi var?” Kalka kalka 25 tane el kalktı. Dedim ki; “Kusura bakmayın çok üzıldüm. Siz buraya niye geldiniz? Parasız yatılı bir okul. İmtihanla girdiniz. Bu 25 kişinin dışında 150 kişi. Kimi avukat olacak, kimi doktor olacak, kimi bilmem teknisyen olacak. Niye evladım? Şimdi size bir şey söyleyeyim mi? Sakın kızmayın. (Hepsi pür dikkat dinliyorlar.) Siz hemen gidin, bakanlık veya okulunuz kanalı ile müracaatınızı yapın, gidin normal liselere. Sizin yerinize de kapıda öğretmen olmak için bekleyen insanlar gelsin.” Demişler ki çok acı konuştu bu öğretmen. Acı konuşmadım. Tatlı konuştum. Anlattım. Sen geliyorsun, parasız yatılı diye, iyi eğitim diye girdin ama ondan sonra nereye gideceksin? Polis olacaksın, avukat olacaksın. Veya bilmem ne olacaksın. İşte bunlara dikkat etmek lazım. Tabii ben bunu öğretmenlerle yaptığım toplantılarda, bakanlığın çeşitli toplantılarında (yalnız şuralar değil, zaman zaman başka toplantılarda da) hep dile getirdim.”

Öğrencilerin katılımcının konuşmasını “acı bir konuşma” değerlendirmesinden, katılımcının yaptığı konuşma ile öğrencilere öğretmenlik mesleğine karşı duyduğu heyecanını aşıladığı, öğrencilerin mesleğe karşı algılarında olumlu değişiklikler yarattığı sonucu çıkarılabilir. Larsson (2002), tutkulu öğretmenlerin öğrencilerine kendi heyecanlarını aşıladığını söylemektedir (Larsson, 2002).

Katılımcı öğrencilerinin moral değerlerine karşı hassasiyet gösterdiğini, öğrencilerini kırmamak için ayrı bir çaba gösterdiğini ifade etmektedir.

“... Hataları, yanlışları abartmam ben öğretmen olarak. Teşhir etmem, yaptıkları bir hatayı yüzlerine vurmam. Yani öğrencimi taciz edip zor durumda bırakmam.”
“çocuğu rencide etmemek için elimden geleni yapıyorum.”

Öğretmen davranışında tutkulu öğretmenin davranışına yapılan atıflardan biri de öğrencilerine karşı ihtimamlı olmaktır. (Larson, 2002).

Katılımcı çocuklarla birlikteliğin yoğun bir heyecanla ifade etmektedir.

“Çocukların önünde bir şeyler anlatırken ben de onlar gibi coşkulanırım, içim içime sığmaz. Çocuklaşırım bende.”

Collison tutkulu öğretmenin öğretmeye karşı aşk duyduğunu ifade ederken, Larson (2002), tutkulu öğretmen davranışını benzer biçimde öğretmenlikten kişisel haz duymak olarak tanımlamaktadır (Collison 1994; Larsson, 2002; Enz&Weber&Campopiano, 2000, 85-95; aktaran: Ekşi, 2005, 7-15; Goodfellow&Sumsion, 2000).

“Refet Angın’ın bir yaşamı var evladım. O da Refet öğretmenin milli eğitim neferliğini sürdürdüğü yaşamı. Ben kendimi bildiğimden beri bunu istiyorum ve bunu sürdürüyorum. Kendimi bildim bileli bu böyledir, böyle devam edecek ve böyle nihayete erecektir. Milli Eğitimin neferi Refet Öğretmen.”

“Fedakarlığın kendisidir öğretmenlik. Her anlamda fedakarlığı gerektirir. Mesleğinle yaşamayı gerektirir.”

“Benim kişisel yaşamım mesleğimden ibaret.”

“Hayır. Asla. Hiçbir zaman böyle bir şey düşünmedim. Böyle bir şeyi de hiç düşünmedim. Öğretmen olmamak hayatımın hiçbir döneminde aklımdan bile geçmedi.”

Literatürde coşku, tutkunun gözlenebilir tarafı olarak tanımlanmaktadır (Murphy& Walls, 1994). Profesyonel kimliğin etkileyeni olarak değerlendirilen öğretmenin coşkusunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisi yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Wayman ve Eash (1983) yaptıkları bir araştırmada; öğretmen coşkusunun küçük sınıflarda öğrenci başarısı üzerine etkisi yüksek bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, anaokulu öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya göre kendilerine coşkuyla kitap okuyan öğretmenlerin okumasını daha dikkatle izledikleri tespit edilmiştir. Murphy&Walls, 1994; Huberman (1995) ve Weiner (1993) düşük gelirli aile çocukları ile çalışan öğretmenlerle yaptıkları öğretmenleri profesyonel kılan özelliklerle ilgili araştırmalarında diğer etkenlerin yanı sıra; öğretmenin coşkusu önemli bir etken olarak belirlemişlerdir.

Öğrencilerinin öğrenmelerini mutluluk nedenleri arasında sayan katılımcı, çocuklardan uzak kalamayacağını ifade ederken, rutin okul toplantılarını da öğrencilerle birlikte olmada araç olarak değerlendirmektedir.

“Bunu bir defa’le her hafta yapıyoruz biz. ... ben fırsat buldukça hangi okulda toplantı var oraya gidiyorum. Orda çocuklarla oluyorum. Ben çocuklardan uzak yapamam. Dairedeki görevim icabı uzun yıllardır yetişkinlerleyim. Bu toplantılar sayesinde kopmuyorum çocuklarımdan.”

“... Öğrencilerim öğrendiği zaman, mutlu olduğu zaman bütün mutluluklar

benim.”

Larsson (2002), coşkulu öğretmenleri çocukların öğrenmelerini izlemekten neşe duyan öğretmenler olarak tanımlamaktadır (Larsson, 2002). Katılımcının öğrencilerinin öğrenmelerine karşı duyduğu mutluluk, onun coşkusuna işaret etmektedir.

Katılımcı eğitimsel etkinliklerin planlanması faaliyetlerine karar ve uygulama noktasında öğrencilerini dahil ettiğini belirterek, öğrencilerini eğitim uygulamalarının bir parçası olarak işin içine soktuğunu ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

“onlar kendileri bulurlar, yapılacak şeye birlikte karar verilir. Sonuçta destekçi olmak yerine işin parçası olurlar. Bence bu önemli bir husus.”

Uygulamada öğrenci fikirlerini kullanma, profesyonel kimliğin adanmışlık boyutunda incelenen öğretmenin coşkusunun bir ifadesidir ve profesyonel kimliğe sahip öğretmeni, uygulamalarında öğrencilerinin fikirlerini kullanan, eğitim etkinliklerini öğrencileri ile birlikte organize ederek öğrenciyi eğitimsel yaşantının uygulayıcısı olarak da işe katan öğretmen olarak tanımlamak mümkündür (Payne&Mannig, 1986; Wane&Williams, 1977).

Katılımcı, mesleği ile ilgili değerlendirmeler yaparken mesleğinin kendisini her zaman heyecanlandığını ifade etmektedir.

“Mesleğim beni her zaman çok heyecanlandırır. Örneğin eskilerden bir Deneme Lisesi’nin açılışı, hala içim titrer her kuruluş yıldönümünde, bir öğretmen liseleri kuruluşu kutlamaları, öğretmenler günü kutlamaları hazırlıkları...”
“Çocukken bile öğretmen olacak talebe ablaları gördüğümde o heyecanı hissederdim. Hep aynı coşku, hep aynı heyecan...”

Öğretmen olmaya, öğretmeye ve öğretmenliğe karşı güçlü bir coşku duymak Öğretmenlerin profesyonel davranış göstergeleri arasında sayılırken coşkulu öğretmen de, amaçları karşısında yüksek heyecana ve duygusallığa sahip öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Goodfellow&Sumsion, 2000; Larson, 2002).

Katılımcı eğitim etkinliklerine katılmaya dair her zaman enerji duyduğunu belirtirken, öğretmen olmanın mutluluğunun yorgunluğun hissedilmesini önleyeceğini ifade etmektedir.

“Evet geldiğinden beri. “Ben yarın Çatalca’da olacağım.” Ben zaten herkesten önce gidiyorum. Bey derdi ki (..... muavini) kulakları çınlasın; “Aaa, nereye gitsek bizden önce siz oradasınız. A hocam ne zaman geldin?” Sabahın köründe.”
“... Belki yorulur biraz fazladan. Ama olsun. Bu sorun olamamalı. Öğretmen olmanın mutluluğu o yorgunluğu hissettirmez insana.”

Upham (2001) öğretmenlerin coşkusunu enerji ile birlikte değerlendirmekte ve bazı öğretmenlerin hiperaktif göründüklerini, gün içindeki koşuşturmalara rağmen yorulmadıklarını vurgulamaktadır. Öğretmenin profesyonelliğinin etkileyenlerinden biri olarak enerjiye sahip olması literatürde ortaklaşılan bir konudur (Collins, 1976; Murphy&Walls, 1994).

Mecliste yapılan bir konuşmada kendisinin öğretmen olarak selamlandığını belirten katılımcı, bunun kendisi için çok önemli olduğunu vurgulamakta ve öğretmen olmayı çok büyük bir şey olarak değerlendirmektedir.

“Bu benim için çok büyük bir şey, açılışta meclis başkanı konuşma yapıyor. Adam kalkıyor meclis başkanı olarak orada senden bundan validen bilmem kimden bahsederken kalkıyor bir tarih öğretmeninden de bahsediyor. Beni bir tarih öğretmeni olarak ayrıca selamlıyor. Bu benim için çok büyük bir şey. Bunları halletmek mesele. Ben o zaman mutluyum.”

Düşük sosyo ekonomik düzeyden öğrencilerle çalışan 25 öğretmenle yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretmen olmaktan gurur duymaları profesyonelliklerine işaret etmektedir (McDermontt&Rothenberg&Gormley, 1999).

İnsanlarla uğraşan meslekler sevgi temeline dayanır. Hatta sevgi olmadan yapılamayacak mesleklerdir. (Passion for the profession, t.y.)

Katılımcı öğretmen adaylarında bulunması gereken özellikleri sevgi, fedakarlık ve sabır olarak tanımlarken mesleğinde başarı odaklı olmasının nedenini de insan sevgisi olarak değerlendirmektedir.

“Öğretmen olacak kişilerin başkalarına göre daha fedakar, daha sabırlı, daha sevgi dolu olmaları şart. Şart.”

“Benim belki o kadar imkanlarım yok, çevremdeki insanların imkanlarının çoğalması beni mutlu eder. Çevremdeki insanların mutlu olmaları beni mutlu ediyor. Başkasının, ortamın mutlu olması. Çocukluğumdan beri hep diğer insanların mutluluğu benim birinci mutluluk nedenim oldu. Mesleğimdeki başarı azmim de bu sebeptir.”

Öğretme tutkusu insan sevgisi ile birleşmelidir. Bu ikisinin birleşimi de yaratıcı öğretimi oluşturur. Yaratıcı, sevgi dolu öğretmenin amacı kendi öğrenmelerinde sorumluluğun farkında, tutkuyla araştıran ve zaman içinde otonomi geliştiren öğrencilere ilham vermektir (Anderson, 2000).

Katılımcı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi sevgi, saygı ve karşılıklı güven temeline dayanan ilişki olarak değerlendirmekte, öğretmenin öğrencisine karşı olan yoğun sevgisine ve rehberliğine odaklanmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir biçimde kurulması konusunda, öğretmenin öğrencisini yönlendirmesinin ve öğrencisinin sevgisini kazanmada kendisini tanıtmamasının önemini belirtirken, öğrencilerine sahip çıkma noktasındaki iradesini örneklendirmektedir.

“Sevmeden saymadan ben sana bir şey öğretemem. Dinlemezsin beni sevip saymıyorsan, öğrenmezsin ki. Ben de bıkarım zamanla bırakırım.”

“Öğrencini gönülden, aşkla seveceksin, ona rehberlik edeceksin ki seni tanısin, sevsin, tanıdıkça daha çok sevsin.”

“...Şimdi buradaki çocuk diyor ki; “O arkadaşım günlerce üzüldü.” Bakınız bu çok Enteresan. Etkili bir öğretmen olabilmek, güveni onlara hissettirebilmek, öğrencilerle öğretmenin arasındaki iletişim öyle sağlam, öyle karşılıklı olabilmeli ki...”

“...Oradan yüksek kısım kalktı, evet bakanlığa gittim, dedim ki “bir şartla; nasıl sahip çıktım bu kızlara –yüksek kısım kızlarına- dedim ki bunları bırakmam ben”. Efendim işte bir sürü sebeplerden, şu olacak bu olacak peki nereye götüreceksin şimdi bunları? Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu’na, Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsüne. Hadi şimdi beni de alın buraya. Hasanoğlu’dan beni de aldılar. Öğrencilerimle beraber. Ben mezun ettim. onları mezun ettim. Yüksek kısımdakileri mezun ettim.”

“Öğrencilerim de hep benim yanımda olmuşlardır. Her zaman, her yaptığımız işte, her aldığımız kararda yanımdadırlar, en büyük destekçim onlardır.”

Öğretmen öğrenci ilişkisi eğitim filozofu H. Nohl tarafından “pedagojik sevgi” olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın aslında Platon’daki eğitici-çocuk arasındaki diyalog yardımıyla düşüncelerin uyandırılması, Pestalozzi’nin ev eğitiminde “sevgi dolu ihtimam”a ilişkin düşünceleri, Herbart’ın “eğitici öğretim” kavramlarının devamı

olduğunu görürüz (Nohl, 1951, aktaran: Hesapçıoğlu, 1998; Karagöz&Kesici, 1998: Tickle, 1999: edt. Erçetin, 2004: 63). Key'in yüzyılımızı "çocuğun yüzyılı" olduğu düşüncesinden hareketle, bu yüzyılda eğitici artık sadece yetişkinlerin ve toplumun amaçlarını savunmamalı, aynı zamanda çocuk perspektifinden de bakmalıdır. Nohl bunu "eğitimdeki Kopernik devrimi" olarak yorumlar. Öğretmende sadece çocuğa karşı toplumu temsil etmeyip, topluma karşı çocuğun temsilcisi olarak çift yönlü bir role sahiptir. Bu ikili ilişki "pedagojik sevgi" kavramını oluşturur.

Nohl'a göre "eğitimin temeli, olgun bir insanın gelişen bir insana olan *tutku* dolu ilişkisidir Aslında eğitimci çocuğu severken, onun gelişimini izlemeyi, öğrenmeyi gözlemeyi de sevmektedir. Yine Nohl'un vurguladığı şey, eğitimin iki insan arasında duygusal bir bağ olduğunda gerçekleşeceğidir. Bu da öğretmenin çocuğun ruhuna göstereceği incelik, saygı duyması ve özen göstermesi ile gerçekleşir (Nohl, 1951, aktaran: Hesapçıoğlu, 1998; Karagöz&Kesici, 1998: Tickle, 1999: aktaran: Erçetin, 2004: 63; Mc Dermontt&Rothenberg&Gormley, 1999; Collinson, 1994).

Katılımcı, öğrencileri hataları ile kabul etmek ve sevmek gerektiğini, öğretmenin çocukların hataları karşısında olgun davranış göstermesinin ve hataları mümkün olduğunca görmezden gelmesinin önemini belirtmekte ve hataların telafisinde öğrencilerin kişiliklerine yönelik zarar verici yöntemlerden uzak durma konusunda öğretmenleri uyarmaktadır. Katılımcı hataların ortaya çıkmasını, hatayı yapan öğrenci açısından hatanın anlaşılıp davranışın düzeltilmesine yönelik değerlendirirken, diğer öğrenciler açısından hatalı davranış deneyim olarak görmekte ve hatanın deklare edilerek örnek alınmasının önüne geçilmesini vurgulamaktadır.

"Çocuğunuzu sevin. Çocuğunuz bu gün bir yanlışlık yaptı. Onu herkesin yanında değil. Herkesin yanında hatasını yüzüne vurmayın, kınamayın. Onun kişiliğini gözledin. Alın konuşun, deyin ki; bir daha bu olmasın. Yalan mı söyledi, yemek mi yemedi, şunu mu yaptı? Her neyse yani. Çok dikkat edin."

"Mümkün olduğu kadar seni yıpratmadan, senin hatalarını ortaya çıkarmak ama senin adını da kullanmadan, seni öne sürüp kurban etmeden hem senin hatalarını düzelterip hem de başkalarının aynı hatayı yapmalarını önleyebilmek..."

"Öğretmen çok olgun olacak. Çok olgun olacak. Çocuğunun hatalarını görmemeye çalışacak."

Katılımcının tutumu öğretmenin öğrenciye olan sevgisi çerçevesinde değerlendirilmekte ve literatürde “kabul etme” olarak tanımlanmaktadır. (London at al., 2004)

Katılımcı, öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları ilişkide anlayışlı, şefkatli ve merhametli olmaları gerektiğini ifade ederken, öğrencilerin gelişim seviyeleri itibarı ile hata yapmalarının çok normal olduğunu belirtmekte ve çocuklara karşı sabırlı olma konusundaki uyarısını tekrarlamaktadır.

“Diğer öğretmenlere de, gençlere de hep aynı şeyi söylerim: Birden bire parlamayın. O çocuk karşınızda sizin düşüncelerinizi bilemez ki... Bilmeden hareket eder.”

“Sevgi, şefkat, anlayış ve sabır. Başka hiçbir şey arama daha fazla. Bunlar oldu mu tamam, senin çözemeyeceğin şey kalmaz. Sevgini saklamayacaksın, göstereceksin.”

“Hep anlaşılarak, hep sevgiye dayanarak, hep bunları göz önüne alarak...”

Pedagojik sevgi; öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyeni olmanın yanında, öğretmenlik mesleğinin temel yeterlidir. London ve Upham; öğretmenlerin tüm öğrencilerine hizmet ederken insancıl, merhametli şefkatli ve anlayışlı olmaları gerektiğini belirtmektedirler (Upham 2001; London et al., 2004).

Ülkedeki bütün öğrencileri öğrencisi olarak kabul eden katılımcı, hepsine karşı sorumluluk hissettiğini belirtmekte ve öğrencilere karşı olan sevgisini samimi, içten olarak nitelemektedir. Diğer öğretmenleri de öğrencilerin tümüne karşı aynı olumlu davranışları gösterme konusunda uyarmakta, öğretmenlerin öğrencilerine karşı beklentilerinin aynı seviyede olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenin öğrenciye duyduğu sevginin göstergesi olarak değerlendirilen öğrencilere yönelik beklentilerin niteliği bu çalışmada etkililik boyutunda beklentiler başlığı ile incelenmiştir.

“... benim talebem olması şart değil, memleketin tüm talebeleri benim talebemdir. Hepsine karşı sorumluluğum var benim. Hepsine sevgim gönlümden kopar.”

“Hepsini eşit sevecek, sınırsız sevecek, hepsine sınırsız sabır gösterecek, hepsinden aynı oranda çalışma bekleyecek, isteyecek. ... Sana sen yapamazsın, sen edemezsin derken bana ama sen yaparsın demeyecek. Bu çok önemli.”

Literatüre göre pedagojik sevgiyi barındıran öğretmenler, öğrencilerine karşı sorumluluk duyarken öğrencilerin her birini değerli, özel ve başarabilme kapasitesine

sahip görmektedirler (Enz&Weber&Campopiano, 2000, 85-95; aktaran: Ekşi, 2005, 7-15; Vural, 2004: 211).

Katılımcı, öğretmenin çocuklarla olan iletişimindeki emeğini vurgulamakta, öğrencileri ile birbirlerini unutmadıklarını ifade etmektedir.

“Öğretmen niye sevgi verir? Aldıkları sevgiyle doysunlar, onlarda kendilerine, ailelerine, uluslarına sevgi duysunlar, sevgi versinler diye.”
“Sonra sevgisiz ve sabırsız olması büyük hata olur.”
“... Hepsi benim çocuklarımdır. Ben çocuklarımı unutmam ve onlar da beni unutmaz.”

Goodfellow, Sumsion, ve Fried öğretmenliğin yoğun duygusal emek gerektiren bir meslek olduğuna dikkat çekmişlerdir (Goodfellow&Sumsion, 2000; Fried, 1996).

Katılımcının öğretmenin öğrenciye karşı sevgisini tariflediği bölüm anlamlılığının çok açık olması nedeni ile çalışmada yorumsuz olarak sunulmaktadır.

“Her öğretmen bir pelikan kuşu olmalı evladım. Pelikan kuşunun hikayesini bilir misin? Pelikan kuşları yavrularını beslemek için yiyecek aramaya çıkmıştır. Uzun bir müddet arar. Yiyecek bulamaz. Yavrularının yanına döndüğünde bakar ki açlar, açlıktan bağrışırlar. Ve gagası ile göğsünü yarar, içinden kalbini çıkarır yavrularına besler. İşte öğretmen çocuklarına kalbini vermelidir evladım. Mecazi anlamda da gerçek anlamda da, kalbini vermelidir. Sevgisini vermelidir. Onları sevgiyle beslemeli, sevgiye aç bırakmamalıdır. Ve bir pelikan kuşu gibi göğsünü yaracak kadar cesur, kararlı olmalıdır. Öğretmenin çocuklarına verdiği kalbi sevgi olmalıdır, doğruluk olmalıdır, mutluluk getirmelidir.”

Fromm (1993) “sevmek bir sanat mıdır?” sorusuna şöyle yanıt verir; “sevgi kaderin bir lutfüyle şanslı olanlarımızın ‘kapıldığı’ tatlı bir duygu mu?” yoksa “sevginin bilgi ve çabaya ihtiyacı var mıdır”. Fromm ikinci şıkı seçer. Fromm’a göre sevgi yaşamak gibi bir sanattır. “eğer nasıl sevmemiz gerektiğini öğreneceksek, müzik, resim, marangozluk, doktorluk ya da mühendislik sanatlarını, mesleklerini öğrenmek için ne yapıyorsak onun aynısını yapmamız gerekecektir”. Fromm, bir sanatı öğrenirken nasıl teorik ve pratik olarak o sanatı öğreniyorsak aynı şeyi sevgi için de yapmamız gerektiğini ifade eder. Fakat bir sanat dalında ustalaşmak için en önemli unsur kişinin o sanatta ustalaşmayı en önemli işi olarak kabul etmesi ve dünyada ondan daha çok önemseydiği bir şeyin bulunmamasıdır (Fromm, 1993, 15).

4.2.5. Algı ve Farkındalığın Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.5.1. Mesleğe Yönelik Farkındalığın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyenlerinden biri de mesleğe yönelik yüksek farkındalık düzeyidir. Mesleki farkındalığı yüksek olan öğretmenler, eğitimin uzak amaçları konusunda bilinçli, eğitim etkinliklerini bu bilinçle, amaç ve hedeflere uygun biçimde organize eden, öğrencisini eğitim etkinliklerinin merkezinde gören ve davranışlarının öğrencisi üzerindeki etkilerinin farkında olan öğretmendir (Kovel, 2000; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002: 54).

Katılımcı, eğitimin istendik biçimde sürdürülmesinde öğretmenlerin kilit roller üstlendiklerini, bu nedenle de öğretmen yetiştirme sisteminin çok önemli olduğunu belirtirken, öğretmenin mesleğini sevmesini başarısındaki temel etmen olarak değerlendirmektedir.

“Bu devletin, bu milletin çocuklarını öğretmenler yetiştiriyor. Bunu unutmayacak. Siyasetçide unutmayacak, öğretmende unutmayacak.”
“... önce iyi öğretmen yetiştirmek önemli! ... Liseden mezun olurken Bakalorya veya olgunluk koyacaksınız. Köy Enstitülerini düşün...”
“Bu işi seven kişiler yapacak. Sevmeyenler yapamaz.”

Katılımcının öğretmenin eğitim uygulamalarındaki rolünün kilit olarak tanımlıyor olması mesleki işleyişin farkında olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin mesleğine yönelik farkındalığının yüksek düzeyde olması profesyonel kimliğini etkilemekte ve eğitimsel davranışlarını yönlendirmesinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin vizyonunu insanlara yardım olarak tanımlayan katılımcı, mesleğindeki başarı yönelimini de bu vizyonu benimsemesi olarak değerlendirmektedir.

“... benim mesleğim insanların mutlu olmalarına yardım eden bir meslek ve ben mesleğimdeki başarıyı bu yüzden istedim, bu yüzden amaçladım.”

Katılımcı müdür olma olasılığını müdür olmak için gerekli yetkinliklere sahip olmadığı gerekçesi ile reddettiğini belirtirken gerekli yeterliliğe sahip bir meslektaşını

müdür olarak önerdiğini ifade etmektedir.

“Bir Lisan bakımından da hemen müdür olduğumdan ehli tam cevaplar veremem. Konuşamam. Onun için lisansı olan bir arkadaşımızı müdür yapalım.”

Katılımcı, genel siyasi durumdaki değişikliklere karşı öğretmenin öğrencisini koruması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı mesleki gelişimi konusundaki çabalarının odağında öğrencilerinin olduğunu, öğrencileri için çalıştığını ve geleceğini de öğrencileri için çalışmayı sürdürme planı ile şekillendirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenin önce öğrencilerini düşünmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu konuda gerektiğince fedakarlık göstermelerini belirtmektedir.

“Hükümetler değişiyor evladım, politikalar değişiyor. Sen öğrencini korumak için, cumhuriyetini korumak için inatlaşacaksın.”
“Ben öğrencilerim için kendimi yetiştirdim. öğrencilerim için, ... , hala sağlığım el verdiği sürece çalışmayı düşünüyorum.”
“Böyle fedakar, verici olmalıdır öğretmen. Kendinden önce çocuklarını düşünmelidir”

Öğrencilerinin eğitim etkinliklerinin tümünün merkezinde olduğunu farkında olma, kabul etme ve bu hizmetleri öğrencisinin iyiliğini hedefleme mesleki farkındalık düzeyinin göstergesidir.

Katılımcı, başarılı olduğu konuları değerlendirirken öğrencilerin yaşamsal etkinliklere yönelik davranışlarındaki değişiklikleri belirtmekte ve bu noktadaki başarısını ve davranış değişikliklerini yaratma üzerindeki etkisini ilginç olarak tanımlamaktadır.

“Ve bir çok aileler geliyor daireye “Hocam Allah razı olsun. Çocuk kahvaltı etmeye başladı. Çocuk akşam babası ile beraber yemek yemeye başladı.” Bunlar çok Enteresan. Ve ben bunlarda başarılıyım.”

Öğrencilerin hatalarını irdelerken katılımcı, öğretmenin yaklaşımının hataların öğrencide yarattığı zararı en aza indirme ve tekrarının önüne geçme amacını taşıması gerektiğini vurgulamakta, eğitimin asıl sorununu, öğrencilerin davranışlarında uzun vadede değişimler yaratamama olarak tespit etmektedir.

“Bunlar öğrenci, hata yapacaklar, gençler, çocuklar. Bizlerin görevi onların hata yapmamalarını sağlamak değil, yaptıkları hataları en az zarar ve ziyanla atlatıp tekrarlamamalarını sağlamaktır.”

“Geleceği kuracak, yaratıcı, psikolojik ve sosyal açıdan mutlu, topluma faydalı insanlar yetiştiremiyoruz. İşte asıl sorunumuz!”

Mesleğinin farkında olma, davranışlarının, genç insanları uzun vadede nasıl etkileyebileceğine dair bilinçli olma olarak değerlendirilmektedir (James,Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002: 53).

4.2.5.2. Kendine Yönelik Algının -Kendilik Algısının Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri

İnsanların dünyayı, yaşamlarını, mesleklerini, çevrelerini vb. algılayışları, deneyimleri ve tarihi rolleri arasında interaktif bir ilişki vardır. Kimlik, tüm benliğimle ben kimim? sorusuna yanıt bulma sürecidir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi yaşamlarını ve kendilerini hangi referanslardan yola çıkarak algıladıklarının belirlenebilmesi profesyonel kimliğin yapılanma sürecinin etkileyenlerin tespiti açısından önem taşımaktadır Herkes dünyaya belli referanslar çerçevesinden, kendi algıları ışığında, kendilerine has durumlardan bakar. Bir başka deyişle insanlar dünyayı içinde bulundukları sosyal, politik, dini, tarihsel, coğrafi bağlamlar içinde algırlar. Dolayısı ile bu durum aynı cinsiyete sahip, aynı tarihte doğan, aynı mesleği yapan vb. insanları farklılaşan deneyimlere götürür. Bu farklılaşan deneyimlerin ortaya çıktığı her durumda bunun altını çizmek araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin algıları ve tavırlarının analizi ile elde edilen veriler ışığında kişinin profesyonel kimliğinin etkileyenleri ile ilgili ip uçlarına da ulaşılabileceği görülmüştür (Goodson&Sikes, 2001, 6-25).

Araştırma bulguları çerçevesinde, profesyonel öğretmenin kendilik algısı “kendinin farkında olma” şeklinde tanımlanıp alt boyutlarındaki davranış göstergeleri ile sınırlandırılarak ilgili literatür ile uyumluluk çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Katılımcı, mesleki başarısını ve kazanımlarını sevgi, saygı duygusuna ve çevresi ile birlikte gelişme isteğine, çalışma disiplinine ve meslek etiğine bağlı kalmasına ve zekasına bağlamakta, bu özelliklere sahip olmasında da geçmiş yaşantılarının etkisi olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı mesleki gelişiminde örgütünün oynadığı rolün etkililiğini altını çizmektedir.

“Seveceksin, saygı duyacaksın, birlikte gelişeceksin. Ama bundan çok kazandım evladım. Çünkü bütün bunların -tabi eğer başarılı olduysam- başarıma çok büyük bir etkisi olmuştur. ...Yani bunlar bence ezelden beri var. Ve bunlar hala var ama. Hala var.”

“Bu gün burada olmamın sebebi de çok çalışmam, doğru çalışmam, akıllı olmam, açık olmam olsa gerek. Layık gördüler evladım sağ olsunlar.”

“Böyle mi doğdum bilemiyorum ancak yaşanan koşulların büyük etkileri vardır eminim. Yani ben ezelden beri böyle bir insanım.”

“Bunlar tabii güzel şeyler ama çektiğimiz sıkıntıların haddi hesabı yok.”

“... gördüm ki ben milli eğitimde kendimi yetiştirdim, milli eğitim beni yetiştirdi. Milli eğitim okullarında okudum, yetiştim...”

“Hep sevgiyle, fedakarca, özverili, tevazu içinde ve tutumlu yaşamış, ailesi ile birlikte olmuştur. Böyle de olacaktır.”

Gelişimine dair öz bilince sahip olma, öğretmenin kendisinin farkında olmasının göstergelerindendir (Stenburg & Hooruath, 1995).

Bir annenin cesaretini gösteremediğini ifade eden katılımcı, benimsemiş olduğu pozitif yaklaşımı geliştirme konusunda kendisini eleştirmektedir.

“Ama her şeye rağmen bir annenin cesaretini gösteremedim. Bu cesaretini gösteremem. Evet, belki; annelerin cesareti farklıdır. Ben bilemiyorum bunu, bilemem.”

“Ama her zaman Polyanna olamadım. Aslında Polyanna olamadım değil, oldum. Belki bazı yerlerde oldum. Ama daha iyi Polyanna olabilirdim.”

Kendi kendini değerlendirme ve öz eleştiri yapabilme, profesyonel öğretmen kimliğine sahip olmanın nitelikleri arasındadır (Vural, 2004: 122).

Katılımcı, işi ile ilgili uygulamalarına ve iş disiplinine yönelik olarak gelişmiş oto kontrol mekanizmasına sahip olduğunu belirtirken, profesyonelliğinin gelişimini de

bilgilerinin yanında tevazu sahibi olmasına bağlamakta, mesleğinde ulaştığı kariyeri kazanılmış, hak edilmiş kariyer olarak değerlendirmektedir.

“Kendimi hiç üstün tutmadım. tevazu beni hep büyüttü. Tevazu beni hep büyüttü. Bildiklerimin yanında tevazu büyüttü beni.”
“Ben mütevazı halimle, mülayim halimle devam edeyim.”
“Tevazu sahibiyim.”
“İşime her zaman bağlı kaldım, disiplin içinde yaptım işimi...”
“Yani daha 4 yaşında tek hayali öğretmen olmak olan küçük bir kız çocuğu doksanına geldiğinde bu aradan geçen 75-80 yılını da -eğitimin her kademesinde, her türlü görevi yaparak- öğretmenliğe, yöneticiliğe, kısacası eğitimciliğe adayıp yalnız ve yalnızca bunu yaşayarak geçirmişse kendisini milli eğitimin birinci neferi olarak tarif eder ve milli eğitimin birinci neferi olmuştur zaten.”

Kendisinin zayıf ve kuvvetli olduğu noktalar, normlar ve değer yargıları konusunda iyi bir anlayışa sahip olmak, öğretmenin kendine dönük pozitif algıları arasında olarak değerlendirilmektedir (Garmston, 1998; Yağbasan, 2002).

Katılımcının uygulamaları ile ilgili değerlendirmeler yapmaya gösterdiği özeni vurguluyor olması performansını geliştirmek için çalışma tarzını ve yöntemlerini gözden geçirdiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“Hep davranışlarımı, yaptıklarımı değerlendirmeye özen göstermişimdir.”

Problemlerin çözümü noktasında içgörü sahibi olmanın önemine vurgu yapan katılımcı, hataları affetmeyi çözümün unsurlarından biri olarak değerlendirmektedir.

“... yani daha ortaya çıkmadan, ya da en iyi ihtimalle yaygınlaşmadan hatayı yok edebilmek ve de af yoluna gitmek affetmek.”

Öğretmenlerin ellerindeki problemi basitçe çözmek yerine, bir daha oluşmayacak şekilde ve ellerindeki tüm bilgiyi kullanarak yeniden tanımlamaya ve çözmeye çalışması profesyonelliklerinin göstergesi olarak açıklanmakta, öğretmenin içgörü sahibi olmasının koşulu ise kendinin farkında olması olarak yorumlanmaktadır (Stenborg & Hooruath, 1995).

Katılımcı, mesleki uygulamaların değerlendirildiği ortamlarda, meslektaşların bilinçli olarak yıkıcı yaklaşımlarda bulunabildiklerini belirtirken bu durumu olağan karşılamakta, çatışmalarda birlik ve beraberliği sağlama ekseninde çözüm alternatiflerini tercih ettiğini ifade etmektedir.

Katılımcı, öğrenme kapasitesinin olduğunu ve işini daha iyi yapma amacı ile mesleki öğrenmelerini sürdürdüğünü ifade etmektedir.

“Algılaması kuvvetli olan bir insanım.”

“Sonra kendimi geliştirdikçe, okudukça, öğrendikçe daha iyisini yapmaya çalıştım. Yaptım da.”

“Kitabımı, dergimi okurum ve bir sonraki günün planlanması üzerine düşünürüm. Tabii eğer bir davet, resepsiyon, toplantı yoksa, bir yolculukta değilsem ya da hastanede değilsem.”

Profesyonel öğretmenler kendi bilgi ve yeteneklerine liderlik yapan kendi öğretimi ve her bireysel ilişki içindeki öğrenme olanakları konusunda öz bilinçli davranabilme kabiliyeti olan kişiler olarak tanımlanmaktadırlar (Stenburg& Hooruath, 1995).

Öğrenme faaliyetlerini kendini geliştirme bilinci ile organize ettiğini vurgulayan katılımcı, bu bilinci içsel duygularla geliştirdiğini ifade etmekte ve öğrenme faaliyetini zorunluluk olarak tanımlamaktadır.

“Ben kendimi yetiştirmek için çalıştım. Bütün mesele o. Kendimi yetiştirmek için okudum, öğrendim. Gazeteyi de okudum, mecmuayı da okudum, dergimi de okudum. Ve onun için de çok kitabım oldu zaten.”

“Hep kendimi daha çok öğrenmek, daha çok geliştirmek zorunda hissettim. Böyle bir duygu. Belki bu içten gelen bir duygu.”

“Kendimi geliştirmek için önüme çıkan bütün fırsatları değerlendirmek için uğraştım.”

Capel ve arkadaşları (1996) kendinin farkında olmanın göstergesini kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak olarak belirlemektedirler.

Katılımcı, tecrübelerinden, başarı ve başarısızlıklarından öğrenmeye yönelik sonuçlar çıkardığını, karışıklıkları çözmek için karmaşanın içinden çıkardığı çözümleri değerlendirdiğini ifade etmektedir (Bolman&Deal, 2002)

“Ben mücadelemi veririm, eğer gerçekten haklıysam elbette bir gün bunu herkesle birlikte ben de onlarda göreceğim ve anlayacaktır. Yok eğer haksız isem yanlışlarımdan ders çıkarmaya, haksızlığımı telafi etmeye çalışırım.”

Katılımcı meslektaşlarına göre farklı özelliklerini ve benzersizliğini bir çok biçimde ifade etmektedir.

“Tekim.Benim kadromda ve benim pozisyonumda başka hiç kimse yok.”

“Hep söylüyorum Türkiye’de 17 tane şura gören tek insan benim. Tek insan benim.”

„... demek ki genel bir baskı var. Ama beni görevden alamadılar. Bir defa dürüst konuşan, dürüst çalışan bir insanım.Kafası işleyen bir insanım. Ve geçmişimi bildiğim, bu günü değerlendirebildiğim, geleceği kestirebildiğim için bize yani eğitime her zaman faydalı olan bir insanım. Tarihi bir kişilik olmamın da ayrıca özel faydaları oluyor. Eğitim davranışlarımdan faydalı oluyorum.“

„Benim yaşımda hem iş yapan hem de kafası işleyen adam bulmak zor.“

„... hep korkum oydu. Yani benim şu koltuğum kanepemi alsınlar. Ama değerli belgelerim, kitaplarım, şunlar bunlar ne olacak? Ve işte açtı bu müzeyi. Ve gönlüm rahat. Yani oraya giden bir tarih görüyor orada.”

“Yapabildiğim kadar. Allah bu gücü vermiş. Yok gerçekten. Yani bu yaşta hala ayakta duran insan yok. Allah güç versin evladım.”

Profesyonel öğretmenin kendine yönelik tüm algıları biricikliğe ve benzersizliğine dair farkındalığı çerçevesinde şekillenmektedir. İspanya’nın Bask bölgesinde yapılan bir araştırmaya göre, benlik-imgesindeki (self-image) dönüşüm, öğretmenlerin kendilerini ücretli kamu çalışanı ya da profesyonel olarak algılamalarına bağlı olarak değişmektedir (Lozano, 2003).

4.2.5.3. Mesleki Tatminin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı kendini mesleğine adamaktan, öğrencilerinden saygı ve sevgi görmekten ve kariyerinde bulunduğu konumdan memnuniyet ve mutluluk duyduğunu belirtmektedir.

“... hayatımı işime adadım ve bundan çok memnunum.”

“En güzeli de öğrencilerimden gördüğüm saygı ve sevgidir benim için.”

“Benim çok eski öğrencilerim; -Gelibolu’da, Biga’da- en eski öğrencilerim hala beni ararlar, derler ki; “Efendim sizi unutamıyoruz.” Bu bana ömrüm vefa ettiği müddetçe yeter. Ben öğretmenim.”

“Genel kurulda tanıtıldılar. Tabii Allah’a çok şükür, ben iki kelimeyi bir araya getirebilmek imkanına sahibim. Bunlar güzel şeyler tabii. Yani herkes böyle olabilse. Herkes olur aslında. Bunun için mutluyum.”

Mesleğinin gerekliliklerini yerine getirme konusunda vicdanının rahat olduğunu ifade eden katılımcı, mesleğindeki etkiliği konusunda öğrencilerinin, meslektaşlarının ve çevrenin değerlendirmelerini kriter olarak kabul etmekte ve paydaşlar tarafından etkili olduğuna yönelik değerlendirmelere yüksek düzeyde değer vermektedir.

“Evet kesinlikle rahatım. Yaptım evladım. Şimdi şöyle ki bu kadar uzun yılları bir arada düşünürsen çok iyi işler yaptım, daha iyi yapabilecek olduğum işlerde oldu tabii. Onları da hep düşünüp değerlendirmişimdir.”

“... sonuçta “iyi bir yaşam çıkardım” diye düşünüyorum. Tabii bunun takdirini öğrencilerim, arkadaşlarım, çevrem veriyor. Her zaman.”

“Allah’a çok şükür bundan daha büyük hiçbir şey evet olamaz.”

“Bana öğrencilerim, arkadaşlarım, velilerim, amirlerim, memurlarım iyi öğretmen diyorlarsa, bir telefon edip ellerinizden öpüyoruz diyorlarsa böyle düşünenlerin verdiği mutluluktur bu.”

Katılımcı, mesleğini icra ederek iyi bir iş yaptığını düşünmekte ve iyi bir iş yapmanın kendisinin mutluluk kaynağı olduğunu ifade etmektedir.

“... Ben yardım etmekten zevk alan size mutluluk vermekten zevk alan bir kişi olarak bunları yaptım yaparım yapacağım.”

“Ve bunlar beni çok mutlu ediyor. Ben mutluyum. Bir iş yapmış olmanın mutluluğudur bu. Öğretmen olmanın mutluluğudur.”

“Ben bu çok münferit olaylarla mutlu olmuyorum. Ha ben yardım yaptığım zaman mutlu oluyorum. Ben sana yardım yaparsam... Ama sana ne yardımı yaparım? Para yardımı yaparım, imkanlarımı kullanırım yardım yaparım, veyahut ne bileyim işte eksik bir şeyini alırım.”

“... benim adıma verilen burslar var. Eğitim bursları. Bu sayede bir çok çocuk okuyabiliyor. Başarılı çocuklar. Bu çok büyük bir onur benim için. Çok mutluluk duyuyorum.”

“Ben seni mutlu ettiğim zaman mutluyum. Hani kimisi şimdi bir deniz kenarına veyahut bir eğlenceye gider. Ah bak bu günü ne kadar güzel geçirdik diye mutlu olur. Hayır!”

“Bunun dışında münferit olaylar beni hiçbir zaman mutlu etmedi.”

Katılımcı, kariyerinde geldiği noktayı mesleki yaşamı boyunca işi yaramış olmanın göstergesi olduğunu düşünmektedir.

“... dedim ki kendi kendime, demek ben bir şeyler verebilmişim. Bu bir şeyler verebilmenin sonucu benim bir ödülüm olmuş. Yani 17 şuraya katılan tek öğretmenim. Ve gittim onlara da teşekkür ettim.”

Mesleki deneyimlerini enteresan olarak tanımlayan katılımcı, yaşamının tümünü ilginç bulduğunu ifade etmektedir. Mesleğini ilginç bulma profesyonelliğin etkileyenleri arasında değerlendirilmektedir

“Enteresan! Benim hayatım.”

“Bunlar çok enteresan şeyler.”

Katılımcının Deneme Lisesi'nin kuruluş yıldönümünde öğrencilerine yazdığı mektup anlamlılık düzeyinin yüksek olması açısından çalışmada yorumsuz olarak sunulmaktadır.

“REFET ANGIN'dan

insanları mutlu eden çeşitli nedenler ve olaylar vardır. Örneğin zenginlik, güzellik, eğlence, güzel bir sofraya veya güzel bir kıyafet gibi. Bu hususlar herkese ayrı ayrı etki yapar. Bazı kişilerde başkalarını mutlu etmekten mutlu olurlar. Bu kalp ve duygu zenginliğinden ileri gelir. Evet benim mutluluk anlayışım da daha çok ikinci gruba girmektedir. Şimdi düşünüyorum; 1955 yılının 5 Aralık günü. Deneme Okulu" için bakanlık çalışmaları devam ederken, yepyeni bir düşünce ve ileriye dönük bir eğitim ve öğretim sistemi ile açılan tur okul... Bunu görmek elbet büyük mutluluk ama daha güzeli, daha anlamlısı 5 yıldan beri devam etmekte olan çok önemli bir olayın 5 Aralık 1987'de de gerçekleşmesi ve Deneme Lisesi'nin 32. yaş günü... Aradan 32 yıl geçmiş... 30/29/28. yıllarım idrak eden ilk mezunlar mezuniyet yılını arkadan gelen küçük kardeşleri ile birlikte kutlamakta... Uzun yıllar birbirlerini görmeyen bu kişilerin kucaklaşmaları... Kim bunlar ? Bugün mesleklerinin üst düzeylerinde bulunan doktor, maliyeci, sanatkar, genel müdür, profesör, eğitimci, serbest meslek erbabı... Evet bunlar Bahçelievler Deneme Lisesi'nden yetişen mezunlar. ... Evet bunların arasında o devirlerin öğretmen ve yöneticileri de var... ve ben şu an o günleri yaşıyorum. ... Evet kuruluşundan beri bütün çalışmalarına katılan ve Deneme Lisesi'ne kendisini adan, "Okulun Annesi" payesi ile hazırlanan plaketi ilk "torunum" Yağmur Şatana'dan alan ben, dünyanın en mutlu ve bahtiyar kişisiyim. ... Deneme Lisesi Mezunlar Derneği'ne 50. ve 100. yıllara ulaşmaları için en içten dileklerimi iletirken... sağlıklar ve sevgiler iletiyorum.

İstanbul'daki tüm Denemeliler adına,
Hocanız ve anneniz Refet ANGIN Tarih: 05.03.2005 Saat: 14:30

Wroom'a göre, bireyin davranışa güdülenebilmesi için aynı zamanda bir beklentisinin de olması gerekir. Beklenti işgörenin belli bir çaba sonucunda başarılı olacağına inanmadır (Onaran, 1981). Yani davranışın, istenen sonuca varma ihtimalidir. Bu duruma göre, işgören belli bir davranışın belli bir performans düzeyine

erişebileceğine (hedefi gerçekleştireceğine) inandığında beklentisi (0); belli bir davranışın, belli bir sonuca erişeceğine (başarı gösterebileceğine) inandığında bu değer (+1) dir.

Beklenti kuramına göre bireyin bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu, o sonucu elde etmeye (yüksek performans göstermeye) yöneltecek ve doyuma ulaşmasını sağlayacaktır. Tersi ise, bireyin doyumsuzluğuna neden olacaktır (Onaran, 1981).

Güdülenme düzeyi yüksek olan bireyler, iş çevresini destekleyici olarak algırlar. Böylece bu bireyler, beklentilerini ve dolayısıyla kendini gerçekleştirme şansını da beraberinde yakalamaktadırlar. Ancak, iş çevresinde stres boyutunun yüksek, destek ve ödül boyutunun düşük olduğu durumlarda, yaşanan başarısızlık, tükenmişliğin en önemli nedenini oluşturmaktadır. Bir kez tükenmişlik yaşandığında güdülenme düzeyleri giderek azalmaktadır. Bu durum bazı bireylerde işten ayrılma veya iş değişikliği ile sonuçlanmaktadır (Ok, 1995).

Hatırlanma, saygı görme ve manevi desteğin sağlanmasına dair beklentilerini ifade eden katılımcı, beklentisinin yöneticiler tarafından karşılanmıyor olmasının mesleğine olan bağlılığını ve motivasyonunu etkilemediğini ifade etmektedir. Bu durumun sebebi, öğrencilerinin katılımcıya olan bağlılık, saygı ve sevgilerinin yıllar içinde artarak büyümesi ve katılımcının toplum büyük bir kesimi tarafından kabul edilme ve saygı görme düzeyinin yüksek olması, mesleğinde otorite kabul edilmesi olarak açıklanabilir. Çevresi, öğrencileri, toplumun entelektüel kesimi tarafından yoğun saygı ve sevgi çemberi içene alınan profesyonelin; üst yönetimin desteğine olan ihtiyacında azalma olduğu görülmektedir.

“... ben yattım hastaneye bu şura hikayesi çıktı. Şimdi kendi kendime dedim ki; bakalım şuraya davet edilecek miyim edilmeyecek miyim? Ve hiç kimseye de bir şey söylemedim. Çağırırlarsa giderim, çağırmazlarsa gitmem. Ne yapayım?”

“... dedi ki “Ah buradasınız, yine beraber çalışacağız.” “A, tabii ben de memnun oldum.” Dedim. Ama bir defa arayıp sormadı beni. Yani benim burada, kendi başkanlığı devrinde çalışma yaptığımı biliyor. Bir ara sor. Ha işine gelmedi, unuttu belki de. Her neyse yani. Ama ben hala buradayım.”

“... şurada ben tanınmayan bir insan oldum. Lüzum yoktu.”

“Yani bu değerlendirmeye bakanlığın geçmiş döneminde bana verilen değerler. Ha bu dönemde olmadı.”

“ Hep saygı ve sevgiyi arttırmanı beklerim.”
“... öğrencilerimden sevgi beklerim...”
“... öğrencilerimden ..., saygı beklerim”
“beni biliyorsan mesele yok. Ben maddi ya da manevi bir destek beklemiyorum ki zaten senden. İşimi iyi yaptığımı bil yeter.”

Bu durum katılımcının beklentisinin niteliği açısından literatür ile uyum göstermekle birlikte profesyonel kimliği üzerine olan etkileri açısından literatürle bağdaşmamaktadır (Marrow&Casey, 2004: 7-8).

Katılımcının beklentisinin karşılanmamış olması, mesleğine yönelik algılarında herhangi olumsuz bir değişiklik yaratmamış, mesleğine olan bağlılığını azaltmamış, adanmışlığını zedelememiştir.

Katılımcı, beklentileri konusunda her zaman mesleki kazanımlara yönelik beklentilerini ön plana çıkarmakla birlikte söylemlerinde maaşının yetersizliğini, evsiz kalma korkusunu, kendisine ait bir eve olan ihtiyacını ve özlemini belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin yapılanmasında yaşamsal gereksinimlerinin karşılanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

“... Tabii başka bir yönü de var. Bir tek emekli maaşıma kalmışım. Bu gün buradan müşavirlikten ayrıldığım veyahut ta işte kıdem bakımından bilmem 50’ye yaklaştığım için şey olmadı. 3.5 daha arttı. Şimdi arta arta bir milyar üç yüz falan oldu zannediyorum. Her şeye rağmen bu parayla İstanbul’da hele kirada yaşamak çok zor. Çünkü 15 bin liraya girdiğim ev şimdi 500...”
“...evim hala kira.”
“... maddi insan değilim. Yani aldığım para kafî Allah’a çok şükür.”
“Ne yapar ne ederdim, keşke ben şunu yapsaydım acaba burada oturabilir miydim? Daha güzel bir evde? Veyahut daha güzel...”
“... bütün bunların yanında evim hala kira. Kendi evim değil. Ama ben bu eve 15 bin liraya girdim. Şimdi 600 bin oldu. Benim bütün korkum, işte bakın bu son hastalıklarım oldu, komaya girdim, gidebilirdim. Ama ertesi gün ev sahibi evini boşaltmak ister. Haklı. Bu gün boşalsa yüksek kirayla gider.”
“Benim artık kendi adıma hiçbir beklentim kalmadı evladım. Bazen üzüldüyorum bir evim yok diye ama o da mühim değil artık.”
“... Angın’ı son günlerde en çok mutlu eden şey, öğrencisi Köksal Toptan’ın TBMM Başkanı olması. Kirada oturan Angın, tek isteğinin bir ev olduğunu söylüyor. Refet Hoca, “Köksal’ı arayıp tebrik edeceğim. Bakan olunca ev sahibi olmak istediğimi söylemiştim. ‘Üzülme her şey halledilir’ demişti. Bana yardım edecektir” dedi.”

Çalışanlar profesyonel davranış gösterirken bir takım profesyonel beklentiler oluştururlar. Kurumların profesyonellerin bu beklentilerine karşılık vermeleri gerekmektedir. Literatürde maddi olanakların arttırılmasına yönelik beklentiler “profesyonel gelirin sağlanması” olarak tanımlanır (Marrow&Casey, 2004: 7).

Profesyonel beklenti olarak tanımlanan “eğitim ihtiyacının karşılanması”, katılımcı tarafından bireysel beklentisi olarak değil, tüm öğretmenler için karşılanması gereken bir zorunluluk olarak değerlendirilmiştir.

“Seminerler yapacağız, eğitimler yapacağız. Okuyacak öğretmenler, araştıracaklar. Meslekleri ile ilgili gelişmeleri takip edecekler.”

Katılımcı, mesleki saygınlığın sağlanmasını maddi olanakların yeterli olmasına bağlayarak, maddi olanakların azalması ile öğretmenlik mesleğinin eskisine göre saygınlığının da azaldığını ifade etmektedir.

“1936'da 59 lira maaş alıyordum. Gelibolu'nun en güzel evlerinden birine 10 lira kira veriyordum. Evime devamlı hizmetçi gelirdi. Aylığı 1 liraydı. Para da biriktiriyorduk, tatile de rahat rahat gidiyorduk. 1936'da 59 lira maaşla Gelibolu'nun en güzel evlerinden birinde oturuyordum. Kiram 10 liraydı. Evime gelen hizmetçinin aylığı 1 liraydı. Bugün temizliğe gelenler günde 15 milyon lira istiyor. Maaşımla para da biriktiriyordum, tatile de gidiyordum. Öğretmenlik, o zamanlar çok saygın bir meslekti.”

Mesleğin toplumsal saygınlığının kabul görmesi ve arttırılmasının katılımcı tarafından belirtilmesi öğretmenlerin profesyonel beklentilerinin tespit edildiği araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir. Profesyonel beklentilerin mesleki faaliyetlerde yasal takviyenin sağlanması, tanımlanmış ödül ve ceza kriterleri, maddi kaynakları kullanma yetkisi, entelektüel gelişimin sağlanabilmesi için kaynak ayrılması, meslek standartlarının belirlenmesi, terfi yollarının açık olması gibi boyutları ile ilgili bir veriye ulaşamamıştır (Marrow&Casey, 2004: 6-7-8).

Katılımcı, ödüllерinin kendisi için çok önemli olduğunu ve öğrencilerinin sevgisinin ve sadakatlerinin kazanımların en büyüğü olduğunu düşünmektedir. Manevi ödüllerin kendisi için önemli olduğunu belirten katılımcı, kendi adına bir müze

açılmasını ve fahri doktora ünvanı almasını, aldığı ödüller içinde en değerlileri olarak nitelendirmektedir.

“... ortaya çıktı, aldı gitti her şeyimi aldı. Benim bir yatağım, yorganımı bilmem kristalimi varsa kime giderse gitsin. Ama benim ödülleri, benim kitaplarım...”

“Ben kazandım.Bütün eski öğrencilerimin, öğretmenlerimin sevgisi her zaman benimle birlikte.”

“Bu burs devam edecek ben ölsem de arkamdan devam edecek şimdi ikide bir çocuk arıyor “Ben sizin ...teki öğrencinizim, ellerinizden öpüyorum, sağlınız nasıl?” vs. diyor. Bu çok anlamlı evladım. Bu benim en büyük ödülleri, biridir. Ben ölsem dahi, ... olduğu müddetçe her yıl iki öğrenci Refet Angın Bursu ile okuyacak. Başka ne isterim ki evladım?”

“Çocuk arıyor “Ben sizin ...teki öğrencinizim, ellerinizden öpüyorum, sağlınız nasıl?” vs. diyor. Bu çok anlamlı evladım. Bu benim en büyük ödülleri, biridir.”

“Tabi şimdiye kadar çok ödüller aldım. Plaketlerim var, şiltlerim var, var var var. Kitabım var. Fakat bunlardan benim için en önemli ve özel olanı ...'in bir müze açması. Bu beni çok etkiledi.”

“... tören yaptı ve orada da bana bir doktora ünvanı verdiler. Biliyorsun. Bundan güzel şey olamaz. Evet cübbem gardıropta asılı. Bundan güzel şey olamaz. Bunlardan büyük ödül olamaz.”

Katılımcı, manevi ödüllere verdiği değeri ve manevi değeri olan ödüller karşısında duyduğu heyecanı farklı platformlarda da belirtmektedir.

“65 yılın yorgunluğunu şu an üzerimden attım. Kendimi Mesleğe başladığım 17 Eylül 1935 yılındaki gibi heyecanlı ve güçlü hissediyorum.”

“Refet Angın'ın en sevdiği anılarından biri, 1930'lu yıllarda köylülerin hediye ettiği ve her köşesinde birer ay-yıldız bulunan al yazma.”

Öğretmen memnuniyeti ile ilgili çalışmalar; öğretmenlerin en büyük ödülünün sınıfta öğrencileriyle olan iletişimlerinden kazanılan ödül olduğunu göstermektedir. 1998'de Nias tarafından özellikle ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenler öğrencilerinin tarafından sevmeye ve öğrencilerinin öğrenmekten hoşnut olmalarını da duygusal ödülleri başında saymışlardır (aktaran: Hargreaves, 2000, 817).

Katılımcının meslek yaşamı boyunca almış olduğu ödülleri bazıları aşağıda belirtmektedir.

“... Üniversitesi birkaç toplantılar yaptı, “Cumhuriyetin Öğretmeni” dedi, “Kadınları Temsil Eden İnsan” dedi. Hep böyle ödüller verdiler...”

“Ve aşağı yukarı mayısta o müzenin açılışını takiben...”

“... Bey sekreteri ile geldi, bana bir teklifleri getirdiler, bir günlük olsun bunu yapacağız ve 5 ekimde bu tören yapıldı ve fahri doktora ünvanı verildi.”

“Bakanlık bir ödöl verdi; en uzun çalışmayı yapan diye ve bunu bu bakan verdi bana.”

“O şuradan evvel. Ne zaman oldu bakayım? Bahçeşehir üniversitesinin Beşiktaş’taki kampüsünde bir toplantı. Dediler ki; “size bir ödöl verilecek. Bakanlığa bu kadar uzun yıllar ... eden kişi sizsiniz. Yok daha başka. Yıl olarak da verilen eserler olarak da.” Ve ben bu törene katıldım.”

“İlk öğretmenler gününde yılın öğretmeni seçildikten sonra...”

“2001 yılı Başöğretmen Atatürk ödölünün yılların eğitimcisi ve Cumhuriyet’in kadın öğretmenlerinden Bayan Refet Angin’a verildi.”

“İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, cumhuriyetimizin ilk öğretmenlerinden Refet Angin’ın meslek yaşamının 65. yılına girmesini unutmadı. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Refet Angin’a ve tüm cumhuriyet öğretmenlerine vefa borcunu ödemek için önce ki gece Kadıköy Halk Eğitim Merkezi’nde bir etkinlik düzenledi.”

“Refet Angin’a Vali Çakır, Milli Eğitim Müdürü Balıbey, Kadıköy Kaymakamı Hüseyin Eker, Küçük Çekmece Kaymakamı Yüksel Ayhan, Özel Okullar Derneği Başkanı Rüstem Eyüboğlu ve çeşitli okullardan öğrenci tarafından şükran plaketi verildi.”

“[Türkiye](#)’nin ilk kadın öğretmenlerinden [Refet Angin](#) ile ... aralarında bulunduğu mesleğinde öncü 13 kadına, ‘Cumhuriyeti Aydınlatan Meslek Kadınları Ödölü’ verildi. [Marmara Üniversitesi](#) (MÜ) Kadın İşgücü İstihdamı Araştırma ve [Uygulama Merkezi](#)’nin 15. kuruluş yılı kutlamaları kapsamında düzenlenen ...”

“2004 yılında gerçekleştirilen Forum İstanbul konferansının ana temasının eğitim olmasından hareketle Eğitim alanındaki destekleri ve çalışmaları dolayısıyla kişi ve kuruluşlara Forum İstanbul olarak biz de teşekkürlerimizi sunmak istedik. “Eğitime Hayat Verenler ve Eğitim için Hayat Verenler” Forum İstanbul 2004 Eğitim Ödülleri Sayın REFET ANGİN’a 68 yıldır eğitime katkıları nedeniyle...”

“Cumhuriyetimizin 75. yılında Devlet Bakanı Işıl Saygın, 1968 Yılında kurulan ve 30. yılını kutlayan Türk Hukukçu Kadınlar Derneği’nin 10 Ekim 1998 tarihinde gerçekleştirdiği organizasyonda, mesleklerinde ilk olan kadınlara şükran plakelerini ve 8 bilim kadınına, “Aydınlanma Kadınları” ödülleri verdi. Mesleğinde ilk olan kadınlardan Refet ANGİN (Öğretmen) , Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanı Işıl Saygın tarafından sunulan şükran plaketi verilmiştir.”

“ÇEV 28 Ekim 1998’de Pera Palas’ta düzenlediği gecede 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasasının hayata geçirilmesi için çaba harcayan 16 kişi ve kuruluşu ödüllendirildi. Ödöl alanlar: MEB Müşaviri Rafet Angin, ...”

“İnönü, Mevhibe İnönü –yardımseverler kanallarıyla çok yakın temaslarım var-“

“Cumhuriyetin İlköğretmenlerinden Refet Angin adına MEF Okullarında bir müze açıldı.”

“25.Mayıs.2006.

Tarih:29-06-2006

Toplantı No: 2006/12

Refet ANGİN a fahrî doktor unvanı verilmesi hk.

Eğitim Fakültesi nin 06.06.2006-269 gün ve sayılı yazısı ile gelen Fakülte Kurulu 31.05.2006 04/02 gün, sayı ve sıra sayılı konuya ilişkin kararı üzerine, YTÜ Senatosu 15.06.2006-11/02 gün, sayı ve sıra sayılı kararı ile kurulan; Refet ANGİN a Onursal Doktora unvanı verilmesi ile ilgili, Prof. Dr. Emel ÇINGİ (Başkan), Prof. Dr. Nüket ÖCAL, Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ den oluşan İnceleme Komisyonu nun 21.06.2006 tarihli raporu okunarak görüşme açıldı.Rektör Prof. Dr. Durul ÖREN in; Refet ANGİN ın, öncü kişiliği ile, Cumhuriyet Dönemi çağdaş eğitim şekillenmesine, çağdaş eğitim bilimlerinin ve sivil toplum kuruluşlarındaki etkin faaliyetleri ile toplumun gelişmesine katkılarını vurgulayan açıklamaları dinlendi. Sayın Refet ANGİN ın başarılarla dolu 65 yılı aşkın eğitim hayatı ve hizmetleri ve

örnek kişiliği üzerine yapılan sitayişkâr konuşmalar ve müzakerelerden sonra; Refet ANGIN a, Türk Eğitim Sistemine ve toplumsal hayatın gelişmesine katkıları ve hizmetleri nden dolayı, YTÜ Akademik Unvan ve Hizmet Ödülleri İlkeleri nin 3. maddesi uyarınca, Onursal Doktor unvanı verilmesi, oybirliği ile kabul edildi.”
“Atatürk Yolu Çağdaşlık Yolu konulu Toplantı Kabataş Feriye Hamdi Sever Salonunda yapıldı. 10.11.2005 İlk Kadın Öğretmeni Refet Angın’a şükran belgesi verildi.”

4.2.6. Meslek Kültürünün Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, çeşitli eğitimsel faaliyetleri formal ve informal yapıda çeşitli kuruluşlarla ortaklaşa yürütmenin önemine vurgu yapmakta, öğretmenlik mesleğinin toplumsal niteliği gereğince sivil toplum kuruluşları ile birlikte çalışmayı gerektirdiğini ifade etmekte ve sivil toplum kuruluşları ile olan iletişiminde sürekliliği sağladığını belirtmektedir.

Sosyal etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde her zaman ön planda olduğunu belirten katılımcı, bu etkinliklerde diğer okullarla işbirliği yapma konusunda da sorumluluklar üstlendiğini ifade etmekte, Atatürk ve Cumhuriyet konulu etkinliklerde üstlendiği öncü olan sorumluluğunu ayrıca dile getirmektedir.

“Balıkesir’de yine sosyal topluluklarda görevliyim. Onların toplantılarına katılıyorum. Balıkesir okulları kardeştir, kardeşlik çalışmaları. Her okul bende. Liseden Öğretmen okuluna... 4-5 kişiyle bu çalışmayı yapmak için bir toplantı yapacağız.”

“10 aralık biliyorsunuz İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin Kabul edildiği gün. Onunla ilgili bir toplantı yapılıyor. En büyük lise binası Balıkesir’de. Ve orada ben konuşmacıyım.”

“... çalıştığım her yerde Cumhuriyet kutlamaları ve bununla ilgili her türlü toplantının, etkinliğin düzenlenmesinde en önde oldum.”

“Atatürk’le ilgili, Cumhuriyetle ilgili ile ilgili bir çok etkinlik, toplantı tertip ettim evladım.”

“... Ancak şunu ayıralım ki Atatürk söz konusu ise ben her zaman konuşmacı, anılarını paylaşan, Atatürk’ü sadece çocuklara değil herkese anlatan kişilerden biri oldum.”

“Atatürk’ün 100’üncü yaş kutlamalarında görevlendiriliyor (Akbulut, 1999: 42).

Profesyonel kimliğinin etkileyenleri arasında formal ve informal mesleki örgütlerin hizmetlerinin ne olduğunu bilmek, bu çalışmalara katılmak, bu çalışmalarda meslektaşları ile iletişim kurmak ve sosyal etkinliklere öncülük etmek sayılmaktadır ve

bu boyutlar çalışmada “meslek kültürü” adı altında incelenmiş, öğretmenin meslek kültürünü oluşturmaya yönelik gösterdiği çabası profesyonel davranış olarak kabul edilmiştir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Greenwood, 1970, aktaran:Sünbül, 1998: edt., Erçetin, 2004: 44; Vural, 2004: 135- Bakioğlu, 1998: 11-16).

“Öğretmen hep meydanlarda olacak. Sivil toplumla birlikte çalışacak.”

Katılımcının, eğitimsel süreci sivil toplum kuruluşları ile birlikte yürütmenin önemini vurguluyor olmasını Barber (1952); işteki toplumsallaşma süreci içerisinde ve uzmanların kendilerinin gönüllü olarak kurup işlettikleri dernekler, sivil toplum örgütleri vb.. aracılığıyla oluşturdukları etik kavramlarla kendi davranışlarını kontrol etme eğilimi olarak tanımlamaktadır (aktaran: Erçetin, 2004).

Katılımcı, öğrenmeyi öğretmenin önemini vurgularken, çalıştığı okullarda meslektaşlarını öğrenmeye sevk etmek için uyguladığı yöntemlere örnekler vermektedir.

“Öğretmenlere her zaman araştırmayı, okumayı öğreteceğiz bu seminerlerle. Kendilerini nasıl eğiteceklerini, meslekleri boyunca nasıl her geçen gün geliştireceklerini öğreteceğiz.”

“Müdürlük yaparken de okula bir kitap gelir; “Bakın arkadaşlar ben bunu 3 gün kimseye vermeyeceğim. 3 gün okuyacağım. Notlar alacağım. Ama 3 gün sonra şuraya koyacağım, devam edeceksiniz” derdim. Öğretmen arkadaşlarımı böylelikle okumaya sevk etmeye çalışırdım. 3 gün sonra onlar devam ederler, sonrasında hep birlikte yazılanları tartışmaya açardık.”

Katılımcının bu tutumu literatürde öğrenme çemberleri kurmak olarak tanımlanmakta ve güçlü bir ortak kimliğe sahip olmanın göstergesi şeklinde değerlendirilmektedir. Larson (1977), Talbert ve McLaughlin (1993), profesyonelleri diğer gruplardan ayıran belli özellikler arasında güçlü ortak kimlik oluşturmayı saymaktadırlar.

Katılımcı, birlik ve beraberliğin prensiplerinden biri olduğunu ve eğitimin sağlıklı bir ortamda, istenilen biçimde, başarı ile sürdürülmesi için önemli olduğunu belirtmekte; öğrencileri ile kurduğu pedagojik ilişkinin karşılıklı güvene dayalı olduğunu, öğretmenin eğitim faaliyetlerindeki etkililiğinin güveni oluşturmaya bağlı

olduğunu ve kendi deneyimlerini değerlendirdiğinde öğrencilerinin güvenini hiç bir zaman boşa çıkarmadıklarını ifade etmektedir.

Güvenli bir ortamın sağlanması sürecinde ortaya çıkacak sorunların, paydaşların ortak hedefler çerçevesinde kuracağı birlikteliklerle çözülebileceğini öngören katılımcı, birliktelik yaratmanın amacını herkesi mutlu edecek sonuca ulaşabilme olarak tanımlamakta ve güvenin olmadığı ortamlarda disiplinin ve buna bağlı olarak huzurunda olmayacağı çıkarımında bulunmaktadır. Bu noktada katılımcının huzur ve güven ortamını sağlamada disiplinin etkisine vurgu yapması dikkate değer bulunmakta, okul-sınıf yönetimi ve denetimi açısından değerlendirildiğinde katılımcının yönetim ve denetim yetkinliklerine sahip olması olarak yorumlanabilmektedir.

“... parçalardan bir bütün oluşturmakta ve birlikte olmakta daima yarar vardır. Bunu prensip olarak kabul etmişimdir.”

“Ben sonsuz güvenirdim öğrencilerime, hala da güvenirim. Her konuda. ... öğrencilerim benim onlara olan güvenimi anlamalı ve bu güveni karşılayacak şekilde hareket etmeli. Hiçbir zaman, hiçbir suretle boşa çıkarmamışlardır bu güveni.”

“Önemli olan hepimizi mutlu edecek şeyi bulmaktır.”

“... en iyi şekilde eğitimi öğretimi yürütmek hepimizin hedefi olursa sorun çözülüyor evladım.”

“Bir bütünlük, beraberlik içerisinde olun. Hem çocuklarınızla, hem diğer öğretmen arkadaşlarınızla, hem yöneticilerinizle. Hep birlik olun. Hep beraber olmanın zeminin arayın. Gerekirse siz yaratın.”

Bu işleriniz bitti. Evde annenizin bir ihtiyacı mı var? Kardeşiniz mi var? Veyahut evin bir yeri mi temizlenecek? İlgilenin. Bunlar sizi hem pek çok şeyi öğrenmeye sevk eder, hem de birliğin beraberliğin ne olduğunu görmenize yarar.”

„Birlik ve beraberlikten asla vazgeçmeyin. ... bütünlük içerisinde yaşamının çok önemli tarafları var.“

„Etkili bir öğretmen olabilmek, güveni onlara hissettirebilmek, ...“

„Disiplinin, huzurun, güvenin olmadığı yerde sen nasıl eğitim yapacaksın?“

Aydın (2003), güvenli ve sağlıklı bir ortam yaratmaya yönelik davranışı adanmışlığın göstergeleri arasında tanımlarken profesyonel kimliğin etkileyeni olarak değerlendirmektedir (Aydın, 2003).

4.2.7 Etik Anlayışın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, ailesi ile ilgili olarak maddi ve manevi boyutlarda, kendini ailesinden mesul hissetmekte; ailesinin her türlü sorununu sahiplendiğini, bu sorunları içselleştirdiğini ve çözümleri yönünde yoğun çaba sarf ettiğini ifade etmektedir.

“... bütün onlardan aldığım parayı ve Makbule annenin verdiği parayı ben yine Gelibolu’ya gönderiyorum. Çünkü onların sıkıntısını biliyorum. Zaten kırk beş liramı bıraktım onlara o ayrı hikaye.”

“... bütün sorumluluğu bende. Nüfus kaydına geçirdim. Ve böylece onlara hala yardım ediyorum.”

“Ve ben bakın kardeşimi de okuttum. Evlendirdim. İkisi de üniversiteyi bitirdi. Ailemin de sağlık sorunlarını hep ben hallettim.”

“Evlenmeyi hiç düşünmedim, niye? Çünkü evet herhalde yüzüne bakılacak güzelliikle bir insandım ama herhangi bir talep karşısında hayır benim annem var kardeşim var, öğrencilerim var!”

Sorumluluk duygusu; profesyonel kimliğin etkileyenlerinden olan etik anlayış boyutunda incelenmekte ve etik anlayışın göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Özden 2001 yılında yaptığı, bireysel kariyer yönetimi ile ilgili çalışmasında profesyoneli; “sahip olduğu yetkinlikleri en iyi şekilde kullanarak işini en iyi yapan” olarak tanımlayarak ve kavramın özünü; kurumsal bağlılık, sorumluluk duygusu gibi etik değerlerle açıklamıştır.

Literatürde etik anlayışın en güçlü göstergelerinden biri olarak dayanağı olan sorumlulukların kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Greenwood,Hoffman,Campbell, 1998: aktaran: Sünbül, edt. Erçetin, 2004: 44-66-68; Haynes, 244; Gökçora, 2005). Etik anlayışa sahip olmak ve etik değerleri kabul edip uygun davranışlar göstermek sahip öğretmenler sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlerdir (Senemoğlu, 1997).

Öğretmen arkadaşlarının mesleki sorunları ya da özel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak kendisine başvurduklarını belirten katılımcı, bu sorunlarını kendi sorunu gibi sahiplendiğini ve çözüme müdahil olamasa bile paylaşım noktasında insanların yanında olduğunu belirtir.

“Özel yaşamlarında da bir şey olsa hemen beni arar öğretmenlerim. Kocas ı ölür bana haber verir, çocuğu üniversiteye girer bana haber verir, evinde bir şey olsa kavga etse bana haber verir. Paylaş ırız, dertleş ıriz, çözüm bulsam, derdine çare olamazsam bile yükünü hafifletirim paylaşarak.”

Marrow ve Casey (2004) öğretmenlikte profesyonelliğin söz konusu olması için öğretmenlerin diğerleri ile anlaşmalarının ve diğerlerinin morallerine karşı sorumluluk duymalarının gerekli olduğunu söylemektedirler (Morrow&Casey, 2004: 7).

Katılımcı, diğerlerini ve onların ihtiyaçlarını düşünerek hareket ettiğini, diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı her zaman hazırlıklı olduğunu belirtmektedir.

“... eğer mesela senin çorabın yok bu gün. Hep böyle fazla bir iki şey almış ımdır.”

Literatürde “diğer insanların sorunları ile ilgili sorumluluk hissetmek ve çözüm için çaba sarf etmek” profesyonel davranış olarak tanımlanmaktadır.

Katılımcı kendisinin ve kendisi ile birlikte bütün öğretmenlerin, mesleğin yasal sınırlandırmaların ötesinde eğitim öğretim konusunda bütün öğrencilere karşı sorumlu olduğunu, kendisinin de ülkedeki bütün öğrencilere karşı mesleki sorumluluk hissettiğini belirtmektedir.

“Memleketin her yerinde sizlerin ış ığına ihtiyaç duyanlar var.”(Eyi, 2000)
“... benim talebem olması şart değil, memleketin tüm talebeleri benim talebemdir. Hepsine karşı sorumluluğum var benim.”
“Alacağım karar, herkesi mutlu etmeli.”
“Öğretmen toplumun içinde olacak, kendini topluma tanıtacak.”

Literatüre göre profesyonelleri diğer gruplardan ayıran belli özellikler arasında bulunan yazılı ve sözlü olmayan ihtiyaçlara karşı duyulan bağlılığın davranış göstergesi bütün öğrencilere nitelikli eğitim vermek suretiyle mesleğinin sahip olduğu saygınlığı arttırma olarak tanımlanmaktadır (Çalışkan, 2000; Larson, 2002; Talbert&McLaughlin, 1993; Aydın, 2003: 60-72).

Katılımcı; öğrencilere karşı olan tutumlarında hiç bir suretle hiç bir ayrım yapmadığını, ailesinden olan kişilere dahi diğer öğrencileri ile eşit davrandığını, özellikle ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde adil olma konusunda çok net prensipleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişimde her öğrencisine aynı derecede yakınlık göstermesi ve her öğrencisini objektif bakış açısı ile değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“... sen benim çok yakınımsın. Yahut üst düzeyde birisin. Ama yanlışların olursa onları affetmem. Yani şöyle; benim için senin benim yakınım olman seni diğerlerinden ayırmaz.”

“... hiç kimseye kayırmam. Ben kendi kardeşimi okuttum. Ama hiçbir ayrım yapmadım, kimseye de yaptırmadım.”

“... yakınımsınız, ailemdensiniz veyahut bir dostumun kızısiniz. 5 vereceğime 6 vereyim. Ama hakkınız mı acaba o notu almak? Hayır. Böyle bir şey söz konusu olmaz.”

“Ama ayrım, yapayım, torpil yapayım, aman kayırayım... Asla. Hiç sevmem evladım.”

“Öğretmenin bütün öğrencilerine yakınlığı aynı seviyede olacak. Birilerini kayırmak, iltimas geçmek yok, olmaz.”

Eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencileri arasında ayrım yapmama, hepsine aynı derecede yakınlık gösterme öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyenlerindendir ve katılımcının öğrencilerine karşı eşitlikçi tutumu ve davranış biçimi; öğretmenlikte etik davranış ile ilgili literatürde tanımlandığı biçimi ile örtüşmektedir.

Eşitlik ve adaletin tanımını yapan katılımcı, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan pedagojik ilişkinin adalet ve eşitlik çerçevesinde değerlendirilen niteliğini vurgularken; adil davranış konusunda özellikle sosyal-sınıfsal farkların gözetilmemesinin ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının gerektiğini belirtmektedir.

“Adil davranmak; herkese eşit davranmaktır. Sen onun çocuğuymuşsun, bunun kardeşiymişsin benim için bu önemli değildir. Devletin büyüklerinden, önemli insanlardan bir çok kişinin çocuğu, kardeşi, kendisi benim öğrencim oldu. Bu benim için hiç önemli değildir.”

“... adalet çok önemli. Karar verirken adil olmak, ayrım yapmamak lazım. Hak geçirmemek lazım.”

“... sen zenginmişsin, sen fakirmişsin. Fark etmemeli değil mi evladım? Sen öğrencimsen benim öğrencimsin. Mühim olan nokta burası. Ben seni öyle sever, sana o şekilde yaklaşırım. Başka bir şeyleri unuturum.”

“Eğer Fatma Hanım sıradaysa evvela onun pastasını yaparım. Fatma Hanım sıradaysa onun kıyafetine bakarım. Özür diliyorum.”

James, Ashcroft, Orr-ewing, (1999), öğretmenlikte etik davranışı sosyal adalet ve fırsat eşitliğini sağlama dil, kültür, cinsiyet, ırk ve mevki farkı gözetmeme olarak tanımlamaktadırlar (aktaran: Nomer, 2002: 55).

Öğrenci ile arasında sevgi ve saygının esas ve iletişim kanallarının açık olduğu öğretmen davranışları, istenilir demokratik davranışlardır Sağlıklı davranışlardır. Korku, baskı ve endişenin egemen ve iletişim kanallarının kapalı olduğu davranış türleri ise antidemokratik davranışlardır ve kesinlikle istendik öğretmen davranışları değildir.

Profesyonel öğretmenlik; sosyal, yaratıcı, dinamik, eleştirebilen, özgür ve bilimsel düşünen insan yetiştirmeyi amaçladığı için, önce yüreği sevgi dolu ve mutluluğu sınırsız bir özveri ile durmaksızın çalışmakta görenlerin görevidir (Ataüinal, 2003: 39; Aydın, 2003: 60-72)

Öğretmenin toplumsal rollerin ve öğretmenlik mesleğinin ”model olma” boyutu ile ilgili olarak katılımcı; davranışları ile çevresindekilere örnek olduğunu, kendisinin her zaman bu bilinçle hareket ettiğini, öğretmenliğin yaşamın her alanını kapsayan bir meslek olduğunu okuldan çıkarken önlüğü çıkarır gibi çıkarılamayacağını, öğretmenin yaşadığı her yerde ve zamanda öğretmen olduğunu belirtmektedir. Öğretmenleri de model olduklarını unutmamaları ve bu bilinçle uygun davranışlarda bulunmaları konusunda uyarılmaktadır. Katılımcı model olmanın ayrıca öğretmenlik mesleğinin imajı açısından da önemli olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin bu imajı sağlamlaştırmak açısından da örnek davranışlar sergilemeleri gerektiğini ifade eder.

“Ben onlara örnek de olmuşumdur böyle davranarak ve bu davranış biçimine alışmışlardır.”

“Bulunduğun her yerde sorumluluğunu unutmayacaksın. Sen okuldan çıkınca benim işim bitti deyip abuk sabuk davranışlarda bulunursan, ya da bir pazara manava toplum içine girdiğinde öğretmenliğe yakışmayacak biçimde konuşursan o olmaz.”

“Hem davranışlarınla da örnek olacaksın.”

“Evet, ama dediğim gibi yaşadığım yerleri, -zorunlu olarak ya da kendi seçimimle- hep imkanlar dahilinde güzelleştirmeye çalıştım. Çünkü öğretmen her zaman toplumun önünde olmalıdır.”

“Topluma öncülük etmelidir, örnek olmalıdır. Hali ve tavrı ile, hakkaniyeti ile, giyimi kuşamı ile, oturduğu evlerle, evindeki eşyaları ile. Bunu yapmalıdır.”

“Öğretmen toplumun ileri gelenidir. Bunu bilecek ona göre giyinecek, ona göre

konusacak, ona göre yeyip içecek, ona göre davranacak.”

Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri üzerine yaptığı bir denemede Kulaksızozoğlu (1995), öğretmenin “örnek olma” ilkesini vurgulamıştır. Bu ilkede “öğretmen, yaşadığı çevrede göz önünde olduğu kişilerden olduğunun bilincindedir. Tavır, tutum ve davranışlarının başkalarınca örnek alınabileceğini bilir. Bu nedenle örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalışır” denmektedir (aktaran: Deniz, 1998: 90).

Öğretmen, eğitimi üstlendiği öğrenciye istedik davranışları önce kendi sergilemek durumundadır ve yaşantısıyla o, davranışlar için essiz bir modeldir. Bu anlamda yeri doldurulamaz bir araçtır. Onun her davranış-eğitimin bir parçası ve bütünleyicisidir. Yaşama sevincinden, insan sevgisinden yoksunluk, coşku ve heyecansızlık, birey ve toplumu acımasızlığa sürükler. Öğretmen gerçekte bilgi için değil çağdaş yaşam için, insanca yaşam için rehber ve yol göstericidir. Eğitimde rehber nitelikli öğretmen için -gerçek öğretmen için-bilgi ve uzmanlık yeterli değildir. Öğretmen bilgiye erişmek için yol gösterici olduğu gibi heyecan ve sevgi kaynağıdır da (Ataüenal, 2003).

Profesyonel kimliğin etik anlayışa sahip olmak ve bu anlayışa uygun davranış biçimi geliştirmek boyutunda öğretmenin toplumsal rol-model olma durumu literatürde; toplum, hizmet alanlar ve meslektaşlara örnek bir birey ve meslek sahibi olmak, konularında uygun bir model olarak davranılması, ideal rol model, ve eğitim etiğine uygun davranış ve çalışmada tanımlandığı şekli ile model olma olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2002: 59; Kulaksızozoğlu, 1995, aktaran: Deniz, 1998: 90-91; Gökçora, 2005; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997).

Kıyafetine, kişisel bakımına dikkat ettiğini belirten katılımcı; abartı ve gösterişten hoşlanmadığını ifade etmektedir. Katılımcı, çevresinde her zaman şık giyinen biri olarak kabul edildiğini vurgularken, kendisi ile ilgili gazete haberlerinde ve röportajlarda da katılımcının kılık kıyafet, saç vb. nin vurgulanması dikkat çekicidir.

“... dağınık insan değilimdir.”

“... Onun için de hep beni muntazam giyinen bir insan olarak kabul ettiler.”

“Ben muntazam giyinen, saçını başını muntazam tarayan, frapanlıktan

hoşlanmayan kıyafetime de dikkat eden bir insanım.”
“... kıyafetiniz; pabucunuz boyalı olacak. Öyle çamur, kaçmış çorapla falan dolaşmak hikayesi yok.”
“Frapanlıktan hoşlanmayan bir insanım. Frapan olmam.”
“... temiz pak olacaksın.”
“Temiz pak olmalı, üstüne başına dikkat etmeli.”
“... kendinize şekil vererek, saçınıza başınıza, kıyafetinize,...”
“öğrencinin karşısına temiz pak, iyi giyinerek çıkacak.”
“... makyaja hiç teşebbüs etmedim. Hep sade olmayı tercih ettim.”
“... Nasıl hazırlanmış, nasıl süslenmiş. Tayyöründen yakasına taktığı iğneye kadar nasıl şık anlatamam.”

Profesyonelliğin birleşenleri olarak etik davranış çerçevesinde kabul edilen mesleğe uygun kıyafet, literatürde temiz giyinmek, frapan olmamak, uygun renk, beden ve modelde giymek, olarak belirlenirken Schemel (1997) bu maddelerden farklı olarak kişisel bakıma özen göstermeyi (saç, tırnak, vb.) de vurgulamaktadır (Capel ve arkadaşları, 1996; Robert Schemel, 1997).

Katılımcı; kendine ait değerleri olduğunu ve mesleki gelişimini bu değerlere uygun olarak sürdürdüğünü belirtmekte ve değerlerine olan bağlılığını ilginç bulmaktadır. Katılımcının değerlerine olan bağlılığını ilginç bulması, mesleğine duyduğu tutku ile ilgili bir ayrıntıdır ve adanmışlık başlığı altında incelenmiştir. İlke ve değerlerine dair yıllar içerisinde hiç bir değişiklikte bulunmadığını ifade etmesi bu noktadaki tutarlılığını göstermekle birlikte gelişimine dair farklı soruları da akla getirmektedir. Ancak katılımcının profesyonel öğrenmeye ve gelişmeye yönelik tutum ve algıları değerlendirildiğinde değerlerindeki tutuculuğunun öğrenme sürecine yansımadağı, gelişme ve öğrenmeye açıklık açısından oldukça istendik tutumlar sergilediğı görülmektedir. Bu tespitler doğrultusunda, katılımcının benimsemiş ve içselleştirilmiş olduğı değerlerin biçimsel olarak değişmemesine karşın, nitelik açısından gelişime açık olması (örneğin ilericilik, çağdaşlaşma, sadakat, hizmet, vb.) profesyonel kimliğinin oluşumu açısından motive edici olmuştur.

“... benim değerlerim var, ilkelerim var. Bunların ışığında bilgilerimi, deneyimlerimi, gözlemlerimi hep bunları değerlendiririm.”
“... Bunlar çok enteresan şeyler. Ben bunlara sadık kalmışım ve en küçük bir değişiklik de yapmamışım bu düşüncelerimde, bu mücadelemi hep sürdürmüşüm.”
“... 17. Şurada da avazım çıktığı kadar doğrularımı söyledim. Yaptım tabii.”

İnandığı değerler ışığında etik anlayış yaratmak ve bu anlayışa sahip çıkmak

literatürde öğretmenlerin etik anlayışı konusunda üzerinde ortaklaşılan bir noktadır. Erçetin (2004) bu öğretmeni “erdemli öğretmen” olarak adlandırırken, Dickson (1981), “değerler, ahlak ve tutum” olarak özetlemektedir (Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Greenwood, Hoffman, Campbell, 1998: edt. Erçetin, 2004: 44-66-68; Haynes, 244).

Katılımcının öğrencilerinden beklentisi de nitelik açısından güçlü değerlere sahip olmaları yönündedir.

“hiçbir şekilde afaki güzellikler yapmaya yanaşmalarını istemem öğrencilerin.”

Collison (1994)’un tanımlaması ile değerlendirildiğinde katılımcının bu tutumu, ahlakî bir yaklaşıma sahip olması şeklinde yorumlanabilir (Collison, 1994).

Mesleki yaşamında her zaman daha iyiyi yapmayı hedeflediğini belirten katılımcı, iyiyi giden yolda ilke ve değerlerinin doğrultusunda hareket ettiğini, bunlardan taviz vermeden daha iyiyi yapmaya çalıştığını ifade etmektedir. Katılımcı, mesleki tercihindeki öncelik olarak topluma hizmet etme isteğini ifade etmekte ve geriye dönük değerlendirmeler yaptığında mesleğine dair yegane şüphesini farklı bir tercih durumunu, topluma daha fazla hizmet etmeye yönelik fırsatlar yaratması açısından irdelemektedir.

“... Ama benim beklediğim hiçbir şey yok artık. Ben sadece eğitimin en iyi şekilde, cumhuriyetin ilkelerine uyarak yapmak peşindeyim.”

“Yani hep daha iyisini yapmaya koşullandım kendimi. Ancak ilke ve değerlerime uyarak, onlardan taviz vermeden.”

“... EEG tabii üniversitede kalamadım. Eeee bi içimde bakın hep bir ukdeydi. Acaba bir öğretim üyesi olarak kalsaydım Gazi Terbiye’de veya Dil Tarih’te. Daha mı iyi olurdu. Daha mı faydalı olurdu toplumuma?”

“... Toplumun önünde olarak, yol gösteren olarak yapacak.”

Literatürde profesyonelliğin etik boyutundaki etkileyenleri incelendiğinde; katılımcının tutumu ile uyumlu olarak; topluma değerli hizmet sunabilme isteği, bireysel çıkarlardan çok toplumsal çıkarlara yönelme ve birikimini toplumun gelişim için işe koşmayı görülmektedir (Barber, 1952, edt. Erçetin, 2004: 44).

Katılımcı; öğrencilerinin ve çevresindekilerin kendisi ile ilgili algılarını, yapmış olduğu işleri ve mesleğinde geldiği yeri dürüstlüğü göstergesi olarak değerlendirmektedir.

“Geldiğim nokta, yaptığım işler, benim hakkımda yazan çizen insanlar, öğrencilerim bunun göstergesi diye düşünüyorum.”

Etik anlayış, (ethical approach) aklın ve sağduyunun yönlendirdiği görüşleri izlemek, yerleşik, toplumsal ve ahlak kurallarına saygılı davranmak ve bu amaçla kişisel istek ve çıkarlardan özveride bulunmaktır (Barutçugil, 2004). Gökçora (2005), erdemliliği kişisel ve mesleki namus, dürüstlük ve tutarlılık (honesty and integrity) olarak tanımlamaktadır (Gökçora, 2005).

Mesleki etik, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Pehlivan, 1998: 5; Tepe, 2000; Bolman & Deal, 2002). Profesyonel etik yada meslek ahlakı; o mesleğin mensuplarının sahip olması gereken temel duygu, tutum, inanç, değerler ve bu doğrultuda sergilemekle yükümlü oldukları davranışları belirler.

Katılımcı öğrencilerinin ve meslektaşlarının kendisinden bir şey saklamadıklarını, onların sırdaşı olduğunu ifade etmektedir.

“benden hiçbir şey de saklamazlar.”

Gökçora (2005) profesyonelliğin etkileyenleri üzerinde yaptığı çalışmada bu durumu etik davranış içinde; “sır saklayabilme (confidentiality)” olarak açıklamaktadır (Gökçora, 2005). Literatürde “kişisel güvenlik” tanımlaması ile de karşımıza çıkan güvenilirliğin bir başka boyutu da kamuoyunda güveni pekiştirmek olarak değerlendirilmektedir (Çalışkan, 2000).

Öğretmenin kamuoyunun eğitime karşı güvenini pekiştirmeye dair sorumluluğunu belirten katılımcı, bunun önce topluma kendini kabul ettirmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir.

“... önce kendini topluma kabul ettirerek yapacak bütün bunları.”

4.2.8. Koçluk – Mentörlüğün Profesyonel Kimliğe Etkileri

Mentör, amacınıza ulaşmanızda sizi harekete geçirecek ve gelişmeleri sizinle birlikte izleyecek, zenginliğinizi ve potansiyelinizi açığa çıkaran, sizi hem zorlayan hem de motive eden ve performansınızı arttıran kişidir. Mentör, sizin istediğiniz yaşamı sürdürme yolculuğunuzda ortağınızdır, kendinizi tanımanızı, olumlu ve olumsuz alışkanlıklarınızı fark etmenizi sağlar, hedeflerinizi gerçekleştirmek için gereken araçları, yapıyı ve desteği temin eder. Mentör, vizyonunuzu gerçeğe dönüştürme sürecini sizinle paylaşan gelecek ve sonuç odaklı kişi, kişiyi harekete geçiren itici güçtür. Mentörlük ise, bir kişinin diğerine yardımcı olarak, bu kişinin bilgi, iş veya düşüncelerinde anlamlı değişimlere sebep olmaktır (Clutterbuck&Megginson, D, 1999: 3). Bir kişinin, diğerinin kariyer gelişimine, ast-üst ilişkisinin dışında göz kulak olmasıdır (Clutterbuck&Sweene, 1997, aktaran: Harrington, 1999: 1).

İş yaşamında, insanın en büyük kaynağı, güvenebileceğiniz, size destek olan, yön gösteren kişilerdir. Mentörler, işte bu kişilerdir (O’connor, 1998: 101-102).

Katılımcı, öğrencilerine karşı olan düşünmeye, araştırmaya, kritik etme ve eleştirel arkadaşlık kurma yönündeki beklentilerini ifade etmektedir.

“Hep düşünecek benim öğrencim. Bu soruyu nasıl çözerim?, bu sorunla nasıl başa çıkarım?, bu sınavı nasıl kazanırım?, Sabırsız, aceleci davranmayacak. Düşünecek karar verecek. Danışacak karar verecek.”

Bu beklenti ile katılımcı, öğrencisini yaşam boyu öğrenmeye dayanan aktif öğrenme stiline ve eleştirel davranışa teşvik etmektedir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996, Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16).

Eğitim etkinliklerinin organizasyonu ve uygulamaların sürekliliğini etkileyecek ihtiyaçların giderilmesi konusunda katılımcı, öğrencilerini kendi çözümlerini kendileri yaratmaları için yönlendirip öğrencilerin uygulama noktasında gönüllü katılımlarını sağlayarak kendilerini sınıfa -okula ait hissetmelerini kolaylaştırdığını ve doğruları kendilerinin bulmalarının önünü açtığını belirtmektedir.

“... okulun bir şeye ihtiyacı var, veyahut mezuniyet gecesi düzenlememiz gerekti, ya da ne bileyim bir yarışmaya katılacağız falan filan. Önce çocuklara hissettirmeden, bu işi yapmayı onların istemelerini sağladım. “Çocuklar, bu sene çok yoruldunuz mu?” “Efendim evet” “Çok çalıştınız değil mi?” “Peki bu çalışmalarınızı nasıl değerlendirmeyi düşünüyorsunuz?” Gibi konuşuruz ve sonunda onlar kendileri bulurlar, yapılacak şeye birlikte karar verilir. Sonuçta destekçi olmak yerine işin parçası olurlar. Bence bu önemli bir husus.”

Çocuklar, düşünür müsünüz? Cumartesi saat beşte okulda toplanalım. Bazı düşüncelerimizi gerçekleştirelim. Sene sonu yaklaşıyor, şunu yaparız, bunu yaparız. Evet bunlar hakkındaki düşüncelerimizi velilerimizle paylaşalım. Ne yaparız? Balo yaparız, tiyatro yaparız” falan filan... Ve hiçbir sorunla karşılaşmadan bunları yaparız biz. Çok rahatım. Balıkesir’de de öyle.”

“... kurduğum okul; Deneme Lisesi. Evet Deneme Lisesi’nin perdesi eksik. Şimdi bazı veliler var onlar çok daha olumlu tabii. Sizden 4-5 kişi aynı sınıfta. Bir fırsat bulurum. “Çocuklar bakın okulun şu perdeleri güzel değil. Ne yapalım?” “Aa! efendim hemen.” “Ne yapalım?” “Değişelim”. “Ama nasıl olacak?” –Tabii onların kafalarında soru işaretleri. “Evladım düşünelim. Alalım ama bunu almak için elimizde paranın olması lazım”. Sen dersin ki; “Efendim işte ben babamdan 3 lira alırım, 5 lira alırım”. “Hayır! Karar verelim. Şunlar, şu levha kaç çıkacak? 10 lira, 10 lira. Kimin yanında ne kadar var?” İşte “Bende 2 lira var, bende 1 lira var. Evet efendim bende yarın”... Böyle çok isteyerek, gönülden, gönüllü.”

“Yönlendiririm ki kendisi bulsun doğrusunu.”

Öğrencilere direktif vermek veya ne yapacaklarını söylemek yerine kendi çözümlerini kendilerinin bulması konusunda hayatı kolaylaştırma öğretmenin koçluğunun göstergesidir (Tomlinson, 1995: 57, aktaran: Gray, 2002: 57).

Katılımcı ders konularından farklı olarak öğrencilerde yaşamlarını kolaylaştıracak bilgiler vererek değerler yaratmanın önemli olduğunu, mesleki uygulamalarını her zaman yaşam rehberi olma bilinci ile organize ettiğini belirtmektedir. Çalışkanlık, dürüstlük gibi etik değerlerin kalıcılığını vurgulayan katılımcı, öğrencilerinden beklentilerini de kendilerine ait etik değerler yaratarak bunlara sahip çıkmaları olarak tanımlamaktadır.

“... şunları konuşmuşum; Çocuklar bak anneniz sabahleyin sizi çıkarıyor, yolda bir şey yemeyin. Elinizde herhangi bir yiyecek şey olmasın. Lüzumsuz aletler olmasın. Çantanızı kontrol edin. Kalemınız var mı, defteriniz var mı? Evet ama akşam da eve gelince evet karnınız acıktı. Bazı evlerde karnı acıkan çocuk tencereyi açar bir kaşık alır yer. Sakın ha! Siz gideceksiniz. Babanız işten, anneniz işten gelecek. Onları bekleyin. Kızlar olarak ama erkeklerde yapar, yapmalı yemek masasını hazırlayın. Tabağınızı koyun. Öyle gelişi güzel değil. Kaşığınızı çatalınızı koyun. Bardağınızı. Kimse kimsenin bardağını kullanmasın. Kimse kimsenin çatalı ile yemesin. Bunlara çok dikkat edin. Ve sabahleyin de “A anne ben gidiyorum geç kaldım.” Elinize ekmek alıp gitmeyin. Hayır. Oturun, erken kalkın kahvaltınızı yapın.”

“Ben önceki yıllarda da bunu hep önemsedim. Evet bazı başka yükümlülüklerim, görevlerim vardı. Ama hep yaşam rehberliğini öne aldım.”

“Çalışkanlık, dürüstlük ve benzeri meziyetler baki kalır.”

“ailesine büyüklerine saygılı, ... bireyler yetiştirmek eğitimin birinci amacıdır.”

“... ailesine, devletine hayırlı insan olmalarını beklerim.”

Öğretmen eğitimsel amaçları profesyonel bakış açısı ile irdeleyen öğretmenler; öğrencilerde bilgi, tutum, değer ve inançlar oluşturmak için çalışmakta; öğretmenliği sadece bilgi aktarma değil onların değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak olarak görmektedirler (Goodfellow & Sumsion, 2000).

Katılımcı öğrencinin öğrenmesini sağlamada öğretmenin doğru biçimlerde yapılan rehberliğin önemi üzerinde durmakta ve öncelikle öğrencinin öğrenmeyi istemesini sağlamak gerektiğini belirtmektedir.

“Öğretmen öğrencilerine doğru rehberlik yapabilirse doğru hedefler koyabilir. Önce öğretmen öğrencisinin ihtiyacı olan şeyleri doğru tespit edecek. Onlara gerçekten gerekli olan, onları geliştirecek, doğru insanlar yapabilecek şeyleri bulacak ve bu bulduklarına yönlendirecek öğrencisini.”

“Eğer sen istemezsen ben sana bir şey öğretemem evladım. Önce senin istemeni sağlamak gerekir.”

Yönlendirme, çocuğa olması ne mümkünse ona ulaştırmak, onun içindeki değerli yaşamı tahrik etmek ve kendi içinde bir bütünlük arz eden bir beceriye ulaştırmak, fakat bunu beceriye önem verdiği için değil, aksine beceride insanın yaşamı kendisine oluşturduğu için yapmak olarak tanımlanmaktadır (Payne&Mannig, 1986; Wane&Williams, 1977).

Koçluk kötü performansı düzeltmek değildir. Bireyin güçlü taraflarını alıp, onların üzerine bir şeyler inşa etmektir (Eldridge, 2003: 1; Guest, 2002: 1). Kişinin

kendi performansını azami değere eriştirmek için onun potansiyelini özgür bırakmak, öğretmektense, öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Whitmore, 2005: 8).

House (2001), öğrencinin öğrenmeyi istemesini sağlamanın ancak öğrenme sevgisini çocuklara aşıl原因arak gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (House, 2001).

Her öğrencinin farklı bireysel özelliklere sahip olduğunu belirten katılımcı, öğretmenin bu özellikleri bilerek eğitim etkinliklerini öğrencinin bireyselliğine uygun biçimde organize etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Hem sonra her öğrenci için başka başka şeyler lazım gelebilir. Öğretmen öğrencilerini hedeflere yönlendirirken bunları da göz ardı etmeyecek.”

Profesyonel bir koç karşısındaki her bireyin farklı özellikleri (öğrenme stili, zeka düzeyi vb.) olduğunu kabul etmeli ve bu doğrultuda davranış gösterebilmelidir (London et al., 2004; Haberman, 1995; Weiner, 1993).

Katılımcı, öğrencilerin ruh hallerine karşı hassasiyet göstermek ve mutsuz olduğunu hissettiği öğrencileri ile zaman kaybetmeden ilgilendiğini belirtmektedir. Problemlerin çözülmesindeki zorluğu; problemin problem olarak algılanması sağlamak ve kişinin problem nedeni ile uğradığı zararı en aza indirebilmek olarak tanımlamaktadır. Katılımcı öğrencilerine karşı duyduğu sevgiye atıfta bulunarak affetme ve kırmadan düzeltmenin gerekliliğini belirtmektedir.

“Ama bakın karar aldık değil mi, bakalım içlerinden biri -sen mesela- kaşını çatmışsın. O anda bir şey söylemem. Çok temkinli bir insanım. Ama bakarım ki senin yüzün çatık, bu seni mutlu etmemiş. Sınıfı dolaşırım yanına gelirim. “Senin bir şeye canın mı sıkıldı? Ne oldu, sen asmışsın suratını?”. “Evladım bir şeye canın mı sıkıldı?”. Hayır neden böylesin? Aklıma bir şey geldi mesela ama benim temkinimden o hemen anlar ve de yüzünün şeklini, hatlarını değiştirir.”

“Evladım karşındaki öğrenciyi kırmak, rencide etmek kolay. Ona hatasını hissettirip zarar vermeden bu hatayı telafi etmesini sağlamak zor.”

“Sevmek, affetmek, kırmamak ve düzeltmek. Valla bunlar çok önemli evladım ben hayat boyu bunları yaptım halada yapmaktayım.”

Profesyonel öğretmen öğrencilerin moral değerlerine karşı hassasiyet gösteren ve sorumluluk duyan öğretmendir (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002: 52).

Katılımcı her türlü durumdan öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yönelik sonuçlar çıkardığını, öğrencinin en büyük hatasını dahi öğrenme faaliyetine dönüştürdüğünü ve bunu öğrenciyi araştırmaya yönlendirerek yaptığını, öğrencilerin yapmış olduğu yanlışları kazanım şekline dönüştürüp, arkadaşlarının da öğrenmesini sağlamada öğrencinin aktif olabileceği olanakları yarattığını ifade etmektedir.

”Fransız İhtilalinin hazırlıkları. İşte Jan Jack Russo kimdir? Montesqu kimdir? Bunları öğren bana yaz. Sen önce farkında değilsin. Ama ben senin kopyanı yakalamışım. Bunları öğrenmen için sana bu imkanları sağlıyorum. ve öğrenip gelip yazdıktan sonra bir daha bana verdikten sonra onun ben hemen fotokopisini çeker, bir zarfa koyar al sana ödülüm var, diyerek notunu verir ve çalışmasını iade ederim. “Efendim, niye verdiniz bunu bana çok şaşırdım”. “Evladım sen bunu bana verdin. Demek ki çok iyi çalışmışsın. Ben senin de Montesqu’yu mesela- çok iyi öğrenmen için bunu yaptım”. öğrenmen için sana bu imkanları sağlıyorum çok iyi öğrenmen için bunu yaptım.”

Profesyonel öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü benimseyip öğrencisini inceleme ve araştırmaya dair cesaretlendiren öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16).

Katılımcı eğitimsel faaliyetlerin temelini rehberlik uygulamaları olarak değerlendirmekte, rehberliğin doğru biçimlerde uygulanmasını da öğrenciye destek olmak ve pozitif açıdan yaklaşmak olarak tanımlamaktadır. Katılımcı, öğrencilerine yaklaşımının her zaman arkadaşça olduğunu belirtmektedir.

“Bizim işimiz eğitim evladım, eğitimin ana şiarı da rehberliktir, yönlendirme, yöneltmedir.”
“Otorite olacaksın ama bilginle, tavırlarınla. Yoksa korkutarak, yıldırarak, ceza ile değil.”

“Hiç yapmadığım şeydir hatalarının üzerine gitmek, çocuğu disiplin kuruluna vermek, cezalandırmak. Yapmadım bunu. Bakın bütün meslek hayatımda yapmadım.”

“Rehberi olacaksın öğrencinin, hakimi değil, cezacısı değil...Olmaması gerekir.”

“Bir de doğru yönlendirecek. Örneğin “o yasak, bu yasak, şunu yapma, bunu yapma” olmaz. Hep güzeli örnek verecek, doğruyu örnek verecek. “Bunu yapmamalısın değil şunu yapsan ne güzel olur, kesinlikle bu olmaz değil, bir de şöyle denesen keşke,...” gibi yaklaşacak.”

“Hasanoğlu Köy Enstitüsü... Ben yüksek kısmında eğitim şefiyim. Evet şimdi oradaki çocuklara karşı da hep böyle arkadaşça yaklaştım.”

Profesyonel öğretmenler, kendilerini yargılayıcı kişi olarak görmekten çok destekleyici, yönlendirici kişiler olarak gören öğretmenlerdir (Bostling; 1992; Upham, 2001; Payne&Mannig; 1986; Wane& Williams, 1977) .

Katılımcı, öğrencilerin öğrenmeleri için motivasyonu sağlamasının önemini ifade etmektedir.

“... ders esnasında çocuklara bakarım ki sınıfta böyle bir gerginlik var, hemen havayı değiştirmek için uğraşırım ve ortaya bir hikaye anlatırım. Veyahut olmuş bir olaydan bahsederim. Bunun sonucu daha iyidir.”

Profesyonel öğretmen, öğrencilerini motive etme enerjisine sahip olan, öğrencilerinin motivasyonunu sağlayabilen öğretmendir (Haberman, 1995; Weiner, 1993; Goleman, 1998'den aktaran: Hargreaves, 2000; Goodfellow& Sumsion, 2000; Day, 2000'den aktaran: Crosswell&Eliot, t.y.)

Katılımcı, öğrencilerinin bütün ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduğunu, öğrencilerinin okul binalarının değişmesi üzerine onlarla birlikte gitmek için mücadele ettiğini ve öğrencilerine sahip çıkmak adına yaşadığı şehri değiştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını takip etmeleri gerektiğini belirten katılımcı öğrencilerin asıl ihtiyaçlarının değerlere yönelik ihtiyaçlar olduğunu, öğretmenin de öğrencisini değerler yaratması ve yarattığı değerlere sahip çıkması doğrultusunda yönlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

“... öğrencisinin ihtiyacı olan şeyleri doğru tespit edecek. Onlara gerçekten gerekli olan, onları geliştirecek, doğru insanlar yapabilecek şeyleri bulacak ve bu bulduklarına yönlendirecek öğrencisini.”

Okul ve ders dışı ihtiyaçları karşılayabilme, okul yaşamı dışındaki konularda bile öğrencinin öğrenme ihtiyacına cevap verebilme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşılık verebilme profesyonel öğretmen davranışı olarak değerlendirilmektedir (Hellsby& Knight, 1997, aktaran: Day, 1999; Garmston; Vural, 2004: 122; Şişman, 2002: 159,160). Sınıftaki öğrencilerin öğrenme tiplerine duyarlı olmak ve buna yönelik davranışı gösterebilmek öğretmenin profesyonel davranışı olarak tanımlanırken Garmston bu türdeki davranışları gösterebilmesi için öğretmenin çocuk gelişimi ve teorileri hakkında bilgi sahibi olmasını önkoşul olarak değerlendirmektedir. Yani uzmanlık bilgisine sahip olma duyarlı davranış gösterebilmenin yeterliliği olarak tanımlanmaktadır.

Katılımcı ders esnasında öğrencinin davranışlarını yakından gözlemleyerek öğrencinin derse karşı olan ilgisini kontrolü altında tuttuğunu ifade etmektedir.

“ama bakarım senin hala yüzün asık, dersler sıkıştır seni evladım.”

Öğrencilerinin tüm tavır ve davranışlarını dikkatle takip ettiğini belirten katılımcı, öğrencilerinin yardım ihtiyaçlarını kendileri farkında olmasa dahi tespit ettiğini ve yardım ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için gösterdiği yoğun çabayı ifade ederken, öğrencilerin hatalar konusunda cezalandırılmaya değil, sorunlara karşı çözüme yönelik cesaretlendirici ve paylaşımcı çözümlemeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Katılımcının, destekleyici yaklaşımların öğrenciler üzerindeki uzun vadedeki olumlu etkilerini vurguluyor olması, öğretmen davranışlarının öğrencilerin gelecekteki yaşamları üzerindeki belirleyiciliğinin farkında olduğunun göstergesidir.

“O belki kendi farkında değildir ama zor durumdadır. Kendisine göre bir çıkış yolu aramaktadır. Ben ona fark ettirmeden yardım ederim. Herkesi de seferber ederim. Onu kurtarırım o sorunundan. Yalnız bırakmam. Cezalandırmam. Ve böylece öğrencilerim de yaşamda karşılaştıkları olumsuzluklardan yılgınlık duymamayı, hataları abartmamayı, sabırlı olmayı öğrenmişlerdir.”

“... yardım başka. Herkese olanaklarımı sonuna kadar zorlayarak, yapabileceğim her yardımı yaparım.”

Literatürde öğretmenin dikkatli şekilde, neye ihtiyaç duyulduğunu keşfedip ve yerine getirmesi ve öğrencilerine ihtiyacı olduğunda yardımcı olması öğretmenlikte

profesyonel davranış olarak nitelendirilmektedir (Upham, 2001). Öğrencilerinin her türlü ihtiyaçlarına yönelik duyduğu hassasiyeti belirten katılımcı, öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal durumlarını dikkate alarak anlamalarının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Öğrencileri ile okul dışında da birlikte olmanın öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerini sağlamlaştırma ve sahiplenmeleri yönünde olumlu etkileri olduğunu belirten katılımcı, öğrencileri ile gece gündüz birlikte olduğunu ve bütün yaşamsal faaliyetlerini öğrencileri ile sürdürdüğünü ifade etmektedir.

“... yaptığı hareket yanlış. Bu kötü bir örnek olabilir. Ama bunu ben şimdi başka şekilde telafi yoluna gideceğim ve böylece de ortadan da kalkacak”. 26 kişilik bir sınıf, erkek kız karışık. Şimdi bir gün sırası geldi, “Çocuklar” dedim. “Size bir şey söyleyeceğim. Kimin evi çok müsait, salonu odası...” Çocuklar, “Ne yapacaksınız?” dediler. Hatta takıldım, “Gelip ben oturacağım” dedim. “Sizin ben kardeş olmanızı istiyorum. Hiç bir şekilde yalnızlık yok. Birbirinize ne kadar yakın olursanız o kadar başarılı ve mutlu olursunuz. Bunu ben görmek isterim”. ... Dedim ki “Bakın karar verelim. Önümüzdeki haftadan itibaren bütün bir hafta boyunca hiç ödevini eksik vermeyen, herhangi bir yanlışlık yapmadan haftayı tamamlayan kim ise haftanın sonunda beraber seçelim”. Onlar tabi anladı tılsımımı. En nihayet bu kız kalktı. “Hocam dedi, ben bir şey söyleyeyim mi? Efendim benim evim biraz geniş ben ilk toplantıyı yapayım”. Onlara gittik, birlikte. Yedik, içtik, dans etti çocuklar. Bende ettim. Sohbet ettik. Kaynaştılar. Sınıfta da bir birlik, bir bütünlük sağlandı. Kızımızın kendine güveni geldi. Arkadaşlıklar kurdu. Birkaç toplantıdan sonra sınıfın hepsi birbirini iyice sahiplendi. Böylece o kıızı o şekilde kurtardık.”
“Çocuklar, bakın ben gece ve gündüz karşınızdayım. Sizinle hep beraber konuşuyoruz, gülüyoruz ,eğleniyoruz, çalışıyoruz.”
“... ailene ilgili davranırsam, aileni de ihmal etmezsem ben rahat ederim.”

McDermontt&Rothenberg&Gormley (1999), düşük sosyo ekonomik düzeyden öğrencilerle çalışan 25 öğretmenle yaptıkları araştırma sonucunda profesyonel davranışı (diğerlerinin yanında) öğretmenlerin sınıf dışı faaliyetlerde aktif olmaları olarak belirlemişlerdir. Şişman (2002), bu yöndeki profesyonel davranışı, öğrencilerle her ortamda ilgilenme, sorumluluk alma olarak tanımlamaktadır (Şişman, 2002: 159,164). Goodfellow & Sumsion (2000) de benzer biçimde bir değerlendirme ile profesyonel davranışlardan biri olarak öğrencilerin duygusal ya da akademik ihtiyaçlarına duyarlı olmayı öngörmektedir (Goodfellow & Sumsion, 2000).

4.2.9.. Etkililiğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı öğrencilerinin çok çalışmaları, her zaman başarılı olmaları gibi akademik başarıya dönük beklediğini ifade ederken; dürüstlük, saygı, doğruluk gibi değerlere dönük beklentilerini vurgulamakta ve tüm öğrencilerine her zaman her konuda en iyisi olmayı hedef göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerini motive edebilmelerinin hepsinden aynı düzeyde yüksek beklentileri olması gerektiğini vurgulamaktadır.

“(öğrencimden) Çalışma beklerim. Çok çalışma beklerim.”

“Çalışacaksın. Çalışkan olacak benim öğrencim,”

“... öğrencilerimden başarı beklerim, ...”

“sen öğrencimsin- ben öğretmen olarak ... senden beklediğim ... evet hep saygı ... arttırmanı beklerim.”

“Benim öğrencilerim her zaman en başarılı öğrenciler olmalılar, en çalışkan, en doğru, en dürüst, en yardımsever.”

“Yalan söylemeyen insan olmalarını hedef olarak koyarım önlerine. Doğru söyleyecek, doğru yaşayacaklar.”

“Ama isterdim ki benden hiçbir şeyiniz saklı olmasın.”

“Şimdi bence, -sen öğrencimsin- ben öğretmen olarak bazen sana sert hareket ediyorum, uyarıda bulunuyorum, işte birlikte yaşıyoruz. Ama senden beklediğim bütün bunları hiçbir şekilde olay yapmadan, bana kızmadan evet hep saygı ve sevgiyi arttırmanı beklerim. İşte gerçekten o zaman ben kazanıyorum.”

“... tüm öğrencilerinden beklentileri de aynı olacak Hepsinden en üst seviyede başarı bekleyecek ki motive etsin hepsini.”

Öğrenciye karşı yüksek beklentilere sahip olma öğretmenlerin etkililik düzeylerinin belirlenmesindeki kritiklerden biridir. Öğrencilerin akademik başarılarına karşı yüksek beklentileri olma ve tüm öğrencilerin öğrenmeleri için yüksek beklentilerinin olma Haberman (1995) ve Weiner (1993)’ın düşük gelirli aile çocukları ile çalışan öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenleri profesyonel kılan özellikler arasında sayılmaktadır (Şişman, 2002: 161).

Her zaman bir öncekine göre daha iyiyi hedeflediğini belirten katılımcı, iyiye ulaşma yolunda ilke ve değerlere uygun davranışa vurgu yapmakta, kendine dair beklentileri yüksek tutmayı öncelikli hedefleri arasında ifade ederken, beklentilerinin mesleğindeki başarıya dönük manevi beklentiler olduğunu, maddi beklentiler içinde olmadığını belirtmektedir.

“Her zaman daha iyiye isterim. Daha iyi nasıl olurum, bu işi daha iyi nasıl yaparım, daha iyi nasıl öğrenirim? Bunlar önemli.”

“... her zaman ama her zaman bir tek şunu söylerim kendime; “İlke ve değerlerini göz önünde tutarak daha iyisini yapabilirsin.”

“Hep daha iyisini yapabilmek. Ben hep daha iyisinin, daha güzelin peşinde oldum.”

“Her zaman daha iyiye ulaşmak. Daha iyisini yapabilmek. Beklentileri hep yüksek tutmak. ... Milli eğitimin birinci neferi olmayı layıkıyla sürdürmek. ... bu hep böyleydi.”

“... Ben hiçbir zaman makam, mevki gibi şeyler düşünmedim. Evet beklentileri hep yüksek tuttum. Ama o beklentiler makam beklentileri gibi maddi beklentiler olmadı hiçbir zaman. Ben manevi tatminler peşindeyim evladım.”

Etkili öğretmenliğin bir diğer boyutu da kendine karşı yüksek beklentilere sahip olmaktır (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999, aktaran: Nomer, 2002: 53).

Katılımcı herkesin statüsü ve bulunduğu yere göre en iyisini hedefleyip bu doğrultuda çalışması gerektiğini düşünmektedir.

“... bunlarla beraber en iyi insan olmaya, en iyi öğrenci olmaya, en iyi öğretmen olmaya çalışın.”

“... okul pırıl pırıl temiz olmalı, aydınlık olmalı, iç açıcı olmalıdır.”

Etkililik, topluma ve çevresine karşı yüksek beklentilere sahip olmayı gerektirmektedir (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002: 53).

Meslektaşlarından beklentilerini çalışmak, başarılı olmak olarak ifade eden katılımcı; değerler açısından da öğretmenin dürüst olmasını ve her açıdan mükemmel insan olması gerektiğini belirtmektedir.

“Çalışkan olacak, doğru olacak. Başarılı olacak öğretmen.”

“Öğretmen tabii ... dört dörtlük insan olmalı her bakımdan.”

Literatürde tutkulu öğretmenin özellikleri arasında değerlendirilen meslektaşlara karşı yüksek beklentilere sahip olmak etkililik birleşenlerindendir. (Goodfellow&Sumsion, 2000; Day, 2000’den aktaran: Crosswell & Eliot, t.y.)

Katılımcı, çalıştığı yerlerde herkes tarafından sevilen ve konuşmaları ve davranışları ile toplum üzerinde etkili bir öğretmen olduğunu belirtmektedir.

“Kayseri’de bir belediye başkanı. ...o beni karşıladı. Dedi ki; “şöhretiniz geldi ben şimdi sizi karşılıyorum. Ev buluncaya kadar beni misafir etti.”

“... taşralarda çok sevilen bir öğretmendir, bir müdür oldum. Antep’te de öyle, Balıkesir’de de öyle, Erzurum’da da öyle... Balıkesir’den de ayrılırken herkes ağladı. Törenler yapıldı. Allah’a çok şükür.”

“... iki veli benim konuşmalarımın algılanmış ve “Biz iki tane burs veriyoruz Refet Angın adına” demişler ve “Refet Angın Bursu” olarak burs tahsis etmişler.”

Yapılan belge taraması sonucunda ulaşılan veriler, katılımcının toplum tarafından beğenilen, takdir edilen, sahiplenilen bir öğretmen olduğunu göstermektedir.

“21.04.2001 EDU 2001 Fuarın onur konuğu ... Refet Angın ilan edildi. ...EDU 2001 Eğitim Fuarı & Zirvesi çalışmaları hakkında bilgi veren Akademi Uluslararası Fuarcılık Genel Müdürü Eyyüp Azcan, Atatürk’ün emri ile öğretmenlik mesleğini seçen Refet Angın’ın 9—13 Mayıs 2001 tarihlerinde gerçekleştirilecek eğitim fuarının onur konuğu olmasıyla eğitimin önemine dikkat çekmeyi hedeflediklerini söylüyor. 64 yıllık öğretmenlik hayatındaki aşkı ve heyecanını hızını kesmeden sürdüren 84 yaşındaki Refet Angın, Eğitim Fuarı’nın onur konuğu ...”

“Aydınlanmanın aslında isimsiz neferlerinden biridir Refet Angın”(Uyanık, 2005).

“Marmara Grubu Vakfı 2001 yılı Başöğretmen Atatürk Ödülü kıstasları ise özetle şöyledir: “Bayan Refet Angın, emekliliğine rağmen mesleğinden kopmamış, Atatürk, Cumhuriyet ve Laiklik konusunda eğitim ordumuza usanmadan hizmet vermiş ve vermeye de devam eden saygın bir öğretmenimizdir. Kendisi yalnız bir öğretmen değil, bir yol göstericidir.” (Er, 2000)

“Refet Hoca, onların pek çoğundan yüz defa daha hak etti. Aynı şekilde Devlet Üstün Hizmet Ödülü alanların çoğundan daha fazla ülkeye katkılarda bulundu... Ama tabii o eğitimci.” (Güçlü, 2000)

“Türk Milli Eğitimi’ne 67 yıldır aralıksız hizmet vermeye devam eden 88 yaşındaki anıt öğretmen Refet Angın...” (Süsoy, 2003).

Katılımcı ile ilgili gazete haberlerine okuyucuların yaptığı yorumlar, katılımcının toplum tarafından kabul edildiğini saygınlık ve statü sahibi olduğunu göstermektedir.

“Refet ANGIN; Cumhuriyetin laik, başarılı, yurdunu seven, daima ileri hedefinde olan Türk kadını ...”

“.. çağdaş, bilgili, öğreten Türk kadını Refet Angın ...”

“Cumhuriyet öğretmeni Refet Angın; Ömrünü okumaya, eğitime, yararlı olmaya, daima ileri hedefine adanmış ... Kolay yetişmiyor Refet Angın’lar. Ne güzel bir hayat yaşamış ...”

“Eğitim çınarı, bizi biz yapan değer, ... Refet Angın.”

Öğretmenin etkili olmasının boyutları arasında, toplumda statü ve saygınlık sahibi olma, toplum tarafından onaylanma sayılmaktadır (Grenwood, 1970, aktaran: Sünbül, 1998; Erçetin, 2004: 44).

Katılımcı, Milli Eğitim Bakanı'nın Deneme Lisesi kuruluşunda kendisini görevlendirirken yaptığı başarılı çalışmaları vurgulayarak kendisini takdir ettiğini ifade etmekte, meslek yaşamı boyunca kendisine kızan ve fikir ayrılığına düştüğü meslektaşlarının bile kendisine karşı saygı, beğeni ve sevgi gösterdiklerini, 2006 yılında toplanan şuraya üst düzey yöneticiler tarafından özellikle çağrıldığını belirtmektedir.

“... Bey (şura sekreteri) dedi ki; “hocam, bu konuda sen konuşacaksın”.”
“Celal YARDIMCI bey kapıyı açtı, “müdüre hanım özür dilerim.”A Estağfurullah –hala tüylerim diken diken- estağfurullah niye? “Sizi bana yanlış tanıttılar. Halk Partisinde fiilen çalışıyor. Yalan, yok hiçbir şey. Ama ben sizin dosyanızı inceledim. Sicilinizi inceledim, öyle bir şey yok. Ve çalışmalarınızı öğrendim. Şimdi ben bakanlık olarak Ankara’da Amerikan sistemine bağlı, yardımlarıyla devam edecek olan bir lise açmak üzere hareket halindeyiz. Bunun komisyonunu kuruyorum ve sizi Ankara’ya alıyorum.” Ağlayayım mı güleyim mi yani çok garip şeyler...”
“Bir ara tabii la kavga ettik. Sonra kalktı teşekkür etti. Hastaneye de geldi.”
“İşte Deneme Lisesi’nde de, evet bana o anda kızanlar, kin tutan kinci öğretmenler de vardı. Ben de yine gençtim, elli yaşında yoktum Deneme Lisesi’ni açtığımda. Evet bana -şimdi hala bakın burada olanlar var- “O zaman çok kızıyorduk ama ne kadar haklı olduğunuzu anladık.” Derler hep.”
“Bana da çalışma yaşamında kin tutan kinci öğretmenler oldu. Ben de yine gençtim. Ekseriya o zamanlar oldu. Evet bana “O zaman çok kızıyorduk ama ne kadar haklı olduğunuzu anladık.” derler hep. Ve o zaman kızanlar şimdi diyorlar ki; “Siz haklıymışsınız.”
“Milli Eğitim Bakanlığı’nda düzenlenen törende de Refet Angın ... ellerini öpen Bakan ...”
“Talim terbiye başkanı bana evvela telefon etti. Dedi ki; “Hocam şurayı topluyoruz , kasım ayında 2006’nın. Siz her şurada varsınız. Onun için biz sizden yararlanmak istiyoruz.”

Meslektaşları tarafından kabul edilip beğeniliyor olma etkili öğretmenliğin göstergesidir.

4.2.10. Öğrencilerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Öğrencilerinin kendisine karşı her zaman saygı, sevgi ve beğeni dolu duygular beslediğini ifade eden katılımcı, çok eski öğrencileri ile dahi hala iletişim içinde olduğunu, öğrencilerinin kendine karşı minnettarlık duyduklarını ifade ettiklerini, kendisinden çok şey öğrendiklerini söylediklerini belirtmektedir.

“Burada da çok enteresan, nerden bir öğrencim çıktı?; Hasanoğlu'dan. Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde öğretmenliğini yaptığım bir bey var burada. Durup durup diyor ki; “Ah bizi siz yetiştirdiniz.”

“O Balıkesir'deki o okul öğrencileri inanın geldiler “efendim, yani bir şey zannetmeyin ama biz sizin çok üzüntülü olduğunuzu biliyoruz, bir yardım edelim, eşyanızı toplayalım, şunu yapalım...” Valla göz yaşları içerisinde ve ben Balıkesir'den özel makam tahsis ettiler Kayseri'ye gittim.”

“... Oradan çok insanları mezun ettim ben. Askeri var, eğitimcisi var, sanatçısı var.... Ve bu gün bunlar hepsi beni arıyorlar.Hayatta olanlar.

“... Yıldızdakiler “biz hocamızı tanıyoruz, müdürümüzü tanıyoruz, biz de bir katkıda bulunmak istiyoruz” şekliyle bir müracaatları oluyor ve bunun üzerine Tuğrul Bey'de beş tane de hanım profesörün imzasıyla senatoya getiriyor. Senato da yüzde yüz bunu ittifakla kabul ediyor.”

“Benim çok eski öğrencilerim; -Gelibolu'da, Biga'da- en eski öğrencilerim hala beni ararlar, derler ki; “Efendim sizi unutamıyoruz.” Bu bana ömrüm vefa ettiği müddetçe yeter. Ben öğretmenim.”

“Ben konuşmayı yaptım. Muazzam bir tezarruhat. Çünkü çocuklar da beni çok seviyorlar. Böyle toplantılar yapıldığı için.”

“Yıldız Teknik Üniversitesinde benim açtığım Ankara Deneme Lisesi'nden mezun olmuş 3 tane çocuk var. Dekan şimdi Yıldız Teknik'te. Evet onlar gitmişler demişler ki “Bizim müdürümüz, tarih hocamız, rehberimiz, her şeyimiz. Biz kendisine bu borcumuzu ödemek istiyoruz”.

“... bir çok öğrencilerim var ve derler ki; “Hocam biz sizi anne gibi, baba gibi hep sevdik, sizden çok şey öğrendik ama siz bir defada ben buyum demediniz”.”

“İşte buradaki öğrencim de “Siz “diyor ... “bizi yetiştirmek için çok mütevazı ve yavaş yavaş bizi etkileyen konuşmalarınızla, davranışlarınızla bize çok şey öğrettiniz”. Eksik olmasınlar.”

Öğrenci ve çocukların gerçek beğeni ve saygısını kazanma, öğrencilerin gerçek beğenisini kazanarak onlarla uygun iletişim kurabilme etkili öğretmenin davranış göstergeleri arasındadır (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999, aktaran: Nomer, 2002: 52).

Yapılan belge taramasında öğrencilerinin katılımcının yaşamını ve ihtiyaçlarını yakından takip ettikleri, her türlü sorunun çözümü ile ilgili sorumluluk duydukları, çaba gösterdikleri görülmektedir. Ek 1'de katılımcının öğrencilerinin elektronik haberleşme

yollarını kullanarak katılımcı ile ilgili yorumları ve bilgi alış verişi yaptıkları izlenebilir. Ekte görüldüğü gibi, öğrencilere aşıladığı vefa duygusu, yaşlılığında kendisine karşı öğrencileri tarafından hissedilmekte ve gösterilmektedir.

4.2.11. İşbirliğinin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Eğitim süreci içinde karar ve uygulama noktasında öğrencilerin fikirlerini aldığını ve her türlü uygulamada birlikte çalıştıklarını belirtmektedir. Katılımcı öğrencilerin, ne yapılacağına kendilerinin karar vermesinin ve uygulamayı kendilerinin yürütmesinin sürecin sağlıklı işlemesi ve kazanımların nicelik ve nitelik açısından artırılması yönündeki olumlu etkilerini ifade etmekte ve bu durumu “destekçisi değil sahibi olmak” olarak betimlemektedir.

“Tamam o zaman. Bu gün değişik bir şeyler yapalım mı? Hemen ortamın havası değişir. Ne yapalım? Hadi bakalım siz söyleyin.”
“... yapılacak şeye birlikte karar verilir. Sonuçta destekçi olmak yerine işin parçası olurlar. Bence bu önemli bir husus.”

İşbirliği yapma (multidisciplinary team work) öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyenlerinden biridir. Dickson (1981) öğretmenin işbirliğine dönük davranışının göstergelerinden birini, planlama ve öğretim sürecinde öğrencileri ile ortak çalışma olarak ifadelendirmektedir. Planlama ve öğretim sürecinde velileri ile ortak çalışma, işbirliğine dönük davranış boyutlarından (Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997).

Katılımcı, eğitim sürecinde velilerle ortaklaşa çalıştığını, bu birlikteliğini öğrencinin iyiliği ve mesleki kazanıma yönelik bir bilinçle gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Katılımcı, meslektaşları ile karar ve uygulama aşamalarında işbirliği yaptığını belirtmekte, öğretmenlerin eğitim sürecinin tüm paydaşları ile işbirliği yapmaları, işbirliğinin zeminini hazırlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

“İsterim ki hep birlikte olunsun toplantılarda. Öğretmen toplantılarında.”

“Ben ama kararını vermedim yani ben bunu disiplin kuruluna sokarım, birlikte daha da iyi düşünürüz. Kararı kurul verir. Her zaman kararı hep birlikte veririz. Öyle de olmalı. Ben okul müdürüyüm diye her zaman, her şeyde en doğru kararı vermem mümkün değil. Ben okul müdürü olarak hangi konuda kim ne kadar bilgilidir, hangi bilgiyi kimlerden temin edebilirim bunu araştırır ve olayları doğru kişilerle muhatap etmeye çalışırım. Örneğin bir öğrenciyi değerlendireceğiz, dersine girmeyen öğretmen nerden bilsin, nasıl doğru tahlil etsin değil mi evladım?”

“Şura hazırlığı yapılırken karşıda bizim Zübeyde Hanım Öğretmen Evi’nde biz bir hafta bir çalışma yaptık. Ne yapalım, ne götürelim falan filan. Çeşitli yerlerden gelen komisyon üyeleri var.”

Literatürde işbirliğine uygun davranışın göstergeleri olarak, planlama ve öğretim sürecinde meslektaşları ile ortak çalışma, diğer öğretmenlerle işbirliğine gitme, zümre toplantıları, okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunma ve planlama ve öğretim sürecinde okulla ortak çalışma tanımlanmaktadır (Mc Dermontt; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Rothenberg&Gormley, 1999; Casey&Morrow, 2004; Yağbasan, 2002).

Eğitimin tüm toplumla birlikte yürütülmesi gerektiğini ifade eden katılımcı, paydaşların işbirliği içinde eğitim uygulamalarını yürüttükleri okulu “iyi okul” olarak değerlendirmektedir.

“... Eğitimi okulun dört duvarına hapsedemezsin. Bu herkesin işi, eğitim herkesin, tüm ulusun sorumluluğunda.”

“İşi eğitim olan herkesin yanındayım ben, yakasındayım. Birlikte çalışırım.”

“Öğretmen toplumun içinde olacak, kendini topluma tanıttacak. Toplum öğretmeni tanıyıp hazmedecek. Hep meydanlarda olacak. Sivil toplumla birlikte çalışacak. Okulun içine kapanıp kalmayacak. Kendini kabul ettirip birliktelikler kuracak. Herkesten, çevresinden, muhtardan, bakkaldan, çakaldan eğitim adına faydalanacak, eğitimi öğretimi okulun dışına, sokağa, hayata taşıyacak.”

“Herkes ... daha iyisini yapmak için canla başla çalışıyorsa o okulda eğitim de iyi olur, o okul da iyi olur.”

Marrow ve Casey (2004); işbirliğine yönelik davranışın, öğrenme kültürünü oluşturmak için öğrenci, veli, arkadaş ve okulla beraberce çalışmak olduğunu ifade etmektedirler (Morrow&Casey, 2004: 7).

Öğrencilerinin birlikte çalışmalarının mutlu olma yollarından biri olduğunu düşünen katılımcı, öğrencileri doğru ve etik temellere dayanan rekabet anlayışına yönlendirdiğini belirtmektedir.

“Sizin ben kardeş olmanızı istiyorum. Hiç bir şekilde yalnızlık yok. Birbirinize ne kadar yakın olursanız o kadar başarılı ve mutlu olursunuz. Bunu ben görmek isterim.”

“Rekabet güzeldir ancak birbirinin kuyusunu kazarak değil, birbirinin üzerine basarak, kötüleyerek değil. Yarışma halinde, daha iyiyi hedefleyerek, daha iyiye en çabuk ulaşma azmi ile rekabet edin ve arkadaşlarınızın iyiye ulaşmasından haz duyun.”

Mc Dermontt, Rothenberg ve Gormley, (1999); işbirliğine açık olan öğretmenleri öğrencileri rekabet yerine işbirliğine yönlendiren öğretmenler olarak nitelendirmektedirler (McDermontt&Rothenberg&Gormley, 1999).

Uygulamayı paydaşlarla birlikte sürdürmenin ve yapılan işi sahiplenmenin önemli olduğunu düşünen katılımcı, sorunların çözümünde de işbirliğinden yana olduğunu ifade etmekte, eğitimin farklı kademelerinde yönetim düzeyinde işbirliklerinin kurulması yönündeki çabalarını örnek olarak göstermektedir.

“... öğretmenler için de, velilerim için de geçerlidir. Ben her şeyi birlikte, bir bütünlük içinde yapmaktan taraf oldum hep. Öyle de yaptım. Ve sonunda ne oldu? “Biz yaptık, birlikte yaptık, hepimizin oldu.”

« Ben’e tebriğe gitmek için daha önceden randevu almıştım. Henüz hastalanmamıştım daha. Evet ...nı aldım götürdüm. Konuştuk eksik olmasın. Büyük ilgi gösterdi. Sonunda dedim ki;’ya bak dedim sen tarihi bir üniversitenin rektörü, ötekine de dedim ki; sen de ...üşün. İşte verin el ele, iki eğitimci teşkilatlarının başında.”

“Herkesten, çevresinden, muhtardan, bakkaldan, çakaldan eğitim adına faydalanacak.”

“Öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle birlikte çözümler yaratarak, üreterek sorunları halletmekten yanayım.”

Ancak ben hiçbir zaman yalnız başıma yaptım, sadece bana ait demem. Yalnız başıma yapmam da. Her zaman birlikte, ortaklaşa.”

“Okulun içine kapanıp kalmayacak. Kendini kabul ettirip birliktelikler kuracak.”

“İşi eğitim olan herkesin yanındayım ben, yakasındayım. Birlikte çalışırım.” “Hem yalnızca kendi gücünle, olanaklarınla nereye kadar mücadele edeceksin. Benim maddi gücüm mesela. Ben en fazla bir ya da iki çocuğu okuturum desem. Ama bakın şimdi benim adıma verilen burslar var. Eğitim bursları. Bu sayede bir çok çocuk okuyabiliyor. Başarılı çocuklar. Bu çok büyük bir onur benim için. Çok mutluluk duyuyorum. Hep birlikte yapabiliriz bu işi evladım. Yalnız olmaz. Bu çok önemli.”

Katılımcının bu tavrı, işbirliği yapabildiğini göstermekte ve yeni fikirleri besleyici bir çevre oluşturma çabası olarak anlamlandırılabilir. (Garmston; Vural, 2004: 123; Şişman, 2002: 156-164-166; Bakioğlu, 1998; Göçora, 2005).

4.2.12. Sürekli Öğrenmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Henüz öğrenciyken öğrenmeye karşı duyduğu ilgiyi ve sevgiyi ifade eden katılımcı, okumayı sevdiğini, meslek yaşamı boyunca öğrenmeye karşı aynı ihtiyacı duyduğunu belirtmektedir.

“Ben daha muallim mektebi orta kısımda iken okulun kütüphanesinden sorumlu idim. Orada kendimi çok mutlu, çok huzurlu hissetmişimdir her zaman.”
“Kendimi mesleğime karşı hiçbir aşamada aciz hissetmedim. Yani eğitime duyduğum ihtiyaçta yıllar içinde bir değişiklik olmadı.”
“Okumayı severim. Dergileri, gazeteleri düzenli takip ederim.”

Collison (1994); profesyonel öğretmenleri sürekli öğrenmeye karşı sevgi duyan öğretmenler olarak nitelirmektedir (Collison, 1994).

Her durumda ve her yerde okuma disiplini kaybetmediğini ifade eden katılımcı, okuma alışkanlığını devam ettirmenin kendisi için önemli olduğunu düşünmektedir.

“Hastanede dahi özellikle gazetelerimi asla bırakmam. O gazeteler her sabah mutlaka okunacak. Gün içerisinde de daha ayrıntılı olarak incelenecek. Özellikle takip ettiğim bazı köşe yazarları var. Bunlar benim için önemli.”
“Okuyorum. Okumadan yapamam. Günlük gazetelerin hepsini okumaya çalışırım. Yalnız satır satır okumam. Bunları hiç bırakmadım.

Katılımcının her durumda okuma anlayışından taviz vermeden okumalarını düzenli olarak sürdürmesi adapte olmada kapasite sahibi olduğunu göstermektedir. (Day, 1999; Özden, 2000: 37).

Katılımcı öğrenme davranışını bir zorunluluk olarak betimlemektedir.

”Kendimi bildiğimden beri, kendime göre; ben bunu bilmek zorundayım, ben bunu da öğrenmek zorundayım.”

Öğrenme davranışı konusundaki disiplinli yaklaşımı katılımcının kendi kendini etkileme ve organize edebilme yeterliliği olarak değerlendirilmektedir (Day, 1999; Özden, 2000: 37).

İlgi alanlarını araştırmak, öğrenmek, okumak olarak belirleyen katılımcı, özellikle nedenleri araştırmanın çok önemli olduğunu düşünmektedir.

“... sebepleri araştırmak çok önemli. Ah vah etmeden. Neden böyle, neden şöyle, hangi sebepler var arkasında?”

“Akşam işte uykusuzluktan kendi kendime ne geldi aklıma; Han Duvarları. Yavuz atlar kişnedi... Evet çok Enteresan. Tabi ve orda işte bazı şiirler, bazı yazarlar, kitaplar, şunlar, bunlar- Bunlar çok enteresan şeyler. Benim ilgi alanlarım. Araştırmam, öğrenirim, okurum. Hep daha çok bilmek isterim. Daha çok araştırmam.”

Öncelikli olarak eğitimsel ve politik yayınları takip ettiğini ifade eden katılımcı, okurken derinlemesine irdelemeye yönelik bir okuma yaptığını belirtmekte, okuma yoğunluğu konusunda sınırı olmadığını vurgulamakta, öğretmenlere sürekli okuyarak kendilerini eğitmelerini önermektedir.

“Okurken hep notlar alırım, özetler çıkarırım. Sonra bunların üzerinden bir daha geçerim. İyice pekiştiririm.”

“Öncelikle eğitimsel yayınlar ve politik yayınlar ağırlıklı.”

“Bir de süreli yayınları aksatmadan takip ederim. Özellikle eğitim dergileri, bir takım kuruluşların, derneklerin yayın organları falan filan... Her çeşit günlük gazeteyi mutlaka okurum.”

“Okumada hiçbir zaman hiçbir sınıırım olmadı. Okumakta sınıırım yok. Yıllardır aynı türde ve aynı yoğunlukta okurum. Tabii sağlığım el verdiğince.”

“Okuyun, seminerlere katılın, eğitin kendinizi.”

Literatürde profesyonel öğretmen, profesyonel okumada kapasite sahibi olan öğretmen olarak nitelendirilmektedir (Day, 1999; Özden, 2000: 37).

Katılımcının algılarının her zaman açık olduğunu ifade ederken, mesleki yaşamını deneyimlerini, bilgilerini, öğrenmelerini karşılaştırma ve değerlendirmelerle yoğurarak kendini geliştirdiğini belirtmektedir.

”Algılamalarım hep açık oldu. Kafamı tek yönde sabit tutmadım. Hep yenilikleri, gelişmeleri takip etmeye, işimde kendimde tatbik etmeye çalıştım. Değerlendirme yaptım. Karşılaştırma yaptım. Okuduklarımı, deneyimlerimi, gözlemlerimi hep karşılaştırıp değerlendiririm. Sonuçlar çıkarırım. Dersler alırım. Yeni fikirler üretmeye çalışırım. Daha önce bilinmemiş, denenmemiş şeyler ararım.”

Şişman, yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olan profesyonel öğretmeni ”büyümede kapasite sahibi olan” öğretmen olarak tanımlar (Şişman, 2002: 158).

Katılımcı gelişimine yönelik her türlü yayını düzenli takip ettiğini, kendine ait ilgi alanları olduğunu ve bu ilgi alanları ile ilgili okumalar yaptığını, günlük gazeteleri düzenli takip ettiğini ifade etmektedir.

“... eğitimsel yayınlar ve politik yayınları hiç kaçırmam. Resmi yazıları mutlaka okuyorum.”
„Matematik ve edebiyatı çok severim.“
„Yalnızca edebiyata çok meraklıyım. Tabii gençken daha çok okurdum şiir, roman, falan filan. Zaman geçtikçe azalma oldu tabii bunları okumamda. Hala ilgilenirim ama eskisi kadar çok okumuyorum bu türleri.“
“Klasikler var edebiyat alanında.“
“Şimdi Atatürk’ün öz Türkçesi ile yeni yayınladılar, bunu tarih kurumu yaptı ve ben bunu sonuna kadar takip ettim. Yani kitaplar ...’e gittikten sonra da takip ettim ve mevcutları da aldım, yine götürüp ...’e bırakacağım.”
„Günlük gazetelerden de hiç vazgeçemedim. Politik yayınlardan da. Ha bir de klasikleri okumayı severim. Eskiden okurdum ekseriya. Yani genel romanlar, şiir.”

Literatür profesyonel öğretmenin profesyonel öğrenmeyi sağlayan öğretmen olmasına vurgu yapmaktadır. Profesyonel öğrenmenin boyutları incelendiğinde entelektüel birikime sahip olma karşımıza çıkar (Day, 1999; Özden, 2000: 37; Şişman, 2002: 158; Bakioğlu, 1998-2004-2007).

Katılımcı, sayısını hatırlamadığı kadar hizmet içi eğitime katıldığını, sağlığının engellediği zamanlar dışında düzenlenen tüm organizasyonlarda bulunduğunu, kendisinin de sayısız seminer, konferans, ve benzeri organizasyonların

düzenlenmesinde rol aldığını belirtirken, diğer kurumların eğitimle ilgili düzenlemiş oldukları etkinliklere katılmaya özellikle özen gösterdiğini ifade etmektedir.

“Şimdi şöyle; bakın ben hala çalışan insan olarak 76 yılı doldurduğuma göre belki son yıllarda yani hadi 5 i bırakım 70 yıl tatili mesaisi olmak üzere bütün toplantılara, eğitimlere katıldım. Hiç birini kaçırmam.”

“Gerek teşkilatım itibari ile gerek diğer kurumlar itibari ile, mesela hiçbir şekilde emniyetin, emniyet müdürlüğünün toplantılarına katılmayı bırakmadım. Bu tür kurumlara özellikle özen gösterdim.”

“Hiçbir ayırım yapmadan, hiçbir toplantıyı, eğitimi kaçırmadım.”

“... alanda pek tefrik yapmadım. Mümkün olduğu kadar her alanda eğitimlere katıldım.”

“... İstanbul’a geldiğimden beri de hiçbir toplantıyı özellikle kaçırmadım.”

“... bütün eğitimle ilgili toplantılar, yalnız hizmet içi eğitim mi? Bütün okul toplantıları. Yani askerisine de ne diyelim? 1000-1500 bilmem. Artık onu tahmin etmek çok zor.”

“(katıldığı eğitimlerin, konferansların sayısı) Hayır. Bunu anımsamak sence mümkün mü evladım? Sağlığım elverdiği ölçülerde her yılımda katılabildiğim bütün eğitimlere katıldım. Mesela bazı yıllar eksikler kaldı ise mutlaka hastanede ya da evde yattığım yıllardır onlar.”

“Mesleğimin her yılında yaptığım görev ne ise onunla ilgili, ..., öğretmenle, eğitimle, rehberlik ile ilgili bir çok etkinlik, toplantı tertip ettim evladım.”

Profesyonel organizasyonlara,seminer ve konferanslara, hizmet içi eğitimlere, öğretmenlik ve diğer ilgili konularda mesleki toplantılara katılma ve eğitici faaliyetleri takip edip profesyonel bilgileri koruyup arttırmak profesyonel öğretmenin davranış biçimi olarak kabul edilmektedir (Upham, 2001; Day, 1999; Özden, 2000: 37; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Bakioğlu, 2004-2005).

Katılımcı eğitim planlaması ve yönetimi çalışmalarına da meslek yaşamı boyunca katılım sağladığını ifade eder.

“... gittiğim şuralarda da konuştum ben. Mamafih bu da kayıtlı.”

“... 17 tane şuraya katılan tek insanım.”

Öğrenmeye yönelik her zaman eksiklik hissettiğini düşünen katılımcı, bu eksiklik duygusunun kendisinin motivasyonunu arttırdığını düşünmekte ve prensibini çevresindekilerle birlikte sürekli gelişme olarak ifade etmektedir.

“Ben öğrenmeye karşı hep kendimi eksik hissettim. Hep daha çok öğreneyim, daha çok şey öğreneyim istedim. Bu 1. yılımda da böyleydi, 50. yılımda da, 70. yılımda da. Ama mesleğimin karşısında bir acizlik, bir ezilme değildi.”

“Prensibim; açıklık, sevgi, mesleğime saygı ve hep kendini ve herkesi geliştirme. Kendini ve kendinle birlikte etrafındakileri geliştirme, geliştirme, geliştirme.”

Bakioğlu (1998)’nın “Lider Öğretmen” isimli makalesinde öğretmenin liderlik özelliklerini belirtirken; liderliğe, öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin kilit noktası olarak vurgu yapmaktadır (Bakioğlu, 1998).

Senge (2001); hayat boyu öğrenme modelini benimseyen profesyonelin, profesyonelliği süreç olarak gördüğünü belirtirken Upham bunu sürekli gelişme olarak tariflemekte ve tutkulu öğretmen davranışı çerçevesinde değerlendirmektedir (Senge, 2001; Morrow& Casey, 2004: 7; Upham, 2001; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 118, aktaran: Nomer, 2002: 53).

Katılımcı, tüm mesleki yayınları düzenli olarak takip etmenin öğretmenin gelişimi için önemli olduğunu düşünmekte ve kendisinin bu yayınların hiç birini kaçırmadan okumakta olduğunu ifade etmektedir. Okumak için her fırsatı değerlendirdiğini ve kaliteli okuma yapmaya çaba gösterdiğini vurgulayan katılımcı öğretmenleri kendilerini geliştirmemeleri ve okumadıkları için eleştirmekte, eğitimsel sorunların bir çoğunun sebebini öğretmenlerin kendileri geliştirmemelerine bağlamaktadır.

“Mesleki dergilerin hemen hepsi gelir bana.”

“Her fırsatı değerlendirdim. Şimdi şöyle; bir kere düzenli okudum. Hiç aksatmadan. Mutlaka her gün okudum. Sonra düşünmeye zaman ayırdım. Uzun uzun düşünürüm. Enine boyuna.”

“Şimdi bakın; resmi gazete var. Bizim “Öğretmenin Sesi” diye bir gazetemiz vardı. Sonra Milli Eğitimin dergileri var. Ve ben bunların hiç birisini kaçırmadım.”

“Sabırla kendinizi geliştirin. Okuyun, seminerlere katılın, araştırın, düşünün, hep düşünün, kafa yorun, eğitin kendinizi.”

“Okumaması, kendini geliştirmemesi. Takılıp kalıyor evladım. Yükseğini bitirdiği 5 yıl 10 yıl oluyor. Bir sayfa açıp okumuyor. Kendini geliştirmiyor.”

Mesleki bilginin güncellenerek uygulamanın mükemmelleştirilmesinin sürdürülmesi, güncel metotların keşfedilmesi, yenilikleri araştırıp güncel kimliğe kavuşmak, profesyonel bilgileri korumak, arttırmak; meslekteki süre giden gelişmeleri

takip etmek, yeni gelişmelerin içinde olmak yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesine yönelik davranışlar olarak tanımlanmaktadır. (Bakioğlu, 1998; Şişman, 2002: 164; Greenwood, 1970, aktaran: Sünbül, 1998: edt., Erçetin, 2004: 44; Upham, 2001; Çalışkan, 2000).

Okul kütüphanelerinin eğitimdeki önemine değinen katılımcı, kendisinin zengin bir kütüphanesi olduğunu ancak kitaplarını kendi adına açılan müzede bulunmasına karşın evinde sürekli yararlandığı ve son aldıkları ile sürekli zenginleşen bir kütüphanesinin daha oluştuğunu ifade etmektedir.

“... okul kütüphanelerinin üzerinde önemle durmak lazım. Hem öğretmen hem öğrenci için çok hassastır buralar.”
“Kütüphanem. Evet var. Ancak Enka’daki müze açıldıktan sonra tüm kitaplarımı oraya koyduk. Yine de evde bana sürekli gerekli olan kaynak kitaplarım ve sonradan aldıklarımın oluştuğu bir kitaplığım var.”

Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmede profesyonel kütüphane kurmanın; unutulmuş bilgileri hatırlama ve eski tekniklerin keşfedilmesinde yeni tekniklerin öğrenilmesinde yeni amaçlar edinmede öğrenmede yararlı olduğu savunulmaktadır (Özden, 2000: 37).

Katılımcı, özellikle taşrada çalışırken yayınlara ulaşmakta zorlandığını, bu noktada şehir kütüphanelerinden faydalandığını ve tatillerde şehir merkezlerinden edindiği kitapları kullandığını belirtmektedir.

“... bulunduğum yerlerden daha merkezi yerler de Halk Eğitim Merkezlerine gider ve onların kütüphanelerinden faydalanırdım. Bakalım önemli bir kitap var mı? Ben bunu 3 gün için alayım veya 5 gün için alayım. Şundan bazı özetler çıkarayım. Size iade ederim.”
“... O zamanlar çok zordu evladım. Köye gelene kadar yollarda kaybolur giderdi. Gazeteler ancak bir hafta sonra ulaşırdı elimize. Ben yaz tatilinde ve sömestr tatilinde merkeze gitti isem hazırlığımı yapardım. Okumayı planladığım romanları, dergileri, mesleki kitapları toparlar götürürdüm çalıştığım yere.”

Marrow ve Casey (2004); profesyonel öğretmenin materyal edinmede kapasite sahibi olması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Katılımcı, olgunluk, Bakalorya, Köy Enstitüleri, eğitimde rehberlik uygulamalarının önemi, öğretmen yetiştirme, öğretmen nitelikleri vb. konularda makaleler ve yazılar yazdığını ifade etmektedir.

“Ben olgunluk ve Bakalorya üzerine de çalıştım ve o konularda da bazı projeler geliştirdim.”

“Bir de tabii ki Cumhuriyete Işık Tutan Öğretmenler. Bu sene kaldı artık. Seneye mümkün olur mu, yapılabilir mi yapılamaz mı bilemiyorum. O çok güzel olan ve devam eden bir proje idi. Yıllıklar, günün kutlamaları çok güzeldi. İnşallah yeniden canlansın evladım.”

“... bütün ellerindeki malzemeden falan bana gönderdiler, uzun bir hazırlık dönemim oldu. Hakkıyla hazırlandım ve buradan da kalktım gittim.”

Day; mesleki üretim olarak adlandırdığı makale-yazı, vb. üretimleri yaşam boyu öğrenme anlayışının göstergesi olduğunu belirtmektedir (Day, 1999; Özden, 2000: 37).

4.2.13. Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.13.1. Eğitim Uygulamaları Hakkında Düşünmenin Profesyonel Kimlik Üzerindeki Etkileri

Katılımcı, eğitimsel uygulamalarına bakış açısını gelecekteki uygulamalarındaki kazanımlarına yönelik rehberlik edecek deneyimler olarak değerlendirmektedir.

“Eğer yanlış bir şey yaptı isem onun üzerine düşünürüm. Ama en birincisi hep daha iyisini nasıl yapardım acaba, neden yapamadım acaba, ne yapmam lazım daha iyi olması için, diye düşünürüm, sorgularım.”

Bakioğlu (2004), katılımcının ifade ettiği bu davranışı “eylem araştırması” olarak tanımlamakta ve bireyin kendi uygulamalarını dikkate alarak bir sonraki uygulamalarına ön bilgi oluşturma, bireyin kendini sorgulamasına yönelik derin düşünme olarak açıklamaktadır (Bakioğlu, hizmet içi eğitim, yayınlamamış ders notları, 2004).

Eğitimin uzak amacını “iyi insan yetiştirmek” olarak tanımlayan katılımcı, bu noktada öğrencilere etik ve ulusal değerlerin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

“İyi insan yetiştirmek. Budur. Tabii bunun yanında bir takım özel amaçları vardır ancak bunların hepsi bu amaca hizmet eder.”

“Cumhuriyetine sahip çıkan, değerlerini sahiplenen, değerlerine saygılı, dürüst, başarılı, ulus bilinci olan, ailesine büyüklerine saygılı, sevgi dolu mutlu, çalışkan bireyler yetiştirmek eğitimin birinci amacıdır.”

Profesyonelliğin etkileyenlerinden olan derin düşünme faaliyeti, eğitimsel amaçlar, değerler, etik kurallar ve programlar hakkında, derin düşünebilme yeteneğine sahip olmayı gerektirmektedir.

4.2.13.2. Derin Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, eğitim uygulamaların nasıl yapılandırılması gerektiği konusundaki fikirlerini belirtirken, uygulamaların nasıl olması gerektiğini yani eğitim politikalarını düşünmenin önemini vurgulamaktadır.

“Köy Enstitülerini açalım, bunları yeniden programlayalım, sıkıntı olur belki hemen açamayız ama bir istişari kurul meydana gelsin ve bu kurul çalışsın. Bir sene mi çalışır, iki sene mi çalışır, üç sene belki. Ondan sonra kararlar verilsin. Bu kararlar tekrar tekrar ele alınsın.”

“Ayrıca iyi öğretmen için ben Köy Enstitülerinin tekrar yapılandırılmasından yanayım.”

Bunlar çok önemli: Öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesi. İyi öğretmen okulları ve tabi bunların sonunda iyi öğretmenin yetişmesi için çalışmalar.

Öğretmen olarak her zaman dirayetli, birikime sahip, konuşmaları ve bilimsel tutumuyla güçlü, öğrencilere karşı hazırlıklı, özgüvenli, bilgisiyle otorite sağlayan bir kişi olacaksın ki öğrenci sana önce saygı duysun.

“Düşünmek” “Nasıl acaba?” diye. Bu çok önemli.”

Mesleki yaşamının düzenini, tüm uygulamaları etik anlayışı ve bilgi birikiminin potasında eritip doğruya ulaşma olarak ifade eden katılımcı, sistemin iyileştirilmesi noktasındaki fikirlerini, tüm beyanatlarında dile getirmektedir. Katılımcının, eğitim politikasına katkı sunuyor olması, bu yöndeki çabaları profesyonel kimliğin göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

“Evet ben oraya giderim, o mecliste bulunurum, o senato başkanı ile konuşurum, o meclis başkanı ile konuşurum. Kendimce değerlendirmelerimi düşünerek yaparım, doğruyu bulurum.”

”1950'den sonra öğretmene verilen değer azalmaya ve öğretmenin kalitesi düşmeye başladı. Yüksek Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri kaldırıldı. Üniversiteye girişte en düşük puanlar öğretmen yetiştiren okulların oldu. Adeta iyi öğretmen yetiştirilmez hale gelindi. Ayrıca dershaneler, özel okullar açıldı. En iyi öğretmenler buralara gitti.”

Literatür, “kritik edebilme yeterliliğini” düşünme faaliyetinin etkileyeni olarak göstermektedir (Day, 1999; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 118, aktaran: Nomer, 2002: 53).

Katılımcı siyaset ve eğitim ilişkisi üzerine derin tespitlerde bulunmakta, siyasetçi ve eğitimci ilişkisinin biçimini ve sınırlarını tanımlamakta, eğitimin yönetilmesinin siyasetteki en hassas alan olduğunu düşünmektedir. Öncelikli ilgi alanının siyaset olduğunu belirten katılımcı, politikayı mesleği açısından değerlendirdiğini, değişen politikaların mesleğin işleyişine üzerindeki etkilerinin önemini ifade etmektedir.

“Şimdi bakanlığa kim gelecek? Seçilen hükümet kim olursa olsun, özellikle milli eğitim bakanlığı çok önemlidir evladım. Buraya evvela kafası işleyen birini getireceksin, bir. Fikir üreten biri olacak, iki.”

“Siyasi uygulamanın en hassas olduğu alan eğitim alanıdır. İstismara izin vermeyeceksin.”

“Siyasetçi eğitimciyi dinleyecek evladım. İş yapan eğitimci. O bilir değil mi? Nerede nasıl aksaklıklar var? Nasıl düzeltilir, neler yapmak lazım? Önerileri istekleri dikkate alacak. Danışacak.”

„En büyük ilgi alanım; politika, siyaset. Ancak bunları da hep mesleğim açısından değerlendirmeyi, eğitimci olarak incelemeyi ihmal etmem. Yani değişen politikanın eğitime etkileri her zaman çok çok önemlidir.“

Discon; merkez tarafından belirlenen mesleki standart kural ve politikaların eğitim üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını derin düşünsel faaliyet olarak değerlendirmektedir (Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997).

4.2.13.3. Eleştirel Düşünmenin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcının eğitim değerlendirmeleri genel amaçlar ve tüm ülke çerçevesindedir. Bu noktada katılımcının yoğun bir sorgulama yaptığı ve uygulamalara yönelik eleştirel yaklaşımı dikkat çekmektedir.

“Rehberlik! Bu gün okullarımızın iyi olabilmesi için rehberlik şart, rehber öğretmen şart. Biz onları yetiştiremedik çünkü rehber öğretmen de ben rehber öğretmenim dedi ama bunu kendisi de veremedi hiçbir şekilde. Ne kılık kıyafetiyle ne konuşmaları ile ne şuyla ne buyla olamadı.”

Bir kere disiplinsizlik. Bu durum çok vahim sonuçlar doğuruyor. Disiplinsizlik ekseri öğretmen ve yöneticilerin kendi davranışlarından kaynaklanıyor evladım. Disiplinin, huzurun, güvenin olmadığı yerde sen nasıl eğitim yapacaksın? «

„Çok geri dönüşler yaşandı evladım. Köy enstitülerinden vazgeçildi. Bu büyük bir hataydı. Sonra üniversiteye giriş, liseden mezun olma. Hep söyledim, hep savundum.“

„Neden onca lise birincisi çocuk açıkta kalıyor, üniversite kapılarında bekliyor? Senden bir not, benden bir not... Olmuyor ki öyle.“

„Okumak isteyen çocukların önüne katsayı diye bir şey çıkardılar. Bırak herkes okusun. İmam Hatip’li de okusun. Ne zararı olur ki okumanın? Sen isteyen almıyorsun, diğeri zorla yok özel ders, yok dersane zar zor giriyor. İsteksiz. Okumuyor, okusa da başarılı olamıyor, işini sevmiyor.”

“Sonra rehberlik. Biz rehberliği layıkıyla yerleştiremedik. Rehber öğretmenleri.”

Senge; sorgulayıcılığı, gerçeği görme çabası olarak değerlendirmekte ve derin düşünsel faaliyetler arasında kabul etmektedir (Senge, 2001).

4.2.13.4. Eylem Araştırmasının Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı düşünsel faaliyetlere ayırdığı zamanın niteliğini ve niceliğini açıklarken öğretmenleri de düşünsel faaliyetlerin öğrenme ile birleştirilerek gerçekleştirilmesi konusunda uyarmaktadır.

“Beyin jimnastiğini hep yaptım.”,

“Ben hep uzun uzun düşünürüm, yaşadıklarımı, söylediklerimi, okuduklarımı.... Değerlendiririm.”

“Sonra evde düşünürüm. Okuduklarımı, gözlemlediklerimi.”

“Sabırsız, aceleci davranmayacak. Düşünecek, hep düşünecek, uzun uzun düşünecek. Öyle karar verecek. Sabırla kendinizi geliştirin. Okuyacak, eğitecek kendini. Sakin olacak, sabırlı olacak.”

Profesyonelliğin birleşeni olan derin düşünme “baskın düşünsel faaliyet” olarak da tanımlanmaktadır.

Eğitim sürecinin gündelik uygulamalarını değerlendiren katılımcı, mesleki kuralların sürece etkisini değerlendirmektedir.

“Eğitim Enstitüsü’nde de ek dersim var. O devre de (Tekrar uzun süre öksürür) müdüre kendi okulunda ders verdirmiyor. İkinci bir kadroyu vermiyor. Haklı, çünkü ben burada otururken kalkıp sınıfa giremiyorum belki. Yapamıyorum. Veyahut dersin ortasında efendim bakan arıyor. Misal müdürü arıyor. Bırak. Onun için genelde vermiyor. Tabii altı saat. Ve Eğitim Enstitüsünde benim ek dersim. Kalkıyorum gidiyorum mesela Çarşamba günü. Orada üç saat dersime girip geliyorum. Kimse beni oradan aramıyor. E bunu hep yapmak lazım.”

“Bunun yanında kademeler. Yani bir ortaokul sınavları yapıldı, çocuk liseye geçti. Arkasından üniversiteye geçiş. Çünkü siz lise diplomanızla gidip müracaat ediyorsanız size buyurun diyor. İmtihana giriyorsunuz kazanamıyorsunuz. Hep okuduğumuz gazetelerde veya haberlerde: efendim 500 tane lise birincisi üniversiteyi kazanamadı. Neden kazanamadı evladım?”

Katılımcı, yaşı itibarı ile oldukça ciddi sağlık sorunları yaşamaktadır ve son birkaç yıldır sık sık ve uzun dönemler boyunca hastahane tedavisi görmektedir. Bütün bu olumsuz koşullara karşılık araştırmaya dahil olma noktasındaki istekliliği, kendisi için oldukça yorucu olan görüşmeler uzun zaman ayırması, görüşmeler esnasında dikkatini uzun süre bir konuda toplayabilmesi, bir konuya odaklanabilmesi anlamlıdır. Katılımcı, meslek yaşamı boyunca zengin düşünsel birikimlere sahip olmuş ve bunları paylaşmakta, birikimlerini, deneyimlerini ve düşüncelerini işe koşturmakta mesleğe yeni başlayan bir öğretmen kadar heyecanlı ve isteklidir. Görüşmeler süresince sık sık öksürmesine, nefessiz kalmasına ve ayakta duramayıp uzanmak zorunda kalmasına rağmen tonlamalı, etkileyici, hitap tarzında konuşmalarını kesmemiş, bu sayede yaşamaya devam edebildiğini ve bu tür paylaşımlardan güç aldığını sıklıkla belirtmiştir.

Gündelik yaşamın, olayların, gündemlerin eğitim sürecinde yarattığı değişikliklerin altını çizen katılımcı, gündemin takip edilmesinin sürecin anlaşılması ve iyileştirilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin genel amacı ile uygulamaları birlikte değerlendiren katılımcı, eğitim ve insan hayatı arasındaki bağı “mücadele

etmek, engelleri kaldırmak, öğrencinin kişisel gelişimini sağlayıp onu geleceğe hazırlamak” olarak tariflemektedir.

“Bunlara çok önem vermişimdir hep. Ülkede neler oluyor, kim ne yapıyor, gündemlerimiz neler çok önemli hususlar bunlar evladım. Hem milli eğitimin tavırları, uygulamaları açısından, hem de bütün ülkenin geleceği açısından önemli. Bunları kaçırmamak, değerlendirmek lazım.”

“Ve amaç eğitim sistemini yarınlar hazırlayabilmek, yarının çocuklarına yarının öğretmenlerini yetiştirebilmek, onları geleceğin doğuracağı ihtiyaçlara karşılık verebilecek biçimde yetiştirebilmek, bize yakışan bir eğitim sistemine sahip olabilmektir. Bunları bilmek lazımdı. Bunu yapamadık işte. Olamadı evladım.”

“Çocuklar büyüdüklerinde ve daha fazla özgürlüğe sahip olduklarında toplumda etkili olabiliyorlar mı? Sosyal ve psikolojik yaşantılarını zenginleştiriyorlar mı?”. Bu sorulara yanıtın evet ise senin eğitimin amacına ulaşmış. Bu işi yapmışsın.”

“Mücadele etmek, engelleri kaldırmak, geleceğe hazırlanmak, okumak ve kişisel gelişimi sağlamak. İşte eğitim ve insan hayatı arasındaki bağ.”

Derin düşünsel faaliyetin bir diğer boyutu da; mesleği yönlendiren diğer standartlar dahil, okul kurallarının, politikasının, işlemlerin ve onların öğretmenler-öğretim üzerindeki etkisinin anlaşılması ve uygulanması şeklindedir (Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997). Day, düşünsel faaliyetin eğitim bilimi ve yaşam arasında bağıntı kurabilme yeterliliğine vurgu yapmaktadır (Day, 1999; Özden, 2000: 37).

4.2.14. Kişisel Özelliklerin Profesyonel Kimliğe Etkileri

4.2.14.1. Sabırlı Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Chapman ve Hutcheson (1981) öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerini incelediği çalışmasında Lise öğretmenlerinin meslekten ayrılmaları kişisel yetenek ve becerileriyle önemli bir ilişki olduğu, bununda cinsiyet, yaş, gelir durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. İlkokul ve lise öğretmenlerinde kariyer tatmininin profesyonel başarı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Friedman (1991) öğretmenlerin tükenmişliklerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisini ve öğretmenin tükenmesine neden olan okuldaki kaynaklanan faktörleri belirlemek için

78 okuldan 1597 öğretmen üzerinde incelediği çalışmasında, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını ve araştırmaların çevresel faktörlerin tükenmişliğin etkisi üzerinde yoğunlaştırılması gerektiği sonucu saptanmıştır. Araştırma tükenmeye yol açan nedenleri iki değişik bakış açısıyla ele almaktadır. Birincisi kişisel özelliklerin ele alındığı (yaş, cinsiyet, medeni durum) ve deneyimler, ikincisi örgütsel bakış açısı; çalışılan ortam, iş yerindeki sosyal ve profesyonel destek, rol çatışması, iş yükü, rol belirsizliği gibi faktörleri içermektedir (Vural, 2004: 139-140-194; Başaran, 2000).

Bilge kişilik genel olarak tüm becerilerde yetkinlik, öğrenme, karar alma, değerlere sahip olma olarak tanımlanmaktadır ve ülkemizde yaşlılıkla ulaşılabilen bir özelliktir (Erçetin, 2004: 6). Bilge kişiliğin farklı tanımlarına bakacak olursak; sıra dışı kavrayış ve yargılayış, genel olarak tüm iletişim becerilerinde yetkinlik, akıllılık, öğrenme, karar alma, hızla veri kullanma, yaşamın değişik boyutlarına ilişkin genel ve özel olgusal bilgiye sahip olma, yaşamsal sorunlarla ilgili karar alma ve öğüt verme stratejilerine ilişkin bilgiye sahip olma olarak tanımlar ki bu tanımlar katılımcıda tam anlamı ile karşılığını bulmakta, katılımcının kişisel özellikleri yani kişiliği bilge kişilikle örtüşmektedir gibi ifadelerle karşılaşmaktayız (Strenberg, 2003-1985-1990; Smith&Baltes, 1990, aktaran: edt. Erçetin, 2004: 6).

Katılımcı, söylemlerle uygulamaların örtüşmesinin öğretmenlik mesleğinin etik değerleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“Bildiklerini uygulamada göstermek lazım. Yoksa ben söyleyim, böyleyim, şunu bunu biliyorum değil.”

Katılımcı, sorunların çözülmesini sabırla beklediğini, müdahaleler noktasında uygun zamanı göz ederek acele etmediğini belirtirken öğretmenlik mesleğinde sabırlı olmanın önemini vurgulayarak, öğretmenin etkili öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmek için kendisine ve öğrencisine zaman tanıması gerektiğini düşünmekte, öğretmen ve öğrenci arasındaki pedagojik ilişkinin temelini sabırlı olmakta görmektedir.

“Beklerim evladım. Nasılsa hata görülecek ve hatadan dönülecek.”
“Belki birden bire durduramazdım ama müdahale zamanını bekledim.”
“Bekleyin. Siz yavaş yavaş konuya girin. Öğrenciye zaman tanıyın. Onu anlamak için zaman verin. Kendinize zaman tanıyın.”
“Sakin olun, sabırlı olun.”
“Sabırla kendinizi geliştirin.”
“Sabırla, merakla, didikleyerek uğraşan, çalışan, araştıran, mesleğini seven, ...”
“Sabırla en iyi şekilde çözümlemek.”
“Sabırsız, aceleci davranmayacak.”
“Ve sabırla, düşünerek.”
“Öğretmenin çok çok sabırlı, sevgi dolu, yardımsever olması gerekir.”
“Sabırla en iyi şekilde çözümlemek.”
“Sınırsız sabır gösterecek.”
“Sabırlı ve dirayetli olacak.”
“Sevgi, şefkat, anlayış ve sabır. Başka hiçbir şey arama daha fazla.”
“Sabırsız olması büyük hata.”

4.2.14.2. Cesaret ve Özgüven Sahibi Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Senge (2001), yeteneklerine güvenmeyi, çatışmalarda kendi görüşlerini güvenle savunmayı “derin özgüven duygusu” olarak tanımlamaktadır.

“Ama neye dayandım? Hiç onu da bilmiyorum. Bir tek şey; çünkü ben daha ortaokul ortaokuldayken lise sınıflarının matematik problemlerini çözüyordum.”
“Başımın çaresine bakarım. Başka bir şey de söylemiyorum tabi.”
“Yani ben bunları savunacağım. Ama siz benim karşıma karşı olarak mı çıkarsınız beni destekler misiniz? Ne olursa olsun.”

Henüz küçük bir çocukken idealleri uğruna evden kaçtığını, her zaman başının çaresine bakabileceği inancı ile hareket ettiğini ifade eden katılımcı, öğrenci iken Atatürk ile karşılaşmalarındaki cesur tutumuna gönderme yaparken öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleklerini uygulama noktasındaki cesaretlerinin ve özgüven sahibi olmanın önemli olduğunu düşünmektedir.

“Evde kimsenin olmadığı bir gün; işte küçük bir çanta veya bir poşet neyse, elimde kırmızı kurdeleli diplomamla (güler) kaçtım evden.”
“Ben başımın çaresine bakarım!”
“Gerekirse senin kafana vura vura doğruyu güzeli yapmaya sevk edeceğim.”
“Bazı işleri yapmaya cesaret edeceksin.”
“Yöneticilik yapacak insanların cesaret sahibi olması lazım.”
“Başımın çaresine bakarım”.

4.2.14.3. Kararlılığın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, mesleki uygulamalar ve değerlerine sahip çıkma konusunda verdiği bir kararı uygulamak için sağlığını kaybetmeyi, can güvenliğini tehlikeye atmayı ve yöneticilerine karşı gelmeyi göze aldığını belirtmektedir. Yaşamını öğretmenlik yapmak için verdiği karara ve bu kararını gerçekleştirmeye dönük çabalar olarak değerlendirmekte olan katılımcı; kararlı tutumun öğretmenin uygulamalarındaki önemini vurgulamaktadır.

Katılımcı, öğretmen okuluna giriş ve öğrencilik sürecinin kendisinin kararlı tutuma örnek olarak gösterirken özellikle inandığı doğruları savunma konusunda kendisinin dışsal uyarılardan etkilenmediğini belirtmektedir. Ayrıca katılımcının kararlı olması ve inatçılığı idealist kişilik yapısının bileşenleri olarak ön plana çıkmaktadır. Öyle ki katılımcı, sağlığını tehlikeye atacak kadar idealisttir ve sözünde durma erdemine sahiptir.

“... kalp değil. Akciğer hasta. Akciğer Erzurum hatırası. İltihap. ... Efendim ben orada mart ayında kızakla Tortum’a gittim. Gidip oradaki kursu göreceğim. Bu halk eğitim kursları, -Gezici kadın Kursları diye- bize bağlıydı. Kız Tekniğe bağlı. Okul müdürü de genç. Ben de o zaman çok gencim. Elli yıllık hikaye. “Müdüre hanım, kimse gelip beni teftiş etmedi. Terfi edemiyorum” dedi. Ben de kalktım valiye anlattım. Mart. Gerek Milli Eğitim Müdürü, gerek Vali dediler ki; “Müdüre hanım biz sizi martta göndermeyelim. Biraz bekleyin. Ama kadına söz verdim. Gideceğim. Ve tabii martta yanıma da bir öğretmen –o da genç benim gibi- bir de personel aldım ve derken gittim. Kurs müdürü çok memnun oldu tabii. Çok da iyi çalışmış. Raporlarını hazırladım. Kalktık gelirken Dumluyaz’a geldik, kızak kaydı düştü. Altımız kar, üstümüz kar. O öğretmenle personel askeri bölgeye gittiler. Yeni bir askeri vasıta alarak geldiler. Ertesi günü ben 41 ateşle zatür-ü şerif, iki taraflı. Hala onun izi var. Atamadık onu.”

“... İnönü benim için Atatürk’ten sonra gelen ikinci kişi. bunu hiçbir şekilde ihmal edemem, bunun gidip elini öperim, bununla sohbet ederim.”

“Refet Angın hayatı boyunca öğretmenlik yapmıştır. Eğitimin her alanında, her dalında, hep aynı azimle çalışmış, hep daha iyiye, daha güzele ulaşmaya azmetmiştir.”

“Kızını okutmayan velin ile inatlaşacaksınız.”

“Haziran sıcağı, aç bilaç, ayaklarım şişti, ağrıyor. Hem ağlıyorum hem gidiyorum. Nihayet buldum Darül Muallimat’ı. Kapıda akıllı bir adam; koruma; “Burası Darül Muallimat değil mi?” “Evet evladım”. “Haa.. Ben içeriye gireceğim”. “Ne yapacaksın içeride?” “E ben buraya geldim. Muallim olacağım”. Şimdi adam da akıllı. “Evladım böyle şıp diye gelinmez. -Bir sokak çocuğu, perişan bir halde.- Şıp diye gelinmez. İmtihanlar olacak. İmtihana gireceksin, kazanacaksın ondan sonra”. “Ben müdürü göreceğim”. “Almam olmaz”. “Ben geldim buraya, bir yere gitmem”.

“Sen nerede oturuyorsun?” “Bilmiyorum”. “Kim getirdi seni?” “Babam beni getirdi, bıraktı”. mücadele ile nasıl ikna ettim onları bilemiyorum. Neticede ben okula girdim. Ve tabii, ama girene kadar haziran bitti. Temmuz, ağustos, eylül. Aç mı kalmadım, bitlenmedim mi, hastalanmadım mı, yaralanmadım mı?... Hepsi. Ama kimi görsem –hani o büyük ablalardan- kimi kitap verdi bana, kimi gazete verdi, kimi dergi verdi. Netice de ben okulun öğrencisi oldum.”

4.2.14.4. Paylaşıcılığın ve Yardımseverliğin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, küçük yaşlardan beri her şeyini paylaşmaya yönelik olumlu tutumu ve istekliliği olduğunu, paylaşım konusunda sınırının olmadığını belirtmekte ve bu duygunun doğuştan geldiğini düşünmektedir. Katılımcı öğretmenleri de yardımsever olma, yardım yapma gibi konulardaki tutumları noktasında uyarmakta ve yardımın unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Küçük kardeşimin bir bayramda elbisesi alınamamış. Elbise alınamamış. Şimdi küçük benden. Ne yapmışım? Gitmişim eteğimden kesmişim. Kesip, kıvrırmışım, ona uzun gelmesin diye. Bir gün giydirdim onu. Beş yaşında. Aaa dedi Refet'çiğim bu çok güzel, nereden? Evet bunu ben yaptım. Ne olmuş? Eteği kıvrırmışım. Annem de bakmış, “kızım nereden akıl ettin bunu?” Anneciğim ben bayramda bunu giyersem olmaz. O giysin.”

“Senin evinde bir dilim ekmek var, masanda bir dilim ekmek var ama senin komşunda o ekmek yok. Gerekirse bu sefer komşuna ver. İki tane elma varsa bilmem ne, birini ona ver. İki tane yumurtan varsa birini ona ver. Bunları katiyen unutma. Yani yardım duygusu!”

Katılımcı, gündelik yaşamında düzenli ve tertipli olduğunu belirtmektedir.

“Gündüzden yarım kalmış işlerimi tamamlarım. Ertesi gün yapacaklarımla ilgili hazırlıklarımı yaparım.”

“Hazırlandım ama ben kar ettim.”

“Ekseriyetle haberleri izlerim, yemek saatlerim çok düzenlidir. Buna çok özen gösteririm.”

“Sabah ne giyileceği, evrak çantasına nelerin konulacağı hep bir gün önceden... Sekiz buçukta kendi deyimiyle devletin tahsis ettiği araba geliyormuş Angın'ı evinden almaya. Yemeklerini kendi yapıyor, çamaşırını bulaşığını hep kendi yıkıyor...”

4.2.14.5. Saygılı Olmanın profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, kendinden büyüklere olduğu gibi kendinden küçüklere de saygı duyulması gerektiğini ifade ederken, saygının ilişkilerde karşılıklı olmasını vurgulamaktadır.

“... oradaki hocalarıma, büyük ablalarıma, büyüklere saygı göstermek.”
“... kendimden büyüklere hep saygı duydum, saygı ile yaklaştım. Kendimden küçüklere de saygı duydum.”
“Saygı karşılıklı olmalı. Ben küçüğüme de, büyüğüme olduğu gibi saygı duyarım. Akranıma, arkadaşşıma da saygılı davranırım aynı şekilde.”
“Önce de saygılı, bağlı idim.”
“... öğrenci sana önce saygı duysun.”

Robert Schemel (1997) çalışmasında profesyonelliği farklı kriterlerin yanında “diğer kişilerle olan ilişkilerde yeterince saygılı davranma” ile ilişkilendirmektedir.

Mesleğine ve karşısındakine saygı duyduğunu belirtirken katılımcı, öğrencilere karşı da diğerlerine olduğu gibi sevgi ve saygı duyulmasını, bu saygı ve sevgiye uygun olarak hareket edilmesini ve öğretmenin saygılı davranışının eğitim açısından kazanım niteliği taşıyan sonuçların alınmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Yanı sıra katılımcı, kendisinin de saygılı tutumu sayesinde her zaman kazandığını belirtmektedir.

“karşımdakine ve mesleğime saygı.”
“... öğrencine saygı duyacaksın, onu küçük görmeyeceksin, aşağılamayacaksın.”
“öğretmenin olmama rağmen sana karşı her zaman sevgiyle, saygıyla hareket edersem... ben rahat ederim.”

Saygılılığı kişilik özellikleri boyutunda değerlendiren Gökçora (2005) olguyu; “meslektaşlara ve hizmet sunulanlara (öğrencilere, velilere) saygı (respect for colleagues and clients)” olarak tanımlamaktadır. Literatürde saygının niteliğini ön plana çıkaran biçimde “öğrencilerine karşı samimi saygı gösterme” olarak da değerlendirilen başka tanımlamalar da vardır.(Gökçora, 2005; London et al., 2004)

Katılımcı herkese karşı saygılı olmayı prensip olarak benimsediğini belirtirken saygılı davranmayı kazanım olarak değerlendirmekte, sağlıklı iletişimin temelinde saygılı davranmanın yattığını belirtmektedir.

“Prensibim;, karşımdakine ... saygı ...”
“Saygı duyacaksın, sevgi ve saygı! Temel bu !”
“Saygı duyacaksın, ... Ama bundan çok kazandım evladım.”
“... hep saygı gördüm.”

İyi bir öğretmen olabilmek, mesleki anlamda profesyonelleşebilmek için bireyin kendini tanıması ve kendi kendine öğrenmesinin ötesinde, bireylerle sağlıklı mesleki iletişim kurma, danışma ve uygulama yapma gibi becerilere de sahip olması gereklidir (Gözütok, 1997; Senemoğlu, 1997, Tang, 2002). Bu beceriler, bireyin kurduğu bütün ilişkilerde, çevresindeki insanların tümüne saygılı davranmasını gerektirmektedir.

4.2.14.6. Tutumlu Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı maddi konularda tutumlu olmanın üzerinde ısrarla durmakta, kazancının az olması nedeni ile tutumlu olmayı zorunluluk olarak görmektedir. Öğretmenleri harcamalarında tasarruflu olamamaları konusunda eleştirmekte, ekonomik olmaları noktasında uyarmaktadır.

“...Bir ara düşündüm şu yatağımı değiştireyim diye değişik Fakat yapamadım neden yapamadım ya ...'in hastalık derecesi artarsa, ya ...'in çok daha ihtiyacı olursa... Benim şurada 100 kuruşum varsa ben onu harcamam bunu almayayım. Ama ya ...'in bir ihtiyacı olursa, ya ...'ın yarına parası olmazsa... Ve kampanyalar değişti hala da bunu yapamadım.”
“... peşin alırım hiç taksitle uğraşmam.”
“Bunların bir gecede aldıklarını ben bir senede kazanamıyorum. Ama ya bir aksilik olursa, bunun musluğu akmazsa ben ne yaparım? Onun için bu burada dursun diye diye hala bir yatak alamadım.”
“... hiçbir şekilde lükse kaçmam. Geldim eve tayyörümü çıkardım, evdeki elbisemi giydim ve onu kirletmemek için çalıştım.”
“... hiçbir şekilde ben bildiğim bir tane daha pabuç alayım. Bunu yapmadım. Bakın. Ama çok iyi kullandım.”
“... hiçbir şekilde lüzumsuz sarfiyatım yok.”
“... lüks, şatafat değil. Tevazu içinde, mütevazı...”
Bir de tutumlu olacak öğretmen. Ben bakıyorum öğretmenler çok para harcıyorlar. Bu olmaz.”

“... katiyen gelişigüzel para sarf etmeyin. Ekonomik olun. Bir tane çorabınız varsa iyi giymeye çalışın. Bir tane pabucunuz varsa “ben ikincisini isterim”. Yok. Bunlara da son verin. Ve ekonomik olun.”

“Frapan davranması, savurgan olması bunlar Enteresan, önemli konular.”

Profesyonel kimlik etkileyenlerinden etik davranış içinde değerlendirilen maddi tutumluluk “parasal konularda dikkatli hesap tutmak, ekonomik davranmak” olarak tanımlanmakta ve mesleki harcamalarla ilgili olarak kurumun kaynaklarının tasarrufuna yönelik değerlendirilmektedir(Gözütok, 1997; Senemoğlu, 1997, Tang, 2002).

Katılımcı ise bireysel tasarruf ve tutumluluk konusuna vurgu yapmış, kurumsal kaynakların kullanımı konusunda bir değerlendirmede bulunmamıştır.

Katılımcının tasarruf konusundaki fikirleri kapitalizmin getirdiği reklam ve tüketim çılgınlığına, lükse olan merak ve düşkünlüğe bir yanıt olarak değerlendirilebilir.

4.2.14.7. Meraklı Olmanın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Etkili öğretmenin özellikleri arasında entelektüel olan merak (curiosity) bir diğer ögedir (Rothenberg & Gormley, 1999: aktaran: McDermontt; Collison 1994). Upham (2001), meraklı öğretmeni; rol modeli olarak araştırmayı seçen, yaratıcı düşünme ve yeni öğretme yolları konusunda cesaretli olan ve öğrencilerini de buna yönlendiren öğretmen olarak tanımlamaktadır.

“Yani bu kadar meraklıyım.”

Sıra dışı öğretmenler sağlıklı bir mizah anlayışına (sense of humour) sahip olmalıdırlar. Mizah gerilimleri yumuşatır (Upham, 2001; Vural, 2004: 214). Katılımcı, günlük yaşamında sıklıkla mizaha başvurduğunu belirtirken, görüşmeler esnasında da sık sık mizah yeteneğini gösterecek vurgular yapmıştır.

“Allah sağlık versin. Çeşitli engeller, çeşitli problemler... Ne yapalım? Demek insanlar yaşlanınca böyle oluyormuş. (Güler) Diyorum ki şimdi sakın daha yaşlı olmayayım.”

“Her yılımda aynı oranda çok düşündüm eğitim üzerine. Zaten hayatta başka bir şeyi de düşünmedim. (Güler)”

4.2.14.8. Özverinin ve Fedakarlık Duygusunun Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, özveri ve fedakârlık (altruizm) duygusunu yoğun bir biçimde hissettiğini belirtmektedir. (Gökçora, 2005).

“Aldığım paranın yarısını ona verdim. Kandilli Lisesi’nde okuttum.”
“Şimdi bütün onlardan aldığım parayı ve Makbule annenin verdiği parayı ben yine Gelibolu’ya gönderiyorum. Çünkü onların sıkıntısını biliyorum. Zaten kırk beş liramı bıraktım onlara o ayrı hikaye.”
“Yani fedakarlık burada da devam ediyor.”
“Fedakarlık ama herkese karşı.”
“Diplomamı aldım. Tatilde evdeyim, anneciğim bir gün dedi ki; “Evladım bir şey söyleyeceğim; sen üniversiteyi falan düşünme”. “Neden anneciğim?” “Bak” dedi. (Baba ölmüş. 90 lira maaş kalmış. 3 çocuk birde anne kırk beş lirası da okumakta olduğum için kanunen bana bağlanmış geriye kalan 45 lirada üçüne paylaşılacak.)
“Biz doksan lirayla zor geçiniyoruz. Sen bu 45 lira senin hakkın. Sen parayı alıp gideceksin. Biz ne yapacağız?” Şimdi o günü bir de bakın hiç unutmuyorum. (ağlamaya başlıyor) Dedim ki; “Anneciğim ben bu paramı almayacağım.”
“Onlara fedakarlık yapmak, düşünün çünkü benim bir annem ve iki tane kardeşim var.”

Katılımcı, fedakarlık ve iyi kalpliliğin önemine vurgu yaparken, bu davranış özelliklerinin kendisinde çocukluğundan bu yana var olduğunu, yardım konusunda hiçbir sınırı olmadığını ve yaşamda kendisini mutlu eden en önemli şeylerden birinin başkalarına yardım ederek onlar için bir şeyler yapmak olduğunu belirtmektedir. Katılımcı, insanların duygu ve düşünceleri karşısında hassas olduğunu, kırılcı olmamak için özen gösterdiğini, hata ve yanlışlar karşısında yardım içeren davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir.

“İşte bakın bütün bu duygular benim kafamda. Demek ki hassas insanım. Hiç kimse kırılmayacak.”
“Gazi Terbiye’de orada da bekleyen büyükler var. Onların problemlerini çözüyorum. Bakın çok Enteresan. Yardım edeceğim onlara. Ondan sonra işte onların işini hallediyorum.”
“Ama tasarrufum belli bir şeyin üzerine çıkmadı. Nasıl? Ben şimdi 3 kuruş biriktirmişim. Senin o anda çok ihtiyacın var. Onu hiç tereddüt etmeden yaparım. Yardıma hala devam eden bir insanım.”
“Ben tabii ki elimden geleni yaparım yardım olarak. Ama senin kim olduğunun

önemi yok burada. Yardıma ihtiyacın olsun, bana ulaş, benim sana yardım etmeye gücüm yetsin yeter.”

“Bu işleriniz bitti. Evde annenizin bir ihtiyacı mı var? Kardeşiniz mi var? Veyahut evin bir yeri mi temizlenecek? İlgilenin.”

“Senin yaşamında benden kaynaklı güzellikler oluyorsa bu beni mutlu eder.”

“Efendim, hocam sizden bir ihtiyacım var”. “Ne oldu?” “Benim kardeşimin kızı ... okullarına girmiş, ne olur kendisine yardım eder misiniz?” Hani imtihanı kazanma babında tabi. Ben imtihanı nasıl kazandıracağım? Ama çalışkanmış çocuk. Evet tetkik ettim ki, ... imtihanına girmiş, kazanmış. Dedim ki; “Bak arkadaşım, kazanmış zaten”. “Aa! çok sevindim, acaba bize ücrette indirim yaparlar mı?” “Hocam dedi, bu burslardan birini verelim mi?” Hiç tereddütsüz “Tabi” dedim ve çocuk bütün burs aldı.”

“Bir hatası varsa arkadaşımın, ona yardımcı olmak amacı ile (asla aşağılamak, yargılamak, hakaret değil) bunu ona yalnızken en güzel şekilde anlatmaya çalışırım.”

“Dinlemeyi bilirim, karşımdaki yanlış söylese de susarım çoğu zaman. Doğrusunu bilsem de onu kırıcı şekilde, pat diye söylemem.”

4.2.14.9. Empatik Yaklaşımın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Profesyonel kimliğe sahip öğretmen kurduğu iletişimlerde karşısındakinin duygularını anlamaya çalışmalı, karşısındaki insanın duygularını ve düşüncelerini dikkate alıp değerlendirmeli, çözümlemeli ve bu tespitlerin ışığında uygun davranış biçimleri geliştirebilmelidir.

Bu yeterlilik literatürde “insanların duygu ve düşüncelerini anlama, bu anlayışa uygun davranma” olarak tanımlanır. (Cartledge, Milburn, Marlowe, Hargie; Vural, 2004: 232-235-236; Bakioğlu, 1998: 119). Güvenli ve sağlıklı bir ortamın kurulabilmesi, etkili iletişimin sağlanması, işbirliğinin gerçekleştirilmesi vb. gibi profesyonel davranışların gerçekleşme düzeyi, öğretmenin insanları anlama ve buna uygun davranabilme yeterliliğine bağlı olarak değişmektedir.

Katılımcı, kurduğu iletişimlerde karşısındaki insanı yıpratmadığını, olumlu, sevecen ve nazik olduğunu, ilişkilerde yapıcı yaklaşımı benimsediğini ve her durumda anlayışa dayalı iletişim yollarını tercih ettiğini ifade etmektedir.

“Olumlu, işi şakaya getirerek, olgun, kimseyi kırmadan. Hakikatten onlarla şunu yapalım, bunu yapalım, anlayışla.”

“Her zaman ama her zaman olumlu, yapıcı, sevecen ve kibar olmaya gayret ettim

elimden geldiğince.”

“Benim için karşımdakini kırmamak, incitmemek çok önemli. Bu her zaman böyleydi.”

“Bir defa öğretmen olarak, zaten toplum olarak yaşıyoruz ama o toplumun düşüncelerine göre aman kimse kırılmasın kimse yanlış anlamasın.”

“Kırıcı olmamaya en çok özen gösteririm. Hataları insanların yüzüne asla vurmam. İnsanları kırmaktan, üzmetten her zaman imtina ederim.”

“...ya da ne bileyim nasıl davransam da kimseyi kırmadan herkesin memnun olmasını da sağlayarak en iyi, en güzeli ortaya çıkarsam diye.”

İletişim becerisi literatürde kişiler arası etkileşimsel beceri olarak da tanımlanmaktadır (Parkay& Stanford, 1998; Hellsby, Knight ve diğerleri, 1997: 9-10, aktaran: Day, 1999).

İletişimlerinde, fikirleri aktarma ve kabul etmedeki önceliği her zaman karşısındakine tanıdığını ifade eden katılımcı, karşısındaki bireyin kişiliğini kabul ettiğini ve bunu önemli bulduğunu bu noktada da karşısındakinin duygularını, düşüncelerini ve ilişkiden beklentilerini anlamaya ve beklentileri yerine getirebilecek tarzda iletişim biçimlerini benimsediğini belirtmektedir.

“Bu her yerde böyle. Hep “siz daha iyisini bilirsiniz ama bir de şunu denesek. Efendim şöyle de yapabiliriz, böyle yapsak da daha iyi olmaz mıydı acaba?” diyerek başlarım sözüme.”

“Karşımdakinin kişiliğini önemserim evladım. Bunlar çok önemli. Önce onun kişiliğini kabul ederim.”

“Karşımdaki ne istiyor o da önemli. Derse girdim baktım ki yüzler beş karış. Herkes ofluyor pufluyor. Anlarım bir şey var. “Aaa evladım neyiniz var bakayım?”

Murphy & Walls, (1994) empatik yaklaşımı coşkulu öğretmenin özellikleri içinde incelemekte ve karşısındakini anlamak, duygu ve düşüncelerini kabul etmek olarak tanımlamaktadırlar (Murphy&Walls, 1994; Wane&Williams, 1977; Pane&Manning, 1986). YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin belirlemiş olduğu öğretmenlikte profesyonel standartların içinde değerlendirilen iletişim becerisi, literatürde benzer biçimlerde karşısındakinin ilgilerine göre uygun ilişkiler içinde bulunma, sağlam ilişkiler kurmak olarak tanımlanmaktadır (Hellsby, Knight ve diğerleri, 1997: 9-10, aktaran: Day, 1999).

Katılımcı meslektaşlarla kurulan iletişimlerde pozitif yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini düşünmekte, öğrencileri ve meslektaşları ile güvene ve açıklığa dayalı, samimi iletişimler kurduğunu ifade etmektedir. Katılımcının öğretmenler için sunduğu öneriler değerlendirildiğinde, katılımcının meslektaşları ile saygılı bir açıklıkla iletişim kurduğu, karşısındakini rencide etmemeye özen gösterirken eleştirel dürüstlükten de taviz vermediği dikkat çekmektedir.

“Öğretmenler bunu yapmayın, böyle davranmayın”. Bu yanlış. Tam tersine olması gerekenler üzerinde durulacak. Uygulamalarla anlatılacak yapılacaklar.”
“Çocuklarımla da öğretmen arkadaşlarımla da aramda gizli bir şey olamaz. Açık, her şey açık.”

Garmston (1998) profesyonel öğretmeni, diğer personelle iletişim boyutunda değerlendirmekte ve okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunan öğretmen olarak tanımlamaktadır (Garmston, 1998).

Katılımcı, öğrencileri ile arkadaşça ilişkiler kurduğunu belirtirken kurduğu iletişimin etkililiğini örneklendirmektedir.

“...ben onlar için hep arkadaş gibi oldum. Hala arkadaş gibiyimdir.”
“... Bir fırsat oldu dedi ki; “Hocam hiçbir şey söylemediniz ama çok şey söylediniz.”

Profesyonel öğretmenin sahip olduğu özellikler içinde, öğrencilerle ilişki kurabilme yeteneğini vurgulanırken (iyi iletişim kurma) Upham (2001); bunu en önemli özellik olarak nitelendirmektedir (Hellsby, Knigh, ve diğerleri, 1997, aktaran: Day, 1999; Upham, 2001).

4.2.14.10. Hitabet Yeteneğinin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı hitabet yeteneğine vurgu yapmakta, konuşmalarının insanlar üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

“... şimdi, hakikaten benim yaşımda, bu halde muntazam bir konuşma yapmak biraz zor.”

“... konuşmamın çok etkili olduğunu düşünüyorum. Onlar çok etkili oldu.”
“... bu mitinglere ben katılamadım ama, mümkün değildi zaten- iki yerde konuşmam oldu. Biri ..., biri de ...’te, evet iki konuşmada da beş dakika da olsa derdimi anlattım.”

Hitabet yeteneği; ses tonunu güçlü ve yerinde kullanabilmek, jest ve mimiklerini kullamada ustalık, beğeni ve saygıya hitap edebilme ve iletişim kurabilme becerileri ile tarifiilmektedir. Eğitimin tüm paydaşlarına yönelik profesyonel davranış gösterebilmek, sosyal yeterliliklere sahip olmayı gerektirmektedir (Goleman, 1998’den aktaran: Hargreaves, 2000).

4.2.14.11. Hoşgörü ve Toleransın Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, diğerleri ile olan ilişkilerinde bilinçli olarak yapılan, yıkıcı davranışlar karşısında her zaman herkesi mutlu edecek noktayı bulmaya çalıştığını ve bu yönde yapıcı, motive edici tutumlar gösterdiğini ifade etmektedir. Olumsuz tepkilerin engellenmesi veya en aza indirilmesi amacıyla gerektiğinde saldırgan davranışlar sergileyen tarafın önerisini kabul edebileceğini ifade etmiştir.

“Hiçbir şekilde ben öndeyim demedim. Önde oldum.”
“Ukalalık hiç yapmadım yavrum. Ukalalığı hiç yapmadım. Yapanı da sevmem. Kim olursa olsun.
hiçbir şekilde de onlardan daha üstün olduğumu göstermem. Yani bilgi ile donanıp tevazu içinde bir varlık elde etmek!”
“Ama ben şunları okudum diyemem, demem. Şöyle okuduğumdan öğrendiklerimi uygulamam, paylaşmam ama çıkıp da “Ben bunları biliyorum, herkesten çok biliyorum, herkesten çok okudum” demem.”
“Ukalalık yapmadan. Bütün hikaye, bütün hikaye...”
“Hep tevazu içerisinde yaparım bütün bunları. Ben biliyorum, ben yaşadım, ben gördüm, ben öğrendim değil de. Daha mütevazı, daha paylaşımcı.”
“Müfettişlere de söyledim soruşturma esnasında: “... Partili olsam ne çıkar ... Partili olsam ne? Ne yaparım? Cüssem ne? Benim gücüm ne?”

Profesyonel kimliği etkileyen bir diğer sosyal yeterlilik alanı da diğerlerine karşı uygun biçimlerde uygun yardımlar yapabilme yeterliliğidir. Bu yeterlilik, profesyonel kimliğin yapılanması ve geliştirilmesi sürecinin önemli etkileyenlerinden biri olan eleştirel arkadaşlık tutumunun kazanılması ve eleştirel arkadaşlıkların kurulabilmesi için gerekli olan bir yeterliliktir.

“Yani kusurları her zaman abartmadan, yanlışları abartmadan, sabırla en iyi şekilde çözümlmek,”

Profesyonel kimliği sahip öğretmenler her tür farklılığa toleranslı olmalı, anlayış göstermelidir (Upham, 2001; Erçetin, 2004: 64).

Katılımcı, karşılaşılması olası sıkıntıların üstesinden gelmek için, karşısındakini anlamak, hoşgörölü ve anlayışlı davranmak gerektiğini vurgulayarak olgun davranışın önemini belirtmektedir.

“Bunlar ayrı duygular evladım. Bunları çok iyi bilmek lazım. Olgun olacaksın. Ve hep hoş karşılama, hoşgörölü, tolerans. Bunları yaparsan sıkıntılar azalır.”
“Polyanna olurum. Hep her şeyde iyi yönler ararım. En kötü olayı bile başka tarafından görmeye çalışırım. Çocukluğumda okuduğum Polyanna! Onu hiç unutamıyorum tabii. Beni çok etkiledi. Ve ben şimdi herhangi sıkıntılarını def edip de hep güler yüz gösteren, hep Polyanna çocuğu olmak istedim.”

Katılımcı, meslektaşları ile sorunlar yaşadığında karşısındakini kırmadığını, kendisini haklı bulmayan meslektaşlarına böyle bir nedenle olumsuz tepkiler göstermenin yerinde olmayacağını, kimsenin bir başkasını haklı görmeme nedeni ile suçlanamayacağını belirtir.

“... kızanlar şimdi diyorlar ki; “Siz haklıymışsınız.” Ama ben hiçbirisini kırmadım. Neden kırayım ki? Birileri beni haklı görmüyor diye neden suçlu olsun ki.”

Davranışlarını kontrol etme ile ilgili olarak katılımcı, kendisini kimseden üstün görmediğini ancak bazı meslektaşlarının bu tür tutumlar içinde olabildiğini, kendi üzerinde baskı oluşturmak istediklerini, kariyerlerinde bireysel olarak etkili olduğu meslektaşlarının dahi bu tür davranışlarını önemsemediğini, onlara karşı kırııcı olmamaya özen gösterdiğini, haklılığının anlaşılması durumunda dahi alçakgönüllü tavır sergilediğini, yanlışlarla baş edemediği noktada çözümünü zamana bırakmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcı ayrıca, karşı karşıya olduğu her durumda sakin ve serinkanlı olmaya çalıştığını dile getirir.

“Burada da, mesela dairede de bir şube müdürü arkadaş -hem de onu oraya ben getirdim buna rağmen- biraz kendini fazla üstte gören -ben üstünde durmam böyle

şeylerin- yani üstte görsün ne olacak, ne yapacak ama gerekirse zamanı geldiğinde yine onun adını vermeden adını kullanmadan hatayı ortaya koyarım.”

“... Ve bana gelip de haklıymışsın dendiğinde yine mütevazılığımın vazgeçmem hiç.”

“... bazı durumlar da oldu. Son şurada falan mesela. Ben biliyorum yanlış olduğunu. Söylemeye, anlatmaya çalıştım bazı şeyleri. Olmadı. O zaman beklerim evladım. Nasılsa hata görülecek ve hatadan dönülecek. Ha işte o zaman “A hocam siz haklıymışsınız.” denir, dendi de. Çok oldu böyle şeyler. Yine de ben kendim “Bak ben haklıydım demedim.”

“Her zaman mülayim olmaya çalışırım.”

Katılımcının bu tutumu davranışlarını kontrol edebilme olarak tanımlanmakta ve profesyonel kimlik oluşturma sürecinin etkileyenlerinden olması açısından literatürle örtüşmektedir (Hellsby, Knigh, ve diğerleri, 1997, aktaran: Day, 1999; Upham, 2001).

Katılımcı, geldiği noktayı objektif biçimde değerlendirdiğini belirtirken, gayet mütevazı bir tutumla kendisini olduğu noktadan başka bir yerde görmediğini belirtmektedir. Katılımcı, mesleki yaşamındaki kazanımlarını ve diğerlerinden gördüğü saygıyı çatışmalara karşı benimsemiş olduğu pozitif yaklaşımıyla ve diğerlerine karşı beslediği olumlu duygularla ilişkilendirir. Kendisini ayakta tutan duygunun fedakarlık duygusu olduğunu, içinde barındırdığı olumlu duygulardan güç aldığını ve bu duyguların kendisini yaşatan duygular olduğunu ifade ederken; pozitif yaklaşımlarının çocukluğundan bu yana süregeldiğini belirtir ve bu durumu garip bir durum olarak, kendi çocukluğunu da garip bir çocukluk olarak tanımlar.

“Ben yerimi her zaman bildim. Hiç olduğumdan yukarılarda görmedim kendimi. Belki de bu yüzden hep saygı gördüm.”

“... garip bir çocuktum zaten.”

“... derler ki; “fedakarlıkla başladın fedakarca devam ediyorsun.” Ama ben bu fedakarlıkla ayakta duruyorum. Beni yaşatan bu duygu.”

Goleman (2002), kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisini “duygusal zeka” olarak tanımlamıştır (Goleman, 2002). Duygusal zeka aynı zamanda duygularını nasıl ifade edebileceğini bilmek ve ruh halini dengede tutabilmekle de ilgilidir. (Goleman, 1998 aktaran: Hargreaves, 2000). Öğretmenin profesyonel davranışı duygusal zekasının gelişmiş olması ile yakından ilgilidir. Kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilen, kendi duygularına hakim olarak

dönüştürebilen, duygularını mesleki kazanımları için yapılandırabilen kişiler öğretmenlik uygulamalarında diğerlerine göre profesyonel davranışı sergilemede daha gelişkin davranabileceklerdir. Öğretmenlik mesleği iletişim mesleğidir. Etkili iletişimin temel taşı olan empati kurabilme becerisi büyük oranda duygularla ilişkili bir beceridir. Öğretmenler duygularını tanıyıp yönlendirebilmeleri ve aynı zamanda karşısındakinin duygularını da önemseyip anlamlandırabilmeleri etkililik açısından profesyonel kimliğin yapılanma sürecinin önemli etkileyenleri arasında değerlendirilmektedir.

4.2.14.12. Liderlik Özelliklerinin Profesyonel Kimliğe Etkileri

Katılımcı, yönetici olarak meslektaşlarının bilgi ve yeterliliklerini tanıyıp uygulamalarda ortaya çıkan durumlarla bu durumlara müdahil olabilecek en uygun kişileri karşılaştırdığını ifade etmektedir. Katılımcı sorunları çözümüleme noktasında kaynaklar yaratmak için sorunu çözme yeterliliğine sahip kişilerle, planlı ve hazırlıklı olunmasının yararlarını dile getirmektedir.

“Ben okul müdürü olarak hangi konuda kim ne kadar bilgilidir, hangi bilgiyi kimlerden temin edebilirim bunu araştırır ve olayları doğru kişilerle muhatap etmeye çalışırım.”

“İdari problemler, kriz idare etmek için... Onlarda da binerim arabaya giderim. Tabii Antep’te Erzurum’da çok daha kolay bu işler. Binerim giderim; “Vali bey çayınızı içmeye geldim”. E içtim peki. ”Peki hadi hocam”. Evet çayı içerken; “İşte bizim levhamızda yokmuş veya Atatürk portresi de yokmuş”. “Aa! “Ben zaten düşündüm şey yapacaktım. Ben de yardım edeyim.”

Literatürde profesyonel öğretmenin liderlik vasıfları arasında, çevrelerindeki okul ve meslektaşların üzerinde etkileri ve paydaşları ikna yeteneklerine vurgular yapılmaktadır (Enz, Weber&Campopiano, 2000: 85-95; aktaran: Ekşi, 2005: 7-15; Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16).

Kendine ait projeleri ve meslek yaşamı boyunca sürekli projeleri üzerine yoğunlaştığını ifade eden katılımcının geliştirdiği projeleri ile ilgili belge taraması sonuçları aşağıda belirtilmektedir.

“Kendimi düşünecek zamanım olmadı. O, kafamda bir proje, o projeyi halledebilmek için, şimdi bakalım kim?”

“Benim için çok çok önemli olan ama maalesef gerçekleşmeyen bir projem vardı. Köy Enstitülerinin yeniden açılmaları, yapılandırılmaları. Bunların yerleşebilmesi için bir çok projelerim vardı. Bunları da hep anlattım.”

“Okul ziyaretleri ve sivil toplum kuruluşları ile yapılan toplantılar. Yani benim tertip ettiklerim. Tabii çok önemli Cumhuriyet Öğretmenleri projesi. Bir de hastalığımın önce (tabii bu sene olamadı) öğretmenler günü kutlamaları ve öğretmen liselerinin açılış günü kutlamalarının tertibi.”

“Şimdilerde her yıl çıkardığı "Cumhuriyet'e Işık Veren Öğretmenler" kataloğunun bu yılki çalışmalarıyla meşgul.

“Bostancıoğlu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce Eyüboğlu Eğitim Kurumları'nda, emekli öğretmenlere yönelik düzenlenen "Cumhuriyet'e Işık Veren Öğretmenler" toplantısına katıldı. Türkiye'de Atatürk öğretmenleri var, Cumhuriyet öğretmenleri var" diye konuştu. Bostancıoğlu, şöyle devam etti: Bostancıoğlu, Bakanlık Danışmanı Refet Angın'a seslenerek, "Cumhuriyet'e Işık Veren Öğretmenler" toplantısının Türkiye'nin her tarafında yapılması isteğinde bulundu. Bostancıoğlu, konuşmasını, "Hepinize teşekkür ediyorum. Hepinizin ellerini öpüyorum" diye tamamladı. Refet Angın ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Ömer Balıbey, Bakan Bostancıoğlu'na birlikte bir plaket verdiler. Bakan Bostancıoğlu plaketi alırken, "Bugüne kadar aldığım en büyük plaket, kesinlikle denize atmayacağım" dedi. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Ömer Balıbey de toplantının, emekli öğretmenleri kapsayan ilk ve tek organizasyon olduğunu söyledi. Balıbey, organizasyon kapsamında, bu yılın "Işık Veren Öğretmenleri" seçilenlerin, İstanbul'da düzenlenecek şenlik, toplantı ve ziyaretlere katılacaklarını bildirdi. Refet Angın ise emekli öğretmenlerin bir arada olması ve onların onurlandırılması amacıyla başlatılan etkinliğin 1983 yılından beri düzenlendiğini hatırlattı. Angın, artık geleneksel hale gelen bu etkinliğin, bütün Türkiye'ye yayılması için çalışmalarını sürdürdüklerini ifade etti. Toplantının sonunda ayrıca, Adile Sultan Kasrı Öğretmen Evi ve Kültür Merkezi bünyesinde kurulan Türk Sanat Müziği Korosu tarafından konser verildi. Eyüboğlu Eğitim Kurumları Halk Oyunları ekibinin gösteri yaptığı toplantıya katılanlar, hep birlikte 10. Yıl Marşı'nı söylediler. 23.11.00”

“Bu yıl 23. kez gerçekleşecek "Cumhuriyet'e Işık Veren Öğretmenler" adlı etkinlikte 40, 50 hatta 60 yıllık eğitimciler, genç meslektaşlarıyla bir kez daha buluşacak.”

Profesyonel öğretmenin liderlik özelliğinin bir diğer boyutu da “proje geliştirme” olarak belirlenmektedir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakıoğlu, 1998: 11-16).

İnandığı değerler uğruna verilecek mücadelede cesaretli olmayı savunan katılımcı, kazanma ve kaybetme noktasında, gelecekteki kazanımlar adına kayıplar yaşanabileceğini ve bunun göze alınması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir.

“Belki bir şeyler kaybedilecek, ancak sonradan kazanılacaklara değer kaybedilenler.”
“Gözün kara olacak, inandığın değerleri savunacaksın, sus pus olup sinmeyeceksin.”

Literatürde liderlik özelliklerinden en belirgin olan özellik, risk alma olarak kabul edilmektedir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16).

Katılımcı, mesleki uygulamalarında her zaman ön planda ve organizasyonlarda planlayıcı görevinde olduğunu belirtmektedir.

“... İlk yıllarımda daha yerel etkinlikler tertip ediyorduk. Yıl sonu gösterileri, müsamereler, geziler, yıl boyu yapılan ürünlerin sergilendiği kermesler...”
“... biz bir sene çalıştıktan sonra 1955, 5 aralıkta deneme lisesini açtık.”

Katılımcının bu öncü tutumu, girişimci yeteneğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16).

Uygulamalarını doğrularının ışığında sürdürdüğünü ifade eden katılımcı, bu süreçte yanlışları olabileceğini ancak bu yanlışların kendisini doğru bildiği çizgiden ayıramayacağını ifade etmektedir.

“Yanlışlar olabilir. Ben mücadeleme devam edeceğim. Ama doğru yollarda, doğru yollarla. Ben doğrularımdan vazgeçmedim. Boş asilik de yapmadım ama doğrularımdan vazgeçmedim. Ne oldu? Sonunda kazandım. Sonunda ben kazandım. Devam ettim.”

Bolman ve Deal, (2002); lider öğretmenin eksik bilgi ve çatışan baskılarla baş edebilme, eleştirilerden yılmadan yoluna devam etme özelliğine vurgu yapmaktadırlar (Bolman & Deal, 2002).

Geleceğe dair düşüncelerinin her zaman umut ve inançla dolu olduğunu ifade eden katılımcı, mücadelesini gelecek adına sürdürdüğünü belirterek ve daha güzel yarınlara ulaşmayı uzak amacı olarak tanımlamaktadır. Katılımcının kişisel hedeflerini, ulusal hedefler ve eğitimsel hedeflerle birleştirmesi ve bunu açık olarak ifade ediyor olması manidardır.

“Her zaman dünü değerlendirerek yarına bakarım. Yüzüm hep ileri, hep yarına dönüktür. Evladım yaşlılar genellikle derler ya; “ah eskiden ne güzeldi”, eski

günleri özlerler. Ben hiçbir zaman böyle düşünmedim. Benim için her zaman yarın daha güzeldir. Ancak dünü değerlendirmeyi de asla ihmal etmeden. İşte böyle evladım.”

“Atatürk ve öğrencilerim ve gelecek. Ben bütün bu mücadeleleri gelecek için yapıyorum.”

“Yarının bugünden daha iyi, daha mutlu yaşanması benim en büyük hedefimdir. Bu her zaman böyledir. Yıllardır. Senin yarın bu güne göre daha mutlu olman benim idealim. Bundan ibaret.”

Bazı araştırmacılar, umut verici bir gelecek düşüncesine inanmayı, liderlik boyutunda incelerken, diğer araştırmacılar da hedefe odaklanma boyutunda incelenmektedir (Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16). Araştırmacı tarafından, “umut verici bir gelecek düşüncesine inanma” boyutunun çalışmada liderliğin boyutları arasında incelenmesine karar verilmiştir. Bolman ve Deal (2002); bu boyutu geleceğe dönük olma olarak tanımlamaktadır.

Katılımcı öğretmenleri eğitimsel amaçlara ve kazanımlara odaklanıp çabalarını bu yönde sürdürmeleri konusunda önerilerde bulunmaktadır.

“Öğretmenlere; diyorum ki her şeyi bıraksınlar, iyi insan yetiştirmek için gayretle tutunsunlar. Benim derdim bu.”

Eğitimsel amaçlarında yıllar içindeki değişime dikkat çeken katılımcı, sürekli öğrenme anlayışı, başarıya odaklanması ve meslek etiğine dair bakış açısında bir değişiklik olmadığını, ancak kabul ettiği eğitim misyonunda değişiklikler olduğunu ifade eder ve son dönemde üstlendiği misyonun niteliğini tanımlar.

“Benim eğitimci olarak misyonum yıllar içinde çok değişti evladım. Sordun ya; okuma isteğim değişmedi, öğrenme isteğim değişmedi, başarı isteğim değişmedi, iş disiplini, işimi sevgim değişmedi. Ama eğitim görevlerim değişti. Artık bunlar benim eğitimci olarak görevlerim ve ben bunlarda çok başarılıyım. Sosyal konular, yaşam rehberi olmak.”

Profesyonelin bu yaklaşımı literatürde; profesyonel amaçları saptama ve sistematik olarak geliştirme, açık amaç ve vizyona sahip olma ve amaçlara odaklanma olarak açıklanmaktadır (Morrow&Casey, 2004: 7; Senge, 2001; Bolman&Deal, 2002; Vural, 2004: 141).

Katılımcı, meslek yaşantısı içinde dönem dönem kariyerine dair amaçları olduğunu ve bu amaçlara ulaşmak için çaba gösterdiğini ifade etmektedir.

“Ve onun 3 sene müdürlüğünden sonra lisanımı geliştirdim, ben müdür de oldum orda.”

“Niye ben 17 şuraya kaldım, 17. şurayı gördüm, 17. şuraya katıldım? Çünkü bütün engelleri yenmek için çalıştım.”

Vural; profesyonel öğretmenin kariyer planına sahip olma durumunu vurgulamaktadır (Vural, 2004: 141).

Mesleki uygulamalarında yaşadığı sorunların çözümüne dair ısrarlı çabalar gösterdiğini ifade eden katılımcı, çözüme dair ısrarının öğrenme faaliyetine dönüştürerek başarılı sonuçlarla sorunların üstesinden geldiğini belirtmekte; işlerini her durumda sonuçlandırıldığını ifade etmektedir. Katılımcı öğrencileri adına başarıya ulaşmaya dair azmini ve gerekirse bu noktada kavga ettiğini beyan etmektedir.

“Herhangi bir sıkıntı olmıştır mesleğimde, yaptığım işimde. Fakat “ben bunu yapacağım.” Böyle olunca sıkıntı azme ve öğrenmeye dönüşmüştür. Sıkıntı olmaktan çıkmıştır.”

“ Hangi işe el attı isem sonuna kadar (öyle ya da böyle) getirdim.”

“Yanlışlığı önlemenin mutlaka doğru bir yolu vardır. Ne yapar eder o yolu bulurum. Ve seni kırmadan bu işi hallederim. Tatlıya bağlarım.”

“İnatçı olacaksın işin için. Öğrencilerin için.”

“İşte şuraya da gittim kavga ettim.”

Day (2000), profesyonellerin başarısının devamına karşı duydukları ilgiye vurgu yapmaktadır (Day, 2000, aktaran: Crosswell&Eliot, t.y) Ayrıca literatürde bu tutum; objektif hedeflerinde başarıya ulaşmada ısrarcı olmak olarak da tanımlanmaktadır.

“Yani kusurları her zaman abartmadan, yanlışları abartmadan, sabırla en iyi şekilde çözümlemek, en iyi şekilde eğitimi öğretimi yürütmek hem benim hem senin hedefin olmalı.”

Katılımcı, hedefe yönelik davranma konusundaki tutumunu, karşılaşılan sorunların çözümü ile ilgili olarak her yolu denemek, ne yapıp edip sorunun üstesinden gelmek olarak ifade etmiştir. Bu noktada odağın hedeften çözüme doğru kaymakta olduğu profesyonelliğin soruna değil çözüme odaklanmayı gerektiği ve analitik bakış

açısına sahip olmanın öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşmasında etkili olduğu görülür.

“Deneme Lisesi’nde Türkiye’de hiç kimse bilmiyorken rehberlik dedim Ama öğretmen arkadaşlarım bunu kabul etmedi. Ve bana en çok karşı çıkan öğretmen arkadaşlarımdan biriydi “çocuğumun eksikliğini nasıl telafi ederiz” diyen. “Aa, sevgili arkadaşım hallederiz. Bundan daha kolay bir şey yok”. Ve onu allem eder kalem eder bir şekle sokarım ve de seni o durumdan kurtarırım.”
“... ve belki birden bire durduramazdım ama müdahale zamanını bekledim ve doğru zamanda müdahale ettim. Bu da riski önledi.”

Katılımcı, meslek yaşantısı boyunca belirlediği eğitimsel amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmaya yönelik çabalarını ifade etmektedir.

“Benim için çok çok önemli olan ama maalesef gerçekleşmeyen bir projem vardı. Köy Enstitülerinin yeniden açılmaları, yapılandırılmaları. Bunların yerleşebilmesi için bir çok projelerim vardı. Bunları da hep anlattım.”
“Hala, hala bu işleri halletmeye uğraşan bir insanım.”
“Eğitimden başka bir şey düşünmedim.”
“Ben orda, komisyonda dedim ki; ben evvela müdür olmak istemiyorum. Benim amacım rehberliği kurmak.”

Profesyonel öğretmenin eğitimsel yaşantıya dair amaçları olmalı, profesyonel öğretmen, eğitime Odaklaşmalı ve amaçları bu doğrultuda yönlendirmeli, hedef koyabilmeli ve işine odaklanabilmelidir (Vural, 2004: 141).

Eğitimsel yaşantısında uygulamaların bütününi başarı içeren sonuca ulaşmak için gösterilen çabalar olarak algılayan katılımcı, bunu kendisinin diğerlerine karşı üstünlüğü olarak görmekte ve başarı odaklı olmasını öğrenmeye karşı duyulan zorunlu ihtiyaç olarak değerlendirmektedir.

“... her zaman yola “ben bunu yapacağım” diyerek çıktım. İşe “ben bunu yapacağım” diyerek başladım. Bu benim için bir üstünlük oldu ve eksiklik duygusu değil de öğrenme isteği, öğrenme gerekliliği olarak yaşadım bunu.”

Bireysel farklılıkların güdüdeki rolünü de ortaya koyan Wroom bir eylemde bulunma gücünü, arzulama gücü ve güdüleme (motivasyon) olmak üzeri iki faktöre bağlamaktadır. Bu iki faktör arasındaki ilişki “Valencex Bekleyiş -Güdüleme-Eylem-Sonuçlar (Hedefe Ulaşma)- Doyum” şeklinde formüle edilmiştir. Beklenti kuramına

göre, bir insanın güdülenmesi, amaca ulaşacağı beklentisiyle o kimsenin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir (Tosun, 1981). Bu noktada amaç sahibi olmanın önemi ortaya çıkar.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin profesyonelleşme sürecini çözömlleme; yaşam evreleri çerçevesinde belirlenebilir. Yaşam evreleri; (kimlik kuramlarının sunduğu veriler de göz önünde bulundurularak) bireyin kişilik özellikleri, içselleştirmeleri ve dışsal etkileri ile harmanlanan bir çok süreci içermektedir. Bu noktada profesyonel kimliğin oluşumunda; iki ana başlıkta tanımlanabilecek olan meslek öncesi dönem ve mesleki dönem olmak üzere iki evre öne çıkmaktadır. Ancak bu ana başlıklar kendi içlerinde bir çok farklı etkileyeni olan bir çok süreci barındırmaktadırlar. Çocukluktan mesleğe girişe kadar süren ve meslek öncesi dönem olarak adlandırılan birinci evre, bireyin yaşam alanlarındaki seçenekleri araştırması-sorgulaması-ayıklaması ve karar verme süreçlerini; mesleğe girişle başlayıp meslekten ayrılmaya kadar süren ve mesleki dönem olarak adlandırılan ikinci evre, verilen kararlara bağlanmaları ve karara uygun davranışı içermektedir (Marcia, 1980; Fromm, 1993).

5.1.1. Meslek Öncesi Yaşantıya Dair Sonuçlar

Öğretmenin profesyonelleşme sürecinin birinci evre (meslek öncesi dönem); yaşamsal alanlarda yapılan tercihler noktasında, popüler kültür çerçevesinde inançlar, özel yaşam, okul deneyimleri, yetişkinler gibi etkileyenler boyutunda interaktif bir karar sürecini; ikinci evre (mesleki dönem) ise; verilen kararlara bağlanmalar noktasında; işindeki, davranışları ve eylemleri etkileyen kurumsal kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği diyalektik bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Öğretmenin yaşam felsefesi, baskın ideolojinin ve popüler kültürün değerleri, anlayışları, beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olarak, erken dönemlerde şekillenmekte ve bu felsefe ileriki dönemlere kadar profesyonel kimliğinin üzerinde etkili olmaktadır (Weber& Mitchell,

1995; Britzman, 1986 aktaran: Duru, 2206; Goodlad, 1990; Knowles&Holt-Reynolds, 1991).

Katılımcının ilk yetişme dönemi olan Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin ilk yılları (1918-1928), ilerlemeci ve çağdaşlaşma anlayışının hakim olduğu yıllardır. Toplumun genelinde güçlü idealizm, gelişme hedefi ve bütünlük duygusu hakimdir. İçinde bulunulan savaş koşulları güçlü bir toplumsallık anlayışını hakim kılmış ait olma, sahiplenme duyguları ve gelecek düşüncesine odaklanma toplumun genelinin içselleştirdiği duygular olmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum süreci, politik ortamın baskın ideolojisinden ve toplumsal kültürün değerlerinin etkilerinden bağımsız değildir.

Katılımcının henüz küçük yaşlarda yoğun idealist duygular ve davranışlarla ebeveynleri aracılığı ile tanışmış olması kişisel kimliğinin şekillenmesi üzerinde etkili olmuş babası ile arasındaki duygusal bağ kendisinin de benzer davranış tarzlarını benimsemesine yol açmıştır. Ayrıca babasının evden ayrılması ve savaş koşullarının yoğunlaşması ile yaşadıkları olumsuzluklar sonucunda baba ile özdeşleşim kurmuş, babanın idealist yaklaşımını içselleştirmiştir. Bu içselleştirme, olumsuzluklarla baş etme ve ortadan kaldırmaya yönelik olarak çözüm yolları aramasına yol açmış ve çözüme dönük alternatifler arasından öğretmenlikte karar kılarak, öğretmenliği idealize etmiştir. Katılımcının mesleki algıları çok erken dönemde, yoğun duygusal temeller üzerine oluşmuş ve seçili bir kimlik olan öğretmen kimliği üzerinde güçlü etkiler yaratmıştır. Annesinin de dirayetli, sağlam kişiliği ve anaç tutumunu model olarak almış ve hem ailesinin diğer bireylerine hem öğrencilerine hem de meslektaşlarına karşı aynı nitelikte davranışlar sergilemiştir.

Erken çocukluk döneminde benimsenen rol modeller bireyin kimliği üzerinde etkili olmakta, gelecek yaşantılarındaki davranışlarına yön vermektedir. Katılımcının örneğinde de görüldüğü gibi, gelecekte öğretmen olması olası çocuklar, yaşamlarında model olarak baba, anne ve öğretmen gibi önemli kişileri almakta ve bu modeller gelecekteki öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunda yetişkin rolünün belirgin etkisi bulunmaktadır (Lortie, 1975;

Zeichner&Gore, 1990; Knowles&Holt-Reynolds, 1991; Zeichner&Tabachnick, 1981; Goodland, 1990; Britzman, 1986; Zeichner&Hoeft, 1996; Beyer, 1984, aktaran: Duru, 2006).

Katılımcının özellikle ilk eğitim yıllarında etkilendiği bir öğretmenin olmadığını ifade etmesi, öğretmenin kimliği üzerinde ebeveynlerin ve çevrenin ilk eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen kimliğinin şekillenmesi, okul deneyimlerinden önce, erken yaşlarda başlamakta, gelecekte öğretmen olması olası çocuklar eğitimlerine başlamadan önce içinde doğup yetiştiği çevrelerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedirler. Algıları açık ve kritik edebilme yeteneğine sahip çocukların okul yaşlarına gelene kadar gelecekte yapılandıracakları kimliklerinin ilk nüvelerine sahip oldukları, bu nedenle de öğretmenlerin, mesleki kimlik üzerinde sanılandan daha az etkileri olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan bu temellendirmenin önemli bir sınırlılığı vardır ki o da; katılımcının ilk eğitimi esnasında karşılaştığı öğretmen figürlerinin beklentilerini karşılayarak yetkinliklere sahip olmamaları ile ilişkilendirilir. Dönemin öğretmenleri, ilgili tarihsel durumdan kaynaklanan sınırlı olanaklar çerçevesinde, istenilen düzeydeki uzmanlık eğitiminden ve öğretmenlik formasyonundan yoksundurlar. (Ki bu durum katılımcı tarafından da vurgulanmaktadır.) Konusunda uzmanlığı olmayan öğretmenler, istedik uygulamaları gerçekleştirecek düzeydeki yetkinlikleri gösteremeyip etkili öğretmenlikte başarılı olamamakta ve öğrenciler üzerinde olumlu imajlar bırakamamaktadırlar (Goodlad, 1990; Weber&Mitchell, 1995; Knowles&Holt-Reynolds, 1991; Britzman, 1986, aktaran: Duru, 2006). Öğretmenlerin uygulamadaki yetersizlikleri üzerinde toplumun baskın değerlerinin etkileri de göz ardı edilmemelidir. Tarihsellik çerçevesinde değerlendirildiğinde dönemin öğretmenleri, geleneksel öğretmen anlayışını devam ettirmekte ve bu anlayışları öğrencilerle kurulan iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Böylelikle öğretmenlik mesleğinde profesyonel kimlik oluşturma gerekliliği bir kez daha hassasiyetle önümüze çıkmaktadır.

Öğretmenler; kendi öğretmenlerinin pozitif ve negatif taraflarını göz önüne alarak, (bir öğretmenin ne olduğu, ve nasıl olması gerektiği gibi) kendilerinin ilk öğretmen kimliklerini oluştururlar. Matematik öğretmenin katılımcı üzerindeki etkilerini irdelediğimizde, üzerinden çok uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen bu

etkilerin halen gücünü koruduklarını görmekteyiz. Katılımcının, öğretmenini anlatırken kıyafetini vurgulaması ile iyi öğretmenin tanımını yaparken kıyafet, tertip, düzen ve temizliği sıklıkla dile getirmesi bu etkilerin göstergesidir. Matematik öğretmenin katılımcının mesleki kimliği üzerindeki etkilerinin bir diğer göstergesi de, katılımcının matematiğe karşı beslediği sevgidir. Katılımcı, matematik öğretmeni olmak istediğini ancak olamadığını üzüntü ile ifade ederken halen ilgi alanları arasında matematiği sıralamaktadır. Öğretmenin bu güçlü etkisi; katılımcının ideallerinde biçimlendirdiği öğretmen imajına uygun olması, özellikle alan bilgisindeki hakimiyeti ile katılımcıyı etkilemiş olması, katılımcı ile kurduğu pedagojik ilişkinin tatmin edici düzeyde olmuş olması gibi nedenlerle değerlendirilebilir. Bu noktada, öğretmenin etkililiğini uzmanlığına bağlamak ve öğretmenlerin rol-model olarak öğrencileri etkileme düzeylerinin yüksekliğine dikkat çekmek yerinde olacaktır.

Yaşam evresi bağlamında değerlendirdiğimiz de ise; katılımcının profesyonel kimliğinin oluşumuna ilk eğitim yıllarındaki öğretmenlerinin değil de öğretmen lisesindeki bir öğretmenin etkilerinin olması, yine alternatifler arasında yapılan tercihlerle ilgilidir (Goodlad, 1990; Weber&Mitchell, 1995; Knowles&Holt-Reynolds, 1991; Britzman, 1986, aktaran: Duru, 2006). Katılımcının rol model olarak matematik öğretmenini benimsemesi eğitim yaşantısına başlamadan önce yapılandırmaya başladığı, değerler ve ideallere dayanan araştırmaları sonucunda yapmış olduğu tercihlerle ilgilidir. Onun için öğretmen bilgili, otoriter, düzgün giyimli, işine hakim kişidir. Bu noktada popüler kültürün öğretmen kimliği üzerindeki etkisi bir kez daha kanıtlanmaktadır ve öğretmen kimliği ilk olarak meslek öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır.

Atatürk'ün bir idol olarak katılımcının profesyonel kimliği üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Katılımcı kuruma olan bağlılığının ve mesleğindeki sürekliliğinin nedenleri arasında Atatürk'e verdiği sözü yerine getirdiğini vurgularken, Atatürk'ün mesleğini uygulama biçimi ile ilgili önerilerini de tüm uygulamalarında dikkate aldığını belirtmektedir. Atatürk'ün idol olarak mesleki kimliğin oluşumu üzerindeki bu etkileri dönemin tarihsel özellikleri ve Atatürk'ün bu tarihsellik içinde çok özel bir kişilik olması ile ilgilidir. Ancak, Atatürk somutunda değil de idoller soyutlamasında

değerlendirildiğinde; yaşam evreleri içinde yaşanan ekstrem durumların öğretmen profesyonel kimliğini oluşturmadaki güçlü etkileri ortaya çıkmaktadır. Toplumsal idoller, güçlü kişilikli önderler, siyasi- ideolojik liderler, diktatörler, özgürlük savaşçıları, efsanevi komutanlar, ilahlaştırılan şarkıcılar, vb. kendileri ile özdeşim kuranlar üzerinde her zaman katılımcı örneğinde görüldüğü kadar güçlü etkilere sahip olmayabilirler. **Katılımcının Atatürk ile küçük yaşlarda gerçek anlamda tanışmış olması, yüz yüze gelmesi ve Atatürk'ün himayesinde öğrenim hayatına devam etmiş olması ekstrem bir durumdur. Bu belirlemeler ışığında yaşam evrelerindeki beklenmedik ekstrem durumların profesyonel kimlik üzerinde diğerlerine nazaran belirleyici güçte etkileri sonucuna varılmaktadır.**

Katılımcı öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinden bahsederken; erken çocukluk döneminde yaşamış olduğu maddi sıkıntıları dillendirmenin yanında mesleği seçmesindeki amacını, söz konusu maddi sıkıntıları kendi adına aşmak, kendi özel yaşam standartlarını arttırmak olarak değil, başka çocukların aynı sıkıntıları yaşamalarını engellemek olarak tanımlamaktadır. Mesleği tercih nedenleri arasında vurguladığı bir başka nokta ise, öğretmenlikle hayalleri arasında bağlantı kurmuş olması, henüz çocuk yaşlarda iken bile düşünüyorduğu güzelliklere ulaşma aracı olarak öğretmenliği görüyor olmasıdır. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin dönemdeki toplumsal imajı ön plana çıkmaktadır. Katılımcının hayallerini gerçekleştirme aracı olarak öğretmenliği görmesinin nedenleri; sözü geçen tarihsel dönemde, yine tarihsellik ile ilintili olarak öğretmenlik mesleğinin toplumda olumlu, iyi, güçlü bir imajı olması, aynı tarihsellikte incelediğimizde cinsiyet olarak -yani bir kadın olarak- kendisi için meslek seçiminde zengin bir alternatifler yelpazesinin bulunmaması, toplumun siyasi stratejiler ile sürekli öğrenmeye, çağdaşlaşmaya ve gelişmeye şartlandırılmış olması, katılımcının içinde büyüdüğü maddi koşullar, mesleki eğitimin sunduğu ve katılımcı için avantaj olarak değerlendirilen yatılı okuma olanağı vb. olarak değerlendirilebilir. Katılımcının mesleği seçme nedenleri arasındaki “fark yaratma isteği” profesyonel öğretmen kimliğinin oluşum sürecinin anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. “Fark yaratmak, topluma hizmet etmek, insanlık sevgisi gibi motiflerle mesleğe girenler, hem mesleklerine karşı daha olumlu, hem mesleklerine daha bağlı hem de hitap ettikleri kesim olan öğrencilerine (çocuk ve gençlere) üzerinde

daha olumlu etkiler bırakacaklardır. Çünkü duygularımız, düşüncelerimiz, eylemlerimizi etkilediği gibi, yakın çevremizdeki insanları etkiler. Öğretmenlerin mesleği tercih etmelerindeki motivasyon kaynakları; onların, profesyonel kimliklerini etkilemektedir (Grant, 2002; Lortie, 1975, aktaran: Wang&Fwu, 2001; Gordon, 1993).

Dini inançlara sahip olma öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimlerde, sınıf içindeki ve dışındaki etkinliklerde, meslektaşları ve ailelere yaklaşımlarında, vb. belirlenmiş ahlaki - normative kurallara bağlı kalmalarını öngörmekte ve bu bağlılığa uyumlu olarak gösterilen davranış öğretmenin mesleki kimliği üzerinde etkili olmaktadır. Katılımcının dini inancı nazarınca, çalıştığı sürece hayatta kalacağını düşünüyor olması, inancın iş etiği ve işe devamın sağlanması üzerindeki etkilerinin belirlenmesi açısından anlamlıdır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde açık ve net olarak belirlenmiş ve üzerinde ortaklaşmış standartların olmaması ve bu standartlara duyulan gereksinim öğretmenleri farklı bağlanmalarını meslekleri ile ilişkilendirmeye yönlendirmektedir. Öğretmen uygulamaları üzerinde değerlerin belirlediği kontrollere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç öğretmenin profesyonel kimliğini ve profesyonel davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen dini inançları doğrultusunda geleneksel öğretmen imajını benimseyebilmekte ve bu imajı karşılayan öğretmenlik uygulamalarını sürdürebilmektedir.

Katılımcı örneğinde sahip olunan inancın dikkat çeken ve profesyonel kimlik üzerinde güçlü etkileri olan farklı yönü, katılımcının benimsediği dini inanç anlayışının baskın ideolojiden güçlü biçimde etkilenecek başka bir forma bürünmüş olmasıdır. Katılımcı inancını tanımlarken belli bir dini Kabul ettiğini ve gereklerini yerine getirdiğini belirtmenin yanında, kabul ettiği ve benimsediği din tarafından tanımlanan bazı yasakları, mantık süzgecinden geçirerek diğer etik değerleri çerçevesinde değerlendirip yorumlamakta ve bu davranışını çeşitli yollardan aklileştirmektedir. Bu durum katılımcının profesyonel kimliğinin, inançlarından ziyade popüler kültür kapsamında baskın ideolojiden ve kendine dönük algılarından etkilendiğini göstermektedir.

İçinde bulunulan yaşam standartları, öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunu etkileyen faktörlerden biridir. Katılımcı ilk yetişme döneminde büyük bir maddi sıkıntı içinde yaşadığını, kendisinin ve ailesinin oldukça güç koşullar altında, zorla yaşamlarını sürdürebildiklerini, bu maddi sıkıntıların aç kalmaya kadar dayandığını yaşanan tüm bu olumsuzlukların kişiliği ve mesleğe bakış açısı ile uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Yaşanılan maddi imkansızlıklar, katılımcının erken olgunlaşmasına, olgun davranış olarak tanımlayabileceğimiz davranış biçiminin erken yaşlarda benimsenmesine neden olmuş; paylaşım, fedakarlık, özveri, sorumluluk gibi duygularının gelişmesine yol açmıştır. Ayrıca katılımcının kardeşler içinde en büyüğü olması da sorumluluk duygusunun gelişmesinde etkili olmuş, yetişkin imajının erken dönemde benimsenmesine yol açmıştır.

Yaşam standartlarının düşüklüğü nedeni ile karşılanamayan gereksinimlerin doğurduğu eksiklik duygusu ileriki yıllarda şekillenecek olan profesyonel kimlik üzerinde doğrudan etkileri olan bir duygudur. Katılımcının örneğinde olumsuz nitelikteki bu eksiklik duygusu, süreç içinde olumlu nitelik kazanmış, katılımcının istenilen kişisel özellikler kazanmasında etkili olmuştur.

Öğretmenlerin, uzun yıllar öğrenci olarak sürdürdükleri ilköğretim ve ortaöğretim sürecindeki deneyimleri de onların öğretmen kimliği geliştirmelerinde önemli faktörlerden birisidir.

Öğrenim görülen okulun fiziki koşulları gelecekte öğretmen olması olası çocukların okula karşı algı ve tutumlarını etkilemekte, fiziki koşulları eğitim ve öğretim için yeterli nitelikte olan okullarda öğrenciler okullarını beğenip okulda olmaktan mutlu olmakta, okulda kendilerini rahat ve huzurlu hissetmekte ve okula-okulda olmaya karşı pozitif duygular beslemektedirler. Bu pozitif algılar öğretmenin profesyonel kimliğini olumlu olarak etkilemekte ve erken yaşlarda okulu benimseyip okula karşı bağlılığını arttırmaktadır. Katılımcı ilk okul deneyimini mahalle mektebinde yaşadığını, okulun eve benzeyen tuhaf bir yer olduğunu ve gereksinimlerini karşılayacak uygun ortamın

sağlanmadığı gerekçesi ile okula devam etmediğini ifade etmiştir. Daha sonra devam ettiği ilköğretim okulunu ise binasının güzelliği ve karma eğitim vermesi ile tanımlamış ve o okulunu kafasından hiç bir zaman silemediğini ifade etmiştir. Katılımcının zihninde yarattığı okul imajı onun profesyonel kimliğini etkilemekte, okula olan sevgisini ve bağlılığını arttırmakta ve çalıştığı okulların ıslah edilmesi yönündeki faaliyetlerini yönlendirmektedir ki, katılımcı iyi okulu temiz, ferah, huzurlu, insanların kendilerini içinde güvende hissettikleri okul olarak tanımlamaktadır.

Okul deneyimleri öğretmenin profesyonel kimliği üzerinde bir başka boyut olan okul başarısı noktasında da etkili olmaktadır. Öğretmenlerin -özellikle öğrenci iken- edinmiş oldukları bu deneyimler çoğunlukla okul başarıları ile ilişkilidir. Katılımcı, girişken, başarılı ve sevilen, tanınan ve takdir edilen bir öğrenci olduğunu ifade etmektedir. Katılımcının bu olumlu özellikleri mesleki başarısında mesleki kimliğinin oluşumunda etkili olmuştur.

Profesyonel kimlik oluşumu ve gelişimi kişinin ilk çocukluğundan başlayan, mesleğe giriş sırasında evrilen ve öğretmenin meslekle kendini tanımlamasıyla gelişen bireysel olgunlaşma süreçlerini içermektedir. Bu süreçler öğretmenin daha iyi esneklik ve açıklık yönünde, teoriyle uygulamayı bağdaştırmasına yardım eden deneyimler olarak görülebilir. Bu noktada ilk eğitim ve meslek öncesi eğitimin öğretmen kimliği üzerinde okul deneyimlerindeki başarı ve uzmanlık bilgisini kazanma noktasında etkili olduğu görülmektedir.

5.1.2. Mesleki Yaşantıya Dair Sonuçlar

Profesyonel kimliğin oluşum sürecinin bir diğer evresi olan mesleki dönemin etkileyenleri, öğretmenin mesleği ile ilgili bağlanmalarını ve bu bağlanmalara yönelik bilgi, yetenek, yeterlilik, deneyim ve tutumlarını içermektedir.

Bu dönemde, öğretmenin uzmanlık bilgisi profesyonel kimliğini etkilemektedir. Uzmanlık bilgisi; uygun mesleki eğitim, teknik bilgi, temel bilgi ve mevcut bilgileri kapsamaktadır.

Profesyonel öğretmenin uzmanlık bilgisine sahip olmasının ilk adımı uygun mesleki eğitimidir. Profesyonelliğin gelişebilmesi için öncelikle uygun mesleki eğitimle kazanılan temel bilgilere sahip olmak gerekmektedir. Katılımcı, orta ve yüksek öğrenimini öğretmenlik üzerine tamamlamış olduğunu belirtirken öğretmenlik formasyonunu kazandırmaya yönelik olarak almış olduğu dersleri sıralamaktadır. Öğretmen okulunda çok zor şartlarda ancak kaliteli bir meslek eğitimi aldığını ifade eden katılımcı, yüksek öğrenim düzeyinde akademisyenlerin kendisine karşı yüksek beklentiler içinde olduğunu belirterek bu beklentileri karşılamaya yönelik yoğun çaba sarf ettiğini ve başarı ile üstesinden geldiğini aktarmaktadır. Yanı sıra katılımcının ilkokul öğretmenlerinden etkilenmemesinin nedenlerini öğretmen okulu mezunu olamamaları olarak açıklıyor olması, mesleki eğitimin profesyonel kimliğin oluşum sürecine etkisini göstermektedir.

Profesyonel kimliği etkileyen diğer bir uzmanlık bilgisi teknik bilgidir. Katılımcının rehberliğin önemini ısrarla vurgulaması ve öğretmenlerin profesyonel bilgilerini her zaman yenilemeleri gerektiğini ifade etmesi çağdaş öğretmenlik uygulamalarını bilmenin, anlamanın ve uygulamanın öğretmenin profesyonel kimliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Mesleğini bütün yönleri ile bilmek profesyonel olabilmenin koşullarından biridir. Mesleğini her yönü ile bilen öğretmen uygulamalarda zorlanmayacak, farklı durumlar karşısında farklı çözümler üretebilecektir. Katılımcı mesleğin inceliklerini, önsezileri kullanabilme, paydaşları tanıma ve anlamaya yönelik düşünsel faaliyeti gerçekleştirme ve işine karşı meraklı olma olarak değerlendirmektedir ki bu da katılımcının işinin ayrıntıları ve inceliklerini bildiğini, öğrencileri ve uygulamalar üzerine etraflıca düşündüğünü ve mesleki uygulamalara karşı merak duyduğunun göstergesidir. Katılımcının uzun yıllar eğitimcilik ve yöneticilik yapmış olması; (Katılımcı emekli olmadan önce 45 yıl mesleğini sürdürmüş, emekli olmasının ardından kendisine atfedilen özel bir unvan ve kadro ile bu güne değin 28 yıl boyunca çalışma yaşamına devam etmiştir.) mesleğin

inceliklerinin bilinmesi ve bunlara riayet etmesi öğretmenlik mesleğindeki otoritesini güçlendirerek profesyonel kimliğinin oluşumunu olumlu olarak etkilemektedir. Mesleğin inceliklerinin bilinmesi ve mesleki uygulamaların bu inceliklerin göz önüne alınarak düzenlenmesinin katılımcının meslek yaşamındaki kıdemi ile ilişkilendirilmesi anlamlıdır.

Öğretmenin uzmanlığı, temel bilgiler üzerinde kurulmaktadır. Öğretmenin, branşı, eğitim teorileri ve araştırma bilgisi konularında temel bilgilere sahip olması profesyonel kimliğini etkiler. Katılımcı; eğitimle ilgili yayınlar ile mevzuat ve yönetmelikleri düzenli olarak okumanın önemli olduğunu belirtmekte, branşı ile ilgili bir çok teorik bilgiyi aktarma, öğretme yöntem ve tekniklikleri hakkında güncel uygulamaları dile getirmekte, alanla ilgili hem teorideki değişikliklerin hem de uygulamadaki yasal değişikliklerin öğretmen tarafından bilinmesinin önemini dile getirmektedir. Öğretmenlikte uzmanlığa yönelik bilginin bir diğer boyutu da mesleğin kurumsal yapısının bilinmesi olarak belirlenmiştir ve mevcut bilgi olarak adlandırılmıştır (Bilen, 1992; Erden, 1998; Greenwood, 1970, aktaran: Sünbül: 233-234; Karslı ve diğerleri, 2001: 350, aktaran: Nomer, 50; Yağbasan, 2002; Garmston, 1998: 60-63). Katılımcının eğitim yönetimi alanındaki uygulamalar üzerine yaptığı değerlendirmeler, idari uygulamalar ve eğitim politikaları hakkındaki eleştirel anlayışı mesleğinin kuramsal yapısı ve durum konusunda yüksek düzeyde bir bilgiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin profesyonel kimliğini etkileyen uzmanlığa yönelik diğer bir bilgi de öğrencisini bilmesidir. Öğretmenin öğrencisini bilmesi; öğrencinin öğrenme stilini, ailesini, yeteneklerini, yaşam koşullarını, vb. bilmesi demektir (Bakioğlu, 2007; Eraut 1996; Garmston, 1998; London et al., 2004; Haberman, 1995; Weiner, 1993; Larson, 2002; Goodfellow&Sumsion, 2000; Day, 2000, aktaran: Crosswell&Eliot, t.y). Katılımcı, öğretmenin öğrenmeyi sağlayabilmek için;

- öğrencisini ciddiye alması,
- önemsemesi,
- öğrencisini tanıması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenin bu nitelikte bilgilerle donanmış olması, öğretmenliğe tutku ile bağlanmalarını sağlayacak ve mentörlük rollerine karşı olan algılamalarında olumlu değişimlere yol açacaktır. Öğretmenliğe karşı hissedilen yoğun tutku ve mesleki rollerini öğrencilere destek, yönlendirme, ihtiyaçlarını karşılama yönünde algılıyor olmaları profesyonel öğretmenin kimliğinin en önemli nitelikleri arasındadır.

Siyaset bilgisi ve insani bilgi olarak tanımlanan bilgi çeşitleri de uzmanlık bilgisi içinde değerlendirilmekte ve öğretmenin profesyonel kimliğinin etkilemektedir. Katılımcı siyasetin eğitim üzerindeki etkisini belirtmekte ülke siyasetini yakından takip ettiğini ve siyaset ve politikanın özel ilgi alanı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin hamurunun insan faktörü olması nedeni ile insani bilgiler olarak tanımlanan psikoloji, sosyoloji, vb. içerikli bilgilere sahip olma, öğretmenin profesyonelliğini etkilemektedir. Katılımcı bu tür bilgilere duyduğu ilgiyi ve kendini bu alanlarda yetkinleştirme çabalarını ifade etmekte, mesleğin icrasında başarı için bu bilgilere sahip olmayı zorunluluk olarak değerlendirmektedir.

Profesyonel kimliğin oluşum sürecinin ikinci evresi olan mesleki dönemin etkileyenlerinden bir diğeri öğretmenin sahip olduğu yeteneklerdir. Profesyonel kimliği etkileyen öğretmen yetenekleri önseziyle hareket edebilme, yaratıcılık, araştırma yapabilme yeteneği olarak belirlenmiştir (Bursalıoğlu, 1999: 169; Başaran, 1994: 15; Ersin, 1981; Özden, 2006; Eraut 1996; Bolman&Deal, 2002). Sınıf içi uygulamalarına örnekler veren katılımcı, öğrencilerin öğrenmeleri için geliştirdiği farklı yöntemlere değinmekte ve bunların öğrenme sürecine kattığı kazanımları vurgulamaktadır. Katılımcı yaratıcı yeteneği ve araştırma yeteneğini öğretmenin sahip olması gereken yetenekler olduğunu düşünmektedir. Yaratıcı düşünen, orijinal fikirlere sahip öğretmenler kısıtlı kaynaklara çözümler üreterek mesleklerini her koşulda etkili biçimde yapabilirler. Yaratıcılık yeteneği, öğretmende profesyonel kimliğin yapılanmasının olumlu etkileyenlerinden biridir.

Katılımcı, önsezileri çatışmayı yönetme ve riski önlemede önemli bir yetenek olarak değerlendirirken, ortak kimliğin yaratılabilmesi ve kurum kültürünün oluşturulabilmesi için önsezili davranılıp çatışmaların önüne geçtiğini ifade etmektedir.

Yeterlik kişinin yapmayı seçtiği işte kendini değerli hissetmeyi öğrenme sürecidir ve öğretmenin profesyonel kimliğin en önemli etkileyenlerindendir. Öğretmenlik mesleğinde uzmanlık yeterlilikleri, deneyimler, bilişsel yeterlilikler, fiziksel yeterlilikler ve öğretme yeterliliklerinden birleşiminden oluşmaktadır. Uzmanlık yeterliliklerine sahip öğretmen, eğitimin gündelik uygulamaları ile eğitimsel değerler arasında bağıntılar kurabilmekte ve mesleki etkinliklerini değerler ışığında organize edebilmektedir. Katılımcı öğrencinin bireysel öğrenmeleri ile toplumsal kazanımlar arasında bağıntı kurmakta ve öğretmenlikte vizyonu olup ona odaklanmanın başarıya etkisi olduğunu düşünmektedir.

Profesyonel öğretmen kimliğinin oluşumunu etkileyen bir diğer yeterlilik alanı da fiziksel yeterliliklerdir. Katılımcı gençlik dönemlerindeki bu performansı ve bu günkü performansını karşılaştırdığında yaşlılığın ve yaşlılıktan kaynaklı sağlık sorunlarının performansını düşürme yönünde etkilediğini ifade etmektedir. Fiziksel yeterlilikleri sadece yaşın özellikleri ile sınırlamak yeterli değildir. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin istedik biçimde yapılandırılması, yaşamını normal koşullarda sürdürmesine engelleyecek bir özü bulunmaması, öğrencilerle iletişimlerinde kısıtlamalara yol açacak bedensel bir engeli bulunmaması, öğrencinin öğrenmesini etkileyecek gözle görülür bir özü bulunmaması gibi fiziksel yeterliliklere sahip olmayı gerektirmektedir.

Öğretmenin profesyonel kimliği üzerinde etkili olan uzmanlık yeterlilikleri içinde en önemli yeterlilik, öğretme yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Katılımcı; öğretmenin her öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerine göre etkinlikler düzenlemesi, öğrencinin hedeflerine ve değerlerine en uygun olan ve öncelikli, eğitim felsefesi ile uyumlu öğretme gerçekleştirebilecek yetkinlikte olması, konuları anlamlandırarak aktarabilecek zengin öğretim yöntemleri repertuarına sahip olması, değişik öğrenme olanakları sunması ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda yaratıcı olması, öğrenciye tanıtacağı bilgi, fikir, davranış, anlayış ve değerler konusunda güvenilir ve üst seviyede uzman olması, bilgilerini problemleri etkili bir şekilde ortan kaldırmak için kullanabilmesini gibi yeterliliklere vurgu yaparak, uzmanlık yeterlilikleri arasında öğretme yeterliliklerini öne çıkarmaktadır.

Profesyonel kimliğin oluşum sürecinde, deneyimlerin etkileri büyüktür. Zira kişisel kimliğin şekillenmesi süreci de yaşanmışlıkla sabitlenen deneyimlerden büyük oranda etkilenmektedir. Bu noktada mesleki deneyim olarak tanımlayabileceğimiz iş ile ilgili deneyimler; tutum ve davranış oluşturma ve geliştirme sürecinde bireyin bakış açısını genişleterek düşünsel dünyalarının zenginleşmesine aracı olmakta, kişisel anlamda ufuklarını genişletmektedir. Ayrıca birbirine benzer ya da farklı bir çok durumun birden fazla yaşanması, uzun yıllar boyunca farklı kişisel özelliklere sahip bir çok meslektaş ve öğrenci ile, veli ile, yönetici vb. ile çalışmış olmak kişinin önsezilerinin gelişmesini sağlayacak, problemler karşısında kullandığı çözüm yöntemlerini çeşitlendirecek, insan davranışı-olaylar ve olgular üzerine yaptığı değerlendirmelerin sonucunda kararları boyutundaki hata payını azaltacak, uygulamadaki hakimiyetini ve etkililiğini arttıracaktır. Kısacası sentezlenerek geliştirilen deneyimler öğretmenlerde uzmanlığın güçlenmesini sağlamaktadır. Katılımcının örneğinde deneyimler mesleki yaşamının bütününe oluşturmaktadır.

İşyeri, öğretmen kimliğinin oluşumunda diğerk bir etkili etkendir. İşyerinde öğretmen; iş ortamıyla ilgili yeni öğrenmeler edinmekle kalmaz, aynı zamanda kendi inanç, bilgi ve tutumlarını tekrar gözden geçirme, değerlendirme ve tekrar oluşturma imkanı bulur. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişimi çalışma alanında edinilen deneyimlerle doğrudan ilişkili görünmektedir (Zeichner&Gore, 1990; Solomon, 1996; Cole, 1991; Smylie, 1995; Zeichner&Tabachnick, 1981; Liston&Zeichner, 1980; Shulman, 1987). Katılımcı ağırlıklı olarak işyerinde meslektaşlar ile kurulan ilişkileri ön plana çıkarmakta, diğerk öğretmenleri gözlemlemenin öğretmenin öğrenmesinde etkili olduğunu düşünmekte, iyi öğretmen, iyi okul tanımlamaları yaparak iyi olmanın gereklerini deklare etmekte ve öğretmenler arasında deneyimlerin ve bilgilerin paylaşılmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Katılımcının meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımında birlikte öğrenmeyi, diğerklerine yardımcı olmayı, onlara yardım ederek hayatlarında olumlu değişiklikler yaratmayı ön plana çıkarması iş yeri deneyimleri içinde, eleştirel arkadaşlığın profesyonel kimlik üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

İşyeri deneyimleri işyerinin sunduğı olanaklar açısından da profesyonel kimlik

üzerinde etkiler yapmaktadır. İşyerinde, öğretmenler işyerlerinin kurumsal yapısını da öğrenirler. Okulun kurumsal karakteristikleri, öğretmenlerle yöneticiler arasındaki, öğretmenlerin kendi aralarındaki, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki, öğretmenlerle ebeveynler ve diğer sosyal unsurlar arasındaki karşılıklı etkileşim, öğretmenin yeni öğretme imajları oluşturmaya neden olur (Floden&Clark, 1988,; Zeichner&Hoeft, 1996; Smylie, 1995). Ek olarak; okulun malzemeleri, dershanelerin ebatları gibi fiziksel şartları, okulun ve sınıfın sosyal yapısı öğretmenin kimliğini etkileyen diğer faktörlerdir (Bakioğlu, 1998, 2003, 2004). Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişmeleri işyeri deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir.

Özerk davranış profesyonel kimliğin bağlanmalar noktasında öne çıkan önemli etkileyenidir (Bakioğlu, 1994, 1998, 2003, 2004, 2007). Katılımcının demokratik karara karşı hassas tutumu, işbirliğine dayalı işleyişi örgütlenme çabaları, okul yönetimindeki demokratik anlayışı benimseyerek yetkilerini uzmanlara aktarmakta çekince duymaması, yönetici olarak destekçi ve mentör rollerini benimseyip öne çıkarması, yönetici ve öğretmenlerin uzmanlıklarını kabul edip bu uzmanlığı işe koşmaya ortam hazırlaması, uzmanlığın kullanılmasına yönelik fırsatlar yaratması, yanı sıra öğrencilerini de okulun tüm işleyişine ortak etmesi ve onları eğitim öğretim sürecinin hizmet alanları olarak değil, sürecin işleyişinin vazgeçilmez unsurları olarak görmesi demokratik kararın ve özerk davranışın profesyonel kimlik üzerindeki güçlü etkisinin göstergeleridir. Yanı sıra katılımcı uygulamalarında merkezi yönetime karşı uzmanlığından güç alarak otonomiye sağlamakta, öğretme etkinliklerini öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak esnetebilmektedir. Bu noktada katılımcının mesleğe karşı bağlılığını meslekteki özerkliği ile, topluma faydalı olabilmeyi de uygulamaya yönelik karar ve sonraki aşamalarda serbestlikle açıklıyor olması katılımcının inisiyatifinin uzmanlığından kaynaklandığını göstermektedir.

Katılımcının otonomiye sağlamada, öğretmenlerin ortak bilince sahip olması ve hedeflere yönelik samimi birlikteliğin etkisini vurguluyor olması, düşünsel birlikteliğin ve ortak kimlik yaratmanın özerkliğin güçlenmesi üzerindeki etkileri açısından anlamlı bulunmaktadır.

Katılımcı merkezi kontrolden bağımsızlaşmasını mesleki uzmanlığına, başarılarına, mesleğe karşı olan bağlılık ve adanmışlığına bağlamaktadır. Katılımcının bu tespiti, akademik uzmanlıktan kaynaklanan otonominin profesyonel kimlik üzerindeki güçlü etkileri bir kez daha kanıtlanmaktadır.

Öğretmenin profesyonel kimliğin bir diğer etkileyeni de adanmışlık olarak belirlenmektedir. Katılımcının tüm yaşamını mesleğinden ibaret olarak görmesi, mesleği ile ilgili zaman sınırının olmaması, tüm yaşamsal etkinliklerini mesleğine hizmet etme amacı ile örgütlemesi, öğrencileri ile birlikte olmaktan, her ortamda öğrencileri ile birlikte olmaktan büyük keyif alması adanmışlığının boyutlarının mesleğe ve öğrencilerine yönelik olduğunun göstergesidir.

Mesleğe ve öğrencilere yönelik adanmışlık, yaşanan sorunlara rağmen kurumsal aidiyet duygusunu ayakta tutan, kurum ile özdeşleşmelerin yapılmasını kolaylaştıran faktör olarak değerlendirilebilir.

Katılımcının merkezi yönetimin uygulamalar üzerindeki kontrolü ve baskısına yönelik yaptığı değerlendirmelerde, özgür çalışma ortamının sağlanmasını, eğitimin uzak amaçlarının açık ve anlaşılır olmasına, paydaşlar tarafından benimsenmesine ve örgütün değerlerinin tüm öğretmenler tarafından kabul edilerek eğitim etkinliklerinin bu değerler doğrultusunda organize edilmesine bağlaması öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını sağlayarak profesyonel kimliklerini güçlendirilmesi açısından önemli çağrışımlar yaratmaktadır.

Öğretmenliğin adanmışlığı mesleğine ve öğrencilerine karşı tutkulu ile bağlı olmaları noktasında güçlenmekte, mesleğe yönelik tutku iş ile derinden ilgilenmeyi ve sevmeyi ve işini yapmayı sağlamakta ve bu durumdan mesleki tatminler duyulmasına yol açmaktadır. Katılımcının okuldaki tüm bireylerin her türlü ihtiyaçları ile yakından ilgili olması ve bu çabayı istekle sürdürmesi mesleğine karşı duyduğu tutkunun göstergesidir. Mesleğe karşı tutkulu olmak öğretmenin profesyonel kimliğini geliştirmeye yönelik motivasyonunu arttırarak kimlik üzerinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları, öğrettikleri dersi sevmeleri ve branşlarına yönelik tutku duymaları ile yakından ilgilidir. Branşını seven öğretmen bilimsel gelişmeleri takip etmede hevesli olacak ve sevdiği şeyi öğrencilerinin de sevmesi için çaba gösterecektir. Çünkü bireyler kendi mutluluk sebeplerinin herkesi mutlu edeceği sayılısına sahiptir ve sevgi duyularak yapılan eylemler güçlü motivasyonları ve yüksek performansları doğurur.

Katılımcının, tüm yaşamını kendi ifadesi ile “milli eğitimin neferliği”ni sürdürdüğü yaşamından ibaret olarak görmesi, öğretmenliği meslekle yaşama fedakarlığının gösterilmesi gereken bir meslek olarak değerlendiriyor olması, meslek yaşamı süresince mesleğinden ayrılmayı düşünmediğini belirtmesi mesleğine karşı duymuş olduğu aşk ile açıklanabilir. Mesleğe duyulan aşk profesyonelliğin güçlendirmesinde bireylere ciddi motivasyonlar sağlamaktadır.

Profesyonel kimlik, niteliği açısından coşku duygusunu içinde barındırır. Meslek yaşamında profesyonel kimliğe sahip öğretmenler mesleki uygulamalarını coşku, heyecan, neşe içinde bitmeyen bir enerji ile yürütürler (Hargreaves, 2000: 817; Collison, 1994, aktaran: McDermontt, Rothenberg&Gormley, 1999). Katılımcının öğrencilerinin öğrenmesinden duyduğu memnuniyeti ifade etmesi coşkusunun göstergesidir. Katılımcı eğitim etkinliklerine öğrencilerin katılmasına dair her zaman enerji duyduğunu belirtirken, öğretmen olmanın mutluluğunun yorgunluğu üstesinden geleceğini belirtmesi coşku dolu bir yaklaşımdan alınan güç ile yaratılan enerjinin göstergesidir. Ve bu enerji öğretmenin profesyonel kimliğine yönelik bağlanmalarını güçlendirmekte, yılgınlık, tükenmişlik, duygusal yıpranma gibi olumsuzluklarla başa çıkmasında öğretmene güç vermekte, öğrencilerinin öğrenmesi için gereken performansları göstermesinde yardımcı olmaktadır.

Katılımcı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi sevgi, saygı ve karşılıklı güven temeline dayanan ilişki olarak değerlendirmekte, öğretmenin öğrencisine karşı olan yoğun sevgisine ve rehberliğine odaklanmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin sağlıklı bir biçimde kurulması konusunda, öğretmenin öğrencisini yönlendirmesinin ve öğrencisinin sevgisini kazanmada kendisini tanıtmalarının önemini belirtirken,

öğrencilerine sahip çıkma noktasındaki iradesini örneklendirmektedir.

Pedagojik sevgi, araştırma sonucunda adanmışlığın boyutları çerçevesinde öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyeni olarak tespit edilmenin yanında, öğretmenlik mesleğindeki en temel yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson, 2000; Karagöz, Kesici, Tickle, 1999: edt. Erçetin, 2004: 63-64; Nohl, 1951, aktaran: Hesapçıoğlu, 1998; McDermontt, Rothenberg&Gormley, 1999; Fried, 1996; Upham, 2001; Bakioğlu, 2004). Katılımcının öğrencilerine karşı gösterdiği “anlayış - kabul etme” yaklaşımı onlara karşı duyduğu sevginin bir ifadesi olarak şekillenmektedir. Katılımcı, öğretmenin çocuklarla olan iletişimindeki emeğini vurgulamakta, bu emeğin etkilerinin hem kendi üzerinde hem de öğrencilerinin üzerindeki yaşam boyu sürdüğünü ifade etmektedir. Katılımcının bu değerlendirmesi adanmışlığın duygusal emekle yoğrulan pedagojik sevgi boyutuna farklı vurgulamalar yaparak dikkat çekmesi açısından anlamlı bulunmaktadır.

Öğretmenin profesyonelleşmesi; aynı olmama, farklı olma, farklılık yaratma isteği ile başlar. Diğerlerinden farklı olma isteği, öğretmeni mesleği ile ilgili birtakım arayışlara (öğrenme, gelişme, okula yönelen ilgi, vb.) yöneltmekte ve bireyin mesleki uygulamalar ile ilgili farkındalık düzeyi bu noktada yükselmektedir. Öğretmenin kariyer rolünü içselleştirmesi mesleki kimliği olarak değerlendirilebilir.; Kendini bilme yani kendine yönelik farkındalık; etik anlayışın benimsenmesi, mesleki değerlerin yaratılarak sahiplenilmesi, mesleğe ve kuruma adanmışlık, mesleki kutsallık anlayışı, mesleğe karşı hissedilen aidiyet, kuruma ve mesleğe bağlılık, yaşam boyu öğrenme modelini benimseme gibi olguları doğurmakta ve bu olgunların gelişmesi öğretmenin farkındalık düzeyine göre şekillenmektedir. Profesyonel kimliğin oluşum sürecinin işyeri ve mesleki uygulamalar boyutunda, öğretmenin kimlik oluşturmaya yönelik motivasyonunda, diğer motive edicilerin kaynağı olarak değerlendirebileceğimiz unsur; öğretmenin çalıştığı örgütün yapısına uyum sağlamama isteğidir. Öğretmenin var olan durum üzerine düşünmesi, çözümlemeleri sonucunda iyileştirmeye dönük yapıcı eleştirilerde bulunması ve bu doğrultuda örgütü ve örgütün işleyişini değiştirme amacı ile eleştirdiği uygulamaları, standart ve politikaları değiştirmeye yönelik girişimlerde bulunması profesyonel kimliğin işyerindeki sürecinin çözülmesi açısından

önemlidir. Öğretmenin değişime yönelik bu kararı vermesi, mesleği seçme nedenleri ve popüler kültür, yaşam standartları ve yetişkinleri kapsayan ilk çocukluk dönemlerine kadar uzanan bir sürecin etkilerini taşımaktadır.

Meslek kültürü, 2. evresi bağlanmalar boyutunda öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyeni olarak öne çıkmaktadır (Lambert&Collay&Dietz& Kent& Richert, 1996; Greenwood, 1970, aktaran: Sünbül, 1998: edt., Erçetin, 2004: 44; Vural, 2004: 135; Bakioğlu, 1998: 11-16; Larson, 1977; Talbert ve McLaughlin, 1993, Aydın, 2003; Senemoğlu, 1997). Katılımcının meslek yaşamı boyunca formal ve informal örgütlenmeleri eğitimsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için gösterdiği yoğun çabalar, sosyal etkinliklerin örgütlenmesine karşı gösterdiği sorumluluk duygusu ve bu faaliyetlerde gönüllü olarak üstlendiği liderlik rolü, çalıştığı kurumlarda öğrenme çemberleri oluşturmaya yönelik etkinlikleri, okul ortamını huzur ve güvene dayalı olarak örgütlenmesine yönelik yeniden yapılandırılması çalışmaları; eğitimin paydaşları arasında güçlü bir ortak kimlik yaratarak meslek kültürünü yapılandırmaya yönelik faaliyetlerdir. Katılımcının bu faaliyetleri önemsemesi ve gerçekleştirmeye yönelik performans sergilemesi profesyonel kimliğin yapılandırılması sürecini bilinçli olarak hızlandırma-güçlendirme isteği ile açıklanabilir. Katılımcı profesyonel kimliğin bileşenlerini özümseyip içselleştirmiş ve eğitimin tüm bireylerine karşı eleştirel arkadaşlık kapsamında tanımlanabilecek profesyonel davranışlar sergileyerek, meslektaşlarının kimlik oluşumlarına hassasiyet göstermekte ve bilinç düzeyi ile eşgüdümlü olarak profesyonel kimliğin yapılandırılmasına yönelik çalışmaları yürütmektedir.

Öğretmenin etik anlayışı, 2. evrede en güçlü bağlanmaların yaşandığı boyut olması itibarıyla, profesyonel kimlik üzerindeki en kritik faktörlerden biridir. Etik anlayış; mesleğe hizmet etmeye, diğerlerine, ulusal değerlere ve rol model olmaya dair güçlü sorumluluk hissi, adalet ve eşitlik duygusu, mesleğe uygun giyim ile ortaya çıkmakta, bu unsurların birleşiminden erdeme ulaşılmaktadır. Profesyonel kimlik erdemlilik olarak tanımlanırken, profesyonel davranış da en özet biçimi ile ”olgun insan davranışı” şeklinde tariflenebilir (Pehlivan, 1998; Tepe, 2000; Çalışkan, 2000; Haynes, 2002; Day, 1999; Özden, 2006; Gökçora, 2005; Şişman, 2004; Barutçugil, 2004;

Kulaksızoğlu, 1995, aktaran: Deniz, 1998; Atatunal, 2003; Beeneart, 1994, aktaran: Nomer, 2002; Marcia, 1980). Katılımcının en dar kapsamda ailesine, en geniş kapsamda ülkenin tüm çocuklarına karşı aynı sorumluluğu duyduğunu ifade etmesi, önce devleti için çalıştığını vurgulayarak kendini cumhuriyetin ve Atatürk İlke ve İnkılaplarının savunucusu olarak deklare ediyor olması, kendisini "cumhuriyetin öğretmeni" sıfatı ile nitelemesi yazılı ve sözlü olmayan ihtiyaçlara karşı hissedilen yoğun sorumluluk duygusunun ve yarattığı etik değerlerle güçlü bağlılığın simgesi olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcının eşitlik ve adalet tanımlamaları, öğrencilerinin her birinin değerli ve biricik olduğunu düşünmesi (Haynes, 2002; Aydın, 2003; Çalışkan, 2000; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 120, aktaran: Nomer, 2002), özellikle ölçme-değerlendirme-seçme konularına olan hassasiyeti (Anderson, 2000; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Collison, 1994) etik anlayışın profesyonel kimlik üzerindeki etkilerinin kanıtıdır.

Yaşam alanları arasında ayırım yapmadan, her alandaki davranışlarının topluma örnek olma bilinci ile kontrol altında tutulması; tüm davranışlarının toplum nezdinde öğretmenlik imajının güçlendirilmesi amacını taşıması, kılık kıyafet konusundaki seçimlerinin dahi toplumsal öncülük vasfının etkilerini taşıması katılımcının etik anlayışına karşı derin bağlılığının göstergesidir.

Katılımcının; inandığı değerlerini yaratmak, bunlara sahip çıkmak ve geliştirmeyi, toplumun öğretmen ve eğitime karşı güveni pekiştirme adına çaba göstermeyi, mesleki namus ve dürüstlüğe sahip olmayı, mesleki ve toplumsal çıkarları kişisel çıkarların önünde tutmayı ifade ediyor ve yaşamsal deneyimlerinde bunlara uygun davranış sergiliyor olması erdemliliğine işaret etmekte ve erdemin profesyonel kimliğe olan etkilerinin boyutlarını belirlemekte anlamlılık taşımaktadır.

Öğretmenin profesyonel kimliğinin etkileyenlerinden biri de mesleğe yönelik yüksek farkındalık düzeyidir. Eğitimin uzak amaçları konusunda bilinçli, eğitim etkinliklerini bu bilinçle, amaç ve hedeflere uygun biçimde organize eden, öğrencisini

eğitim etkinliklerinin merkezinde gören ve davranışlarının öğrencisi üzerindeki etkilerinin farkında olan öğretmendir (McDermontt, Rothenberg&Gormley, 1999; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999). Katılımcının, öğretmenlerin eğitim uygulamaları içindeki liderlik rolünü vurguluyor ve bu noktada öğretmenlik eğitiminin niteliğine önem veriyor olması, mesleğe yönelik algılarının niteliğinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Katılımcının tüm eğitim etkinliklerinin merkezine öğrencilerini koyması ve öğrencilerin iyiliğini hedeflemesi mesleki amaçlara yönelik farkındalığın göstergesi olarak değerlendirilmekte ve amaca yönelik farkındalık ile profesyonel kimlik arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Eğitimin uzak amaçlarına göndermeler yapması ve davranışlarının öğrenciler üzerinde uzun vadedeki etkilerinin bilincinde olması vizyoner bir tutumunu ve eğitimin uzak amaçlarına yönelik farkındalık düzeyini açıklamakta ve etkinliklerinin uzak amaçlarla uyumlu olduğunu göstermektedir. Uzak amaçlarla sağlanan uyum, gündelik uygulamaların düzenlenmesinde etkili olmaktadır.

Öğretmenin profesyonel kimliği, **kendinin farkında olması ve kendine yönelik algıları ile şekillenmektedir.** Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında, profesyonel kimliğe sahip olan öğretmenin kendine dönük algılarının niteliği kimliğin 2. evrede birinci dereceden etkileyeni olarak kabul edilmektedir (Garmston, 1998; Yağbasan, 2002; Vural, 2004; Capel ve arkadaşları, 1996; Stenberg&Hooruath, 1995; Bakioğlu, 2007).

Katılımcının, mesleki başarısını sevgi-saygı duygusuna, eleştirel arkadaşlığı kurmaya yönelik tutumlarına, çalışma disiplinine, kurumunun gelişiminde etkili olmasına, etik değerlerine bağlı kalmasına ve zekasına bağlarken, bu özellikleri ile geçmiş yaşantıları arasında kurduğu bağ; gelişimine dair öz bilince sahip olma ile açıklanmakta ve gelişimine yönelik bu farkındalık, kendini objektif olarak değerlendirip öz eleştiri yapabilmesini sağlamakta, ve öz eleştiriler profesyonel kimlik üzerinde etkili olmaktadır. Mesleğe yönelik geliştirilen içsel kontrol mekanizmaları, katılımcının profesyonel kimliğini yapılandırması noktasında kendi ile ilgili objektif verilere ulaşmasını ve gelişimi ile ilgili alt yapıları hazırlamasında yol gösterici olmaktadır. Katılımcının mesleğinde ulaştığı kariyeri kazanılmış, hak edilmiş kariyer

olarak değerlendirmesi profesyonel farkındalığının göstergesidir (Stenberg&Hooruath, 1995; Garmston, 1998; Yağbasan, 2002; Vural, 2004).

Katılımcı problemlerin zmlerine i gryle İçgörü (insight) yaklaştığını bildirmesi kendine ve davranışlarına yönelik farkındalığının göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Stenberg&Hoorvath, 1995).

Okul ortamında doğabilecek bilinçli olarak yönlendirilen çatışmaların katılımcı tarafından kabul edilip iletişimsel metotlarla zmlenmeye çalışılması kendine yönelik farkındalığının diğer bir göstergesidir (Capel ve arkadaşları, 1996; Bakioğlu, 2004).

ğrenme kapasitesinin farkında olma ve öğrenmelerini işini daha iyi yapma amacı ile organize ediyor olmak profesyonel kimlikle bilgi ve yeteneklerine liderlik etme ve gelişimi ile ilgili sorumluluk alma olarak değerlendirilmekte, kendine yönelik derin algılarını açığa çıkarmaktadır (Garmston, 1998; Yağbasan, 2002; Vural, 2004).

Katılımcının, tüm mesleki deneyimlerinden öğrenmeye yönelik sonuçlar çıkardığını ifade etmesi, kaotik durumları analitik olarak değerlendirdiğini göstermekte, zm sorunun içinde arıyor olması profesyonel kimliğin özümlenmesi açısından anlamlı bulunmaktadır.

Meslektaşlarına göre farklı özelliklerini ve benzersizliğini ifade ediyor olması, katılımcının profesyonel bilinç ile hareket ettiğinin kanıtıdır (Stenberg ve Hoorvath, 1995).

Öğretmenin mesleğinden duyduğu memnuniyet, mesleğini yapmaktan duyduğu tatmin profesyonel kimliğini etkilemektedir (McDermontt, Rothenberg & Gormley, 1999). Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki tatminin boyutları; mesleğini yapmaktan duyulan memnuniyet, vicdani rahatlık, iyi bir iş yapıyor olma duygusu, işe yaramış olma duygusu, mesleğini ilginç bulma, profesyonel beklentilerin karşılanması ve beklentileri karşılayan bir dl sisteminin varlığı boyutlarında açıklanmaktadır.

Katılımcının, mesleğine adamaktan, öğrencilerinden saygı ve sevgi görmekten ve kariyerinde bulunduğu konumdan memnuniyet ve mutluluk duyması, mesleğinin gerekliliklerini yerine getirme konusunda vicdanının rahat olması, çevreden edindiği izlenimlerden uygulamalarının etkili olduğu sonucunu çıkarması, iyi bir iş yaptığını düşünerek bundan mutluluk duyması, kariyerinde geldiği noktayı mesleki yaşamı boyunca işi yaramış olmanın göstergesi olarak değerlendirmesi, mesleğinin ilginç olduğunu düşünmesi mesleğinden tatmin olduğunu ve mesleki beklentilerinin karşılandığının göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Profesyonel kimliğin yapılanması noktasında, mesleki beklentilerin karşılanması, öğretmenin beklentilerinin niteliği ile ilişkilendirilebilir. Beklenti işgörenin belli bir çaba sonucunda başarılı olacağına inanmadır. (Onaran, 1981). Yani davranışın, istenen sonuca varma ihtimalidir. Bu duruma göre, işgören belli bir davranışın belli bir performans düzeyine erişebileceğine (hedefi gerçekleştireceğine) inandığında beklentisi (0); belli bir davranışın, belli bir sonuca erişeceğine (başarı gösterebileceğine) inandığında bu değer (+1) dir. Beklenti kuramına göre bireyin bir sonuç için istekli olması ve göstereceği çaba ile sonuca ulaşacağı beklentisi onu, o sonucu elde etmeye (yüksek performans göstermeye) yöneltecek ve doyuma ulaşmasını sağlayacaktır. Tersine ise, bireyin doyumsuzluğuna neden olacaktır. Örgütsel açıdan düşünüldüğünde verimli çalışmayı sağlamak ve iş doyumunu artırmak için işgörenlerce hedeflenen amaçları iyi bir iletişim ve ödülle artırmak ve buna ek olarak da işgörenlerin geçekten arzulanan sonuca ulaşabileceği beklentisini güçlendirmek gerekmektedir (Onaran, 1981; Ok, 1995).

Katılımcının mesleki beklentilerini; hatırlanma, saygı görme ve manevi desteğin sağlanması olarak ifade etmesi ve beklentilerinin yöneticiler tarafından karşılanmıyor olmasının mesleğine olan bağlılığını ve motivasyonunu etkilemediğini düşünmesi, öğretmenin profesyonel beklentilerinin; öğrencinin öğrenmesi, öğrenci tarafından beğenilme, kabul görme gibi öğrenci odaklı, yani öğrencinin yararına yönelik olması sayıtlısı ile açıklanabilir. Öğrencilerinin katılımcıya olan bağlılık, saygı ve sevgilerinin yıllar içinde artarak büyümesi ve katılımcının toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul edilme ve saygı görme düzeyinin yüksek olması, çevresi, öğrencileri, toplumun

entelektüel kesimi tarafından yoğun saygı ve sevgi çemberi içine alınması katılımcının profesyonel beklentilerini yani mesleğine dönük beklentilerini karşılamış ve katılımcının mesleğe karşı olan bağlılığını arttırmıştır. Katılımcının beklentileri arasında maddi beklentilerin yok denecek kadar az olması, bir başka deyişle yaşamını sürdürmesine yeter derecede olması, maddi ödüllerin katılımcı tarafından önemsenmemesi ve hatırlanma, saygı görme vb. manevi beklentilerinin de yöneticilerinden değil öğrencilerinden bekleniyor olması literatürle örtüşmemesi açısından anlamlıdır. Kaldı ki katılımcının, maaşının yetersizliğini, evsiz kalma korkusunu, kendisine ait bir eve olan ihtiyacını ve özlemi gibi beklentilerini belirtmesi, maddi beklentilerin karşılanmasından ziyade, öğretmenlerin yaşamsal gereksinimlerinin karşılanmasının profesyonel kimliklerinin yapılanmasındaki etkilerini göstermesi açısından anlamlıdır.

Öğretmenin beklentileri arasında olan, mesleğin toplumsal saygınlığının kabul görmesi ve arttırılmasının katılımcı tarafından da ifade ediliyor olması, öğretmenlerin profesyonel beklentilerinin tespit edildiği araştırmaların sonuçları ile uyum göstermektedir.

Katılımcının maddi beklentileri arasında kendisine ait bir eve sahip olma isteğinin anlamlı bir biçimde diğer beklentileri arasında öne çıkmış olması ile etik tutumu çerçevesinde ekonomik kaynaklara yönelik tutumlu davranışı birlikte değerlendirildiğinde; mesleğin imajının güçlendirilmesi adına oturduğu evlere yapmış olduğu harcamaların yüksek olması kişisel kazanımların geri planda tutulması ve profesyonel etik anlayışın oluşturulması noktasında mesleğe karşı duyulan sorumluluğun tutumlu davranışa göre ön plana çıkması anlamlı bulunmaktadır.

Katılımcının, meslek yaşamı süresince aldığı en büyük ödülü öğrencilerinin sevgisinin ve sadakatlerinin kazanmak olarak tanımlaması, manevi ödüllerin profesyonel kimliğin yapılandırılması sürecine etkilerinin açıklanması noktasında anlamlıdır. Katılımcı, bunun dışındaki en değerli ödülleri belirtirken yine manevi değerlere gönderme yaparak kendi adına açılan müzeyi ve fahri doktora ünvanını sıralamaktadır.

Katılımcının meslek yaşamı boyunca bir çok ödöl almış olması profesyonelliğinin göstergelerinden olarak sayılabilir.

Mesleki kimliğin yapılanması sürecinin etkileyenlerinden biri de öğretmenin geleneksel öğretmen rolünü destekleyici, ihtiyaçlara karşılık veren, yönlendirici koçluk-rehberlik rolleri ile kaynaştırarak ortaya çıkan bu yeni rol model ile bağlanmalar kurmasıdır.

Katılımcının, öğrencisini yaşam boyu öğrenmeye dayanan aktif öğrenme stiline ve eleştirel davranışa teşvik etmesi, öğrencilerini kendi çözümlerini yaratmaları konusunda motive edici olması ve onların okula karşı aidiyet duyduklarını pekiştirmesi hayatı kolaylaştırmaya yönelik etkinlikler olarak öğretmenin koçluğa yönelik davranışları çerçevesinde değerlendirilmekte ve koçluk rolünün yönlendirme boyutuna işaret etmektedir.

Eğitimin amaçlarını öğrencilere yaşamları kolaylaştıracak değerler kazandırmak olarak ifade ediyor olması, çalışkanlık, dürüstlük gibi etik değerlerin kalıcılığını vurgulaması katılımcının yaşam koçluğu rolünü benimsemesinin göstergesidir ve koçluk rolünün destekleyicilik boyutuna işaret etmektedir.

Öğrencilerinin bireysel öğrenme modellerine, bireysel ihtiyaçlarına, moral değerlerine karşı gösterdiği hassasiyet katılımcının benimsediği koçluk rolünün profesyonellik üzerindeki etkilerini açıklamaktadır.

Katılımcının her durumdan öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yönelik sonuçlar çıkarmaya çalışması, öğretmenlik rolleri içinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü benimsediğini göstermektedir.

Eğitimsel faaliyetlerin temelini rehberlik uygulamaları olarak değerlendiren katılımcının öğretmenin rolünü de "yaşam rehberi" olarak tanımlıyor olması öğrencilerinin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının güçlendirilmesinde etkili koçluk rolleri arasındadır.

Katılımcının, öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlemek için onları dikkatle gözlemlemesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını keşfedip karşıladığının ve öğrencilerine ihtiyacı olduğunda yardımcı olduğunun kanıtıdır.

Sınıf dışı faaliyetlerdeki aktiflik, öğretmenin öğrencilerin bütün ihtiyaçlarına karşı aynı oranda sorumluluk hissettiğinin göstergesi olarak değerlendirilmekte ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik çaba profesyonel kimlik üzerinde etkili olmaktadır.

Profesyonel kimliğin bağlanma noktasındaki etkileyenlerinden bir diğeri de öğretmenin etkililik düzeyidir (Şişman, 2004-2002; Bakioğlu, 1998-2003-2004; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002; Haberman, 1995; Weiner, 1993; Greenwood, 1970, aktaran: Sünbül, 1998: edt., Erçetin; Stenberg ve Hoorvath, 1995). Öğretmenin etkililiği; eğitim paydaşlarına, kendisine ve çevresine yönelik yüksek beklentiler içinde olması ve genel olarak kabul edilme ve beğenilme düzeyi ile ilgilidir. Katılımcının, öğrencilerinin akademik başarısına dönük yüksek beklentileri olduğunu vurgularken değerlere dönük kazanımları da beklentileri içine alması koçluk rolünün benimsenmesi ve kısa vadeli geçici mesleki başarılar yerine uzun vadede etkilerini gösterecek kalıcı başarıları hedeflediği çözümlemesi yapılabilir. Kendine karşı beklentilerini de yüksek düzeylerde tutan katılımcının, bu beklentilerin manevi ve mesleki kazanımlara dönük beklentiler olduğunu vurgulaması profesyonel beklentilerin değerlere yaptırdığı çağrışımları güçlendirmektedir.

Katılımcının meslektaşlara yönelik beklentilerinde de başarının yanında değerleri vurguluyor olması etik anlayışına yapmış olduğunu bağlanmaların güçlülüğünün göstergesidir.

Yapılan belge taraması ile ulaşılan verilerin değerlendirilmesi sonucunda, katılımcının, herkes tarafından sevilip, konuşmaları ve davranışları ile toplum üzerinde öğretmenlik imajını güçlendiren etkiler bırakması öğretmenin etkililiğine örnek teşkil etmektedir.

Meslektaşlarının katılımcıyı mesleki otorite, uzman, rehber vb. gibi sıfatlarla tanımlıyor olması meslektaşları üzerindeki etkiliğini vurgulamaktadır.

Katılımcının öğrencileri tarafından idolleştirilmesi, öğrenciler tarafından kabul edilme ve beğenilmenin profesyonel kimliğin yapılanmasına etkileri açısından anlamlıdır (James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999; Fried, 1996). Öğrencileri tarafından yüksek düzeyde kabul gören ve beğenilen öğretmenlerin motivasyonları beğenilmenin verdiği enerji ile artacak ve profesyonelliklerini geliştirme konusundaki performansları olumlu biçimde etkilenecektir.

Öğretmenin profesyonel kimliği, etkinliklerini işbirliğine dayalı olarak sürdürmesi ile güçlenmektedir. İşbirliği, ortak değerlerin yaratılması ve sahiplenilmesini sağlayarak ortak bir kültür ve kimlik yaratmada etkili olmaktadır. İşbirliğine dayalı etkinlikler eleştirel arkadaşlıkları geliştirerek öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve yeni öğrenme ortamları yaratmaya zemin hazırlamaktadırlar. Birlikte çalışma, işi sahiplenmeyi gerektirir ve aidiyet duygusunu güçlendirerek sorumlulukların kabul edilip yerine getirilmesini sağlar. İşbirliği eğitimin paydaşlarının uygulama üzerindeki etkilerini arttırması, mesleki standartların oluşturulması, içsel ve dışsal yeni kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi yönünde fırsatlar doğurarak profesyonel kimliği etkilemektedir. İşbirliğine yönelik tutumlar rekabet duygusunun olumsuz etkilerini törpüleyerek birlik ve beraberliği kuvvetlendirmekte, ortak kültürün oluşturulmasında önem arz etmektedir. Güçlü ortak kimlik ve kültürün benimsendiği ortamlar öğrenmelere açık, gelişimi destekleyici, uygulamalarda verimliliği arttıran süreçlerin örgütlenmesine uygun ortamlar olarak profesyonel kimliği olumlu yönde etkilemektedirler (Vural, 123; Şişman, 2004: 156, 164, 166; Bakioğlu, 1998; Dickson, 1981, akt, Ülgen, 1997; McDermontt, Rothenberg&Gormley, 1999; Casey&Morrow, 2004; Yağbasan, 2002). Katılımcının eğitim etkinliklerinin topluma yaygınlaştırılması gerektiğini savunması ve mutluluk nedenlerini öğrencileri ve arkadaşları ile birlikte çalışmak olarak değerlendirilmesi iş birliğine dönük davranışının göstergesidir.

Öğrenme, profesyonel kimliği oluşum sürecinden itibaren etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Collison, 1994; Day, 1999; Özden, 2000-2002; Şişman, 2004;

Upham, 2001; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997; Senge, 2001; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002; Bakioğlu, 2003-2004-2006). Öğrenmeye açık olma, öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olma mesleki gelişimin en önemli dayanaklarından. Katılımcının öğrenciyken öğrenmeye karşı duyduğu ilgiyi ve sevgiyi ifade etmesi, okumayı sevdiğini, meslek yaşamı boyunca öğrenmeye karşı aynı ihtiyacı duyduğunu belirtmesi öğrenmeye karşı olumlu tutumun göstergesidir. Okumada kapasite sahibi olma, araştırma ve gelişime açıklık, yeterli bilgiye ulaşmak için inceleme yapma, yeni bilgilere açık olmayı işaret etmekte yeni bilgiler de profesyonel kimliği niteliği artırma yönünde etkilemektedir. Katılımcının, öğrenme davranışını bir zorunluluk olarak betimlemesi öğrenmeye karşı disiplinli bir yaklaşımı olduğunu, kendi kendini organize etme ve geliştirme becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Algılarının her zaman açık olduğunu ve deneyimleri, bilgileri ve öğrenmeleri karşılaştırarak yaptığı değerlendirmelerle kendini geliştirdiğini ifade etmesi, katılımcının yaşam boyu öğrenme anlayışını ifade etmektedir. Katılımcının hizmet içi eğitim seminerlerinde her türden görevlerle ve gönüllü olarak bulunması, meslek yaşamı boyunca eğitim planlaması ve yönetimi çalışmalarının içinde bulunması, mesleki yayınları düzenli olarak takip etmesi profesyonel öğrenmeyi gerçekleştirdiğini kanıtlamaktadır ki profesyonel öğrenme profesyonel kimlik gelişiminin temel taşı oluşturmaktadır. Katılımcının eğitimsel uygulamalarına bakış açısını gelecek uygulamalarındaki kazanımlarına yönelik rehberlik eden deneyimler olarak değerlendiriyor olması, katılımcının eylem araştırması yaparak kendini sorguladığının göstergesidir (Bakioğlu, 2004). Kendine yönelik yapılan sorgulamalar kendilik algısını güçlendirmekte ve farkındalık düzeyini arttırarak profesyonel kimliği etkilemektedir.

Katılımcının eğitimin uzak amaçlarına odaklanarak düşünsel faaliyetlerini derinleştirmesi, uygulamalarda nasıl'ı bilme konusuna yoğunlaşması ve etik anlayışını uygulamalarının merkezinde değerlendiriyor olması etğin profesyonel kimlik üzerindeki etkilerini bir kez daha düşünsel faaliyetlerde de göstermesi açısından önemlidir. Derin düşünme, genel ve merkezi politikaların etkilerinin anlaşılması, uygulamaların düzenlenilmesi, mesleki kural ve standartların anlaşılıp geliştirilmesi ve düşünceler sonucunda ulaşılacak yüksek nitelikteki çıkarımların uygulamada gerçekleştirilme çabaları noktasında profesyonel kimliği etkilemektedir (Bakioğlu,

2003-2004-2006; Day, 1999; James, Ashcroft, Orr-ewing, 1999: aktaran: Nomer, 2002; Senge, 2001; Dickson, 1981, aktaran: Ülgen, 1997).

Öğretmenin kişisel özelliklerinin profesyonel kimliğe etkileri incelenirken yaşamsal döngüyü evrelere ayırmak mümkün değildir. Kişisel özellikler doğuştan genetik olarak getirilmekle birlikte yaşam periyotları içindeki etkilenmelerle bağlantılı olarak nitelik değişimine uğramakta ve aynı zamanda seçenekler arasındaki karar ve bağlanma noktalarını etkileyerek her iki evrede de aktivite göstermektedirler (Marcia, 1980; Friedman, 1991; Chapman&Hutcheson, 1981; Başaran, 2000; Vural, 2004; Erçetin, 2004: Bakioğlu, 2007). Kişisel özelliklerin profesyonel kimlik üzerindeki etkileri tek başına bir tez konusu olabilecek kadar geniş bir konudur ve araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında öne çıkan özellikler, profesyonel kimliğin oluşumunun ve yapılanmasının etkileyenleri olarak bir kategorizasyona gidilmeden incelenmiştir.

Öğretmenin tutarlı davranışı, söylemleri ile uygulamalarının örtüşmesinin doğuracağı mesleki güven ve mesleki otorite yönünden profesyonel kimlik üzerinde etkili olmaktadır.

Sabır, öğrenciyi tanıma, kendini öğrenciye tanıtmaya ve öğrencinin öğrenmesine zaman tanıma, öğrenciyi kabul etme boyutlarında pedagojik ilişkinin temelini teşkil etmekte ve etkili iletişimi gerçekleştirme gibi bir çok istendik öğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesi boyutunda profesyonel kimliğin yapılanmasını etkilemektedir (Karagöz&Kesici, 1998: edt. Erçetin, 2004: 63; Vural, 2004: 226; Bakioğlu, 2004-2007-2008). Katılımcının, öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmek için kendisine ve öğrencisine zaman tanıması gerektiğini düşünmesi, sorunların çözümüne yönelik gösterdiği metaneti, pedagojik ilişkide sıklıkla sabrın önemini vurgulaması sabrının göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Cesaret, mücadele ruhu; öğrencilerin öğrenmeleri için riski göze alma, yeni teorilerin uygulanmaya konulması, yeni öğrenmelere açık olma, gibi boyutlarda profesyonel kimliğin yapılanmasında önem taşımaktadır (Bakioğlu, 1998-2004-2007;

Enz & Weber & Campopiano, 2000, aktaran:Ekşi, 2005; Lambert & Collay & Dietz & Kent & Richert, 1996; Vural, 2004: 135; Bolman&Deal, 2002). Yanı sıra öğretme faaliyetine soyunmak başlı başına bir cesaret gösterisidir ki profesyonel kimliğe sahip öğretmenler, mesleki farkındalıkları düzeyinde öğretmenliği cesaretle özdeşleştirmektedirler.

Katılımcının henüz küçük bir çocuk iken öğretmen olmak için evden kaçması, her zaman başının çaresine bakabileceği inancı ile hareket ettiğini ifade etmesi, mesleki uygulamalarda öğretmen cesaretinin önemini belirtiyor olması cesaretini yansıtmaktadır.

Kararlılık; eğitim etkinliklerinin verimli biçimde organize edilmesi, uygulamaların sürdürülmesi, öğrencilerin iyiliğinin göz edilmesi, değerlere ve etik anlayışa sahip çıkılması, mesleğe devamın sağlanması gibi bir çok boyutta profesyonel kimlik üzerinde etkili olmaktadır (Upham, 2001). Katılımcının, yaşamını öğretmenlik yapmak için verdiği karar ve bu kararını gerçekleştirmeye dönük çabalardan ibaret olarak değerlendirmesi, mesleki uygulamalar ve değerlerine sahip çıkma konusunda verdiği karara uymak adına sağlığını kaybetmeyi, can güvenliğini tehlikeye atmayı ve yöneticilerine karşı gelmeyi göze aldığını belirtmesi, kararlılığın öğretmenin uygulamalarındaki önemini vurgulaması kararlılığının göstergesidir.

Paylaşımına açık olmak, paylaşmaktan zevk duymak, verici olmak özveri, fedakarlık; öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme ortamları yaratma, bilgilerini aktarma, ve uygun rol model olma boyutlarında profesyonel kimlik üzerinde etkili olmaktadır (Gökçora, 2005). Katılımcının, küçük yaşlarda öne çıkan paylaşmaya yönelik olumlu tutumu ve istekliliği, paylaşım konusunda sınırının olmadığını belirtmesi, öğretmenleri yardım duygularını geliştirmeleri noktasında uyarması paylaşımcı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Saygılılık ; etkili iletişimi sağlama, empati geliştirme, karşındakini anlama, gibi boyutlarda profesyonel kimliğin yapılanmasında etki yaratmaktadır (Senemoğlu, 1997;

Schemel, 1997; Gökçora, 2005). Katılımcı, kendinden büyüklere olduğu gibi kendinden küçüklere ve öğrencilere de saygı duyduğunu belirtmesi, ve saygılı davranışının eğitim açısından kazanım niteliği taşıyan sonuçların alınmasında etkili olduğunu ifade etmesi saygılılığının göstergesidir.

Tutumluluk noktasında, katılımcının maddi konularda tutumlu olmanın üzerinde ısrarla durması, öğretmenleri harcamalarında tasarruflu olamamaları konusunda eleştirmesi ve ekonomik olmaları noktasında uyarması anlamlı bir örnektir.

Merak; araştırmayı, yaratıcı düşünme ve yeni öğretme yollarını keşfetme boyutlarında profesyonel kimliği etkilemektedir (McDermontt&Rothenberg&Gormley, 1999; Collison, 1994; Upham, 2001).

Katılımcı mesleğine, mesleğin inceliklerine, edebiyata, siyaset bilimine, insan davranışına, arkadaşlarının ve devlet büyüklerinin aile yaşantılarına, yeni çıkan kitaplara, meslektaşlarının mesleki uygulamalarına ve buna benzer pek çok ince ayrıntı konusunda meraklı olduğunu belirtmekte, katılımcının meraklı olma özelliği görüşmeler esnasındaki tavır ve bağımsız söylemlerinden de anlaşılabilir.

Duyarlılık, hassasiyet; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve koçluk rollerinin benimsenmesi pedagojik ilişkinin istendik biçimde kurulması, pedagojik sevgi gibi boyutlarda profesyonel kimliği etkilemektedir (Nias, 1996; Hargreaves, 2000, Goleman, 1998, aktaran: Hargreaves, 2000). Katılımcı çocukluğundan beri duyarlı hassas bir kişiliğe sahip olduğunu belirtmekte, yapmış olduğu konuşmalarda ses tonunun inip çıkmasından, gözlerinin yaşarmasından ve diğerlerine karşı hissettiği güçlü sorumluluk duygusundan da katılımcının duyarlılık özelliklerine ulaşılabilir.

Özgüven; özerklik ve otonominin sağlanması, uzmanlığın gerçekleştirilmesi, karar verme becerisi, çatışma ve olumsuz durumlarla baş edebilme yeteneği gibi boyutlarda profesyonel kimliği etkilemektedir (Senge, 2001). Katılımcının tüm mesleki

uygulamaları, duruşu, bakışları ve konuşması ve baskın karakter özelliği özgüvenini yansıtmaktadır.

İletişim Becerileri; öğretmenlik mesleğinin insan mesleği olması ve insanla uğraşarak alması noktasında profesyonellik üzerindeki etkileri açısından en güçlü kişilik özelliğidir (Haberman, 1995; Weiner, 1993; Upham, 2001; Goleman, 1998: aktaran: Hargreaves, 2000). Öğretmen kurduğu iletişimlerde karşısındakinin duygularını anlamaya çalışması, karşısındaki insanın duygularını ve düşüncelerini dikkate alıp değerlendirmesi, çözümlemesi ve bu tespitlerin ışığında uygun davranış biçimleri geliştirebilmesi yani karşısındaki ile empati kurabilmesi iletişim becerilerine sahip olduğunun göstergesidir. Profesyonel davranışların gerçekleşme düzeyi, öğretmenin insanları anlama ve buna uygun davranabilme yeterliliğine bağlı olarak değişmektedir. Katılımcının, kurduğu iletişimlerde karşısındaki insanı yıpratmadığını, olumlu, sevecen ve nazik olduğunu, ilişkilerde yapıcı yaklaşımı benimsediğini ve her durumda anlayışa dayalı iletişim yollarını tercih ettiğini ifade etmesi iletişim becerileri konusunda gerekli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcının iletişimlerinde, fikirleri aktarma ve kabul etmedeki önceliği her zaman karşısındakine tanıdığını, karşısındaki bireyin kişiliğini kabul ettiğini ve bunu önemli bulduğunu bu noktada da karşısındakinin duygularını, düşüncelerini ve ilişkiden beklentilerini anlama ve beklentileri yerine getirebilecek tarzda iletişim biçimlerini benimsediğini belirtmesi karşısındaki ile kurduğu empatinin kanıtıdır.

Hitabet yeteneği; ses tonunu güçlü ve yerinde kullanabilmek, jest ve mimiklerini kullanmada ustalık, beğeni ve saygıya hitap edebilme ve iletişim kurabilme becerileri iletişim becerileri içinde tanımlanmakta ve katılımcının bu becerilere sahip olduğu toplum tarafından kabul edilmektedir (Parkay& Stanford, 1998).

Katılımcı, diğerleri ile olan ilişkilerinde bilinçli olarak yapılan, yıkıcı davranışlar karşısında her zaman herkesi mutlu edecek noktayı bulmaya çalıştığını ve bu yönde yapıcı, motive edici tutumlar gösterdiğini ifade etmesi, farklılıklara karşı toleranslı olması olarak değerlendirilmektedir. Katılımcının, meslektaşları ile sorunlar yaşadığında karşısındakini kırmadığını, kendisini haklı bulmayan meslektaşlarına böyle

bir nedenle olumsuz tepkiler göstermenin yerinde olmayacağını, kimsenin bir başkasını haklı görmeme nedeni ile suçlanamayacağını belirtmesi duygularını kontrol edebilmesine işaret etmektedir ve duyguların kontrol edilmesi, iletişim kanallarının açık tutulmasının yoludur.

Goleman, (1995) yılında yayınlanan "Duygusal Zeka" adlı kitabında "Duygusal zekayı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2002). Goleman (2002)'a göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zeka becerilerine bağlıdır. Öğretmenin profesyonel davranışı duygusal zekasının gelişmiş olması ile yakından ilgilidir (Goleman, 2002). Katılımcının duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi gelişmiş duygusal zekasına işaret etmektedir. Kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilen, kendi duygularına hakim olarak dönüştürebilen, duygularını mesleki kazanımları için yapılandırabilen kişiler öğretmenlik uygulamalarında diğerlerine göre profesyonel davranışı sergilemede daha gelişkin davranabileceklerdir. Öğretmenlik mesleği iletişim mesleğidir. Etkili iletişimin temel taşı olan empati kurabilme becerisi büyük oranda duygularla ilişkili bir beceridir. Öğretmenler duygularını tanıyıp yönlendirebilmeleri ve aynı zamanda karşısındakinin duygularını da önemseyip anlamlandırabilmeleri etkililik açısından profesyonel kimliğin yapılanma sürecinin önemli etkileyenleri arasında değerlendirilmektedir.

Liderlik; öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunun etkileyenlerindendir (Bakioğlu,1998; Enz&Weber&Campopiano, 2000, aktaran: Ekşi, 2005; Lambert&Collay&Dietz&Kent&Richert, 1996; Capel ve arkadaşları, 1996; Bolman&Deal, 2002; Vural, 2004). Yönetici olarak katılımcının, meslektaşlarının bilgi ve yeterliliklerini tanıyıp ortaya çıkan durumlarla bu durumlara en uygun kişileri karşılaştırdığını ifade etmesi, liderlik özelliklerine sahip olduğunun göstergesidir.

Kendine ait projeleri olduğunu ve meslek yaşamı boyunca sürekli projeleri üzerine yoğunlaştığını ifade etmesi, katılımcının liderlik özelliklerine gönderme yapmakta ve profesyonel kimliğe sahip öğretmenin liderlik özelliklerinin boyutlarından biri “proje geliştirmek” olarak tanımlanmaktadır. Katılımcının uygulamalarında riski göze aldığını ifade etmesi, hem kişisel özellikleri arasında incelenen cesarete, hem de liderlik özelliklerine sahip olmasına gönderme yapmaktadır. Katılımcının bu öncü tutumu, girişimci yeteneğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Geleceğe dair düşüncelerinin her zaman umut ve inançla dolu olduğunu dile getirmesi ve daha güzel yarınları düşlemesi katılımcının odak noktasının gelecek olduğunun göstergesidir. Umut verici gelecek düşüncesi öğretmenin profesyonel kimliğini motivasyon boyutunda etkilemektedir (Bakioğlu,1998; Enz&Weber&Campopiano, 2000, aktaran: Ekşi, 2005; Vural, 2004).

Katılımcının, eğitimsel amaçlarında, misyonundaki değişiklikler hakkındaki belirlemeleri, kariyer evreleri literatürünün sunduğu bilgilerle uyumluluk göstermektedir (Bakioğlu, 2001, 2003, 2004, 2007). Katılımcının bu tespiti profesyonel amaçlarını saptayıp geliştirdiğini, kariyer evresine göre amaçlar belirlediğini ve amaçlarına odaklandığı göstermektedir.

Hedefe odaklanma; başarılı kimlik statüsü çerçevesinde profesyonel kimliğin önemli bağlanmaları arasında yer almaktadır (Bakioğlu, 1998; Morrow& Casey, 2004; Senge, 2001; Bolman &Deal, 2002; Tosun, 1981; Wiggins, 1984). Mesleki uygulamalarında yaşadığı sorunların çözümüne dair ısrarlı çabaları katılımcının hedefe odaklı olması ile çözüme dair ısrarının öğrenme faaliyetine dönüştürerek başarılı sonuçlarla sorunların üstesinden geldiğini belirtmesi ise profesyonel davranışı ile açıklanabilir.

Araştırma verileri değerlendirildiğine hedefe yönelik davranışın profesyonel kimliği güçlendiren bir davranış biçimi olarak değerlendirilebilirliği kaynaklarla uyum göstermektedir. Öğretmenin hedef odaklı olduğu zaman eğitimsel davranışlarındaki bilinç düzeyi artacak, uygulamaları üzerindeki kontrolü güçlenecek, kendisini hedefe ulaştıracak uygun davranışlar konusunda kapasite sahibi olacağı beklenebilir (Bakioğlu,

1998; Morrow& Casey, 2004; Senge, 2001; Bolman &Deal, 2002; Tosun, 1981; Wiggins, 1984)..

Katılımcı, hedefe yönelik davranma konusundaki tutumunu, karşılaşılan sorunların çözümü ile ilgili olarak her yolu denemek, ne yapıp edip sorunun üstesinden gelmek olarak ifade etmiştir. Bu noktada katılımcının yaklaşımı uyarınca, vizyonda odağın yönünün çözüme doğru çevrildiği, profesyonelliğin soruna değil çözüme odaklanmayı gerektirdiği ve analitik bakış açısına sahip olmanın öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir (Bakioğlu, 1998, 2004; Vural, 2004; Bolman &Deal, 2002; ve diğerleri). Bilişsel kontrolü altında, hedefe yönelen ve duruma uygun davranma yeterliliğine sahip olan öğretmen, profesyonel amaçlara sahip olma ve bunları sistemli olarak geliştirme yönünde davranış gösterecek, özellikle hedefe yönelik olma sürekli başarıya odaklanmayı beraberinde getirecektir şeklinde çıkarsama yapılabilir ki bu varsayım literatür ile uyum göstermektedir.

Eğitimsel yaşantısında uygulamaların bütününi başarı içeren sonuca ulaşmak için gösterilen çabalar olarak algılayan katılımcı, bunu kendisinin diğerlerine karşı üstünlüğü olarak görmekte ve başarı odaklı olmasını öğrenmeye karşı duyulan zorunlu ihtiyaç olarak değerlendirmektedir. Katılımcının değerlendirmesi, profesyonel öğretmen kimliğinin etkileyenlerinden biri olan, üstlendiği işi tamamlamak için gösterilen yoğun faaliyet sürecine işaret etmektedir. Kişisel başarı; sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır (Senge, 2001; Day; 1999; Ashcroft, Orr-ewing, 1999: 120, aktaran: Nomer, 2002; Marcia, 1980). Araştırma verilerinden yola çıkarak ulaşılabilecek bir değerlendirme olarak; kişisel başarı duygusunda azalma, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasına yol açabilir. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirebilir ve suçluluk, sevilme hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir.

Öğretmen kimliğini, öğretmenin işindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini

öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Mesleki kimlik oluşumu ve gelişimi kişinin ilk çocukluğundan başlayan, mesleğe giriş sırasında dönüşüm yaşayan ve öğretmenin meslekle kendini tanımlamasıyla gelişen bireysel olgunlaşma süreçleri olarak tanımlanabilir (Goodlad, 1990; Knowles & Holt-Reynolds, 1991; Britzman, 1986; Weber & Mitchell, 1995, aktaran: Duru, 2006). Bu süreçler öğretmenin esneklik ve açıklık yönünde teoriyle uygulamayı bağdaştırmasına yardım eden deneyimler olarak görülebilir. Bu noktada ilk eğitim ve meslek öncesi eğitimin öğretmen kimliği üzerinde okul deneyimlerindeki başarı ve uzmanlık bilgisini kazanma noktasında etkili olduğu söylenebilir.

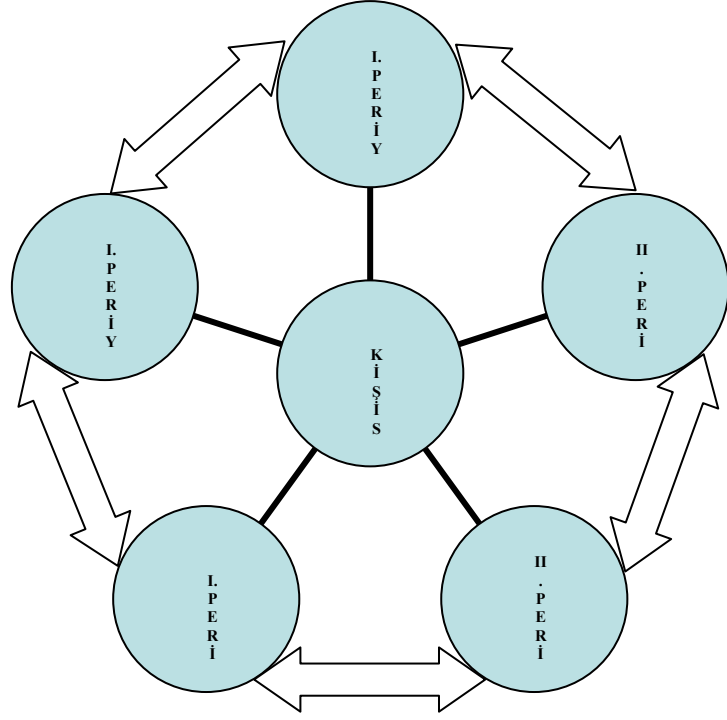
Araştırma verileri uyarınca profesyonel olmak, hem dış gereksinimlerin hem de içselleştirmenin birleşimi olarak tanımlanabilir. Kimliğin seçeneklere bağlanmalarla yapılandırıldığı ikinci evresinde, bireyin kariyer rolünü içselleştirmesi kişinin mesleki kimliği olarak görülebilir. Öğretmenin profesyonel kimliği; öğretmenlerin mesleklerine ve bu mesleğin uygulayıcıları olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgilidir. Kişinin profesyonelliğindeki motivasyon noktaları; mesleği ile ilgili baskın düşünsel faaliyetlerle başlamakta, durumdan hoşnutsuz olma, çalıştığı örgütün yapısına uyumsuzluk, kurumsallık üzerine yerinde eleştiriler yapabilme ve bu eleştiriler doğrultusunda uygulamaları ve kurumsallığı yeniden biçimlendirme amacı olarak ortaya çıkmaktadır.

Aslında, öğretmen kimliğinin şekillenmesi tek yönlü, durağan, ve değişmeyen bir süreç değildir. Daha doğrusu, kimlik şekillenmesi süreci içinde, öğretmenler öğretme kültürünü kabul ederler ya da değiştirirler, etkilerler ya da etkilenirler ve farklı konumlardaki insanlarla karşılıklı etkileşim yapmak suretiyle kendi kimliklerini geliştirirler. Buna ilave olarak, öğretmen kimliğinin şekillenmesi öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden bir süreçtir ve bireylerin kişilik özelliklerinin profesyonellikleri üzerindeki etkileri görülmektedir (Duru, 2006).

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile; öğretmenin profesyonel kimliğinin oluşumunda; gizil hedefler diye tanımlayabileceğimiz hedeflerin, profesyonelleşme motivasyonunda etkili olduğu belirlenmektedir. Kişi bu hedeflerini çoğu zaman farkında olmaz. Açık hedefler, gizil hedeflerin toplumsal anlamda kabul görülecek biçimde yansımalarını oluşturur. Gizil hedefler çoğunlukla kişinin geçmiş yaşamlarının ve karakteristik özelliklerin etkisi ile oluşan, bilinç altında taşıdığı hedeflerdir. Araştırmada katılımcının kendisi tarafından bazıları açıkça da ifade edilen, kabul görme, beğenilme, kendini ifade, ispat etme, toplumsal statünün ve yaşam standartlarının yükselmesi gibi hedefleri olduğu görülmektedir. Ancak katılımcı bu tür hedeflerinin (yani egosunun) her zaman ikinci planda olduğunu ifade etmiş, toplumsal ve mesleki kazanımlara yönelik hedeflerini öne çıkarmıştır. Katılımcı örneğinde de olduğu gibi, toplumsal gelişmede vizyon sahibi olmak, kendini gerçekleştirmenin de ötesindedir (Bakioğlu, 2008). Bunlar kişinin egosunu tatmin etmeye dönük hedefler olarak değerlendirilebilir. Bu noktada profesyonelleşmenin kişilik boyutu için; yüksek egoya sahip kişilerin profesyonel davranış göstermede bireysel çabalar gösterdikleri, profesyonelleşme sürecinde öncü olarak ortaya çıktıkları ve mesleki başarının elde edilmesi ile yüksek egoların toplumsal hedeflere, toplumsal amaca dönüştüğü söylenebilir.

Profesyonelleşmenin önündeki engeller incelendiğinde; sistemin ve var olan öğretmenlik anlayışının, uygulamalarının ve hizmet öncesi – hizmet içi eğitimlerin öğretmen olmanın farkındalığını (sosyal açıdan – kimlik oluşturma açısından – kişilik geliştirme açısından) kişiye hissettirecek alt yapısının olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi süreci, karmaşık bir yapı göstermektedir. Felsefî, sosyal, kültürel, tarihsel, toplumsal ve ekonomik boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gereken bu süreçte öğretmenin rolü özel bir görünüm arz etmektedir. Bundan dolayı, öğretmenin özgürlüğü ve özgünlüğü sorunu her dönemde önemini ve güncelliğini korumaktadır (Başaran, 2000; Özden, 2002; Claxton, 1989, aktaran: Nomer, 2002; Day, 1999; Tok, 1998; Mutlu, 2000)

Sonuç olarak söylenebilir ki; profesyonel kimliğin yapılanma süreci, kişinin yaşamın ileri dönemlerine kadar devam eden bir süreç olmakla beraber, -özellikle erken çocukluk dönemindeki- geçmiş yaşantıların ve özdeşimlerin harmanlanmasını içerir ve kişi açısından içsel ve dışsal etkileyenleri bulunmaktadır. Bu noktada önemle üzerinde durulması gereken nokta; kimlik yapılanmasının, yaşam evreleri içindeki etkileyenlerin çok yönlü ve süreğen bir etkileşim içinde olduğu ve bu durumun baskın nitelikte diyalektik bir süreç olarak ortaya çıktığıdır. Bu süreç şu şekilde şematize edilebilir.



Şekil 2. Profesyonel Kimliğin Oluşum Süreci (Marcia (1980)'ın kuramından uyarlama)

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Mesleki kimlik sorunları mesleki sosyalleşme ve gelişim, kişi-çevre uyumu ve olgunlaşmanın gelişimsel bir sürecidir. Öğretmen adaylarının uygulama yaptığı okullarda ve eğitim fakültelerinde özel olarak görevlendirilecek etkili mentorler, yeni öğretmenlere eğitim mesleğinin hem kişisel hem de mesleki zorlukları aşmada yardımcı olarak, onların profesyonel eğitimciler olarak gelişim kademelerini atlatmalarında destek olabilirler.

2. Araştırmalar popüler kültürün, okulda edinilen deneyimlerin, öğretmen yetiştirme programlarının, ve işyeri koşullarının, öğretmenlerin kimliklerini etkileyen en önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Konu ile ilgili literatür, öğretim kültüründe geleneğin hala davranışçılar ve pozitivist teorisyenlerin etkisi altında olduğunu göstermektedir. Eğitimciler olarak bizler, eğer bu kültürde bir değişiklik yapmak istiyorsak, öğretmenin mesleki kimliğini geliştirmemiz gerekir. Bu amaçla; eğitim fakültelerinde yapılan bilimsel çalışmalarla, aday öğretmenlerin, öğretmenlerin ve öğretmen yetiştirenlerin inanışlarını, değerlerini ve davranış biçimlerini incelenerek mesleklerine ve kendilerine yönelik farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir.

3. Öğretmenlere mesleki kimlikleri ve çağdaş eğitim perspektifleri ile yüz yüze gelmeleri için daha fazla fırsat sağlanması ve öğretmenler, okullar, aileler arasında birlikte çalışmalara destek verilmesi kaçınılmaz bir şekilde gereklidir. Diğer bir deyişle, bu gibi akımların yakından incelenmesi, eğitimdeki sorunları anlamamızda ve yeni buluşları, programları, paradigmaları yeniden yapılandırmakta, ve eğitim sürecinde çağdaş, demokratik ve modern yaşam için gerekli değişiklikleri yapmamızda bize yardımcı olur. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda düzenlenebilecekce etkinlikler ile ilgili yönlendirici çalışmalar yapılması yerinde olacaktır.

4. Öğretmenin gelişiminde sürekli bir ilerleme kaydedilmek isteniyorsa; Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikasının, öğretmene işgören olarak değil, birey olarak bakılması yönünde olması gerekmektedir.

5. Kimlik oluşturma sürecinde ne yazık ki öğretmenler genellikle geleneksel ğretmen kimliklerini işelleştirirler. Bundan dolayı profesyonel ğretmen kimliği oluşturma sürecinde ğretmen eğitim programları, yani eğitim fakültelerinde uygulanan programlar, büyük önem taşır. Öğretmen eğitiminin rolü ğretmen adaylarını yalnızca alanla ilgili profesyonel bilgi ve beceriyle donatmak değil, aynı zamanda onların kendilerini ve mesleklerini daha yakından tanımalarına, eleştirel düşünce ve işbirliği içerisinde çalışma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmak olmalıdır. Bu amaca ulaşmak için ğretmen adaylarının eğitim ve öğretimle ilgili inançlarını ve bilişlerini incelemek etkili bir yol olabilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültesi ğretim elemanlarının değişik ağdaş ğretim teknikleri ve değerlendirme metotları kullanmaları, ğretmen adaylarından yüksek beklenti içerisinde olmaları, ğretmen adaylarına doğrudan alan ve ğretim ortamları ile ilgili araştırma imknı sunmaları gibi etkinlikler, ğretmen adaylarının profesyonel ğretmen kimliği geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

6. Öğretmen eğitiminde kullanılacak materyallerin seçimi (gerçek hayat hikayeleri, gerçek örnekler vb.) ğretmen adaylarının hem var olan kimliklerini gözden geçirmelerine, hem de profesyonel kimlik oluşturmalarına yardımcı olabilir. Malzemeler dikkatle seçilmelidir. Etnografik alışmaları, gerçek yaşamdan alınma hikayeleri, makaleleri, ve gerçek örnekleri içeren malzemeler ve metotlar, kendi kritik düşünme becerilerini geliştirmelerinde, ve duyarlık ve esnekliklerini arttırmalarında kendi kendilerini gzlemlemelerinde, ğretim konusuna değişik perspektiflerden bakmalarında aday öğretmenlere yardımcı olabilir.

7. Öğretmen yeterlikleri yöneticinin politikası doğrultusunda sürekli geliştirilmektedir. Yöneticilerin olduğu kadar, veliler, halk ve öğretmenler de öğretmenlerden beklenen genel veya özel durumlar altındaki, geçerli ğretmen yeterliklerini belirleyebilmelidirler. Milli Eğitim akanlığı ve eğitim fakültelerinin ortaklaşa, halkın öğretmenlere yönelik beklentilerini saptayacak çalışmaları düzenlemeleri yararlı olabilir.

8. Yeterlilik sahibi bir profesyonel olabilmek için öğretmenin hangi yeterliliklerle mesleğe başlaması gerektiğini bilmesi oldukça faydalıdır. Tüm lkeler için geçerli bir standart olamasa da, öğretmenin gelişim potansiyelini ilerletebilmesi

için eğitim fakültelerinde kazandırılmaya çalışılan öğretmen yeterliklerinin yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

9. Öğretmen yetiştirenler, asli ve aday öğretmenlerle birlikte olay analizleri ve faaliyet araştırmaları yapılmasına ön ayak olarak, ve özellikle aday öğretmenlerin mesleki gelişmelerinde önemli roller üstlenerek toplum oluşumunda liderlik yapmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenin profesyonelliğini, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini çok boyutlu olarak kariyer öyküsü yöntemini kullanarak araştırmak, öğretmenlerin kimlik şekillenmesi üzerindeki etkileri anlamak, öğretmen kimliği şekillenmesini incelemek yeni eğitim reformları, programları, paradigmaları için olasılıkları oluşturmamıza, yeniden yapılandırmamıza ve daha iyi bir yaşam için eğitim sürecini değiştirmemize izin vermesi açısından da önemlidir. Araştırmacıların araştırmalarının amaçlarına uygun olarak kariyer öyküsü yöntemini kullanmaları araştırmacıların ve akademisyenlerin önünde farklı ufuklar açarak değişik çağrışımlara sebep olarak eğitim paradigmalarının yeni olasılıklar üzerinde şekillenmesine yardımcı olacaktır.

2. Öğretmenlerin kimliğinin ve bu kimliğin oluşum sürecinin anlaşılması; eğitim-öğretim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları hakkında birçok bilgi verebilir. Aday öğretmenlerin mesleklerinin sosyal, politik, tarihsel boyutlarını nasıl anlayacakları; aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırmalarına nasıl yardım edilebileceği hakkında bize yeni perspektifler de sağlayabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi noktasında profesyonel kimlik konulu ve profesyonel kimliği çözümlemeye odaklanan araştırmaların yapılması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve eğitim sistemimizin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

3. Eğitim kuram ve uygulamalarının geçmişini bilmenin yollarından biri de eğitim kuram ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunanların yaşantılarını bilmektir. Zira bireyin davranışlarına yaşantıları yön verir. Bu açıdan araştırmacıların

eğitim tarihinin önemli, öne çıkan kişilerini araştırmaları eğitimi anlamak ağıısından kolaylaştırıcı olacak ve ilgili literatürü çeşitlendirecektir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. 1998. **“Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği”**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Açıkalın, A. 1999. **“İnsan Kaynağının Yönetimi-Geliştirilmesi”**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Akbulut, R.2005. **“Atatürk Cumhuriyeti’nin Eğitim Çınarı”**
[Copyright1999Hurriyetarsiv.hurriyetim.com.tr/ozel/turk/99/06/10/ozehab/42oze.htm-9k-9 Ağustos 2005. 10. 06. 2006].

Aşkar, P.&Erden, M. 1986. **“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”**. I. Ulusal Eğitim Kongresi. İstanbul Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, D. 1997. **“İnsan Kaynakları Yönetiminde Kariyer Geliştirme ve Uygulamadan Örnekler”**. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ataünal, A. 2003. **“Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen”**. Milli Eğitim Vakfı Yayınları Yayın No:4 Ankara.

Atay, D.Y. 2003. **“Öğretmen Eğitimin Değişen Yüzü”**. Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No:543, İstanbul.

Aydın, İ. 2003. **“Eğitim Ve Öğretimde Etik”**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Aydın, İ. 2002. **“Yönetmelik Mesleki Ve Örgütsel Etik”**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Aytaç, S. 1997. **“Çalışma Yaşamında Kariyer: Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları”**. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Ana Britanica, 1992. Cilt:22, Ana Yayıncılık A.Ş., İstanbul.

Aytaç, T. 2000. **“Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar”**. Milli Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Basımevi, Sayı:147. Ankara.

Balcı, A. 2002. **“Etkili Okul ve Okul Geliştirme”**. Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Balcı, İ. 2005. **“Sosyal Bilimlerde Veri Kaynağı Olarak Yaşam Öyküsü”**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Yıl:5, Sayı:20, Ankara, 74-86.

Bakioğlu, A. 1998. **“Lider Öğretmen”**, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:10, İstanbul, 11-19.

Bakioğlu, A. 1997. **“Öğretmenlerin Kariyer Evreleri”**, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul, 19-29.

Bakioğlu, A. 1994. **“Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler”**, M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, İstanbul, 17-28.

Bakioğlu, A. 2004. **“Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Eğitimde Hizmet İçi Eğitim ve Profesyonel Gelişim Yayınlanmamış Ders Notları”**, İstanbul.

Bakioğlu, A. 2002-2003-2004. **“Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Ders Notları”**, İstanbul.

Bakioğlu, A. 2007. **“Profesyonel Kimliğe İlişkin Bir Kariyer Öyküsü: Eğitimci Refet Angın İsimli Yüksek Lisans Tezi Yönetim Süreci Danışma Notları”**, İstanbul.

Bakioğlu, A.&İnandı, Y. 2001. **“Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yayınları, Sayı:28, Ankara, 513-529.

Bakioğlu, A.& Hesapçıoğlu, M. 1997. **“Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü:Düşünmek!”**, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:9, İstanbul, 49-78.

Barber B. 1952. **“Science and the social order”**. New York Free Press. [www.garfield.library.upenn.edu/ essays/v15p028y1992-93. 06.09.2005].

Barlow, T. A. 1991. **“Career Stages of – and influences upon – Oklahoma Teachers”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma Devlet Üniversitesi, Oklahoma.

Barley, S. R. 1989. **“Careers, Identities, and Institutions: The Legacy of the Chicago School of Sociology”**, Handbook of Career Theory Ed. Michael B. Arthur, Douglas T. Hall ve Barbara S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge, 41-65.

Barutcuğil, İ. 2004. **“Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi”**, Kariyer Yayınları, İstanbul.

Bascia, N. 1996. **“Making sense of the lives and work of racial minority immigrant teachers, in D. Thiessen, N. Bascia and I. Goodson (eds) Making a Difference About Difference: The Lives and Careers of Racial Minority Immigrant Teachers”**, Remtel Garamond, Canada, 1-4.

Başaran, İ.E. 2000. **“Öğretmenin Kendini Yetiştirme Sorumluluğu”**, Öğretmen Dünyası Dergisi, Ankara, 5-8.

Başaran, İ.E. 1994. **“Eğitime Giriş, Bilim Matbaası”**, Ankara.

Başaran, İ.E. 1987. **“Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Yeri ve Sorunları.”** Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:12. Sayı:118, Ankara.

Becker, H. 1970. **“Sociological Work: Method and Substance”**, Adline, Chicago.

Berkem, M.L.&Gürdal, A.&Bakioğlu, A.&Erdoğan, Y. 2001. **“Öğretmenlerin Meslek İçinde Gelişmelerinde İnternetin Rolü”** Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl:1. Sayı:1. Ankara, 263-275.

Bertaux, D. 1981. **“Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences”**, London.

Bird, Barbara J. 1993. **“Demographic Approaches to Entrepreneurship: The Role of Experience and Background”**, Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence, And Growth, Volume 1, JAI Press, 11-48.

Bird, Barbara J. 1995. **“Toward a Theory of Entrepreneurial Competency”**, Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence, And Growth, JAI Press, Volume 2.

Birkan, U. **“Profesyonel olmak, nasıl bir profesyonellik ?”**
[www.yontek.com. 05.07.2006].

Bolman, L. G., & Deal, T. E. 2002. **“Leading with soul and spirit”** School Administrator, Sayı:59, 2.

Bredeson, P. V. & Johansson, O. 2000. **“The School Principal’s Role in Teacher Professional Development”**. Journal of In-Service Education, , Yıl:2, . Sayı:26.

Bredeson, P. V. 2001. **“Negotiated Learning: Union Contracts and Teacher Professional Development”**, [Education Policy Analysis Archives](http://epaa.asu.edu/epaa/v9n26.html), Volume:9, Number:26. [<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n26.html>, 18.02.2005].

Brott, P. & Kajs, L.T. 2005. **“Developing the Professional Identity of First-Year Teachers Through a "Working Alliance"”** University of Houston-Clear Lake Texas. [<http://www.alt-teachercert.org/Working%20Alliance.html>, 17.11.2005].

Bullough, R. 1998. **“Musings on life writing: biography and case study in teacher education, in C. Kridel (ed.)”**, Writing Educational Biography: Explorations in Qualitative Research, Garland, New York, 19-32.

Bursalıoğlu, Z. 1999. **“Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış”**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1976. Milliyet Gazetecilik A.Ş., İstanbul.

Bowen, G. 1995. **“The Role of the Principal in the Professional Development School”**. ERIC No: ED401639. [<http://SearchERIC.org/ericdb/ED401639.htm>, 10.05.2005].

Capel, S., ve Arkadaşları, 1996. **“Learning to Teach in the Secondary School. A. Companion to School Experience Routledge”** 11. New Fetter Lane, London.

Chang, L. H. 1998. **“An Analysis of Stage Theory Related to Beginning Social Studies Teacher: Research on Professional Development”**, Oklahoma Üniversitesi Doktora Tezi, 24-25.

Casey, J. A. 1994. **“Career Stages in the Teaching Profession: A description of distinguishing Characteristics”**

Coffey, A. 1999 **“The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity”**, Sage, London.

Cruess, R.L.& Cruess, S.R.&Johnston, S.E. 2000. **“Professionalism: An ideal to be sustained”**, Lancet, 356,156-159.

Gruen, R.L. ve diğerleri. 2003. **“Professionalism in Surgery”**. Journal of the American College of Surgeons, Sayı:197, 605-608.

Çalışlar, A. 1983. **“Ansiklopedik Kültür Sözlüğü”**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Çelik, V. 2003. **“Eğitimsel Liderlik”**. Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Çermik, H. 1997. **“Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesinde Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri”**. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sempozyum Kitapçığı, Adana, 65-78-23-24.

Çetin, M. 2004-2005-2006. **“Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

Eğitim Yönetiminde Çağdaş Denetim Teknikleri Dersi
Yayınlanmamış Ders Notları”, İstanbul.

Dareh, J. 2004. **“Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems?”**. Educational Administration Quarterly, Volume:40, Number: 4, .495-517..

Darling-Hammond, L. 2005. **“Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development”**, Phi Delta Kappan Bloomington. Vol. 87, Iss. 3.

Day, C. 1999. **“Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning”**, Falmer Pres, London.

Day, C. 1994. **“Düşünce ve Hareketi bir araya Getirmek: Öğretmenler İçin Kişisel Gelişim Planlaması”**, M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:.6, İstanbul, 69-82.

Deniz, L. 1998. **“Çağdaş Öğretmen, Başarılı Öğretmen, İyi Öğretmen –Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayanılarak Yapılan Bir Ön Değerlendirme”**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:10, İstanbul, 83-95.

Dufour, R.&Berkey, T. 1995. **“The Principal as A Staff Developer”**. Journal of Staff Development, Fall 1995, Vol. 16, No. 4.

Dreyfus H.L.&Dreyfus S.E. 1986. **“Mind Over Machine”**, Free Press, New York.

Drucker, F.P. 1993. **“Yeni Gerçekler”**, (Çev: B. Karanakçı) 3. Baskı. İş Bankası Yayınları, Ankara.

Eisenhart M.&Jones D. 1992. **“Developing Teacher Expertise: Two Theories and A Study”**, American Educational Research Association.

Ekiz, D. 2003. **“Improving Teachers’ Professional Learning and Practice Through Action Research”**, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:4, Sayı:5, 82-99.

Ekşi, F. 2005. **“Öğretme ve Öğrenme Tutkusu”**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hizmet İçi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Yayınlanmamış Ders Ödevi, İstanbul.

Emeritüs Prof. Dr. Robert G. Sargent. 2000. **“Profesyonel Olma” (Being a Professional)** 2000 Winter Simulation Conference Bildiri Kitabı, 3-4.

Ensari, H. 1999. **“21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Er, O. 2000. **“Kesintisiz 65 Yıl Eğitim”**. [\http://www.radikal.com.tr/2000/05/31/turkiye/01kes.shtml İstanbul. 23.05.2007].

Er, O., 2000. **“Bir Yaşama Kaç Yaşam Sığar”**, [\http://www.zipistanbul.com/iss/00-12-07/m02/index.shtm. 12. 08. 2006]

Erben, M. 1998. **“Biography and Education: A Reader”**, Falmer Pres, London, 1-17.

Editör Erçetin, Ş. 2004. **“İlk Günden Başöğretmenliğe”**, Asil Yayınları, Ankara.

Erdoğan, İ. 1996. “**İnsan Kaynakları Kaybı ve İnsan Kaynakları Yönetimi**”, M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:8, 97-103.

Erdoğan, İ. 2000. “**Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**”, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Eyi, D. 2000. “**Teşekkürler Öğretmenim**”
[<http://www.milliyet.com/2000/04/01/haber/hab12.html>. 09.07.2007].

Faraday, A.&Plummer K. 1979. “**Doing Life Histories**”, Sociological Review, Vol. 27, No. 4, 773-798.

Faris, R. 1967. “**Chicago Sociology**”, Chandler, San Francisco.

Fessler R. 1985. “**A Model For Teacher Professional Growth And Development**”, In Career-Long Teacher Education.

Fındıkçı, İ. 1999. “**Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen**”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, MEB Basımevi, Ankara.

Freire, P. 2003 “**Ezilenlerin Pedagojisi**”, 4.Basım. Çev:D. Hattatoğlu, E. Özbek. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

French, V. W. 1997. “**Teachers Must Be Learners, Too: Professional Development and National Teaching Standards**”. NASSP Bulletin, Volume: 81, Issue: 585, 38-44.

Fromm, E. 1997. “**Yeni Bir İnsan Yeni Bir Toplum**”, 6. Basım . Çev:Necla Arat. Say Yayınları, İstanbul.

Fromm, E. 2001. “**İtaatsizlik Üzerine**”, Çev:Ayşe Sayın. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Fromm, E. 1993. **“Sevme Sanatı”** (çev. I. Gündüz), Say Yayınları, İstanbul.

Garmston, R.J. 1998. **“Becoming Expert Teachers”**, Journal of Staff Development, Sayı:19, 60-63.

Gasket, K. 2002. **“Factors That Impact K-12 Public School Teachers”** Beliefs About Professional Development, Arizona Devlet Universitesi Doktora tezi, s.iii.

Giddens, A. 1997. **“Sosyoloji Eleştirel Bir Yaklaşım”**. Çev:M.R. Esengül ve İ. Öğretir, 4.Baskı, Birey Yayıncılık, İstanbul.

Glasser, W. 2000. **“Kaliteli Eğitimde Öğretmen”**, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Goleman, D. 2002. **“Duygusal Zeka”**, 22.Basım, çev.,B. Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Yayınları, İstanbul.

Goodfellow, J., & Sumsion, J. 2000. **“Transformative Pathways: Field-Based Teacher Educators’ Perceptions”**, Journal of Education for Teaching, Sayı:26, 246-257.

Goodson I.&Sikes P. 2001. **“Life History Research In Educational Settings Learning From Lives”**, Open University Pres Buckingham, Philadelphia.

Goodson, I.&Fliesser, C. 1994. **“Analytic Teaching”**, Exchanging Gifts: Collaborative Research and Theories of Cotext, 41-46.

Gökçora, İ. H. 2005. **“Toplumsal Yaşantımızda ve Türk Bilim-Dünyasında “Profesyonel ve Profesyonellik” Kavramlarına Değın”**. [<http://www.unak.org.tr/>. 09.07.2006].

Gözütok, D. 1997. **“Nasıl Bir Öğretmen”**, 3. ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri, Kocaoluk Basımevi, İçel, 227-234.

Gray, C. 2002. **“Mentor Development in the Education of Modern Language Teachers”**, Cromwell Press, Londra.

Griffin, N. C. 2001. **“Teacher Professional Development Across the Career Cycle: Participation, Preferences and Organizational Supports”**, Güney California Üniversitesi Doktora Tezi.

Güçlü, N.&Özden, S. 2000. **“Etkili Okullar ve Öğreti Liderliği”**. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:20, Sayı:1, Ankara, 67-78.

Güçlü, A., **“65 Onur Yılı”**, [<http://www.milliyet.com/2000/04/01/yazar/guclu.html>. 26.06.2006]

Gümüşeli, A.İ. 1996. **“Öğretim Liderliği”**. MPM Verimlilik Dergisi, Sayı:4.

Gümüşoğlu, F., 2001., **“Cumhuriyette İz Bırakanlar”**, Kaynak Yayınları, İstanbul.

Gürbüztürk, O.&Genç, S.Z. 1997. **“Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki – Atatürk Üniversitesi Örneği**
“ 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sempozyum Kitapçığı, Adana, 1-8.

Gürsel, M. 1998. **“Öğrenen Örgütler”**. Türk Eğitim Yönetimi. (Editörler: H. Taymaz.& M. Hesapçıoğlu). Kültür Koleji Vakfı Yayınları. İstanbul.

Gürüz, K. (Koordinatör), 1994. **“Türkiye’de ve Dünyada Yüksek Öğretim, Bilim ve Teknoloji”**, TÜSIAD Yay, İstanbul.

Güven, İ. 2004. **“Sosyal Bilgiler Alanı Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Nobel Basımevi, Yıl:4. Sayı:2, İstanbul, 273-299.

Hampton, G.M&Hampton, D.L. 2004. **“Relationship of professionalism, rewards, market orientation and job satisfaction among medical professionals, The case of certified nurse-midwives”**, Journal of Business Research, Sayı:57, 1042-1053.

Hargreaves, A.&Goodson, I. F., Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities, in I. F. Goodson&A. Hargreaves (eds.). 1996. **“Teachers Professional Lives”**, D. C.: Falmer Pres, London&Washington.

Hargreaves, A. 2000. **“Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students”**, Teaching and Teacher Education, Sayı:16, 811-826.

Harrington, A. 1999. **“E-mentoring: The Advantages and Disadvantages of Using Email to Support Distant Mentoring”**. [www.coachingnetwork.org.uk, article:63. 18.10.2005].

Haynes, F. 2002. **“Eğitimde Etik”**. Çev:Semra Kunt Akbaş, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Heath, Marilyn S. 1999. **“Metaphors We Teach By: Personal Teaching Metaphors and Phases of Teacher Career Development”**, Güney Carolina Üniversitesi Doktora Tezi.

Hesapçioğlu, M. 1994. **“Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim”**, Genişletilmiş 3. Baskı, Beta Yayım, İstanbul.

Hesapçioğlu, M. 1998. **“Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü”, Türkiye’de Eğitim Yönetimi,”** Editörler: Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçioğlu, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

Holsti, Ole R. 1969. **“Content Analysis for the Social Sciences and Humanities”**, Addison – Wesley Publishing Company.

Huberman M. 1989. **“The Professional Life Cycle of Teachers”**, Teachers College Record, Yıl:91. Sayı:1, 31-57.

Jones, G.R. 1983. **”Life History Methodology”, İçinde Beyond Method:Strategies for Social Research”**, Ed. Gareth Morgan, Sage Pub., Beverly Hills, California, 147-159.

Irmak, S., 2003. **“Bir Atatürk Öğretmeni: Refet Angın”**, [http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/anilar/refet_angin.htm. 23. 13.06.2006]

Işıkoğlu, N. 2005. **“Eğitimde Nitel Araştırma”**, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Yıl:5, Sayı:20, Ankara, 158-165.

Kabaklı, A. 1983. **“Türk Edebiyat Öyküsü”**, Türk Edebiyat Yayınları, İstanbul.

Kafkas, İ.G. 2002. **“Ulusal Eğitimde Bir Ömür, Refet Angın’ın Anıları”**, Kültür Yayınları, İstanbul.

Karlı, M. D.&Yıldız, K.&Akgün, N.,&Cerit, Y. 2001. **“Yeni Öğretim Teorilerinin Bazı Kavramları Açısından Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Uygulamasının Analitik Olarak Değerlendirilmesi”**, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yayınları, Sayı:27, Ankara, 347-358.

Kaynak, T. 1996. **“İnsan Kaynakları Planlaması”**, 2. Baskı, Alfa Basım Dağıtım, İstanbul.

Keiffer-Barone S.&Ware K. 2001. **“Growing Great Teachers in Cincinnati”**, Educational Leadership, Yıl:8. Sayı:58. 56-59.

Kocabıçak, S., 2005.**“100 Yaşın Eşiğinde Bir Eğitici: Refet Angın’la Bir Sohbetin Öğrettikleri “Öğretmen Herşeyden Önce Rehber Olmalıdır”**, Yöret Postası, s. 21, [www.yoret.org.tr/download/posta/77.doc. 22.09.2006]

Kutlu, E. 2000. **“Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri”**, Anadolu Üniversitesi Ya. No: 1209, I.I.B.F. Ya. No: 167, Eskişehir.

Lambert, L.&Collay, M.,&Dietz, M. E.&Kent, K.,&Richert, A.E. 1996. **“Who Will Save Our Schools? Teachers as Constructivist Leaders.”** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Larson, K. 2002. **“Passionate Teacher Paper”**, Unpublished paper.

Leithwood K. 1990. **“The Principal’s Role In Teacher Development”** Association For Supervision And Curriculum, 71-90.

London, R., Johnson, A., Arguelles L. et al. 2004. **“Teaching from a spiritual perspective”**. Encounter: Education for Meaning and Social Justice, Yıl:17, Sayı:2, 28-37.

Lynn, S. 2000. **“Using the Teacher Career Cycle to Support Professional Growth and Development”** [<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>. 9.05.2006].

Marcia,1980.[<http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/kimlik.HTM>.08.06.2007].

Mayring, P., çev., Gümüş&Durgun. 2000. **“Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş”**, Baki Kitabevi, Adana.

Mefharet E. 1981. **“Eğitimde Psikolojinin Rolü”**, Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul. [<http://egitim.nigde.edu.tr/articles.php?lng=tr&pg=128>.30.10.2005].

McLaughlin, M. W. and Talbert, J. 1993. **“Contexts that matter for teaching and learning”**, Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford.

McDermontt, P.&Rothenberg, J.,&Gormley, K. 1999. **“The best teachers in low income, urban schools: How do they maintain their enthusiasm and excellence?”** ERIC Document Number: ED 419027.

McNair, V.&Galanouli, D. 2002. **“Information and Communications Technology in Teacher Education: can a reflective portfolio enhance reflective practice?”**, Journal of Information Technology for Teacher Education, Vol. 11, No 2.

Mevarech Z.R. 1995. **“Teachers Paths On The Way To And From The Professional Development”**, Teacher College Press, New York.

Miller, R. 2000. **“Researching Lifa Stories and Family Histories”**, Sage, London.

Morrow, Lesley, Mandel&Casey Heather, Kenyon. 2004. **“A professional development project with early literacy teachers: Partners in change”**, [The Reading Teacher](#). Newark: Vol.57, Iss. 7.

Mutlu, N. 2000. “**Kendimizi İyi Yetiştiremiyoruz**”, Öğretmen Dünyası Dergisi, sayı:251, 9-13.

National Commission On Teaching and America’s Future, 1996. ‘**What Matters Most: Teaching for America’s Future**’, New York. ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 931. [http://business.curtin.edu.au/files/The_Hands_of_Time_full_paper.pdf. 7.06.2006].

Nias, J. 1996. “**Thanking about feeling: The Emotions Teaching**”, Cambridge Journal of Education, Sayı:26, 3.

Nias, J. 1989. “**Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work**”, London, Routledge.

Noe, R., A., **İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi**, çev. Canan Çetin, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1999.

Nomer, B. 2002. “**Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**”, İstanbul.

Novick, R. 1996. “**Actual Schools, Possible Practices: New Directions In Professional Development**”. Education Policy Analysis Archives, Volume:4, Number:14.

O’Connor, J. 1998. “**Leading with NLP, Essential Leadership Skilles for Influencing and Managing People**”, Thorsons Publications, Londra.

Olebe, M. “**Helping New Teachers Enter and Stay in the Profession**”, [The Clearing House](#), Vol. 78. Washington.

Özdayı, N. 1993. **“Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Streslerinin Karşılaştırılması”**, M.Ü. Eğitim bilimleri Dergisi, Sayı:5, İstanbul, 113-128.

Özdayı, N. 1992. **“Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Mesleki Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi”**, M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:4, İstanbul, 177-188.

Özden, Y. 2002. **“Eğitimde Dönüşüm”**, Eğitimde Yeni Değerler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Özden, M.C. 2001. **“Bireysel Kariyer Yönetimi”**. Bilgi Yayınevi, Ankara.

Özden, Y. 2000. **“Öğrenme ve Öğretme”**, 4. Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Özgen, H.&Türk, M. 1996. **“Türkiye’deki Sanayi İşletmelerinde Kriz Yönetimi Sorunlarının Çözülmesi Üzerine Bir Araştırma”**, Yönetim, Yıl:7, Sayı:23, İstanbul.

Pehlivan, İ. 1998. **“Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik”**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Plummer, K. 1983. **“Documents of Life, Allen&Unwin”**, London.

Pritchard, F.&Ancess, J. 1999. **“The Effects of Professional Development Schools: A Literature Review”**, National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Washington D.C.

Russel, B. 1981. **“Eğitim ve Toplum Düzeni”**, 2. Baskı. Çev:Nail Bezmen,Varlık Yayınları, İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z. 2000. **“İnsan Kaynakları Yönetimi”**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

Sandbank, J. 2001. **“Sources of Job Satisfaction Among High School Teachers at Different Career Stages”**, Columbia Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia.

Sakallı, T., **“İki Nesil İki Öğretmen”**,
[<http://www.milliyet.com.tr/2005/03/06/yazar/guclu.html>.05.06.2007]

Schemel, R. 1997. **“Yönetim Eğitimi Alıştırmaları - Kuramdan Uygulamaya”**, Çev. Nedret Öztan - Uğur Çoruh, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Sayı:35, Ankara.

Scott, S. **“The Hands of Time: Tracking Teachers’ Professional Development Perspectives and Experiences at Different Career Stages”**, Curtin University of
[Technology <http://courses.nnu.edu/ed581mp/career.htm>. 1.06.2006].

Seferoğlu, S. S. 2004 **“Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”**. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, 83-95.

Senge, P.M. 2001. **“Beşinci Disiplin”**, (çev. İldeniz, A.&Doğukan, A.), Yapıkredi Yayınları, İstanbul.

Senemoğlu, N. 1997. **“Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya”**, Spot Matbaacılık, Ankara.

Shrank, W.H.&Reed, V.A.&Jernstedt, G.C. 2004. **“Fostering professionalism in medical education: A call for improved assessment**

and meaningful incentives”, Journal of General Internal Medicine, Sayı:19, 887-892.

Sikes, P. 1997. **“Parents Who Teach: Stories From Home and From School”**, Cassell, London.

Southon, G.&Braithwaite, J. 1998. **“The end of professionalism?”**, Social Science and Medicine, Sayı: 46, 23-28.

Sparks, D.&Horsley, S.L. 1989. **“Five Models of Staff Development”**. Journal of Staff Development, Fall 1989, Volume: 10, No: 4. [<http://www.nsd.org/library/publications/jsd/sparks104.cfm>. 01.06.2005].

Sparks, D. 2004. **“The principal's essential role as a learning leader”**. National Staff Development Council. [<http://www.nsd.org/library/publications/results/res9-04spar.cfm>. 06.03.2005].

Steffy, B. E. 2001. **“Career Stages of Classroom Teachers”**. [www.coe.fsu.edu/whitepapers/using.htm. 02.05.2006].

Steffy, B.E.&Wolf, M.P. **“The Lifecycle of the Career Teacher: Maintaining Excellence for a Lifetime”**. [LSS Spotlight Series No. 311 www.coe.fsu.edu/whitepapers/using.htm. 02.05.2006].

Super D., **“A Life-Span, Life-Space Perspective On Convergence”**, Convergence In Career Development Theories: Implications For Science And Practice, Palo Alto, CA: CPP Books, A Division Of Consulting Psychologists Press, Inc., p 63-74, 1994.

Süsoy, Y. 2003. **“29 Ekim’i Bilmeyen Kolej Öğrencileri”** [<http://www.hurriyetim.com.tr/yazarlar/yazar/0,,authorid~71@sid~9@tarih~2003-11-25-t@nvid~339685,00.asp>. 06.09.2006].

Swick, H.M. 2001. **“Professionalism, A key to weathering the storm”**, Obstetrics and Gynecology, Sayı:98, 156-161.

Şanlı, S. 2006. **“Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Şişman, M. 2004. **“Öğretim Liderliği”**. Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

Şişman, M. 2002. **“Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar”**. Pegem A Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.

Tafel&Bertani, 1992, akt: Campton, 2002. **“Cynthia Mackie, Perceived Professional Development Needs of Career Teachers”**, Virginia Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia.

Tang, S.Y.F. 2002. **“Challenge And Support: The Dynamics of Student Teacher’s Professional Learning in the Field Experience”**, Teacher and Teacher Education, Sayı:19, 483-498

Taymaz, H. 1992. **“Hizmet İçi Eğitim”**, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

Telci, C. 1992. **“Career Planning İn Organization”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Temel, A. 1990. **“Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Öğretmenlik Formasyon Programının**

Etkisi”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl:1. Sayı:3. Adana, 180-192.

Tepe, H. 2000. **“Etik ve Meslek Etikleri”**, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.

Tok, T. N. 1998. **“Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinmelerini Karşılama Düzeyi”**, Öğretmen Dünyası Dergisi, Sayı:227, 39-41.

Turk, R.L.&Wolff, K.&Waterbury, C.&Zumalt, J. 2002. **“What Principals Should Know About Building And Maintaining Teams”**. NASSP Bulletin, Volume: 86, Issue: 630, 15-23.

Töremen, F. 2003. **“Öğrenen Okul”**, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No:203, Ankara.

Uyanık, S. **“Cumhuriyetin Küreselleşmemiş Kadınları-Bir Akademisyenin Sunumundan.”**

[<http://www.turklider.org/TR/EditModule.aspx?TabId=567&mid=3921&ItemId=1070>. 25.09.2006; 16.08.2006]

Uygun, N. 2006. **“İlköğretim Müfettişlerinin Kariyer Gelişimi Üzerine Empirik Bir Araştırma”**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Upham, D. 2001. **“Celebrating teachers”**. [ERIC Document Number: ED 458209. 05.12.2006]

Ülgen, G. 1997. **“Eğitim Psikolojisi”**, 3. Basım, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Ünal, I. 2007. **“Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm”**, Halkın Hakları Forumu Çalışma Grubu. [http://www.halkevleri.org.tr/halkinhaklariforumu/index.php?eylem=oku&no=2764#_ftnref8. 09.12.2007].

Üstünlüoğlu, E. 2005. **“Öğretmenlerin Doğrudan Gözlem Yoluyla İşbirlikli Öğretimi Gerçekleştirilmesi”** Milli Eğitim Dergisi, Sayı:145, Ankara.

Wolfson, T.&Payne, D. 2000. **“Teacher Professional Development-The Principal's Critical Role”**. NASSP Bulletin, Volume: 84, Issue: 618.

Varış, F. 1973. **“Cumhuriyetin 50.Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun”** A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (50.Yıla Armağan), A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 47-62.

Vural, B. 2004. **“Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen”**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

Yalın, H.İ. 2001. **“Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”**. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:150, Ankara..

Yıldırım, A.&Şimşek, H. 2005. **“Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YÖK Fakülte- Okul İşbirliği, 1998. YÖK Yayınları, Ankara.

EKLER

EK. 1. REFET ANGIN KISA BİYOGRAFİ

[Türkiye Cumhuriyeti](#) tarihinin ilk kadın öğretmenlerinden biri olan ve 90 küsur yaşında olmasına rağmen halen Milli Eğitim Bakanlığında danışmanlık görevini yürüten Refet ANGIN, Gelibolu'da Emniyet Amiri Hafız Şerif Bey'le Halime Hanım'ın üç çocuğundan en büyük çocuğu olarak 1915'de dünyaya gelmiştir. Kendisinden küçük iki kız kardeşi vardır. Babası bir [Kuvva-i Milliye](#) üyesidir. [Mustafa Kemal](#)'in arkasından Anadolu'ya gidip orta cephede üç yıl savaşmıştır. İlk okul deneyimini mahalle mektebinde yaşayan Angın, mahalle mektebine devam etmek istememiş ve okuma yazmayı annesinden öğrenmiştir. Cumhuriyetin ilanı ve [Tevhid-i Tedrisat Kanunu](#)'ndan sonra Gelibolu'da açılan iki okuldan biri olan Cumhuriyet Okulu sınavını kazanarak okula üçüncü sınıftan başlamış, henüz küçük bir çocukken öğretmen olmaya da karar vermiştir (Sakallı, 2000). Refet Angın, Mustafa Kemal Atatürk ilk olarak 1928'de Gelibolu'da olmuştur. Atatürk'ün "Büyüyünce ne olacaksın çocuk" sözüne, "öğretmen" diye cevap vermiştir ve Angın'ın bu yanıtı tüm yaşamı boyunca tutmak için üstün çabalar göstereceği bir söz olarak hayatının yolunu çizmiştir.

Atatürk ile ikinci karşılaşmaları 24 Aralık 1930'da Edirne'de Kız Öğretmen Okulu'nda olmuştur. Öğretmen Okulu öğrencisi olan Refet ANGIN; Atatürk'e "Bakın sözümü tuttum Paşam. Öğretmen olacağım işte" dediğinde, Atatürk onun Gelibolu'daki küçük kız olduğunu derhal hatırlamış ve bunu belirterek, ne öğretmeni olmak istediğini sormuştur. "Matematik" cevabını alınca "Hayır tarih öğretmeni olacaksın. Çünkü nesillere tarihlerini öğretmek en önemli vazifedir" sözü üzerine Refet Angın, tarih öğretmeni olmaya karar vermiştir (Karakaş, 2000).

Angın, 1932'de Edirne Öğretmen Okulu'ndan, 1936'da Gazi Eğitim Fakültesi'nden mezun olmuştur. Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü'ne ve aynı zamanda Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne giderken, Mustafa Kemal, kız kardeşi Makbule Atadan'ın himayesinde eğitimine devam etmiş, ancak bir çok maddi sıkıntılar çekmiş

ve henüz öğrenci iken diğer sınıflardaki arkadaşlarına matematik derleri vererek ve oku kütüphanesinde çalışarak eğitimini sürdürmüştür (Gürel, 1991).

17 Eylül 1936'da da tarih öğretmeni olarak Biga'da Gelibolu Lisesi'nde göreve başlamıştır. 20-25 Eylül 1937 tarihleri arasında İstanbul Dolmabahçe Sarayında yapılan İkinci Türk Tarih Kongresi'ne bakanlığın daveti üzerine delege olarak katılmış ve 3 hafta süreyle Atatürk'ün sekreterliğini yapmıştır. Biga ve Bursa'dan sonra müdür olarak Antakya'ya gitmiş. Gaziantep, Erzurum, ve Balıkesir'de görev yaptıktan sonra 1954 yılında Balıkesir'de bir mitinge gelen İsmet İnönü ile görüşmesi ve öğrencilerine göstermesi sonucunda hakkında soruşturma başlatılmış, soruşturma neticesinde Kayseri'ye sürülmüştür. Kayseri'de yönetici olarak görevini sürdürürken Bakanlık tarafından Ankara'ya çağırılmış ve Deneme Lisesi'nin kuruluş çalışmalarına katılmıştır. [1955](#) - [1975](#) yılları arasında [Ankara](#)'da görev yapan Angın, 5 Aralık 1955'te açılan [Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi](#)'nin önce rehber öğretmenliğini, ardından da müdürlüğü'nü yürütmüştür. 1975'te ailesi İstanbul'a taşınınca, hayatı boyunca ailesi ve kardeşlerini düşünen ve hiç evlenmeyen Angın da tayinini İstanbul'a istemiş ve çeşitli okullarda yöneticilik yapmıştır. Çeşitli illerdeki pek çok okulda öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü olmanın yanı sıra, Adapazarı, Gelibolu, Biga okullarında tarih öğretmenliği; Bursa Kız Lisesi, Antalya Kız Meslek Lisesi Müdürlüğü, Gaziantep Kız Meslek Lisesi, Balıkesir Kız Meslek Lisesi Müdürlüğü, Ankara Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde Yüksek Kısım'da eğitim şefi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda müdür yardımcılığı yapmış, Orta Köy Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi ve Rüştü Uzel Kız Meslek Lisesi kuruluş çalışmalarında bulundu. 1981'de yılın öğretmeni seçilmiştir. 46 yıl fiilen öğretmenlik yaptıktan sonra, [1982](#)'de tarih öğretmenliğinden emekli olmuştur. Emekli olduktan sonra kendisi için hazırlanan özel bir statü ile Milli Eğitim Bakanı Onursal Danışmanı olarak görevine başlamıştır (Kaçmaz, 1999; Er, 2000; Gümüsoğlu, 1999-2001; Güçlü, 2000; Eyi, 2000). Bu gün itibari ile 28 yıldır bu görevini aralıksız sürdürmektedir ve o gün bu gündür mesleğinin duayeni olan Refet Angın hâlâ aynı odada çalışmaktadır.

Angın, Cumhuriyetin 75. yılını kutlama etkinlikleri çerçevesinde, Türk Hukukçu Kadınlar Derneği'nin 10 Ekim 1998 tarihinde gerçekleştirdiği organizasyonda

mesleklerinde ilk olan kadınlar için hazırlanan şükran plaketi ile onurlandırılmış, 28 Ekim 1998’de 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime katkılarından dolayı ödüllendirilmiş, Atatürk’ün 100’üncü yaş kutlamalarında görevlendirilmiş, ilk [öğretmenler](#) gününde yılın öğretmeni seçilmiş, 27 Kasım 2001’de “2001 yılı Başöğretmen Atatürk” ödülü ile ödüllendirilmiş, Forum İstanbul 2004 Eğitim Ödülleri çerçevesinde eğitime 68 yıllık katkıları nedeni ile “Eğitime Hayat Verenler ve Eğitim için Hayat Verenler” ödülüne layık görülmüş, 06.03.2006 tarihinde “Cumhuriyeti Aydınlatan Meslek Kadınları” ödülü ile ödüllendirilmiş, [Yıldız Teknik Üniversitesi](#) Senatosunun [29 Haziran 2006](#) tarihinde aldığı kararla [onursal doktora](#) ünvanı almıştır. Angın, ayrıca Türkiye’de 17 Milli Eğitim şurasına katılan tek öğretmen olma ünvanına da sahiptir. 17 Şuraya katılan tek öğretmen olmak kendisinin mesleğindeki ödülü olarak kabul ettiği bir durumdur ve bu 17 katılımı mesleğine olan bağlılığının göstergesi olarak kabul etmiş ve şuralara katılmış olmaktan gurur duyduğunu her fırsatta belirtmektedir (Küçük Kurt, 2002; Kafkas, 2002; Güçlü, 2006; Kocabaşak, 2005).

1983 yılından başlayarak 2005 yılına kadar emekli öğretmenleri kapsayan ilk ve tek organizasyon olan "Cumhuriyete Işık Veren Öğretmenler" projesini hayata geçirmiş ve çalışmaların bütün Türkiye’ye yayılması için çaba göstermiştir. Bu proje kapsamında “Cumhuriyet Öğretmenleri” yıllığı hazırlanmış ve her yıl 24 Kasım öğretmenler gününde bir çok etkinlik düzenlenmiştir.

Angın’ın çalışmaları özellikle onursal danışmanlık döneminde; dernekler, sivil toplum kuruluşları, gönüllü organizasyonları eğitimsel amaçlara yöneltmek, bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak ve öğretmen eğitimi, öğretmen niteliğini artırma yönünde yoğunlaşmıştır.

25 Mayıs 2006 yılında MEF okulları tarafından Refet ANGIN adına bir müze açılmış ve tüm özel eşyaları, ödülleri, fotoğrafları, kitapları, vb. Angın tarafından bu müzeye bağışlanmıştır. Tüm bu ödüller içinde Angın’ın kendisini en çok mutlu eden ödüller arasında Kağıthane’deki Refet Angın İlköğretim Okulu’yla adının yaşayacak olması ve Ankara Hasanoğlu’da öğrencilerinin dikmiş olduğu fidanları ve ... okulları ile bazı yardımseverlerin süre sınırı olmadan kendisi adına öğrenim bursu tahsisi etmiş

olmalarını sayması, O'nun mesleğine olan bağlılığını, sevgisini, öğrencilere olan duyarlılığını göstermesi açısından oldukça anlamlıdır.

REFET ANGIN RESİMLERİ



**Çanakkale Orgenaral Eşref Bitlis Orta
Okulu – Öğretmen/Müdür Muavini
1936-1938**



İstanbul-2007

EK. 2.

Original Message-----
From: ...
Sent: Monday, March 03, 2003 4:48 PM
To: bdl-mezun@yahoogroups.com
Subject: RE: [bdl-mezun] İstanbul'dan Sevgilerle

Merhaba arkadaşlar,

Öğretmenlerimizle ilgili satırlarınızı heyecanla okudum. Son mezunlar yemeğine okulumuzun ilk öğretmenlerinden olan, mezun abi ve ablalarımızın "hocaların hocası" diye hitap ettikleri bir büyüğümüz (ne yazık ki, hafızam ismi konusunda beni yolda bıraktı) de katılmış ve çok hoş bir konuşma yapmıştı. Geniş katılımlı bir yemekte bizde emeği olan tüm diğer kıymetli öğretmenlerimize bir merhaba diyebilmek ne güzel olur...

To: <bdl-mezun@yahoogroups.com>
Sent: Monday, March 03, 2003 8:44 PM
Subject: RE: [bdl-mezun] İstanbul'dan Sevgilerle
"Sevgili Kardeşim,
Güzel düşüncene teşekkürler, sözünü ettiğin öğretmenimiz Sayın Refet Angin olmalı (kanımca), umarım bu konuda sana yardımcı olabildim."
"Selamlar
Arkadaşlar Refet Angin Hocamızın toreni bugün saat 16 da de biz 2-3 kişi orda insallah olacağız gelmek isteyenler varsa torenin bugün olacağını hatırlatmak istedim."

"Komik tartışmalar arasında nasıl da unutmışsunuz sevgili öğretmenimizi. Refet öğretmenin 90. doğumgünü. Hatırlayan var mı? Eminim kim olduğunu bilmeyenler bile vardır aramızda. Keşke şimdi gelip de kendimize gelmemiz için bir şeyler söyleseydi bize..."

"Okulumuz kurucularından eski Müdiremiz ve kuruluş yıldönümlerinin vazgeçilmez kişisi Refet hoca Hastahaneye kaldırılmış. Anadolu ajansının haberi aynen şöyle; "Milli Eğitim Bakanlığı onursal danışmanı ve Türkiye'nin ilk kadın öğretmeni Refet Angin, hastanede tedavi altına alındı. Bahçelievler'deki Özel Hizmet Hastanesi Genel Cerrahi Bölümü'nde tedavisi süren Angin'in, fazla kalp çarpıntısına bağlı solunum problemi nedeniyle hastaneye getirildiği kaydedildi. Solunum destek tedavisi yapıldığı ve yaşı nedeniyle bu tedavinin sık sık tekrarlandığı belirtilen Angin'in bilincinin açık olduğu, konuşabildiği ve yatağında oturup kalkabildiği, ancak bütün riskler göz önünde tutularak sürekli gözetim altında tutulduğu bildirildi. 92 yaşındaki Refet Angin'in hastanede tedavisine devam edildiği ifade edildi. Hocamıza acil şifalar diliyoruz"

"Herkes merhaba,
Asagidaki yazi Hincal ULUC'un 02.02.2007 tarihli SABAH gazetesindeki kosesinden alınmistir. Okulumuzun kurucusu olan Rafet ANGIN Hocamiza yapilan haksizligin giderilmesi ve/veya Rafet Hocamla sahip cikabilme adina BDL mezunlari olarak biseyler yapmaliyiz diye dusunuyorum." <http://groups.yahoo.com/group/bdl-mezun/message/11449>

“arkadaslar merhaba,
Refet hocamızın , Anadolu hisarı öğretmen evinde kalması ile ilgili bir gelisme varmı?? bu konuda bir calisma yapacaktıyız. bilgilendirme şansımız varmı acaba?? selamlar,”

Re: [bdl-mezun] refet angin

“Sevgili ... Hocamız'la ilgili olarak Mezunlar Dernegi olarak bugun Istanbul Il Milli Egitim Mudurlugu'nu aradik..Il Md. bir haftaligina yurt disindaymis..Il Md. Yrd. Ile gorustuk..Soz konusu Ogretmenevi'nde konaklama departmani bulunmadigini ve konaklama departmani bulunanlarda da belli bir sure kalinabildigini soyledi ama saglikli bir sonuca ulasmak icin Il Md'nin donusunu beklemek gerekiyor..konuyu Mezunlar Dernegi olarak takip ediyoruz..gelismeleri sizlere iletcegiz..ilginize tesekkur ederiz..... Mezunlar Dernegi Sozcusu”

“Sevgili arkadaslar , refet hocamız ile ilgili koray arkadasimizin bize iletigi bilgiyi, sizlerle paylasıyorum. bilgilerinize sunarım. Saygılarımla,”

-----Original

Message-----

From: Deneme_mezun@yahoogroups.com [mailto:Deneme_mezun@yahoogroups.com]On

...

Sent: Wednesday, February 07, 2007 11:45 AM

To: Deneme_mezun@yahoogroups.com

Subject: [Deneme Lisesi Mezunlari] Refet ANGIN hocamız hakkında son gelismedir. "Guvencilir bir kaynaktan aldığım gelismeyi fazla ayrintiya girmeden aktarmak istiyorum.... Refet Hocamiza ait kalacak yer sorunu cozumlenmistir. Ogretmenimiz hastaneden taburcu olmasini takiben gecici olarak Orduevinde misafir edilecek ve T.S.K.'ya ait Camlica'da bulunan huzurevine yerlestirilecektir. Ilgili kurumlar gerekli islemlere baslamistir. Konu ile ilgilenererek sonuclandiran kisi ve kurumlara sonsuz tesekkur ederim... Saygılarımla, ...”

“Degerli

Mezunlarımız,

Deneme Lisesi kurucu ogretmenlerinden ve eski mudurumuz Sayin Refet ANGIN'in 50. Yil Mesaji'ni canli olarak BDLMD_TV'de izleyebilirsiniz.”