

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONELLEŞME SÜREÇLERİNE DAİR BİR İNCELEME

AN EXAMINATION ON PROFESSIONALISM PROCESS OF GEOGRAPHY TEACHERS

Mustafa ÖZTÜRK
Hasan GÖNÜLAÇAR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONELLEŞME SÜREÇLERİNE DAİR BİR İNCELEME

Mustafa ÖZTÜRK¹

Hasan GÖNÜLAÇAR²

Öz: Profesyonellik mesleğe başlar başlamaz elde edilebilen bir durum değildir. Öğretmenler, verimli bir kariyer süreci geçirerek, mesleki gelişimlerini önemseyerek ve motivasyonlarını sürdürerek profesyonelleşirler. Öğretmenleri profesyonellik sürecinde motive eden unsurlardan bazıları; öğrencilerin gelişimlerinde kendi katkılarını görmeleri, mesleki bilgiyi etkin şekilde kullanmaları, zümreleriyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaları ve mesleğe nispeten rahat bir başlangıç yapmaları şeklinde sıralanabilir. Buna göre çalışmanın amacı katılımcıların çeşitli motivasyon unsurlarından hareketle profesyonel yeterliklerinin gelişimini onların gözünden yorumlamaktır. Türkiye'nin değişik illerinde çalışan ve mesleki tecrübeleri 15 yıl ve üzeri olan 25 coğrafya öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz programı QDA Miner Lite ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre literatürde belirtilen birçok faktör bakımından katılımcıların profesyonellik gelişimlerinin sınırlı; mesleğe karşı temel motivasyon kaynaklarının ise meslekleri ve branşlarına karşı duydukları sevgi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretmenleri, profesyonellik, motivasyon.

Giriş

Eğitim hayatında öğretmenin oynadığı büyük rol her toplumda, her kültürde ve en önemlisi her dönemde genel kabul görmüştür. Çeşitli kültürlerde öğretmenin çocuklar üzerindeki etkisini ifade eden yüzlerce özlü söz bulmak mümkündür. Bilgi teknolojilerinin çağımıza nazaran daha sınırlı olduğu dönemlerdeki bu yaklaşım, bilgiye erişimin önemli ölçüde kolaylaştığı günümüzde de hâlâ değişmiş değildir. Eğitim, ister kültürel uyumu, sosyal bütünlüğü ve adaleti sağlamak için olsun, isterse modern ve teknoloji tabanlı ekonomilere insan kaynağı yetiştirmek için olsun önemlidir; böylesi amaçlara odaklanan eğitimde en önemli unsur öğretmenlerdir (OECD, 1989, akt. Day, 1999).

1) Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mustafaozturk@erciyes.edu.tr

2) Coğrafya Öğretmeni, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, gonulacarhasan@gmail.com

Bilgi teknolojilerindeki büyük ilerleme bizi öğretmenin rolünü yeniden tanımlamaya götürebilir, fakat bu rolün ortadan kalktığı sonucuna varılamaz. Nitekim Dünya Bankası'nın bir raporunda okul düzeyinde öğrenmenin önündeki en önemli dört engelin ikisi doğrudan öğretmenlikle ilgilidir. Söz konusu raporda bu engeller, "...öğrenenlerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması, öğretmenlerin yeterli beceri ve motivasyona sahip olmaması, girdilerin öğretme ve öğrenmeyi destekleyecek nicelik veya nitelikte olmaması ve bu üç öğeyi bir araya getirip etkili bir öğrenme ortamı sağlayacak bir yönetim ve organizasyon kapasitesinin oluşturulamaması" şeklinde sıralanmaktadır (World Bank, 2016, akt. Karip, 2017: 18).

Esasında öğrencilerin hazır bulunuşlukları bir dereceye kadar önceki öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili olduğu gibi, öğrenme girdi ve çıktılarının belirlenmesi ile organizasyon kapasitelerinin oluşturulması da büyük ölçüde öğretmenlerin etkili oldukları alanlardır. Zaten bundan dolayı Dünya Bankası'nın ilgili raporunda öğretmenlerin "... okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör" (World Bank, 2016, akt., Karip 2017: 19) oldukları vurgulanmaktadır. Bu yüzden başarılı eğitim istemek, nitelikli öğretmen talep etmek demektir. Fiziksel, psiko-sosyal ve pedagojik açıdan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma yeterliği olmayan, mesleki motivasyonu düşük öğretmenlerin, bireylerin eğitiminde etkili olması beklenemez.

Dünyadaki genel kanı, öğretmenliğe toplumsal anlamda atfedilen mesleki statünün doktorluk ve avukatlık gibi mesleklerin gerisinde kaldığıdır (Fuller vd., 2013). Türkiye'de de durum aynıdır. Bunun temel sebebi öğretmenliğin yarı-profesyonel bir meslek olarak görülmesidir. Bu algının oluşmasına, belki de öğretmenliğin, alan bilgisine sahip herkes tarafından yapılabilecek; dolayısıyla teknisyenlik düzeyinde bir meslek olarak görülmesi etki etmekle birlikte (Öztürk, 2014), literatürde bu durumun temel sebebi öğretmenlerin bireysel otonomilerinin çoğunlukla kurumsal kontrol altında olması gösterilmektedir (Leiter, 1978; Samuel, 1970, akt., Demirkasimoğlu, 2010). Hâlbuki yüzyıllar öncesinde yaşayan İbni Sina'nın dediği gibi öğretmenlik bir uzmanlık işidir ve herkesin eğitimci olması söz konusu değildir (Akyüz, 2013). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, öğretmenliğin bir "ihtisas" mesleği olduğu ve "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükümleri yer almaktadır.

Öncelikle, meslek mensuplarının *profesyonel* bakış açısına sahip olması esas olmalıdır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren uluslararası literatürde öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok çalışmada öğretmenlerin profesyonelliğine vurgu yapılması, öğretmenlerin profesyonelliklerinin nasıl desteklenmesi gerektiğine odaklanılması dikkat çekmektedir (OECD, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada; Türkiye'de coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları motivasyon unsurlarından hareketle profesyonelleşme süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Profesyonel öğretmenlerin özellikleri

OECD ve Dünya Bankası gibi kuruluşların çalışmalarında eğitim sistemleri verimli ve başarılı olan ülkelerin çoğunun öğretmenlerinin profesyonelliklerine güvendikleri görülmektedir (OECD, 2016; Hargreaves ve Fullan, 2012; Hargreaves, vd., 2010; Mourheds, vd., 2010). Profesyonellik genel anlamda bir işi ücret karşılığı yapmak ile ilişkilendirilse de, Demirkasımoğlu'nun (2010: 248) belirttiği gibi; “bir kişinin en yüksek standartları karşılayacak şekilde performans göstermek ve sunduğu hizmetin kalitesini artırmak için sergilediği davranışları ve tutumları içeren çok boyutlu bir yapıdır.” Dolayısıyla en yalın hâliyle profesyonellik alanda uzmanlıkla ilişkilendirilebilir; profesyonel bir öğretmen öğretme işini yetkin bir uzmanlığa dayalı olarak gerçekleştiren kişidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri ve dolayısıyla tam anlamıyla profesyonel olabilmeleri için OECD'nin (2016) TALIS çalışmasından hareketle yayınladığı raporunda, şu üç şartın yüksek standartlarda yerine getirilmiş olması gerektiği belirtilmektedir: Öğretmenlerin yeterlikleri (öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve beceriler), mesleki özerklikleri (işleriyle ilgili karar verme yetkileri) ve meslektaş ağlarına üyelikleri (yüksek standartlarda bir öğretim sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan desteği alma ve bilgi paylaşımı yapabilmek). Bu listeye ilave olarak Sachs (2016), günümüzde *profesyonel* öğretmenlerin daha çok araştırma ile meşgul olmaları ve uygulamalarını araştırma sonuçları ile meşrulaştırmaları gerektiğini belirtmektedir.

Profesyonellik alanda yetkin bir uzmanlığa sahip olmak olduğuna göre, öncelikle literatürde uzman öğretmen ile ne kast edildiğine bakmak gerekir. Dean (1991), uzman öğretmenlerin çeşitli bilgi (mesleki mevzuat, çocuk gelişimi, öğrenme ve öğretme kuramları, alan bilgisi vb.), beceri (öğrenci ile iletişim, öğrenciyi motive edebilme, dersi iyi planlama, etkinlik ve materyal geliştirme vb.) ve değer/tutum (öğrencilerine her alanda iyi bir model olmak vb.) sahibi olmaları gerektiğini belirtir. Ayrıca uzman bir öğretmenin, öğrencilerinin önceki bilgilerini harekete geçiren, kendini onlara model kılacak bireysel özelliklere sahip olan, öğrencilerini oldukları gibi kabul eden ve kendini sürekli geliştiren bir yapısı olduğuna vurgu yapar. Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) ise hangi [profesyonel] öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısına etki ettiğine yönelik alanda gerçekleştirilen araştırmaları da değerlendirdikleri çalışmalarında, şu iki öğretmen niteliğinin öğrenci başarısına diğer faktörlere göre çok daha fazla etki ettiğini belirtmektedirler: Mesleki deneyim ve pedagojik yeterlilikler.

Day (1999) ise profesyonel bir öğretmen ile göreve yeni başlamış [acemi] öğretmen arasındaki farkı aşağıdaki cümlelerle açıklamaktadır:

Profesyonel öğretmen, çalışmalarına bilgi ve becerilerinin önderlik ettiği biridir. Böylelikle karmaşık bir öğretim sorununu çözebilmek için kendi öğretim modelini oluşturur. Göreve yeni başlamış bir öğretmen ise sorunları çözmeye hâlihazırda kullanılmakta olan yöntemlerden medet ummaktadır. Profesyonel bir öğretmen, hem öğretim yöntemleri konusunda hem de öğrencilerle ve diğer zümreleriyle etkileşiminde öz yeterliklerini bilinçli bir şekilde işe koşar (Day, 1999: 53).

Görüldüğü gibi profesyonel (ve dolayısıyla yetkin uzman) öğretmenler ile acemi (ve dolayısıyla yetkin olmayan) öğretmenler arasındaki temel fark, profesyonelleşmiş öğretmenlerin öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme sonucu geliştirilmiş öz-yeterliliklerini öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde işe koşmalarıdır. Profesyonelleşmemiş öğretmenlerin daha çok emek ve zaman harcayarak yaptıkları işleri, profesyonelleşmiş öğretmenler daha az emek ve zaman harcayarak daha etkili bir şekilde gerçekleştirirler (Strenberg ve Horvarth, 1995). Bu öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözmek için bilgilerini daha bütüncül bir anlayışla işe koşarlar ve bu bilgileri farklı durumlara kolayca transfer edebilirler. Bunlara ek olarak, öğretmenlik mesleğinde profesyonellik diğer bazı mesleklerdekinden duyguların yeri sebebiyle ayrışır. Day (1999)'ın da belirttiği gibi hemşire-hasta ilişkisinde var olan duygudan arınmışlık durumu, öğretmen-öğrenci ilişkisinde görülmez; çünkü öğretmenlik mesleğinin kalbinde duygular yatar ve buna bağlı olarak da öğretme işi yoğun bir şekilde duygusal çaba gerektirir. Nitekim Dean'in (1991) de belirttiği ve hemen her öğretmenin katılacağı gibi çoğu öğrenci öğretmenini sevdiği ve ona saygı duyduğu zaman öğrenmek için daha iyi motive olur.

Öğretmenin sahip olması gereken profesyonel özellikler dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 17 Nisan 2006 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 yılında (ÖMGY, 2017) güncellenmiştir. Adı geçen belgede, bir öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ile değer ve tutumlar belirtilmektedir. Bu üç yeterlik alanının altında toplam 11 adet öğretmen yeterliği ve bu yeterliklerle ilişkili 65 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu belge Tablo 1'de görüldüğü gibi, temel olarak yetkin bir öğretmenden; alan ve alan eğitimi bilgisine, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili becerilere, millî ve evrensel değerler ile etkili iletişim kurma gibi çeşitli değer ve tutumlara sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen yeterlikleri ve buna bağlı oluşturulan performans göstergeleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif öğrenmeye ve yapılandırmacılığa dayalı bir uygulama benimsemelerinin önemsendiği, öğretmenlerin hayat boyu gelişime odaklı ve işlerinin yetkin birer uzmanları olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının diğer önemli strateji belgesi olan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde de yine öğretmenlerin profesyonelliklerine çeşitli göndermeler mevcuttur (bkz. ÖSB, 2017).

Tablo 1. Öğretmen yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceriler	C. Mesleki Değer ve Tutumlar
A.1. Alan Bilgisi	B.1. Eğitim Öğretimi Planlama	C.1. Millî, manevi ve Evrensel Değerler
A.2. Alan Eğitimi Bilgisi	B.2. Öğrenme Ortamı Oluşturma	C.2. İletişim ve İş Birliği
A.3. Mevzuat Bilgisi	B.3. Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	C.3. Öğrenciye Yaklaşım
	B.4. Ölçme ve Değerlendirme	C.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Yukarıdaki tartışmadan hareketle mesleki tecrübe ile profesyonellik arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayılabilir. Gerçekten de tam bir profesyonel uygulama için mesleki tecrübe belki de ilk ön şarttır ama yeter şart değildir. Kıdemli bir öğretmen olmakla birlikte mesleki gelişimini ihmal etmiş bir öğretmenin tam anlamıyla profesyonel yeterlikleri edindiğini iddia etmek eksik bir değerlendirme olur. Çünkü muhtemelen mesleğini, değişen şartlara uyum sağlayarak *yetkin bir uzmanlık* seviyesinde gerçekleştiremiyor. Öyleyse öğretmenlerin mesleki birikimlerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının kaynağı nedir? Dean (1991: 16), öğretmenlerin mesleki birikimlerini geliştirmek için değişime açık olmaları gerektiğini belirterek bu bağlamda gerek duyacakları motivasyonu aşağıda sıralanan faktörler aracılığıyla elde edebileceklerini belirtir:

- Öğrencilerinin olumlu anlamda gelişimleri ve bunda kendilerinin önemli ölçüde etkili olması,
- Mesleki anlamda tanınma, ilgi görme, övülme ve daha iyisini yapma konusunda teşvik edilmeleri,
- Çalıştıkları kurumda zümrelerine ve diğer iş arkadaşlarına ilham kaynağı olmaları,
- İçindeki öğretme aşkının çeşitli engellerle yok edilmemesi,
- Özellikle genç öğretmenlerin kariyer amaçlı terfi beklentilerinin adilce karşılanması.

Dean, yukarıda dile getirilen araçlardan herhangi birinin karşılanamadığı durumlarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini canlı tutabilmek için başka motivasyon kaynakları bulmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin meslek hayatını etkileyen ve özel hayatlarından kaynaklanan ailevi etkenler, bazen olumlu bazen olumsuz etki eden olaylar, kişisel planlar, hobiler öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da mesleki gelişimleri ile profesyonelleşme süreçlerini etkilemektedir (Day, 1999). Fessler (1995)'in belirttiği gibi bir öğretmenin aile hayatı, mesleğini etkileyen çevresel faktörlerin en önemlisidir. Örneğin, mesleğe yeni başlayan bir öğretmeni en çok cesaretlendiren şey ailesinin ona verdiği desteklerdir. Özellikle kadın öğretmenlerin eşleri, onlardan öğretmenliğin getirdiği zorlukların yanında geleneksel ev hanımlığı ve ebeveynlik rollerini de eksiksiz ve tek başına yerine getirmelerini isterlerse, o kadın öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve profesyonelleşme süreci kesintiye uğrayabilir. Buna karşın, ebeveynlik rolünü birlikte paylaşan eşlerin mesleki gelişimleri de daha güçlü bir şekilde devam edebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve profesyonelleşmelerini etkileyebilecek bir diğer aile faktörü ise yeni bebeklerinin doğumu, ailenin refah düzeyindeki değişim ve sağlık koşullarıdır (Fessler, 1995).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da mesleki gelişim ve profesyonelleşmelerini etkileyen en önemli faktörlerden biri de çalıştığı kurum ve bu bağlamda okul kültürüdür (Flores, 2004; Grady, Helbling, & Lubeck, 2008; akt. Kılınç, 2014). Öğretmenlerin mesleğe nasıl bir okul kültüründe başladığı, kariyeri boyunca okulda karşılaştığı engeller veya aldıkları destekler ve bu süreçte yaşanan kritik olaylar onların mesleğe bakışlarını ve profesyonelleşme düzeylerini doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Okul ortamının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyici bir anlayışa göre düzenlenmiş olması ve hatta öğretmenlerin dış etkenler dolayısıyla uğradıkları motivasyon kaybının okul kültürü sayesinde giderilmesi, başarılı eğitim sonuçlarının elde edilmesini sağlar.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerindeki lise okul türlerinde çalışan ve hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan 25 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 18'si erkek, 7'si kadındır.

Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri

Hizmet süresi	Frekans
15 yıl	2
16-20 yıl	7
21-25 yıl	9
26-30 yıl	5
31-35 yıl	2
Toplam	25

Veri toplama aracı

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, çalışma grubunun gözünden ele alınan konunun anlaşılması esasına dayanır. “Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan durumlar farklı ve zengin olduğu için bu durumları sayısal verilere indirgemek zordur” (Güven, 2004, s. 276). Bu kapsamda çalışmada nitel bir araştırma yaklaşımının seçiminin amacı; Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları motivasyon unsurlarından hareketle profesyonelleşme süreçlerini değerlendirmektir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının bir dizi, önceden belirlenmiş açık uçlu sorularla nitel veri toplama stratejisidir (Öztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öztürk (2014) ve Ayress’in (2008) belirttiği gibi yarı yapılandırılmış görüşmenin en önemli avantajı, araştırmacıya çalıştığı konuyla ilişkili olarak genel bir yapı sağlamakla birlikte görüşme sırasında

daha önceden kendisi tarafından düşünülmemiş konuların da gündeme getirilmesini sağlamasıdır. Buna göre araştırmacılar literatüre dayanarak öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri ile bu yeterliklerin gelişmesini sağlayan motivasyon kaynakları hakkında bir takım konular geliştirmişlerdir. Buna ek olarak her konuyla ilgili görüşme sırasında konuyu derinleştirebilmek amacıyla gündeme getirilebilecek sondalar da belirlenmiştir (Öztürk, 2014). Görüşmeler sırasında anlaşılamayan durumlarda sondalarla konu daha açık hâle getirilmiştir. Kullanılan veri toplama aracının doğası gereği, tüm katılımcılara tamamıyla aynı sorular sorulmamış ve elde edilen veri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme sırasında soru / konu sırası dikkate alınmamış, görüşmenin mümkün olduğunca doğal bir süreçte ve katılımcının düşünce sistematiği bozulmadan gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu sayede araştırmacılarla katılımcılar arasında samimi bir diyalog oluşması ve katılımcıların kendilerini sınanıyor gibi hissetmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri toplama süreci ve analizi

Çalışma grubunu oluşturan coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, 2018 yılı Mayıs-Temmuz döneminde yaklaşık üç aylık bir süreçte gerçekleşmiştir. Her görüşme sonrasında araştırmacılar elde edilen verinin dökümlerini yaparak ön analize tabi tutmuştur. Bu analiz sonucu araştırmacılar da meydana gelen yeni farkındalıklar bir sonraki görüşme sırasında dikkate alınmıştır. Görüşmeler çoğunlukla öğretmenlerin okullarındaki uygun bir boş mekânda (kütüphane, rehberlik odası, veli görüşme odası gibi) ya da hizmet içi eğitim enstitüsünün kantininde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların birkaç farklı konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin izniyle kaydedilmiş ve daha sonra Word ortamında dökümleri yapılarak QDA Miner Lite 2.0.5. programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlamada görüş birliği sağlayabilmek için ilk yedi görüşme dökümleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve karşılaştırılması yapılmıştır. İlk görüşmenin analizinde iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodların uyum oranı yüzde 40'lar civarında iken beşinci, altıncı ve yedinci görüşme dökümlerinde bu oran yüzde 90'lara çıkmıştır. Geri kalan görüşmeler araştırmacılarından birisi tarafından gerçekleştirilmiş ve sonrasında iki araştırmacı tarafından kodların uygunluğu teker teker kontrol edilmiştir. Araştırmanın gizliliği açısından görüşmeye katılan coğrafya öğretmenlerinin isimleri yerine kodlama kullanılmıştır. Buna göre CÖ1 ile CÖ25 arasında kodlar öğretmenlere rastgele dağıtılarak eşleştirilmiştir.

Bulgular

Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında katılımcı öğretmenlerin profesyonellik algılarını etkilediği görülen ve profesyonellik düzeyleri hakkında fikir veren dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenliği ve coğrafya branşını seçme nedenleri

Çalışmanın örneklem grubunun 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmasının doğal bir sonucu olarak, katılımcıların mesleği seçmelerinin en önemli nedeni “üniversite tercih sistemi” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dile getirilen diğer hususlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenliği ve Coğrafya Branşını Seçme Nedenleri

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Üniversiteye girişte uygulanan tercih sisteminin etkisi	17
Ebeveynlerinin ya da bir yakınlarının öğretmen olması	9
Okuduğu okullardaki öğretmenlerinin model olması	9
Atanma konusunda öğretmenliği ve coğrafya branşını garanti görmeleri	6
Öğretmenlik mesleğine olan ilgi/sevgi/saygı	3
Toplam	45

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin bu mesleği seçmelerinin tek bir sebebi yoktur. Genellikle katılımcılar mesleği seçmeleriyle ilişkili olarak iki sebep belirtmişlerdir. Bu sebepler içinde en sık dile getirilene “üniversiteye girişte uygulanan tercih sistemidir”. Araştırmaya katılan toplam 25 öğretmenin 17’si coğrafya öğretmenliğini seçmelerinde o dönemdeki tercih sisteminin etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bu çalışmanın örnekleminin 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip kişilerden oluştuğu gerçeğidir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ise 20 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları düşünülürse (bkz. Tablo 2), coğrafya öğretmenliği eğitimi almaları onların üniversiteye girdikleri yılda uygulanan tercih sistemi kaynaklı doğal bir sonuçtur. Çünkü o dönemde adaylar sınava girmeden ve dolayısıyla alacağı puan netleşmeden tercihlerini yapmaktaydılar.

Böylesi bir süreç sonunda mesleğe başlamış olan kişilerin, başka idealleri olduğu halde coğrafya öğretmenliği bölümüne girdikleri ve mesleğe esasen profesyonelliğin gerektirdiği bir çerçevede başlamadıkları, bir katılımcının belirttiği gibi “kadere razı oldukları” görülmektedir. Bu durum ile ilgili genel olarak dile getirilmiş olan hususlar aşağıda CÖ2 ve CÖ8’in sözleri ile örneklendirilmiştir:

“Bizim zamanımızda bilinçli bir tercih sistemi yoktu. Ben lisede edebiyat mezunu olduğumdan edebiyat öğretmenliği ya da tarih öğretmenliği yazdım. Coğrafyayı 7. sırada öğretmenlik olarak tercihlerime yazmışım, nasipmiş. Edebiyat olsaydı iyiydi ama tabii ki o zamanki üniversite sınav sisteminde önce tercihlerimiz yapıp daha sonra sınava girdiğimiz için bilinçli bir tercih yapamıyorduk.” (CÖ2, Mülakat dökümü)

“Ben o zamanlar tercih sisteminden dolayı daha iyi daha yüksek bir okulu, hukuk gibi bölümleri kazanabilecek iken tercih hatasından dolayı coğrafya bölümünü kazandım. Bize rehberlik eden hoca olmadığı için o zamanlar sınavdan önce tercihlerimizi yapıyorduk, daha sonra sınava giriyorduk. Coğrafya bölümünü isteyerek ve bilerek seçmiş değilim ama daha sonra çalıştıkça coğrafyayı çok sevdim.” (CÖ8, Mülakat dökümü)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya alanını seçmelerinde etkili olan ikinci en önemli sebep “ebeveynlerinin ya da bir yakınlarının öğretmen olması” ve “öğrencilik yıllarında sevdiği bir öğretmeni kendine model alması”dır. Bu iki sebebin her biri toplamda dokuz öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bir yakını öğretmen olan katılımcılar genellikle aile büyükleri tarafından öğretmen olmaları için yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte özellikle toplumsal cinsiyet rollerinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır:

“... Benim öğretmen olmamı biraz da ailem ısrarla istedi. Kızlara öğretmenlik daha rahat bir meslektir, tatili fazladır, çocuğun olursa kendin rahat büyütürsün diye telkin ettiler. Benim de daha lisede okurken hep öğretmen olmak gibi bir hayalim oldu. Ama coğrafya öğretmenliği tamamen tesadüf oldu.” (CÖ11, Mülakat dökümü)

Kendi öğrencilik yıllarında model alınan bir öğretmenin sonradan mesleği seçmede önemli bir rol oynadığı da görülmektedir:

“Öğretmenlik eskiden beri gözümün düştüğü, sevdiğim bir meslekti tabiri caizse. Günümüzde de hâlâ aynı şeyi düşünürüm. Ortaokuldaki tarih öğretmenim daha doğrusu o zaman millî tarih ve vatandaşlık diye geçiyordu, tarih öğretmenim etkili oldu. Lisede yine aynı şekilde inkılâp tarihi öğretmenim benim için örnek oldu. Coğrafya branşı biraz tesadüf oldu açıkçası coğrafyayı hiç düşünmemiştim, aklımda yoktu ama dershanedeki öğretmenim bir tane araya coğrafya sıkıştırdı. Kısmet olmuş, o geldi ama çok memnunum onu da belirtmek isterim.” (CÖ15, Mülakat dökümü)

Altı katılımcı, öğretmenliği atanma garantisi yüzünden seçtiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte özellikle coğrafya bölümünü seçtiğini belirten hiç kimse olmamıştır. Bunlar da tercih sürecinde coğrafya bölümünün gelmesi ile mesleğe giriş yapmışlardır. 25 katılımcı içinde sadece üç öğretmen, öğretmenlik mesleğini sevdiği için mesleği bilinçli şekilde tercih ettiğini belirtmiştir. Yine bu kişiler de özel olarak coğrafyayı seçmemişler, tercihlerinin ilk sıralarına edebiyat ve tarih gibi diğer bölümleri yazmışlardır.

Meslek yaşantısındaki pişmanlık ve memnuniyetler

Mesleklerinde ustalık dönemine gelmiş öğretmenlerin, meslek hayatları bağlamındaki en önemli pişmanlıkları ve memnuniyetleri profesyonelleşme süreçleriyle ilgili fikirler verecektir. Tablo 4’te çalışmaya katılan öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları en önemli pişmanlıklarını ve memnuniyetlerini belirtilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kariyerleri boyunca “keşke yapmasaydım” ve “iyi ki yapmışım” dedikleri hususlara yer verilmiştir.

Tablo 4: Meslek hayatındaki pişmanlık ve memnuniyetler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Keşke;	
Akademik kariyer yapsaydım, üniversitede kalsaydım	6
Daha iyi bir lisede çalışsaydım	6
Öğrencilere daha yakın/sıcak/ilgili/sevecen/verici davransaydım	5
Bilişim teknolojilerini daha iyi kullanabilseydim	3
Öğretmenliğimin ilk yıllarında hemen evlenmeseydim/anne olmasaydım	2
İdareciliğe geçseydim	1
İdareciliğe geçmeseydim	1
Toplam	24
İyi ki;	
Öğretmen / Coğrafya öğretmeni olmuşum	15
Öğrencilerime anaç/babacan bir tavırla yaklaşmışım	4
Toplam	19

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme işe koşulmuş olmasının doğal bir sonucu olarak, bu konuyla ilgili katılımcıların tamamı değerlendirmede bulunmamıştır. Örneğin, “keşke şunu yapsaydım” şeklinde değerlendirmede bulunan katılımcı sayısı 20’dir. Dört katılımcı ise en önemli “keşke”sini ya dile getirmemiş ya da olmadığını belirtmiştir. Tablo 4’te listelenmiş olan “keşkeler” esasen üç temel grupta incelenebilir. “Akademik kariyer yapmak (f=6)”, “daha iyi bir lisede çalışmak (f=6)”, “idareciliğe geçmek” / “idareciliğe geçmemek (f=2)” maddeleri bir grup olarak değerlendirilebilir. Toplamda 14 kişi tarafından dile getirilen bu maddeler doğrudan sınıf içine yansımayan ve katılımcıların daha çok psiko-sosyal açıdan kendilerini tatmin olmuş ve iyi hissetmek adına dile getirdikleri hususlardır. Örneğin;

“Bana üniversiteyi bitirdiğimde, bütün hocalarım üniversitede kalmamı tavsiye ettiler ama sırf dilden dolayı kalmadım. Keşke kalsaydım diyorum şimdi.”(CÖ17 Mülakat dökümü)

“Bazen keşke ben de zamanında bir akademik çalışma yapsaydım diyorum. Ya da keşke daha iyi liselerde çalışsaydım da lisedeki öğrencilerin seviyesine göre ben de kendimi daha fazla yetiştirebilseydim.” (CÖ8, Mülakat dökümü)

İkinci grupta ise “öğrencilerle iyi bir bağ kurmak (f=5)” ve “bilgi iletişim teknolojilerini iyi kullanmak (f=3)” maddeleri yer almaktadır. Bu maddeler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve iletişim yeterliklerine göndermede bulunmaktadır ve doğrudan mesleki uygulamalarla ilişkilidir. Katılımcılardan bazıları daha mesleğe başladığı dönemlerdeki uygulamalarına eleştirel yaklaşmışlardır. Örneğin;

“Geçmişe yönelik baktığım zaman en önemli keşkelerimden bir tanesi öğrencilerime biraz daha tatlı sert davransaydım diye düşünüyorum. Çünkü çok katı davrandığımı düşünüyorum.” (CÖ13, Mülakat dökümü)

“Akıllı tahtayı kullanıyoruz ama her türlü programı her türlü animasyon programlarını derste entegre edemiyoruz; en fazla yapabildiğimiz hazır yapılmış bir slaytı ya da bir animasyonu indirip flash’ımdan öğrencilere izletmek. Ben isterdim ki, kendim öğrencilerimin seviyelerine uygun bir animasyon hazırlayayım, bir tematik harita hazırlayım bir slayt hazırlayayım ama maalesef. En önemli keşkem işte budur.” (CÖ5, Mülakat dökümü)

Üçüncü gruba ise “hemen evlenmek ve anne olmak (f=2)” maddesi dâhil edilebilir. Bu kod kadın öğretmenler tarafından dile getirilmiştir ve profesyonelleşme bakımından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında toplumsal roller nedeniyle farklar oluşabileceğini göstermektedir:

“Erken yaşta evlendiğim için hayata erken atılınca çok fazla kariyer düşünemedim erken anne oldum. Dolayısıyla emeğimiz hep onlara kaydı, kariyer anlamında biraz engel oluşturdu.”(CÖ16, Mülakat dökümü)

Katılımcılardan 19’unun bugüne kadarki mesleki yaşantılarında “iyi ki yapmışım” dedikleri hususlar iki alt grupta toplanmıştır. Bunlardan belirgin bir şekilde en başta geleni 15 kişinin dile getirdiği mesleğe ve branşa katılımdır. Yani aslında katılımcılar bilinçli bir şekilde başlamadıkları öğretmenlik ve coğrafya branşını, çalıştıkça sahiplenmişlerdir:

“İyi ki coğrafya öğretmenliğini seçmişim, iyi ki öğretmen olmuşum. İyi ki coğrafyacı olmuşum. Branşımı çok seviyorum. Hatta diyebilirim ki ben branşıma aşığım.”(CÖ6, Mülakat dökümü)

“Daha önce okuttuğumuz ve yıllar sonra karşımıza bir hukukçu ya da ne bileyim öğretmen olarak çıkan öğrencilerimizi görünce iyi ki bu mesleği seçmişim diyorum açıkçası.”(CÖ4, Mülakat dökümü)

Katılımcıların ikinci sırada “iyi ki yapmışım” diye tanımladıkları davranışlar, aşağıda örneklendirildiği gibi öğrencilerine yaklaşımlarında sergiledikleri sevecenlikle ilgilidir. Bu sadece dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir:

“İyi kilerimin en başında öğrencilerimi her zaman daha çok anlamaya çalışan, daha çok onlarla arkadaş gibi anlaşmaya çalışan kişiliğim gelmektedir.”(CÖ3, Mülakat dökümü)

“Benim iyi kilerimden bir tanesi de yeri geldiği zaman öğrenciye kızarım ama yeri geldiğinde de öğrencimin her zaman yanında olurum, dertleriyle de hemhal olurum, onlarla ilgilenirim, hal hatırımı sorarım.”(CÖ1, Mülakat dökümü)

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin profesyonelleşme algılarında mesleği hâlihazırda severek yapmak önemli bir yer tutarken, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili sınıf içi uygulamalar yeterince gündeme getirilmemektedir.

Genç meslektaşlara tavsiyeler

Meslek hayatının ustalık dönemlerini icra eden katılımcıların, mesleğe yeni başlayan ve dolayısıyla “acemilik” dönemindeki öğretmenlere tavsiyeleri, onların profesyonelleşme süreçleriyle ilgili fikir verebilecek bir başka faktördür. Bu alt tema ile ilgili bulguların özeti Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Genç meslektaşlara tavsiyeler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Bilgisayar teknolojileri alanında kendilerini yetiştirmeliler	14
Mesleğine ve branşına sevgi ve saygı duymalılar	12
Branşlarında kendilerini çok iyi yetiştirmeliler	9
Öğrencilerle iyi/demokratik iletişim kurmalılar	8
Vicdani sorumluluk sahibi olmalılar	7
İyi bir model olmalılar	5
Derste kullanabilecekleri hobileri olmalı	4
Hizmet içi eğitim kurslarına katılarak kendilerini geliştirmeliler	3
Kanun, yönetmelik ve müfredatı çok iyi takip etmeliler	2
Zümreleriyle iyi bir koordinasyon sağlamalılar	1
Toplam	65

Dikkat edilirse 25 coğrafya öğretmeni toplamda 65 görüş bildirmiştir. Bu tavsiyeler birbirinden farklı alanlarla ilişkili olmakla birlikte yine de çeşitli başlıklar altında sınıflandırılabilir. Tabloda görüldüğü gibi katılımcılar iki farklı alanda **kendini yetiştirmekten** söz etmişlerdir; profesyonelleşme yolunda öğretmenlerin; gerek teknoloji alanında gerekse de akademik anlamda kendilerini yetiştirmeleri tavsiye edilmektedir. Bilgi iletişim teknolojilerinde yeterliliğin geliştirilmesine yönelik tavsiyenin en sık (f=14) dile getirilen konu olması, son dönemlerde coğrafi bilgi sistemlerinin hayatın her alanında kendine yer bulması ve okullarda bilişim araçlarının kullanımının yaygınlaşmasından kaynaklanmaktadır:

“Özellikle bilgisayar kullanma konusunda çok iyi olmaları gerekir. Çünkü bilgisayar teknolojilerinin en çok kullanıldığı derslerin başında coğrafya gelir bence. Artık CBS diye bir şey var. Bu konuda da kendilerini yetiştirsinler bence.”(CÖ11, Mülakat dökümü)

Kıdemli öğretmenler, mesleğinin henüz başında olan coğrafya öğretmenlerine ikinci sırada coğrafya alan bilgisi bakımından kendilerini iyi yetiştirmelerini tavsiye etmektedirler (f=9). Bu bağlamda genellikle sadece üniversitede alınan eğitimle yetinilmemesi gerektiği, mesleğin icrası sırasında güncel kaynakların takip edilmesi önerilmektedir:

“Güncel kaynakların takip edilmesi bizim branşımız açısından önemli. Sürekli gündemde olan sitelerden, dijital kaynaklardan, haritalardan, coğrafya unsurlarını takip etmek gerekir. Ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir diye düşünüyorum.”(CÖ16, Mülakat dökümü)

İkinci sırada en çok dile getirilen husus genç öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla ilgili dir. Bu kapsamda, sırasıyla “öğrencilerle iyi/demokratik iletişim kurulması” (f=8), “vicdani sorumluluk sahibi olunması” (f=7) ve “öğrencilere davranışlarıyla iyi bir model olunması” (f=5) dile getirilmiştir. Bu hususlar, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilişkili olmayıp, öğretmenlerin öğrencilere karşı sahip olması gereken genel tutumlarla ilişkilidir:

“Yeni başlayan meslektaşlarıma tavsiyem, branşlarını, mesleklerini ve hammaddeleri olan öğrencilerini sevmeleri ve bir vatan borcu ödedikleri bilinci ile çalışmalarını gerektirir.” (CÖ14, Mülakat dökümü)

Katılımcıların yeni başlayan meslektaşlarına yönelik en çok vurguladıkları tavsiyelerden birisi de (f=12) “mesleğe ve branşa saygı ve sevgi”dir. CÖ13 ve CÖ22’nin aşağıda belirttikleri gibi bu öğretmenler profesyonelleşme sürecinde çok önemli olan yüksek motivasyona erişmenin, mesleği ve branşı sevmekle mümkün olabileceğini belirtmektedirler:

“İşini severek yapması en önemli erdemdir diye düşünüyorum. Çünkü işini sevmezsen okula gelmek canın istemez, branşını sevmezsen öğrencilere bir şeyler vermek bu konuda kendini sorumlu hissetmek bize bir şey vermez. Dolayısıyla iyi bir coğrafya öğretmeni olmanın en önemli şartı coğrafya branşını sevmek.” (CÖ13, Mülakat dökümü).

“Yeni başlayan bir öğretmen arkadaşına kesinlikle başarılı olmak istiyorsa ve mutlu olmak istiyorsa hem öğretmenlik mesleğini hem de coğrafya branşını sevmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu ikisini sevmezse meslek ona sıkıcı gelir ve muhtemelen kendisine başka meslekler aramaya başlar.” (CÖ22, Mülakat dökümü)

Sınıf içi öğrenme - öğretme süreçleriyle doğrudan ilişkili olarak dile getirilen tek husus “hobi edinmektir”. Toplam dört katılımcı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bir hobi edinmelerini ve bu hobiyi derslerinde kullanmalarını tavsiye etmektedirler. Örneğin CÖ15 bir müzik aleti çalabilmesinin derslerinde yarattığı farkı aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Örneğin ben bağlama çalabiliyorum. Arada sınıfa götürüp öğrencilerime birkaç türkü hele bir de içerisinde coğrafi unsurlar barındıran Anadolu’nun değişik yörelerinden türküleri okuduğum zaman...Türkiye coğrafyası konusunu da anlamalarında bir kolaylık sağlıyor. Yeni başlayan öğretmenlerin bu şekilde kendilerini coğrafyanın dışında herhangi bir alanda da geliştirmelerini tavsiye ederim.” (CÖ15, Mülakat dökümü)

Katılımcı öğretmenler tarafından en az dile getirilen konular ise “hizmet içi eğitimler”, “mevzuat ve öğretim programı bilgisi” ile “zümre işbirliği”dir. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleki gelişimleri ve bu bağlamda profesyonelleşme süreçleri için en önemli iki araç olan hizmet içi eğitimler ve zümre işbirliği toplamda dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

“Yeni başlayan öğretmenlerin zümreleri ile iyi bir bilgi alışverişi kurmalarını, özellikle kendilerinden daha tecrübeli olan zümrelerinin tecrübesinden faydalanmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu onların kendilerini geliştirmelerine, acemiliklerini daha da kısaltacak bir etken olarak karşımıza çıkabilir.” (CÖ21, Mülakat dökümü)

Öğretim programının iyi bir şekilde bilinmesi gerektiği ise sadece iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Esasen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'yla ilişkili yönlendirilen sorulara genel olarak ders kitabından hareketle cevaplar oluşturulmuştur:

“Şimdi program deyince esasen aklıma ders kitabı geliyor ve bu sene ders kitabımız oldukça iyi.” (CÖ2, Mülakat dökümü)

Araştırmaya katılan öğretmenlere bu konu kapsamında yöneltilen sordalardan bir tanesi de “coğrafya öğretmenliğini” meslek olarak yakınlarına tavsiye edip etmeyecekleri yönündedir. Tüm katılımcılar coğrafya öğretmenliğini bir yakınlarına tavsiye etmeyeceğini belirtmişlerdir. Esasen birçoğunun öğretmenliği tavsiye ederken, branş olarak coğrafyayı tavsiye etmemesinin temel sebebi, branşın okul ve sınav sistemi açısından statüsünün ve buna bağlı olarak da atanma ihtimalinin düşük olması gösterilmektedir. Örneğin,

“Ben kendi yakınlarıma belli branşları tavsiye ederim. Çünkü atanma şansları daha fazla; Matematik, İngilizce, Sınıf gibi. Sınavda coğrafyadan kaç soru çıkıyor? Okulda hem öğrenciler hem de veliler bizi fazla umursamıyorlar.” (CÖ25, Mülakat dökümü)

Meslekte başarının anahtarı

Görüşme sırasında katılımcıların, kendilerinin tecrübelerinden yola çıkarak bir öğretmenin profesyonelleşme sürecine olumlu etki eden faktörler ortaya çıkarılmak istenmiş ve bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6: Başarının anahtarı nedir?

Faktörler	Frekans
Güncel dergileri/ kitapları takip etmek	6
İnternetteki eğitici siteleri (EBA gibi) ve sosyal medya sitelerini takip etmek	6
Kendini alanında geliştirmek için sürekli araştırmak	6
Yüksek lisans eğitimi almak	3
Öğrencinin de öğretmenin de ilgili olması	3
Devlete ve millete karşı sorumluluk duygusu taşımak	2
Özel hayat ile mesleki hayatı ayırt edebilmek	2
Mesleğini ve branşını sevmek	2
Hizmet içi eğitim kurslarına katılmak	1
Kişisel becerileri derse ve mesleğe entegre edebilmek	1
Zümrelerle iş birliği yapmak	1
Toplam	33

Tablo 6’da görüldüğü gibi başarının anahtarı olarak 25 coğrafya öğretmeninden toplamda 33 cevap alınmış ve 12 farklı etken ortaya çıkmıştır. Hiçbir etken büyük çoğunluk tarafından dile getirilmemiştir. Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen ilk üç etken (toplamda f=18)

genel olarak başarının anahtarını “Bireysel olarak kendini alanında çok iyi yetiştirmek için dergi, kitap ve dijital kaynaklar gibi çeşitli kaynaklardan faydalanmak” gerektiği ile ilgilidir:

“Benim branşımda çok daha donanımlı, çok daha başarılı olmak için sürekli kaynakları tarama, yeni gelişmeleri takip etme, internetten, ansiklopedilerden, ders kitaplarından, üniversitedeki hocalarımızın yazdığı kitaplardan araştırıp, bulup doğruyu öğrencilerimize gösterme, öğretme kaygısıyla sürekli mücadele etmek gerek.” (CÖ1, Mülakat dökümü).

“EBA’dan veya farklı coğrafya sitelerinden yeni gelişmeler nedir, öğrencilerime faydalı olabilecek bir görsel, bir harita ne varsa bunların hepsini bilgisayarıma indirip flaşıma yüklerim ve getirip derste yeri geldikçe öğrencilerimle paylaşıyorum. Bence başarının anahtarı budur.” (CÖ5, Mülakat dökümü).

Öğretmenler, bireysel olarak değil de başkaları ile işbirliği içinde ya da bir kurumda alacakları eğitimler aracılığıyla başarılı olunabileceğine yönelik tespitlerde bulunmamışlardır. Bu bağlamda “yüksek lisans eğitimi almak”, “hizmet içi eğitim kurslarına katılmak” ve “zümreyle işbirliği yapmak” maddeleri sırasıyla, f=3, f=1 ve f=1 kez dile getirilmiştir. Diğer maddeler ise daha çok profesyonel tutumla ilişkilidir. Bu kapsamda Tablo 6’da görüldüğü gibi, özel hayatla mesleki hayatı ayırt etmek, mesleği severek yapmak, sorumluluk duygusuyla hareket etmek ve ilgi göstermek gibi maddeler yer almaktadır. CÖ23’ün aşağıda alıntılanmış olan sözleri, bu kapsamda dile getirilen hususlara iyi bir örnek teşkil etmektedir:

“Gerek aldığım maaşın karşılığını verme hususunda devlete ve millete karşı bir borcum olduğunu düşünmem gerekse de benim bugün görevim bu sınıfa müfredattaki şu konuyu anlatmak diye düşünmem. Bununla ilgili her türlü hazırlıklarımı yapıp, günlük planımı hazırlayıp, materyallerimi de hazır edip derse o şekilde girerim ve profesyonel bir şekilde dersimi işlerim. O gün canımın sıkın olması ya da bir öğrencimin beni üzecek bir davranışta bulunması benim ders içi performansımı çok fazla etkilemez, etkilememeli. İşte profesyonellik bunu gerektirir diye düşünüyorum” (CÖ23, Mülakat dökümü)

“Genç meslektaşlara tavsiyeler” temasında olduğu gibi “meslekte başarının anahtarı” temasında da, katılımcıların ne tür pedagojik uygulamanın onları [profesyonelleşme yolunda] başarılı kıldığına yönelik yorumları çok sınırlı kalmıştır.

Tartışma

Profesyonellik (yetkin uzmanlık) hemen mesleğe başlar başlamaz elde edilebilen bir durum değildir. Öğretmenler, zamanla meslekte doğru adımlar attıkça, karşısına çıkan fırsatları değerlendirildikçe ve motive oldukça profesyonelleşirler (Day, 1999; Hargreaves, 2000; OECD, 2016). Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenleri motive eden hususlar, öğrencilerin gelişimlerinde kendi katkılarını görmeleri, mesleki bilgiye etkin şekilde sahip olmaları, mesleki

anlamda tanınma gereksinimi, zümreleriyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaları, içlerindeki öğretim aşkının engellenmemesi, kariyerlerinde ilerleme sağlayabilmeleri ve mesleğe nasıl başladığı şeklinde sıralanabilir (Day, 1999; Dean, 1991; OECD, 2016; Hargreaves and Fullan, 2012; Gümüş, vd., 2018).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelleşme süreçleri ve motivasyonlarıyla ilişkili olarak düşünceleri dört tema altında toplanabilmektedir: Öğretmenlik ve branşı seçme nedenleri, meslek yaşantılarındaki pişmanlıkları ve memnuniyetleri, genç meslektaşlarına tavsiyeleri ve meslekte başarının anahtarının ne olduğuna dair düşünceleri.

Day (1999) ve Dean (1991) profesyonel meslek seçiminde genelde bireylerin özelde ise öğretmenlerin ilgi, yetenek, istek ve yatkınlıkları gibi öz niteliklerinin önemli olduğunu, çünkü mesleki motivasyon ile devamında gelecek başarının bu faktörler tarafından etkileneceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda kişinin mesleğe nasıl başladığı, sonrasındaki profesyonel uygulamalarını etkileyen bir faktördür. Ancak çalışmanın bulgularının gösterdiğine göre, katılımcılar arasında coğrafya öğretmenlik mesleğini bilinçli ve tamamen alana duyduğu ilgiden dolayı seçen kimse olmamıştır. Tercih sistemindeki aksaklıklar, ekonomik kaygılar, toplumsal cinsiyet rolleri ve çevre yönlendirmesi onların mesleği seçmelerinde etkili olan temel faktörlerdir.

Sayılan bu faktörler içerisinde en sık dile getirilen üniversiteye girişte uygulanan tercih sistemi olmuştur. 80'li ve 90'lı yıllarda öğrenci tercihleri henüz öğrenciler sınava girmeden önce alınıyordu. Bunun gerekçesi, tabi ki o dönemdeki teknolojik yetersizlikler olarak belirtilebilir. Fakat katılımcıların sınavının nasıl geçeceğini önceden kestiremedikleri için üniversitede hangi bölümü okuyacağıyla ilgili tercihlerini yaparken üst sıralara çok istedikleri bölümleri, orta sıralara garanti bir meslek olarak gördükleri öğretmenlikleri ve alt sıralara da kesin kazanabileceklerini düşündükleri ama çok da sevmedikleri bölümleri yazdıkları görülmüştür. Bu çalışmaya katılan hiç kimse coğrafya ya da coğrafya öğretmenliği bölümlerini tercihlerinin ilk sıralarına yerleştirmemişlerdir. Bu durum gösteriyor ki; çalışmaya katılan 15 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler mesleklerini zorunluluklardan dolayı tercih etmişler ve en azından bir dönem belki de sevmeyerek icra etmişlerdir.

Day'ın (1999) de belirttiği gibi mesleğe ilgisiz başlayan insanların verimleri ve performansları nispeten daha düşük olabilir. Nitekim katılımcıların birçoğunun coğrafya öğretmenliğini aşağıda belirtileceği gibi sonradan sevmelerine karşın, yine de kimseye tavsiye etmemeleri düşündürücüdür. Bu durum, katılımcıların meslek tercihi ve profesyonelleşme ile ilişkili olarak daha çok ekonomik faktörleri ve statüyü göz önüne aldıklarını düşündürmektedir. Ekonomik kaygılar ve statü, profesyonelleşme ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte, Hargreaves ve Fullan'ın (2012) da belirttiği gibi öğretmenlik mesleği doğası gereği bu geleneksel faktörlerden daha fazlasını gerektirir.

Katılımcıların meslek yaşantılarındaki pişmanlıkları ve memnuniyetleri, genç meslektaşlarına tavsiyeleri ve meslekte başarının anahtarı konularında dile getirdikleri hususlar birbirine benzer ya da ilişkili bulgular ortaya çıkardığından ortak bir şekilde ele alınabilir. Buna göre katılımcıların meslek yaşantılarıyla ilişkili olarak en önemli pişmanlıklarının doğrudan sınıf içine yansımayan ve katılımcıların daha çok kariyer ile ilişkili ve psiko-sosyal açıdan tatmin olmak için dile getirdikleri hususlar olduğu görülmüştür (akademik kariyer yapmak, idareci olmak ya da olmamak gibi). Katılımcıların *profesyonelleşme* adına ortaya koydukları en önemli pişmanlıklarının daha kariyerli bir pozisyona yükselememek olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenler için mesleki kariyer basamaklarının oluşturulmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Nitekim bu ihtiyaç Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde de (2017) açık bir şekilde dile getirilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin temel motivasyon kaynağı, mesleğe ve brana karşı duydukları sevgi ve saygıdır. Gerçekten de bireyin yaptığı işe karşı ilgisiz olması ya da işini yeterince sevmemesi onun motivasyonunu kırarak önemli faktörlerdendir (Perera, Granziera ve McIlveen, 2018). Ancak yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili çalışmalarda mesleki motivasyon kaynakları olarak belirtilen meslektaş ağlarına üyelik, etkili hizmet içi eğitimler, işbirliğine dayalı uygulamalar ve yüksek lisans yapmak katılımcılar tarafından ne başarının anahtarı olarak ne genç meslektaşlara tavsiye niteliğinde ne de geçmişe yönelik pişmanlıklar kapsamında yeterince dile getirilmiştir. Örneğin, sadece bir katılımcı, “zümreyle iyi bir koordinasyon sağlanması” gerektiği tavsiyesinde bulunurken, kimse meslektaş ağlarına üyelik konusunu dile getirmemiştir. Gelişim için hizmet içi eğitimleri tavsiye edenlerin sayısı da sadece dördtür.

Türkiye'nin mevcut şartları içerisinde motivasyon kaynakları arasında belki de en kolay başarılabilir olan hususlar, meslektaş ağlarına üye olmak ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak iken katılımcıların böylesi bir ihtiyaçtan söz etmemiş olmaları düşündürücüdür. Esasen Hargreaves ve Fullan (2012)'nin da belirttiği gibi öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin önemli bir alt boyutu da onların sahip olduğu sosyal sermayedir. Zümre ile işbirliği, hizmet içi eğitimler ya da yüksek lisansa devam etmek gibi uygulamalar öğretmenlerin sosyal sermayelerini artıracak faktörler olmasına karşın, öğretmenler tarafından yeterince dile getirilmemiş olması, onların profesyonelleşme süreçlerinin daha çok bireysel olarak şekillendiğini göstermektedir. Nitekim katılımcılar tarafından en sık dile getirilen başarı faktörü çevrim içi ve dışı kaynakların *bireysel* bir çabayla incelenmesi ve araştırılması olarak ortaya konmuştur. Okul sistemi ve coğrafya disiplini bakımından hâkim kültürün bireysel olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcıların genellikle sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkili olarak somut tavsiyelerde bulunmadıkları gözlenmiştir. Bunun iki istisnası vardır. Bunlardan

ilki dört öğretmen tarafından dile getirilen “bir hobi edinilmesi” tavsiyesi olmuştur. Bu dört öğretmen coğrafya dışında edinilecek hobilerin ders işleme şekillerini zenginleştirdiğini, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi daha aktif hâle getirebilecek uygulamalara kapı araladığını belirtmişlerdir. İkinci öneri ise bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmasındaki yetkinlikle ilgilidir. Bu bağlamda katılımcıların teknolojik gelişmelere kendilerini entegre edemedikleri anlaşılmakta ve bu durumun eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Mesleki anlamdaki yetkinliğin (uzmanlık) bir öğretmenin profesyonel motivasyonuna önemli katkı sağladığı (OECD, 2016) düşünüldüğünde katılımcıların pedagojik yeterliklerle ilişkili başka bir tavsiyede bulunmamış olmaları dikkat çekicidir. Görüşmeler esnasında konuyla ilgili çeşitli ek sorular da sorulmuş olmasına karşın, öğretmenlerin profesyonellik algıları ile sınıf içi uygulamalarını ve pedagojik yeterlikleri genellikle ilişkilendirmedikleri görülmüştür. Esasen Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlikleri (2017) tarafından dile getirilen alan eğitimi bilgisi (örneğin Coğrafya Dersi Öğretim Programı) ve mesleki beceriler başlığı altındaki birçok yeterlik katılımcılar tarafından profesyonel uygulama kapsamında ya hiç değinilmemiş ya da çok az kişi tarafından dile getirilmiştir.

Sonuç ve öneriler

Türkiye'nin değişik şehirlerinde görev yapan ve hizmet süreleri 15 yıl ve üzeri olan, bu itibarla artık birer profesyonel (yetkin uzman) oldukları varsayılabilir 25 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerini yönlendirecek motivasyon kaynaklarının ve buna bağlı olarak da profesyonel gelişimlerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma bulgu ve sonucuna ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Profesyonellikte ilk önemli unsur, mesleğin kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçilmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı coğrafya öğretmenlerinin hiçbirisinin, mesleği ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu için seçmediği görülmüştür. Katılımcıların sınav sistemi, toplumsal cinsiyet rolleri ya da çevre etkisiyle mesleğe giriş yaptıkları görülmektedir. Öte yandan coğrafya branşının okul ve sınav sistemi nedeniyle statüsünün düşük olması, katılımcıların mesleki anlamda tanınma ihtiyaçlarına ket vuran bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Yakın zamanlarda uygulanmaya başlanan üniversite seçme sınavında branş seçiminin alınan puan belli olduktan sonra yapılmaya başlanması bir ileri adım olsa da, bizzat çoktan seçmeli sınav sistemi ilgi ve yeteneği belirlemekten çok uzaktır. MEB ve YÖK, sadece coğrafya öğretmenleri için değil, esasında her meslek için ilgi ve yeteneğe göre meslek edinmenin yolunu bulmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmelidir.
- Öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili hususların başında yer alan meslektaşlarla kurulacak etkili *işbirliği* katılımcı öğretmenler tarafından en az dile getirilen unsurdur. Öte yandan hayat boyu öğrenme için gerekli olan “hizmet içi eğitim” ve “yüksek lisans” gibi faktörler de

bulgulara kendine çok az yer bulabilmiştir. Bu bağlamda MEB hizmet içi eğitimlerin kalitesini artırarak işbirliklerine ortam hazırlamalıdır. Ayrıca MEB'in öğretmenleri yüksek lisans yapmaları konusunda özendirici tedbirler almaya yönelik politika geliştirdiği günümüzde, sürecin özendirici ve gönüllü olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin profesyonellik algılarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir. Öte yandan MEB sistemi içerisinde coğrafya öğretmenlerine yönelik interaktif iletişim imkânları ve ağları geliştirilmelidir. Bu husus sınırlı sayıdaki öğretmenin kişisel arzularına bırakılmayacak şekilde düzenlenebilmelidir.

- Katılımcıların sınıf içi pedagojik uygulamaları ile ilgili yorumlarının çok sınırlı olması dikkat çekmektedir. Doğrudan sınıf içindeki uygulamalarla ilişkili olarak dile getirilen en önemli somut öneri bilgi iletişim teknolojilerinin entegrasyonu olmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin kendilerini sadece bu konuda yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum esasen birçok katılımcının klasik bir eğitim anlayışına sahip olduğunu ve uygulamalarını yeterince sorgulamadıklarını düşündürmektedir. Kendini yeterli gören öğretmen, geliştirme ihtiyacı duymayacaktır. Bu yüzden MEB ve üniversiteler “iyi örnekler” geliştirerek ve bunları yaygınlaştırarak öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirmelerine zemin hazırlamalıdır.

- Literatürde belirtilen birçok faktör bakımından yeterli bir profesyonellik düzeyi sergilemeyen katılımcı öğretmenlerin mesleğe karşı temel motivasyonlarının hâlihazırda sadece duygusal olarak mesleklerini ve branşlarını seviyor olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Hâlbuki profesyonellik duygusallığı içerse de sadece bundan ibaret değildir. Bundan ötürü MEB öğretmenlikte kariyer aşamaları getirmek, destekleyici bir okul kültürü oluşturmak ve mesleki saygınlığı artıracak tedbirler gibi profesyonelliğin gerektirdiği motivasyon unsurlarını sürece dahil edecek önlemler almalıdır.

Not: Çalışmanın taslağını okuyarak verdiği çok değerli geri bildirimler için Prof. Dr. Abdullah Saydam'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ayress, L. (2008). Semi-structured interview, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Ed. Lisa M. Given), California: The Sage.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and the change wars: the professionalism hypothesis. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) *Change wars*. Bloomington: Solution Tree, 45-68.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*, Buckingham: Open University Press.
- Demirkasımoğlu, N. (2010) Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 2047–2051.
- Eraut, (2000), “Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work.” *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1): 113–136.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages, *Professional Development In Education* (Ed. Thomas R. Guskey and Michael Huberman), New York: Teachers Collage Press.
- Fessler, R. and E. Rice. (2010). Teachers career stages and professional development. In *International Encyclopedia of Education*, edited by P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw, 582–586. Oxford: Elsevier.
- Fuller, C., Goodwyn, A. & Francis E. B. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status, *Teachers and Teaching*, 19:4, 463-474,
- Guskey, T. (2002), Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4,
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17): 107-124.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 271-300.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6:2, 151-182, DOI: 10.1080/713698714
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). Introduction. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections, *Professional development in education* (Ed. Thomas R. Guskey and Michael Huberman), New York: Teachers Collage Press

- Karip, E. (2017). *Tedmem Raporu: Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Tedmem, (Erişim tarihi: 27.09.2018):
<https://tedmem.org/download/turkiyenin-timss-2015-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler?wpdmdl=2515>
- Kılınç, A. Ç. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism, *Education and Science*, Vol.39 (174) , 105-118.
- Little, J. W. (2012), Professional Community and Professional Development in the Learning-centered School. In *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*, edited by M. Kooy and K. Van Veen, 22–43. London: Routledge.
- Monika L. L., Klaas van V., Jacobiene A. M. & Jan H. van D. (2017). *Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience*, European Journal of Teacher Education, 40:4, 487-504
- Mourshed, M., Chijioko, C. & Barber, M. (2010). How the world's most improved-school systems keep getting beter? MacKinsey & Company için oluşturulmuş rapor. Erişim Tarihi: 27.11.2011.
- OECD (2016). Teacher professionalism. *Teaching in Focus*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>.
- ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- ÖSB (2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*, Ankara: Pegem Yayınları
- Perera, H. N., Granziera, H. ve McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*. Vol. 120, 171-178.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22:4, 413-425, DOI: 10.1080/13540602.2015.1082732
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Townsend, T & Bates, R. (2007). *Handbook of Teacher Education*, Dorsrecht: Springer.
- Villegas, R. E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, Unesco: IIEP.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

AN EXAMINATION ON PROFESSIONALISM PROCESS OF GEOGRAPHY TEACHERS

Extended Abstract

Introduction

Teachers are still the most important factor in student learning. For this reason successful educational outcomes requires quality teachers (Day, 1999). One cannot expect quality learning outcomes from teachers who are not competent in organizing inclusive learning environments including physical, psycho-social and pedagogic environments, and have low motivation. Professional conduct requires competency and motivation. Although teachers tend to be seen semi-professionals in the literature dating back to 1970s (Demirkasımoğlu, 2010), the recent literature increasingly considers teachers as full professionals and stresses upon the need for increasing teachers' levels of professional conducts (OECD, 2016, Hargreaves and Fullan, 2012, Sachs, 2018). Key documents published by the Ministry of Education in recent years also places of great importance on teachers' professionalism (ÖMGY, 2017; ÖSB, 2017). An OECD report, Supporting Teacher Professionalism, based on the TALIS survey, "conceptualises teacher professionalism as being comprised of: knowledge base, defined as necessary knowledge for teaching; autonomy, defined as teachers' decision-making over aspects related to their work; and peer networks, defined as opportunities for information exchange and support needed to maintain high standards of teaching" (OECD, 2016: 1). In this study the professionalism process of geography teachers were examined based on the motivational factors such as pedagogic competency, cooperation with colleagues, choices made by teachers, and entry of the profession.

Method

25 geography teachers who are working in different parts of Turkey attended the study. All teachers have 15 or more years of professional experience. The study was designed qualitatively and semi-structured interview was used for data collection. All interviews were recorded by the permission of the respondents and transcribed. Data analysis was conducted during the data collection process so that early findings of the research used in the next stages of the interviews to have a deeper understanding of the reality of the participants. The fundamental aim of the authors was to find out the meaning given to the process of being a professional by the participants. Qualitative content analysis was carried out using QDA Miner Lite software. The findings were grouped under four themes, namely; reasons to choose the profession, regrets and contents of professional life, advices to young colleagues, and key to professional success.

Results and discussion

According to the results, the participants' level and understanding of professionalism in general terms do not comply with the factors indicated in the international literature. The participants appeared to choose the profession not because they wanted to be a geography teacher in the first place but through chance or socially imposed conditions. The participants almost did not make any references to the need for cooperation with their colleagues when conducting their profession that is considered to be very important dimension of today's understanding of professional conduct. They also made few references to teaching and learning process and competencies teacher need in the school settings to fulfil a more professional practice. The only motivational source that keeps them doing the profession seems to be their love for the teaching and geography discipline which developed during their careers. These findings suggest that when developing teacher development policies and programmes, the stakeholders need to consider the fact that first teachers need to develop a right sense of professionalism.