



Dezavantajlı okulda öğretmen olmak: mesleki gelişim perspektifinden bir anlatı *

Nurdan Ödemiş Keleş¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir meslek lisesinde görev yapmakta olan bir öğretmenin, öğretmenlik hikâyesini ve deneyimlerini mesleki öğrenmesi ve gelişimi açısından derinlemesine ele almaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan anlatı araştırması desenindedir. Araştırmanın katılımcısı öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter (ölçüt) örnekleme yöntemi ile seçilmiş; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler anlatı araştırmasına özel olarak tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul terki, erken evlilik, çocuk işçiliği gibi dezavantajlara sahip okulda göreve başlamadan önce mesleki öğrenme ve gelişime dair hissedilen idealist düşünce, dezavantajlı okulda yerini mesleki tükenmişlik, yılgınlık, mesleki potansiyeli tam kullanmama hissine bırakmıştır. Okuldaki mevcut bu dezavantajlar öğretmenin özel mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmış ve bunları gidermek üzere eğitimlere yönelmesini sağlamıştır. Katılımcı tarafından yürütülen mesleki gelişim ve eğitim uygulamaları, düzenlenme zamanı açısından işlevsiz olarak nitelendirilmiştir. Uygulamalarda dezavantajlı okullara ek destek sağlanmaması ve uygulama derslerinin göz ardı edilmesi ise öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişim sürecine olumsuz biçimde yansımaktadır. Mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarının etkisizliğinin nedenleri arasında katılımcı deneyimleri doğrultusunda vurgulananlar kararların sahaya uygunluk gözetilmeden alınması, dezavantajlı okulların özel koşullarının dikkate alınmaması, öğretmenin dezavantajlı okul bağlamındaki aşırı yükünün mesleki öğrenme ve gelişime fırsat vermemesidir. Araştırma dezavantajlı okul koşullarının öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine nasıl yansıdığını ortaya koymakta, dezavantajların giderilmesine yönelik önerilerle gelecekteki eğitim politikalarına ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Dezavantajlı okul
Öğretmen öğrenmesi
Öğretmen mesleki gelişimi
Anlatı araştırması
Eğitim yönetimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.03.2025
Kabul Tarihi: 15.09.2025
Elektronik Yayın Tarihi: 07.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2524

* Bu çalışma 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (7-9 Mart 2024, İstanbul).

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye, nurdan.keles@adu.edu.tr

Giriş

Öğretmenlerin gelişimi ve öğrenmesine ilişkin alanyazın her geçen gün daha da genişlerken, bu konunun öğrenci ve okul başarısı çıktılarının temelinde bulunması, konuya ilişkin araştırmacı ilgisini canlı tutmaktadır. Öğretmenin mesleki gelişimi ve öğrenmesine ilişkin araştırma kanıtları, öğretmen öğreniminin öğretmene, öğrenme etkinliklerinin kendisine ve okul bağlamına göre değiştiğini göstermektedir (Opfer ve Peder, 2011). Okulun yapısal ve kültürel yönleri, öğretmen öğrenmesi ve değişim arasındaki ilişkiye dair alanyazında araştırmalara hâkim olan görüşlerden biri okulların kendilerini öğretmenlerin öğrenimi ve değişimi için destekleyici ortamlara dönüştürme kapasitelerine odaklanmaktadır (Sleegers ve Leithwood, 2010). Dolayısıyla okulların kendi içlerindeki ve çevresel koşullarının öğretmenlerin mesleki gelişme ve öğrenmelerini etkilediği söylenebileceği gibi bu koşullardan en zorlu olanının ise dezavantajlı bölgelerde yer alan okullara ilişkin olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında okulun dezavantaj düzeyi ile öğretmenlerinin işten ayrılma oranı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Allen vd., 2018). Dezavantajlı okul profiline yönelik rehberlik hizmetinin pek çok okulda etkili olmaması, öğrencilerin zihinsel ve sosyal-duygusal davranışlarını ele almanın ağırlığını da öğretmenlere yüklemektedir (Walton-Fisette, 2020). Dolayısıyla bu okullar, yalnızca öğrenci performansını değil aynı zamanda öğretmenlerin iş yaşam kalitesini de etkileyen çok sayıda zorluk içermektedir. Ancak zayıf sosyo-ekonomik koşullara rağmen bu okullardan bazılarının iyi performans gösterdiğini, dolayısıyla diğer olumlu faktörlerin yanı sıra, öğretmenler için tatmin edici iş koşulları sunduğunu vurgulayan araştırma kanıtları da mevcuttur (Matla ve Xaba, 2020). Dezavantajlı okul olmanın farklı kültür, bağlam ve ülkelerde öğretmenlerin motivasyon, işten ayrılma gibi değişkenlere yaptığı etkinin farklılık göstermesi, öğretmenin mesleki öğrenmesi ve gelişimine yansımalarını da merak konusu haline getirmektedir. Araştırmalarda dezavantajlı öğrenci ve okul profilinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yükseltip motivasyonlarını düşürdüğü, bu durumun da zaten dezavantajlı olan okulu daha da dezavantajlı hale sürüklediği belirtilmektedir. Ayrıca aynı araştırmada okulu dezavantajlı olmaya iten nedenler arasında öğretmenlerin mesleki niteliğindeki yetersizliğe de dikkat çekilmesi (Tosun vd., 2020) bu tür okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim (MÖG) süreçlerini ele almayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle araştırmada dezavantajlı okul ortamının öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine yansımaları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Dezavantajlı Okul Özellikleri

Eğitimsel dezavantajda yoksulluk ve sosyal sınıf farklılıkları Birleşik Krallık gibi ülkelerde en güçlü faktör olarak ortaya çıkarken (White ve Murray, 2019) durumun Türkiye bağlamında da benzer olduğuna ilişkin araştırma kanıtları bulunmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yer alan okulların çevresel koşullarına bakıldığında buradaki bireylerin yoksulluk yaşayan ve şiddete yatkınlık gösteren gruplar ile göçmenler, engelli bireyler, kadın ve çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Toprakçı ve Arslan, 2022). Ayrıca bu bölgelerdeki öğrenciler yoksulluk, açlık, şiddet, uyuşturucu bağımlılığı gibi farklı nedenlerden kaynaklanan bir travmayı da yaşıyor ve içselleştiriyor olabilirler (Sutherland ve Parker, 2020). Bunların yanı sıra kronik rahatsızlıkları olan, hane içi bakım yükü fazla olan, çalışan çocuklar gibi öğrenci özelliklerine sahip dezavantajlı sayılabilecek okullardaki gruplar diğer çocuklara göre daha fazla devamsız olabilirler (Gencer vd., 2023; Gürgeç, 2024). Sosyal açıdan yoksun bölgelerdeki okulların en büyük zorluklarından biri, sosyal açıdan dezavantajlı ailelerden gelen, daha düşük eğitim istekleri olan ve kurumsallaşmış eğitim kaynaklarına daha az erişime sahip olan öğrencilerin sayısının yüksek olması ve bunun da olumsuz bir öğrenme ortamı yaratabilmesidir (Klein, 2017). Bu olumsuz öğrenme ortamının sadece öğrenciler üzerinde değil öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri üzerinde de zorluklar yaratması olasıdır.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Gelişimi

Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi alanyazında personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Mesleki gelişim, kişinin kariyerini kapsayan ve öğretmen eğitimcinin çalışma ortamıyla anlamlı etkileşimlerinden kaynaklanan bir öğrenme süreci olarak görülebilir (Kelchtermans, 2004). Mesleki öğrenme, öğretmenlerin beceri ve yetkinliklerinin bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan enerjinin harekete geçirilmesi olarak tanımlanırken (Senge, 2014), buna yönelik programlar genellikle, öğretim araştırma grupları ve resmi mentorluk programları gibi resmi ortamlarda gerçekleşmektedir (Timperley, 2011). Resmi öğrenme ortamları kapsamında hizmet içi eğitimler ise en önde gelen mesleki öğrenme biçimi olarak görülebilir. Bu eğitimler öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlama amacıyla düzenlenmekte ve birçok hedefi içermektedir. Bu eğitimler göreve yeni başlayan öğretmenlerin uyumunu sağlama; okulun amaç, değer ve ilkelerine katkı sunan bilgi, beceri ve tutumu kazandırma; öğretmen performansını ve doyumunu artırma; kariyer gelişimi kapsamında tecrübe zenginleştirme; mesleki sorunları çözme gibi hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlar (Önen vd., 2009; Özbek vd., 2018). Bunların yanı sıra öğretmenler akran öğretimi, işbirlikçi planlama ve meslektaşlar arasındaki mentorluk sırasında oluşan resmi olmayan etkileşimler yoluyla da öğrenebilirler (Little, 2012). Öğretmenler mesleki öğrenme sürecinde, aktif biçimde kendi öğrenmelerini yönetebilen, meslektaşlarıyla işbirliği halinde olan, öğrenci ve öğretmen dönütleriyle kendi öğretimini güncelleyen, diğer öğretmenlerin öğretimlerini gözlemleyerek bu konuda düşünen kişilerdir (Liu ve Hallinger, 2018). Öğretmenlerin resmi olmayan öğrenme kaynakları arasında meslektaş ya da diğer eğitim paydaşlarıyla yoğun etkileşimde bulunma, sürece aktif katılım sağlama, doğrudan bilgi kaynaklarına başvurma, yaparak veya tecrübe edinme ile öğrenme bulunmaktadır (Çelik vd., 2021). Hangi türde olursa olsun kuşkusuz önemli olan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenleri devamlı öğrenen ve araştıran bir profesyonel haline getirmesidir (Özdemir, 2016). Ayrıca idealist öğretmen tipinde mesleki olarak sürekli gelişim, öne çıkan bir unsur olarak da göze çarpmaktadır (İğde ve Yakar, 2021).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALİS) 2018 raporuna göre öğretmenlerin %80'inden fazlası, aldıkları mesleki eğitimin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu bildirmektedir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Öğretmenlere mesleki gelişim için destek sağlamak potansiyel olarak daha yüksek iş memnuniyetine yol açabilmektedir (Chen ve Ramos, 2024). Avustralya'da Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından belirlenen öğretim standartları, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu'nun standartlarına benzer biçimde mesleki bilgi, mesleki uygulama ve mesleki katılım olarak belirlenen üç öğretim alanını kapsamaktadır. Mesleki katılım alanında öğretmenlerin mesleki öğrenime katılmaları, meslektaşları, ebeveynler, bakıcılar ve toplumla profesyonel bir şekilde etkileşime geçmeleri dikte edilmekte, öğretmenin mesleki uzmanlığının geliştirilmesine güçlü bir şekilde odaklanılmaktadır (Darling-Hammond, 2021). Üstelik bir dizi yalıtılmış etkinlik yerine, mesleki öğrenme artık öğretmenlerin dinamik, etkileşimli ve devam eden bir gelişim süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır (Karacabey vd., 2020). Bu nedenle, öğretmen eğitiminin yansıtıcı ve araştırmaya dayalı yönlerinin yanı sıra etik, sosyal, kültürel ve politik boyutları da dikkate alınmalıdır (Flores, 2023). Öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerini sağlamak ve devam ettirmek ise dezavantajlı okul bağlamının olumsuz koşullarında daha zorlayıcı olabilir.

Dezavantajlı Okullarda Mesleki Öğrenme ve Gelişim

Alınan mesleki öğrenme ve gelişim eğitimlerinin yanı sıra bağlamsal faktörler de öğretmenlerin mesleki ve kişisel kimlik algısını büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin geldiği sosyo-ekonomik bağlamlar, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme yetenekleri üzerinde bir etki yaratmaktadır (Day vd., 2006). Bu bağlamlardan biri olan dezavantajlı bölgeler sosyo-ekonomik ve kültürel olarak diğer bölgelere göre daha düşük düzeyde olanakları olan bölgeler olarak tanımlanmaktadır (Köse, 2014). Bu bölgelerde yer alan okulların sahip olduğu imkânlar da farklılık göstermektedir (Kondakçı vd., 2016). Dezavantajlı gruplar, yoksulluk yaşayan, sosyal olarak dışlanan, ayrımcılık ve şiddet gören veya görme riski taşıyan kişilerin oluşturduğu, göçmenler, etnik azınlıklar,

engeliler, çocuklar ve izole yaşlılar olarak sıralanabilir (Disadvantaged Groups, 2024). Ayrıca dezavantajlılık cinsiyet, ten rengi gibi doğuştan gelen özellikler olabildiği gibi dil, din, ırk gibi daha sonra toplumsal olarak kazanılan niteliklerle de ortaya çıkabilmektedir (Çağlayan, 2021). Bu tür dezavantajlara sahip okul ve bölgelerde öğretmen istihdamını ve devamını sağlayan anlamlı bir unsurun ise mesleki öğrenme ve gelişim olduğuna ilişkin kanıtların mevcut olduğu görülmektedir (Archibald vd., 2011). Öğretmenlerin dezavantajlı okul ortamı ve çevresinde kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri uygun şart ve enerjiyi bulamamaları mesleki açıdan gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tosun vd., 2020). Öğretmenler, özellikle de yüksek ihtiyaçlı okullarda çalışanlar, kariyerlerinde yetersiz eğitim, gelişim ve özerklik desteği gibi pek çok engelle karşı karşıya kalmaktadır (Chang vd., 2022; Mendoza ve Dizon, 2024). Yoksulluğun yüksek olduğu okullarda algılanan örgütsel ortam, stres-dayanıklılık-öğretme ilişkisinde önemli bir faktördür (Ellison ve Woods, 2019). Dezavantajlı okul öğretmenlerinin altın kalpli olmasının yeterli olmadığı, onların da bilgi ve uzmanlık hazinesine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciyi daha yukarı sosyal sınıflara çekebilmek için ihtiyaç duyulan sermaye ile bu çocukların ailelerinin ve topluluklarının mevcut kültürleri arasında nasıl bağlantı kuracaklarını bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Dolayısıyla bu tür okullarda öğretmenin temel beceri ve yeterlilikleri yanı sıra mesleki öğrenme ve gelişim süreçlerini devam ettirmeye yönelik yeteneklerinin daha da önem kazandığı söylenebilir.

Alanyazında gerek dezavantajlı okullarda görev yapmanın zorlukları (Akın vd., 2022; Allen vd., 2018; Burnett ve Lampert, 2019; Klein, 2017; Matla ve Xaba, 2020; Tosun vd., 2020; Walton-Fisette, 2020; White ve Murray, 2019) gerekse öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve gelişimine yönelik araştırmaların (Archibald vd., 2011; Day vd., 2006; Eroğlu ve Özbek, 2020; İlğan, 2017; Karacabey vd., 2020; Little, 2012; Özdemir, 2016; Timperley, 2011) geniş yer tuttuğu belirlenmiştir. Ancak dezavantajlı okul şartlarını deneyimleyen öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim hikâyelerini derinlemesine ele alan bir araştırma boşluğu dikkati çekmekte, alanyazın taraması sınırlılıkları kapsamında bu konuya odaklanan araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim için gereken şartların ve ihtiyaçların mevcut olmadığı dezavantajlı durumlarda öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerine karşı içsel yaklaşımlarını keşfetmek, öğretmen kariyer gelişimi ve refahı gibi kavramlarla da yakından ilişkili olup bu kavramlara yansımalarının da ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerine yönelik bir araştırma vurgusu ihtiyacı hissedilmektedir. Araştırma dezavantajlı okul koşullarının öğretmenin duygusal ve düşünsel dünyası ile mesleki gelişimi ve öğrenmesine olan yansımalarını kendi hikâyesine odaklanarak çok daha derin bir şekilde ele almakta ve bu konudaki diğer nitel araştırmalardan ayrılmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenin içinde bulunduğu dezavantajlı okul bağlamının, öğretmen öğrenme ve mesleki gelişim sürecine hangi yol, biçim ve ilişkilerle yansıdığını belirlemek, bu yolları iyileştirme ve geliştirmeye yönelik değişkenleri belirleme konusunda rehberlik sağlayabilir. Ayrıca dezavantajlı okullarda öğretmeni, öğretimsel ve mesleki açıdan geliştirme uygulamaları yanında genel hizmet içi eğitimlerin konu ve yöntemleri ile karar vericilerin yasal düzenlemelerine temel olabilir. Diğer okullara göre başlama çizgisinin bir adım gerisinden yarışa başlayan ve bu açığı kapatmak için daha çok çabalaması gereken dezavantajlı okul öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve gelişim sürecini öğretmenlik hikâyesine dayalı yansıtmak ise bu araştırmanın yapılmasının ana nedenidir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, dezavantajlı okulda görev yapmakta olan bir öğretmenin mesleki öğrenmesi ve gelişimine yönelik deneyimlerini, öğretmenlik hikâyesi ve anlatılarına odaklanarak ele almaktır. Dolayısıyla araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

Dezavantajlı okulda öğretmenlik deneyiminin, öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişme sürecine yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı temelinde anlatı (narrative) araştırması olarak tasarlanmıştır. Anlatı araştırması, araştırmacının bireylerin yaşamlarını incelediği, birey veya bireylerden kendi yaşam öykülerini talep ettiği, insan bilimlerinde bir inceleme desenidir (Reisman, 2008). Bu desende bireylerin hayatı deneyimleme yolları analiz edilmektedir. Anlatı araştırmasında araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler, “sosyal ve bireysel hikâyelerin inşası ve yeniden inşası” görüşüne dayalı biçimde kendilerinin ve başkalarının hikâyelerindeki anlatıcılar ve aynı zamanda karakterleri haline gelmektedirler (Connelly ve Clandinin, 1990). Anlatı araştırmaları belli bir hikâyenin yeniden aktarılması, derlenmesi veya yeniden sunulmasından daha öte, katılımcıları araştırmacıyı ve bu kişilerin yer aldığı kültürel süreçleri de kapsayacak biçimde verilerin daha dikkatli bir bakış açısıyla analizini gerektirir (Barrett ve Stauffer, 2009). Ayrıca bireysel hikâye anlatma eyleminin yanı sıra araştırmacıların daha geniş bir kitleyle etkileşimi teşvik etmek için hikâyeleri nasıl seçtiğini, şekillendirdiğini ve sunduğunu da dikkate alır (Ayers ve Miller, 1997). Bu yaklaşıma göre mesleki hikâyeler, öğretmenlerin edinilen teorik bilgi ile pratik bilgi arasındaki bağlantıyı nasıl kurduklarını (Josselson, 2006) ve öğretmen olarak rollerinin farklı bileşenleriyle nasıl başa çıktıklarını anlamamızı sağlar (Dvir ve Schatz Oppenheimer, 2020). Ayrıca mesleki gelişimi bir yolculuk olarak anlamak, çok çeşitli deneyimlerden, insanlardan, bağlamlardan ve etkileşimlerden etkilenen bir gelişim kavramıdır (Vanassche ve Kelchtermans, 2016). Bu nedenle araştırmada dezavantajlı mesleki lisede görev yapmakta olan bir öğretmenin deneyimlerinin mesleki öğrenme ve gelişim sürecine yönelik anlatılarına odaklanıldığından bu deseni kullanmak avantajlıdır ve tercih nedenidir. Bu kapsamda öğretmenin dezavantajlı okuldaki öğretmenlik hikâyesi, anlatılarına temel olmuştur.

Araştırma Bağlamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Türkiye’de Ege Bölgesi’ndeki bir ilin 57.000 nüfuslu ilçesine bağlı 12.300 nüfuslu bir Mahallesi’nde yer almaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik görünümünde erken yaşta evliliklerin yaygınlığı, çocuklar da dâhil olmak üzere aile fertlerince pazarcılığın meslek olarak benimsenmesi, veli eğitim düzeyinin düşüklüğü, okul terkinin yaygınlığı ve okula bağlılığın düşük olması (devamsızlık) unsurları hâkimdir. Araştırmanın yürütüldüğü mahallede sorunlar; eğitim sorunları, sağlık sorunları, aileye ilişkin sorunlar ve ekonomik sorunlar olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır. Eğitime ilişkin sorunlarda erken yaşta evlilik nedeniyle okul terki ve düşük okul bağlılığı yer alırken sağlık sorunlarında temizliğe ilişkin bilgisizlik yer almaktadır. Aileye ilişkin sorunlarda boşanma/ayrılma oranının yüksekliği, erken yaşta evlilik ve parçalanmış aileler bulunmakta; ekonomik sorunlarda ise tarım ve pazarcılık mesleğinin benimsenmesi nedeniyle sosyal güvence yoksunluğu, düşük gelir ve başka iş kollarına yönelmeme yer almaktadır (Özdemir ve Demiriz, 2004). Katılımcının görev yaptığı okul bu bölgede yer alan mesleki ve teknik bir lisedir. Okul kapsamında bir çıraklık eğitim merkezi programı da bulunmaktadır. Lisenin yedi dersliği, 23 öğretmeni ve 284 öğrencisi bulunmaktadır. Lise prefabrik bir binadan oluşmakta, laboratuvarı bulunmamaktadır. Araştırmacılara göre okul bölgesinin sosyo-kültürel durumu çocukların eğitimini olumsuz etkilerken çocukları okuldan uzaklaştırarak okul bağlılığını düşürmekte; bu da akademik olarak başarısızlığa neden olmaktadır (Köse, 2014). Dolayısıyla okulun, içinde bulunduğu bölge koşulları itibarıyla sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı sayılabileceğine ilişkin araştırma kanıtları bulunması, araştırma bağlamının araştırma amacı ile uygunluğunu göstermektedir.

Katılımcı

Veriler (deneyime dayalı anlatılar) dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek bir okulda görev yapan bir öğretmenin deneyimleri aracılığıyla toplanmıştır. Tek katılımcılı bu tasarımın tercih edilmesinin nedeni öğretmenin öğretmenlik hikâyesine daha derin biçimde odaklanmak, aynı katılımcı ile birden fazla görüşme ile daha samimi ve uzun süreli bir etkileşim yaratmayı arzu etmektir. Ayrıca tek bir katılımcıya odaklanmanın dezavantajlı okul bağlamındaki yaşantıların duygu, düşünce, mesleki öğrenme ve gelişim sürecine olan etkilerini daha çarpıcı, derin ve gerçek biçimde ortaya çıkaracağı düşünülmüştür.

Araştırmanın katılımcısı öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter (ölçüt) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kriter örnekleme, daha önce belirlenmiş bir dizi ölçütü taşıyan durumların çalışılmasıdır. Kriter, araştırmacı tarafından oluşturulmakta veya önceden oluşturulmuş ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada katılımcının seçimindeki ölçütler, dezavantajlı bir lisede görev yapıyor olma ve deneyimlerin mesleki öğrenme ve gelişim sürecine yansımalarına ilişkin yaşanmışlık bakımından en az beş yıl süre ile bu okulda çalışmış olmasıdır. Bu doğrultuda dezavantajlı mesleki bir lisede beş yıldan fazla süredir görev yapmakta olan bir öğretmen, araştırmanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcının gizliliği için kendisinden “Duygu” kod ismi ile bahsedilmiştir.

Katılımcı Duygu Öğretmen ile araştırmacının yolu sosyal bir ortamda kesişmiş ve eğitim üzerine yaptıkları küçük sohbetler sırasında araştırmacı, katılımcının dezavantajlı bir okulda görev yapıyor olmasının mesleki gelişimi üzerindeki yoğun etkilerini fark etmiştir. Araştırmacı dezavantajlı bir okulda görev yapıyor olmanın öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini bir problem olarak belirleyerek konuyu derinlemesine ele almayı amaçlamıştır. Ardından araştırmanın amacı ve bilgilerini Duygu Öğretmen’e ileterek araştırma daveti yapılmış ve kendisi araştırmaya gönüllü olarak katılmaktan mutluluk duyacağını belirtmiştir. Duygu Öğretmen dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek bir bölgede öğretmenlik yapmaktadır, 45 yaşında ve kadındır. Evli ve iki çocuk sahibi olup 19 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Eğitim düzeyi olarak doktora derecesine sahiptir ve mesleğe üniversitede araştırma görevlisi olarak başlamıştır. Üniversitedeki iki yılın ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamında Biyoloji öğretmeni olarak meslek hayatına devam etmiştir. MEB görevi sürecinde ilk olarak Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yatılı bir okula atanmıştır. Şu anda Türkiye’de Ege Bölgesi’nin bir şehrinde bir meslek lisesinde 11 yıldır öğretmenlik görevini sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anlatı araştırma desenine uygun biçimde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu dezavantajlı okulların sorunları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimine yönelik alanyazın çerçevesinde anlatı araştırmasına uygun sorulara dayalı biçimde oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir (Etherington, 2011):

- Kültürel bağlamsallık: İnanç, değer ve alışkanlıklara dair ayrıntıların keşfedilmesine yönelik sorular.
- Somutlaştırılmış doğa: Anlatıcının olaylara katılımı ve somutlaşmış doğası, olaylara ilişkin hisleri, duygu ve düşünceleri, tutumları karşısındaki duyuları, duyguları, düşünceleri, tutumları ve fikirlerinin şekillendirilmesi ile anlatıyı gerçek yaşam deneyimine yerleştirecek sorular.
- Diğer insanların önemi: Anlatıcının ilişkiler ağının olayları nasıl etkilediği ve diğer karakterlerin kimler olduğunu öğrenmeye ilişkin sorular.
- Anlatıcının seçimleri ve eylemleri: Anlatıcı olayların aktif bir katılımcısıdır ve değerlere, inançlara ve amaçlara dayalı seçimler yapar. Dolayısıyla bu seçimlere yönelik sorular.
- Tarihsel süreklilik: Anlatıcıyı bir yerden (bağlamsal bilgi) gelip bir yere gidiyormuş gibi anlamak için tarihsel sürekliliğe ilişkin sorular.
- Başlangıç, orta ve son: Bir hikâye tanınabilir parametrelere ihtiyaç duyar, yoksa kaotik veya anlamsız görünür. Hikâye, bir olay veya kararlar veya bazı tanınabilir tetikleyicilerle başlar. Anlatı daha sonra bir çeşit tamamlanmaya doğru gelişir. Hikâyenin başlangıcı, ortası ve sonuna dair sorular.
- Metaforlar, semboller ve yaratıcı, sezgisel bilmenin yolları: Deneyimlerin canlı temsillerini yakalamaya yardımcı olan metaforlar, semboller ve sezgisel bilme yollarına ilişkin sorular.

Görüşme formunda yer alan soruların geliştirilmesinde öncelikle araştırma amacına dayalı biçimde kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorusuna ve anlatı araştırması desenine uygun biçimde oluşturulan taslak sorular, anlatı deseninde çalışmaları olan Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan bir uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ndan iki uzmanın görüşü de alındıktan sonra dil ve anlatım açısından incelenmek üzere Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'ndan bir uzmanın görüşüne başvurularak görüşler doğrultusunda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Bu araştırma bağlamında sorulan bazı sorular ise şöyledir: "Öğretmen olmaya nasıl karar verdiniz? Bu kararı vermekte sizi neler etkiledi? Öğretmenliğinizin ilk yıllarında mesleki öğrenme ve gelişiminize ilişkin hangi duygu ve düşünceleriniz ağırlıklıydı, anlatır mısınız? Şu an görev yaptığınız okul "dezavantajlı bir okul" olarak tanımlanıyor. Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz? Bu okulda öğretmenlik yapmak size neler hissettiriyor? Sizce mesleki anlamda kendinizi güçlendirmek için hangi eğitimleri almaya ihtiyacınız var? Okulunuzda ya da bakanlık kapsamında mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyacınızı karşılamaya yönelik çalışmalar yapılıyor mu? Evetse bu çalışmalar nelerdir? Bu yapılanların yeterliliği ve etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz? Bunun böyle olmasının nedeni nedir sizce? Okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinizin-diğer okullara göre daha fazla zorlukla baş etmek zorunda olduğunuz için-mesleki öğrenme ve gelişiminize etkileri nelerdir? Size neler hissettiriyor, neler düşündürüyor anlatır mısınız?"

Uygulama Süreci

Anlatı deseninde veriler paylaşılan deneyime ilişkin alan notları, başkalarının gözlemleri, günlük kayıtları, hikâye anlatımı, metaforlar, resimler, görüşme deşifreleri vb. belge ve yazılar şeklinde olabilir (Connelly ve Clandinin, 1990). Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireyin yer aldığı çevredeki olay ve olguları ifade etmesi, gözlenemeyen davranış ve duygularını ortaya koyması bakımından gerekli bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2018). Görüşme sürecinde araştırmacı meraklı bir konumdan başlar ve hikâye anlatıcısının içinde bulunduğu kültürel bağlamı ele almasına yönelik sorulara odaklanır. Bu sorularda önemli olan anlatıcının olaylara ilişkin his ve duygularına, düşünce, fikir ve tutumlarına; diğer kişilerin önemine; anlatıcının inanç, değer ve amaçlara dayalı seçimleri ile eylemlerine; tarihsel sürekliliğe ve deneyimlerini temsil eden semboller, metaforlar ile sezgisel ve yaratıcı bilme yolları üzerinde bağlamı yakalamasına imkân veren sorular sormaktır (Etherington ve Bridges, 2011). Dolayısıyla görüşme sorularında katılımcının içinde yer aldığı ortama ilişkin duygularına, seçimlerinde etkili olan düşüncelerine ve tarihsel sürekliliğe dikkat edilmiştir. Bu çalışmada sunulan veriler katılımcı ile görüşmelerdeki soru-cevap şeklindeki konuşma kayıtlarından oluşmuştur. Katılımcının uygun olduğu gün ve saatlerde kendisi ile iki görüşme yapılmış, her bir görüşme 40-45 dakika sürmüştür. Görüşmeler sosyal bir mekânda, sıcak ve samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde biraz sohbet edilerek katılımcının rahatlaması sağlanmış ve derinlikli veri toplamak amacıyla uzun süreli etkileşim oluşturmaya dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Anlatı araştırması verilerinin analizinde tematik analiz, yapısal analiz, diyalojik analiz ve sunum analizi olmak üzere dört tipoloji bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan tematik analizde verilerin içerikleri çözümlenerek katılımcıların ne söylediği analiz edilmektedir. Yapısal analizde araştırmacı analizde hikâyenin nasıl anlatıldığına odaklanmaktadır. Diyalojik analizde hikâyenin üretilmesi katılımcı ve araştırmacı arasındaki etkileşimle gerçekleşir. Diyalojik analizin detaylandırılmasıyla ortaya çıkan sunum analizinde ise katılımcının hikâyeyi aktarırken kullandığı argüman, beden dili, jest ve mimikler çözümlenmektedir (Reisman, 2008). Araştırmada veriler katılımcının hikâyesine dayanarak tema ve kategorilerin belirlendiği tematik anlatı analizi ile çözümlenmiştir (Ollerenshaw ve Creswell, 2002). Ham görüşme verileri bilgisayar ortamında depolanmıştır. Veri analizi öncesinde katılımcıya düzeltmek istediği yerler olup olmadığı sorularak transkripsiyon için katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından veriler iki turda analiz edilmiştir. İlk analizi gerçekleştirdikten sonra veri kaybını ve yanlış kodlamayı önlemek için kod ve temalar üçer gün arayla yeniden kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler Creswell'in (2021) önerdiği sıraya göre önce kodlanmış, ardından kategori

ve temalar halinde düzenlenmiş, tanımlanmış ve son olarak yorumlanmıştır. Veri analizinde kod, kategori ve temalara ayırmanın nasıl yapıldığına ilişkin bir örnek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnek Veri Analizi

Tema	Kategori	Kod	Alıntı (İfade)
Öğretmenlikte ilk yıllar	Baskın duygu ve düşünceler	Öğretmen olma kararı	“Öğretmen olmaya aslında çocukken karar vermiştim. Babam daha çok etkilemişti beni çünkü babam öğretmendi ve babamı gördüğüm zaman, öğrencilerinin ona olan saygısını gördüğüm zaman, dışarıda gördüklerinde hâl hatır sorduklarında çok etkileneştim. O yüzden öğretmen olmaya karar verdim.”

Tablo 1’de alıntı kısmında katılımcının öğretmen olan babasına öğrencilerinin gösterdiği saygıdan etkilenecek öğretmen olmaya karar verdiğini belirten doğrudan ifadesi yer almaktadır. Bu ifade “Öğretmen olma kararı” olarak tanımlanarak kodlanmıştır. Söz konusu kod ise “Baskın duygu ve düşünceler” kategorisi altında düzenlenerek “Öğretmenlikte ilk yıllar” adı verilen tema altına yerleştirilmiştir. Verilerin kod, kategori ve temalara ayrılmasına bu şekilde devam edilerek analiz tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik doğru verilere ulaşmada gereken önlemleri alma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Anlatı araştırmalarında geçerliğe vurgunun diğerlerine nazaran az yapıldığı ancak tür gözetmeksizin bütün nitel araştırma desenlerinde çoklu geçerlik stratejilerinin uygulanması önerilmiştir (Creswell, 2021). Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için birden fazla strateji uygulanmıştır. Bunlardan biri olan araştırma sürecini ayrıntılı olarak açıklama, geçerliği sağlamada önemlidir (Merriam, 2018). Bu sebeple görüşme formunu oluşturma, verileri toplama ve verileri analiz süreci ayrıntılı açıklanarak araştırma geçerliği desteklenmeye çalışılmıştır. Böylece araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması, bulguların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini de güçlendirmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri ile geliştirilirken, katılımcının doğrudan alıntılarına yer verme stratejisiyle de (Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırma geçerliği desteklenmiştir. Ayrıca geçerliği sağlamak adına uzun süreli etkileşim stratejisi de uygulanarak görüşmeler birden fazla kez yapılmış ve mümkün olduğunca uzun süreli tutulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik birden çok kodlayıcının cevapları arasındaki tutarlılığı da ifade etmektedir (Creswell, 2021). Tutarlılığı sağlamak için kodlamadaki tanımların tutarlılığına ve kodlayıcılar arası uyumun oranına bakılabileceği belirtilmiştir (Gibbs, 2007). Dolayısıyla yazıya dökülen konuşmalarda çoklu kodlayıcılar kullanılmıştır. Miles ve Huberman’ın (2015) güvenirlilik formülü kullanılarak (Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100) eğitim yönetimi alanında doktor unvanlı bir araştırmacıya kontrol kodlaması yaptırılmıştır. Yapılan kontrol sonucu kodlama tutarlılığı %86.5 bulunmuştur. Kategori ve temaları oluşturmada kodlayıcılarla uzlaşma sağlanmasına dikkat edilmiştir çünkü uzlaşmaya dayalı kodlama araştırma niteliğini ve kodlama güvenirliliğini artırmaya katkı sunar (Kuckartz, 2014). Tüm bunların yanı sıra kodlama tutarlılığını artırmak ve yakın körlüğünü engellemek için araştırmacı kodlamayı üçer gün arayla iki kez tekrarlayarak gerçekleştirmiştir.

Araştırmacının Rolü

Merriam’a (2018) göre araştırmacı incelemeyi etkileme olasılığı içeren bireysel önyargılarını, varsayımlarını ve dünya görüşünü belirtmeli, kendine dair eleştirel bir muhasebe de yapmalıdır. Bu doğrultuda araştırmacı, okuma ve tecrübeler vasıtasıyla eğitim yönetimi alanında edindiği kabullere ve önyargılara sahiptir. Araştırmacının eğitim yönetimi alanına ilişkin birçok araştırması, lisansüstü eğitim ve yönetim uygulamaları yoluyla alana ilişkin tecrübesi bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı bu eğilim ve önbilgilerin getirebileceği yanlılık ve yönlendirmenin bilincinde olacak şekilde bu konuda hassasiyet göstermiştir. Araştırmacı katılımcıyla olan sosyal bağlantısını da dikkate alarak görüşme

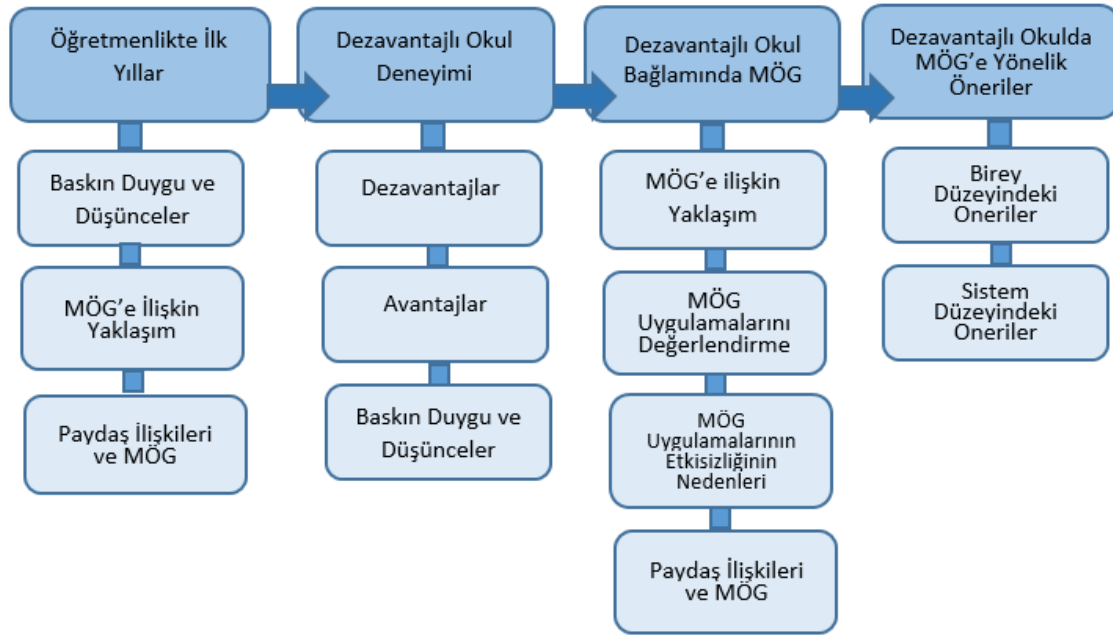
sürecinde katılımcıyı yönlendirmeden objektif, samimi ve içten bir tutum sergilemiş; konuyu farklı bir bakış açısıyla ele almaya gayret göstererek özenli davranmıştır. Ayrıca bunlara ek olarak araştırmacı ön kabullerinin etkisinde kalmadan kendisini eleştirel bir bakış açısında konumlandırarak, öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimini dezavantajlı okul bağlamında eleştirel bir tutumla ortaya koymaya çalışmıştır.

Etik Konular

Bu çalışma araştırma etiği süreçlerine uygun biçimde gerçekleşmiştir. Araştırma etik izni için Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş 29.02.2024 tarih ve 2024/2 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Katılımcıya ilk görüşme öncesinde gönüllü onam formu sunularak yazılı izni alınmış, kendisinden alınan bilgilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı, araştırmadan istediği an çekilebileceği belirtilmiştir. Katılımcının kişisel bilgilerini korumak için kendisine kod isim verilerek gizliliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bulgular Duygu Öğretmen'in görev yaptığı dezavantajlı okuldaki deneyimlerinin mesleki öğrenmesi ve gelişimine yönelik yansımaları ifade eden anlatılarına dayanmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar Şekil 1'de ve Tablo 2'de sunulmuş, alt başlıklarda katılımcıya ait doğrudan alıntılara ve karşılığı olan kodlara da yer verilmiştir.



Şekil 1. Dezavantajlı Okul Bağlamında Mesleki Öğrenme ve Gelişim Tema ve Kategorileri

Öğretmenlikte İlk Yıllar

Anlatı araştırmasının tarihsel niteliğine uygun olarak öncelikle katılımcının dezavantajlı okulda göreve başlamadan önce mesleğinin ilk yıllarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Duygu Öğretmen'in mesleğindeki ilk yıllarına ait anlatıları kapsamında baskın duygu ve düşünceler, MÖG'e ilişkin yaklaşım ile paydaş ilişkileri ve MÖG olmak üzere üç kategori oluşmuştur. Duygu Öğretmen babasının da öğretmen olduğunu belirterek bu mesleği, babasına öğrencilerinin duyduğu saygıdan etkilenecek seçtiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenliğe yatılı pansiyonu olan çok programlı bir lisede başlamıştır. Buradaki yıllarında mesleki olarak yaşadığı tatmini "*Şimdiki görev yerim ile kıyaslamaya kalktığımda oradaki öğrenci profili ve veli profili ile şu an çalıştığım yerdeki veli profili çok zıt bir kapsamdaydı/.../verdiğiniz emeğin karşılığını alabiliyordunuz ve akademik olarak başarı elde edebiliyordunuz*" sözleriyle belirtmiştir. Duygu Öğretmen o dönemde idealist bir güce sahip olduğunu özellikle vurgulamıştır. Dezavantajlı okuldaki yaşantıları ile bir kıyaslama yaparak o idealist gücünün sonradan yavaş yavaş kaybolduğuna dair şunları söylemiştir:

“Çok özverili idim, çok idealisttim, her şeyi yapabilirim diyordum ve yapıyordum da/.../ burada imkânı yaratsak bile, yaratsanız bile öğrencinin, velinin size karşı isteği yok, bir müddet sonra zaten yavaş yavaş o idealistliğiniz kayboluyor.”

Tablo 2. Dezavantajlı Okul Deneyiminin MÖG’e Yansımasına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Öğretmenlikte ilk yıllar	Baskın duygu ve düşünceler	Öğretmen olma kararı Mesleki tatmin İdealist güç
	MÖG’e ilişkin yaklaşım	Öğrenme ve gelişme isteği Kıyaslama ile sürekli gelişme
	Paydaş ilişkileri ve MÖG	Veli desteği alma
Dezavantajlı okul deneyimi	Dezavantajlar	Okul terki Erken evlilik Aile ortamı yoksunluğu (Parçalanmış aile-Evlilik dışılık) Çocuk işçiliği Sağlıklı duygusal iletişim eksikliği Düşük okul bağlılığı (devamsızlık)
	Avantajlar	MÖG ihtiyaçlarını fark etme
Dezavantajlı okul bağlamında MÖG	Baskın duygu ve düşünceler	Başlangıçta idealist düşünce Sonraki yıllarda yılgınlık ve yorgunluk Mezun öğrencilerin olumlu dönüşümünden mutluluk duyma Potansiyelini tam olarak kullanmadığını düşünme
	MÖG’e ilişkin yaklaşım	Fark edilen MÖG ihtiyaçlarının karşılanması
	MÖG uygulamalarını değerlendirme	Eğitimlerin düzenlenme zamanı açısından işlevsiz olması Uygulamalarda dezavantajlı okullara ek destek sağlanmaması Uygulama derslerinin göz ardı edilmesinin MÖG’ü olumsuz etkilemesi
	MÖG uygulamalarının etkisizliğinin nedenleri	Dezavantajların MÖG için daha fazla desteği gerektirmesi Kararların sahaya uygunluk gözetilmeden alınması Dezavantajlı okulların özel koşullarının dikkate alınmaması Öğretmen başarısının sınav başarısıyla ölçülmesi Yetersiz veli-öğrenci hazır bulunuşluğu ve fiziki imkânlar Öğretmenin aşırı yükünün MÖG’e fırsat vermemesi
	Paydaş ilişkileri ve MÖG	Yönetici adaletinin MÖG üzerindeki belirleyiciliği Veli ilgisizliğinin MÖG’e olumsuz etkisi Öğrencilerin MÖG’e katkı sunması-birlikte öğrenme
Dezavantajlı okulda MÖG’e yönelik öneriler	Birey düzeyindeki öneriler	Öğretmenlere psikolojik destek ve rehberlik sunma
	Sistem düzeyindeki öneriler	Dezavantajlı okullar için özel ödenek kalemleri oluşturma Asgari öğretim materyali ve fiziki şartlara ek iyileştirmeler yapma Özel bakanlık birimleri ile sahada öğretmenlerle çalışma Seminer dönemlerinde yüz yüze eğitimler

Duygu Öğretmen mesleğindeki bu ilk yıllarda sürekli bir öğrenme ve gelişme isteği içerisinde olduğunu *“Yani her şeyi öğrenme hevesim vardı. Her şeyi yapabilirim, şunu bilmiyorum, şunu yapmalıyım, bak şunu yapıyorlar, ben bunda eksikim buna katılmalıyım.”* sözleriyle vurgulamıştır. Ayrıca kendi beceri ve imkânlarını diğer sınıflarla kıyasladığını *«İşte bak web 2.0 araçlarını kullanıyorlar, ben de kullanmalıyım. İşte çocuklara şunu yapıyorlar bizde de olsun.»* diyerek sürekli bir mesleki öğrenme çabası içerisinde olduğunu belirtmiştir. Katılımcı o dönemde *“...orada velilerimiz de destek oluyordu, küçük bir yerdi ama velilerin desteği de çok önemliydi, güzeldi yani.”* diyerek velilerin desteğini de aldığını ve bu desteği çok önemli gördüğünü ifade etmiştir.

Dolayısıyla öğretmenliğinin ilk yıllarında Duygu Öğretmen, idealist düşüncelerle mesleki tatmin hissetmiştir. Katılımcı öğretmenlik görevini sürdürürken mesleki olarak her şeyi yapabileceğini düşünmüş, velilerden aldığı destekle birlikte sürekli bir mesleki öğrenme ve gelişme isteği duymuştur. Bu duygu ve düşüncelerle Duygu Öğretmen’in ilk yıllarda mesleki öğrenme ve gelişimine karşı olumlu bir tutum sergilediği belirlenmiştir.

Dezavantajlı Okul Deneyimi

Duygu Öğretmen’in dezavantajlı okul deneyiminde içinde bulunduğu şartlar ve yaşantıları mesleki öğrenme ve gelişimi üzerindeki etkileri bakımından oldukça önemli görülmüştür. Katılımcının dezavantajlı okul bağlamını betimleyen bu temadaki anlatıları dezavantajlar, avantajlar, baskın duygu ve düşünceler kategorileri altında yer almıştır.

Dezavantajlar ve avantajlar

Duygu Öğretmen, görev yaptığı okulda ve bölgedeki dezavantajlar arasında okul terki, parçalanmış aile ortamı, çocuk işçiliği, sağlıklı duygusal iletişim eksikliği ve devamsızlık gibi unsurların olduğunu belirtmiştir. Katılımcı *“Çalıştığım yerde başlık parası var, hala günümüz koşullarında kız çocuklarına alıyorlar yani. Veli ile görüşme yaptığım zaman ‘bak bu kız çok zeki, okuması lazım, okula gelmesi lazım’ dediğimizde ‘hocam benden aldılar ben niye almayayım’ yani üzücü şeyler, kendisine reva görülen şeyi, yaşadığını çocuğuna da reva görüyor yani en üzücüsü bu.”* sözleriyle başlık parası gibi çağdışı uygulamaların devam ettiğine dikkat çekmiştir. Çocuk işçiliğine ilişkin velilerin eğitim-öğretime karşı bakış açılarının çok dar olduğunu belirten katılımcı buna yönelik *“Sizin diyor, bir ayda aldığınız parayı ben çocuklarla işte şurada, şurada pazara gidiyorum, 15 günde alıyorum. Ben bir tezgâh daha alsam bu parayı ikiye katlarım, niye okusun ki?”* ifadelerini kullanmıştır. Duygu öğretmenin dezavantajlı okuldaki mevcut koşullarının mesleki öğrenme ve gelişim açısından çok uygun olmadığı görülmektedir. Ancak katılımcı ilginç bir görüş sunarak okulun bu dezavantajları yanında bir avantajı olduğunu da ifade etmiştir. Bu durumu *“Dezavantajlı bir okul ama ben şu konuda eksikim diyebiliyorsunuz, kendinizi geliştirmek için çaba sarf ediyorsunuz.”* sözleriyle MÖG ihtiyaçlarını fark etme avantajı sağladığını da vurgulamıştır. Dolayısıyla okulun mevcut dezavantajları ve avantajları öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını fark etmesini sağlayarak bu sürecine katkı sunmuştur.

Baskın duygu ve düşünceler

Duygu Öğretmen dezavantajlı okulu deneyimlediği dönemde mesleki anlamda başlangıçtaki idealist gücünü hissetmeye devam ettiğini ve bu düşüncesinin baskın olduğu *“Ben doğuda da görev yaptım, burada da yaparım, sonuçta orası da benim okulum gidebilirim, yapabilirim. Çocuk aynı çocuk, değişen bir şey yok, müfredat aynı müfredat”* sözleriyle belirtmiştir. Ancak sonraki yıllarda gösterilen özverinin veli ve öğrencilerden karşılıksız kalmasından dolayı bir yılgınlık ve yorgunluk hissettiğini eklemiştir. Bu hislerini *“Mesela ilk orada başladığında hevesliydik dedim ya her şeyi yapıyorduk. Şimdi aynı şeyleri yapmak, çocuklardan aynı ilgiyi görmemek, velilerden aynı ilgiyi görmemek yoruyor. Artık mesleki yılgınlık da başladı”* Duygu Öğretmen mezun olmayı başarabilen öğrencilerde gördüğü olumlu dönüşümden dolayı mutluluk duyarak içinde idealist güçle bazen yeniden şevk hissettiğini ancak bir süre sonra yine aynı yılgınlık ve yorgunluk hislerine geri döndüğünü ifade etmiştir. Ayrıca çarpıcı bir bulgu olarak katılımcı, hissettiği bu yılgınlıktan dolayı öğretime ilişkin potansiyelini de tam olarak kullanmadığını, mesleğinin ilk yıllarındaki performansının sadece %40-50’sini gösterdiğini ifade etmiştir. Duygu Öğretmen bu konulardaki görüşlerini *“Hani olmadığını görünce çocuklarda o şevki göremeyince bıkiyorsunuz. Ben şu anda*

mesleki bir yılgınlık yaşadığımı düşünüyorum. Yani geriye dönüp baktığımda ilk başladığımda yaptığım çalışmaların %40'ını 50'sini yapıyorum yani kendi performansımı full çalışmıyorum." diyerek dile getirmiştir.

Duygu Öğretmen'in dezavantajlı okul bağlamındaki mesleki öğrenme ve gelişim sürecinde ilk zamanlarda idealist düşüncelerinin devam ettiği belirlenmiştir. Ancak zamanla dezavantajlı okul bağlamında yer alan veli ve öğrenci ilgisizliği gibi sebeplerden dolayı bu idealizm yerini yılgınlık ve yorgunluk hislerine bırakmıştır. Katılımcı bu duygu ve düşünceler nedeniyle mesleki potansiyelini tam olarak kullanmadığını da çarpıcı şekilde belirtmiştir.

Dezavantajlı Okul Bağlamında Mesleki Öğrenme ve Gelişim

Bu tema araştırmanın en çarpıcı kısmını oluşturmakta Duygu Öğretmen'in dezavantajlı okul bağlamındaki deneyimlerinin mesleki öğrenme ve gelişimine yansımaya ilişkin anlatılarını kapsamaktadır. Bu temayı oluşturan kategorilere ait bulgular ayrı alt başlıklarda sunulmuştur.

Mesleki öğrenme ve gelişime ilişkin yaklaşım

Duygu Öğretmen dezavantajlı okulda görev yapmaya başladığında MÖG ihtiyaçlarını fark ederek bunları karşılamaya çalışmıştır. Katılımcı öğrencilerde akrabalık ilişkilerinden kaynaklanan disleksi, otizm, dikkat dağınıklığı gibi, öğrenme güçlüğü sorunları olduğunu görerek bu sorunları kesin olarak nasıl tespit edeceğinden ve onlara nasıl müdahalede bulunacağından o dönemde çok emin olamamıştır. Bu durumun kendisinde bir eksiklik yarattığını da belirten katılımcı bu duruma ilişkin şunları söylemiştir:

"Burada dışarıya kız alıp verme çok nadir, o yüzden çocukların çoğu aslında bir nevi artık akraba yani ortak genleri paylaşıyorlar biraz ve bu da çocuklarda birazcık şey sorunlarını ortaya çıkarıyor, öğrenme güçlüğü sorunları. Mesela disleksi, dikkat dağınıklığı, otizm gibi hani şeyler var. Ben bunları çok bilmiyordum, aslında evet öğrendik ama bunlara nasıl müdahale edeceğimi, nasıl tespit edileceğini, yöntemin nasıl olacağını çok bilmiyordum/.../Hani hep şey düşünüyoruz ama üstün yetenekli çocuklar da var. Mesela çocuğun dikkati dağınık, derste beni dinlemeyebilir, resim çizebilir ama çocuk üstün yetenekli, benim söylediğimi alıyordur. Özel eğitime ihtiyacı vardır. Yani bu konuda kendimi eksik görüyordum."

Kendisindeki bu mesleki öğrenme ihtiyaçlarını fark eden Duygu Öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezinin ilçede düzenlediği kursa gönüllü olarak katılarak mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyacını gidermeye yönelmiştir. Katılımcının konuya ilişkin ifadeleri şunlardır:

"Ben ilk başladığımda gönüllü olarak 180 saatlik Rehberlik Araştırma Merkezinin ilçe bazında açılan kursuna gönüllü olarak katıldım. Özel gereksinimli çocuklara biz diyoruz ki "bu çocuk da hiçbir şey anlamıyor, anlatıyorum anlamıyor" ya tamam çocuk bunu yapamıyor ama altında yatan neden ne? /.../Ben gittiğim kursta uzmandan şunu öğrendim 'Öğrencinin önce raporuna bakacaksın, ona göre hangi düzeyde ise önce bir kazanımla başlayacaksın. Bütün yıla bir kazanım yaz önemli değil, kimse sana niye bir tane yazdın demez' demişti. Çocuğa onu öğrettikten sonra hemen altına ikinci kazanımını ekle, ben buna açıkçası çok hâkim değildim. Ama o kurstan sonra onu fark ettim/.../Ondan sonra resmî kurumların açtığı üstün yetenekliler ile ilgili eğitimler aldım."

Katılımcı dezavantajlı okul bağlamının getirdiği zorluklarla yüzleşince mesleki olarak eksikliklerini fark etmiştir. Ardından resmî kurumların açtığı kurslara gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcının dezavantajlı bağlamda mesleki öğrenme ve gelişimini sürdürme ihtiyacı içine girdiği belirlenmiştir.

Mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarını değerlendirme

Araştırmanın katılımcısı dezavantajlı okulda görev yaptığı süreçte mesleki öğrenme ve gelişimine yönelik yönetim birimlerinin uygulamalarını değerlendirmiştir. Kendisi bakanlığın düzenlediği mesleki öğrenme ve gelişime yönelik mevcut eğitimlerin çok sayıda olduğunu ancak düzenlenme zamanı açısından uygun olmadığı için katılmadığını, bu eğitimlerin seminer dönemlerinde ve ara tatillerde açılmasının daha işlevsel olabileceğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Evet, çalışmalar var açılıyor ama işlevsel değil. Bakanlığın çok çalışması var ama açmış olmak için açılıyor, ben katılamıyorum ki. Bu çalışmaları dediğim gibi seminer dönemlerinde açsalar, tabii okulda uygun tarihlerde ara tatillerde oluyor ya hani o tatillere denk getirirler öğretmen o çalışmaları o zaman yapabilir.”

Katılımcı mesleki öğrenme ve gelişimlerine yönelik olarak Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesine ilişkin “Bir okula uygun olan bir okula uygun olmuyor. Mesela ben dezavantajlı bölgedeyim akıllı tahta, evet yapıldı. Ama bizim okulda akıllı tahta iki yıldır var. Hani Fatih projesi güzel bir proje, hani eğitimde teknolojiyi kullanmak çok güzel ama diğer okulların hepsi kullanırken henüz iki yıldır var bizim okulda.../Aradaki farkı kapatmak için daha fazla destek gerekiyor. Biz o desteği göremiyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Oysaki Duygu Öğretmen’e göre tüm okulların aynı kefeye konulmaması, dezavantajlı olmalarından kaynaklanan aradaki farkı kapatabilmeleri için bu tür uygulamalarda diğer okullardan daha fazla destek sağlanması gerekmektedir.

Duygu Öğretmen dezavantajlı okulda branşının (biyoloji) gerektirdiği uygulama derslerine gereken önemin verilmediğini belirterek bu durumun mesleki öğrenme ve gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Katılımcı, uygulama dersleri için gereken malzemeleri kendi imkânlarıyla sağlayarak öğrencilerle branşının gerektirdiği uygulamaları yapmaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Mesela ben çocuklara 9. sınıfta biyoloji anlatırken tek hücreli canlı diyorum çocuk bunu kafasında oturtamıyor. Bu tek hücreli canlı ne? Mikroskoplar fi tarihinden kalma, bir binoküler, bir stereoskopik mikroskop yok. Ben kültür hazırlıyorum tek hücreli kültür, kültürü getiriyorum. Hani elimdeki o eksik en iyi şekilde motive ettiğim bilgisayara aparatı takarak çocuklara tek hücreli canlıyı gösteriyorum, çocuğun kafasında otursun da tek hücreli dediğimde anlasın diye.../Laboratuvarlar fiziki koşullardan dolayı bizim okulda yok, kapattık. Sınıf yapmak zorunda kaldık, fiziki koşullarımız laboratuvara şu anda yeterli değil yeterli olmayınca laboratuvar kapatıldı yani mesleki açıdan hiçbir destek yok.”

Ayrıca okulun ve bölgenin dezavantajlarının mesleki öğrenme ve gelişimleri için normalden daha fazla desteği gerektirdiğini, sadece öğrencilere değil öğretmenlere de mesleki gelişimleri için yeterli imkânların sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı buna ilişkin «Ekstra destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum, sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretmenlere de çünkü mesleki olarak siz orada bir şey öğretmek-öğrenmek istiyorsanız sizin imkânlarınız olmalı» demiştir. Duygu Öğretmen önemli bir değerlendirme yaparak Bakanlıkça verilen birçok teorik eğitimin bulunduğunu ancak bunların uygulama ile desteklenmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Evet bir sürü hizmet içi eğitim var, her konuda lebiderya. Sadece o değil teknolojiyi de kullanıyorum.../Ama sadece dinliyorum. Bazı şeylerin uygulamasını da yapmak gerekiyor, havada kalıyor.../Evet konu ile ilgili fikrim var ama bunu uygulamaya dökcek yeteneğim yok. Bakanlığın bize verdiği eğitimleri ‘çocukların hayatına, eğitime nasıl koyabiliriz?’ kısmı önemli, nasıl yerleştirebiliriz, o eğitimin bir karşılığı olsun. Mesela drama eğitimi aldım dramayı ben bilgi yarışmasında uyguladım.”

Dolayısıyla katılımcı mesleki öğrenme ve gelişimlerine yönelik uygulamaların mevcut olduğunu kabul etmektedir. Ancak bu uygulamaları dezavantajlı bağlama özel olarak düzenlenme zamanı ve ek destekler açısından işlevsiz ve yetersiz olarak görmektedir. Genel olarak katılımcının dezavantajlı okuldaki mesleki öğrenme ve gelişimine yönelik uygulamalara ilişkin olumsuz değerlendirmelerde bulunduğu belirlenmiştir.

Mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarının etkisizliğinin nedenleri

Duygu Öğretmen mesleki öğrenme ve gelişimlerine yönelik yürütülen uygulamaların etkisiz olduğunu belirtmiş ve bunun nedenlerine ilişkin görüşlerini sunmuştur. Katılımcı kararların sahaya uygunluğunun gözetilmeden alınmasının MÖG uygulamalarının etkisiz olmasına neden olduğunu *"Bizde her şey kâğıt üstünde!.../Yani bir şey yapılacaksa önce sahaya inilmeli, o kâğıda yazılanlarla pratiğin nasıl olduğu görülmeli."* diyerek vurgulamıştır. Ayrıca katılımcı dezavantajlı okulların özel koşullarının dikkate alınmamasının da bir neden olduğunu vurgulayarak *"Mesleki gelişim konusunda her okula, her dezavantajlı bölgeye eşit şekilde çalışma yapılabileceğine ben inanmıyorum. Çünkü yasayla çıkıyor, A okuluna farklı B okuluna farklı uygulayın denmiyor, okula yönelik de öğretmene yönelik de genel olarak açılıyor çalışmalar."* demiştir. Duygu öğretmen mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarının etkisizliğinin nedenleri arasında öğretmen başarısının mesleki uygulamaları önemsizleştiren sınav başarısıyla ölçülmesinin olduğunu da düşünmektedir. Katılımcı buna ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

"Ülkemizde her şey maalesef sınav başarısıyla ölçüldüğü için siz deney yapmayı bir kenara bırakıyorsunuz. Senin başarın, öğrencin TYT sınavında biyolojiden kaç tane yapmış full, o zaman sen başarılısın! Kaç tane yapmış sıfır, sen başarısızsın! Neye göre başarılı? Kime göre başarılı? Başarının bir sürü ayağı var orada öğretmen var, öğrenci var, veli var, öğrencinin sınavdaki o anki psikolojisi var, okula geldi mi gelmedi mi, bir sürü şey var."

Duygu Öğretmen sınav başarısının yüceltilmesinin mesleki, öğrenme ve gelişime katkı sunan deney gibi uygulamaları arka planda bıraktığını çarpıcı şekilde ifade etmiştir. Bu durum sınav odaklı eğitim siteminin mesleki öğrenme ve gelişime olan olumsuz etkisini gözler önüne sermektedir. Bunların yanı sıra yetersiz veli-öğrenci hazır bulunuşluğu ve fiziki imkânların MÖG uygulamalarını etkisiz kıldığını *"Her okul aynı mı? Mesela ben fen lisesine de gittim, fen lisesinde her şeyi yapabilirsiniz. Çocuk hazır, veli hazır, fiziki imkânlar yeterli, her şeyi yapabilirsiniz. Benim okulum prefabrik, yeterli imkânım var mı, yok."* diyerek vurgulamıştır. Duygu Öğretmen, aşırı iş yükünün MÖG'e fırsat vermediğini ve MÖG'e yönelik uygulamaları etkisiz kıldığına ise *"Biz şu anda kendi mesleki gelişimimizden ziyade öğrencileri nasıl toparlarız nasıl bir araya getiririz onlara nasıl toplum kurallarını öğretiriz gibi şeyler öğretiyoruz!.../Mesleki gelişimimizi biz ikinci plana atalı çok oluyor, eğer içinde varsa kendiniz yapıyorsunuz. Mesela web 2.0 araçlarını kendim öğrendim."* sözleriyle dikkat çekmiştir.

Paydaş ilişkileri ile mesleki öğrenme ve gelişim

Katılımcıya dezavantajlı okul ortamında mesleki öğrenme ve gelişiminin paydaş ilişkilerinden nasıl etkilendiği de sorulmuştur. Katılımcı bu konuda yönetici adaletinin MÖG üzerinde belirleyici olduğunu *"Mesleki öğrenme ve gelişimim açısından beni teşvik eder yöneticim iyiye, bana adaletli gelirse, daha çok çalışırım. Ama yöneticimle ilişkim iyi değilse ne mesleki gelişimim iyi olur ne ruh durumum ne arkadaşlarımla ortamım hiç iyi olmaz. Ama adaletli bir durum ile her şeyin daha fazlasını yapıyorum"* sözleriyle açıkladı. Duygu Öğretmen, bu tür okullardaki velilerin ilgisizliğinden dem vurarak bunun MÖG'e olumsuz etkisi bulunduğunu belirtmiştir. Buna yönelik sözlerinde *"Velilerin tutum ve davranışı sizi mesleki olarak gerçekten ya bir adım ileriye götürüyor ya da bir adım geriye. Mesela bazı verilerin tutum ve davranışı mesleki olarak beni yoruyor!.../ Veli profilinin ülkemizde dezavantajlı bölgelerde kesinlikle mesleki öğrenme ve gelişime destek olduğunu düşünmüyorum"* ifadelerini kullandı. Katılımcı, öğrencilerinin ise kendi mesleki öğrenme ve gelişimine katkı sunduklarını mutlulukla belirtmiştir. Öğrencileriyle birlikte öğrendiklerini vurgulayan Duygu Öğretmen şu sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir:

“Ama öğrencilerden çok şey öğrendiğimi düşünüyorum mesleki olarak bana çok şey kattıklarını da. Ben onlara şey diyorum ‘Evet, ben biyoloji öğretmeniyim ama ben biyoloji ile ilgili her şeyi bilemeyebilirim, sadece fikrim olabilir. Bilmediğim şeyi size bilmiyorum derim ama siz bana sorarsanız eve gidip araştırırım, ben de öğrenebilirim’. Ve o kadar güzel şeyler soruyorlar ki bu da beni öğrenmeye teşvik ediyor/.../O yüzden öğrencileri seviyorum, onlarla paylaşma girmek beni mutlu ediyor. Hani ‘idare, veli, öğrenci mi?’ dersiniz öğrenciyi tercih ederim, mesleki gelişimimde de olumlu etkileri var.”

Duygu Öğretmen yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi dezavantajlı okul bağlamında mesleki öğrenme ve gelişim sürecinde yönetici veya velilerden çok en fazla öğrencileriyle olan etkileşimini destekleyici ve olumlu bulmaktadır. Öğrencilerinin merak duygularının ve sorularının kendisini öğrenmeye teşvik ettiğini belirten katılımcı, öğrencilerinin mesleki gelişimine olumlu etkisini açıkça ifade etmiştir.

Dezavantajlı Okulda Mesleki Öğrenme ve Gelişime Yönelik Öneriler

Duygu Öğretmen’e dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önerileri sorulmuştur. Katılımcı bu konuda oldukça çarpıcı öneriler sunmuş, bu öneriler birey ve sistem düzeyinde kategorilendirilmiştir. Duygu Öğretmen öncelikle zorlu koşullar altında çalışan bu öğretmenlere psikolojik destek ve rehberlik sunulması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuya yönelik şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir kere öğretmenler tükenmiş durumda, psikolojik olarak desteğe ihtiyaçları var/.../Şu anda mesleki olarak tükenmişlik sendromu yaşıyorum. Bir önceki harcadığım eforun %40’ını kullanıyorum bu sene/.../Çünkü dezavantajlı bir bölgede 12 yıldır çalışıyorsunuz, 12 yıl tükenmek için çok yeterli bir süre/.../Çünkü tükeniyorsunuz bir müddet sonra, sürekli olumsuz koşullarla karşılaşıyorsunuz, ‘ya bu hiç düzelmıyor, benim hayatım böyle’ dediğiniz zaman psikolojik olarak bitiyorsunuz/.../Dezavantajlı bölgeye bunu da sağlamak zorundasın ki öğretmen kendi gelişimine, mesleki öğrenmesine odaklanabilsin.”

Katılımcı, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerine odaklanabilmeleri için psikolojik desteğin sağlanmasının zorunlu olduğunu yukarıdaki sözlerle vurgulamıştır. Katılımcının sözleri, sürekli olumsuz koşullarla karşılaşmanın psikolojik açıdan negatif etkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dezavantajlı okullarda uzun süre görev yaptıklarında mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmesi mesleki öğrenme ve gelişim açısından önemli bir bulgudur.

Katılımcı dezavantajlı okullarda öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişiminin desteklenmesine yönelik sistem düzeyinde de öneriler sunmuştur. Bunlar arasında yer alan dezavantajlı okullar için özel ödenek kalemleri oluşturulmasına ilişkin “Yani dezavantajlı bölgedeki öğretmenlere ödenek olmalı, öğretmen için değil, çocuğa kullanılması için. Dezavantajlı bölgeye bu sağlanmalı ki öğretmen kendi gelişimine, mesleki öğrenmesine odaklanabilsin.” diyerek çocuklara harcayabilecekleri ödenek kalemlerinin mesleki gelişimlerine odaklanmalarında önemli olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca okulda asgari öğretim materyalleri ve fiziki şartlara ek iyileştirmeler yapılmasını da öneren katılımcı şunları söylemiştir:

“Yeniliklere kolay ulaşabilmemiz gerekiyor, teknoloji açısından. Fiziki imkân diyorum ya “prefabrik okul” fiziki imkânım yok. Mesela mikroskopu takıp tahtaya, tek hücreli canlıları oraya koyduğumda hareket eden “öglene”yı “amip”i hepsini göstermek isterim, tek bir mikroskop. Ama akıllı tahtaya takabilmeliyim bana o aparat sağlanmalı/.../Evet sağlanıyor ama yeterli değil, yani fiziki imkânlar iyileştirmeli”

Katılımcı MÖG’ün desteklenmesine yönelik “Bakanlığın özel bir birimi olmalı ve “ben kâğıt üzerinde yaptım” değil alandaki öğretmen ile birebir konuşarak yapmalı.” diyerek özel bakanlık birimlerinin oluşturularak sahada öğretmenlerle çalışmalar yapılmasını önermiştir. Duygu Öğretmen sistem

düzeyindeki önerilerine seminer dönemlerinde yüz yüze eğitimlerin gerçekleştirilmesini de eklemiş ve şu sözlerle açıklamıştır:

“Seminer dönemlerimizde mesela üç dakikalık beş dakikalık video izlemek yerine, gerçekten konunun uzmanı bir hafta boyunca herhangi bir konu mesela, ilk yardım olabilir, üstün yetenekli olabilir, özel eğitim olabilir, bireyselleştirilmiş eğitimle ilgili yüz yüze eğitimler verilirse daha iyi bir yere gelebileceğimizi de düşünüyorum.”

Duygu öğretmen MÖG’ün desteklenmesine yönelik öncelikle öğretmenlere dezavantajların yarattığı ruhsal yıpranmadan korunmak için psikolojik destek ve rehberlik sunulması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca dezavantajlı okulların özel kapsamda değerlendirilerek kendilerine has ödenekler oluşturulmasını, bunun öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine dikkatini vermesinde yardımcı olabileceğini savunmuştur. Duygu Öğretmen bu tür okullarda öğretim materyali ve fiziki koşullarda ek iyileştirmelerin gerektiğini de vurgulamıştır. Bunlara ek olarak katılımcı, Bakanlığın dezavantajlı okullara yönelik özel birimlerinin olması ve bu konuda çalışmalarını uygulamalı şekilde öğretmenlerle sahada yürütmesini de önermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma dezavantajlı okulda görev yapmakta olan bir öğretmenin öğretmenlik deneyiminin, mesleki öğrenme ve gelişim sürecine yansımaları ortaya koymaya odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Duygu Öğretmen öğretmenliğinin ilk yıllarında mesleki öğrenme ve gelişimine karşı olumlu bir tutum sergilemiştir. Kendisi o dönemde idealist bir düşünce taşımakta ve mesleki (iş) tatmin duygusu hissetmektedir. Velilerden de alınan olumlu destekle bu baskın duygu ve düşünceler öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine, sürekli bir öğrenme ve gelişme isteği olarak yansımıştır. Bulgulara benzer olarak idealizm alanyazında, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamında mesleki bir yeterlik olarak ele alınmakta, idealist öğretmenlerin mesleki niteliklerinde, kendilerini sürekli geliştirmeleri öne çıkmaktadır (İğde ve Yakar, 2021). Wang ve diğerleri (2021), öğretmenlerin iş tatmini ile mesleki gelişim arasındaki bağa dikkat çekmiştir. İş tatmini, öğretmenlerin mesleki performanslarının iyi bir yordayıcısı olarak (Ololube, 2006) sınıf içi mesleki performansı artırmaktadır (Avcı vd., 2022). Ayrıca etkili öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında velilerle sıkça işbirliği ve paylaşım içerisinde oldukları (Eroğlu ve Özbek, 2020), olumlu veli yaklaşımının öğretmenin mesleki verimliliğini pozitif yönde etkileyerek artırdığı belirlenmiştir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Bulgular ve alanyazın kanıtları doğrultusunda öğretmenin ilk yıllarında idealist düşünce ve mesleki tatmin gibi duygu ve düşüncelerinin, velilerden aldığı olumlu destek ve yaklaşımların öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine olumlu yansıdığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenlikte geçen ilk yıllarda öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine olan inancı tamdır, gelişme ve öğrenme isteği içerisinde ve bu doğrultuda mesleki olarak bir tatmin yaşamaktadır.

Araştırmada öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimi için önemli olan okul bağlamını ortaya koymak açısından görev yaptığı dezavantajlı okulun olumsuzlukları ortaya konmuştur. Okul ve okul bölgesi okul terki, başlık parası gibi çağdışı uygulamalar, parçalanmış aile ortamı, çocuk işçiliği, sağlıklı duygusal iletişim eksikliği ve devamsızlık gibi dezavantajlar içermektedir. Mesleki öğrenme ve gelişim için çok da uygun olmayan bu olumsuzlukların öğretmene bir avantaj sağladığı belirlenmiştir. Dezavantajlı okul deneyiminin sağladığı bu avantaj okul bölgesinin kendine has özelliklerinden dolayı öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını fark etmesi olmuştur. Öğretmenlerin dezavantajlı okullarda mesleki olarak eğitim ve gelişim ihtiyaçlarıyla sıkça yüzleştikleri belirtilirken (Chang vd., 2022; Mendoza ve Dizon, 2024) araştırmalarda bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının oldukça yüksek bulunması, öğretmenlerin sürekli bir öğrenme isteği içinde olduklarını da göstermektedir (Çilek vd., 2023). Dolayısıyla okulun çeşitli dezavantajlar içeren, bağlamı öğretmende mesleki öğrenme ve gelişme farkındalığı ile ihtiyacı yaratarak kendisi için bir avantaja dönüşmüş ve bu gelişim sürecine katkı sağlamıştır.

Araştırmada öğretmenin dezavantajlı okul deneyimi sürecinde yaşadığı baskın duygu ve düşünceler de belirlenmiştir. Buna göre mesleğin ilk yıllarında öğretmen tarafından hissedilen idealist düşünce ve mesleki tatmin duyguları, uzun süre (12 yıl) dezavantajlı okulda görev yaptıktan sonra mesleki tükenmişlik, yılgınlık, mesleki olarak potansiyelin tam kullanılmadığı gibi duygu ve düşüncelere dönüşmüştür. Alanyazında da benzer kanıtlar bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki olarak yaşadığı birçok problemten (Özdemir, 2007) biri olan tükenmişlik, kişisel başarı boyutunda öğretmenin düşük mesleki etkinliği ve azalmış üretkenliğini ifade etmektedir (Maslach ve Leiter, 2016). Tükenmişlik, eğitim gibi insan odaklı meslekler için yıllardır mesleki bir tehlike olarak kabul edilmekte (Maslach vd., 1996), dezavantajlı öğrenci ve okul şartlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığına dikkat çekilmektedir (Tosun vd., 2020). Dolayısıyla dezavantajların neden olduğu sorunlu okul ortamı öğretmenin idealist düşünce, mesleki tatmin gibi gelişim ve öğrenmeyi destekleyen duygularını azaltarak mesleki tükenmişlik, yılgınlık gibi duygu ve düşüncelere dönüştürmüştür. Ayrıca bu dezavantajlı bağlam, öğretmenin mesleki potansiyelinin tamamını kullanmasına da engel olmaktadır. Dezavantajlı okullardaki görev süresine bir kota (4-5 yıl) getirilmesi, öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişiminden vazgeçmemesi ve sürdürmesi için bu tür okullarda daha fazla mesleki eğitim ve sosyal etkinliklere yer verilmesi bu duruma bir çözüm olabilir.

Dezavantajlı okul deneyiminde mesleki öğrenme ve gelişime ilişkin öğretmen yaklaşımının öğrencilerde sıkça görülen öğrenme güçlükleri doğrultusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarının fark edilerek bunların giderilmesine yönelmek olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda da mesleki gelişime daha fazla maruz kalan öğretmenlerin daha yüksek iş tatmini seviyesine sahip oldukları (Toropova vd., 2021), özerk motivasyona sahip öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenmeye daha çok katılım gösterdiği belirlenmiştir (Gorozidis ve Papaioannou, 2014). Dolayısıyla katılımcının öğrencilerin öğrenme sorunları hakkında bilgi sahibi olmak, dezavantajlı okul bağlamına uyum sağlamak amacıyla mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını gidermeye yöneldiği söylenebilir. Ayrıca dikkat çekici bir şekilde Norveç okullarında işten ayrılma ile dezavantaj arasında ters bir ilişki olduğu da belirlenmiştir (Falch ve Rønning, 2007). Bu sonuç dezavantajlı okul öğretmenlerinin idealist bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Dezavantajlı okulda mesleki öğrenme ihtiyaçlarının fark edilmesiyle idealist bir perspektife sahip olan öğretmenin bunları gidermeye yönelmesi, mesleki gelişim sürecini desteklemiş ve devamını sağlamıştır.

Araştırmada dezavantajlı okulda mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarına yönelik uygulamaların bir değerlendirmesi de yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucu eğitim uygulamalarının düzenlenme zamanı açısından işlevsiz olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde mesleki öğrenme ve gelişime yönelik eğitimlerin öğretmenlerin çalışma saatleri ile çakıştığı, ihtiyaçlara uygun eğitimlerin açılmadığı ve diğer aile sorumlulukları nedeniyle eğitime zaman kalmadığı vurgulanmıştır (Köseoğlu vd., 2020). Araştırma sonuçları mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarında dezavantajlı okullara ek destek sağlanmadığını, dezavantajların mesleki öğrenme ve gelişim için daha fazla desteği gerektirdiğini göstermiştir. Oysaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü, öğrenci profili ve öğrenci hazır bulunuşluğunun birbirinden farklı olması nedeniyle farklı mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarına ihtiyaç duyduklarına dikkat çekilmiştir (İlğan, 2017). Üstelik araştırmada mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarında dezavantajlı okulların özel koşullarının dikkate alınmamasının bu uygulamaların etkisiz olmasına da neden olduğu tespit edilmiştir. Dezavantajlı okul şartlarını deneyimleyen öğretmen daha fazla zorlukla mücadele etmektedir. Bu nedenle mesleki öğrenme ve gelişime diğer öğretmenlere göre daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca daha özel şartlar deneyimlendiği için bu öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçları da özeldir. Dolayısıyla dezavantajlı okul bağlamının özel ihtiyaçları, öğretmenler için daha kendine has mesleki gelişim uygulamaları yürütülmesini ve daha fazla desteğin sağlanmasını gerektirmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre dezavantajlı okulun kısıtlı imkânları nedeniyle uygulama derslerinin göz ardı edilmesi de mesleki öğrenme ve gelişimi olumsuz etkilemektedir. Alanyazında da

fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, laboratuvar uygulamalarının önemini vurgulamış ve öğretmenlere verilen mesleki gelişim eğitimlerinin düzenli aralıklarla sürekli hale getirilmesini önermişlerdir (Böyük vd., 2010). Mesleki eğitim ve gelişimin uygulama ayağı olmadan eksik kalacağı düşünüldüğünde özellikle fen bilimleri gibi laboratuvar ortamı gerektiren branşlar için gereken uygulamalı eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki olarak kendi branşları kapsamında körelmelerinin önüne bu sürekli eğitimlerle geçilebilir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki öğrenme ve gelişim uygulamalarının etkisizliğinin nedenlerinden biri de öğretmen başarısının sınav başarısıyla ölçülmesinin mesleki, öğrenme ve gelişime katkı sunan deney gibi uygulamaları önemsizleştirmesidir. Liselere giriş sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bir araştırmada öğretmen başarısının, sınavda başarılı öğrenci sayısı ile ölçüldüğü, sınav sisteminin öğretmen üzerinde baskı oluşturduğu ve mesleki gelişimi engellediği vurgulanmıştır (Dilekçi vd., 2023). Dolayısıyla "teori+uygulama" kapsamında deney gibi uygulama derslerinin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunduğu görülürken Bakanlıkça bu uygulama derslerinin önemsenerek gerekli fiziki şartların ve zamanın ayrılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin dezavantajlı bağlamın zorlu koşullarından kaynaklanan aşırı yükünün mesleki öğrenme ve gelişime fırsat vermemesi de bu uygulamaların etkisizliğinin bir nedeni olarak bulunmuştur. Benzer biçimde alanyazında öğretmenlerin iş yükü ve yoğunluğu nedeniyle mesleki öğrenme ve gelişim faaliyetlerine yeterli zaman ayıramadıkları belirtilirken (Eroğlu ve Özbek, 2020) bu iş yükünün dezavantajlı bağlamda daha da artabileceği unutulmamalıdır. Bu durumu bertaraf etmek için dezavantajlı okul şartlarını deneyimleyen öğretmen için mesleki öğrenmeye etkili ve verimli bir süre ayrılması ve buna yasal bir düzenleme getirilmesi faydalı olabilir. Böylece öğretime ayrılan zaman dışında dikkate değer bir zamanı öğretmen kendine gelişimine ayırarak dezavantajlı okulda mesleki öğrenme ve gelişim faaliyetlerini devam ettirebilir.

Dezavantajlı okulda, paydaş ilişkilerinin öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişiminde önemli olduğu görülmektedir. Bu paydaşlardan yöneticinin sağladığı adalet, öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimi üzerinde önemli bir belirleyicidir. Yönetici adaleti ve mesleki gelişim imkânlarının birlikte sunulması öğretmenin motivasyonunu artırırken (Ünsal ve Görücü, 2023) yönetici liderliği, okuldaki güven ve saygı kültürü mesleki tatmin üzerinde diğer faktörlerden daha etkili olmuştur (Johnson vd., 2012). Dolayısıyla çeşitli zorluklar barındıran okullarda yönetici tarafından sağlanan adaletli, saygı ve güven dolu bir ortam öğretmeni mesleki öğrenme ve gelişimi için motive eden bir durum olarak görülebilir. Araştırmada bir diğer paydaş olan öğrencilerin dezavantajlı okul bağlamında öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine katkı sunduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen mesleki öğrenme ve gelişimi için tüm paydaşlar içinde sadece öğrencilerini tercih etmekte ve öğrencileriyle birlikte öğrenme sürecini devam ettirmektedir. Benzer biçimde öğrencilerin mesleki gelişim işbirlikçileri olarak öğretmenlerle birlikte bir öğrenme sürecine girdikleri ve öğretmenlerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin anlayışlarını genişletmeye devam ettikleri belirtilmiştir (Sprott, 2019). Bu nedenle zorlu koşullar olsa bile öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimi mesleki öğrenme ve gelişim sürecinde önemli bir unsur olarak görülebilir. Sistemin paydaşlarından bakanlığın ise dezavantajlı okullarda öğretmene sunulan mesleki öğrenme ve gelişime yönelik teorik eğitimleri uygulama ile desteklemesine ihtiyaç bulunduğu tespit edilmiştir. OECD ülkelerindeki öğretmenler, aldıkları mesleki gelişim eğitimlerini en etkili kılan unsurun sınıf içinde yeni bilgi ve fikirleri uygulama fırsatı sunması (%86) olduğuna dikkat çekmişlerdir (OECD, 2019). Dolayısıyla mesleki öğrenme ve gelişim konusunda uygulamaya ayrılan zaman konusunun önemi burada da dikkat çekmektedir. Nitekim yaparak veya tecrübe ederek öğrenme de informal bir mesleki öğrenme ve gelişim türüdür.

Araştırma kapsamında dezavantajlı okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerine yönelik öneriler de alınmıştır. Birey düzeyinde sunulan öneri, öğretmenlere psikolojik destek ve rehberlik sunma olmuştur. Araştırmalarda öğretmenlerin zorlu tecrübelerle sahip, risk altındaki öğrencilerle ilişkilerinde duygusal ve sosyal gelişime ilişkin yeterli bilgileri olmamasının duygusal yüklerini artırdığı (Alisic, 2012), bu durumun zaten zorlu koşullara sahip öğretim ortamında

öğretmenlerin mesleki tutum ve motivasyonlarını, fiziki ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediği bildirilmiştir (Yurduseven vd., 2022). Dolayısıyla dezavantajlı okulda sürekli olumsuz koşullarla karşılaşmanın yarattığı psikolojik gerilimi bertaraf etmek ve mesleki gelişime daha iyi odaklanmak için psikolojik destek ve rehberliğin sağlanması zorunlu görülmektedir. Bu tür okullarda uzun süre görev yapıldığında mesleki tükenmişliğin kaçınılmaz olduğunun vurgulanması mesleki gelişimin devamı için bu desteği daha da önemli kılmaktadır. Sistem düzeyindeki öneriler arasında öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine odaklanabilmesi için dezavantajlı okullara özel ödenek kalemleri oluşturma, asgari öğretim materyali ve fiziki şartlara ek iyileştirmeler yapma yer almaktadır. Alanyazın kanıtları da sosyo-ekonomik ve kültürel olarak dezavantajlı öğrencilerin diğerleri gibi eğitim imkânlarından eşit biçimde yararlanmalarını sağlamanın önemini vurgulamakta, bu öğrencilerin ancak eğitim yoluyla sosyo-ekonomik durum ve statülerini değiştirme şansına sahip olduklarına dikkat çekmektedir (Toprakçı ve Arslan, 2022). Öğrenciler için dezavantaj yaratan sorunların ve zorlukların en aza indirilmesi öğretmenlerin mesleki şartlarını da iyileştireceğinden mesleki öğrenmelerine daha kolay odaklanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca araştırmalarda okul yöneticilerinin de dezavantajlı okullara Bakanlık tarafından ek materyal, kaynak desteği ve ek bütçe verilmesi gerektiğini düşündükleri vurgulanmıştır (Akın vd., 2022). Dolayısıyla öğretmen mesleki öğrenme ve gelişimi kapsamında bu okulların dezavantaj döngüsünden çıkarmaları için özel ödenekler ve ek iyileştirmelerle destek olunması, pozitif ayrımcılık yapılması elzemdir. Mesleki öğrenme ve gelişimi desteklemek için sistem düzeyinde yapılabilecekler arasında özel bakanlık birimleri ile sahada öğretmenlerle çalışma ve seminer dönemlerinde yüz yüze eğitimler verme de bulunmaktadır. Sonuçlara benzer biçimde öğretmenler bakanlık tarafından okulda uzaktan öğretimle verilen mesleki gelişim seminerlerinin, öğretmenin de katılım gösterdiği uygulamalı eğitimler şeklinde verilmesi (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019), bakanlık il ve ilçe birimlerinin okulların dezavantajlarının farkında olarak öğretmenlerin fikirlerine önem vermeleri ve mesleki eğitimleri desteklemeleri gerektiği vurgulanmıştır (Özdemir ve Kazancı Tınmaz, 2024). Bu doğrultuda dezavantajlı okul bağlamının özel durumunun öğretmen mesleki öğrenme ve gelişimi konusunda genel geçer kuralları değil özel ilgiyi hak ettiği söylenebilir. Bu okullardaki öğretmenler bakanlık uzmanlarıyla birlikte dezavantajlı okullara yönelik araştırma gruplarında yer alarak saha çalışmaları yapmalı ve politika kararlarında özellikle söz sahibi olmalıdırlar. Ayrıca seminer dönemlerinde verilen eğitimler yüz yüze uygulanarak daha etkili olması sağlanmalıdır.

Bu araştırma, dezavantajlı okul bağlamının öğretmenin mesleki öğrenme ve gelişimine yansımalarını derinlemesine ve ayrıntılı biçimde ele almak için belirli bir zaman diliminde seçilen bir katılımcının, o zaman dilimine ait görüşleri ve bunları ölçmede kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği ile sınırlıdır. Görüşmeler dezavantajlı okulda görev yapan tek bir katılımcının deneyimlerinin mesleki öğrenme ve gelişimine yansıması ile sınırlıdır. Bu sınırlılığı aşmak için farklı bir araştırmada birden fazla katılımcı ile nicel veya karma araştırma desenleriyle yürütülebilir.

Araştırma sonuçları bağlamında sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Dezavantajlı okul ve bölgelerde görev yapan idealist öğretmenler, maddi-manevi ödüllerle desteklenebilir, mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarına yönelik en iyi imkânlar kendilerine sunulabilir, diğer öğretmenlere bu konuda liderlik etmeleri sağlanabilir, ek teşvik ve kariyer destek mekanizmaları eğitim politikası haline getirilebilir.
- Dezavantajlı okullarda öğretmenler arasında işbirliğine dayalı öğrenme kültürü kapsamında meslektaş öğrenmesi ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulabilir, öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları sağlanabilir.
- Dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenler için yerel bağlama duyarlı, okul temelli sürekli mesleki gelişim programları tasarlanmasına yönelik politika kararları alınabilir.

- Mesleki öğrenme ve gelişim için verilen eğitimlerin zamanlaması öğretmenin katılabilme durumu titizlikle değerlendirilerek yürütülebilir, böylece zaman ve kaynak israfından kaçınılabilir.
- Dezavantajlı bölgelerde yeni başlayan veya destek ihtiyacı olan öğretmenler için deneyimli öğretmenlerle eşleştirilen mentorluk/koçluk sistemleri geliştirilmesine yönelik eğitim politikaları oluşturulabilir.
- Öğretmen eğitimi politikalarında dezavantajlı bağlamlara yönelik teorik eğitim yanında staj uygulamaları oluşturulabilir.
- Öğretmenler, görev yaptıkları dezavantajlı toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal yapısına ilişkin özel eğitimlerle desteklenebilir; aile ve toplumla iş birliği modelleri geliştirilebilir.
- Uygulanan dezavantajlı bağlam mesleki öğrenme ve gelişim politikalarının etkililiği düzenli olarak izlenerek öğretmenlerden alınan geri bildirimlere göre sürekli olarak revize edilebilir, bu bir eğitim politikası haline getirilebilir.
- Dezavantajlı bölgelerdeki sosyal bağlama odaklanmak adına toplumla iş birliği ve sosyo-kültürel duyarlılık politikaları güdülerek mesleki öğrenme süreçleri desteklenebilir.
- Dezavantajlı okullardaki öğretmenlere genel eğitimlerden daha özel mesleki öğrenme ve gelişme programları uygulanabilir.
- Laboratuvarlarda yürütülen uygulama derslerine önem verilerek öğretmenlerin mesleki uygulama becerilerinin körelmesi engellenebilir.
- Yeterli sayıda öğretmen istihdam edilerek PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren, Singapur, Japonya gibi ülkelerde olduğu gibi öğretmenin zamanının büyük çoğunluğunu kendi mesleki öğrenme ve gelişimine harcaması sağlanabilir.
- Okul müdürleri okul içinde adil bir ortam oluşturarak öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerini destekleyebilir.
- Mesleki öğrenme ve gelişim için düzenlenen teorik eğitimlerin öğretmenin sınıf içi öğretimde uygulayabileceği biçimde oluşturulması sağlanabilir.
- Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenlere psikolojik destek ve rehberlik programları uygulanabilir.
- Dezavantajlı okullara özel ek ödenek ve bütçeler oluşturularak öğrencilerin diğer okul öğrencileriyle aynı imkânlarla sahip olmaları sağlanabilir.
- Bakanlık birimleri dezavantajların azaltılmasına yönelik öğretmenlerle birlikte sahada düzenli çalışmalar yürütebilir, politika kararlarının bu çalışmalarla sahaya uygunlukları gözetilerek alınması sağlanabilir.
- Dezavantajlı okul koşullarının öğretmenlerin mesleki kimliklerine etkisi üzerine fenomenolojik çalışmalar yapılabilir.
- Dezavantajlı okul yöneticilerinin sorunları, okul paydaşlarının ihtiyaç ve beklentileri üzerine nicel, nitel ve karma desenli araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Dezavantajlı okul bağlamında mesleki gelişim sürecine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Teşekkür

Araştırmaya zaman ayırarak açık yüreklilikle deneyimlerini aktaran ve araştırmanın ortaya çıkmasına katkı sunan katılımcıya sonsuz teşekkürler.

Kaynakça

- Akın, U., Adıgüzel, Ö., & Aytaş, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: Sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 168-207. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1069878>
- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/a0028590>
- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources* (Report No. ED520732). National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED520732>
- Avcı, A., Çavuşoğlu, E., Moran, M., & Gün, M. (2022). COVID-19 tanısı alan hastaya bakım veren hemşirelerde merhamet yorgunluğu ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 43-52. <https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.997016>
- Ayers, W., & Miller, J. (1997). *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*. Teachers College Press.
- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). Narrative inquiry: From story to method. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Eds.), *Narrative inquiry in music education* (pp. 7-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8_2
- Böyük, U., Demir, S., & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Burnett, B., & Lampert, J. (2019). The Australian national exceptional teaching for disadvantaged schools programme: A reflection on its first 8 years. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550604>
- Chang, M. L., Gaines, R. E., & Mosley, K. C. (2022). Effects of autonomy support and emotion regulation on teacher burnout in the era of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, (13), 846290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846290>
- Chen, Z., & Ramos, C. (2024). Work satisfaction of adult educators in Singapore: An empirical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3), 594-618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049624>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Trans.). Siyasal Kitabevi.
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye'deki dezavantajlı grupların ve Roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelenmesi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Çelik, K., Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2021). Teachers' informal learning in the context of development: Resources, barriers, and motivation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 77-91. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.05
- Çilek, A., Çoban, F. N., & Çetin, E. (2023). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik tutumları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5573-5578. <https://doi.org/10.29228/sssj.68069>

- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>
- Dilekçi, A., Karatay, H., & Koçyiğit, S. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi'ne ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 517-533. <https://doi.org/10.19171/uefad.1264535>
- Disadvantaged Groups. (2024). *Description*. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Ellison, D. W., & Woods, A. M. (2019). Physical education teacher resilience in high-poverty school environments. *European Physical Education Review*, 25(4), 1110-1127. <https://doi.org/10.1177/1356336X18800091>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Etherington, K. (2011). *Narrative approaches to case studies*. https://www.academia.edu/33795489/Narrative_approaches_to_case_studies
- Etherington, K., & Bridges, N. (2011). *Narrative case study research: On endings and six session reviews*. *Counselling and Psychotherapy*, 11(1), 11-22. <https://doi.org/10.1080/14733145.2011.546072>
- Falch, T., & Rønning, M. (2007). The influence of student achievement on teacher turnover. *Education Economics*, 15(2), 177-202. <https://doi.org/10.1080/09645290701263104>
- Flores, M. A. (2023). Why teacher education matters even more. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 747-751. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2298631>
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S. S., Kotan, H., & Arık, B. M. (2023). *Eğitim izleme raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, (39), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Gürgeç, O. (2024). Roman öğrencilerin devamsızlığına ilişkin öğretmen, öğrenci, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 8(2), 1-23.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- İğde, H., & Yakar, L. (2021). Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin ve idealist öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1289-1309. <https://doi.org/10.30703/cije.841171>
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Anı Yayıncılık.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 16(1), 3-10. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.03jos>

- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Open University Press.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und formen erfolgreicher schulentwicklung in schulen in sozial deprivierter lage: Eine expertise im auftrag der Wübben Stiftung* (SHIP Working Paper No. 1). <https://doi.org/10.17185/dupublico/44384>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (pp. 353-361). Pegem Akademi
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu* (Thesis No. 366597) [Master’s thesis, Adnan Menderes University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Köseoğlu, F., Tahancalıo, S., Kanlı, U., & Yılmaz, Y. Ö. (2020). Öğretmenlerin bilim merkezlerinde öğrenmeye yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 191-213. <http://doi.org/10.15390/EB.2020.8725>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher earning that matters: International perspectives* (pp. 22-46). Routledge.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). *MBI-Teachers Survey (MBI-ES)* [Assessment instrument]. Mind Garden. <https://www.mindgarden.com/331-maslach-burnout-toolkit-for-educators>
- Matla, S. J., & Xaba, M. I. (2020). Teachers’ job satisfaction at well-performing, historically disadvantaged schools: A quantitative research in the Gauteng Province, South Africa. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 725-736. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0303>
- Mendoza, N. B., & Dizon, J. I. W. T. (2024). Principal autonomy-support buffers the effect of stress on teachers’ positive well-being: A cross-sectional study during the pandemic. *Social Psychology of Education*, (27), 23-45. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09834-7>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3rd ed., S. Turan, Trans. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Trans.). Pegem Akademi.
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: A comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 329-347.

- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(1), 9. <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özbek, R., Susam, E., Onat, M., C., & Özbek, N. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ve bu faaliyetlerin yapıldığı yerlere ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 126-134
- Özdemir, C., & Demiriz, G. (2004). Acarlar sosyal yapı analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 75-94.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S., & Kazancı Tınmaz, A. (2024). Reasons, consequences, and solutions regarding teacher turnover in disadvantaged areas: Teacher/administrator perspectives. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 22(2), 1212-1242. <https://doi.org/10.37217/tebd.1343987>
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Reisman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Trans. Ed.). Nobel Yayınevi.
- Sleegers, P., & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change, In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 557-562). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00661-8>
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001>
- Sutherland, S., & Parker, M. (2020). Responding to trauma in and through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(9), 16-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1811621>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.4135/9781446288931.n9>
- Toprakçı, E., & Arslan, F. (2022). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki okul-aile birliklerinin işlevselliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 60-73.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tosun, A., Ay, M. H., & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980-999.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Nüfus ve demografi*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20ikamet%20eden%20n%C3%BCfus,575%20bin%20441%20ki%C5%9Fi%20oldu>
- Ünsal, S., & Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 148-170

- Walton-Fisette, J. L. (2020). Fostering resilient learners by implementing trauma-informed and socially just practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(9), 8-15. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1811620>
- Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Relationships between self-efficacy and teachers' well-being in middle school English teachers: The mediating role of teaching satisfaction and resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), 629. <https://doi.org/10.3390/bs14080629>
- White, M. L., & Murray, J. (2019). Seeing disadvantage in schools: Exploring student teachers' perceptions of poverty and disadvantage using visual pedagogy. In O. McNamara & J. McNicholl (Eds.), *Poverty discourses in teacher education* (pp. 127-142). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351201759-10>
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 355-367. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
- Yıldırım, H., & Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö., & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin bakış açısıyla öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin ihtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(79), 10-37.

EK 1***Dezavantajlı Okul Bağlamında Mesleki Öğrenme ve Gelişim Görüşme Soruları***

Sayın katılımcı, bu araştırma Dr. Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ tarafından, dezavantajlı okulda görev yapmakta olan bir öğretmenin mesleki öğrenmesi ve gelişimine yönelik deneyimlerini, öğretmenlik hikâyesi ve anlatılarına odaklanarak ele almak amacıyla yürütülmektedir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde “Görüşme Soruları” bulunmaktadır. Sorular ve sorulara yönelik yanıtlarınız izninizle kaydedilip daha sonra araştırmacı tarafından analiz edilecektir. Görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılımınız gönüllülük esasına dayalı olup istediğiniz an görüşmeden çekilebilirsiniz. Soruları cevaplayarak araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Dr. Nurdan ÖDEMiŞ KELEŞ
Adnan Menderes Üniversitesi
nurdan.keles@adu.edu.tr

A. Kişisel Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Branş:

Mesleki Kıdem:

Görev yaptığı okul türü:

Görev yapmakta olduğu okuldaki görev süresi:

Görüşme tarihi ve süresi:

B. Görüşme Soruları

- Öğretmen olmaya nasıl karar verdiniz? Bu kararı vermekte sizi neler etkiledi?
 - Nasıl bir okulda göreve başladınız?
 - Hangi duyguları yaşıyordunuz?
 - Okulda karşılaştığınız en üzücü, kaygı verici ya da umut veren ve mutlu eden olaylar nelerdi?
- Öğretmenliğinizin ilk yıllarında mesleki öğrenme ve gelişiminize ilişkin hangi duygu ve düşünceleriniz ağırlıklıydı, anlatır mısınız?
 - Bu duygunuz ve düşünceniz doğrultusunda neler yaptınız?
- Şu an görev yaptığınız okul “dezavantajlı bir okul” olarak tanımlanıyor. Siz bu konuda neler düşünüyorsunuz?
 - Nelerdir dezavantajları? Avantajları da var mı?
 - Bu dezavantajların nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
 - Bu okulda öğretmenlik yapmak size neler hissettiriyor? Neler düşündürüyor?
- Sizce mesleki anlamda kendinizi güçlendirmek için hangi eğitimleri almaya ihtiyacınız var?

5. Okulunuzda ya da bakanlık kapsamında mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyacınızı karşılamaya yönelik çalışmalar yapılıyor mu? Evetse bu çalışmalar nelerdir?
 - Okulda yapılanlarla bakanlıkta yapılanlar paralel mi, birbirini destekleyici mi?
 - Bu yapılanların yeterliliği ve etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz? Neden?
6. Okul paydaşlarıyla olan ilişkilerinizin-diğer okullara göre daha fazla zorlukla baş etmek zorunda olduğunuz için mesleki öğrenme ve gelişiminize etkileri nelerdir? Size neler hissettiriyor, neler düşündürüyor anlatır mısınız?
 - Yöneticilerle ilişkiler
 - Velilerle ilişkiler
 - Öğrencilerle ilişkileriniz
 - Nasıl çocuklar? Hayalleri, amaçları neler? Sizlere ders dışı neleri anlatırlar? Sizden neleri beklerler?
 - Bakanlık/sistem ilişkileriniz
7. Bu okulda yaşadığınız ve sizi en çok üzen, kaygılandıran ya da mutlu eden olaylar nelerdi? Paylaşır mısınız?
8. Dezavantajlı bir okulda görev yaptığınız için mesleki öğrenme ve gelişiminiz konusunda diğer meslektaşlarınıza göre daha fazla gelişim fırsatı, destek, rehberlik ve teşvike ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Evetse neden? Bu konuda neler yapılmasını önerirsiniz?
 - Hayırsa neden böyle düşünüyorsunuz?
9. Son olarak neler söylemek istersiniz?