

## Öğretmen Aktörlüğü: Mesleki Gelişimde Yeni Bir Eğilim

Öznur ATAŞ AKDEMİR (\*)  
Ahmet Selçuk AKDEMİR (\*\*)

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, mesleki gelişimde yeni bir eğilim olan öğretmen aktörlüğü kavramını alan yazına dayalı olarak incelemektir. Araştırma, eğitim ile ilgili yeni bir kavram olan öğretmen aktörlüğüyle ilgili yerli ve ağırlıklı olarak yabancı alan yazın kapsamında, bu kavramın çerçevesini belirlemeye yöneliktir. Araştırma kapsamında teacher agency anahtar kelimesiyle elde edilen bilimsel çalışmalar derlenerek analitik bir bakış açısıyla incelenmiş ve öğretmen aktörlüğü Türkçe karşılığıyla tanımı yapılmış, mesleki gelişim, öğretmen kimliği ve eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması başlıklarıyla ilişkileri ele alınmıştır. Bu çalışmanın, henüz ülkemizde bilimsel araştırmalarda yer almamış olan öğretmen aktörlüğü kavramını tanıması, araştırma ve uygulama aşamalarında öğretmen eğitimine katkıda bulunması beklenmektedir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılara ve öğretmen eğitimi alanındaki uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen aktörlüğü, mesleki gelişim, öğretmen kimliği.

### Teacher Agency: A Recent Trend in Professional Development

**Abstract:** The aim of this study is to investigate teacher agency, an innovative concept in professional development, in the light of relevant literature. The study is devoted to frame the concept of teacher agency in context with current relevant literature across the world. To this end, relevant literature is derived by using teacher agency as the keyword, and reviewed analytically to provide the definition in Turkish as well as its relationships with a) professional development, b) teacher identity, and c) the development and application of curriculum. This study is expected to contribute teacher education research and practice as well as defining the term itself in Turkey. Concluding remarks and implications for theory and practice are given for future studies.

**Keywords:** Teacher agency, professional development, teacher identity.

**Makale Geliş Tarihi: 15.09.2018**

**Makale Kabul Tarihi: 10.06.2019**

#### I.Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimin niteliğini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Seferoğlu (2001) mesleki gelişim kavramını ‘bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar’ (s. 41) olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişimin yanı sıra ‘sürekli mesleki gelişim’ kavramı da öğretmenin sürekli bir biçimde yeni öğrenmeler ve deneyimler yoluyla mesleki ve kişisel rolündeki değişimi olarak ifade edilir (Bolam, 2000; Fullan, 2001). Guskey (2000) ise sürekli mesleki gelişimi eğitim etkinliklerini iyileştirmek amacıyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırdıkları

\*) Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (e-posta: oaakdemir@firat.edu.tr)

\*\*) Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (e-posta: asakdemir@firat.edu.tr)

süreçler olarak tanımlar. Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımına göre öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrencilerin öğrenme çıktılarında veya performanslarında olumlu etkiler sağlamaya odaklanır (Hill 2009; Özdemir, 2016). Hizmet içi eğitim programları aracılığıyla yürütülen mesleki gelişim etkinlikleri pek çok araştırmada ele alınmış ve farklı açılardan irdelenmiştir (Bozak, Yıldırım & Demirtaş, 2011; İlğan, 2013; Seferoğlu, 2003; Seferoğlu, 2004). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların önemine ve gerekliliğine vurgu yapmanın yanı sıra mesleki gelişimin içeriğine ve niteliğine ilişkin eleştirel bir bakış açısı da sergilemektedir. Geleneksel mesleki gelişim programlarına yönelik başlıca eleştiriler bu programların tepeden inme veya bir başka deyişle tümdengelim anlayışına dayanması, öğretmenlerin ve okulların bireysel ve kurumsal gerçeklerinden uzak olmasıdır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Calvert, 2016).

Mesleki gelişim etkinliklerinin, planlama ve uygulama aşamalarında öğretmen merkezli olması ve öğretmenin mesleki gelişimini sağlamasının yanı sıra onu değişimin pasif bir takipçisi değil aktörü olarak öne çıkarması beklentisi ‘öğretmen aktörlüğü’ kavramının doğmasına yol açmıştır. Bu çalışmada ‘öğretmen aktörlüğü’ kavramı alan yazındaki bilgiler ışığında ele alınacak ve öğretmen aktörlüğünün hangi kavramlarla ilişkili olduğu ayrıntılı bir alan yazın taramasıyla belirlenecektir.

## II. Öğretmen Aktörlüğü

Öğretmen aktörlüğü, öğretmenin ‘mesleğini ve mesleğinin koşullarını biçimlendirmedeki’ etkin katkısını ifade eder (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015: 624). Ülkemizde henüz *teacher agency* kavramıyla ilgili yapılmış bir araştırma bulunmadığından kavramın Türkçe karşılığı bu makalede belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmamızda yer alan tanımlamalar ışığında *agency* kavramının ‘*eylemlilik*’, ‘*kılcılık*’ veya daha net bir ifadeyle ‘*aktörlük*’ biçiminde ifade edilmesi uygun görülmüştür. Çünkü *teacher agency* kavramıyla ifade edilen özellik, öğretmenin mesleğiyle ilgili pek çok konuda (mesleki gelişim, müfredat ve politikaların belirlenmesi, eğitim ortamlarındaki mikro ve makro düzeyde karar alma aşamaları vb.) bilinçli, seçimli ve istekli etkinliğidir. Burada ‘*aktörlük*’ kavramının aktif ve bilinçli bir değişim önderliğini içerdiği vurgulanabilir. *Agency* kavramını sosyal teoriler bağlamında tanımlayan Emirbayer ve Mische (1998), karşılıklı etkileşim, yansıtma, yineleme ve uygulamaya yönelik değerlendirme boyutlarına değinir. Bu bağlamda, öğretmen aktörlüğünün çevre, okul ortamı, meslektaşlar ve deneyimlerle etkileşimin bir ürünü olduğu da söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki aktörlüklerini gerçekleştirirken kendi değerlerini, deneyimlerini ve inançlarını göz önünde bulundurduklarını belirten Etelapelto, Vähäsantanen ve Hökkä (2015), öğretmen aktörlüğünü etkileme, seçim yapma ve gerekli durumlarda bir duruş sergileme olarak tanımlar. Bir başka araştırmada ise aktörlüğün yalnızca sahip olunan bir özellik, kapasite veya yetenek değil, çeşitli zamanlarda ve ortamlarda kişilerin iradeli seçimleri ve aktörlük yönelimleriyle eyleme geçmek olduğu vurgulanmıştır (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015).

Öğretmen aktörlüğü kavramının temelinde, ‘öğretmenin eğitimle ilgili politika değişimlerinde ve karar alma süreçlerinde pasif roldeki alıcı olmadığı’ düşüncesi yer almaktadır (Nguyen & Bui, 2016: 88). Öğretmen aktörlüğüne ilişkin ilgili alan yazında yer alan kimi tanımlamalar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini yönetme yetenek ve inisiyatifi, ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunma olanağı (Allen, 2018: 240).
- Öğretmenin eğitim süreçlerinde karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada dinamik becerisi (Priestley & Biesta, 2013)
- Öğretmenin hedefe ulaşmak için bağımsız hareket edebilme ve seçim yapma becerisi (van der Nest, Long & Engelbrecht, 2018)
- Öğretmenlerin anlamlı bir farklılık yaratmak için sergiledikleri aktif çaba ve bilinçli eylemleri (Toom, Pyhäntö & Rust, 2015)

Bu tanımlar ışığında öğretmen aktörlüğünün özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Zamana, içinde bulunulan koşullara ve çevreye bağlıdır (Kayı-Aydar, 2015: 154)
- Dinamik bir süreçtir (Biesta, Priestley & Robinson; 2015: 626)
- Öğretmenle ortamın etkileşiminin ürünüdür (Biesta & Tedder, 2007)
- Öğretmenin önceki, şimdiki ve gelecekteki deneyimleriyle şekillenen değişken bir yapıya sahiptir (Philpott & Oates, 2017).

Öğretmen aktörlüğü, son zamanlarda öğretmen eğitimi araştırmalarında alan yazında çoğunlukla;

- a) öğretmenlerin mesleki gelişimi,
- b) eğitim programlarına ve müfredat belirleme çalışmalarına aktif katılımı,
- c) öğretmenin kimlik oluşturma süreci ve değişim aktörü rolü başlıklarıyla ele alınmıştır.

#### **A.Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Öğretmen Aktörlüğü**

Öğretmen aktörlüğü kavramının doğmasına yol açan temel sorulardan biri ‘öğretmenin mesleki gelişim etkinliklerindeki rolüne’ ilişkindir. Geleneksel mesleki gelişim anlayışı öğretmeni yukarıdan aşağıya (top-down) yönelik tasarlanan ve uygulanan mesleki gelişim uygulamalarının pasif alıcısı ve nesnesi (Peleman, Jensen & Peeters, 2018) olarak görürken aktör öğretmenin kendi mesleki gelişiminin birincil planlayıcısı ve itici gücü olması beklenir. Öğretmen aktörlüğüne uygun mesleki gelişim etkinliklerinin aşağıdan yukarıya (bottom-up) doğru olması beklenir. Allen (2018), ABD’de uygulanan bir öğretmen liderliği projesinin sonuçlarını raporlaştırdığı çalışmasında aktör öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında kendileri ve meslektaşları için değişimin aktörü ve lideri olduklarını ifade etmiştir.

Mesleki gelişimin öğretmen merkezli ve öğretmenin motivasyonu ile başlaması gerektiğini ifade eden Calvert (2016) öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılması gerektiğini ifade ederek ‘mesleki öğrenme’ kavramını önermektedir. Calvert, mesleki gelişim veya öğrenme süreçlerinde öğretmen aktörlüğünü geliştirmek için öğretmen liderliğinden faydalanmayı, öğretmenlerin etkileşimini desteklemeyi, öğretmenlerin hangi mesleki gelişim etkinliklerine katılacaklarına dair seçim yapmalarına imkân tanımayı ve küçük çaplı etkinliklerle başlayıp öğretmen aktörlüğünü geniş kitlelere yaymayı önermektedir.

‘Ortak aktörlük çabası’ (Wild, Galosy, Kagle, Gillespie & Rozelle, 2018: 308) sergileyen öğretmen gruplarının aktörlük niteliklerinin daha güçlü olduğunu vurgulayan araştırmalarda mesleki gelişim ve mesleki öğrenme etkinliklerinin de bireysel olarak öğretmen aktörlüğünün ötesinde ortak aktörlük rolleriyle gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır (Hökkä, Vähäsantanen & Mahlakaarto, 2017; Wild, Galosy, Kagle, Gillespie & Rozelle, 2018).

## B. Eğitim Programları ve Öğretmen Aktörlüğü

Aktör öğretmenlerin eğitim programlarının uygulama aşamalarında, müfredat geliştirme ve müfredatın uygulanmasında aktif rol alarak değişimci ve dönüştürücü olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Nguyen & Bui, 2016). Eğitim programlarının tümünden gelim yaklaşımıyla hazırlandığı, eğitim-öğretim etkinliklerinin ise tümevarım yolu izlediği durumlarda belirlenen program ve müfredatlar her bağlama aynı düzeyde uyumlu olmamakta ve bu durumda aktör öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Fullan (1993) herhangi bir müfredat değişikliği yada reformu için değişim aktörü olacak öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturabilme, sorgulama, uzmanlık ve işbirliği yapma kapasitelerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Nguyen ve Bui (2016), Vietnam’da uygulanmakta olan yabancı dil eğitimi politikasını, etkinliği ve uygunluğu açısından sorgulayan bir öğretmen grubuyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi öğrencilerinin gereksinimlerine uygun program ve müfredat geliştirme isteklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin aktörlük kapasitelerine sahip olduklarını, kişisel vizyon oluşturma, sorgulama, uzmanlık ve işbirliği yapma becerileriyle değişim aktörü olduklarını belirlemişlerdir.

Hazırlanan eğitim programlarının okul ve toplum şartlarıyla tam olarak uyumlu olmadığı kırsal bölgelerde öğretmen aktörlüğü önemli bir değişim ve uyum olanağı sağlamaktadır. Martin (2005a, 2005b), Malezya ve Brunei’nin kırsal bölgelerindeki okullarında yürüttüğü etnografik araştırmasında öğretmenlerin öğretim materyallerini buldukları okullardaki öğrencilere göre uyarlamada önemli bir rol üstlendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu çabaları aktör öğretmenliğe bir örnektir. Bir başka çalışmada Yang (2015), köklü bir eğitim reformu sürecinde Çin’deki bazı okullarda İngilizce öğretmenlerinin kendi öğretim etkinliklerini okullarına uyarlamada nasıl bir öğretmen aktörlüğü sergilediklerini ifade etmiştir. Yang ayrıca yenilikçi öğretmen eğitimi programlarıyla aktörlüğün teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Choi (2014) ise, yabancı dil eğitimi programlarının etkinliğinin artırılmasında öğretmenlerin rolüne

değir ve herhangi bir eğitim programının mikro düzeyde etkin bir işleyiş dönüşmesinde öğretmen aktörlüğünün gerekliliğini belirtir.

Öğretmenin eğitim programlarını okuluna uyarlamada değişimin öncüsü ve lideri olması onu bir aktör öğretmen yapar. Aktör öğretmenin özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okullarda veya kırsal kesimlerdeki okullarda daha önemli olduğu ilgili çalışmaların ortak yorumları ve değerlendirmelerindedir. Eğitim programlarındaki köklü değişikliklerin ülkedeki bütün okullara ulaşması ve uygulanabilir hale gelmesi de aktör öğretmenlerin çabasına bağlıdır.

### C. Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Aktörlüğü

Son yıllarda pek çok araştırmada ele alınan öğretmen kimliği kavramı, dinamik (Beauchamp & Thomas, 2009), içsel faktörlerle şekillenmesi bakımından bireysel faktörlerle (Rodgers & Scott, 2008; Van Veen & Slegers, 2006; Zembylas, 2003), iş ortamı ve deneyimlerden etkilenmesi bakımından da dışsal faktörlerle şekillenen (Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008; Sachs, 2005) bir süreç olarak ifade edilir.

Öğretmen kimliği ve öğretmen aktörlüğünün birbirini tamamlayıcı ve ‘birbirinden ayrılmaz’ ilişkisine değinen Beauchamp ve Thomas (2009, s. 183), kimlik farkındalığının güçlü bir aktörlük duygusuna yöneleceğini ifade eder. Bu çalışmalarında Beauchamp ve Thomas kimlik sürecini tamamlamış olan öğretmenin ideallerini ileriye taşıma ve içinde bulunduğu ortamı dönüştürme gücünü kendinde bulacağını belirtir ve bunun bir aktörlük duygusu olduğunu vurgular.

Sınıf içindeki öğretim etkinliklerinde karar almak veya okulda yapılan öğretmen toplantılarında düşüncelerini ifade etmek gibi pek çok durumu öğretmen aktörlüğü olarak tanımlayan Kayı-Aydar (2017), öğretmenin, kimlik oluşturma sürecinde karşılaştığı pek çok sorunu aşmada öğretmen aktörlüğü sergilediğini belirtir. Bir öğretmenin kimlik oluşturma sürecini incelediği durum çalışmasında Kayı-Aydar, öğretmenin mesleki deneyimlerine ilişkin öyküsünden kimlik oluşumunu ele alır ve öğretmenin aktörlüğü olmadan öğretmenin kimliğinin gelişmeyeceğini belirtir. Bir başka araştırmasında Kayı-Aydar (2015), kimlik ve aktörlüğün, öğretmenlerin öğretim ortamlarında bulunan mikro-politik değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyar.

Öğretmen kimliği kavramını ‘kim’; aktörlüğü ise ‘nasıl’ metaforlarıyla özdeşleştiren Ruohotie-Lyhty ve Moate (2016), öğretmenin kimliğinin aktörlük olmadan geliştirilemeyeceğini; bir başka deyişle öğretmenin kendine yönelteceği ‘kim?’ sorusunun yanıtını bulmak için ‘nasıl?’ sorusunun yanıtından bağımsız hareket edemeyeceğini vurgular. Benzer araştırmalarda ‘Nasıl’ sorusunun yanıtlarıyla özdeşleştirilen öğretmen aktörlüğünün çeşitli bakış açıları, beklentiler, roller ve özerk eylemlerle şekillendiği ifade edilmiştir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014; Moate, 2014).

Hiver ve Whitehead (2018), yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerindeki rollerini inceledikleri çalışmalarında aktörlük ve mesleki kimlik kavramlarının ‘birlikte oluştuğunu’ (s. 70) ifade eder. Buchanan (2015) ise öğretmenin aktörlüğünün ‘kimliğin

harekete geçmiş hali' (s.714) olarak değerlendirilebileceğini ve aktörlüğün, mesleki koşullar ve ortam sınırlılıkları içerisinde mesleki kimliğin etkinliği olduğunu belirtir.

Öğretmen kimliği ile öğretmen aktörlüğünün birbirini tamamlayan, destekleyen veya birbirinin oluşumuna destek veren nitelikteki ilişkilerini vurgulayan pek çok araştırma da mevcuttur (Pease-Alvarez, Samway, & Cifka-Herrera, 2010; Sloan, 2006).

### III. Sonuç ve Öneriler

Kapsamlı bir alan yazın taraması biçiminde gerçekleştirilen bu çalışmayla öğretmen aktörlüğü kavramı tanımlanmış ve öğretmen aktörlüğüne ilişkin yapılmış olan başlıca araştırmalar üç ana başlık altında eleştirel bir biçimde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ülkemizde henüz hiçbir araştırmada yer almamış olması nedeniyle *teacher agency* kavramının Türkçe karşılığı olarak öğretmen aktörlüğü karşılığı önerilmiş ve alan yazında yer alan bilgiler ışığında tanımı yapılmıştır. Ayrıca öğretmen aktörlüğü kavramının mesleki gelişim, öğretmen kimliği, eğitim programları gibi konularla ilişkisi mevcut çalışmaların raporlanıp yorumlanmasıyla ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın, öğretmen aktörlüğü kavramını tanımlamaya ve ülkemizde öğretmen eğitimi alanında kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda kullanılmasına öncülük etmesi beklenmektedir.

Alan yazın taraması ışığında öğretmen eğitimcilerine ve araştırmacılara şu öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen aktörlüğü, ülkemizde farklı okul türleri ve sosyo-ekonomik çevreler bağlamında ele alınmalı ve detaylı biçimde araştırılmalıdır.
2. İlgili alanda dünya ölçeğinde yapılmış olan çalışmaların nitel ve boylamsal özellikleri dikkate alınarak ülkemizde de bu yönde nitel ve boylamsal çalışmalara (çoklu ve tekli durum çalışmaları vb.) ağırlık verilmelidir.
3. Farklı okul türlerinde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin aktörlük potansiyelleri belirlenmelidir.
4. Öğretmen aktörlüğü ve öğretmen kimliği kavramlarının öğretmenlerin yaş, deneyim ve okul türleriyle buldukları sosyo-ekonomik çevreler bağlamında ne tür ilişkileri olduğunu belirleyecek çalışmalar yapılmalıdır.
5. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen aktörlüğünün niteliğini ve önemini belirten ve öğretmen adaylarında bu yönde farkındalık oluşturacak çalışmalar (seminer, pilot çalışma vb.) gerçekleştirilmelidir.
6. Eğitim programları belirlenirken hedef kitledeki öğretmenlerin aktörlük potansiyellerinin ortaya çıkarılması hedeflenmelidir.
7. Hizmet içi eğitim programları belirlenirken öğretmen aktörlüğü potansiyelinin belirlenmesi ve bu potansiyelin harekete geçirilmesi hedeflenmelidir.

### Kaynaklar

- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of in-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency: Why we must transform professional learning so that it really supports educator learning. *The Learning Forward Journal*, 37(2), 51-56.
- Choi, T. (2014). The impact of the 'Teaching English through English' policy on teachers and teaching in South Korea. *Current Issues in Language Planning*, 16(3), 201-220. doi:10.1080/14664208.2015.970727
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660-680.
- Flores, M.A. and Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. UK: Routledge.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. USA: Corwin Press.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Hiver, P., & Whitehead, G. E. K., (2018) Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity, *System* 79, 70-80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.015>.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. (2017), “Teacher educators’ collective professional agency and identity: transforming marginality to strength”, *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 41-56.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Kayi-Aydar, H. (2017). A language teacher’s agency in the development of her professional identities: A narrative case study. *Journal of Latinos and Education*, 1-15.
- Martin, P. (2005a). Talking knowledge into being in an upriver primary school in Brunei. In S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 225–246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin, P. (2005b). “Safe” language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice. In A. Lin & P. Martin (Eds.), *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (pp. 74–97). Clevedon: Multilingual Matters.
- Moate, J. (2014). A narrative account of a teacher community. *Teacher Development*, 18(3), 384-402.
- Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. (2014). Identity, agency and community: reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 249-264.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers’ agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 88-105.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Pease-Alvarez, L., Samway, K. D., & Cifka-Herrera, C. (2010). Working within the system: Teachers of English learners negotiating a literacy instruction mandate. *Language Policy*, 9, 313-334.

- Peleman, B., Jensen, B., & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care. A European perspective. *European Journal of Education*, 53(1), 3-8.
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?. *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. USA: A&C Black.
- Rodgers, C. and Scott, K. 2008. "The development of the personal self and professional identity in learning to teach". In *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*, Edited by: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J. and Demers, K.E. 732–755. New York: Routledge.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327.
- Sachs, J. 2005. "Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher". In *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, Edited by: Denicolo, P. and Kompf, M. 5–21. Oxford:Routledge.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36, 119-152.
- Toom, A., Pyhältö, K., and Rust, F.O., 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21 (6), 615–623.
- Van der Nest, A., Long, C., & Engelbrecht, J. (2018). The impact of formative assessment activities on the development of teacher agency in mathematics teachers. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10.
- van Veen, K. and Slegers, P. 2006. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1): 85–111.

- Wild, A., Galosy, J., Kagle, M., Gillespie, N., & Rozelle, J. (2018). Teacher agency over curriculum and professional learning: lock-step. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 306-320.
- Yang, H. (2015). *Teacher mediated agency in educational reform in China*. New York: Springer.
- Zembylas, M. 2003. Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125.