T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Bilim Dalı

Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği

Derya GİRGİN
(Doktora Tezi)

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Bu Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Kapsamında Desteklenmiştir.
Proje No: Sdk-2015-509

Çanakkale - 2016

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

İmza

01/07/2016

Derya GİRGİN

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Onay

[Derya GİRGİN] tarafından hazırlanan çalışma 01/07/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve [Doktora] tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10040960

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	
Üye	Doç. Dr.	Sabri SİDEKLİ	
Üye	Doç. Dr.	M.Kaan DEMİR	
Üye	Doç.Dr.	Hasan ARSLAN	

Tarih:.....

İmza:.....

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Önsöz

"Öldükten sonra unutulmak istemiyorsanız ya okumaya değer şeyler yazın ya da yazılmaya değer şeyler yapın".

FRANKLIN

Değişen öğretim yaklaşımları ve öğrenme felsefesi ile öğretmen kimliğinin yeniden inşa süreci söz konusu olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değişen eğitim sistemi içerisinde öğretmen olarak mesleki kimliklerini yeniden inşa etmesi gerekmektedir. Var olan bu değişimler öğretmenleri ilk önce ikilemlerde bıraksa da daha sonra kendi öğretmenlik kariyerlerinde birer dönüm noktası olarak farklılaşma sürecini başlatmıştır. Öğretmenler öncelikle var olan bu ikilemlerden kurtulmaya çalışırken aslında kimliklerini karakterize ederek mesleki anlamda kimliklerini yeniden yapılandırmışlardır.

Okullardaki sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin mesleki kimlik inşası; içerik bağlantısı, program tasarımı, öğretmenin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olan etkileşimi bakımından önemlidir. Bu araştırmada aslında öğretimin didaktik üçgenindeki üç temel faktörü temel alarak öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki mesleki kimlik yapılandırılması irdelenmiştir. Literatür taramaları ışığında öğretmenin bu süreçteki; kişisel yatırımlarının, inançlarının, algılarının, becerilerinin, sosyal ilişkilerinin, öznelliklerinin ve niteliklerinin kimlik oluşumundaki ve kimliğin biçimlenip yeniden yapılandırılması boyutundaki kapsamı ele alınmıştır.

Bu araştırmada öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliği incelenmiştir. Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği; öğretmen öznelliğinin ve kimliğinin oluşmasındaki etkenlerle ele alınmıştır. Öğretmenin mesleki kimliği, öğretim deneyimleri ve sosyal, kişisel deneyimler arasındaki etkileşimin sonucudur. Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağını ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından

önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel kimliğinin ortaya çıkışını ve kimlik oluşturma olgusunu açıklayabilmek için bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamlarında farklı bakış açılarının öğretmenlik kimliğinin oluşumundaki rolünü ortaya koyacak bir modele ihtiyaç vardır.

Sınıf öğretmeni kimliği aslında genel anlamda öğretmen kimliğinden ya da diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Çünkü diğer öğretmen kimliklerinde sadece o alana özgü olan spesifik olarak bir özellik, nitelik vardır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ilkokul matematik öğretmenin ya da ilkokul fen öğretmenin öğretmen kimliklerine ilişkin bir disiplin alanında özelleştirerek öğretmen kimliği ele alınmaktadır. Oysa ülkemiz gerçekliğinde bir sınıf öğretmeni üniversite eğitimi sırasında tüm disiplin alanlarına ilişkin öğretim derslerini almaktadır. Sınıf öğretmenleri; hizmet öncesinde okul deneyimi dersi aracılığıyla, hizmet içinde tüm disiplinlere ait öğretimi kendi sınıflarında derse girerek gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenlerden önemli ölçüde farklılaştıran bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelinin öğretiminin yapılmasıdır. Bu bağlamda araştırmada bütünsel bir yaklaşımla, süreçte ilkokullarda öğretmenlik yapan *"sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*", mesleki kimliklerini *nasıl oluşturduklarını* ve *"öğretmen olarak mesleki kimliklerini nasıl yeniden yapılandırdıklarını"* ortaya koymaktadır

Yurt dışında yapılan farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettikleri ve onlardan bunlara ilişkin yansıtma yapmaları istenirken, Türkiye'de süreçte öğretim faaliyetlerine devam öğretmenlerin bu kimlik yapılarına ilişkin bir oluşum sürecini nasıl oluşturacaklarına ilişkin yansıtmacı bir yol haritalarının olmadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamları şeklinde ele alınarak irdelenmesi ve bir modelin ortaya konması öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin

uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amaç ve alt amaçları, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir. Ayrıca, bu bölümün son kısmında araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalar ortaya konmuştur. İkinci bölümde ise konuyla ilgili kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırma yöntemine ilişkin; araştırma modeli, evren ve örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci, verilerin analizleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ile birlikte bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Son bölüm olarak beşinci bölümde ise bulgulardan elde edilen sonuçlar, sonuçlara yönelik tartışma ve öneriler başlıkları altında ifade edilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan; bu araştırmanın ortaya çıkmasında pek çok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması sürecinde büyük katkısı olan, bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, fikirleriyle bana yol gösteren, manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan Değerli Hocam ve Danışmanım Sayın Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde öneri ve görüşleriyle araştırmayı şekillendiren tez izleme kurulundaki hocalarım Sayın Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR' e, Sayın Doç. Dr. Hasan ARSLAN' a önemli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Doktora eğitim süresince üzerimde emeği olan, düşünce ve fikirleri ile emeklerini esirgemeyen çok değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde, görüş ve önerilerinden yararlandığım Arş. Gör. Dr. Serdar ARCAGÖK' e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın birçok aşamasında desteğini gördüğüm, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteyen çok değerli öğretmenlerime ulaşmamı sağlayan İsmail SATMAZ' a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddî ve manevî desteğini her zaman hissettiğim, benim için birçok fedakârlıkta bulunan, bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan değerli babam İbrahim GİRGİN' e ve kıymetli annem İclal GİRGİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bana bir kardeşten çok ağabeylik yapan, zorlu süreçlerimde güçlükleri aşmamda sevgi ve desteğini esirgemeyen canım kardeşim Egemen GİRGİN' e çok teşekkür ederim. Son olarak hayattaki en değerli varlığım, yaşamımın anlamı, her daim bir gülüşü, bir sarılışı ile benim motivasyonumu canlı tutan sevgili kızım Deniz Bade' ye sonsuz sevgilerimle…

Çanakkale, 2016

Derya GİRGİN

Özet

Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği

Bu araştırma öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini kavramsallaştırma biçimlerini bütün olarak ele alınması sebebiyle bu araştırma kritik bir önem taşımaktadır.

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem; araştırmacının öncelikle nicel çalışmayı yürütüp elde ettiği sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içermektedir. Araştırmanın birinci aşamasındaki nicel boyutun örneklemine 381 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutun çalışma grubuna ise; bireysel görüşmelerde 24 sınıf öğretmeni, odak grup görüşmelerinde 12 sınıf öğretmeni, sınıf içi gözlemlerinde 20 sınıf öğretmeni, mesleki kimlik ile ilgili etkinliklerde ise 12 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeği, sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği, sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu, gözlem ve etkinlik formu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler; yüzde ve frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, yapısal eşitlik modeli ile yol analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından, yol analizinde ise LISREL programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise N-Vivo programı kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamdaki algılarında; sınıf öğretmenlerin bir takım kritik bilgi ve becerilere sahip olması; sosyal bağlamında; öğretim sürecindeki etkileşimleri, öğretmenlerin kişisel anlamdaki

hedefleri, bu mesleğin başkaları tarafından tanımlanma biçimleri öne çıkmıştır. Oluşum/yapılandırma bağlamında; kimlik oluşum süreci ve buna etki eden faktörler önemli birer unsur olarak ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının; sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal bağlamda ise öğretim süreci etkileşimleri ile öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında ise cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bağlamlarında kıdemin, eğitim durumunun, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyinin ve sınıf mevcudunun da etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yol analizi sonuçlarında ise; sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecini dolaylı olarak etkilediğini ve yordadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra üniversite öğretmen yetiştirme programlarının öğretim süreci etkileşimleri üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada mesleki kimliğin farklı değişkenler açısından ele alınarak boylamsal bir çalışmada incelenmesi, nicel yöntemin yanı sıra nitel yöntem ve verilerinden de yararlanılarak yapılan bütüncül çalışmaların yaygınlaştırılması öneri olarak sunulmuştur. Mesleki kimliğinin gelişimi üzerine bütünsel bir anlayış kazandırmak amacıyla öğretmen kimliği ve öğretim uygulamalarıyla ilgili öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için mesleki gelişim programı tasarımı ve bir dizi atölye çalışması için bir model oluşturulması araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, açımlayıcı sıralı karma yöntem, etkinlik, gözlem formu, içerik analizi, mesleki kimlik, yarı yapılandırılmış görüşme, yol analizi tekniği

Abstract

The Professional Identity of Primary Teacher Forming the World of Learning and Teaching

This study aims to examine the professional identity of primary teacher forming the world of learning and teaching. As this study investigates the way that primary teachers conceptualize their professional identities as a whole, it is of great importance.

This study employed an exploratory sequential mixed method design. This design involves the process that the researcher initially carries out a quantitative study and uses the results of the quantitative study in order to generate a more detailed structure of the study by means of a qualitative research. The sampling of the quantitative aspect in the first stage of the study composed of a total of 381 primary teachers. The study group of the qualitative aspect in the second stage of the study involved 24 primary teachers for individual interviews, 12 primary teachers for focus group discussions, 20 primary teachers for in-class observations, and 12 primary teachers for the activities related to professional identity on a volunteer basis. As the data collection tool, the study employed the Scale of the Professional Identity of Primary Teachers in Individual Context, the Scale of the Professional Identity of Primary Teachers in Social Context, the Scale of the Professional Identity of Primary Teachers in Formation/Construction Context, semi-structured interview form, focus group interview form, observation and activity form. The quantitative data obtained in the study were examined through percentage and frequency, t-test, one-way variance analysis, LSD test, structural equation model and path analysis method. The qualitative data were analyzed by means of content analysis method. The analysis of the quantitative data was performed through SPSS software program and the path analysis was conducted through LISREL program. The analysis of the qualitative data was carried out via N-Vivo program.

The findings indicated that the possession of certain vital knowledge and skills of primary teachers are related to their perceptions towards the professional identity of primary teachers in individual context; that their interactions in teaching process, their individual goals and the way that the profession is defined by others have something to do with their perceptions towards the professional identity of primary teachers in social context; that the process of identity formation and the factors affecting such formation are relevant in their perceptions towards the professional identity of primary teachers in formation/construction context. The study found that there was a significant variation between the skills and knowledge required by primary teachers and the sub-dimensions of the reasons that they chose to be a primary teacher in the individual context of the professional identities of primary teachers, between their interactions in teaching process and the sub-dimensions of the problems in teaching process in terms of gender in the social context of the professional identities of primary teachers. There was no variation in terms of gender in the formation/construction context of the professional identities of primary teachers. It was revealed that seniority, educational status, the class level and size being taught are effective variables in the context of the professional identities of primary teachers. The path-analysis results of the study indicated that the skills and knowledge required by primary teachers and the reasons that they chose to be a primary teacher indirectly influenced and predicted the process of identity formation through their interactions in teaching process and objectives during teaching process. Moreover, the study concluded that the education programs for teachers at universities have an indirect impact on the process of identity formation through their interactions in teaching process. The study discussed the professional identity in terms of different variables and suggested to carry out the study as a longitudinal study and to increase the number of holistic studies based on quantitative methods as well as qualitative methods and data. Furthermore, so as to build a holistic understanding on the development of

professional identity, the study also suggested that a model should be created for the design of a program for professional development and a series of workshops in order to raise awareness among teachers in regard to teacher identity and teaching practices.

Key Words: Primary teacher, exploratory sequential mixed method design, activity, observation form, content analysis, professional identity, semi-structured interviews, path analysis technique

Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: İyilik Uyum İndeksi

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi

NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

LISREL: Doğrusal Yapısal Eşitlik İlişkiler Modeli Dili (Linear Structural Equations Model Language)

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for The Social Science)

İçindekiler

Onay……..i

Önsöz……..ii

Özet……vi

Abstract……..ix

İçindekiler……xii

Tablolar Listesi……..……..……xx

Şekiller Listesi……..……xxviii

Grafikler Listesi……..……xxxi

Kısaltmalar Listesi……xxxii

Bölüm I: Giriş……1

Problem Durumu……1

Araştırmanın Amacı……8

Alt Amaçlar……9

Araştırmanın Önemi……10

Araştırmanın Sınırlılıkları……12

Varsayımlar……12

Tanımlar……13

İlgili Araştırmalar……14

Yurt içindeki araştırmalar……14

Yurt dışındaki araştırmalar……19

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve……65

Öz ve Kimlik Kavramı……..65

Öz ……65

Kimlik……66

Öğretmen Kimliği……69

Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmen Kimliği……82

Öğretmen Mesleki Kimliği……85

Sınıf Öğretmeninin Kimliği……88

Sınıf Öğretmenlerinin Kimliğine ilişkin Yeni Bir Modelin Oluşturulması……93

Sınıf Öğretmeni Kimliğinin Kavramsallaştırılması……96

Kimlik Oluşumuna İlişkin Kuramsal Çalışmalar……97

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Gee (1996, 20002001)'nin Çalışması……...97

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000)' nin Çalışması…….....……..99

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Moje ve Luke (2009)'un Çalışması…….……101

Danielwicz (2001)'in Öğretmen Kimliği Gelişimine İlişkin On Prensibi……103

Helms (1998)'in Kimlik Modeli……..……..……..……109

Starr ve diğerleri (2006)'nın Öğretmen Kimliği Aracı……..……111

Sınıf Öğretmeni Kimliğinin Oluşturulması……..……..……..……...112

Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Modeli…114

Bölüm III: Yöntem……..……..……..……..……...119

Araştırma Modeli……..……..……..……..……119

Evren ve Örneklem (Araştırmanın I. Aşaması) ……..……..……..120

Çalışma Grubu (Araştırmanın II. Aşaması) ……..……..……122

Veri Toplama Araçları……..……..……..……..……125

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Ölçekler..126

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği Geliştirilmesi …..128

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi……..……..……..……...131

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi……..……..……..……..……..136

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Geliştirilmesi……143

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi……..……..……..……..…….144

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi…..……..……..……..……..……..……....151

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Geliştirilmesi……..……..……..……..……...……161

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi……..……..……..…..…162

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi……...……..……..……...169

Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi……..……..……185

Öğretmen Odak Görüşme Formunun Geliştirilmesi……..……..…186

Gözlem Formunun Geliştirilmesi……..……..……..……188

Etkinlik Formlarının Geliştirilmesi……..……..……189

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması……..……..……..……190

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Uygulanması……190

Öğretmen Görüşme Formunun Uygulanması……..……..……191

Öğretmen Odak Grup Görüşme Formunun Uygulanması……..……191

Öğretmen Gözlem Formunun Uygulanması……...……..……192

Sınıf Öğretmenlerine Mesleki Kimliklerini Yapılandırma Etkinliklerinin Uygulanması……..…….193

Verilerin Analizi……..……..……..……..……..…193

Nicel verilerin analizi……..……..……..……..…….193

Nitel verilerin analizi……..……..……..……201

Görüşme verilerinin analizi……..……..……..……..201

Gözlem verilerinin analizi……..……..……..……....210

Etkinlik Verilerinin Analizi……..……..……..……..…..211

Bölüm IV: Bulgular……..……..……..……..……...213

Nicel Boyuta İlişkin Bulgular……..……..……..……..… 213

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum…….. 213

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Bireysel Bağlam Algıları…213

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Sosyal Bağlam Algıları……221

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Oluşum/Yapılandırma Bağlam Algıları……..……..……..……..……..……..234

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum……..……246

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..……..…247

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..……248

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……250

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..251

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..……253

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..……258

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……..……..…261

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……263

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi…..……..……..……266

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi…..……..……..……269

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi……..……..……271

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi…..……275

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi……..……278

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi……..……280

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi……..……282

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum ……..……285

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimlerini, Öğretim Sürecindeki Hedeflerini ve Kimlik Oluşum Süreci Üzerinden Açıkladığına İlişkin Belirtilen Modelin Analizi……..285

Üniversite Öğretmen Yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum süreci Üzerinden Açıkladığına İlişkin Belirtilen Modelin Analizi……..290

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular……294

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum ……..294

Sınıf Öğretmenlerinin Üniversite Yaşantılarındaki Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri……...295

Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Öğretmenliklerden Farkına Yönelik Görüşler…..……399

Sınıf Öğretmeni Olmayanların Sınıf Öğretmenliğini Tanımlama Biçimlerine Yönelik Görüşleri…..……..301

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşleri……...…303

Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Karakteristik Özelliklere Yönelik Görüşler…..……..305

Sınıf Öğretmeni Olarak Öğretmenlerin Kendilerini Tanımlamalarına Yönelik Görüşleri. …..……..306

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğini Etkileyen Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri…..……..309

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşler……..…311

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum…..…….. 313

Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşler…..…313

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri…..……..…..……..……..…..……..…..……..317

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler……..…..…..319

Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler…..……..321

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler…...323

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler…..……..…..……..326

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum…..……..…..……328

Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel Özellikleri…329

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Bireysel Bağlamına İlişkin Gözlem Bulguları…..……..……..…..……..…..……..…..……..…..……..341

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Sosyal Bağlamına İlişkin Gözlem Bulguları…..…..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……...…….345

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Oluşum/ Yapılandırma Bağlamına İlişkin Gözlem Bulguları…..……..…..…..……..…….…. 349

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum…..……..…..…… 353

Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu…..……..…..…353

Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu…..……..…..……364

Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında (Olay-Kişi-Durum İlişkilendirilmesi) Uygulanan Etkinlik Formu…..……...370

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formu…..……..…..……..…..……..…..…374

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu……379

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler…..……..…..……..…..……..…..……..383

Tartışma ve Sonuç……383

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Bireysel Bağlam Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç……..…….…….383

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Sosyal Bağlam Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç ……..……..…385

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Oluşum/Yapılandırma Bağlam Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç..…..……..…….…… ……..…..……..387

Öneriler…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..…413

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler…..……..…..……..…..……..…..……..413

Araştırmacılara Yönelik Öneriler…..……..…..……..…..……..…..……..…414

Kaynakça…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..417

Ekler…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..…….442

EK A: Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği……..…443
..

EK B: Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği……445

EK C: Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği……448

EK D: Öğretmen Görüşme Formu…….451

EK E: Öğretmen Görüşme Formu(Odak Grup Görüşme Formu)…….455

EK F: Sınıf Öğretmeninin Meslekî kimliğini Belirleme Gözlem Formu……...458

EK G: Etkinlik Formları ve Uygulama Çizelgesi……..461

EK H: Ölçek/Anket İzni…….462

Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa No
Tablo 1	Öğretmen Kimliği Tanımları	70
Tablo 2	Sınıf öğretmenin öğretimine ilişkin ilişkisel ve araçsal bakış açısı	91
Tablo 3	Bir analitik bakış açısı olarak kimlik kategorileri:	98
Tablo 4	Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri	121
Tablo 5	Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşme Planı	123
Tablo 6	Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Plan	124
Tablo 7	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları	132
Tablo 8	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu)	132
Tablo 9	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri	133
Tablo 10	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Üç Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri	135
Tablo 11	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	135
Tablo 12	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri	137
Tablo 13	Sınıf Öğretmeninin Bireysel Bağlamdaki Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri	138
Tablo 14	Sınıf Öğretmeninin Bireysel Bağlamdaki Mesleki Kimliğinde Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar	141

Tablo 15 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Testi Sonuçları…..……..…..……..…….145

Tablo 16 Sınıf Öğretmeninin Sosyal Bağlamdaki Mesleki Kimlik Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu) …..……..…..……...145

Tablo 17 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin 11 Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri…..……..…..……..……..…..……..…..……..…..…146

Tablo 18 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri…..……..…...…..……..…..……..…..……..…...…148

Tablo 19 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları…..……..…..……..…..……..…..…..……..……..…..149

Tablo 20 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..…..……...…151

Tablo 21 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..…..……...…152

Tablo 22 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra) …..….155

Tablo 23 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)…..…..156

Tablo 24 Sınıf Öğretmeninin Sosyal Bağlamdaki Mesleki Kimliğinde Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar…..……..…..……..…..……..…..……..159

Tablo 25 Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Testi Sonuçları…..……..….163

Tablo 26 Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu) …..……...163

Tablo 27 Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin 12 Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..164

Tablo 28 Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..166

Tablo 29 Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları…..……..…..……..…..……..…..……..167

Tablo 30 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri …..……..…..……..…..……...…..……170

Tablo 31 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri(Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra) …..……..…..……..…..……..…..……..…..……..173

Tablo 32 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..174

Tablo 33 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin 6. ve 7. maddelerinin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri…..178

Tablo 34 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin 13. ve 14. Maddelerinin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri …….180

Tablo 35 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar…..……..…..…..…..……..…..……..184

Tablo 36 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Değer Aralıkları……196

Tablo 37 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamı Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri…..……..…...197

Tablo 38 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri…..……..…..……..…..……..…..……..198

Tablo 39 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri……198
Tablo 40 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri…..……..…..……..…..…..……..……..…..…….199
Tablo 41 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri…..……..…....199
Tablo 42 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum Değerleri…..……..…..……..…..……...…..200
Tablo 43 Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bireysel Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara İlişkin Cohen Kappa Uyum Değerleri…..……..…..……..…203
Tablo 44 Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara Yönelik Cohen Kappa Uyum Değerleri…..……..…..208
Tablo 45 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Bireysel Bağlamına İlişkin İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları…..……..…..……..…...……..…..214
Tablo 46 Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Becerilere İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı…..……..…..……..…..……..…..……..…….215
Tablo 47 Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı……..……..217
Tablo 48 Üniversitedeki Öğretmen Eğitim Programlarına İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..……...219
Tablo 49 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Sosyal Bağlamına İlişkin İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları…..……..…..……..……..……222
Tablo 50 Öğretim Süreci Etkileşimlerine İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı…...…223
Tablo 51 Öğretim Sürecindeki Hedeflere İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı…...…226
Tablo 52 Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenlere İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal

Bağlamı…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..….228

Tablo 53 Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı……...……230

Tablo 54 Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanmasına-Algılanmasına İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı…..……..…..……..….....232

Tablo 55 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına İlişkin İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları…..…….……234

Tablo 56 Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesine İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/ Yapılandırma Bağlamı……235

Tablo 57 Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkına İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı…..……..…..……..…..……..…..……..…..…...239

Tablo 58 Kimlik Oluşum Sürecine İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı….....240

Tablo 59 Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörlere İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı.....242

Tablo 60 Sınıf Öğretmenliğinin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenlere Faktörlere İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı.....245

Tablo 61 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-testi Bulguları.....247

Tablo 62 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-testi Bulguları.....249

Tablo 63 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-Testi Bulguları.....250

Tablo 64 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Mesleki Kıdem

Değişkenine Göre Anova Bulguları..... 252
Tablo 65 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Bulguları……254
Tablo 66 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Bulguları……259
Tablo 67 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları……...….262
Tablo 68 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları……264
Tablo 69 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları……..……267
Tablo 70 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Göre Anova Bulguları……..…269
Tablo 71 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Bulguları……...……272
Tablo 72 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Bulguları…….……276
Tablo 73 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları……...……279
Tablo 74 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları……...……281
Tablo 75 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları……..……283
Tablo 76 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi, Becerileri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimleri, Öğretim Sürecindeki

Hedefleri, Kimlik Oluşum Süreci Arasındaki Korelasyonlar…….……286

Tablo 77 Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki Hedefleri Üzerinden Kimlik Oluşum Sürecini Açıkladığına İlişkin Modelin İlgili Yol Analizi Uyum Değerleri……..……287

Tablo 78 Üniversite Öğretmen yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri, Öğretim Sürecindeki Hedefleri, Kimlik Oluşum Süreci Arasındaki Korelasyonlar……...291

Tablo 79 Üniversite Öğretmen yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum Sürecini Açıkladığına İlişkin Modelin İlgili Yol Analizi Uyum Değerleri……292

Tablo 80 S_1 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……...330

Tablo 81 S_2 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……..330

Tablo 82 S_3 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları ……..331

Tablo 83 S_4 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……...…331

Tablo 84 S_5 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……...……332

Tablo 85 S_6 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……332

Tablo 86 S_7 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……..……333

Tablo 87 S_8 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……...……333

Tablo 88 S_9Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……334

Tablo 89 S_{10} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları…….……334

Tablo 90 S_{11} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……...…335

Tablo 91 S_{12} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……335

Tablo 92 S_{13} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……..……336

Tablo 93 S_{14} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları…….……336

Tablo 94 S_{15}Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……..……337

Tablo 95 S_{16} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……337

Tablo 96 S_{17} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları …...……338

Tablo 97 S_{18} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları ……338

Tablo 98 S_{19} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları…….……339

Tablo 99 S_{20} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları……339

Tablo100 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Gözlem Bulguları……..……342

Tablo 101 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Gözlem Bulguları…….…345

Tablo 102 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Gözlem Bulguları……351

Tablo 103 Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı……..……354

Tablo 104 Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı……..365

Tablo 105 Sınıf Öğretmenlerine Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı…….……...370

Tablo 106 Otobiyografi Yazma Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı……...……..…374

Tablo 107 Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı……380

Şekiller Listesi

Şekil No	Başlık	Sayfa No
Şekil 1.	Öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması	104
Şekil 2.	Helms'in kimlik modeli -Deneyim/ Kültür / Toplum	110
Şekil 3.	Sınıf öğretmeni mesleki kimlik bağlamları	115
Şekil 4.	Sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin kavramsal çerçevesi ve bileşenleri	116
Şekil 5.	Sınıf öğretmeni mesleki kimlik kavramsal modeli	117
Şekil 6.	Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri	139
Şekil 7.	Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları	140
Şekil 8.	Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri	153
Şekil 9.	Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları	154
Şekil 10.	Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri	157
Şekil 11.	Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları	158

Şekil 12. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri……..... 171

Şekil 13. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin hata varyansları…..……..…..…..……...…..……..……..……172

Şekil 14. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon öncesi manidarlık düzeyleri…….…..…176

Şekil 15. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin hata varyansları…..…..……..…..……..…..……..……...……..177

Şekil 16. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası (6. ve 7. maddeler için modifikasyon sonrası) hata varyansları……..….179

Şekil 17. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası (13. ve 14. maddeler için modifikasyon sonrası) manidarlık düzeyleri……....….181

Şekil 18. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası (13. ve14. maddeler için modifikasyon sonrası) hata varyansları……...182

Şekil 19. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreci ile ilgili yol analizi standardize kestirimleri…..……..…289

Şekil 20. Üniversite öğretmen yetiştirme programlarının; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreci ile ilgili yol analizi standardize kestirimleri…..……..…..……..…..…….……..…..293

Şekil 21. Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerinden oluşan model…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…296

Şekil 22. .Sınıf öğretmenliğinin diğer öğretmenliklerden farkına yönelik görüşlerinden oluşan model…..……..…..……..…..……..…..……...…..……299

Şekil 23 Sınıf öğretmeni olmayanların sınıf öğretmenliğini tanımlama biçimlerine yönelik görüşlerinden oluşan model…..……..…..……..…..……..…..……..…..…..……301

Şekil 24. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…....303

Şekil 25. Sınıf öğretmeninde bulunması gereken karakteristik özelliklere yönelik görüşlerinden oluşan model…..……..…..……..…..……..…..……..…..…….305

Şekil 26. Bir sınıf öğretmeni olarak öğretmenlerin kendilerini tanımlamalarını içeren model…….…..307

Şekil 27. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri içeren model…..……..…..……..…..……..…..……..…..……...…..309

Şekil 28. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri İçeren Model…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..311

Şekil 29. Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşlerini İçeren Model…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…....……..314

Şekil 30. Öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisine yönelik görüşlerini içeren model…..……..…..……..…..……..……..…..317

Şekil 31. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimlere yönelik görüşler…..……..…..……..…..……..…..……..…..……..…..…….319

Şekil 32. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşler…..……....…..322

Şekil 33. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliği etkileyen değişimlere yönelik etkenler…...…324

Şekil 34. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini etkileyen faktörleri içeren model…..….....327

Grafikler Listesi

Grafik No	Başlık	Sayfa No

Grafik 1.Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğindeki maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği…..……..…..……..…..……..…….……..…....134

Grafik 2.Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği maddelerinin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği…..……..…..……..…..……..…..…….……147

Grafik 3.Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğinin maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği…..……..…..……..…..…...……..…165

Bölüm I

Giriş

Bu bölümde tezin problem durumu, amacı, önemi ile tezle ilgili varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve alanyazın ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Problem Durumu

Mesleki kimlik; öğretmenlerin öğretim yaşantılarındaki sosyal, kişisel deneyimlerinin etkileşimiyle oluşmaktadır. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağına ilişkin karar vermesi ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir.

"Öğretmen kimliği" kavramı son zamanlarda eğitim söylemlerinde eğitimci ve araştırmaların dikkat çektiği bir konu olmuştur (Connelly ve Clandinin, 1999; Weber ve Mitchell, 1995; Danielewicz, 2001; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin, ve George, 2002; Zembylas, 2005;Beauchamp ve Thomas, 2009; Liu ve Xu, 2011).Son on yılda öğretmen kimliği literatürde artan bir ilgi kazanmış ve öğretmen kimliği kişisel öz ve sosyal roller merceği altına alınarak incelenmiştir (Clarke ve Newman, 1997; Sutton, 2000; James-Wilson, 2001; Zembylas, 2003; Day vd., 2006; Richards, 2006). Alanyazında öğretmen ve eğitimi alanında öğretmenin mesleki kimliği bağlamında birçok çalışma vardır (Calderhead ve Robson, 1991; Cole ve Knowles, 1993; Weber ve Mitchell, 1999; Beijaard vd., 2004; Cohen, 2008; Anspal, Eisenschmidt ve Löfström, 2012). Literatürdeki çoğu çalışmalarda öğretmenlerin öz kimliklerini nasıl inşa ettikleri ve kendilerini bir öğretmen olarak nasıl nitelendirdikleri üzerinde durulmaktadır (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986; Fischer ve Kiefer, 1994; Qu, 2008; Beauchamp ve Thomas, 2009; Clandinin, Downey ve Huber, 2009).

Öğretmen kimlik çalışmaları üç ana başlık altında kategorize edilmiştir: 1) Öğretmen kimliği 2) Öğretmen kimliğinin özellikleri/nitelikleri 3) Öğretmen kimlik oluşumu/öğretmen kimliği temsil etme (Beijaard, Meijer, ve Verloop, 2004).

James-Wilson (2001) öğretmen kimliğini; "öğretmenlerin kendileri hakkında nasıl bir öğretmen olduklarını açıklayarak, öğretmen olarak kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik profesyonel kimliklerini oluşturmasıdır" şeklinde tanımlamaktadır. Zembylas (2005) öğretmen kimliğini öğretmeninin hem kendisinin hem de öğretim anlamında duygularına odaklanarak açıklamaktadır. Duyguların sadece psikolojik belirtiler olarak kabul edilmemesi gerektiği öğretmenin kendisini öğretmen olarak hissetme, içsel memnuniyeti gibi kavramlarına dikkat çekerek bunların aynı zamanda toplumsal bağlamdan etkilenerek biçimlendiğini vurgulamaktadır.

Beijaard (1995) ise bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır.

Bir öğretmenin kendisini algılaması, tanıması ve anlaması için eleştirel düşünmesi gerekmektedir. Bu eleştirel bakış açısıyla öğretmenler kendilerine bakarken aynı zamanda öğretim konusundaki değer ve inançlarına, bir öğretmen olarak nitelendirilmesinde rol oynayan önceki/geçmiş deneyimlerine de bakmalıdır. Bu yansıtma öğretmenin öğretim uygulamalarındaki inanç ve değerlerinde, diğer insanlarla olan davranış ve etkileşimlerinde daha çok farkındalık sağlayan bir anlayış ile kimlik oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Aslında öğretmenler eleştirel düşünme becerisiyle öğretmen kimliklerinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Dewey, 1910/1933).

Bir öğretmenin mesleki kimliğinin gelişimi öz kimlik kavramı ve öz değerlendirme ile ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin öğretmen algıları, yaşadıkları sosyal bağlamdan etkilenmektedir. Dolayısıyla onların sahip olduğu öğretmen kimliği hem mesleki hem de kişisel kimliğin ortak bir ürünüdür.

Korthagen (2004) öğretmenlerin kendi kimliklerini geliştirmek için aşağıdaki soruların gerekli olduğunu ileri sürmüştür:

(a)Bir öğretmen olarak ben kimim?

(b) Ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?

(c) Bir öğretmen olarak nasıl bir rolde olmam gerekiyor? Bir öğretmen olarak kendimi nasıl bir rolde görüyorum?

Öğretmen kimliği ile ilgili yapılan araştırmalarda benzerlik gösteren ana unsurlar bulunmasına rağmen karşılaştırmalı olarak ele alınarak yapılan araştırmalarda ülkeler ve kültürler arasındaki farklılıktan dolayı bir takım ayrımlar, farklılaşan sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Her ülke ulusal öğretmen özelliklerine özgü temsili yapılar oluşturmaktadır. Örneğin İngiltere ve Kuzey Amerika'da öğretmenler bireyci, Fransız öğretmenler akademik odaklı, Sahra altı Afrika ülkelerinde ise didaktik olarak karakterize edilmektedir (Jessop ve Penny, 1998; Welmond, 2002). Bu bakımdan incelendiğinde öğretmen kimliği farklı söylemlerin ve profesyonel çalışmaların ışığında farklı öğretmen kimliği türleri tipolojisi oluşturmaktadır (Osborn, vd., 2000; Ball, 2003).

Öğretmen kimliği; özellikle öğretmen olmaya ilişkin adaptasyon, motivasyon, güven, memnuniyet, bağlılık ile önemli ölçüde ilişkilidir (Beijaard, Verloop, ve Vermunt, 2000; Starr, Ferguson, Haley, ve Quirk, 2003; Beijaard vd., 2004; Jakubowski ve Dembo, 2004; Starr vd., 2006). Bunun yanı sıra öğretmenlerin performans, kalıcılık, tükenmişlik düzeylerinin önemli bir belirleyici olarak mesleki kimlik kavramı ortaya çıkmıştır (Snyder ve Spreitzer, 1984; Day, Elliot ve Kington, 2005; Brown, 2006). Levin ve He (2008) tarafından öğretmenlerin sınıf içi eylemlerinde birtakım pedagojik inançların olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde alacakları mesleki kararlarını ve eylemlerini inançları etkilemektedir. Öğretmenlerin ahlaki, siyasi, sosyal yetkinliklerinin öğretmen inançlarını etkilediği sonucuna yapılan araştırmalarla ulaşılmıştır (Tatto ve Senk, 2011; Chant,

2002; Levin ve He, 2008). Bir öğretmenin benliği aslında öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin çeşitli görüntülerle bağlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri; kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır. Öğretmenler uygulama kuramına göre öğretim hakkındaki etkileşim, yansıtma ve plan çerçevesini oluşturarak öğretme sürecini inşa etmektedirler (Mitchell ve Marland 1989; Cornett 1990; Marland ve Osborne 1990; Moallem 1998; Gatbonton 1999; He ve Levin 2008).

Beiijard (1995)'in da belirttiği gibi, kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında, örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve "öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini toplum, bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri ve uygulamaları, gelecek için mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenin çalışma yaşamlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. Öğretmen için gözlenebilen alanda; sınıf etkileşimleri, değerlendirmeleri, materyal tasarımları, görev tanımlamaları yer almaktadır. Bu kısım genellikle öğretmen eğitiminin teknik ve fonksiyonel bir boyutu olarak literatürde yer almaktadır. Diğer taraftan gözlenemeyen alan ise daha çok kişisel durumları içeren biliş, inançlar, beklentiler, duyguları içermektedir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir. Bu bağlamda araştırmada bütüncül bakış açısıyla ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda olan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği irdelenmiştir.

Öğretim programlarının ele aldığı kritik değerler ve değişen odak noktalarıyla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki rolleri de farklılaşmıştır. Değişen durumlara ilişkin bilgi ve becerilerini buna göre organize edebilen, mesleki anlamda inanç ve değerlerini bu farklılaşmayla bütünleştirebilen, öğretmen kimliğini temsil edebilen öğretmenler olmak oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmen kimliğinin oluşumda etken olabilecek öğretmenin uygulama deneyimlerinin kimlik oluşumundaki belirleyiciliği ele alınmıştır. Buradaki uygulama deneyimleri içerik bilgisi ile öğretmenin yeterlilik alanlarına işaret etmektedir.

Beijjard vd. (2000) öğretmenlerin pedagojik bilgisini, öğretmen kimlik gelişiminde ikinci anahtar bileşen olarak tanımlamaktadır. Çünkü öğretmenlerin pedagojik tarafı ile didaktik tarafı arasında denge kurmuş bir öğretmenin kimlik oluşumunda etkili olacağını vurgulamaktadır. Bir pedagojik uzman olan öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını tanıması bu farklılığa ilişkin bilgi biçimlerini organize etmesi, kişisel sorunlar ve konular üzerinde odaklaşarak aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde geniş toplumsal sorunları irdeleyebilmelidir. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgiler öğretim uygulamalarında ve öğrenci başarılarında önemli yer tutmaktadır (Shulman, 1987). Bu nedenledir ki öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri ile öğretim sürecinde aldığı pedagojik kararları mesleki kimliğini etkilemektedir.

Beijjard vd. (2000)' nin mesleki kimlikte tanımladığı önemli bir diğer yön ise didaktik deneyimler üzerindeki öğretmen yansımalarıdır. Öğretmenler sınıf içinde gerçekten kritik değerli bir süreç inşa etmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan incelendiğinde zamanla öğretmenlerin içerik bilgisi pedagojik bilgileriyle taçlanıp, sınıfta aldığı pedagojik kararlarla bir pedagojik beceriye dönüşmektedir.

Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki

görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir. Öğretmenler sürekli olarak kendileri için yeni hedefler belirlemeli, kendi mesleki gelişim süreçlerini bu çerçeveden oluşturmalıdırlar Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreçtir (Tsui, 2003). Öğretmenlerin bilgileri, inançları, motivasyonları ve duyguları mesleki yaşamda farklı şekillerde şekillenebilir. Öğretmen kimliği zaman içerisinde etkileşim yoluyla yeniden biçimlendirilmektedir (Cooper ve Olson, 1996; Luehmann, 2007) ise iyi bir öğretimin gerçekleşmesi için gelişen ve değişen profesyonel bir öğretmen kimliği oluşturmanın önemli olduğu görüşünü savunmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin öğretim öncesindeki inançları, hayat hikâyeleri, duyguları, kişisel anlatılarının öğretmenlik mesleği kimliği üzerindeki etkileri göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Carter ve Doyle (1996) öğretim içinde kimliğin özelliklerini;

- Kimlik dönüştürülebilir niteliktedir.
- Kurumsal gerçeklikler, ideallerle kişisel anlayışlara adapte edilebilmelidir.
- Kimlik sınıf içerisinde kişinin kendisini ifade etme biçimidir olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yapılmış birçok çalışma öğretmenlerin yapmış oldukları yansıtmalarla doğrudan ilişkili sonuçlar açığa çıkarmıştır. Nitekim öğretmen yansımalarının yapılmış çalışmalarda önemli bir rol oynağı da görülmektedir (Schon, 1983; Alsup, 2006; Marcos, Sanchex ve Tillema, 2008). Yansıma aslında yaygın bir biçimde kişisel bir çaba olarak algılansa da bazı araştırmacılara göre mesleki uygulamalar ve öğretmenler arasındaki paylaşılan deneyimler sonucunda sosyal bağlamda da karşımıza çıkmaktadır (Cohen, 2010). Yani kısaca öğretmen yansımaları sadece kişisel olarak değil, sosyal anlamda

da yapıldığında çok daha anlamlı katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca Beijjard vd. (2000) öğretmenlerin mesleki kimlik algısını değiştirmek gerektiğini ileri sürmüştür. Çünkü mesleki kimlik algısı yenilikler, yenilikçi fikirler karşısında değişim göstermelidir. Yapılan araştırmalar mesleki anlamda tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında daha çok didaktik bir yaklaşım sergilediklerini böylelikle pedagojik uzmanlık becerisi kazanmaktan uzaklaştıklarını göstermektedir (Bejjard, Meijer ve Verloop, 2004).

Bu araştırmada öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği bağlamlar altında belirlenmiş, öğretmen öznelliğinin ve kimliğinin oluşmasındaki etkenlerle ortaya konmuştur. Bu araştırmada farklı boyutların temel aldığı farklı kuramsal bağlamlar olduğu için birden fazla kuramsal boyut ele alınarak bir kimlik modeli oluşturulmuştur. Bu kuramsal temellendirmeler, mesleki kimliğe ilişkin yapılan çeşitli modellerin önerildiği çalışmalarla da desteklenmiştir.

Araştırmada öğretmen kimlik kavramını, özelliklerini ve oluşumunu sadece kişisel bağlamda değil, sosyal ve yapılandırma bağlamlarında ele alınmıştır. Öğretmen kimlik kavramında öğretmenin kişisel öz boyutlarına işaret eden kimlik oluşum sürecini bununla birlikte öğretmenin mesleki anlamda yansıtma yapma ve bu yansıtmaların ışığı altında öğretmen kimliğinin içselleştirmesi ve temsil etmesi irdelenmiştir. Sınıf öğretmeni mesleki kimliği örneğinden yola çıkacak olursak öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamları ile bunu yeniden inşasını sağlayan mesleki değerleri, inançları, duygularının karşılıklı etkileşimi sonucu sınıf öğretmenliği mesleğini içselleştirmesi, temsil etmesi ve mesleki kimliğin yapılandırılması irdelenmiştir.

Öğretmenin değişen öğretimsel kimliği de mesleki kimliğini yeniden yapılandırmasında önemli durumsal bir araçtır. Özellikle sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşarak daha farklı özellikler ve nitelikler taşıması bakımından kritik önem arz ettiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenin kimliğinin bireysel,

sosyal ve yapılandırma/oluşum bağlamlarında bütünsel olarak ele alınması, kimliğin oluşum sürecinin çoklu veri toplama araçları ile irdelenerek sentezinin yapılıp ortaya konması araştırmayı farklı kılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve bunların mesleki kimlik oluşum sürecine yansıtması alanyazına anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde bütünsel bir bakış açısıyla öğretmenin hem kimlik oluşumuna etki eden bireysel/öz bağlamı, hem sosyal bağlamı hem de kimliği oluşturma/yapılandırma bağlamı şeklinde ele alınıp incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğretmenin kendi öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak öğretme etkinliklerindeki inançları, mesleki rolleri, öğretim performansları ve davranışları konusunda bir keşif yapması, irdeleme yapması üzerinde durulmuştur. Diğer bir değişle öğretmenlerin kendilerini ve rollerini belirleyen, onların eylemleri, düşünceleri ve de duygularıyla biçimlenen mesleki kimlik kavramı üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini keşfetmek, öğretmenlerin nasıl bir mesleki gelişim girişimleri içerisinde bulunduklarını tanımlamaktır. Özel olarak odak noktasına sınıf öğretmeni mesleki kimliği alınarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki nitelikleri ile öğrenme öğretme dünyasını nasıl oluşturduğunu, buna bağlı olarak nasıl kimlik oluşumu gerçekleştirdiklerinin ve yeniden yapılandırdıklarının incelenmesidir.

Bu çerçevede araştırma problemi şu şekilde ifade edilebilir:

"Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliği nasıl oluşmaktadır? sorusuna cevap aramaktır. Bu problemden hareketle aşağıdaki alt problemlere de çözüm aranmıştır.

Alt amaçlar: Araştırma problemi kapsamında ele alınan alt amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

1) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bireysel bağlam algıları, sosyal bağlam algıları, oluşum/yapılandırma bağlam algıları ne düzeydedir?
2) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı, sosyal bağlamı, oluşum/yapılandırma bağlamı
   a) Cinsiyetlerine,
   b) Mesleki kıdemlerine,
   c) Eğitim durumlarına,
   d) Sınıf düzeylerine
   e) Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
3) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile bireysel bağlam algıları, sosyal bağlam algıları, oluşum/yapılandırma bağlam algıları arasındaki ilişki nedir?
4) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
5) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bakış açıları nasıldır?
6) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin öğretim sürecindeki pedagojik kararları ve eylemleri nelerdir?

   Öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışları;

   - Mesleki kimlik bireysel bağlamı hangi düzeyde etkilemektedir?
   - Mesleki kimlik sosyal bağlamı hangi düzeyde etkilemektedir?
   - Mesleki kimlik oluşum/yapılandırma hangi düzeyde etkilemektedir?
7) Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye ve dünyada öğretmen mesleki kimliğine ilişkin farklı bağlamlarda ele alınan ve farklı odak noktaları olan birçok çalışma vardır. Bu çalışmalara bakıldığında Türkiye'de öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerine yapılan çalışmalardan çok, öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar mevcuttur. Türkiye'de mesleki kimlik çalışmaları genellikle öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış, öğretmen kimliğine ilişkin söylem çözümlemelerine başvurulmuş ya da metafor analizi çalışmaları yapılmıştır (Dilci ve Gür, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Tüm bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini konusunda; üniversite eğitimi sırasında tam olarak öğretmenliği içselleştirmeden mezun oldukları ve mesleki kimliklerini nasıl yapılandıracakları konusunda gerekli donanım noktasında yetersiz oldukları şeklindedir. Oysa bir öğretmen adayı elbette üniversitede aldığı eğitimle öğretmenlik mesleğini içselleştirmeli, benimseyebilmelidir fakat alınan eğitimler, gidilen uygulama okullarının profilleri, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik düzeyleri öğretmenlerin mesleğe başladıkları kurumlardan oldukça farklı olarak karşılarına çıkmaktadır. Bu durumda; bir öğretmenin öğretmen kimliği konusunda asıl kazanması gereken yeterlilik "*kimlik oluşumunu yeniden ve tekrardan biçimlendirebilmesi*" yani "*kimliğini yapılandırabilmesidir"*. Ancak o zaman süreçte değişime, gelişime açık, dinamik bir öğretmen kimliğinden bahsetmek mümkün olacaktır.

Dünyada yapılan öğretmen kimliği araştırmalarında ise kimlik oluşumuna farklı kuramsal perspektiflerden bakarak sadece bir bağlamda ya da az sayıda bağlamda sınırlandırarak öğretmen kimliği irdelemiştir. Yapılan çalışmalarda bütünsel bir bakış açısı ile öğretmen kimliği irdelenmemiştir. Bu araştırmada bütünsel bir yaklaşımla *"sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*", mesleki kimliklerini *nasıl oluşturduklarını* ve *"öğretmen olarak mesleki kimliklerini nasıl yeniden*

yapılandırdıklarını" ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Dünyada öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettikleri ve onlardan bunlara ilişkin yansıtma yapmaları istenirken, Türkiye'de süreçte öğretim faaliyetlerine devam öğretmenlerin bu kimlik yapılarına ilişkin bir oluşum sürecini nasıl oluşturacaklarına ilişkin yansıtmacı açık bir yol haritalarının olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada didaktik üçgendeki öğretmen kısmı merkeze alınarak üç temel boyut bağlamından kişisel olarak öğretmen bireysel kimlik bağlamı, sosyal olarak öğretmen sosyal kimlik bağlamı ve yansıtma olarak da öğretmen oluşum ve yapılandırma kimlik bağlamı bilgisine bakılarak kimlik oluşum süreci ve de yeniden yapılandırılması sürecine odaklanılmıştır.

Araştırmada bütünsel bir bakış açısıyla sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşumunun ve yeniden yapılandırılmasının incelenmesi, süreçte aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenlerin de niteliğinin geliştirilmesi ile eğitim ve öğretim kalitesinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak ve bu alandaki çalışmaları ilerletmek, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin düzeyini belirlemek için araçlar geliştirmek, sınıf öğretmeni mesleki kimliği modelini geliştirmek, nitel ve nicel olarak sınıf öğretmeni mesleki kimliğini inceleyerek sınıf öğretmeni mesleki kimliği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni mesleki kimliği için kavramsal bir model oluşturulmuştur. Bu kavramsal modele göre oluşturulan ölçme araçlarıyla sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülebilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sınıf öğretmeni adaylarına yönelik ve de hizmet içi eğitimde sınıf öğretmenlerine yönelik öğretim deneyimlerinde ve öğretim performanslarında etkililik sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen bulgular YÖK ve MEB başta olmak üzere iki kurum için öğretmen niteliğinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde nitelikli ölçüde iyileştirilmesine yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini kavramsallaştırma biçimleri ile yeniden yapılandırma biçimlerinin bütün olarak ele alınması sebebiyle araştırmanın özgün olduğu ve ilgili araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar ve verilen önerilerle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Araştırma konusu; öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin belirlenmesi,
- Bu araştırma amaçlar açısından belirlenen probleme ve alt problemlere yanıtlar bulması,
- Araştırma Çanakkale merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine mesleki kimliklerini belirlemeye ilişkin kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada alt problemleri çözmeye yönelik verilerin toplanması sürecinde ve değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır:

- Bu araştırmada, Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri hakkındaki hazırlanan veri toplama araçlarına gerçek düşünceleri doğrultusunda yanıtladıkları;
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları konusunda literatür taramasının yeterli olduğu;
- Sınıf öğretmenlerinin bireysel ve odak görüşme ile etkinlik çalışmalarına gönüllü katılmalarının araştırmanın doğallığını arttırdığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Kimlik: Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünüdür (TDK, 2016).

Meslek: Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre meslek, "belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016).

Öğretmen: Genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş ve adaylık eğitiminden sonra her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürüten kişidir (MEB, 2006).

Öğretmenlik Mesleği: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenin geçimini sağlamak amacıyla yaptığı sürekli öğretme işi veya öğretme görevidir (Ergin vd., 1999).

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin kendileri hakkında nasıl bir öğretmen olduklarını açıklayarak, öğretmen olarak kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik profesyonel yapılarını oluşturmasıdır (James-Wilson, 2001).

Sınıf Öğretmeni Kimliği: Öğretim ile öğretimin niteliklerinin; bilgi türlerini ve bilgi yapılarını ele alıp, sınıf ortamındaki bilgi ve beceri etkileşimiyle oluşturulan kimliktir (Welmond, 2002).

İlgili Alanyazın

Araştırma konusuyla ilgili doğrudan veya dolaylı benzerlik taşıyan yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde öğretmen mesleki kimliği ile ilgili yapılan çalışmalar bu başlık altında sunulmuştur. Öğretmen kimliği ile ilgili yurt içinde yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar, genel hatlarıyla özetlenmiştir

Ogan İtmeç (2008) tarafından gerçekleştirilen "Profesyonel Kimliğe İlişkin Bir Kariyer Öyküsü: Eğitimci Refet Angın" adlı yüksek lisans tez çalışmasında profesyonel öğretmen kimliğinin kuramsal yapısı, profesyonel kimliğin oluşum sürecinin etkenlerini, öğretmenlerin profesyonelleşmesindeki gereklilik, yeterlilik ve ihtiyaçları araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Türk Eğitim Tarihinde iz bırakan bir eğitimci olan Refet Angın'ın Kariyer Öyküsü; eğitim bilimine kuram ve uygulama boyutunda katkıda bulunabilecek ve bütün öğretmenlerin amaç doğrultusunda sonuçlar çıkarabileceği ve araştırmanın amaçlarına hizmet edebilecek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında genel olarak; öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgili olabileceği, öğretmen kimliği şekillenmesini, öğretmenin işindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabileceği, öğretmen kimliğinin şekillenmesinin öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden döngüsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Buna göre öğretmenin gelişiminde sürekli bir ilerleme kaydedilmek isteniyorsa; öğretmene iş gören olarak değil, birey olarak bakılması gerekliliği araştırmada vurgulanan önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. Çalışmada öğretmenin profesyonelliğini, öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin oluşum sürecini çok boyutlu olarak kariyer öyküsü yöntemini kullanarak araştırmak, öğretmenlerin kimlik

şekillenmesi üzerindeki etkileri anlamak, öğretmen kimliği şekillenmesini incelemek yeni eğitim anlayışını geliştirmemiz açısından önemli olduğu savunulmuştur.

Öz Kılıç (2009) tarafından gerçekleştirilen "Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği" adlı doktora tezinin araştırma evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İzmir kent sınırları içinde yer alan 3 genel ve 3 özel ortaöğretim kurumunda görev yapan branş öğretmenlerinin tamamı oluşturmuştur. Saha araştırmasında öncelikle 15 kişilik bir grupla pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme yapılan 6 okuldan, 3 genel liseden 140 ve 3 özel liseden 140 olmak üzere, toplam 280 anket elde edilmiştir. Bu tezin araştırma konusu bağlamında yer alan küreselleşmenin eğitim ve öğretmen kimliği üzerine etkileri irdelenirken, ortaya konmuş olan hipotezlerin doğrulandığı tespit edilmiştir. Aynı milli eğitim sistemi içinde yer almalarına karşın, özel ve genel liselerin eğitime yönelik yaklaşımlarının farklılaştığı, öğretmenlerin küreselleşme sürecinde mesleklerine yönelik yeni uygulamalardan haberdar olmaları, bunları benimsemeleri ve derslerinde uygulamalarının okul türlerine, eğitim durumlarına ve yaşlarına göre farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin kendilerine sunulan hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmelerinin okul türlerine göre farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin okul türlerine, eğitim durumlarına ve yaşlarına göre farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin bilgi paylaşımına yönelik donanımlarının okul türlerine, eğitim durumlarına ve yaşlarına göre farklılıklar gösterdiği, mesleki doyumun öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlerin İncelenmesi" isimli çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimlikerinin oluşmasında rol oynayan etkenleri ve bu etkenleri nasıl ele aldıkları incelenmiştir. Nitel yöntem kullanılan bu çalışmada veriler bireysel ve grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 16 okul

öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının inançları aldıkları eğitime bakış açılarını ve okul deneyimlerini etkilemekle birlikte, kendilerine ilişkin algılarının oluşmasında da önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın diğer önemli bulgusu ise öğretmen adaylarının öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında bir rehber ve bir ayıraç görevi gördüğü şeklinde ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uygulamaya önem verdikleri ve öğretmenlik becerisini sınıf yönetimi ile bağdaştırma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir.

Yavuz (2010) tarafından yapılan "Teacher Identity: An Investigation of Personal and Professional Experiences of Turkish EFL Teachers" (Öğretmen Kimliği: Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Deneyimleri) adlı yüksek lisans tezinde Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki deneyimlerinin öğretmen kimliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada nitel bir araştırma olmasından dolayı öykü biçiminde sorgulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin İngilizce öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etki yarattığı bulunmuştur. Katılımcıların lise yıllarında güzel ve genç bayan İngilizce öğretmenlerine hayranlık duyarak onlara benzeme istedikleri tespit edilmiştir. Her bir katılımcının öğretmen kimliğini etkileyen dönüm noktaları tespit edilmiştir. Bütün katılımcılar üniversite yıllarında etkili deneyimlerle karşılaşmışlar, bu deneyimler de onların öğretmen kimliğini etkilemiştir. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2010) tarafından "Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma (Malatya Örneği)" isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen kimliği üzerine hakkında evren içerisinden rastgele seçilen örneklem olarak 350 sınıf

öğretmeni belirlenmiştir. Bu öğretmenler üzerine Malatya'da bir alan araştırması planlanarak anket çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin sosyo- demografik özellikleri ölçen önemli karakteristikler (yas, cinsiyet, doğum yeri, eğitim düzeyleri, mezun olunan alan, medeni durum, öğrenim durumları, es meslek durumları, anne- baba öğrenim durumları) sayı ve yüzde olarak belirtilmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin yabancı dil durumlarının düşük seviyede olduğu, diğer yandan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilgisayar kullanabildiği tespit edilmiştir. Çalışma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin temel görevleri önem sırasına göre öncelikle öğrencileri hayata hazırlamak, ikinci olarak öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak ve üçüncü öncelik olarak da öğrencilere toplumsal- kültürel değerleri kazandırmak olduğu belirtilmiştir.

Özmen (2011) tarafından "Acting and Teacher Education: The BEING Model for Identity Development" (Oyunculuk ve Öğretmen Eğitimi: Kimlik Gelişiminde OLMAK Modeli)adlı çalışma üç akademik dönem boyunca üç hizmet öncesi öğretmenin öğretmen kimliğini geliştirmeye yönelik oyunculuk eğitimi almasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile amaç öğretmenler için gerekli bağlamı yaratmaktır. çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi için bir oyunculuk kursu etkili bir oyunculuk teorisine dayalı bir model ile paralel tasarlanmıştır. Bu model, yani BEING (OLMAK) (Believe, Experiment, Invent, Navigate, Generate) de araştırmacı tarafından dizayn edilmiştir. Bu vaka çalışmasında, bu model aynı zamanda pratikte uygulanabilirliği ve işlevsellik açısından test edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve yansımalarının analizine dayanarak, OLMAK (BEING) modelinin beş aşaması öğretmen kimlik gelişiminin doğal gelişim sürecini yansıtması açısından son derece uygulanabilir ve işlevsel olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen iletişim becerileri ve mesleki kimlikler önemli bir gelişme göstermiştir. Çalışmada OLMAK (BEING) modeli bir perspektif olarak oyunculuk ve tiyatro üzerine çok az veya hiç bilgisi olan öğretmen eğitimciler için oyunculuktan yararlanabilme felsefesi

sağladığı vurgulanmıştır.

Çulha Özbaş (2012) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi" isimli çalışmada öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma verileri 63 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanarak elde edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin içerik ve betimsel analiz veri çözümleme teknikleri kullanılarak analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü ve mezun olunan program değişkenleri açısından irdelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretmenine yönelik 23 geçerli metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Geliştirilen bu metaforlardan 6 ana metafor başlığı altında; "rehber olarak sosyal bilgiler öğretmeni", "besleyen/yetiştiren kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni", "şekillendirici olarak sosyal bilgiler öğretmeni" "değişmez bilgileri aktaran kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni"," araç-gereç sağlayan kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni" ve "toplumu ve toplum içinde kendini geliştiren kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni" şeklinde belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi mesleklerine ilişkin metaforlar geliştirirken genel anlamda öğretmenliğe yönelik metaforların dışına çıkamadıkları ve sosyal bilgiler öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlarda mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenlerine göre farklılıklar olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Dilci ve Gür (2013) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Profesyonel Kimliklerinin Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile İncelenmesi" isimli nitel çalışmada sınıf öğretmenliği programı son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen kimliği geliştirme süreçleri ile kimliğin başlıca özellikleri irdelenmiştir. Çalışma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan beş öğrenciden alınan yazılı ve sözlü dilsel ürünler söylem çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde deneyimlerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, kurum, ailenin beklentilerinden, sahip oldukları tutum ve inançlarından faydalandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarında öğrencilerin lider-örnek, idealist- adanmış, profesyonel ve demokrat öğretmen kimliklerini benimsedikleri görülmüştür.

Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013) "Şimdi Ben Öğretmen Mi Oldum? Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri" isimli çalışma 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 65 son sınıf öğrencisi ile 2009 yılında aynı bölümden mezun olup, Adana ve çevre illerde henüz göreve başlamış olan 25 öğretmen olmak üzere toplam 90 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada "Öğretmenlik Kimliğini Oluşturan Etkenleri Belirleme Anketi" (ÖKEB) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada veriler betimsel veri analizi yöntemi ile analiz edilmiş, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise içerik analizi uygulanarak kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenler; kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve stajın olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettikleri araştırmanın vurgulanan önemli bir sonucudur.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Broyles (1997) tarafından gerçekleştirilen "Effects of Videotape Analysis on Role Development of Student Teachers in Music" (Müzik Öğrencilerinin Video Kaset Analizleri İle Öğretmen Rolü Geliştirmelerine Etkisi) adlı doktora tezinde niteliksel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada 12 müzik öğretmen adayı, 20 devlet okulu öğretmeni, 8 üniversite gözetmeni gözlemlenmiştir. Gözlemlerin sonucunda alınan dergiler, videoya çekilen öğrenci eğitiminden kesitler ve uygulanan anketler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ilk

başlarda gerçekleştirilen öğrenci eğitiminde, hizmet öncesi öğretmenler, öğretmenlik becerilerini geliştirmek için olmak istedikleri öğretmen-olarak-öze ilişkin kendi endişelerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın öğrenci eğitiminden sonra, öğretmen adaylarının öğrenci öğrenimine ilişkin endişelerini düzenleyip, öğretmen gibi hissetmeye başladıkları, öğretmenlik ödevlerini ve becerilerini geliştirmeye olan bağlılıklarını güçlendirdikleri gibi bulgular ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının nasıl öğretmen olmak istediklerine ilişkin endişelerini açıklamada kuramsal olarak Fuller'in modelinden, öğretmenlik kimlik gelişiminin aşamalarını açıklamada Caper'in modelinden yararlanılmıştır.

Newman (1997) tarafından gerçekleştirilen "Seeds of Professional Identity: Case Studies of Five Preservice Teachers' Dream and Goals" (Profesyonel Kimliğin Tohumları: Beş Öğretmen Adayının Hayalleri ve Amaçlarıyla ilgili Örnek Olaylar) adlı vaka çalışması olan doktora tezinde hizmet öncesi beş öğretmenle ve bir profesörle yapılan görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırmada mesleki öğretmen kimliği öz olarak öğrenci ve öz olarak öğretmen başlıkları altında irdelenmiştir. Araştırmada öz olarak öğrenci: akademik başarı ve ötekileştirme başlıkları ile öz olarak öğretmen: öğretmenlik platformları, mesleki endişeler, hayal ve amaç dili, hayal ve amaç organizasyonu ve hayal ve amaç düzenlemesi başlıkları ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki öğretmen kimliği, öğrenci olarak öz ve öğretmen olarak öz sesleriyle güçlendirilmektedir ve netleştirilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki öğretmen kimliği, hizmet öncesi öğretmenlerin akademik başarı geçmişini ve ötekileştirmeyi içeren öz olarak öğretmen kavramına dayalı olarak geliştirilmiştir ve öğretmenlik platformları, mesleki endişeler, hayal ve amaç dili, hayal ve amaç organizasyonu ve hayal ve amaç düzenlemesini temel alan öz olarak öğretmen kavramından oluşturulmuştur.

Araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin; 1) Akademik başarılarını öğretmenlik uygulamalarına taşıdıkları 2) Uygun öğretmenlik platformlarını gösterdiklerini 3) Mesleki

gelişimlerinin kontrolünü ele almaya başladıkları 4) Ötekileştirme tecrübelerini hayal ve amaçlarını şekillendirmek için kullandıkları 5) Hayallerinden çok amaçlarından bahsettikleri 6) Hayallerini ve amaçlarını başarıyı kolaylaştıracak şekilde organize ettikleri ve 7) Hayallerini ve amaçlarını tekrar değerlendirip, tanımladıkları belirtilmiştir.

Dale (1999) tarafından gerçekleştirilen "Teacher Identity: Its Formation and Reformation Across the Lifespan" (Öğretmen Kimliği: Bir Ömür Boyunca Onun Oluşumu ve Deformasyonu) isimli doktora tez çalışmasında ilköğretim öğretmeni ile derinlemesine biyografiksel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan anlatıcı üslup, öğretmenin kimlik gelişimini, öğretmen rollerine ilişkin davranışını ve yaklaşımını etkilediği ortaya konmuştur. Yetişkinlerin kimlik gelişiminde önemli olan unsurlar; anlatıcı üsluplar, imgelem, ideolojik ortam, karakterleri, imajları, üretkenlikleri olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler kimliklerini, ideolojik ortamlarda gösterilen gerçek resimlerini algılayarak gençlik yıllarından beri oluşturmaktadır. Öğretmen kimliği, hayatları boyunca hayattaki parçaları düzenlemek ve birleştirmek için gelişimsel bir yelpazede bulunmaktadır. Öğretmen kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır.

Beijaard, Verloop ve Vermunt, (2000) tarafından gerçekleştirilen " Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective" (Öğretmenlerin Profesyonel Kimlik Algıları: Kişisel Bilgi Açısından Bir Keşif Çalışması) adlı çalışmada 80 öğretmene profesyonel kimlikleri ile ilgili anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini üç ayrı uzmanlık alanının bileşiminde yer aldıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu üç alan didaktik uzmanlık alanı, branş uzmanlık alanı, pedagojik uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerde branş uzmanlığı ve didaktik uzmanlık pedagojik uzmanlığa göre daha fazla ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Travers (2000) tarafından “Exploring the Development of Teacher Identity: A Study of Prospective Teachers Learning to Teach” (Öğretmen Kimliğinin Gelişimini Keşfetme: Gelecek Öğretmenlerinin Öğretmeyi Öğrenmesiyle İlgili Bir Çalışma) isimli doktora tezinde nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada yapılan literatür incelemeleri sonucunda; hizmet öncesi öğretmenlerin ön bilgi ve tecrübesi, kişisel inanç ve değerleri, branş bilgisi, öğretmenlik tecrübeleri, mesleki bağlılıkları ve ilerideki amaçları ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmen kimliğinin kavramsal alanları: diğerlerine ilişkin öz, bilgiye ilişkin öz, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz olarak belirtilmiştir. Diğerlerine ilişkin öz: öğrencilerle olan ilişkiyi; bilgiye ilişkin öz: branş bilgisi, (fen ve teknoloji ortaöğretim öğretmenleri için çok önemlidir) pedagojik içerik bilgisi; öğretmenlik mesleğine ilişkin öz: mesleki gelişim olarak ifade edilmiştir. Araştırmada hizmet öncesi öğretmenler, öğretmen olurken, öğretmen hazırlık programında öğrencilikten öğretmenliğe geçiş niteliğindeki bir değişiklik anı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilk öğretmen kimlikleri, öğretmen yetiştirme programı dersinden sonra ve önce değişmiş ve dönüşmüştür.“Öğretmeyi öğrenme süreci”, kavramları, bilgiyi, değerleri, düşünceleri, deneyimi, öğretmen eğitimi ve sosyal bağlamı içermesi araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Swedenburg (2001) tarafından gerçekleştirilen “Developing and Sustaining A Professional Identity: A Qualitative Study of Social Studies Teachers at Midcareer” (Profesyonel Kimliği Geliştirme ve Devam Ettirme: Kariyerlerinin Ortasındaki Sosyal Bilimler Öğretmenleriyle İlgili Nitel Bir Çalışma) adlı doktora tezi çalışmasında nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada altı sosyal bilimler öğretmeniyle ve sosyal bilim öğreten bir sosyal bilim uzmanı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmen kimliğini korumak ve devam ettirmek için unsurlar belirtilmiştir. Bu unsurlar; önemli kişilerin etkisi, çalışma ortamının algılanması ve kurumsal kısıtlamalar üzerindeki kontrol derecesi, yaratıcılık ve öz tatmin için fırsatlar olarak ortaya konmuştur. Araştırma bulguları

doğrultusunda öğretmen mesleki kimliğinin, bir kariyer süreci boyunca değiştiği için dinamik olduğu, öğretmen kimliğinin, kariyerin çok sonrasına kadar tamamen bütünleşmiş olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği tamamen oluşturulduğunda, öğretmenler, diğer kişiler nasıl algılarsa algılasınlar bu kimliği devam ettirip koruduklarını araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Araştırma sonuçlarında iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkileri, öğretmen kimliğini etkileyen önemli unsurlar olarak vurgulanmıştır.

Cohen (2002) tarafından yapılan "Struggles, Strategies, Settlements, and Survival: Case Studies of Three Beginning Teachers" (Mücadele, Stratejiler, Yerleşme ve Hayatta Kalma: Üç Tane Yeni Başlayan Öğretmenin Örnek Olayı) isimli doktora tezinde altı yıllık boylamsal bir çalışmayla ayrıntılı bir vaka çalışması yapılmıştır. Araştırma hizmet öncesi dört sanat dersi öğretmen adayı ile başlayan mezuniyetlerinden sonrada devam edip, öğretmenlik görevini yaparken ki sürecide kapsamaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarına mentörlük yapma, tanışma, gözlemlemeler (Alan notları) sırasında yapılan görüşmeler, alınan yazılar ile mezuniyetten sonra, öğretmenlerle yapılan anket, gözlem, belge ve e-posta, görüşmeler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmaya göre yeni başlayan sanat öğretmenleri, bir öğretmen olarak kimliklerini düşüncelerini ve uygulamalarını okul bağlamında şekillendirerek oluşturmaktadır. Öğretmenler farklı uygulamalar kullanarak anlamlı bir sanat öğretmeni olma arayışında olmuşlardır. Araştırmada öğretmenlerin; başkaları tarafından verilen ve beklenen roller arasındaki farklı anlaşmazlıkları, düşünceleri ve öğretmenlik uygulamasına dayalı öğretmenlik kimliklerini, gerçeklik ve bağlamlara göre düzenledikleri belirtilmiştir.

Javis-Sellinger (2002) tarafından gerçekleştirilen "Journey Toward Becoming Teachers: Charting the Course of Professional Development" (Öğretmen Olma Yolunda Yolculuk: Profesyonel Gelişimin Rotasını Belirlemek) adlı doktora tezinde hizmet öncesinde 23 ortaokul öğretmenine uygulanan anket ve yapılan görüşmeler veri toplama araçları olarak belirtilmiştir. Öğretmenlikte geçişi, çıraklık dönemini, gelişimsel ve yetiştirici ve sosyal

reform bakış açılarını araştıran Öğretmenlik Bakış Açısı Envanteri (TPI) araştırmasının analiz kısmında, öğretmen yetiştirme programı sırasında öğretmen kimlik değişimlerini gösteren öğretmen bakış açılarındaki değişiklikleri göstermekte kullanılmıştır. Araştırmada görüşme aracılığıyla, öğretmen kimliği ve hizmet öncesi öğretmenlerinin bağlılık seviyesi dört seviyede sınıflandırılmıştır (düşük bağlılık-öğretmen kimliği, düşük bağlılık- yüksek öğretmen kimliği, yüksek bağlılık- düşük öğretmen kimliği, yüksek bağlılık- öğretmen kimliği). Araştırmanın bulgularına göre öğretmen eğitiminden sonra, bağlılık seviyesi ve her dört grup için öğretmen kimliği farklı olarak çıkmıştır. Düşük bağlılık- öğretmen kimliği, genellikle düşük bağlılık- yüksek öğretmen kimliğine doğru ilerleme kaydettiği araştırmada ortaya konan önemli bir sonuçtur. Yüksek bağlılık- düşük öğretmen kimliği ve düşük bağlılık-yüksek öğretmen kimliği en farklı gruplar olarak belirtilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda yüksek bağlılık – öğretmen kimliği güçlü bir etken olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya göre bir öğretmen olmada 3 zorlu yön vardır. Bunlar; yapısal zorluklar, mesleki zorluklar ve rol zorluklarıdır. Hizmet öncesi öğretmenlerinin başlangıçtaki öğretmen kimliği, yaşadıkları zorluklarla zaman içerisinde farklılaştırmıştır. Araştırmada en çok düşük bir öğretmen kimliğine sahip olan hizmet öncesi öğretmenlerin yapısal zorluklar çektiğinden bahsedilmiştir. Çalışmada bahsedilen rollerin zorluğu olarak öğretmen rollerine ilişkin olarak öğretmenin üstlenmesi gereken öğretmen rolü ya da öğrencin rolü kavramı şeklinde ifade edilmiştir.

Woods ve Jeffrey (2002) tarafından gerçekleştirilen "The Reconstructıon of Primary Teachers' Identities" (İlkokul Öğretmenlerinin Kimliklerini Yeniden Yapılandırma) adlı çalışmada ilköğretim öğretmenleri eğitim sistemi içinde yeniden kendi kimliklerini inşa etmek zorunda kaldıkları irdelenmiştir. Bütüncülük, hümanizm ile öğretmen kimliğinin mesleki bağlamda oluşmasında çocuk merkezli felsefe üzerine eklenen sosyal kimlik ile oluşturulmuştur. Yapılan araştırmalar ışığında ilköğretime güvenin azaldığı ve öğretmen rolü

değiştiği tespit edilmiştir. Bu zorluklar öğretmenler için yeni ikilemler yarattığı ve kimliklerinin kariyerlerinde 'kader anları' temsil ettikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin kimliklerindeki ikilemleri çözmek için, nasıl bir kimlik yapılandırması yaptıkları, kimliği ağırlıklı olarak duygusal ve zihinsel bir takım stratejiler kullanarak karakterize ettikleri belirtilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda yeni kişisel kimlik ve bir taraftaki meslekleşme duygusu olarak ifade edilen 'gerçek kendilik' kavramının bir kimlik bölümleme oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenin yeni kimliği araçsal ve durumsal bir görünüm temsil ettiği belirtilmiştir.

Assaf (2003) tarafından gerçekleştirilen "The Authoring of Self: Looking At Preservice Teachers' Professional Identities Reflected İn An Online Environment" (Özü Yazma: Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda Yansıyan Profesyonel Kimliklerine Bakma) adlı doktora çalışmasında öz yazarlık etkinliği ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki kimlikleri online bir ortamda yansıtıldığı gibi incelenmiştir. Araştırmada okuma uzmanlığına katılan altı öğretmen adayıyla yapılan görüşmeler, oluşturulan portfolyolar, elektronik mesajlar ve ders yanıtları incelenmiştir. Online ortamda elde edilen bu bulgularla öğretmen adaylarının hizmet öncesi kimliklerini nasıl oluşturdukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Johnson (2003) tarafından yapılan "Every Experience is a Moving Force: Identity and Growth Through Mentoring" (Her Tecrübe Hareketli Bir Güçtür: Mentörlük Yoluyla Kimlik ve Gelişim) adlı çalışmada bir hizmet öncesi ESL öğretmeniyle mentörlük yaparak gerçekleştirilen bir öz düşünüm araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada mentörlük deneyimi, birkaç önemli düşünce sorunuyla ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre hem mentörün hem de öğrencinin kimlik geliştirmesini mentörlük deneyimleri ile sağlamaktadır. Araştırma bulgularına göre ana dili İngilizce olmayan, hizmet öncesi ESL öğretmenin öz güveni, yalnızca dil uzmanlığının akıcılığından gelmediği ifade edilmiştir. Öğretmenin kişisel ve dini değerleri, öğretmen kimliğini etkilediği sonucu da araştırmada

ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin deneyimlerinin anlatımsal olarak paylaşımı, hizmet öncesi öğretmenlerin mesleklerini geliştirmesi açısından önemli olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

McMahon (2003) tarafından "Rekindling the Spirit to Teach: A Qualitative Study of the Personal and Professional Renewal of Teachers" (Öğretme Ruhunun Yeniden Diriltilmesi: Öğretmenlerin Kişisel ve Profesyonel Yenilenmesiyle ilgili Nitel Bir Çalışma) adlı doktora tez çalışmasında nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 11 kıdemli öğretmenle derinlemesine yapılan görüşmelerle veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmen oluşumu; öğretmen kimliği, öğretmen bütünlüğü (rol ve ruh), mesleki açıklık (öğretmenlik çağrısı) olarak ele alınıp irdelenmiştir. Öğretmen olma ve mesleği devam ettirmede aynı zamanda öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli bazı deneyimler belirtilmiştir. Araştırmada bu deneyimler iki aşamada ele alınıp ortaya konmuştur. Okullarda yenilenme deneyimi (örn. günlükler, düşünceler ve şiir ile, sınıftaki öğrencilerle etkileşim aracılığıyla, destekleyici kişisel ve mesleki ilişki, ilham verici paylaşımı sağlaması açısından), okul dışındaki yenilenme deneyimi (örn. derin içe bakış, düşünme, fiziksel aktiviteler, yaratıcı ifadeler, eşler, çocuklar veya arkadaşlarla kişilerarası ilişki, doğa ve seyahat açısından) öğretmen kimliğinin oluşturulmasında vurgulanan deneyimlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenler öğretmen olmanın en zor kısımlarını belirtmişlerdir. Bunlar; sistem, oluşturma, iş yükü, duygusal iş, öğrenci ve ebeveyn sorunları, bir meslek olarak saygı görememe şeklinde belirtilmiştir. Araştırmada belirtilen öğretmen olmanın zor yanları mesleği bırakmaya veya tekrar değerlendirmeye yol açtığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenler, bir öğretmen olarak derin bir tatmin edinmelerini sağlayan öğretmenliğe ilişkin dört unsur bulmuştur: Çocukların sevgisi, pedagojiye olan tutku, öğrencilerinin öğrenmesini izlemek ve toplumu kurmak. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, kimlik etkileşimi, bütünlük ve öğrencilerini, iş arkadaşlarını arama ve okul destekleri ile mesleklerini yenilemek için öğretmen oluşum sürecinin önemini ortaya

koymuştur. Araştırmada vurgulanan diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin, meslekte kalmalarını sağlayan okul içinde ve dışında yaşadıkları deneyimleri paylaşması olarak ifade edilmiştir.

Starr, Ferguson, Haley, ve Quirk (2003) tarafından gerçekleştirilen "Community Preceptors' Views of their Identities As Teachers" (Topluluk Öğretmenlerinin Öğretmen Olarak Kendi Kimlikleriyle İlgili Görüşleri) niteliksel çalışmada 35 okul müdürü ile (fizik branşında)yapılan odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularında Okul müdürleri, bir öğretmen olarak kimliğe katkı sağlayacak 7 unsur tanımlamıştır. Bu unsurlar; İçsel tatmin hissetmek, öğretmenlik hakkında bilgi ve yeteneklere sahip olmak, bir öğretmen grubuna ait olmak, tıp öğretme sorumluluğu hissetmek ve klinik uzmanlığı paylaşmak, fizikçi olmak demek bir öğretmen olmak demek olarak belirtilmiştir. Araştırmada içsel tatmin hissetmek, öğretmenlik hakkında bilgi ve yeteneklere sahip olmak, bir öğretmen grubuna ait olmak, tıp öğretme sorumluluğu hissetmek ve klinik uzmanlığı paylaşmak; istenen sonuçlar ve küresel kimlik, bir fizikçi olmak demek bir öğretmen olmak demek olarak ifade edilmiştir.

McNabb (2004) tarafından gerçekleştirilen "Construction of Teacher Identity in Popular Film and Political Discourse" (Siyasi Söylem ve Popüler Filmde Öğretmen Kimliğinin İnşası) adlı doktora tez çalışmasında tarih, kamusal söylem ve film analizi ile öğretmen kimliği irdelenmiştir. Araştırmada seçilen filmler (Dangerous Minds, Stand and Deliver, Lean on Me; Dead Poet's Society; Mr. Holland's Opus; Ferris Bueller's Day Off; 187; Finding Forrester) ile öğretmen kimliğinin filmdeki otorite durumu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin tarihte, kamusal söylemde ve filmlerde dört üst anlatısı bulunmaktadır: Öğretmenler, öğretmek için çağrılan profesyoneller olarak görülmektedir ve öğretmenlik bir meslektir. Filmde, öğretmenler, profesyonel, idealist veya işlevsiz öğretmenler olarak anlatılmaktadır. Filmlerde profesyonel öğretmenler olan öğretmenler, tüm öğrencilere öğretebilen ve yeterli eğitim veya hazırlık olmadan değişim

yaşayabilen uzman öğretmenler olabilirler. Ayrıca, bu öğretmenler, anlayışlı, kararlı, fedakâr, sabırlı idealistler olarak ve aynı zamanda eğlendiren veya motive eden olarak tanımlanmaktadır. Bunun aksine, filmlerde söz konusu olan işlevsiz öğretmenlerin tutkusu yoktur, öğrencilerle iletişim kuramazlar, yalnızca maaş için çalışırlar, insanları aldatırlar ve güçlerini kötüye kullanırlar. Buna ek olarak, öğretme şekilleri sıkıcıdır. Öğretmenler yetkilendirilmemiştir. Bu araştırma bulgularına göre üst anlatı, öğretmenlerin farklı bir toplu kimlik duygusu yaratmalarını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Üst anlatı, kamusal söylem ve kimliğin iç tanımı arasında iyi öğretmenlere ilişkin bir boşluğa neden olabileceği araştırmanın dikkat çeken önemli bir sonucu olarak vurgulanmıştır.

Nguyen (2004) tarafından gerçekleştirilen "Case Studies of Five Foreign-Born Vietnamese American Pre-Service Teachers: Perceptions of Teaching and of Self Development" (Beş Yabancı Vietnam Doğumlu Amerikan Öğretmen Adayının Örnek Olayları: Kişisel Gelişim ve Öğretmenin Algıları) adlı doktora tezinde vaka çalışması yapılmıştır. Araştırmada Vietnam Amerikalıları olan hizmet öncesinde beş öğretmenle yapılan görüşmeler, yazılı iletişimler, toplantıları, seminerler ve grup toplantıları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularında toplulukların sosyalleşmesi ve meslek, öğretmen ve öğretmenliğe dair kültüre bir model geliştirmelerinde ve kişisel mesleki ilerlemelerinde beş öğretmeni etkilediği belirtilmiştir. Araştırmada kültürel çerçeve, beş öğretmenin öğretmenliği ahlaki bir kuruluş ve öğretmenleri de ahlak temsilcileri olarak algılamasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca azınlık durumları nedeniyle, ABD'de bir öğretmen olma şanslarının düşük olduğu da ortaya konan diğer önemli bir sonuçtur.

Ramseur (2004) tarafından gerçekleştirilen "Life Histories of Female Elementary Teachers and Their Science/Teacher Role Construction" (Bayan İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Öyküleri ve Onların Fen/Öğretmen Rollerinin İnşası) isimli doktora tezinde çalışan üç ilköğretim öğretmeni ile yapılan anlatımsal çalışma ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma

sonucunda yaşam öyküleri ve geçmişte ve şu anda yaşanan deneyimler, bir öğretmen olarak rol kimliklerini şekillendirmede bağlayıcı olduğu ortaya konmuştur.

Campbell (2005) tarafından gerçekleştirilen " Ariadne's Thread: Pre-Service Teachers, Stories and Identities in Teacher Education" (Ariadne'nin Konusu: Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Öğretmenler, Hikâyeleri ve Kimlikleri) adlı doktora tezinde karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 55 hizmet öncesi öğretmen ile yapılan görüşmeler, gözlemler (Video/Sesli kayıt, alan notları, bilgisayarda not alımı), 3 hizmet öncesi öğretmenle (1 ilköğretim 2 ortaöğretim öğretmeni; edinim aracı olarak çizgi roman kullanımı) ile veriler toplanmıştır. Araştırmada hizmet öncesinde öğretmen adayları için kimlik oluşumu ve gelişimi irdelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen kimliğinin gelişimine üç unsur katkıda bulunmaktadır: habitus (görünüş), hikâyeler ve gözlem eğitimidir. Araştırmada öğretmen kimliğinin gelişimine katkıda bulunan üç unsur; Görünüş: İkinci doğa davranışlardan oluşan ve bireylerin çevrelerine göre yaratılan bireyin gerçekliği, hikâyeler: Aile, arkadaşlar ve diğer kişilerle ilgili hikâyeler, popüler kültüre ilişkin hikâyeler, gözlem eğitimi: Öğretmenlikle ilgili geçmiş akademik deneyimlerden çıkarılan şeyleri temel alan düşünceler şeklinde açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğretmen yetiştirme programı, öğretmen olacak hizmet öncesi öğretmenler için öğretmenlik mesleğine dair bir gerçeklik, pratiklik ve ahlak duruşu göstererek bir elek görevi gördüğü belirtilmiştir. Öğretmen kimliğinin gelişimi, iki öğretmen yetiştirme programında farklıdır. Araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin çoğu, öğretmenliği benimseyip öğretmen gibi göreve başladığı belirtilmiştir. Araştırmanın öne çıkan diğer bir sonucu da öğretmen eğitimi programlarının, hizmet öncesinde öğretmeni; öğretmen olmaya hazırlamak için ideolojiyi öne çıkarmasıdır. Bu noktada öğretmen yetiştirme programları, öğretmen olmaya hazırlık programlarının önemine vurgu yapılmıştır.

Chan (2005) tarafından In-Service Teachers' Perceptions of Teaching as a Career-Motives and Commitment in Teaching (Hizmetiçi Öğretmenlerin Öğretmede Kariyer Güdüleri ve Bağlılıklarıyla İlgili Öğretim Algıları) isimli uluslar arası eğitim araştırmaları konferansında sunulan bildiride öğretmenlik mesleğindeki motivasyon ve bağlılık irdelenmiştir. Çalışmada 106 öğretmene anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlikte motivasyona ilişkin üç unsur; içsel/özverili durum, dışsal/iş durumu ve diğerlerinin etkisi şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlikte bağlılığa ilişkin dört unsur; bir kariyer seçimi olarak öğretmenlik, öğrencilerin öğrenmeleri ve okul gelişimi, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve davranışları, öğretmenlik ve okul uygulamalarına ilişkin talepler şeklinde tanımlanarak belirtilmiştir.

Day, Elliot ve Kington (2005) tarafından gerçekleştirilen "Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment" (Reform, Standartlar ve Öğretmen Kimliği: Bağlılığı Devam Ettirmenin Zorlukları) isimli çalışmada İngiltere ve Avustralya'daki 20 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, alan notları ve belgeler veri analizi sürecinde kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen kimliğinin bağlılıklar faktörü üzerinde vurgu yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre bağlılığa ilişkin özellikler ve unsurlar dört sınıflandırmayla; kişisel bağlam, sınıf bağlamı, sistem bağlamı ve mesleki unsurlar şeklinde tanımlanmıştır.

Etheridge (2005) tarafından "Memories and Reflections as Sources for Understanding Teacher Identity" (Öğretmen Kimliğini Anlama Kaynağı olarak Anılar ve Yansımaları)adlı yüksek lisans tezinde üç ortaöğretim öğretmeni ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenler çizim ve yazma etkinlikleri hakkında gözlemlenmiş ve gözlemler üzerine öğretmenlerle tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler etkinlikleri seçimlik olarak gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar dört etkinlik içerisinden üç etkinlik seçmişlerdir. Bunlar: okul anıları hakkında çizim yapmak veya yazı yazmak; katılımcılar öğrenciyken yaşanan

belirli bir anıdaki üçüncü bir kişi hakkında yazılı tanımlamalarda bulunmak, eski bir öğretmenin resmini çizmek, akademik geçmişe ilişkin bir fotoğraf hakkında yazılı tanımlamalar yapmak şeklinde belirtilmiştir. Araştırmada kimlik oluşturmada resme dayalı ve metne dayalı anılar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anılar ve öğretmenlik uygulamaları arasında bir ilişki vardır; anılar ve düşünceler öğretmen kimliğinin anlaşılmasında kaynak niteliğindedir. Araştırmada öğretmen kimliğinin oluşturulmasında dört tema tanımlanmaktadır. Bu dört tema şu şekilde ifade edilmiştir; yetiştiren kişi olarak öğretmen, performans olarak öğretmenlik, bir öğretmenin fiziksel görünümü ve branş bilgisi. Araştırma sonuçlarında bu dört tema şu şekilde ifade edilmiştir: Yetiştirici olarak öğretmen: Öğretmen kimliği, yaklaşılabilirlik, yardım severlik, merhamet duygularını içermektedir. Performans olarak öğretmenlik: Öğretmen kimliği, performans ve öğretmenlik uygulamasıyla ilişkilidir. Öğretmenin fiziksel görünümü: Öğrenciler için pedagojik stratejiler ve rol modelleri olarak öğretmenlerin vücut tipi, yüz ifadeleri ve giyimi, öğretmenlerin gücünü, öğrencilerdeki kontrolünü, profesyonelliğini, kişiliğini, öğrencilerden gördüğü saygı ile ilişkilidir. Branş bilgisi: Öğretmenler için öğretmen olurken branş bilgisi önemlidir, fakat öğrencilerin ilerlemesini sağlamak için düşünce ve değerler geliştirmek ve benimsemek için yeterli değildir.

Hale (2005) tarafından yapılan “Identity Formation and Development of Self in Early Career Teachers” (Kariyerlerinin Başındaki Öğretmenlerde Kimlik Oluşumu ve Gelişimi) adlı doktora tezinde göreve yeni başlayan altı öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen kimlik oluşumunun; kişisel inançlar, davranışlar ve duygulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenliğin ilk yıllarında, öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin pek çok karmaşıklığı daha iyi anladıkları, öğretmenliği duygusal bir iş olarak tanımladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlik bağlamı, öğretmenlik hakkında düşüncelerine bakılmaksızın öğretmenlerin öğretmenlik

uygulamasını büyük ölçüde etkilediği üzerinde durulan önemli bir sonuçtur. Ayrıca öğretmenler öğretmenliğe başladıklarından bu yana kişisel inanç ve değerlerinde çok az değişiklik yaşadığını; kimlik düşünceleri ve değerlerin uygun bir şekilde uygulama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Lasky (2005) tarafından gerçekleştirilen "A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity,Agency And Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform" (Ortaokul Reformu Bağlamında Öğretmen Kimliği, Aracılığı ve Profesyonel Güvenlik Açığını Anlamayla İlgili Sosyokültürel Bir Yaklaşım) isimli çalışma sosyo-kültürel teorik lensinin öğretmen kimliği ile dinamik etkileşimini incelemektedir. Çalışmada 59 öğretmene anket uygulanmış ve dört öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bir öğretmenin kimlik ve kimliğini belirleyen amaç duygusu öğretmenlerin sosyal bağlam içindeki yetenekleri ile ilişkilidir. Çalışmada Kanada da eğitsel reform olarak ortaöğretimde reform bağlamı irdelenmiştir. Bu çalışmada bir öğretmen kimliğini etkileyecek bir arabuluculuk sistemi olarak sosyal ve siyasi bağlam (örn. devletlerin reform politikası, okul kültürü) irdelenmiştir. Aynı zamanda okul belgeleri, e-posta dokümanları da verilerin elde edilmesinde diğer kaynaklar olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlik mesleğinin amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak için programı ve akademik becerileri öğretmek olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen kimliği ve yeni beklentileri arasında bir kopma olduğunu göstermektedir bu da reformu zorunlu kılmaktadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki zafiyetini, öğrencilerle etkileşimin ve ilişkiye dayalı duygusal ve risk alma yönünün belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni programları uygulamak için öğretmen kimliği ve politikalar arasındaki tartışmalar veya baskılar, öğretmenlerin mesleklerini ilerletmedeki rolü etkilediği de araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuç olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler öğrencileri ile açıkça savunmasız kalmasına ve daha yüksek bir sorumluluk

basınçları ile bir daha yönetim mesleği olarak nitelendirdiği öğrenme ortamları oluşturmak mücadele etmek zorunda olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada sosyokültürel lens anlayışı kullanılarak irdelenen kimlik arasında aktif etkileşim olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler, öğrencileri için duygudaşlık yaşamaya, onlara güvenen ve güvenli sınıf ortamı geliştirmek için öğrenme koşullarını organize etmeleri gerekliliği çalışmada vurgulanan önemli bir unsurdur.

Miller (2005) tarafından gerçekleştirilen "Geographically 'Meaned' Pre-Service Secondary Language Arts Student Teacher Identities" (Coğrafi Anlamda Hizmet Öncesinde Ortaöğretim Dil Sanatları Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlikleri) adlı doktora tezinde karşılaştırılmalı vaka çalışması yapılmıştır. Araştırma örneklemini hizmet öncesindeki beş ortaöğretim dil sanat öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerle yapılan gözlemler (öğrenciler ve araştırmacının günlükleri ve düşünceleri) yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış grup ve bireysel görüşmeler, belgeler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmen kimliği için mekan-zaman ağının oluşmasında: program beklentileri, federal beklentiler ve yasalar, devlet beklentileri, standartları, görev bildirimleri, program, araştırma ve yorumlanması, okul siteleri, sosyal gruplar, ön eğitim, sosyo-politik sorunlar, eğitmenler/öğretmenler, medya, ebeveynler, öğrenciler, klinik gözetmenler, işbirliği yapan öğretmenler, inanç toplulukları, destekçiler önemli birer unsur olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre; hizmet öncesi öğretmenler kendilerini, işbirliği yaptığı öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlerin veya yöneticilerin öğretmenlik uygulamaları veya düşüncelerini kendileri eleştirerek oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, diğerlerinin bir öğretmen veya bir öğretmenden istedikleri şey olarak takdir ettikleri kimlik yönlerini de görmüşlerdir. Araştırmada hizmet öncesi dil sanat öğretmenlerinin kimlikleri, yeni oluşmakta olan temalarla tanımlanmaktadır. Araştırmada bu temalar; anlam, değer sistemi, meslek hakkındaki beklenti, öğrenme toplulukları ve politika ve öğrenme

topluluklarındaki etkisi olarak ortaya konmuştur.

Musanti (2005) tarafından gerçekleştirilen "Collaboration and Inservice Teachers' Professional Development: Aqualitative Study on Knowledge, Identity and Practice" (İşbirliği ve Hizmet içi Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi: Bilgi, Kimlik ve Uygulama Üzerine Nitel Bir Çalışma) adlı doktora tez çalışmasında 14 ESL öğretmeniyle yapılan gözlemler, yazılı belgeler, görüşmeler ve proje belgeleri veri toplama araçları olarak belirtilmiştir. Araştırmada mesleki gelişim programı: işbirliği (ekip öğretimi) ve yeni kuram ve uygulamalara giriş başlığı altında; bilgi: Genel pedagojik bilgi, öğrenci bilgisi, öz bilgisi ve öğretmen kimliği: Kişisel geçmiş, istek ve bilme yolları olarak incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda mesleki gelişme ile yeni değişikliklere karşı gösterilen direnç, öğretmenlerin bilgi yapısı, kimlik gelişimi ve uygulamadaki değişikliklerine ilişkin karmaşık bir ifade gösterdiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bilgisi, işbirliği ve meslektaş konuşmalarıyla gelişme göstermiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda kişisel geçmiş, istek ve bilme şekilleri, öğretmen kimliğine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. İşbirliğinin, öğretmenlerin kimliğinde olumlu etkisi olduğu ve bilgilerine olan güvenlerini ve öğretmenlik becerilerini arttırdığı araştırmanın önemli sonuçları olarak belirlenmiştir.

Reio (2005) tarafından "Emotions As a Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary" (Öğretmen Kimliği ve Değişimini Keşfeden Bir Mercek Olarak Duygular: Bir Yorum) adlı çalışma "öğretmenlik ve öğretmen eğitimi" dergilerinde yayınlanan beş tez çalışmasının literatür incelemesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen kimliğini ve değişimini keşfetmek için mercek olan duygular incelenmiştir. Araştırmada öğretmen kimliğinin arka planında yeniliklerin, duygusal deneyimlerin ve öğretmenin risk alma durumu irdelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen kimliğinin oluşması ve değişmesinde etken olan unsurlar incelenen beş çalışmada dört tema altında toplanmıştır. Araştırmada bu dört tema:1-Öğretmenlerin okul değişikliğine dair duygusal deneyimleri, risk

alma ve kimlik oluşturmalarını etkilemektedir. 2-Değişiklik ve yenilik yapmak, bir belirsizlik ortamı yaratarak öğretmen öğrenimini ve gelişimini etkilemektedir. 3-Değişiklik teorisi, yeniliklerin uygulanması için değerli bir kılavuz olabilir. 4-Değişikliğe verilen yanıtlarda bireysel farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır şeklinde belirtilmiştir.

Van Veen, Sleegers, ve van de Ven (2005) tarafından "One Teacher's Identity, Emotions and Commitment to Change: A Case Study into the Cognitive-Affective Processes of a Secondary School Teacher in The Context of Reforms" (Bir Öğretmenin Kimliği, Duyguları ve Değişikliğe Bağlılığı: Reform Bağlamında Bir Ortaokul Öğretmeninin Bilişsel Duyuşsal Süreçleriyle İlgili Örnek Olay) adlı vaka çalışmasında bir öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin duygularını geliştirme bağlamları incelenmiştir. Araştırma sonucunda durumsal talepler ve bilişsel duygusal süreç arasında yaşanan tartışmalarla, bir öğretmenin olumsuz duyguları (örn. endişe, kızgınlık, suçluluk ve utanç), olumlu bir duyguyu (geliştirilen bir programı uygulama hevesi) düşürdüğü tespit edilmiştir.

Vareals, House ve Wenzel (2005) tarafından "Beginning Teachers Immersed into Science: Scientist and Science Teacher Identities" (Bilimin İçine Gömülen Yeni Başlayan Öğretmenler: Bilim Adamı ve Fen Bilgisi Öğretmenin Kimlikleri) isimli çalışma hizmet öncesinde ve birinci yılında olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çıraklık dönemi, hem bir bilim insanı olarak hem de bir fen bilimleri öğretmeni olarak öğretmenlerin kimliklerine katkıda bulunmaktadır. Bilim uygulamalı bir alan, uygulayıcı bir topluluk olduğu için, fen bilimleri öğretmenin kimliği ve Gee'nin görüşünü temel alan bilim insanı kimliği arasında bir etkileşim olduğu araştırmada vurgulanan önemli bir unsurdur.

Varghese, Morgan, Johnston, ve Johnson (2005) tarafından gerçekleştirilen "Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond" (Yabancı Dil

Öğretmenin Kimliğini Kuramlaştırma: Üç Bakış Açısı ve Ötesi) adlı üç farklı veri temelli çalışma kuramsal çerçeveler, sosyal kimlik, durumlu öğrenme ve resim-metin kavramlarını irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bir dil öğretmeni kimliğini üç bakış açısından kuramlaştırmıştır. Bunlar: Sosyal kimlik kuramı, durumlu öğrenme ve resim-metin kavramı olarak tespit edilmiştir.

Zembylas (2005) tarafından gerçekleştirilen "Discursive Practices, Genealogies, and Emotional Rules: A Poststructuralist View on Emotion and Identity in Teaching" (Söylemsel Uygulamalar, Soy Ağaçları ve Duygusal Kurallar: Öğretmede Duygu ve Kimlik Üzerine Postyapısalcı Bakış Açısı) isimli etnografik çalışmada Bir öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmeler, gözlemler (alan notları ve video kayıtları), belgeler ile veriler toplanmıştır. Araştırmada duygu, kültür, ilişkiler ve ideoloji bağlamında öğretmen kimliği irdelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen kimliği, öğretim bağlamındaki duygu içerisinde oluşmaktadır.

Barret (2006) tarafından gerçekleştirlen "Coherence, Deference and Difference: Primary School Teacher Identity in Tanzania" (Tutarlılık, Hürmet ve Fark: Tanzanya'daki İlkokul Öğretmenlerinin Kimliği) adlı çalışma bir ilkokul içindeki yorumlayıcı çalışmanın bulgularına dayanmaktadır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, okul vaka çalışmaları ile toplanarak Tanzanya öğretmen kimliğini incelemiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen kimlik türleri tipolojisi ortaya konmuştur ve öğretmen kimliğinin diğer çalışmalara ilişkin tartışılan kimlik, söylemleri üzerinde önemli olduğu belirtilmiştir. Tanzanya öğretmen kimliğinin 'tiplerinin' ve sürekli yeniden yaratılması arasında yeni kimlikler oluşturulmasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Çalışmada Tanzanya öğretmen yönetimi ve eğitimi için politika, program veya girişimlerin, öğretmen uygulama ve profesyonellik etkisi kavramsallaştırmaya çalışılmıştır.

Brown (2006) tarafından "Negotiating Psychological Disturbance in Pre-Service Teacher Education" (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Piskolojik Rahatsızlıkları Tartışma) isimli çalışma psiko-analitik teoriye dayalı bir vaka çalışmasıdır. Çalışmada hizmet öncesi öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış, bireysel olarak öğretmen adaylarından alınan kişisel yazılar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada mesleki kimliğin geçişinde ve ortaya çıkışında, bir öğretmen olma süreci, psikolojik lenslerle incelenmiştir. Araştırma bulgularında bir hizmet öncesi öğretmenin ortaya çıkmakta olan öğretmen kimliğini nasıl keşfettiğini gösteren kişisel yazıların yorumlanması yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde özellikle öğretmen kimliğini oluşturmadaki psikolojik etkenlerin güçlü birer değişken olduğu belirlenmiştir.

Brown (2006) tarafından gerçekleştirilen "The Teacher-Self: The Role of Identity in Teaching (Öğretmenin Kendisi: Öğretmede Kimliğin Rolü) adlı doktora tezinde oto-etnografik yöntemle dört ortaokul öğretmeni ile yapılan görüşmeler kişisel ve sosyal manzarada profesyonel kimliklerini nasıl oluşturdukları irdelenmiştir. . Araştırmada veri toplama sürecinde öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle her öğretmenle yapılan görüşme sayesinde, onların öğretmen kimlik dinamiklerini araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğinin özünü oluşturan bileşenler ve öğretmenlikte sahip olunan mesleki kimliğin rolü üzerinde vurgu yapılmıştır. Öğretmen kimliğinin oluşmasındaki kişisel ve sosyal bağlamların önemi belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen kimliğinin sosyal olarak oluştuğu, öğretmen kimliğinin açıklanıp ifade edilmesi zor olan bir kavram olduğu belirtilmiştir. Öğretmen kimliği soyut bir kavram olarak ele alınmış olsa da üzerinde önemle durulması gereken bir karam olarak vurgulanmıştır. Öğretmenin mesleki yaşamındaki deneyimleri bir masal kahramanın yolculuk örneği gibi incelenerek, irdelenerek öğretmen mesleki kimliğinin ortaya konulması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öncelikle, öğretmen kimliğinin toplumsal olarak inşa edildiği belirlenmiştir.

Öğretmen kimliğinin tanımlanmasının zor olduğu, öğretmen kimliğinin yapay bir kavram olduğunun ama göz ardı edilmemesi gerektiği, öğretmenlerin deneyimleri ile kimliklerini nasıl yapılandırdıklarının izlenebileceği araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Gelecek için en iyi öğretmenlerin; mesleki gelişimi teşvik ederek öğretmen kimliğinin inşa aralığını ve sürecini belirleyen etkileri ortaya koyarak gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışma ile öğretmenin kişisel olarak kimlik bağlamını irdelemesi, gündemine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin potansiyel olarak kim olduklarını öğrenebilecekleri ve sahip oldukları kimlik yapılarını açıklayabilecekleri vurgulanmıştır. Araştırmada öğretmen mesleki kimliğinin keşfedilmesinde en yapıcı yöntemin öğretmenlerin deneyimlerini anlatması olacağı belirtilmiştir.

Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006) tarafından gerçekleştirilen "The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities" (Öğretmenlerin Kişisel ve Profesyonel Kişilikleri: Kararlı ve Karasız Kimlikler) isimli çalışmada literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada 300 öğretmenden anket verileri toplanmıştır. Araştırmanın odağında sosyal yapı içinde ve bireysel temsil etme özelliği ile algısal kimlik ve duygusal kimlik üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucuna göre kimliklerin özü gereği ne istikrarlıdır ne de istikrarsızdır denilemeyeceği; kimi durumlarda istikrarlı iken kimi durum ve koşullarda istikrarsız duruş sergilediği ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenin yaşamı, kariyeri ve durumu farklı bir kimlik durumunu ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dust (2006) tarafından "The Negotiation and Reconciliation of Musician and Teacher Identities" (Müzisyen ve Öğretmen Kimliklerinin Müzakere ve Uzlaşması) isimli yüksek lisans tezinde birden fazla vaka çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada altı ortaöğretim müzik öğretmeniyle yapılan görüşmelerden veri analizleri yapılmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik ve enstrüman hakkındaki sahip olduğu bilgisi, müzik deneyimi, diğer kişiler tarafından tanınma ve geçerlilik alma gibi durumları kimlik oluşumunda önemli birer unsur olarak

belirtilmiştir. Araştırmanın temel sonucu; iyi gelişmiş bir müzik öğretmeni kimliği öğretmenin; a) müzik ve enstrümanlar hakkında uzman bilgisi (b) müzik deneyimi ve (c) tanınma ve diğer kişilerden geçerlilik almayı temel alması şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada müzisyen ve öğretmen kimliği arasındaki anlaşma, iyi gelişmiş bir müzik kimliğinin yaratılması ve korunmasına bağlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Müzisyen ve öğretmen öz kavramı, müzik öğretmeni kimliği için oluşturulmuştur. Bu ilişkiler, birbirlerini desteklemede karşılıklı yarar sağlayacak olması da araştırmanın vurguladığı önemli bir noktadır.

Day ve Flores (2006) tarafından yapılan "Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study" (Yeni Öğretmen Kimliklerini Şekillendiren ve Tekrar Şekillendiren Bağlamlar: Çok Perspektifli Çalışma) isimli çalışmada göreve yeni başlamış 14 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, 18 farklı okulda çalışan 627 okul çalışanına anket uygulaması ve 891 öğrencinin deneme yazısı veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlik öncesi kimlik gelişim sürecinde; öğretmenlik bağlamları, sınıf uygulaması, okul kültürü, öğretmenin sahip olduğu liderlik özellikleri, Kişisel biyografi, ilk öğretmenlik eğitimi, öğretmenlik uygulaması önemli birer değişken olarak vurgulanmıştır. Öğretmenlik yaşantısına başlamayla yeniden şekillenen bir kimlik yapısı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada kişisel geçmiş ve iş yerinin bağlamsal etkileri arasındaki güçlü ilişki vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda biyografi, hizmet öncesi programları ve okul kültürünü bağlamlarını etkileyen göreceli güçlere göre öğretmen kimliklerinin zaman içerisinde değişip tekrardan yapılandırıldığı ortaya konmuştur.

Isbell (2006) tarafından "Socialization and Occupational Identity Among Preservice Music Teachers Enrolled in Traditional Baccalaureate Degree Programs" (Geleneksel Bakalorya Diploma Programlarına Kayıt Olan Hizmet Öncesi Müzik Öğretmenleri Arasında Sosyalleşme ve Mesleki Kimlik) adlı doktora tezinde çalışmada hizmet öncesinde 578 müzik

öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırmaya göre hizmet öncesi müzik öğretmeni adaylarının mesleki kimliğinin iki yönü vardır. Bunlar; müzisyen ve öğretmen olma durumudur. Araştırmada öğretmen kimliği iki unsurdan oluştuğu belirtilmiştir. Bunlar; kişinin kendi algıladığı kimlik ve diğerlerinin algıladığı kimlik şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada vurgulanan nokta kişinin kendi algıladığı öğretmen kimliği, müzik eğitimi kariyerindeki güvenin belirleyicisi olmasıdır. Branş alanlarına, öğretmenin müziğe olan bağlılıkları, öğretmen olma kararında öncül niteliğinde olduğu da ortaya konan araştırmanın bir diğer önemli sonucudur. Araştırma bulgularına göre mesleki kimlik unsurlarındaki öğretmenler arasındaki bireysel farklılık olan cinsiyetin kimlik oluşunun ana bağlamında hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen kimliğinin oluşmasında; müzisyen ve öğretmen rol modelleri, okulda geçirilen yıl ve alan deneyimin önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Larson (2006) tarafından "Impact of Discourses on Preservice Literacy Teacher Identity Development: Subjectivity and Agency (Hizmet Öncesinde Okuryazar Öğretmen Kimlik Gelişimi Üzerine Söylemlerin Etkisi: Öznellik ve Aracılık) adlı doktora tezinde niteliksel (Post-yapısalcı Feminizm araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini hizmet öncesinde 30 okuma yazma öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma da veri toplama araçları olarak; ders malzemeleri, öğretmenlerin notları kullanılmış, hizmet öncesindeki öğretmenlerle gözlem ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hizmet öncesi okuma yazma öğretmenleri, söylemi, öğretmen kimliklerini bir temsil etme şekli ve bunu geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen kimliği gelişimi, birkaç unsurla dönüştürülen karmaşık ve devamlı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Öğretmen kimliğini; okuryazarlık deneyimleri, uzmanlarla yapılan söylemler, öğretmenlik fırsatları gibi unsurlarla süreç içersinde oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Hizmet öncesi okuma yazma öğretmen kimliğinin gelişimine dair unsurlar şu

şekilde tanımlanmıştır: 1-Okuryazarlıkla ilişkili özgün, anlamlı deneyimler "Uzman" okuma, yazma ve diyalog kurma zamanı olarak ifade edilmiştir. 2-Özgün, anlamlı okuma yazmayı öğretme fırsatları öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. 3-Kişisel okuryazarlık deneyimlerini, kişinin uzmanlardan öğrendiği şeyleri, diğerlerinden elde edilen okuryazarlık öğretim deneyimini yıkma fırsatları olarak algılanmaktadır.

McCormack, Gore ve Thomas (2006) tarafından gerçekleştirilen "Early Career Teacher Professional Learning" (Erken Kariyer Öğretmen Profesyonel Öğrenmesi) adlı çalışmada göreve yeni başlayan 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile kariyerinin başındaki öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarını nasıl oluşturdukları böylelikle mesleki kimliklerinin gelişimlerini nasıl yapılandırdıkları irdelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda kariyerinin başında olan öğretmenlerin, öğrencilere eğitim vermedeki ve sınıfı yönetmedeki başarılarını ve güvenlerini arttırsalar da öğretmen kimliğini geliştirmede bir zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mentörlerden, gözetmenlerden, okul çalışanlarından, öğrencilerden ve ebeveynlerden alınan destek, geri bildirim, tanınma, övgü ve algılanan değerler, öğretmen kimliğini geliştirmede önemli bir unsur olarak araştırmada vurgulanmıştır. Araştırmada ek sorumluluklar, zor sınıflar statü eksikliği ve mesleki geribildirimle birlikte beklentiler, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini engellediği ortaya konan diğer önemli sonuçlardır.

Richards (2006) tarafından gerçekleştirilen "Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation" (Öğretmen Olmak: Kimlik ve Sınıf Görüşmeleri) adlı çalışmada sınıf içi tartışmalar ve konuşmalar irdelenerek kimlik oluşumu ile ilişkisi ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kimliklerini oluşturmaları sınıf içersindeki sürekli konuşma gelişimleri ile ilişkilidir. Sosyal etkileşimin önemi içine Vygotsky'nin anlayışları ışığında öğrenme ile ilgili kanıtlar vardır. Sınıf içi konuşma ve isteklilik belirtileri ile pedagojik değerini yeniden

değerlendirmek öğretmenin kimlik oluşturmasında önemli bir unsurdur. Çalışma söylem özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır ve katkıda bulunmuştur. Bir öğrenme topluluğu olarak sınıf yönlerini kucaklamak, öğretmen rolü ve kimlik ile ilgili sorunlar, kimlik inşası ve ilişkinin ortaya konmasında kimliğin dinamik yapısına vurgu yapmaktadır. Sınıf içi konuşmalarda öğretmen rolleri de karakterize edilerek pedagojik açıdan, bu iki boyutlu irdelenmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin sosyal ve söylem yönleri birlikte ele alınmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda sınıf içi etkileşimin ve gerçekleşen konuşmaların öğretmen kimliğini karakterize etmede önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sloan (2006) tarafından "Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the All-Good/All-Bad Discourse on Accountability-Explicit Curriculum Policies" (Okul Dünyalarında Öğretmen Kimliği ve Aracılığı: Tüm İyi ve Kötü Söylemlerin Ötesinde Sorumluluk-Açık Program Politikaları) isimli üç ilköğretim öğretmeniyle yapılan vaka çalışmasıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak sınıf içi gözlem ve görüşmeler kullanılmıştır. Öğretmen kimliğinde; okul hayatı, okul deneyimleri ve bir öğretmen olarak sosyal yaşamdaki yaşayış biçimi irdelenmiştir. Araştırmada öğretmen kimlikleri, hesap verebilirlik-açık program politikalarında yaşanan çeşitli deneyimleri ve bunlara verilen yanıtları anlamada güçlü araçlar olarak belirtilmiştir.

Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin, ve Quirk (2006) tarafından gerçekleştirilen "Initial Testing of an Instrument to Measure Teacher Identity in Physicians" (Doktorlarda Öğretmen Kimliğini Ölçmek İçin Bir Ölçme Aracının İlk Testi) adlı çalışmada 32 maddelik bir anket 127 Fizik öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada 32 maddelik ölçek program geliştirme alanındaki 49 öğretim üyesinin katılımıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda önceki çalışmalar da temel alınarak, istenen sonuçlar ve küresel kimlik adındaki iki unsuru ekleyerek bir fizik öğretmen kimlik aracı geliştirmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda içsel tatmin hissetmek, öğretmenlik

hakkında bilgi ve yeteneklere sahip olmak, bir öğretmen grubuna ait olmak, tıp öğretme sorumluluğu hissetmek ve klinik uzmanlığı paylaşmak; istenen sonuçlar ve küresel kimlik ile bir fizikçi bir öğretmen olmak anlamıyla bütünleştirilmiştir.

Ten Dam ve Blom (2006) tarafından gerçekleştirilen "Learning Through Participation. The Potential of School-Based Teacher Education for Developing a Professional Identity" (Katılım Yoluyla Öğrenme. Profesyonel Kimlik Geliştirmek İçin Potansiyel Okul Tabanlı Öğretmen Eğitimi) isimli çalışmada sosyo-kültürel teori ile dünden bugüne analizler yapılmıştır. Çalışmada beş hizmet öncesi öğretmenden alınan belgeler ve yapılan grup görüşmeleri ile 12 eğitmen, mentör ve çalışanla yapılan anket veri toplamada kullanılmıştır. Çalışmanın odak noktası öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen adaylarının öğrenmesidir. Çalışmada okul temelli öğretmen eğitimi ile sosyal ve kültürel uygulama, hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki bir kimlik geliştirmesi için teşvik edici bir bağlam oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Terwilliger (2006) tarafından "Desiring Professionalism: Female Elementary Teachers Negotiating Identities" (Profesyonelliği Arzu Etme: Kimlikleri Tartışan Bayan İlköğretim Öğretmenleri) adlı doktora tezinde vaka çalışması (post-yapısal feminist yaklaşımla) yapılmıştır. Tez çalışmasında üç ilköğretim öğretmeniyle yapılan bireysel ve grup görüşmeleri, yöneticiler ve mesleki gelişim kurulu ile yapılan görüşmeler, belgeler, politika belgeleri ve raporları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmada ırk, cinsiyet ve sınıf farklılıklarının kimlikler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; eğitsel politika söylemi, nasıl bir profesyonelizmin gerekli olduğunu konusunda rehberlik etmiştir. Ayrıca, topluluk ve ebeveynler, öğretmen kimliklerini kullanmada onlara engel teşkil ettikleri de araştırma sonuçları arasındadır.

Baderstscher (2007) tarafından gerçekleştirilen "An İnquiry into Relationships with Mathematics: How Identities and Personal Ways of Knowing Mediate and Respond to

Mathematics Content Experiences (Matematikle İlgili Bir Araştırma: Kimlik ve Bilmenin Kişisel Yolları Matematiğin İçerik Deneyimlerine Nasıl Aracılık Eder ve Cevap Verir) adlı doktora tezinde ilköğretimde çalışan iki öğretmenle e-posta görüşmeleri yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin araştırmaları, dergi yanıtları, sınıf içi gözlemleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda kimlik oluşumu sonucu yaşanan güven ve hayal kırıklığı duyguları, matematik yapma ve bilmeye ilişkin kişisel yöntemler için arabuluculuk yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularında matematik uygulamasındaki içeriğin nasıl deneyimlendiği ve nasıl değerlendirildiği, öğretmenlerin kimliklerine yansıdığı vurgulanmıştır. Konu olan doktora tez çalışmasında matematik içeriğine olan deneyimdeki; duygu faktörü yani güven, hayal kırıklığı, endişe önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenin bu süreçteki kişisel okul deneyimleri, kişisel anlamda matematiği bilme ve matematiğin öğretimsel süreçleriyle ilgili bağlamaları öğretmen kimliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Brilhart (2007) tarafından "Teacher Conceptualization of Teaching: Integrating the Personal and the Professional" (Öğretmenin Öğretmeyi Kavramsallaştırması: Kişisel ve Profesyoneli Birleştirme) isimli doktora tezinde niteliksel bir vaka çalışması yapılmıştır. Araştırmada 10 öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmış ve öğretmenler gözlemlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenliği kavramsallaştırmasının; kişisel ve mesleki düşüncelerini bütünleştirmesi ile gerçekleştiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin süreçteki öğretmenlik uygulamaları çalıştıkların okulun felsefesini oluşturduğu belirtilmiştir. Bu tez çalışması ile bir öğretmenin özünün keşfedilmesi, demografik deneyimler, kişisel özelliklerin bunlara olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda etkin bir öğretime işaret edebilmek için ilişkisel bağlantılarda mesleğe olan tutkunun, mesleki bağlılığın ve motivasyonun güçlü değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Chedzoy ve Burden (2007) tarafından gerçekleştirilen "What Can Psychology Tell Us about Teaching Dance? The Potential Contribution of Ajzen's Theory of Planned Behavior"

(Dans Öğretmeyle İlgili Psikoloji Bize Ne Söyleyebilir? Ajzen'in Planlanmış Davranış Teorisine Potansiyel Katkısı) adlı çalışmada hizmet öncesinde 89 ilköğretim dans öğretmen adayına ön test-son test şeklinde bir anket uygulanmıştır. Araştırmada planlı davranış ve öğretmenlik yapılan kurumun arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında dans öğretimine ilişkin davranışsal inançlar, normatif (kuralcı) inançlar ve kontrol inançları, öğretmenin öz-yeterlilik ve öz kimliğinin oluşmasında güçlü birer değişken olarak belirtilmiştir.

Choi (2007) tarafından gerçekleştirilen "The Experiences of Non-Native English Speaking Teachers and Their Professional Identity Constructions in an ESL Context" (Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenlerin Tecrübeleri ve İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce Bağlamında Bu Öğretmenlerin Profesyonel Kimlik Yapıları) adlı doktora tezinde ana dili İngilizce olmayan üç İngilizce öğretmeniyle niteliksel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ikinci dili İngilizce olan öğretmenlerin yaşam geçmişi, dilsel ve kültürel arka planları, kişilikleri ve öğretim yapılan sınıf bağlamında irdelenmiştir. Araştırmada sınıf içindeki ve toplum içindeki öğretmenlerin söylemleri, düşünce ve inanç sistemlerinin mesleki kimlikle ilişkilendirilmesi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterliliği, mesleki kimlikleriyle ilişkili çıkmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin kimlikleri, sınıftaki ve toplumdaki söylemlerle etkileşim içindedir. Öğretmen kimlikleri de öğretmenlerin düşünce ve inanç sistemlerini de doğrudan etkilemektedir. Araştırmanın diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin kimliklerini; kendi yaşam geçmişleri, dilsel ve kültürel arka planları, kişilikleri ve sınıf bağlamı ile oluşturduğu ifade edilmiştir.

Day, Flores ve Viana (2007) tarafından gerçekleştirilen "Effects of National Policies on Teachers' Sense of Professionalism: Findings from an Empirical Study in Portugal and in England" (Öğretmenlerin Profesyonellik Anlayışı Üzerine Ulusal Politikaların Etkileri:

İngiltere ve Portekiz'de Yapılan Deneysel Çalışmaların Bulguları) isimli çalışmada 240 öğretmene uygulanan anket öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri veri toplama aracıdır. Ulusal politika değişikliklerinin öğretmenin sürekli öğrenmesi ve öğretmen profesyonelliklerine olan etkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ulusal politika, bürokrasi, meslek sahiplerinin beklentilerinde yaşanan değişiklikler, değişim yapamama ve anlamama nedeniyle, öğretmenlerin bağlılığını ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kalitesi, öğretmenlerin profesyonellik duygusunu olumsuz yönde etkilemiştir. Araştırmanın diğer önemli sonucu ise işbirlikçi kültürler, okuldaki proje odaklı çalışma düzeyi ve programa karşı bütünleşik bir bakış açısı ve öğretmenlerin ve okulların çalışmalarının iyi bir şekilde anlaşılması, öğretmenlerin uzmanlaşmalarında olumlu etkiler oluşturduğu şeklindedir.

Gohier, Ghevrier ve Anadon (2007) tarafından gerçekleştirilen "Future Teachers' Identity: Between an Idealistic Vision and a Realistic View" (Gelecek Öğretmenlerin Kimlikleri: Gerçekçi Görünüm ve İdealist Vizyon Arasında) adlı çalışmada Marcia vd. (1993) kimlik statüsüyle ilgili anketi 405 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada aynı zamanda hizmet öncesinde 76 sınıf öğretmeni adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin kimlik olgusu; mevcut kimlik algıları, gelecekteki kimlik algıları ve Marcia'nın kimlik statüsü algısına göre irdelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hizmet öncesinde öğretmenler, Marcia'nın kimlik statüsüne göre dinamik ve eş duyumsal olarak hem şu anda hem de gelecekte profesyonel öğretmenler olarak öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hallman (2007) tarafından gerçekleştirilen "Negotiating Teacher Identity: Exploring the Use of Electronic Teaching Portfolio with Preservice English Teachers" (Öğretmen Kimliğini Tartışma: Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenleriyle Elektronik Öğretme Portfolyolarının Kullanımını Keşfetme) adlı çalışmada hizmet öncesi iki ESL öğretmeninden elde edilen e-portfolyolar ve görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

elektronik portfolyo, öğretmen kimliğini konuşmak için önemli bir araç olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kimliklerini elektronik portfolyolar aracılığıyla bağlam, öz ve metine odaklı bir şekilde göstermişlerdir.

Hand (2007) tarafından "An Examination of the Induction Experiences of Beginning Physical Education Teachers Regarding their Self-Perceptions of Teaching Efficacy and The Role and Effectiveness of their Mentor" (Yeni Başlayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretme Etkisiyle İlgili Kendi Algılarını, Rolünü ve Danışmanlarının Etkisine İlişkin Giriş Deneyimlerinin İncelenmesi) adlı doktora tezinde nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada yeni başlayan öğretmenlerin göreve başlamalarında, yeni başlayan öğretmen kimliği, rolün ve sorumlulukların öğrenilmesi, fiziksel eğitim öğretmeni olmanın eşsizliği, öğretim yeterliliğinin kaynakları gibi unsurların bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmen kimliği, öğretmen yeterliliği, mentörlük kavramları üzerinde durulmuştur. Öğretmen kimliği kişisel nitelikler ve öğretmenin davranışlarının bütünü olarak ifade edilmektedir. Bu kısımda kişisel nitelikleri tanımlarken; disiplinli bir öğretmen, saygın ve adil bir öğretmen, eğlenceli, motivasyon verici; ilişki kurabilen bir öğretmen kavramları vurgulanmıştır. Öğretmen davranışı tanımlanırken; disiplinli, aktif, düşünceli, uyarlanabilir davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlik rolü ve sorumluluklarının öğrenilmesi: eski öğretmenlik işi, meslek eğitimi ve mentör/gözetmen yardımı ile gerçekleşen bir süreç olarak belirtilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenin benzersizliğinin yani diğer öğretmenlerden farklı bir kimlik yapısı oluşturmadaki etken unsurun; okul kültürü ve okul ortamı olduğu da araştırmanın sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlik yetkinliği; öğretmenin uzmanlık deneyimleri, sözlü teşvikler, fiziksel talepler ve modellik olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda göreve yeni başlayan öğretmenin kimliği, kişisel nitelikler ve öğretmenlik davranışlarını içerdiği, diğerlerinin beklentileri ile birlikte okulda özü diğerlerine karşı nasıl temsil edeceğine ilişkin hizmet öncesinde öğretmenlerin deneyimleri ve öz

gösterim endişelerinin kıyaslanması da, öğretmen kimliğini oluşturmasını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda mentörlük, duygusal ve bilgi desteği sağlayan bir mentörün rolünden oluştuğu ve mentörlük etkinliği mentörlerin bağlam içerik alanı, zaman kullanabilirliği ve eğitimini kapsadığı da belirtilmiştir.

Levitt (2007) tarafından "Teacher Identity and Small School Reform" (Öğretmen Kimliği ve Küçük Okul Reformu) adlı doktora tezinde nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 16 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretmenler gözlemlenmiştir. Araştırma da öğretmenler; nasıl öğretmen olduklarını, ne tür bir öğretmen olmak istedikleri, öğrenciler ve okul bağlamına ilişkin gelecekte ne tür amaç ve umutları olduğunu anlatarak öğretmen kimliğini nasıl oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma bulguları doğrultusunda; öğretmen kimliklerindeki değişiklikler, öğretmenlerin tüm kariyerlerinin gidişatı boyunca işlenmektedir. Çalışmada öğretmenlerin kimlik gelişimi veya değişiklik kalıpları, net bir şekilde tanımlanmaması da vurgulanan diğer önemli sonuç ifadesidir. Bunun nedeni olarak her öğretmenin kimlik yapısını çalıştığı okul-öğrenci bağlamında, bireysel hedefleri beklentileri ile şekillendirdiği belirtilmiştir.

Malderez, Hobson, Tracey, ve Kerr (2007) tarafından gerçekleştirilen "Becoming a Student Teacher: Core Features of The Experience" (Bir Öğrencinin Öğretmen Oluşu: Deneyimin Temel Özellikleri) adlı çalışma uzun bir periyotta gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini hizmet öncesinde 85 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarıyla derinlemesine görüşmeler yapılmış, ardından bu görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırmada 4790 öğretmene öz tamamlama anketi uygulanmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre öğretmen kimliği, ilişkilerin rolü, alaka kavramı ve duygunun merkezde bulunması arasında bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği; öğrencilerle, ailelerle ve çevreyle olan etkileşimin ve ilişkinin sonucunda ilgililik kavramını merkeze olarak duygularla (öğretim

yaşantısında edinilen) şekillenen ve beslenen bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Poulou (2007) tarafından "Student-Teachers' Concerns about Teaching Practice" (Öğretmenlik Uygulaması Hakkında Öğrenci - Öğretmen Adaylarının Kaygıları) isimli çalışma hizmet öncesinde 59 ilköğretim öğretmeninden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik süreciyle ilgili endişeleri, duyguları irdelenmiştir. Araştırma bulgularına göre hizmet öncesi öğretmenlerin öğretmenlik süreci ilişkin endişeleri ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin duyguları, mesleki kimliklerini şekillendirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlik süreci, kişisel kimlik farkındalığına ve mesleki gelişime katkıda bulunduğu da ortaya konmuştur. Araştırmada vurgulanan diğer bir sonuç öğrenci-öğretmenlerin endişe kalıpları, öz ve değerleri, algı ve şefkat, şimdi, geçmiş ve gelecek arasındaki etkileşim bütünü olduğu şeklindedir.

Song ve Wei (2007) tarafından gerçekleştirilen "A Study on Pertinent Influencing Factors on Teachers' Professional Identity" (Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerini Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Çalışma) adlı çalışmada ölçek geliştirme yapılmıştır. Pilot uygulama aşamasında 30 ortaöğretim öğretmenine uygulanan ölçek, daha sonra asıl uygulamada 117 ilköğretim öğretmenine verilmiştir. Araştırmada 33 maddeden oluşan öğretmen kimliği ölçeği altı unsur kullanılarak geliştirilmiştir. Öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; öğretmenin biyografisi, profesyonel tanınması, duygusu, istekleri, becerileri, beklentileri ve değerleri olarak ele alınmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısının .85 bulunması; testin güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda cinsiyet, pozisyon unvanı, öğretmenlik sınıf derecesi ve maaş, öğretmen kimliği puanındaki değişiklikleri etkilemiştir.

Troman (2007) tarafından "Primary Teacher Identity, Commitment and Career In Performative Cultures" (Performatif Kültürlerdeki İlkokul Öğretmenlerinin Kimliği, Vaatleri ve Kariyeri) adlı çalışma ilköğretim öğretmenlerinin kimliklerine kültürlerin etkilerini

araştırmak, öğretmen alımları ve bu etkilerin etkisini irdelemek, İsveç ve Finlandiya ile bu etkilerinin karşılaştırılmasının yapmak, modernliğin kimlik, bağlılık ve kariyer alanında teorisini geliştirmek, hükümet, yerel, okul ve bireysel düzeyde politika için tavsiyelerde bulunmak hedeflerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmada beş göreve getirilen okul müdürleri (3 kadın ve 2 erkek) ve 37 öğretmen (32 kadın ve 5 erkek) ile ilk görüşmeler ve kaydedilen yaşam öyküsü detayları ile veriler toplanmıştır. Bunlar ulusal ilköğretim okullarında cinsiyet oranlarını temsil etmektedir. Çalışmada metodolojik yaklaşım etnografik olarak belirtilmiştir. Yapılan araştırmada kimlik teorisi geliştirmek, kısmen, tasarlanmıştır. Ulusal, yerel ve okul politikası ve değişen ödev kültürlerinde öğretmenlerin deneyimleri ve değişiklikleri eşleştirilmiştir.

Tsui (2007) tarafından gerçekleştirilen "Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher" (Kimlik Oluşumunun Karmaşıklığı: Bir Yabancı Dil Öğretmeninin Öykü Araştırması) adlı çalışma kimlik oluşumu, anlam oluşturma ve söyleşmesini ve kimliğin kurumsal ve kişisel oluşturulmasını içermektedir. Araştırmada ikinci dili İngilizce olan Çinli bir öğretmenin anlatıları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üyelik, yeterlilik, uygulama yapma erişiminin yasal olması, sahiplenme ve mülkiyet, katılım merkeziyeti ve güç ilişkisinin arabuluculuk rolü irdelenmiştir.

Williams (2007) tarafından gerçekleştirilen "Student Teaching in an Urban Context: Student Teachers' Views and Construction of Identities"(Kentsel Bağlamda Öğrenci Öğretmesi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları ve Kimliklerinin İnşası) isimli doktora tezinde niteliksel (Fenomenolojik) çalışma yapılmıştır. Araştırmada altı hizmet öncesi ilköğretim matematik öğretmeniyle yapılan fenomenolojik görüşmeler ve dergiler veri toplama aracı olarak belirtilmiştir. Çalışmanın pilot kısmı; niteliksel (Fenomenolojik çalışma): ABD'de Georgia'da Georgia Devlet Üniversitesi'nde 1 hizmet öncesi öğretmen ve 2 birlikte çalışan öğretmenle yapılan görüşme, anket ve dergiler ile tamamlanmıştır. Araştırmada

akademik başarı, sınıf ve öğrencilere dair umutlar, grup üyeliği, özellikler, deneyimler, öğrenci öğretimi gibi kavramlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; pilot çalışma ile hizmet öncesi öğretmenlerin kentsel bağlamda etkili olması için ve kentsel öğrenciler için olumlu mentörlük deneyiminin faydalı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda; kimliğin oluşturulmasının, deneyimlerle ve bağlamlar değişen bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, sınıf ve öğrencilere dair umutlar, ilişki, grup üyeliği, özellikler ve deneyimler, mesleki kimlik için etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrenci öğretimi, kimlik gelişiminin devamlı aşamalarında ve sınıf yönetimi ve pedagoji hakkındaki ideolojilerde ilerlemeye neden olduğu belirtilmiştir. Öğrenci öğretimi ile hizmet öncesi öğretmenler, pedagojiye karar verme, sınıf yönetimi yeteneklerini geliştirme ve endişeyi keşfetme fırsatlarını elde ettikleri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin kentsel öğretimi, birkaç unsurdan etkilenebilir. Bunlar: a) mentörlük uygulamasının olup olmaması b) kentsel bir öğretmenin davranışlara ilişkin olarak bireysel veya toplu davranışlar d) kentsel okullarda kalmak veya kalmamak e) etki eden unsurlar f) endişe g) sınıf yönetimi ve g) pedagojik tarz olarak tespit edilmiştir.

Cheng (2008) tarafından yapılan "Measuring The Professional İdentity Of Hong Kong İn-Service Teachers" (Hong Kong'lu Hizmetiçi Öğretmenlerin Profesyonel Kimliklerini Ölçme) adlı çalışmada Hong Kong Öğretmenlerinin mesleki öğretmen kimliği için 19 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın birinci örneklemini ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulama için 80öğretmen adayı, araştırmanın esas uygulaması için 90 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırmada oluşturulan ankette öğretmen adaylarının ihtiyaçları, karşılaşılan okul sorunları, bireysel anlamdaki gelişim ve ilerlemeleri odak noktasına alınmıştır. Araştırma sonucunda odak noktasına alınan bu değişkenlerle öğretmen kimliğini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır.

Andrezejewski (2008) tarafından yapılan "Holistic Investigation of Teacher Identity, Knowledge, and Practice" (Öğretmen Kimliğinin, Bilgisinin ve Uygulamasının Bütünsel Araştırması) adlı doktora tezinde dört öğretmenle görüşme ve gözlem yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde ve sınıf içi gözlerinde öğretmen kimliği, kimlik bilgisinin ve kimliğin uygulanması bütünsel şekilde ele alınıp incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmen kimliği ve bilgisinin; öğretmenlerin uygulamaları için temel oluşturduğu, uzman öğretmenlerin kimliklerinin; birkaç farklı kimlikten oluştuğu, uzman öğretmenlerin kimlik önceliklerini, sınıf içersindeki zaman ve enerji tüketimini dengeleyecek şekilde oluşturdukları, deneyimi az olan öğretmenlerin ise sınıf içi uygulamalarında bilginin bütünlüğüne göre hareket ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenin birden fazla rolle öğretmenlik bilgisini kimliği ile ilişkilendirerek uygulama yaptığı vurgulanmıştır.

Assaf (2008) tarafından gerçekleştirilen "Professional Identity of a Reading Teacher: Responding to Highstakes Testing Pressures"(Okuyan Öğretmenin Profesyonel Kimliği: Yüksek Miktardaki Test Baskılarına Cevap Verme) isimli bir vaka çalışmasında İngilizce dilini öğrenenlerin yaşadığı sınav baskısı özelliğinin öğretmen kimliği ile ilişkilendirilmesi incelenmiştir. Araştırma sonuçları son derece önemli olan sınavların yarattığı baskıların, yalnızca öğretmenlerin öğretimini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıtlarını değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliğini ve etnik hissini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularına göre bir öğretmen, kendi mesleki kimliğini nasıl bastıracağına ilişkin gerilimlerle mücadele etmiştir. Bunun temel nedeni olarak da öğretmenin mesleki inançtan dolayı yaşamış olduğu gerilim, mesleğine olan bağlılık, öğrencilerini doğru yönlendirme, onlara anlamlı geri bildirimde bulunma ve etnik açılardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

Barrett (2008) tarafından yapılan "Capturing the Difference: Primary School Teacher İdentity in Tanzania" (Fark Yakalama: Tanzanya'daki İlkokulu Öğretmeni Kimliği) isimli

çalışmada Tanzanya'daki ilkokul öğretmenlerinin öğretmen kimliklerinin özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuldaki politika değişikliğine öğretmen kimliklerinin tepki gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada okul politika değişiminin öğretmen kimliğindeki değişime, kimlik üzerindeki değişimin de öğretmenlik uygulamalarını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cohen (2008) tarafından gerçekleştirilen "That's Not Treating You as a Professional‖: Teachers Constructing Complex Professional Identities Through Talk" (Sana Profesyonel Olarak Davranmıyor: Konuşarak Öğretmenlerin Karmaşık Profesyonel Kimlikleri İnşa Etmesi) isimli çalışmada 3 öğretmenle disiplinler arası çerçevede söylem analizi yapılmıştır. Araştırmada Öğretmen kimliğinin oluşturulmasına dil önemli bir kaynak olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin anlatıcı konuşmalarıyla kimlik kavramları irdelenmiştir. Öğretmenler bu anlatımları gerçekleştirirken belirli söylem stratejilerinin kullanımını da işe koşmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğindeki değişim, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkilemektedir. Araştırmada kimlikle ilgili yapılan bir konuşmada, öğretmenler kendilerini diğerleriyle ve kurumlarla bir ilişki içerisinde gördüklerini ve mesleki rollerini (örn. bilgi vericiden ziyade bilgi üreticileri, izole rollerden ziyade işbirlikçi, söylemde değişimi oluşturanlar) buna göre düzenlediklerini açıklamıştır.

De Freitas (2008) tarafından gerçekleştirilen "Troubling Teacher Identity: Preparing Mathematics Teachers to Teach for Diversity"(Rahatsız Öğretmen Kimliği: Farklı Şeyler Öğretmek İçin Matematik Öğretmenlerini Hazırlama) adlı çalışmada hizmet öncesinde 12 matematik öğretmen adayıyla eylem araştırması yapılmıştır. Yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak sınıf içi gözlemler, oto-etnografik deneme yazılarından yapılan söylemler kullanılmıştır. Eleştirel söylem analizinde çeşitli pedagojik kaynaklardan okul matematik deneyimi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre söylem analizi ödevi, sınıf içerisindeki güç ilişkilerini göstermiştir. Oto-etnografik ödev ise, bağlılıkları ve matematik

öğretmeni olurken sahip oldukları kimlik hakkındaki duygusal yönden düşüncelerini göstermiştir.

Forbes ve Davis (2008) tarafından gerçekleştirilen "Development of Preservice Elementary Teachers' Curricular Role Identity for Science Teaching" (Fen Bilgisi Öğretiminde Hizmet Öncesi İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Rolü Kimliği Gelişimi) adlı çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 47 hizmet öncesi ilköğretim öğretmeniyle yapılan görüşmeler, gözlemler ve uygulanan anket veri toplama aracı olarak belirtilmiştir. Araştırmada Program rol kimliği / bilgi, inanç, öz yeterliliğe ilişkin kimlik, öğretmenlik uygulamasına yönelik eğilimler irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre program malzemeleri, bir öğretmenin program rolü kimliğinin oluşturulmasını etkilemektedir. Kullanım, öğrenme ve program malzemeleri bağlamında ve bilimsel araştırmalarda kullanımı için öz ve rol kimliğinin araştırılmasıyla, hizmet öncesi öğretmenlerinin rol kimliklerinin, yöntem sınıfları ve sınıf uygulamalarındaki program malzemeleriyle güçlendirilebileceği sonuçlar arasında yer almaktadır.

Goos ve Bennison (2008) tarafından gerçekleştirilen "Developing A Communal Identity As Beginning Teachers of Mathematics: Emergence of An Online Community Practice" (Yeni Başlayan Matematik Öğretmenleri Olarak Ortak Bir Kimlik Geliştirme: Online Toplum Uygulamasının Ortaya Çıkması) adlı nitel çalışmada hizmet öncesinde yeni başlayan 19 öğretmene online tartışma forumu oluşturularak online yazışmaları olan e-posta görüşmeleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Wenger'in teorisine göre, hizmet öncesi ile öğretmenliğin birinci yılı arasındaki süreçte, öğretmenler, online topluluk aracılığıyla mesleki amaç ve değerlerini oluşturarak topluluk uygulamalarını yarattıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile matematik öğretmenlerinin online bir topluluk içerisinde mesleki anlamda paylaşımlarını gerçekleştirirken mesleki kimliklerini, mesleki değerlerini oluştururken sosyalleşmeleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hung (2008) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Learning: Reflective Practice as a Site of Engagement for Professional Identity Construction” (Öğretmen Öğrenmesi: Profesyonel Kimlik ve İnşası için Katılım Sitesi Olarak Yansıtıcı Uygulama) isimli nitel çalışmada hizmet öncesinde 10 ESL (ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenleri) ile yapılan sınıf içi gözlemler, portfolyolar, online yazışmalar veri toplama araçları olarak belirtilmiştir. ESL (ikinci dili olarak İngilizce olan) öğretmenlerin online öğrenme topluluğu içersinde düşünme uygulamasını kullanmalarında online yazışmaların önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre online düşünme uygulaması, hizmet öncesi öğretmenlerin öğretmenlik kimliklerini oluşturmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarının, kimlik oluşumun bir süreci olarak kabul edildiği de vurgulanmıştır.

Isbell (2008) tarafından “ Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers” (Müzisyenler ve Öğretmenler: Hizmet Öncesi Müzik Öğretmenlerinin Sosyalleşmesi ve Mesleki Kimlikleri) adlı çalışmada hizmet öncesinde 578 müzik öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretimde sosyalleşme ve mesleki kimlik arasındaki ilişki, ilkokuldaki sosyalleşme ve mesleki kimlik arasındaki ilişkiden daha güçlüdür. Bunun nedeni olarak öğretmen insanlarla karşılaştırıldığında, deneyim kazandıkça bunun mesleki kimliğin oluşturulmasında daha etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya göre müzik öğretmenlerinin mesleki kimliği, üç yapıdan oluşmaktadır; müzik kimliği, kişinin kendi algıladığı öğretmen kimliği, diğerlerine göre öğretmen kimliği şeklinde belirtilmiştir. Araştırmada ilkokul ve ortaöğretimde sosyalleşme olarak irdelendiğinde ilkokul sosyalleşmesinde etkili kişiler: ebeveynler, okuldaki müzik öğretmenleri, özel ders hocaları olarak ifade edilmiştir.

Jones-Walker (2008) tarafından “(Co)Constructing Identities in Urban Classrooms” (Kentlerdeki Sınıflarda Kimlikleri İnşa Etmek) adlı doktora tezinde etnografik çalışma

gerçekleştirilmiştir. Tez çalışmasında toplamda 8 öğretmenle yapılan gözlem ve görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Ayrıca çalışmada 5 öğrenciden oluşan 2 grupla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen kimliğinin düşünce ve eylemlerle şekillendiği, sınıf içi uygulamaların kimlik bağlamında önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin biyografileri, öğretmen kimliği ve öğretmenlik uygulaması ile etkileşim içerisinde olan düşünce sistemlerini şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu da vurgulanmıştır.

Moore (2008) tarafından gerçekleştirilen "Agency, Identity, and Social Justice Education: Preservice Teachers' Thought on Becoming Agents of Change in Urban Elementary Science Classrooms (Ajans, Kimlik ve Sosyal Adalet Eğitimi: Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Kentteki İlköğretim Fen Sınıflarındaki Değişimin Temsilcisi Olmakla İlgili Düşünceleri) isimli çalışmada kitap kulübü düşünce aktivitelerine katılan 23 katılımcı, beş katılımcıyla yapılan görüşme ile veriler toplanmıştır. Araştırmada bir değişim öznesi olarak, hizmet öncesi ilköğretim fen bilimleri öğretmeni, kimliğin, öznenin ve sosyal adaletin hazırlanmasında etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir. Çalışma bulgularına göre; endişeler ve korkular, kimlikler ile ilişkilidir. Kentsel sınıflarda çalışan bir fen bilimleri öğretmeni olarak değişim öznesine dair altı seviye araştırma sonuçları olarak tespit edilmiştir.

Olsen (2008) tarafından yapılan "Introducing Teacher Identity and This Volume" (Öğretmenlerin Kimliği ve Bu Cildin Tanıtımı) adlı çalışmada öğretmen kimliği tanımlanmaktadır. Kimlik ile ilgili olarak DNA'nın ne olduğumuzu, kimliğin ise kim olduğumuzu yansıtan önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin kendini ben kimim sorusuyla başlangıç noktasında kendi sınırlarını belirlemesi gerekliliği, nasıl ki doğa ve yetiştirme arasında, ya da bireyler ve onların deneyimleri arasındaki sınırlar (veya akıl /

beden, benlik arasındaki / diğer ben) bağlamında irdelemelerde ortaya konabileceği belirtilmiştir. Çalışmada tüm soruların öğretmen gelişimine de katkı sağlayacak şekilde organize edilerek, öğretmen eğitiminin çalışma ve uygulamaları için yararlı çerçeve olarak öğretmen kimliğine katkı sağlaması tartışılmıştır. Öğretmen kimliğinin çok kültürlülük bağlamındaki profesyonel kimlik oluşumu irdelenmiştir. Analitik olarak öğretmen kimliğinin ifade edilmesinin zor olduğu, kolay bir şekilde yanlış anlaşılıp yoruma açık nitelikte olduğu da çalışmada belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

O'connor (2008) tarafından "You Choose to Care: Teachers, Emotions and Professional Identity" (Önemsemeyi Seçiyorsun: Öğretmenler, Duyguları ve Profesyonel Kimlikleri) isimli çalışma üç ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada vurgulanan nokta öğretmenlerin duygusal deneyimlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yardımsever davranışı, mesleki bir kimliği uygulamanın mesleki, edimsel ve psikolojik boyutlarını temsil ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Osborn (2008) tarafından "Teacher Professional Identity under Conditions of Constraint" (Baskı Altındaki Öğretmenin Profesyonel Kimliği) adlı vaka çalışmasında sınıf içi uygulamaları üzerinden öğretmen mesleki kimliği irdelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda reform hareketi olarak; sınıf içi uygulamayı zorlu bir hale getirerek öğretmenlerin mesleki kimliğini etkilendiği sonucu ortaya konmuştur.

Poole (2008) tarafından "Intersections of Organizational Justice and Identity under the New Policy Direction: Important Understanding for Educational Leaders" (Yeni Politika Yönü Altında Örgütsel Adalet ve Kimlik Kesişmesi: Eğitim Liderleri İçin Önemli Anlayış) adlı çalışmada hizmet öncesinde üç öğretmenle yapılan gözlemler, görüşmeler, öğrenci etkileşimleri, mini konferanslar, araştırmacı dergiler, akademik çalışmalar, kurul notları ve akran bilgi notları veri toplama araçları olarak belirtilmiştir. Araştırmada üç alan; fiziksel, mesleki ve kişisel alanlar, özün dışında kalan kısmı, gerçekliği görmek için bir öğretmen

kimliği geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir, bağlanmıştır ve bütünleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenin sesi, bir özün tanımlanmasında içsel ve kişisel bir ifadedir. Bunun aracılığıyla, hizmet öncesi öğretmenler, öğretmen olma sürecine katılım gösterdikleri de belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre bağlı kalmak için ağ oluşturma ve bağlantı, bir öğretmenlik özünün gelişimini teşvik edecek bir eylem olarak ifade edilmiştir. aynı zamanda öğrenci sesi, öğretmenlik uygulamasıyla hizmet öncesi öğretmenlerin öğrenmesini teşvik edecek bir araçtır. Öğretmek için öğrenmede, öğretmen kimliği gelişimine dair dört bileşen geliştirilmiştir ve bu bileşenlerin nüfus, topluluk ve ekosistem seviyelerinde diğerlerini etkilediği ortaya konmuştur.

Roberts ve Graham, (2008) tarafından gerçekleştirilen "Agency and Conformity in School-Based Teacher Training" (Okul Tabanlı Öğretmen Yetiştirme de Aracılık ve Uygunluk)adlı çalışmada 32 öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları ışığında yenilikçi stratejiler tanımlanmıştır. Araştırmada taktiksel uyum, tavsiyenin kişiselleştirilmesi ve kontrol uygulaması için fırsatların aranması yenilikçi stratejiler olarak ortaya konmuştur. Araştırmada öz yönetimli gelişme ile, kişisel öğretmen kimliği oluşturulması vurgulanan bir sonuç olarak ifade edilmiştir.

Taylor (2008) "The Impact of the No Child Left behind Mandates on Teacher Identity" (Öğretmen Kimliğini Etkisi Altında Hiç Bir Çocuk Geride Bırakılmamalı) adlı doktora tezinde karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 89 öğretmen ve 7 emekli öğretmenle (toplamda 135 kadın öğretmen) anket uygulanmıştır, aynı zamanda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Uygulanan ankette üç boyut yer almaktadır. Bunlar; mesleki kimlik (1-15), kişisel düşünce (1-9), ve mesleki davranış (10-15) şeklindedir. Yapılan çalışmada "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasasının" öğretmen kimliği üzerindeki etkisi, sonuçlarla desteklenmemiştir. Öğretmenlerin, öğretmenliğin gelecek vaat eden bir iş olduğunu belirtmeleri araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Tigchelaara, Brouwerb ve Korthagen (2008) tarafından yapılan “Crossing Horizons: Continuity and Change During Second-Career Teachers' Entry into Teaching” (Ufukları Geçme: İkinci Kariyer Öğretmenlerinin Öğretmeye Girişi Esnasında Devamlılık ve Değişim) adlı çalışmada altı gözetmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve anket uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada ikinci kariyer değiştirenler sekiz kişiyle (alternatif öğretmen sertifikalandırma programındaki hizmet öncesi öğretmenleri) derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada Hollanda’daki Alternatif Öğretmen Sertifikalandırma Programı (ACP) irdelenmiştir. Çalışmada ortaya konan soğan modelinin altı seviyesi; çevre, davranış, yeterlilikler, inançlar, mesleki kimlik ve görev olarak belirtilmiştir. Alternatif Öğretmen Sertifikalandırma Programına (ACP) kayıtlı kariyer değişikliği yapan kişilere ilişkin beş tür ortaya konmuştur. Kariyer değiştiren kişilerin öğretmenliğe geçişinde, beş faktör tanımlanmıştır. Bunlar: Karmaşıklık ve iş yükü, gençlerden oluşan gruplarla başa çıkmak, branş uzmanlığını paylaşmak, özerklik ve ekip çalışması ve uzun süreli beklentiler olarak ifade edilmiştir. Özellikle, özerklik ve ekip çalışması, kimliğin seviyesinin değiştirilmesini etkileyen önemli bir unsur olarak belirtilmiştir.

Uzrua ve Vasquez (2008) tarafından gerçekleştirilen “Reflection and Professional Identity in Teaching Futureoriented Discourse” (Gelecek Odaklı Söylem Öğretmede Yansıtma ve Profesyonel Kimlik) isimli çalışmada iki öğretmen ve bir gözetmen; bir öğretmen ve iki gözetmen yapılan mentörlük ile denetleme uygulamalarından elde edilen gözlem ve transkriptler ile veriler toplanmıştır. Mentörlük uygulaması sırasında, hizmet öncesi öğretmenler, planlarını, sonuçlarını ve olasılıklarını belirtmiştir ve öğretmenlik kimliğini etkileyebilecek, değişen pedagojik uygulamalar hakkında düşüncelerini belirtmişlerdir. Geleceğe yönelik konuşma, hizmet öncesi öğretmenlerine bir öğretmen kimliği oluşturmak için söylemsel bir alan oluşturmuştur. Araştırmada yansıtıcı düşünme ve mentörlük iki önemli unsur olarak vurgulanmıştır.

Hyun Jung Chi (2009) tarafından gerçekleştirilen "Development and Examination of a Model of Science Teacher Identity (STI)" (Örnek Fen Bilgisi Öğretmeninin Kimlik Gelişimi ve İncelemesi) adlı doktora tez çalışmasında Fen Bilgisi öğretmenlerinin kimliğine ilişkin kavramsal bir model önerisi yapılmıştır. Çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin kimliğinin yapı boyutları kavramsallaştırılmıştır. Fen Bilgisi öğretmenlerinin kimliklerini ölçmek için geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış 48 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin dokuz ana boyutu bulunmaktadır. Bunlar: Fen Bilgisi öğretmenlerinin kişisel, öğrenme deneyimi bilgi ve becerileri, toplum pratiği olan, Fen bilgisi öğretimi uygulama, Fen öğretiminde başarı, sosyal saygı, inanç ve değer derecesi, içsel memnuniyeti ve gösterimi olarak ifade edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin pilot uygulaması yapılarak ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçeğin her boyutun güvenirlik ve korelâsyonları skor değişkenleri çeşitli anket verileri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın asıl uygulaması 414 deneyimli Fen Bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda Fen Bilgisi öğretmenlerinin kimlikleri hakkında ampirik kanıtlar elde edilmiştir. Fen Bilgisi öğretmeni kimliğinin yapısı açıkça modellenmiş ve güvenilir biçimde ölçülebilmesi sağlanmıştır.

Hsieh (2010) tarafından gerçekleştirilen "Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity" (Öğretmen Profesyonel Kimliğinin Karmaşıklığını Keşfetme) isimli doktora tez çalışması göreve yeni bağlayan sekiz İngilizce öğretmeni ile yapılan vaka çalışmasına dayanmaktadır. Araştırmada nitel veriler bireysel görüşmeler ve sınıf gözlemleri ile elde edilmiştir. Çalışmada kariyerinin başındaki bir öğretmenin, profesyonel kimliğini yürürlüğe nasıl soktuğunu incelemek için kimliklerinin toplumsal inşasında kritik unsurlar söylemler aracılığıyla irdelenmiştir. Öğretmenin mesleki kimliği bireyin (başka meslekten farklı olarak) bir öğretmen olmanın ve öğretmenin belirli bir türü (örn bir kentsel öğretmen, göreve yeni başlayan öğretmen, iyi bir öğretmen, bir İngiliz olma) yolunda tutan inançlar, değerler ve taahhütler olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliklerini

erken oluşturmada üç önemli faktörden bahsedilmiştir. İlk faktör; öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri, ön mesleki deneyimleri gibi kişisel deneyimleri yani bireysel faktörler olarak ifade edilmiştir. İkinci olarak uygulamaya dayalı olarak konu, program, öğretim planlama ve sınıf temelli hedefleri olarak sınıf ile ilişkili faktörler belirtilmiştir. Son olarak da öğretme ve öğrenme ile ilgili dışsal söylemlerle ilgili olan faktörler ifade edilmiştir. Araştırmada bu üç faktör öğretmen kimlik odağında önemli olsa da bireysel faktörlerin diğer faktörler üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Çalışma bulguları doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin doğru duruşunu ve kimliğin oluşumunu savunurken; etkileşimli diyaloglarla öğretim yapılması, öğretmen eğitimi programlarına yatırım yapılması; öğretmen eğitimi öncesi üniversite tabanlı ortaklıkların genişletilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bukor (2011) tarafından gerçekleştirilen "Exploring Teacher Identity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Constructing and Re-Connecting Personal and Professional Selves" (Öğretmen Kimliğini Keşfetme: Öğretmenlerin Kişisel ve Profesyonel Kişiliklerini Yeniden Bağlayan ve Yapılandıran Dönüştürücü deneyimleri) adlı doktora tez çalışmasında bütüncül yaklaşımla dil öğretmenin kimliğinin karmaşıklığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimleri entegrasyonunu; bilinçli, rasyonel ve sezgisel zihni düşünce süreçlerinin uygulaması perspektifi ile ele almaktadır. Çalışmada, öğretmen kimliğinin gelişimi üzerinde kişisel eğitim ve mesleki deneyimlerinin etkileri bağlamında dört ESL öğretmenlerin inançları, algıları ve yorumları incelenmiştir. Ayrıca yeniden kimlik yapılanmasında rehberlik, görselleştirme aktivitesi ile birlikte bir otobiyografik yansıtıcı sürecin genel etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğretmen kimliğinin kişinin kişisel biyografisine gömülü olduğu doğrulanmıştır. Aile ortamında beslenen katılımcıların inançları, algılamaları ve yorumlarının okul deneyimlerini, kariyer seçimlerini, öğretim uygulamalarını, öğretim felsefelerini ve öğretmen kimliklerini etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmen kimliğinin gelişimi üzerine baskın etkilere bütünsel bir anlayış

kazandırmak, öğretmen kimliği ve öğretim uygulamaları ile ilgili örtük etkilerde öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için bir dizi atölye çalışması ile mesleki gelişim programı tasarımı için bir model savunulmuştur.

Castañeda (2011) tarafından gerçekleştirilen "Teacher Identity Constructıon: Exploring the Nature of Becoming a Primary School Language Teacher" (Öğretmen Kimliğini Yapılandırma: İlkokul Yabancı Dil Öğretmeni Olmanın Doğasını Keşfetme) adlı doktora tezinin odak sorusu öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettikleri üzerinedir. Bu çalışmada bir "öğretmen" olma sürecini araştırmaktadır. çalışmada üç spesifik bileşenle öğretmen kimliği inşa edilmektedir: bir öğretmenin toplumdaki algısı, öğretmenin bilgi sistemleri ve inançları, öğretmenin sınıf uygulamaları ve öğretmenin geleceğe yönelik mesleki beklentiler arasındaki ilişkisi olarak ortaya konmuştur. Çalışma beş yıllık öğretmen eğitimi programının son aşamasında altı Kolombiyalı öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan vaka çalışmasında, veri toplama yöntemleri olarak röportajlar ve on-line bloglar kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları ile öğrenme süreci bireysel deneyimleme ile sosyal müzakerenin yapılmasıyla gerçekleşmiştir. Çalışmaya göre bir öğretmenin kimliği, kişisel bilgi ve eylemlerinden oluşmaktadır. Ama aynı zamanda öğretmenlerin hayatını ve çalışmalarını çevreleyen, ideolojik, politik ve kültürel çıkarlarına ve koşullarına göre de şekillenmektedir. Araştırmada iyi öğretmenler yeni nesil olarak ilke ve dil öğretme ve öğrenmeyi eğitim amacıyla potansiyel farkındalık teorilerini ortaya koymuşlardır. Bu da profesyonel bir kimlik duygusu gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programları öğretmen kimliği değişikliklerini tanıtmak amacıyla bir hareket noktası olarak kullanılabilir sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma öğretmen eğitimi hizmet öncesinde ve hizmet içi mesleki gelişiminde teşvik niteliğinde olup eylem politikacılar için önemli bir planlama örneği teşkil ettiği belirtilmiştir.

Wilkins, Mohamed ve Smith (2011) tarafından "New Teachers Co-Constructing Professional Identity" (Yeni Öğretmenlerin Profesyonel Kimliğinin İnşası) adlı çalışmada tekno-bürokratik yönetimin küresel yayılması ve görevli olan performatif çerçevelerde öğretmenlerin yaşamlarında ve çalışmalarında özellikle etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kimliklerini nasıl inşa ettiği irdelenmektedir. Bu noktada okulun çevresel rolü, öğretmen-öğrenci diyalogları yeni göreve başlamış öğretmenlerin kimliklerindeki dönüştürücü potansiyeli incelenmiştir. Öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada öğrencileriyle olan etkileşimden daha çok toplumdaki bireylerle, diğer öğretmenlerle, destek personeliyle ve veliler ile profesyonel ilişkilerinde 'konumlandırma' yaptıkları ortaya konmuştur. Bu sonucun resmi ve resmi olmayan kültür bilgisi ve onların göreceli eksikliği nedeniyle özellikle önemli olduğu vurgulanmıştır.

Pausigere (2014) tarafından gerçekleştirilen "Primary Maths Teacher Learıng and Identity within a Numeracy In-Service Community of Practice" (İlkokul Matematik Öğretmenlerinin Aritmetik Hizmet içi Uygulama Topluluğu İçinde Öğrenmesi ve Kimliği) adlı doktora tez çalışması ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Teorik çerçevesi pedagojik kimlik modeli tarafından desteklenen çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini sekiz ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı gözlemleri, etkileşimli görüşmeler, doküman incelemesi ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin matematiksel kimlikleri irdelenmiştir. Öğretmenler işbirliği ve aktif sınıf uygulamaları ile ilgili bir dizi etkinlik yaparak kimliklerini oluşturmaktadırlar. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ile işbirliği yapan uygulama toplulukları oluşturan, ortak sınıf deneyimleri örtüşen, karşılıklı saygı ile öğretim yapan öğretmen öğrenme de daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma Bernstein'ın pedagojik kimlik modelinin makro eğitim değişimlerini sorguya ve mikro süreçleri ve öğretmen kimlikleri bu bağlantıda analitik araç olarak nasıl teorik katkı

sağladığı ortaya koymaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle yapılan araştırmalar öğretmen adaylarına odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin, üniversite öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen mesleki kimliği oluşumuna ilişkin nitel araştırma yöntemi ağırlıklı olarak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Genel anlamda yapılan diğer çalışmalarda öğretmen kimliğinin doğasını ve yapısını tanımlamaya dönük olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle karmaşık olan öğretmen kimliğinin yapısının keşfedilmesi, mesleki kimliğin öğretmenler tarafından nasıl yapılandırıldığının ortaya konması, farklı değişkenler ile incelenmiş, ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapılarını belirlemek için nicel anlamda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesinden çok, görüşmeler, gözlemler, söylem analizleri gibi nitel veri toplama araçları ile kimliğin yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle mesleki kimlik çalışmalarında yurt dışında yapılan çalışmalarda branş öğretmenliklerinden; matematik, fen bilimleri, müzik, sanat ve yabancı dil öğretmenliğine odaklanılmıştır. İkinci dili İngilizce olan öğretmenlerin İngilizce öğretmeni olarak mesleki kimliklerini yapılandırmaları ayrıca üzerinde daha çok çalışılan bir konu olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapıları bu yapıyı oluşturan bireysel, sosyal unsurlarla ele alınırken bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmadığı belirlenmiştir. Branş olarak çok önemli bir konuma sahip olan sınıf öğretmeninin mesleki kimlik yapısının irdelenmesi, öğretmenlerin mesleki kimlik yapısını bütünsel bakış açısıyla ele alması; bireysel, sosyal ve oluşum bağlamları çerçevesinde belirlemeye dönük ölçme araçlarını geliştirmesi yönünden bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bölüm II

Kuramsal Çerçeve

Öz ve Kimlik Kavramı

Öz

Tarihsel süreçte yapılan araştırmalar çerçevesinde öz ve kimlik kavramı birbiri yerine konumlandırmakta, ya da birinin diğerinin oluşumunda yer aldığı gözlemlenmektedir. "Öz", davranışsal ve sosyal bilimdeki insan davranışlarını ve sosyal olayları anlama ve açıklamada temel bir kavramdır. "Öz" kelimesini içeren 150.000 kavram vardır (örn. öz saygı, öz farkındalık, öz gerçekleştirme, özgüven ve öz yetkinlik). "Öz", tarihsel ve kavramsal görüşlerdeki "kimliğin" anlaşılmasında önemli bir kavram niteliğindedir.

21. yüzyıldan önce "öz" hakkında çeşitli teoriler ve araştırmalar yapılmıştır. En önemlileri ise 1890 yılında William James tarafından gerçekleştirilmiştir. "Özü" kavramlaştırmak için bir temel oluşturan ilk psikolog William James olmuştur. "Psikolojinin Prensipleri" kitabındaki "The Consciousness of Self" (Öz Bilinci) bölümünde, "öz" kavramı psikolojide merkezileştirilmişti. James kitabında, öz kavramını "hepimizdeki deneysel öz, ben olarak adlandırmak istediğimiz şeylerdir" diye tanımlamaktadır. Ayrıca şöyle demiştir: "bir insanın özü, kendini ait olarak gösterdiği şeylerin tümüdür: yalnızca bedeni ve ruhsal gücü değil, aynı zamanda kıyafetleri, evi, eşi ve çocukları, ataları ve arkadaşları, itibar ve işleridir. Bu bağlamda "öz" bireyleri bütün olarak bir varlık olarak görmektedir. Bunun yanı sıra "özün" farklı şekillerde, örneğin bütün bir insan olarak, bir kişilik olarak, deneyimleyen bir denek olarak, kişinin kendi hakkındaki inançları olarak ve yönetici bir vekil olarak kavramlaştırılması için bir başlangıç olduğunu belirtmiştir (Leary ve Tangney, 2003).

James (1890) aynı zamanda, özü pek çok açıdan açıklamıştır: maddesel benlik, sosyal benlik, manevi benlik ve saf ego. James, "bireyler bir kişiyi tanıdıkça ve akıllarında o kişiyle ilgili bir resim taşıdıkça, o kişi pek çok sosyal benliğe sahiptir" dedikten sonra, sosyal

benliklerin önemli unsurları, "benliğin, diğerlerinin ve topluluğun dinamiği", ilk kuramcılar olan Cooley ve Mead tarafından açık ve kesin bir şekilde ortaya çıkarılmıştır. Charles Horton Cooley (1902) ise "öz" kavramını, diğerleri ve topluluk kavramlarının arasındaki etkileşimlerle bütünleştirmiştir, böylelikle "öze" ilişkin bir sosyal etki kuramını ortaya atmıştır. Cooley'e göre, özün oluşturulmasına ilişkin üç unsur vardır: diğerlerine nasıl göründüğünü düşünmek, diğerlerinin bu görünüşü nasıl yargıladığını veya değerlendiğini düşünmek ve bu değerlendirmeye duygusal bir tepki vermek. Bu görüşle ilgili, George Herbert Mead (1929) ise Cooley'in öz kavramına olan bu yaklaşımının özün Mead'in sosyal bağlamda psikolojik bir süreç (zihinsel bir süreç) olarak oluşturulma görüşündedir. Mead, kendi "öz" kavramını, Cooley'in kavramsallaştırmasıyla James'in "öz" kavramını bir araya getirerek oluşturmuştur.

Mead'in "özü" "bir gelişime sahip bir şey, ilk başta orada olmayan fakat sosyal deneyim ve etkinlik süreci ile birlikte ortaya çıkan bir şey; yani, bu şey bir bireyin bu sürecin bütünüyle ve bu süreçteki diğer bireylerle olan ilişkinin bir sonucu olarak gelişmektedir." Mead'in bu görüşünde, öz önemli bir sosyal süreçtir ve sosyal deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca "bilen benlik ve bilinen benlik" olarak tanımlanarak öz kavramı genişletilmiştir. Mead, özü ayırt edilebilir semboller olarak açıklamıştır: Bir özne olarak öz "Ben", ve bir nesne olarak öz "Beni." "Ben ve Beni" aynı şeyler değildir fakat bütün bir "öz"ün parçaları olmaları açısından birbirlerine bağlıdır". "Ben" ve "Bana" bu süreç içerisinde ayrılmaktadır ve "özün" farklı aşamalarını oluşturmaktadır (Mead, 1934).

Kimlik

Mead (1934)'den sonra, kimlik kavramı, "öz" kavramından ayrı olarak görülmüştür (Holland ve Lachicotte, 2007). "Kimlik", Mead ve Erikson tarafından kavramlaştırılmıştır (Fries, 2002; Holland ve Lachicotte, 2007). Mead gibi, Erick H. Erickson yaşamı boyunca "kimliğe" ayrı bir yer vermiştir ve benlik ve ego yerine "kimlik" terimini kullanmıştır (Straub,

2002). Erickson, Sigmund Freud'un teorisini temel alarak kimlik gelişiminin psikolojik aşamalarını çocukluktan ergenliğe kadar kuramsallaştırmıştır. Erickson'ın kuramında kimlik, benlik veya ego hakkında daha önce yapılan tartışmalardan daha özel ve gelişimsel olarak kavramsallaştırılmıştır. Erickson, "kimliği" kişisel özgeçmiş ve deneyime (örn. kimlik krizi) ilişkin tarihsel bir şekilde algılamaktadır.

Kimlik kavramındaki bu önemli farklılık nedeniyle, Holland ve Lachicotte (2007) kimlik kavramını Eriksonian kimlik ve Meadian kimlik olmak üzere iki farklı araştırma eğilimine göre ayırmıştır. Eriksonian kimlik, Erickson'ın kimlik teorisi temelinde oluşturulmuşken Meadian kimlik ise Mead'in öz teorisi temeline dayanmaktadır. Ericksonian kimlik, kimlik gelişiminin daha çok psikolojik açıdan iyi olma durumuna odaklanırken Meadian kimlik ise kimliği oluştururken benliğin toplumsal ilişkiler, roller ve etkinlikler kısmına odaklanmaktadır. Kimlik kuramcılarına göre genellikle, Ericksonian kimlik psikolojik ve psikoanalitik yaklaşımlardan gelirken Meadian kimliğin sosyo-kültürel ve antropolojik yaklaşımlardan gelmektedir. Aslında, Ericksonian kimlik, kimliğin psikolojik yönlerine odaklanan kişisel kimlik, bireysel kimlik ve iç kimlik olarak adlandırılırken Meadian kimlik, kimliğin sosyolojik yönlerine odaklanan toplumsal kimlik, kamu kimliği ve dış kimlik olarak görülmektedir. Bunun sonucunda, Ericksonian kimlik, "kimliğin uyumu ve sürekliliği" ve özün gelişimi ve bakımıyla ilgilenirken Meadian kimlik, sosyal bir yapıdaki öz ve grupların "ortaklığı ve benzerliğiyle" ilgilenmektedir. Bu iki bağdaşmayan bakış açısının, kimlik anlayışında belirli bir yanılgı oluşturmaktadır. Ericksonian kimlik, kimliğin klinik ve psikopatolojik önemiyle ilişkilidir ve bu nedenle kimliğin antropolojik ve sosyokültürel anlamını, yani kimlik gelişimi için kaçınılmaz olan "kimliğin nesnelliğini" göz ardı etmiştir (Straub, 2002). Örneğin, bir öğretmen bir öğretmen olarak kimliğini oluştururken, "Ben"im nasıl olacağımı tanımlamaktadır. Bu tanımı için kanıtlar toplar ve sonrasında bu kanıtları bir öğretmen kimliği olarak bir öz oluşturmak için değerlendirir. Bu süreç sırasında, bir öğretmen

adayı, okullar, topluluk ve toplum gibi sosyal yapılarda bir öğretmenin nasıl görüneceği konusunda sosyal söylemi algılar ve alır. Bu sosyal etki, kimlik gelişimiyle ilgilidir. Bu özün içsel ve dışsal değerlendirmesini temel alarak, bir öğretmen adayı, istikrarlı ve tutarlı bir öz kimlik arayışına girmektedir. Aksine, Meadian kimlik, grup ve grup içi davranışların sınıflandırılması ve kişiliksizleşmesi kavramından ortaya çıkmaktadır ve bu nedenle bireysellik ve öznellikten ziyade sosyal istikrar ve taleplerin üzerinde çok durmaktadır (Hogg, 2003; Holland ve Lachicotte, 2007). Örneğin, Meadian kimlik, sosyal yapılar ve ilişkilerde kimlikler arasında bir hiyerarşi olduğu için kişisel bir kimliğin birden çok kimliklerin olduğu ortamlarda düşük seviyede bir kimlik olduğunu açıklamıştır. Aslında, Meadian kimlik kişisel kimliği kavramlaştırmada sınırlıdır. Ayrıca, Meadian kimlik, sosyal kimlik kuramı, rol kimlik kuramı ve duygu kontrol kuramı gibi sosyal etkileşimlerin ve grupların kimlik oluşumundaki işlevlerini araştıran birçok kimlik kuramını birbirinden ayırmıştır (Stets Burke, 2003).

Daha uyumlu ve toplu bir kimlik kuramı oluşturmak için her iki kuramsal yönü birleştirmeye çalışmaktadır Bu bağlamda kimliğin çok karmaşık ve çok yönlü bir yapıda olduğu belirtilebilir. Kimlik; bir kişinin diğerinden farkını ifade ederek onu diğer bireylerden ayırır, kısacası bireysellik, teklik, kişisellik katar. Ama kimlik aynı zamanda sosyal bir yapıdır. Kişilerin kişisel özelliklerini, kişisel arası iletişim kalıplarını da belirler. Bu anlamda, bu iki ana bakış açısı, kimliği kavramlaştırmak için tamamlayıcı kavramlar sunabilir. Bu mantıkla, "kimlik" teriminin bütünleşik ve yansıtılan bakış açılarıyla kavramlaştırılması gerekmektedir: Kimlik, özün içinde ve dışındaki iç süreçlerde ve dış etkileşimlerde yansıtılan, oluşturulan ve temsil edilen özün kişisel ve toplumsal bir kavramıdır.

Kimlik; aslında bireyin kendisine"ben kimim" sorusunu sormasıyla başlar. Bu sorunun cevabına ilişkin vermiş olduğu her cevap kimliği temsil eder. Bilgin (2007)'in de belirttiği gibi tüm insanlar yaşamları boyunca ben kimim sorusunu kendilerine sorarlar. Bu soruya ilişkin bireyin kimliğini ortaya koyarken; öncelikli olarak bireyin kendisini diğer bireylerden

farklı ve özgün olarak tanımlamasıyla; kendinde olanı ve kendinde olmayanı ayırma niteliğidir (Kaypakoğlu, 2000). Bireyin kendisine sorduğu "Ben kimim?" sorusuna verilen cevap özünde her bireyin farklı ve eşiz olduğudur. Kimlik yapısı; kişinin bireysel deneyimleri, değer yargıları, inançları ile cinsiyet, yaş, statü vb. değişkenlerin yanı sıra toplumsal alandaki konumuzla, mesleki durumumuza ve en önemlisi diğer bireylerin algılama biçimleriyle şekillenmektedir (Budak, 2008).

Öğretmen Kimliği

Literatürde hızla büyüyen bir alan olarak, öğretmen kimliği, öğretmen ve eğitim anlayışında önemli bir yapı olarak incelenmiştir. "Öğretmen kimliği" kavramı son zamanlarda eğitim söylemlerinde eğitimci ve araştırmaların dikkat çektiği bir konu olmuştur (Weber ve Mitchell, 1995; Connelly ve Clandinin, 1990; Danielewicz, 2001; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin ve George, 2002; Zembylas, 2005; Beauchamp ve Thomas, 2009; Liu ve Xu, 2011).

Öğretmen kimliği kavramı çağdaş eğitim yaklaşımlarında büyük ilgi görerek; öğretim ve öğretmen eğitimi alanında öğretmenin mesleki kimliği bağlamında birçok çalışmanın odak noktasında yer almaktadır (Calderhead ve Robson, 1991; Cole ve Knowles, 1993; Weber ve Mitchell, 1999; Alsup 2006; Atkinson 2004; Beijaard, Meijer ve Verloop,2004; van Veen ve Sleegers, 2005; Richards, 2006; Clarke, 2008; Cohen 2008; Day ve Kington 2008; Trent 2011; Anspal, Eisenschmidt ve Löfström, 2012).

Öğretmenin mesleki gelişimini ele alan birçok araştırma öğretmen olmada öğretmen kimliğinin önemli bir etkisi olduğunu iddia etmiştir (Broyles, 1997; Newman, 1997; Travers, 2000; Cohen, 2002; Jarvis-Selinger, 2002; Assaf, 2003; Nguyen, 2004; Brown, 2006; Campbell, 2005; Hale,2005; Miller, 2005; Isbell, 2006; McCormack vd., 2006; ten Dem, 2006; Chedzoy ve Burden, 2007; Hand, 2007; Malderez vd.,2007; Poulou, 2007; Williams, 2007; Goos ve Bennison, 2008; Hung, 2008; Poole, 2002; Roberts ve Graham, 2008).

Öğretmen kimliğinin tanımı önde gelen bazı eğilimler Tablo 1'de şu şekilde özetlenmektedir (Miller2008) :

Tablo 1

Öğretmen Kimliği Tanımları

Öğretmen kimliği bireyin kendi öz bilgisine başvurarak, bireyin öz bilgisi anlamında başkaları tarafından tanınmanın yanında kendini tanımlama, adlandırma olarak ifade edilir.	Clarke (2008: 8)
Öğretmenlerin kendilerini nasıl gördüğü ve bunu mesleki anlamada nasıl ortaya koyduğu bakış açısıyla öğretmen üzerindeki etkiye odaklaşır.	Varghese (2006: 212)
Öğretmenlerin sosyal değerlerini düzenleyen her türlü bilgi sistemi ve söylem etkinlikleridir.	Morgan (2004: 173)
Öğretmen deneyimleri ile kendisini nasıl gördüğü ile başkaları tarafından nasıl göründüğüne ilişkin inşa edilmiş ilişkisel etkileşimsel bütündür.	Johnson (2003: 788)
Karşılıklı etkileşimle diğer insanları da kapsayarak "biz kimiz" ve "diğer insanlar bizim kim olduğumuzu düşünüyor" bakış açısıyla ele alır.	Danielewicz (2001: 10)
Bir kişi türü olarak belli olmak, kişiye özgü olmak anlamıyla toplum içinde okul yapısını anlamak için analitik bir araç olarak ifade edilmiştir.	Gee (2000-2001: 99)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen kimliği bakış açısı altında öğretmen kimlik duygusunu taşımak önemle vurgulanmaktadır. Ben öğretmen olarak kendimi nasıl görüyorum? Ben öğretmen olarak kendimi nasıl görmek istiyorum soruları üzerinden öğretmenlerin kendilerine ilişkin tanımlayıcı irdeleyici bir bakış açısından bakması gerekmektedir.

Öğretmen kimliği ile ilgili yapılan araştırmalarda benzerlik gösteren ana unsurlar bulunmasına rağmen karşılaştırmalı olarak ele alınarak yapılan araştırmalarda ülkeler ve kültürler arasındaki farklılıktan dolayı bir takım ayrımlar, farklılaşan sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliğinin tanımına ilişkin anlaşmaya varılmamıştır. Buna ek olarak, öğretmen kimliği kavramı, kavramsal bir belirsizlik göstermiştir çünkü çoğu araştırmada öğretmen kimliğinin kavramlaştırılmasına dair yalnızca belirsiz kuramsal kökenler verilmiştir. Kimlik kavramı başlıca iki sınıfa ayrılmaktadır: psikolojik ve sosyolojik kimlik (Ericksonian kimlik ve Meadian kimlik). Sosyal kimlik kuramını kullanan yalnızca birkaç çalışma bulunmaktadır (Varghese, Morgan, Johnston ve Jonhson, 2005). Onların kuramsal kavramlaştırılmasında, öğretmen kimliğinin kökeni sosyal kimlik kuramına dayanmaktadır ve kimlik kuramının rolü de sosyolojik kimlik yani Meadian kimliğe dayanmaktadır. Bu bakış açısına göre, öğretmen kimliği, Straub (2003) tarafından belirtilen sosyal kimlik çerçevesi kullanılarak tanımlanmaktadır: bir meslek grubu (öğretmenlerin topluluğu) içerisinde özün ortaklığına ve grup davranışlarıyla ilişkili farklı meslek gruplarında diğerleri arasındaki farklılıklara dayalı meslekleri (öğretmenlik) sınıflandırma becerisi olan mesleki bir kimlik, sosyal kimlik veya rol kimliğinden biri. Ancak, öğretmen kimliği kavramı, pek çok deneysel araştırmada bu tek taraflı yaklaşım kullanılarak kavramlaştırılmamıştır. Nasıl kimlik kavramı tek bir bakış açısıyla bağımsız olarak kavramlaştırılamazsa, öğrenci kimliği kavramı da hem kişisel (psikolojik) hem de toplumsal (sosyolojik) açılarıyla yorumlanmalıdır. Gerçekten de, çoğu araştırma bu karışık kavramsal yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Varsayımlar, kavramlar ve öğretmen kimliği uygulaması da dahil olmak üzere tam bir kavramsal çerçeveye ilişkin yeterli sayıda tartışma yapılmamıştır, bu da öğretmen kimliği ve araştırma çerçevesinin anlaşılması güç bir şekilde kavramlaştırılmasına yol açabilir. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmen kimliği kavramı, yalnızca kişisel, psikolojik olarak değil aynı zamanda toplumsal ve sosyolojik yönleriyle tartışılmıştır. Öğretmen

kimliğini kavramlaştırmada, “kişisel yön” bir kişinin kendini bir öğretmen olarak nasıl gördüğünü belirtirken “toplumsal yön” diğerlerinin onu bir öğretmen olarak nasıl gördüğüyle ilişkilidir. Her ikisi de öğretmen kimliğinin bağdaştırılmasında ve oluşturulmasında ilgilidir. Bu kavramsal ve uygulamalı nitelendirmede, öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örn. mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki sosyal ilişki ve sosyal yapıdaki kimliği ortaya koymaktadır.

Öğretmen kimliğinin oluşumu, öğretmen kimliğinin psikolojik ve toplumsal yönlerinin etkileşimi ile anlaşılmaktadır. Araştırmada, öğretmenleri etkileyen unsurların neler olduğunu ve bu unsurların öğretmen kimliğini nasıl etkilediğini bulunmaya çalışılmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen unsurlar, öğretmen kimliğinin kişisel yönünü etkileyen psikolojik unsurlar ve öğretmen kimliğinin toplumsal yönünü etkileyen sosyolojik unsurlar olarak ayrılmaktadır.

Öğretmen kimliğinin kişisel yönünü etkileyen psikolojik unsurlar şu şekilde tanımlanmaktadır; bilgi, tecrübeler, yaşam geçmişi, özgeçmiş, kişilik, duygular, kaygılar, endişe, davranışlar, tutku, motivasyon, tatmin, bağlılık, güven, hayaller ve umutlar. Bu unsular başlıca dört bileşen şeklinde sınıflandırılmaktadır: deneyim, duygu, beceri ve yeterlilikler, öğretmenliği seçme nedeni. Bunların arasından, özgeçmişi, hayat geçmişini, öğrenme deneyimi, akademik başarı, sınıf ve okula ilişkin hatıralar ve rol modelleri içeren kişisel deneyim, sahip olunan beceri ve yeterlilikleri, öğretmen eğitimi programları pek çok çalışmada tanımlanan en önemli unsurdur (Newman, 1997; Dale, 1999; Travers, 2000; Johnson, 2003; Etheridge, 2005; Musanti, 2005; Reio, 2005; Brown, 2006; Dust, 2006; Larson, 2006; Sloan, 2006; Brilhart, 2007; Williams, 2000; de Fretias, 2008).

Bir önemli unsur olan duygu da, yani isteyerek ve severek bilinçli şekilde tercih yaparak öğretmen olmaya karar verme; öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili bir unsur

olarak anlatılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda kaygı, korku, hayal kırıklığı ve endişe gibi olumsuz duyguların kontrolü ve düzenlenmesinin, öğretmen kimliğini ve öğretim eylemini oluşturduğu öne sürülmüştür. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, süreci yönlendiren öğretim etkileşimleri, kişisel hedefler öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki etmektedir (Broyles, 1997; Newman, 1997; Jarvis-Selinger, 2002; McMahon, 2003; Chan, 2005; Day vd., 2005; Lasky, 2005; Zembylas, 2005; Brown, 2006; Day vd., 2006; Baderstscher, 2007; Malderez vd.. 2007; Poulou, 2007; Song ve Wei, 2007; O'Connor, 2008).

Öğretmen kimliği ile ilgili bilimsel araştırma yöntemlere dayalı deneysel çalışmalarda yapılmıştır. Bazı çalışmalar, kamusal belgesel ve filmlerle tarihi ve kamu söylemi inceleyen üst anlatı bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir (McNabb, 2004). Öğretmen kimliği ile ilgili çalışmaların çoğunda, kamusal politika belgeleri, denemeler, dergiler, portfoliolar, elektronik yazışmalar, elektronik postalar ve akademik eserler (örn. eylem araştırması) da dâhil olmak üzere görüşme, gözlem, çizim, film ve belgeseller kullanarak nitel araştırma yöntemlerini kullanılmıştır. Aynı zamanda vaka çalışması, etnografi, olaybilim, eylem araştırması ve karşılaştırmalı araştırma olarak gerçekleştirilen çalışmalarda vardır (Broyles, 1997; Beijaard vd., 2000; Swedenburg, 2001; Javis-Selinger, 2002; Chan, 2005; Lasky, 2005; Day vd., 2006; Isabell, 2006, Starr vd., 2006; ten Dam ve Blom, 2006; Badertscher, 2007; Chedzoy ve Burden, 2007; Day vd., 2007; Malderez, Hobson, Tracey, ve Kerr, 2007; Cheung, 2008; Taylor, 2008; Tigchelaara, Brouwerb ve Korthagen, 2008).

Öğretmen kimliğinde bilginin önemi, öğretmen kimliğinin oluşmasında çeşitli bilgi kaynakları kullanılmasına rağmen başlıca mesleki bilgi, pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisinin öne çıkarıldığı da vurgulanmıştır (Beijard vd., 2000; Musanti 2005; McCormack, Gore, ve Thomas, 2006; Andrezejewski, 2008). Ayrıca, tutku, motivasyon, tatmin, bağlılık, güven, etkinlik ve hayal alt unsurları da dahil olmak üzere davranışın

öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli bir etkisi bulunmaktadır (Chan, 2005; Day vd., 2005; Brillhart, 2007; Song ve Wei, 2007; Assaf, 2008). Bu çerçevede hayal edinilen istenen meslek olarak öğretmenliği gerçekleştirmenin, öğretim sürecindeki etkileşimleri yönlendirdiği öğretmen kimliğinin oluşturulmasında ve zaman içersinde yapılandırılmasında çok önemli belirleyici bir faktör olarak ifade edilmiştir. Öte yandan, bu unsurların öğretmen kimliği durumunun bir göstergesi olduğu öngörülmüştür çünkü bu unsurlar öze dair yapılan duyuşsal ve bilişsel değerlendirmeler ile yansıtılmaktadır ve aynı zamanda bu değerlendirmeler ile düzenlenmektedir. Bu unsurlar, öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal ürünleri ile nitelendirilmektedir. Özellikle, hayaller ve umutlar, seçim nedenleri özün geleceğe dayalı bir gösterimini oluşturan bilişsel unsurlardır. Gohier, Ghevrier ve Anadon (2007) ve Williams (2007) bu bileşenlerin öğretmen kimliğinin oluşturulmasında olumlu bir itici güce sahip olduğu bulmuştur. Sosyolojik unsurlar için, toplu etkileşim ve bağlamlar ortaya çıkmaktadır (örn, kültür, okullar, kurumlar, öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla ve çalışanlarla ilişkiler) Bu sosyolojik unsurlar da, bağlamsal unsurlar ve ilişkisel unsurlara olarak sınıflandırılmaktadır. Sosyolojik unsurların en önemlisi olarak da öğretmenlerin diğer insanlar tarafından algılanma ve tanımlanma biçimi ifade edilmiştir. Bağlamsal unsurlar, sosyal yapı tarafından kurulan öğretmenleri çevreleyen sosyolojik çevredir. Bu sosyolojik çevrelerde alanyazında bazı çalışmalarda şu şekilde ele alınmıştır; okullar (Flores ve Day, 2006; McCormanck vd., 2006), kurumlar (Cohen, 2001; Javis-Selinger, 2002; Campbell, 2005; Flores ve Day, 2006; ten Dam, 2006; Chedzoy ve Burden, 2007; Tsui, 2007; Cheung, 2008; Cohen, 2008), kültürler (Nguyen, 2004; Choi, 2007), kimliğe etki eden sosyal faktörler (Lasky 2005; Reio, 2005; van Veen, Sleegers, van de Ven, Terwillige, 2006; Brilhart, 2007; Day vd., 2007; Assaf, 2008; Barret, 2008; Osborn, 2008). Ilişkisel unsurlar, sosyal ilişkiler ile gösterilen, öğretmenler vd. arasındaki etkileşimlerdir. Örneğin, bunlara iş birliği, iş arkadaşlarından alınan destek, mentörlük ve öğrencilerle uyum ve onlarla olan ilişkiler yani öğretim süreci etkileşimleri de

dahildir (Travers, 2000; Johnson, 2003; Lasky, 2005; Musanti, 2005; McCormack vd., 2006; Hand, 2007; Williams, 2007).

Öğretmen kimliğinin oluşuma dair bu çeşitli unsurlara ek olarak, "öğretmen kimliği nasıl oluştuğu" psikolojik veya sosyolojik yaklaşımlarla farklı şekillerde incelenmiştir. Psikolojik yaklaşımlarda, öğretmen kimliğinin istikrarlı bir şekilde gelişip gelişmediğini öğrenmek için öğretmen kimliğinin klinik durumu incelenmiştir (Brown, 2006). Bunun aksine, sosyolojik yaklaşımlarda, öğretmen kimliğinin oluşumu, bir sosyalleşme süreci olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin bir toplumda nasıl bir öğretmen haline geldiğini vd.nin bir öğretmen olarak onları nasıl algıladıklarının, öğretmen kimlik oluşumunun hem psikolojik hem de sosyolojik açılarından bakıldığında yansımanın önemli bir süreç olduğu da ortaya konmuştur (Nguyen, 2004; Flores ve Day, 2006; Isbell, 2006; Hung, 2008).

Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve bir öğretmen olarak gösterdikleri performansları bağdaştırmada öğretmen kimliğinin önemli rolünü ortaya koymuştur (Snyder ve Spreitzer, 1984; Beijaar vd., 2000; Starr vd., 2003; Beijaard vd., 2004; Jakubowski ve Dembo, 2004; Day vd., 2005; Brown, 2006; Starr vd., 2006). Öğretmen kimliğine ilişkin önemli mesleki sorunlar (örn. öğretmenlerin uyumu, motivasyonu, özgüveni, memnuniyeti, bağlılık yeterliliği, harekete geçmesi, idamesi, tükenmişliği ve yaptığı iş) etraflıca incelenmiştir. Öğretmen kimliğinin öğrencilerin performansı ve politika uygulamalara olan etkisi de araştırılmıştır (Lasky, 2005; Terwilliger, 2006; Day, Flores ve Viana, 2007;Barret, 2008).

Öğretmen kimliğinin; bir öğretmen olma ve öğretmen olarak hissetmede temel bir rolü olduğu öne sürülmüştür (Broyles, 1997; Newman, 1997; Travers, 2000; Cohen, 2001; Jarvis-Selinger, 2002; Poole, 2002; Assaf, 2003; Nguyen, 2004; Campbell, 2005; Hale, 2005; Miller, 2005; Brown , 2006; Isbell, 2006; McCormack vd., 2006; ten Dem, 2006; Chedzoy ve Burden, 2007; Hand, 2007; Malderez vd., 2007; Poulou, 2007; Williams, 2007; Goos ve

Bennison, 2008; Hung, 2008; Roberts ve Graham, 2008). Öğretmen kimliğinin özellikle öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan bağlılığın belirlenmesinde son derece önemli olduğu da vurgulanmıştır. Öğretmen adayları için, öğretmenlerin öğrenimleri, önemli ölçüde bir kimlik oluşum süreci olarak kabul edilmektedir. Hizmet öncesi yıllardan ilk yıla kadar yapılan boylamasına bir çalışmada, çeşitli branşlardaki öğretmenlerin öğretmen kimliğinin gelişimi incelemiştir. Ayrıca, alternatif belgelendirme (Yağmur'un notu: bu uygulama Amerika'da normal bir şekilde öğretmenlik eğitimi almayanlar için yapılıyor) ile kariyer değiştirenler için de, bir öğretmen olma yolunda öğretmen kimlik oluşumunun önemli olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Tigchelaar vd., 2008).

Bir öğretmen olarak yapılan öz sunuma ilişkin olarak, öğretmenlik uygulaması, öğretmen kimlik oluşumuyla ilişkilidir. Poulou (2007) ve Williams (2007), öğretim uygulamasının öğretmen kimliğini şekillendirmede bir role sahip olduğunu düşünmektedir ve onlara göre öğretim deneyimi öğretmen kimliğinin oluşumunda hayati önem taşımaktadır. Öte yandan, öğretim uygulamasının öğretmen kimliği ile yansıtıldığını çeşitli çalışmalar öne sürmektedir (Newman, 1997; Cohen, 2001; Andrezejewski, 2008; Etheridge, 2005; Williams, 2007; Poulou, 2007; Jones Walker, 2008; O'Connor, 2008; Robert ve Graham, 2008).

Öğretmen kimlik gösterimi için, sözlü ve grafiksel gösterimlerde bazı çalışmalarda araştırılmıştır. Hikâye anlatımı, sohbet ve yazı ile yapılan sözlü iletişimin, anlatım gibi öğretmen kimliğinin oluşturulmasına, yansımasında ve gösterimde önemlidir. Özellikle, Assaf (2008), Goos ve Bennison (2008), Hallman (2007) ve Hung (2008) online bir ortamda online iletişim, yazı ve portfolio kullanarak bir öğretmen olarak özün gösterimlerini incelemiştir.

Öğretmenlerin potansiyel mesleki kimliklerini; mesleklerindeki etkinlik, mesleğe bağlılık, mesleki gelişim, öğretmen yeterlilikleri, eğitimde değişim ve öğretmenlik deneyimleri ile nasıl inşa ettikleri üzerine önemle vurgu yapılmaktadır (Beijaard, Verloop ve

Vermunt, 2000; Hammerness vd., 2005). Öğretmen kimliği ile ilgili, ilişkili olan kritik mesleki konular (örneğin, öğretmenlerin uyumu, motivasyonu, güveni, memnuniyeti, kişisel ve toplumsal hedefleri) daha ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Öğrencilerin performanslarının ve öğretmen yetişme politikalarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisine bakılmıştır (Lasky, 2005;Terwilliger, 2006; Day, Flores ve Viana, 2007;Barret, 2008). Aynı zamanda öğretmen kimliği kişisel öz ve sosyal roller merceği altına alınarak incelenmiştir (Sutton, 2000; James-Wilson, 2001; Zembylas, 2003; van Veen ve Sleegers, 2005; Day vd., 2006; Richards, 2006; Clarke, 2008). Bu çerçevede öğretmenlerin öz kimliklerini nasıl inşa ettikleri ve kendilerini bir öğretmen olarak nasıl nitelendirdikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmen kimlik çalışmaları üç ana başlık altında kategorize edilebilir:

- Öğretmen kimliği
- Öğretmen kimliğinin özellikleri/nitelikleri
- Öğretmen kimlik oluşumu/öğretmen kimliği temsil etme (Beijaard vd., 2004)

Korthagen (2004) öğretmenlerin kendi kimliklerini geliştirmek için aşağıdaki soruların gerekli olduğunu ileri sürmüştür:

a) Bir öğretmen olarak ben kimim?

b) Ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?

c) Bir öğretmen olarak nasıl bir rolde olmam gerekiyor? Bir öğretmen olarak kendimi nasıl bir rolde görüyorum?

Bir öğretmenin mesleki kimliğinin gelişimi öz kimlik kavramı ve öz değerlendirme ile ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin öğretmen algıları, yaşadıkları sosyal bağlamdan etkilenir. Dolayısıyla onların sahip olduğu öğretmen kimliği hem mesleki hem de kişisel kimliğin ortak bir ürünüdür. Bir öğretmenin mesleki kimliğini kendi kişisel kimliğinden ayrı düşünmeksizin hatta mesleki kimliğin büyük bir parçasının kişisel kimlik ile şekillendiği

ortaya konmuştur.

Beijaard (1995) bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır. James-Wilson (2001) öğretmen kimliğini; "öğretmenlerin kendileri hakkında nasıl bir öğretmen olduklarını açıklayarak, öğretmen olarak kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik profesyonel kimliklerini oluşturmasıdır" şeklinde tanımlamaktadır.

Zembylas (2005) öğretmen kimliğini öğretmeninin hem kendinsin hem de öğretim anlamında duygularına odaklanarak açıklamaktadır. Duyguların sadece psikolojik belirtiler olarak kabul edilmemesi gerektiği öğretmenin kendisini öğretmen olarak hissetme, içsel memnuniyeti gibi kavramlarına dikkat çekerek bunların aynı zaman da toplumsal bağlamdan etkilenerek biçimlendiğini, vurgulamaktadır.

Bir öğretmenin kendisini algılaması, tanıması ve de anlaması için eleştirel düşünmesi gerekmektedir. Bu eleştirel bakış açısıyla öğretmenler kendilerine bakarken aynı zamanda öğretim konusundaki değer ve inançlarına, bir öğretmen olarak nitelendirilmesinde rol oynayan önceki/geçmiş deneyimlerine de bakmalıdır. Bu yansıtma öğretmenin öğretim uygulamalarındaki inanç ve değerlerinde, diğer insanlarla olan davranış ve etkileşimlerinde daha çok farkındalık sağlayan bir anlayış ile kimlik oluşumunda önemli rol oynar. Aslında öğretmenler eleştirel düşünme becerisiyle öğretmen kimliklerini gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Dewey, 1910/1933).

Kimlik karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. Bazı teoriler kimlik kavramı üzerinde birbiri ile çatışmakta ya da çelişmektedir. Örneğin birbirinden farklı alanlar olan psikoloji, sosyoloji, felsefe, psikoterapi alanlarında kimlik hakkında farklı yaklaşımlar izlenmektedir. (Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006).

Beijaard (2006) kimliği tanımlarken kişinin kim veya ne olduğunu konusunda gerek kişilerin kendilerini diğer insanlara tanıtırken yüklediği anlamlar gerekse diğer insanlar tarafından atfedilen anlamlar olarak ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar kimliğin dil, jest, bedensel yüklemeler, istekler vb gibi karmaşık sosyal etkileşim bağlamında yapılandığına inanmaktadır.

Kimliğin aktif olarak inşası bireysel ve sosyal yönlerinden etkilenerek çok daha dinamik, gizemli, karmaşık ve çok yönlü bir yapıdadır. Cooper ve Olson (1996) kimlik oluşumunu onun diğer insanlarla etkileşimden ve de farklı alanlardaki (tarihsel, sosyolojik ve kültürel) değişimlerinden dolayı sürekli olarak yeniden düzenlenme içerisinde olduğu gözlemlemiştir. Woods vd. (2002) kimliğin hem durumsal hem de niteleyici olması konusunda öncelikle öğretmen olmanın ne demek olduğunu durumsal kavramlarla açıklamaya çalışırken aynı zamanda da öğretmenler için niteleyici ve de açıklayıcı bir kavram olduğu üzerinde de durmuştur. Kimlikler bağımsız yapısal durumlardır. Kimlik bu bağlamda zamanla değişebilir bireylerin kendini daha somut bir şekilde idealize etmesi içinde ölçülebilir niteliktedir.

Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006) öz kimliğin zaman içinde değişime uğrayacağını tekrar ve yenilenerek inşa edileceğini belirtmiştir. "Öğretmenlerin kimlik mimarisi" olarak nitelendireceğimiz bu süreç yaşamının belli zamanlarında farklı kariyer ve örgütsel aşamalarda her zaman istikrarlı ve düzenli değildir. Buna ek olarak yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğretmen kimliği öğretmenin motivasyonunda, içsel memnuniyetinde ve de işine bağlılıkta güçlü bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenler uygulama kuramına göre öğretim hakkındaki etkileşim, yansıtma ve plan çerçevesini oluşturarak öğretme sürecini inşa etmektedirler (Mitchell ve Marland 1989; Cornett 1990; Marland ve Osborne 1990; Moallem,1998; Gatbonton 1999; He ve Levin 2008). Öğretmenlerin sınıf içi eylemlerinde birtakım pedagojik inançların olduğu,

öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde alacakları mesleki kararlarını, eylemlerini, kimliklerini ve inançları etkilemektedir (Chant, 2009; Tatto 1999; 2009; Levin ve Li, 2011).

Sachs'ın (2005) işaret ettiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak, onların toplumda meslek olarak yerlerini inşa etmelerini sağlamaları için öğretmen kimliği önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Günümüzde eğitim çalışmalarında öğretmen kimliği postmodern bir yaklaşımla çeşitli bağlamlarda ve diyaloglarla irdelenen bir süreç olarak betimlenmektedir. Süreç olarak öğretmen kimliği "değişen bir oluşum" olarak addedilmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Varghese vd., 2005; Alsup, 2006; Akkerman ve Meijer, 2011). Öğretmen kimliği çalışmalarının bazılarında postmodern sosyal teori odak noktasına alınmıştır. Bu teoriye göre öğretmenlerin sosyal yaşam ağında birçok üstlendikleri roller buna bağlı benlik kavramları vardır. Postmodern sosyal terori bunu "çoklu kimlikler" şeklinde nitelendirmektedir. Örneğin bir sınıf öğretmeni kendi okulu içinde öğretmen arkadaşlarıyla olan ilişkileri, paylaşımlarıyla, öğrencilerle olan etkileşimleri ile profesyonel bir kimliğe sahip olabilir. Ama aynı kişi aynı zamanda toplum için farklı rollerde bulunup sendikal faaliyetlere katılım gösterme, derneklere üye olma, sivil toplum kuruluşlarıyla çalışmalar yapma gibi etkinliklerde bulunabilir. Bir öğretmen aynı zamanda bir ebeveyn de olabilir, bir müzisyende olabilir. Tüm bu çoklu kimliklerin bileşimi neticesinde oluşan bireyin kimliği bu kimliklerin iç içe geçmesi ve birbirini etkilemesiyle zaman içerisinde süreçte değişim gelişim ve yeniden oluşum göstermektedir.

Kimliğin oluşumuna çeşitli bakış açılarından yaklaşılabilmektedir. Buradaki bakış açılarının çeşitliliğinden kasıt yapılmak istenen vurgunun odak noktasının farklı olmasıdır. Kimlik oluşumunda bazı araştırmacılar bireyin iç dünyası üzerinde vurgu yaparken diğerleri birey üzerindeki toplumsal etki bağlamına odaklanmaktadırlar. Kimlik oluşumu üzerinde dört farklı perspektifi sıralayacak olursak; psiko-sosyal perspektif (bireyin iç dünyası üzerinde

odaklaşır), özneler arası perspektif (bireysel ve toplumsal bağlam eşit derece önemlidir), katlı kaynak perspektifinde ise (sosyal ve kültürel bağlamlarda kimlik formları üzerinde odaklanılır) ve diyalojik perspektif (sosyal, kültürel ve politik bağlamlardaki kimlik söylemlerine bağlı olan diyalogları) ele alır (Smith ve Sparkers 2008).

Öğretmenler sürekli olarak kendileri için yeni hedefler belirlemeli, kendi mesleki gelişim süreçlerini bu çerçeveden oluşturmalıdırlar Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreçtir (Tsui 2003). Öğretmenlerin bilgileri, inançları, motivasyonları ve duyguları mesleki yaşamda farklı şekillerde şekillenebilir. Cooper ve Olson (1996) ifade ettiği gibi öğretmen kimliği zaman içerisinde etkileşim yoluyla yeniden biçimlendirilmektedir.

Her birey farklıdır ve her birey kimliğini farklı bağlamlarda sunmaktadır. Kimlik içinde kimlik yapısını oluşturan aslında birden çok kimlik parçası vardır. Her birey aynı değildir, her bireyin yaşantısında üstlendiği roller, sorumluluklar farklıdır. Örneğin bir bayan öğretmen aynı zaman da bir anne, aynı zamanda bir doktora öğrencisi de olabilir. Dolayısıyla kimlik kişisel ve sosyal faktörlerden de etkilenmekte bu şekilde aktif olarak inşa edilmektedir. Bireyin sahip olduğu her bir kimlik (öğretmen, anne, doktora öğrencisi olması) onun hem kişisel kimliğini hem de toplumsal kimliğini etkileyecektir. Bu durum ve bağlamdan bakıldığında bu bayan öğretmen sınıfındaki öğrenme ortamını bir öğretmen olarak, çocuğuna bakım becerilerini bir anne olarak, makale yazma işlemlerini bir doktora öğrencisi olarak ortaya koyacaktır. Onun üstlendiği her bir rol öz kimlik kavramını idealize etmesine ve kendi durumsal yapısıyla ilgili yapacağı değerlendirmelerde bir ölçüm çubuğu olmasına hizmet edecektir. Bir öğretmenin benliği aslında öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin çeşitli görüntülerle bağlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır.

Özetle öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda

karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008).

Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmen Kimliği

Yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki; öğretmenin biyografisinde öğretmen yetiştirme programı hayati bir önem taşımaktadır. Buradaki önemli odak noktası alınan pedagojik konu eğitiminin yanı sıra, sosyal bağlamda çevreyle kurulan ilköğretimsel etkileşimlerin var olmasıdır. Bu bakımdan bakıldığında profesyonel kimlik anlayışının temeli öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşmektedir. Üniversitenin eğitimi ve beklentileriyle okulda yapılan öğretmen eğitimi arasında önemli bir kesinti veya boşluğun olmaması, öğretmen adaylarının da yetersiz ve yanlış eğitilmemesi için önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde profesyonel gelişimine anlamlı katkı için uygulama öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliği bu bağlamdan büyük bir önem arz etmektedir.

Şahin ve Kartal (2013) sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri isimli çalışmalarında öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları görüşmeler sonucunda lisans programının etkiliğinin istikrarlı şekilde ölçülmesi gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Özellike ders ve konu içeriğinin öğretmen adaylarının ihtiyaçları ölçüsünde düzenlenmesi ve çeşitli aşamalarda yeniden düzenlenme çalışmaları yapılması gerektiği belirlenmiştir. Demir, Şahin ve Arcagök (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Okul deneyimine dersine ilişkin tutumların öğretmenlik mesleğini tercih etme ve cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur. Orhan ve Saracaloğlu (2010) sınıf öğretmenliği bölümü programının meslek bilgisi dersleri boyutunda irdeleyerek öğretim

programının işleniş sürecinde ortaya çıkan sorunlarını öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanarak ortaya koymuştur. Çalışmada Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılarak araştırma sonuçları modelde yer alan boyutlar çerçevesinde irdelenmiştir. Öğretmen adayları geçirdikleri öğretmen eğitimi programı çerçevesinde net bir fikre ve oluşuma sahip olmasa da öğretmen kimliği hakkında bir izlenimle mezun olmaktadırlar. Öğretmen adayları süreçte tam anlamıyla bir öğretmen olarak kendilerini hissederek eğitim programını tamamlamalıdır, fakat mesleki kimlik anlamında oluşturdukları kimlik yapıları sabit olmayan, değiştirilebilir nitelikte olmalıdır.

Öğretmen eğitimi profesyonel kimlik geliştirme sürecinde çok önemlidir (Beijaard, vd., 2004; Krzywacki, 2009; Lamote ve Engels, 2010). Lamote ve Engels (2010) öğretmen eğitimi programlarının katkılarının; öğretmenin sorumlulukları ve görevlerine yönelik dersler sundukları şeklinde belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimi programında öğretmenlik kimliğinin temel hedefi değil programın bir yan ürünü olarak ortaya çıktığı söz konusudur. Katılımcıların kendilerinin seçtiği dersler incelendiğinde; kendilerini öğretmen olarak hissetmelerine yardımcı olan ve öğretmen rolüne yönelik uygulamalı derslerin genellikle seçildiği vurgulanan diğer önemli noktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının yaptıkları uygulamalarda ve dersler sırasında öğretmen adaylarının inançlarına ve geçmiş yaşam deneyimlerine önem vermesi çok önemlidir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının inanç ve deneyimlerini programın bir parçası haline getirmeli, böylelikle kimlik oluşum sürecine önemli katkı sağlamalıdır.

Öğretmen kimlik oluşum süreci hem öğretmen adayları için hem de öğretmenler için anlamlı bir şekilde biçimlenmesi gereken bir süreçtir. Aynı zamanda öğretmen kimliğinin öğretmen adayları için özellikle öğretim faaliyetlerini belirlemede kritik olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen kimliğinin öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak inşa edilmesi gerekmektedir (Britzman, 2003). Horn vd. (2008) göre öğretmen adaylarının iyi bir

öğretimin nasıl yapılabileceğine ilişkin edindikleri bilgiler mesleki vizyonlarına bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini oluşturmalarında etkilidir. Wenger (1999) göre öğretmen adaylarının bundan sonradaki mesleki yaşamlarında edindikleri deneyimler zenginleştikçe yeni bir kimlik oluşumu sürecini başlatmaktadırlar.

Cohen (2001) ve Goos ve Bennison (2008) öğretmenin kariyer basamaklarında, aldığı çeşitli eğitimler öğretmen kimliğini biçimlendirici rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimlik oluşum sürecindeki aldıkları öğretmenlik uygulamalarının da öğretmenlik mesleğine olan etkisini belirtmişlerdir (Newman, 1997; Cohen, 2001; Etheridge, 2005; Poulou, 2007; Williams, 2007; Andrezejewski, 2008; Jones; Walker, 2008; O'Connor, 2008; Robert ve Graham, 2008; Tigchelaar vd., 2008). Öte yandan, O'Connor (2008) öğretmenlik uygulamasının öğretmen kimlik oluşum sürecine etkisi olmadığını ve yansımadığını savunmuştur.

Krzywacki (2009) ve Zembylas (2003) profesyonel öğretmen kimliğinin öğretmen adaylarında oluşturma sürecini bireysel ve sosyal etkenlerin bir araya gelmesi sonucunda devam eden bir süreç şeklinde belirtmişlerdir. Bu çerçevede kimliğin oluşmasında kişisel ve çevresel etkileşim önemlidir. Bireysel etkenlerin içinde kişilik özellikleri ve öğretme isteği yer alırken çevre etkenini beş kategoride ortaya konmuştur. Bu kategoriler; yakın çevrede öğretmenlerin bulunması, içinde yaşanılan çevrede öğretmenliğe yönelik olumlu tutumun olmas, içinde bulunulan çevrenin bireyi öğretmenliğe yönlendirmesi, içinde bulunulan çevrede model öğretmenlerin olması ve içinde bulunulan çevrenin bireye öğretmen gibi davranması olarak sıralanabilir. Öğretmen kimliğini etkileyen en önemli unsurlardan birisi olarak öğretmen eğitimi ve alınan dersler iafde edilmiştir.

Samuel ve Stephens (2000) ise öğretmen adaylarının staj uygulamalarının öğretmen bakış açılarına ve kimliklerine etkisi bakılmıştır. Öğretmen adayları üniversitede farklı okulları gözlemlemek ve uygulamalı olarak ders işlemek üzere stajlara gitmektedirler.

Öğretmen adayları bu uygulama ile öğretmenlik becerilerine yönelik dönüt alıp, staj yaptıkları kuruma uyum sağlamaya çabalamaktadır. Bu bağlamda staj süreci hem kişisel hem de profesyonel kimlik olarak öğretmen kariyerindeki kimliğinin gelişmesini sağlamaktadır.

Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) göre kimlik oluşumu, bir pratik bilgi inşa etme sürecidir ve bu süreç kişisel ve kolektif olarak eğitimle ilgili her şeyin entegrasyonu ve bütünleştirilmesi sürecidir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının bir öğretmenin düzenli olarak neler yaptığını anlamaları için buna uygun dersler sunmalıdır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının temel hedefi öğretmen kimliğinin gelişimi olmalıdır.

Öğretmen eğitimi profesyonel kimliğin oluşumunda önemli konuma sahiptir Öğretmen adaylarını öğretmen olmaya teşvik etme, öğretmen eğitimine kayıt süreciyle başlayan bir süreçtir (Danielewicz, 2001). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları mesleki anlamda kimliğin başlangıç sürecini temsil etmekle birlikte mesleki kimliğin şekillenmesinde, yapılandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen Mesleki Kimliği

Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşıp bir kimlik yapısı oluşturmaya sosyo-kültürel açıdan bakıldığında bireyin topluma içine katılım göstermesi ile bu kimlik yapısının biçimleneceği belirtilir (Wenger, 1999). Her öğretmenin mesleki kimlik oluşum süreci farklı zaman aralıklarında başlar; örneğin kimi öğretmenler örgün eğitimdeki deneyimlerini, nitelik ve özelliklerini; kimileri ise üniversite eğitimini temel alarak kimliğini oluşturur (Walkington, 2005). Aslında tüm meslekler için tanımlanmış bir toplumsal statü kavramı vardır, bu bağlamdan bakıldığında gelecekteki mesleki uygulamalarını ve mesleki kimlik biçimlendirme sürecini, var olan bu kültürel tanımların ve etkileşimlerin yeniden yorumlanması gerekmektedir (Gee, 2000; Renninger,2009; Olesen, 2001).

Mesleki kimlik yapısında mesleki bilginin yapısını tanımlamak önemlidir. Bu

bakımdan bakıldığında öncelikle öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin açıklama/tanımlama yapması daha sonra bunu değerlendirmesi, yansıtma yapması ve sosyal anlamda ilişkilerde bulunarak uygulaması gerekmektedir (Markauskaite vd., 2008).

Kimlik disiplinlerin genelinde teorik araştırılmaktadır; karmaşık ve soyut bir kavramdır. Bu araştırmada mesleki kimlik görünümüne çeşitli açılardan vurgular yaparak;

a) Kimliği müzakere yapılarak ve sosyal olarak oluşturulabileceğinin,
b) Kimliğin belirli roller veya gruplar ile ilgili ilişkili olabileceğinin,
c) Kimliğin çeşitli yetkilerle ilişkili olabileceğinin ve
d) Kimliğin tematik olabileceğinin vurgusu yapılmaktadır.

Mesleki bilgi, birbirine bağlı üç bileşenden geliştirilip kavramsallaştırılabilir:

a) Disiplin temelli teorilerin ve kavramların kodlanmış ya da önermeler halinde sunulan bilgileri
b) Pratik süreç, bilgi ve becerileri
c) Kişilerin deneyimleri ve inançları hakkında sezgisel yanı sıra analitik düşünme içeren bir yansıtıcı bilgi türü (Eraut,1994; Smeby, 2007).

Billett (2009) tarafından yapılan alternatif bir kavramsallaştırma yapılmıştır. Kavramsal ve prosedürsel olarak mesleki bilgiyi iki bileşen olarak inceler. Ayrıca, yüksek öğretimde öğretmen adaylarının kavramsal ve yöntemsel bilgiye sahip olduğunu ve bundan dolayı onların ortak amaç ve çıkarlarının tanımlanabileceğini ifade eder.

Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapısını birbirine bağlantılı iki temel yapısal bileşenle kavramsallaştırılabilir. Bunlar: içsel ve kişiler arası kimliktir (O¨ ehle´n ve Segesten, 1998). İçsel bileşen öğretmenin mesleki bağlamada kendisine ilişkin algılarını temsil eder. Bireyin kişisel özelliklerinin niteliklerinin hakkında bilgi verir ve onun bilgi ve becerilerinin gelişmesiyle gelişim gösterir. Bu kısım aslında öğretmenin yansıtıcı becerisiyle de doğrudan ilişkilidir. Kişiler arası yapısal bileşende öğretmenin mesleki bilgi, beceri, normlar, değerler

ve kültürünü içselleştirmiş olarak temsil etmektedir. Bu kısımda öğretmen tarafından kodlanmış pratik süreç bilgileri ve becerileri bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi veren kurumların öğretmen adaylarının ayı zamanda yansıtıcı kapasitesini destekleyen bunun yanı sırası mesleki tüm bilgilerin yapısal bileşenlerinin gelişmesini ve entegrasyonunu desteklemesi gerekmektedir.

Mesleki kimlik oluşumunun bu sistematik doğasına ilişkin çok başarılı öğretim yaklaşımları veya ders tasarımları henüz oluşturulmamıştır. Renninger (2009) okul ortamında öğrenme ortamlarının öğrencileri desteklemesi için nasıl organize edilmesi gerektiğine değinmiştir. Fakat öğretmen için nasıl bir kimlik yapısının olması gerektiğini, öğrencilerin bilişsel kapasitesinin gelişmesinde öğretmenin mesleki kimlik yapısının nasıl organize edeceği konusuna değinilmemiştir.

Öğretmenlik mesleğinde profesyonel kimlik yapısını profesyonel bilgi yapısı bağlamında ve buna bağlı olarak öğretim programları çerçevesinde irdeleme yapıldığında profesyonel kimlik sürecinin duyuşsal ve bilişsel sürçlerle evrimleştiği vurgulanmaktadır. Bu evrimleşme süreci belirli kültür ve bağlam içersinde tutarlı, kararlı, zamanla değişen dinamik yapıda gerçekleşmektedir. Öğretmen mesleki kimliğe ilişkin farklı ve belirli lensler belirlenmiştir. Mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışmaların bir grubu mesleki kimliğin oluşumunda tamamen kişisel faktörlere yönelik inceleme yapmıştır (O'Connor, 2008; Shapiro, 2009). Mesleki kimlik ile ilgili çalışmalarda ikinci bir grup olarak ayrılanlar genellikle mesleki kimliğin inşası ve kimlik yönlerinin belirlenmesinde öğretmen eğitimi programları süreci üzerinde odaklanmıştır Mesleki kimlik çalışmalarında üçüncü grup ise mesleki kimlik yönleri ve çevre arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu üçüncü bağlam aslında mesleki gelişim üzerinde öğrenme ortamlarının önemi şeklinde de irdelenebilir (Cohen, 2008; Hung, 2008).

Yapılan tüm bu çalışmalar öğretmen mesleki kimliği üzerinde farklı bakış açılarından kimlik oluşum sürecini ortaya koymuştur. Mesleki kimliğin önemli bir yönünü kişisel bağlam ve mesleki duygunun önemi bağlamından bakılması şeklinde farklılaşmıştır. Öğretmen kimlik yapısına öğretmen eğitimi dönemi bağlamında özellikler fikirler, bilgiler yönünden bakılarak, hizmet öncesi deneyimler odak noktasına alınmıştır (Flores ve Day, 2006; Chong ve Low, 2009). Öğretmenlerin profesyonelleşme algılarını standart test yoluyla ölçerek profesyonellik vizyonunu anlamlı yollarla somutlaştırılma çalışması yapılmıştır.

Kısacası özetlemek gerekirse öğretmenlerin mesleki kimlik kaynakları:

- Öğrencilik dönemlerindeki deneyimler/meslek öncesi deneyimler
- Öğrencilik dönemdeki mesleği uygulama/staj deneyimleri
- Öğretmen olarak sınıf içi uygulamaları(öğretmenlik mesleki kimliğinin aktif olarak inşası)

Öğretmenlik mesleki kimliği gücünü bu üç temel kaynaktan ele alırsa ve öğretme mesleki kimliğini oluştururursa, öğretmen olarak bu mesleği nitelikli şekilde temsil etmesi gerçekleşecektir.

Sınıf Öğretmeninin Kimliği

Öğretmen kimliği özellikleri, öğretmen gelişimine dair çeşitli branşlar ve öğretmen gelişiminin aşamalarında da bulunmaktadır. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir Öğretmenlik meslekleri arasında branşlar, konuyu öğretmek için öğretmenlerin daha belirli bir alanda derin bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu branş konusu, öğretmenlerin bir uzman olarak değil, bir öğretmen olarak hissettikleri öz algısını etkilemektedir. Örneğin, öğretmenlerin branş içeriklerini ne kadar bildiğini, ne kadar etkili ve kendilerine güvenen bir şekilde öğrettiklerini ve öğretim sırasında öğrencilerle ne kadar etkileşim içinde olduklarını (Broyles, 1997; Miller, 2005; Isbell, 2006;

Baderstcher, 2007; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Williams, 2007). İkinci dil olarak İngilizce öğretimi yapan öğretmenler için, diğer branş öğretmenlere göre kültürel bağlamla daha çok zorluk çektikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Nguyen, 2004; Choi,2007).

Sınıf öğretmenliği kimliği genel anlamda öğretmen kimliğinden ya da diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenlerden önemli ölçüde farklılaştıran bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelinin öğretiminin yapılmasıdır. Bunun yanında ilk okuma-yazma öğretimi ile matematiksel işlemlerin temelini oluşturacak temel dört işlem becerisi, problem çözme yönteminin verilmesi ve sosyal, eğitsel temel becerilerin verilmesi onu diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarından ya da öğretmen kimliği oluşumundaki bilgi bağlamından farklılaştırmaktır.

Bu çalışmada odaklanılan durum sınıf öğretmenliği mesleki kimliğidir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturması, geliştirmesi ve de yeniden yapılandırmasıdır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri "öğrenme ve öğretme süreci" bağlamında ayrıntılı şekilde ele alınarak incelenecektir. Çünkü öğretmenlerin "öğretim benlikleri" , "öğretimde üstlendiği roller", "öğretimdeki algıları, inançları, değerleri" öğretimsel uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim davranışlarının önemli bir belirleyicisi de aldığı öğretim kararlarıdır (Vartuli, 2005). Öğretmen kimliğine yönelik yapılan birçok araştırma kavramsallaştırma bağlamında karışıklık gözlenmektedir. Öğretmen kimliği ne sadece psikolojik olarak (kişisel kimlik) ne de sadece kolektif olarak (sosyal kimlik) ele alınamaz. Bu şekilde yapılan öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları açıklayıcı ve tanımlayıcı nitelikten uzak olacaktır.

Bu araştırmada öğretmen kimlik kavramını, özelliklerini ve oluşumunu sadece kişisel bağlamda değil sosyal bağlamda ele alıp öğretmenin kişisel öz boyutlarına işaret eden kimlik

oluşum sürecini bununla birlikte öğretmenin daima mesleki anlamda yansıtma yapma ve bu yansıtmaların ışığı altında öğretmen kimliğinin içselleştirmesi ve temsil etmesi incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni mesleki kimliği örneğinden yola çıkacak olursak öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamları ile bunu yeniden inşasını sağlayan mesleki değerleri, inançları, duygularının karşılıklı etkileşimi sonucu sınıf öğretmenliği mesleğini içselleştirme, temsil etme ve de kimliğinin oluşması mümkün olacaktır.

Welmond (2002) sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemada kimlik haritasını iki önemli nokta üzerinde şematize etmiştir. Sınıf öğretmeni kimliğini var olan öğretim kısmı ve yapılan öğretim kısmı olarak ikiye ayırmıştır. Var olan öğretim ile öğretimin nitelikleri öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türlerini ve yapılarını ele alırken, uygulanan yani yapılanan öğretim ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast etmiştir.

Welmond'un (2002) şemasına bakıldığında öğretmen için uzmanlaşmada ilişkisel bağlamda adanmışlık, fedakârlık kavramı göze çarparken uygulamada ilişkisel bağlamda etkin öğretmen kavramı ele alınmıştır. Yine aynı şemada araçsal ilişki kısmında öğretmenin uzmanlaşmasında öğretmenin toplum veya yönetimsel olarak memur olarak hizmet veren kişi anlayışından irdeleme yapılmıştır. Araçsal bağlamda uygulama kısmında ise öğrencilerin başarıları, onların sınav sonuçları temel alınarak şematize edilmiştir. Tablo 2'de Welmond (2002)'nin "Sınıf öğretmenin öğretimine ilişkin ilişkisel ve araçsal bakış açısı" verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf öğretmenin öğretimine ilişkin ilişkisel ve araçsal bakış açısı

	İlişkisel	**Araçsal**
Profesyonellik-uzmanlaşma	Meslek İlişkiler İçsel Ödüller Özveri	Sözleşme Kaynaklar İstihdam Koşulları Performans Değerlendirme
Uygulama	Katılımcı veya Çocuk-Merkezli Yaklaşım Bütünsel Çocuk Gelişimi Odağı	Bilgi Transferleri Sınav Sonuçları Kontrol Mekanizması Yapısı

Tablo 2 incelendiğinde bir öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması için ele alınan odak noktalar;

- Hizmet öncesi eğitimi, önceki iş deneyimleri, kariyer biyografisi, almış olduğu eğitimler
- Öğretim sürecindeki ders işleyiş biçimi-en yakın zamanda anlattığı bir dersi açıklaması
- Öğrencilerle, velilerle ve diğer meslektaşlarıyla ilişkilerinin tanımlanması
- Yönetimsel anlayışların öğretime yansıması (okul yönetim anlayışı, ülke yönetiminin eğitime ilişkin politik anlayışı)
- Öğretim tarzına ilişkin olarak kendini nasıl bir öğretmen olarak gördüğünün irdelenmesi şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretim programlarının ele aldığı kritik değerler ve değişen odak noktalarıyla birlikte

sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde rolleri de farklılaşmıştır. Bu değişen durumlara ilişkin bilgi ve becerilerini buna göre organize edebilen, mesleki anlamda inanç ve değerlerini bu farklılaşmayla bütünleştirebilen, öğretmen kimliğini temsil edebilen öğretmenler olmak oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğretim öncesindeki inançları, hayat hikâyeleri, duyguları, kişisel anlatılarının öğretmenlik mesleği kimliği üzerindeki etkileri göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Carter ve Doyle (1996) öğretim içinde kimliğin;

- Kimlik dönüştürülebilir niteliktedir.
- Kurumsal gerçeklikler, ideallerle kişisel anlayışlara adapte edilebilmelidir.
- Kimlik sınıf içerisinde kişinin kendisini ifade etme biçimidir olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada kimliğin dört temel özelliği üzerinde durularak, her bir özelliğin sınıf öğretmenliği mesleki kimliğinin oluşumu sürecindeki rolü tanımlanmıştır.

Kimliğe ilişkin dört temel özellik;

1. Kimliğin bireysel ve sosyal yönleri vardır.
2. Kimlik aktif olarak inşa edilen bir süreçtir.
3. Birden çok kimlik yapısı bulunmaktadır.
4. Kimlik durumsal ve niteleyici bir yapıdadır (Luehmann, 2007).

Kimliğin bireysel ve sosyal yönleri vardır. Bireysel olarak tanımlanan kimlik bireysel özelliklerden oluşurken kişinin kendisi hakkındaki düşüncesini; sosyal özelliklerden oluşurken de diğer insanların kişi hakkındaki düşüncesinin oluşmasını sağlar.

Beijard (1995)'in da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda

olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenin mesleki kimliğini toplum, bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri ve uygulamaları, gelecek için mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenin çalışma yaşamlarında, alanlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. Sınıf öğretmenleri de branş bazında toplumda mesleki anlamda önemli rolleri üstlenmektedir. Sınıf öğretmenleri ilköğretim okullarında sınıflarda öğrencileriyle sınıf esasına göre eğitim- öğretim yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre eğitim- öğretim verdiği sınıfın öğrencileriyle daha çok zaman geçirmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri okuttuğu sınıfı 1. sınıftan alarak eğitimi ve öğretimini devam ettirmektedir. Bu aynı zamanda sınıf öğretmeninin öğrencinin kişiliğinin oluşumuna etki yapması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci kişilik edinimi sürecinde öğretmenin kimliğinin nitelikleri öğrencisine yansımaktadır (Saban, 2000).

Öğretmen için gözlenebilen alanda; sınıf etkileşimleri, değerlendirmeleri, materyal tasarımları, görev tanımlamaları yer alır. Bu kısım genellikle öğretmen eğitiminin teknik ve fonksiyonel bir boyutu olarak literatürde yer almaktadır. Diğer taraftan gözlenemeyen alan ise daha çok kişisel durumları içeren biliş, inançlar, beklentiler, duyguları içerir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kimliğine ilişkin Yeni Bir Modelin Oluşturulması

Dünyada yapılan öğretmen kimliği araştırmalarında ise kimlik oluşumuna farklı kuramsal perspektiflerden bakarak sadece bir bağlamda ya da az sayıda bağlamda sınırlandırarak öğretmen kimliği irdelemiştir. Yapılan çalışmalarda bütünsel bir bakış açısı öğretmen kimliği irdelenmemiştir.

Bu araştırma tüm bu irdelemeler ışığı altında bakıldığında; bütünsel bir yaklaşımla, süreçte öğretmenlik yapan *"sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*", ve *"öğretmen kimliklerini nasıl yapılandırdıklarını"* ortaya koymaktadır. Araştırmada birçok değişken açısından öğretmen kimliği ele alınıp kimlik oluşumunda önemli bir yere sahip olan öğrenme ve öğretme süreci bağlamında inceleme ve irdeleme yapılmıştır. Öğretmenler için öğrenme-öğretme sürecinin temel alınmasının nedeni zaten süreçte öğretmenlik yapan öğretmenlerin değişen ve gelişen yapı içerisinde öğretimsel faaliyetler içinde bulunmalarıdır. Öğretmenlerin bu öğretim deneyimleriyle mesleki kimliklerini inşa etmeleri incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada didaktik üçgendeki öğretmen kısmı merkeze alınarak üç temel boyut bağlamından kişisel olarak öğretmen kimliği bireysel bağlamı, sosyal olarak öğretmen kimliği sosyal bağlamı ve öğretmen kimliği yapılandırma bağlamına bakılarak kimlik oluşum sürecine odaklanılmıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak, bu alandaki çalışmaları ilerletmek ve sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin modelini geliştirmek amacıyla nitel ve nicel olarak sınıf öğretmeni mesleki kimliğini inceleyerek sınıf öğretmeni mesleki kimlik düzeyinin belirlemek amaçlanmıştır.

Öğretmen eğitiminde yapılan reformlarla öğretmen kimliği ve önemi konusuna odaklanan araştırmalar son on yıllarda artış göstermiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenliği mesleki kimliği ile ilgili olarak yeterli açıklama ve bulguların olmaması, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl yapılandırdıkları ilgili çalışmaların olmamasıdır. Diğer önemli neden ise bir sınıf öğretmenin mesleki kimliğini inşa sürecinin irdelenmesi ve bu sürece etki eden öğretmenin kişisel deneyimlerinin, öğretim deneyimlerinin, algı ve inançlarının açıklanmasıdır. Sınıf öğretmeni olma, kendini bir sınıf öğretmeni olarak hissetme konularında sınıf öğretmenin mesleki kimliği çok önemli bir yere sahiptir. Bir öğretmenin algıları, yaşam deneyimleri kişisel ve mesleki kimlik oluşumunda

önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin profesyonel kimliğinin nasıl geliştiğini araştırmak ve incelemek için öncelikle kişisel deneyimlerine bakmak gerekir. Mesleki kimlik oluşumunda ve bu kimliğinin gelişiminde sosyal bağlamda öğretmenin etkileşimde bulunduğu insanlarda önemlidir. Mesleki kimliğin sosyal ve toplumsal anlamda oluşumunda bu da önemli bir etkiye sahiptir.

Bu araştırma konusunun belirlenmesindeki en önemli gerekçe; öğretmen mesleki kimliğinin öğretmen performansları ve eylemleri üzerindeki göz ardı edilmiş olan büyük etkisini vurgulamak ve de açıklamaktır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim değerleri, üstlendiği sosyal roller, inançları, kişisel geçmişleri (önceki ve şimdiki yaşam deneyimleri, yaşanan önemli sosyal olaylar, kritik olaylar) öğretmenin mesleki gelişimini algılamada ve yapılandırmada çok önemli yere sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz bilgisiyle(kişisel-sosyal öz bilgi) ilgili olan bağlamlarla öğretmenin kişisel yansıtma yapacağı bağlam arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu süreçte mesleki kimliği yeniden yapılandırma yapılmasının sağlanması şeklinde bir model oluşturulabilir.

Araştırmada öğretmen kimliğinin oluşumunu bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada iki özellik kategorize edilmiştir:

- Kişisel ve sosyal bağlamların entegrasyonu
- Bu bağlamların yeniden yapılandırılması aşamasında yansıtma yapılması

Böylelikle sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda kimliklerinin yeniden oluşturulabilen, biçimlendirilebilen bir yapı şeklinde olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin kişisel deneyimleri olarak çocukluk deneyimleri ve eğitim deneyimleri (aldıkları örgün eğitimler) sosyal deneyim olarak hem mesleki deneyimleri (öğretim sürecindeki edinimleri) hem eğitim deneyimleri (aldıkları mesleki eğitimler) irdelenmiştir. Öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada belirtilen bu deneyimler ile öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, özellikler bilgi ve becerilerin öğretmen algıları,

inançları içsel memnuniyetleri, mesleğe ilişkin bağlılık ve mesleği temsil etme düzeylerindeki etkileşimleri sonucunda yeniden yapılandırılan öğretmen mesleki kimliğine ilişkin inceleme yapılmıştır.

Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin model geliştirme sürecinde; "Sınıf öğretmeninin mesleki kimlik yapısın boyutları nelerdir? Bunlar nasıl kavramsallaştırılabilir? Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin düzeyi-seviyesi geçerli ve güvenli bir şekilde ölçülebilir mi? Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin seviyeleri belirlenebilir mi?" sorularıyla araştırma şekillendirilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Kimliğinin Kavramsallaştırılması

Öğretmen kimliğine yönelik çeşitli teorik araştırma paradigmaları mevcuttur. Öğretmen kimliğinde öğretmenlerin büyük ölçüde kendilerini nasıl görüntülemek istedikleri, ne kadar başarılı oldukları ve ne kadar meslekte kalmak istedikleri, okulda ve sınıf ortamında kendilerini ne kadar öğretmen olarak hissettikleri ile ilişkilidir. Bununla birlikte, mevcut araştırmalarda elde edilen anlayışlar, öğretmen kimliklerimi oluşturan, kimliğin oluşumunun altında yatan faktörlerin ve kimliğin gelişmesine engel olan etkenlerin neler olduğunu öğretmen eğitimini tamamlayıp sınıfta tam zamanlı öğretmenlik sürecine başladığında yani "gerçek dünyada gerçek anlamda öğretmen olduğunda" veriler sunmaktadır.

Sınıf öğretmenliği kimliği aslında genel anlamda öğretmen kimliğinden yada diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Çünkü diğer öğretmen kimliklerinde spesifik olarak bir özellik, nitelik vardır. Örneğin; bir öğretmenin, bir müzik öğretmenin ya da bir sanat öğretmenin öğretmen kimliğini oluşturan nitelik, özellik ve bilgiler ilgili alana özgü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ilkokul matematik öğretmenin ya da ilkokul fen öğretmeninin öğretmen kimliklerine ilişkin yine bir disiplin alanında özelleştirerek öğretmen kimliği ele alınmaktadır.

Kimlik Oluşumuna İlişkin Kuramsal Çalışmalar

Kimlik kavramı ile ilgili olarak farklı anlayışlar farklı bakış açıları olmasıyla birlikte, Gee (1996, 2000-2001), Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), Moje ve Luke (2009) tarafından sunulan üç tamamlayıcı perspektif operasyonel öğretmen kimliğinin tanımlarını ve belirlenmesini inşa etmek için bir fırsat sağlayarak, kabul edilebilir. Aynı zamanda Danielwicz (2001)'in gerçekleştirdiği öğretmen kimliğine ilişkin on ilkesiyle ilgili çalışması, Helms (1998) tarafından kimlik modeline ilişkin ilk kavramsal model çalışması, Starr vd. (2006) tarafından hekimlerin öğretmen kimliklerine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak geliştirdikleri öğretmen kimliğini ölçme aracını geliştirmeleri öğretmen kimlik oluşumunu incelemek için teorik lensler olarak ele alınmıştır.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Gee (1996, 2000-2001)'nin Çalışması

Gee (1996) "Toplumsal Dilbilim ve Lieratür: İdeoloji Söylemleri" kitabında kimliğin eğitim için analitik lens olarak kullanılmasını sağlamıştır. Kişinin bir tür doğa, kurum, söylem ve ilgi grubu üyeliği veya ilişkisi de dahil olmak üzere dört temel bileşenleri dikkate alarak kimliği tanımlayan Gee (2000-2001) günümüzün hızla değişen küresel dünyada, çeşitli alanlarda araştırma anlayışı okul ve toplum için önemli bir analitik araç olarak kimliğin önemini savunmuştur.

Gee (2000-2001) kimlik kavramını dinamik bir yaklaşımla temellendirerek, insanların daima kimliklerini şekillendirdiklerini ve insanların özlerinin, pedogojilerinin kimliklerinden nasıl etkilendiklerini açıklamıştır. Aynı zamanda eğitimde pratik ve teorik açıdan kimlik sorunlarını incelemek amacıyla analitik bir araç yaratmıştır. Bir kişinin profesyonel olarak meslekte kim olduğu ve kim olarak algılanıp, tanımlandığı birbirinden ayrılmaz iki taraf olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle bir öğretmenin kim olduğu ve ne olduğu her zaman iç içe geçmiş bir çekirdek gibi olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte kimlik kavramı mesleki

kimliğin bilinçli, süreklilik arz eden dinamik bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Tablo 3'de kimlik bir kişi türü olarak tanımlamış, birey ile bir arada bulunan dört kimlik türü analitik bakış açısıyla şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3

Bir analitik bakış açısı olarak kimlik kategorileri:

Kimlik kategorisi	**Kimlik oluşumm süreci**
Doğa-Kimlik	Kimlik biyolojik faktörlere katkıda bulunmaktadır. Kimliğin 'Doğal' olan Özellikleri oluşum sürecinde etkendir.
Kurumsal -Kimlik,//kurum kimliği	Bir kurum içerisindeki pozisyonları bireysel olarak hem olumlu hem de olumsuz olarak kimliğin oluşum sürecinde etkendir.
Söylem-Kimlik	İnsanların bireysel özelliklerini, başarılarını ve özelliklerini nasıl gördüğü ile ilgili olarak kimlik oluşum sürecinde etkendir.
Sosyal/Toplumsal kimlik	Genel anlamda ilgi, deneyimlerini paylaşan grupların kimlik oluşum sürecindeki etkenine odaklanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde açıklanan ilk kimlik Kategori Doğa-Kimlik; insanın içinde "insanın doğası" yer almaktadır. Entelektüel parlak, mavi gözlü, kısa boylu, şişman, beyaz olmak bir kişinin doğa kimliğini temsil etmektedir. İkinci kimlik türü içersinde bir kişinin pozisyonlarına ve rollerine odaklanılmaktadır. Örneğin bir öğretmen olarak eğitimci rol ve sorumlulukları kabul edilse de, bu sorumluluk ve rollerin eyalet ve federaller ya da okul

yönetim kurulu tarafından sürekli kontrol edilir olmasına işaret etmektedir. Üçüncü olarak söylem kimlik; başarı ya da tanımıyla ilgilidir. Bir kişinin sahip olduğu özellikler başkaları tarafından da tanımlanabilir olmalıdır. Bir kişi, sert başlı, sevecen saçma, komik, ya da karizmatik bir kişi olarak kabul edilip, bu özellikleri diğerleride tanımlayabilir olmalıdır. Bu bağlamda kimlikler bir kişinin aktif özellikleri için katılımcı olarak süreklilik arz etmektedir.

Sosyal-toplumsal olarak kimlik dördüncü ve son tür olarak ele alınmıştır. Bu kimlik aidiyet ve bağlılık duygusu sağlar ve "oldukça kurumlar veya doğrudan söylem / diyalog ziyade, grup bağlantılarını oluşturmak ve sürdürmek belirgin sosyal uygulamalarına ilişkin" odaklanır. Bullough (2005) bunu "bilmenin yolu" içinde kimliklerin etkileşim içinde olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada bir çerçeve olarak dört kimlik türü kullanılarak, öğretmen kimliğinin oluşumda etken olabilecek didaktik üçgen bağlamındaki konu, içerik bilgisi de ele alınarak öğretmenin uygulama deneyimleri sürecindeki etkisiyle kimlik oluşumundaki belirleyiciliği irdelenmiştir. Buradaki konu içerik bilgisi aslında öğretmenin yeterlilik alanlarına işaret etmektedir.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000)' nin Çalışması

Beijjard vd. (2000) öğretmenlerin pedagojik bilgisini, öğretmen kimlik gelişiminde ikinci anahtar bileşen olarak tanımlamaktadır. Çünkü öğretmenleri pedagojik tarafı ile didaktik tarafı arasında denge kurmuş bir öğretmenin kimlik oluşumda etkili olacağını vurgulamaktadır. Bir pedagojik uzman olan öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını tanıması bu farklılığa ilişkin bilgi biçimlerini organize etmesi, kişisel sorunlar ve konular üzerinde odaklaşarak aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde geniş toplumsal sorunları irdeleyebilmelidir. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgiler öğretim uygulamalarında ve öğrenci başarılarında önemli yer tutmaktadır. Bu nedenledir ki

öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri ile öğretim sürecinde aldığı pedagojik kararları mesleki kimliğini etkilemektedir.

Mesleki kimlikte tanımladığı önemli bir diğer yön ise didaktik deneyimler üzerindeki öğretmen yansımalarıdır. Öğretmenler sınıf içinde gerçekten kritik değerli bir süreç inşa etmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan bakıldığında zamanla öğretmenlerin içerik bilgisi pedagojik bilgileriyle taçlanıp, sınıfta aldığı pedagojik kararlarla bir pedagojik beceriye dönüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının değiştirilmesi gerekliliği mesleki kimlikteki yenilikler, yenilikçi fikirler karşısında önemlidir. Mesleki anlamda tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında daha çok didaktik bir yaklaşım sergilediklerini böylelikle pegojik uzmanlık becerisi kazanmaktan uzaklaştıklarını belirli araştırmalar ortaya koymuştur. Hong (2010) öğretmenin tanımlanabilir özellikleri ile öğretmenin kariyeri boyunca sergilemiş olduğu gelişme süreci arasında net bir bağlantı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim genellikle öğretmenlerin işbirliği içerisinde gerçekleştirildiğinde mesleki gelişim de ilerlemeyi öğrenme toplulukları içerinde uzmanlaşmayı beraberinde getirecektir. Önemli olan nokta aslında hizmet öncesinde bir öğretmen adayını "öğretmen kimliği ile yetiştirmek" sonrasında öğretmen yaşamında "öğretmen kimliğin yeniden yapılandırılmasını" sağlamaktır. Aslında bir öğretmen öğretmenliğe ilk başladığında profesyonel bir hazırlık süreci yaşamamışsa içselleştirilmemiş fikirlerle ve duygularla mesleğe başlar. Bu da anlamlı bir mesleki kimlik oluşum sürecinin oluşmasında en önemli engeldir.

Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) öğretmen eğitimi çalışmalarında kimlik ile ilgili olarak kişisel olarak devam bir entegrasyon süreci olduğunu önemle açıklamışlarıdır. Öğretmen konu veya içerik bilgisi öğretmen etkinliğini belirlemede önemli rol oynağı da vurgulanan diğer noktadır. Öğretmenin içerik bilgisi öğretmenin konu alanını anlaması ve uygulaması ölçüsünde tanımlanabilir. Öğretmenin konu bilgisi önemlidir çünkü aslında sınıf yönetimi gibi alanlarda odak noktası olarak görülürken öğretmen kimliğini inceleyen

araştırmalarda göz ardı edilmemeli ve irdelenmelidir. Gee (2000) tarafından kimlik öğretmenin kim olduğu ilişkin vurguyla tanımlanırken Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) bunun aksine öğretmen kimliğini etkileyen faktörler boyutundan kimliği açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenler içerik bilgisi, pedagojik kararlar ve ilgili didaktik deneyimlerle bu üç alan genelinde kendi mesleki uzmanlaşmalarını oluşturmalıdırlar.

Beijaard vd. (2004) öğretmenlerin mesleki kimlik açısından kritik dört özellik önermiştir:

1. Profesyonel kimlik yorumlanması ve yeniden biçimlenmesi gereken devam eden bir süreçtir.
2. Mesleki kimlik hem kişi ve hem de içerik bağlamıyla ilgilidir.
3. Bir öğretmenin mesleki kimliği az veya çok olarak kişinin alt kimlikleriyle harmonize olmuş biçimdedir.
4. Faaliyet profesyonel kimliğinin önemli bir unsurudur. Buradaki faaliyet kelimesi ile kast edilmek istenen öğretmenlerin öğretmen kimliği oluşturma sürecinde aktif olmaları anlamındadır.

Bu ifade edilen dört faktör aslında öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri merceği altında kimlik oluşumlarına yardımcı olmaktadır. Son olarak, bir öğretmenin mesleki kimliği; öğretmenlerin çalıştıkları bağlamları, kendi öğretim felsefeleri, stilleri ve tercihleri arasında sürekli gelişim göstermektedir. Öğretmenlerin "öğretim kültürü" içersinde öğrenen bir öğretmen olarak kimliklerini kendi kariyerinin bir parçası olarak görmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Moje ve Luke (2009)'un Çalışması

Moje ve Luke (2009) okuryazarlık kapsamında öğretmen kimliğini incelemiştir. Diğer araştırmacılardan farklı olarak kimliği; diğer eğitimcilerle tutarlı yapıda olan, karmaşık, teorik

ve çok yönlü bir yapı olarak ele almıştır. Okur-yazarlık ve kimlik arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Kimlik ile okuma-yazma arasındaki ilişki şekillendirilmiştir. Öğretmen kimliği okuma yazma araştırma ve öğretim kapsamında irdelendiğinde kimliğe ilişkin şu şekilde bir kavramsallaştırma ortaya konmuşturr:

- Farklılık olarak kimlik
- Öznellik olarak kimlik
- Bilinç olarak kimlik
- Söylem olarak kimlik
- Pozisyon olarak kimlik.

Kısaca öğretmen kimliğine ilişkin farklı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Bunları özetleyecek olursak; Bir öğretmen kimdir? Bir öğretmen ne yapar? Bu sorular çerçevesinde öğretmen kimliği:

- Sosyal etkileşimlerle yeniden yapılandırılan
- Diğerleri tarafından tanımlanabilen
- Devam eden bir süreç
- Çoklu kimlik bütünü şeklinde ifade edilebilir.

Moje ve Luke (2009) kimliği için tanımlanan beş kavram üzerinden ele alıp; bunlarla sınırlı kalmadan Gee (1996, 2000-2001) ve Bejjard vd. (2000; 2004) kuramlarıyla da ilişkilendirip üç varsayımda bulunmaktadır.

Bu varsayımlar,

a) bireysel kimlik

b) bir yapı olarak kimlik; çocukluk çağında başlayan ve yetişkinlikte de tamamlanmış kimlik

(c) sosyal kanallar aracılığıyla tek bir varlık olarak başkaları tarafından tanınabilen, inşa edilen kimlik şeklinde tanımlanmıştır.

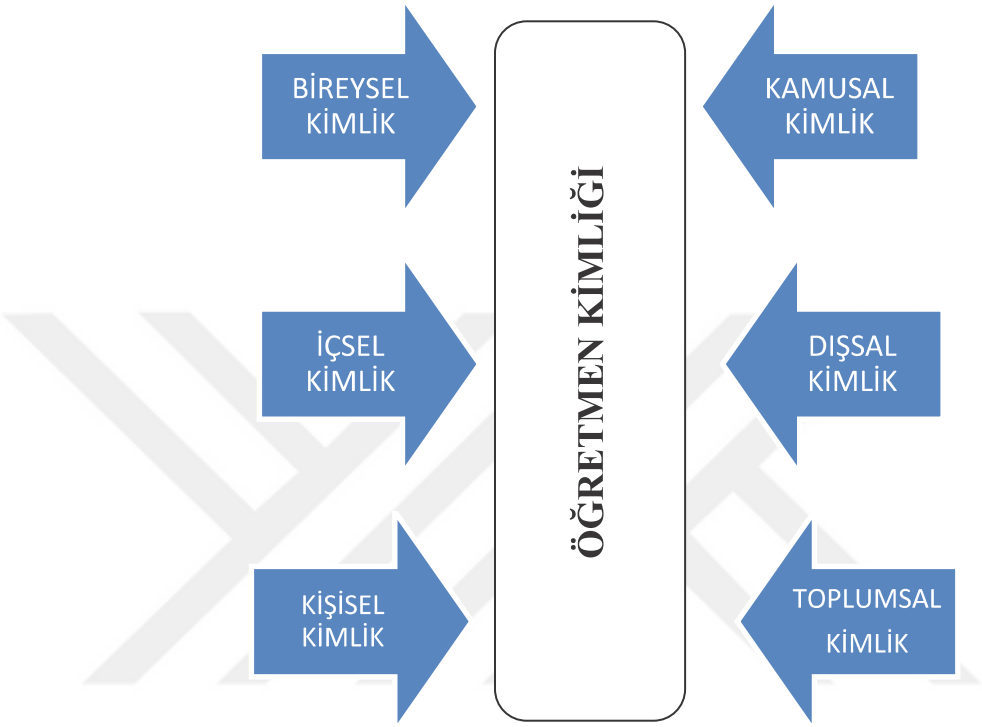
Danielwicz (2001)'in Öğretmen Kimliği Gelişimine İlişkin On Prensibi

Her bireyin içersinde, birbirlerine bağımlı ve birbirlerinden bağımsız olarak bir arada bulunan pek çok kimlik vardır. Örneğin sınıf öğretmeni olduğumuzda, okulda aynı zamanda öğrenci, evde ebeveyn veya çocuk, iş yerinde çalışan ve/veya toplumda bir üye olabiliriz. Özellikle, sınıf öğretmeni kimliği, meslek ile birlikte kişisel olarak, sosyal olarak ve bağlamsal olarak oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu, ırk, toplumsal cinsiyet, etnik ve sosyo-ekonomik sınıf ile oluşturulan konumsal kimlikten farklıdır. Bu nedenle, sınıf öğretmeni kimliğinin kavramlaştırılması, temsilcilik, bağlam ve kişisel ve toplumsal kimlik, iç ve dış kimlik, bireysel ve kamusal kimlik gibi ilişkiler açısından bir dizi karşıt kategorilerle açıklanmaktadır (Danielwicz, 2001).

Kendini bir sınıf öğretmeni olarak tanıyan bir temsilci için, kimlik, kişisel ve toplumsal kimlik olarak sınıflandırılır. Kişisel kimlik, öz ile tanımlanan bir olgu iken toplumsak kimlik ise diğerleri tarafından tanınan ve kabul edilen bir olgudur. "Sınıf öğretmeni kimliğinde" ise, birey kişisel bir kimlik (kendini bir sınıf öğretmeni olarak nasıl gördüğü) ile diğer öğretmen arkadaşları, öğrenciler, yöneticiler ve ebeveynlerin onu bir öğretmen olarak nasıl gördüğünü kapsayan toplumsal bir kimliği birleştirebilir. Ayrıca, kişisel bir kimlik, özün bir öğretmen olarak içsel ve bireysel olarak algılanmasıdır, fakat toplumsal bir kimlik özün bir öğretmen olarak dışsal ve kamusal olarak algılanmasıdır.

Sınıf öğretmeni kimliği, içsel veya dışsal olarak oluşturabilir. Aynı şekilde, sınıf öğretmeni kimliği, toplumdaki bir ilişki aracılığıyla bireysel veya kamusal anlama sahip olabilir. Toplumsal bir kimlik oluşturmadaki en önemli unsur, çeşitli sosyal bağlamlardaki sosyal etkileşimdir. Diğer insanların bir grubun üyesi olarak gördüğü öğretmenlerin sosyal sınıflandırılması, mesleki kimliklerin oluşturulmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle, mesleki bir

kimlik, içsel veya bireysel bir kimlik olarak adlandırılmaktadır. Bunun tersine, toplumsal bir kimlik ise dışsal veya kamusal bir kimlik olarak adlandırılmaktadır. Şekil 1'de öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması verilmiştir.



*Şekil 1.*Öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması

Şekil 1 incelendiğinde her kişisel veya kamusal kimlik oluşturma sürecinde, birey-öz ve diğerleri arasındaki etkileşimler yer almaktadır. Şekil 1'de görülebileceği üzere, kişisel ve toplumsal kimlikler, her paralel süreç ile işbirliği içerisinde geliştirilmektedir. Kişisel ve toplumsal bir kimlik arasındaki ilişki birbirinden ayrı değil, birbirleri için tamamlayıcıdır. Aslında, içsel ve bireysel bir kimliği oluştururken, toplumsal bir kimlik özdeki kişisel kimliğin oluşturulması için gereklidir. Dışsal ve kamusal bir kimlik oluşturma sürecinde, toplumsal bir kimliği güçlendirmek için kişisel bir kimlik de önemlidir.

Danielwicz (2001) kitabında öne sürdüğü üzere öğretmen kimlik gelişimi için on pedagoji prensibi bulunmaktadır. Bu pedagoji prensipleri, program, sınıf ortamı ders tasarımı ve yöntemi gibi yapısal prensipleri ve bireylerin performans ve etkileşimlerine ilişkin edimsel

prensipleri içermektedir. Yapısal prensiplerde, beş prensip bulunmaktadır: söylem zenginliği ve açıklığı, diyalog ve söylemsel program, işbirliği, müzakere ve dönüşlülük. Benzer şekilde, beş edimsel prensip bulunmaktadır: uygulamada kuramsallaştırma, temsilcilik, yinelemeli gösterim, yetki ve sahneleme. Bu prensipler, kimliklerin dönüştürülmesi ve değişen kimliklerin anlaşılmasıyla ilgilidir, çünkü bireysel olarak öğretmenin öğretim filozofisini, inancını, davranışını ve deneyimini şekillendiren öğretmen kimliği gelişimi kuramı ve uygulaması arasındaki tanımlayıcılardır. Özellikle, sınıf öğretmeni kimlik oluşumunu anlamak için muhtemelen en büyük öneme sahip olan işbirliği, dönüşlülük, temsilcilik ve yinelemeli gösterim prensipleri önemlidir.

"İşbirliği", kimlik gelişimi için öğretmenlerin görüşünü, bakış açılarını, sorumluluklarını ve sosyal değerlerini paylaşmak için yapılan işbirlikçi çabalar anlamına gelmektedir. İşbirliği, sosyal etkileşimler içerisinde farklılık göstermektedir ve bizim toplumsal kimliklerimizi etkilemektedir. Bunun sonucunda, her öğretmenin toplumsal, kamusal ve dışsal kimlikleri, birbirleriyle çalışma fırsatları bulduklarını güçlendirilebilir. İşbirlikçi ortamlar, bireysel ve toplumsal kimliklere sahip bir grubun üyelerini bir araya getirecek şekilde açık uçlu, esnek ve duyarlıdır.

Dönüşlülük, öz bilinçli bir şekilde düşünme eylemidir. Dönüşlülük, kişinin gelecekte ne yapması gerektiği ve nasıl olacağından ziyade geçmişte ne yaptığı ve nasıl olduğuna odaklanmaktadır. Geriye dönüşlülük eylemiyle, öğretmenler kendilerini vd.ni sosyal etkileşimler içerisinde nasıl anlayacaklarını derin bir şekilde yeniden düşünmektedir. Öz bilginin arttırılması için bir yöntem olan dönüşlülük, insanların kimliklerini etkileyen sosyal durumlardan daha fazla farkında olmasını sağlamaktadır. Yani, öğretmenler yalnızca kendi içsel, psikolojik ve zihinsel durumlarını değil, bunun yanı sıra dışarıdaki durumları, diğerlerini ve sosyal bağlamda kendilerini düşünürlerse, dönüşlü olurlar. Öğretmenler için, dönüşlülük, öğretimlerine ilişkin deneyimleri, inançları, filozofileri ve davranışları hakkında

düşünmeleri için bir fırsattır. Öğretmenlerin dönüşlü düşünmesi, öğretmenlik hayatlarını değiştirmeleri ve yenilemeleri için bir başlangıç noktasıdır. Dönüşlülük, öğretmenlik uygulamasını geliştirmek için, gerekli ve değerli bir karardır. Bu nedenle, dönüşlülük bir öğretmen kimliğinin oluşturulmasında temeldir.

Temsilcilik, bir öğretmeni bir öğretmen yapan ve öğretim yapmasını sağlayan dışsal veya içsel güç ve kaynaktır. Temsilcilik, öğretmenleri eğiten bir üniversite gibi dışsal bir kurum veya organizasyon olabilir ve aynı zamanda öğretmen olarak tanınma ve hareket etme hissi veya isteği de olabilir. Bir öğretmenin gerçek yaşamı, çeşitli temsilciliklerden etkilenebilir çünkü temsilcilikler, kimlik oluşumu için bir olanak sağlayabilir. Bir öğretmen olarak tanınmanın önüne geçen "olumsuz temsilcilikler" (örn. başarısız bir deneyim, tartışma ve sıkıntı) ve öğretmen kimliğinin farkındalığını arttıran "olumlu temsilcilikler" (örn üniversite, okul ve çalışma arkadaşları) bulunmaktadır. Öğretmenlere ilişkin içsel veya dışsal temsilcilik, öğretmen kimliğinin oluşumunda önemlidir.

Son temel prensip olan yinelemeli gösterimin, kimlikleri yaratmasıdır."Özler nasıl gösterilmektedir?" sorusu, kimlik gelişimi için önemli bir sorudur. Öz konusuna odaklanırken, gösterim ve kimlik arasındaki ilişki, diğer prensiplere göre daha birbirine bağımlıdır. Aslında, öğretmen eğitimi için olan bir üniversitede, öğretmenlerin gösterimi, bir öğretmen olarak mesleğe hazırlanan öğrenciler için temeldir. Bu ideal gösterim, bir öğretmen olacak ve bir öğretmen olarak hareket edecek öğrencilerin güçlü bir arzusudur. Gösterimlerinde, bir öğretmenin ideal görünümü ile ilgili kişisel görüşler, düşünceler, deneyimler ve fikirler bulunmaktadır. Bu gösterim, yazılı bir tartışma, denemeler, dergiler, ders planları, fotoğraflar, çizimler, heykeller, vücut dili, mimikler, yüz ifadeleri, duruş, kıyafet, ses, konuşma ve müzik gibi görsel, işitsel, soyut veya somut şekillerde yorumlanmaktadır.

Bu en temel dört prensibin yanı sıra, diğer altı prensip de, öğretmenleri kendi sınıf öğretmen kimliklerini oluşturma konusunda nasıl bilgilendireceğimizi ve ilham vereceğimizi

anlamada ilişkilidir. “Söylem zenginliği ve açıklığında” söylem, deneyimi ve gerçekliği oluşturan ve yapılandıran bir dil etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Söylem aracılığıyla, öğrenciler öğretmen olmadaki varlıklarını ve özlerini algılayabilirler. Söylem, konuşmacılar ve dinleyicileri birleştirir ve bağlamdaki kültür ve ilişkiler arasında geçiş yapar. Örneğin öğretmen eğitimcileri ve hizmet öncesi öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve branşlar, içerisinde söylem her zaman bulunmaktadır. Danielwicz (2001), söylemin öğretmen ve bir öğretmen olmayı öğrenmek için pedagojide çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, söylemin, öğretmenlik felsefesine ilişkin yazılı etkinliklerde bulunan ve bilgilendirme, düşünme, paylaşma, tartışma ve görüşme konusunda zorluk çeken hizmet öncesi öğretmenler için nasıl bir rol oynadığını göstermiştir. Söylem dilin şekilleri ve durumlarına, konulara, dinleyicilere uygun bir şekilde farklılaştığı için, söylemin zenginlik ve açıklık ile nitelendirilmesi doğaldır. Zenginlik ve açıklığı temel alan söylem, öğrenme ve öğretme süreçlerinde merkezi konumdadır.

Söylemin yanı sıra, diyaloga dayalı bir program, bir öğretmen olmak için öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Diyalog, dil ve sosyal etkileşim aracılığıyla yapılan bir iletişim yoludur. Aynı zamanda, bir pedagoji şekli ve yapısıdır. Diyalog ile bilgi, deneyim, inanç, değer ve kültürler katılımcılar arasında sosyal ve toplu olarak paylaşılmaktadır ve yeniden uzlaşılmaktadır. Diyalog, sesleri desteklemek için güçlü, bakış açıları yaratmak için kapsamlı ve bilgi ve deneyimleri tekrar yapılandırmak için yaratıcıdır. Diyalog ile, öğretmenler, farklı bireylerle etkileşime geçerek, onları kıyaslayarak ve karşılaştırarak kimlikler ortaya koymak ve oluşturmak için bir fırsat elde edebilir (Danielwicz, 2001).

Danielwicz (2001) müzakerenin, öğrencileri bir öğretmen olmak için verimli ve gerçek bir alıştırmayla yetiştirebilen öğretmen yetiştirmeprogramları için kavramsa bir çerçeve ve yöntem olabileceğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda müzakere, zihnimizde olanları konuştuğumuz etkileyici ve etkin bir süreçtir.

Edimsel bir prensip olan "uygulamada kuramsallaştırma" öğretmenlik mesleğini şekillendirmede uygulanabilir ve kullanışlıdır. Danielwicz (2001) "öğretmek kuramsallaştırmaktır" fikrini ortaya atmıştır ve bir şey öğretmenin, bireyin deneyimlerini kullanarak kuram ve uygulama arasındaki farkı kapatarak, bir kuramı uyarlaması ve bir uygulamayı tekrar oluşturması için kullandığı yaratıcı yolda saklı olduğunu söylemiştir. Uygulamada kuramsallaştırma, bir hizmet öncesi öğretmen için kişiselleştirilmiştir. Uygulamada kuramsallaştırma ile bireysel olarak hizmet öncesi öğretmenler, uygulamadaki kendi kuramlarını gerekçelendirebilir ve kişiselleştirebilir.

Yetki, Danielwicz'e göre (2001) sosyal ilişkilerle elde edilen, verilen veya üretilen mevcut bir güç ve sestir. Bir sınıf içerisinde, öğretmenlerin konuşma, emretme ve öğrencileri bir şeyler yapmaya zorlama yetkisi vardır. Ancak, bir öğretmenin yetkisi, yalnızca verilmez, aynı zamanda uygulama ile elde edilir. Sınıf söyleminde, hizmet öncesi öğretmenlerin bir öğretmen olarak yetkileri olmasına rağmen, muhtemelen bir ses oluşturmak için uygulama yapma fırsatları olmadığından dolayı güçlü bir sesleri olmadığı sıklıkla gözlemlenmektedir. Sesin pratik edilmesi, yetkiyi güçlendirebilir. Öğretmen kimliğinin oluşturulması, kim oldukları konusunda, sınıf içerisinde yetki ve seslerin olduğu konusunda, öğretmenleri bilgilendirir.

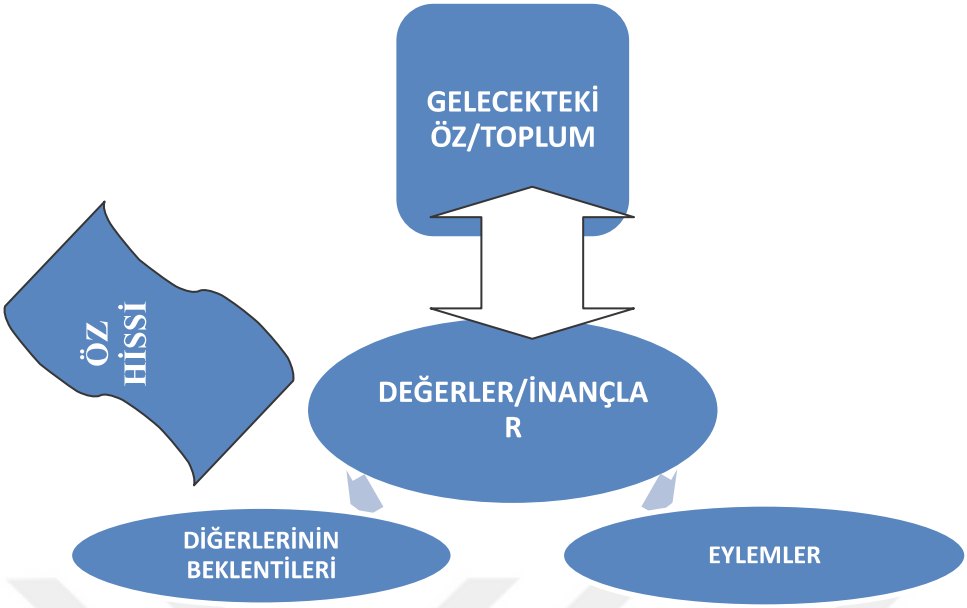
Sahneleme, programlar, etkinlikler, değerlendirmeler ve söylem de dâhil olmak üzere bir pedagojideki somutlaştırılmış fikirler, teoriler ve prensipler olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin özü ve inançları, öğretimde somutlaştırılmış sahneleme ile sınıflara yansımaktadır. Sahneleme, öğrencilerin, öğretmenlerin kim olduğunu, öğretmenlerin neye inandıklarını ve öğretmenlerin öğrencilerin sınıftaki davranışlarını nasıl oluşturduklarını deneyimleyebileceği, uygulanabilir bir yöntemdir.

Öğretmen kimlik oluşumunda, Danielwicz (2001), bir öğretmen kimliğinin oluşturulma sürecinin, eğitim kurumları veya öğretmen eğitimi programları ile geliştirildiğini

varsaymaktadır. Bu varsayıma dayalı olarak, öğretmen hazırlık programları ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere öğretmen eğitiminin, bireysel olarak öğrencileri veya öğretmenleri öğretmen kimliklerini oluşturmaları konusunda yardımcı olabilmeli ve onları teşvik edebilmelidir. Ayrıca öğretmen eğitiminin pedagojisinin öğretmen kimliklerini şekillendirmede ve oluşturmada bir role sahip olduğu da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda pedagoji, öğretmen kimliklerinin gelişimini hızlandırmak için etkinlikleri, etkileşimleri ve projeleri tekrar yapılandıran yapısal ve biçimlendirici bir süreç olarak tanımlanabilir.

Helms (1998)'in Kimlik Modeli

Bilim eğitiminde, "kimlik modeli" Helms (1998) tarafından öne sürülen ilk kavramsal kimlik modelidir. Bu kimlik modeli, deneyim, kültür ve toplum da dâhil olmak üzere bağlamları temel alan dört ana boyuttan oluşmaktadır: (a) eylemler, (b) kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler veya diğerlerinin beklentilerine ilişkin insanların düşünceleri (c) değerler ve inançlar (d) insanların nereye doğru gittiklerini düşünmesi veya ne tür bir insan olmak istedikleri. "Değerler ve inançlar" boyutu, ağırlık merkezi olarak modelin tam ortasında yer almaktadır. Diğer üç boyutlar, bu merkezi boyut aracılığıyla bağlantılıdır. "Değerler ve inançlar" diğer boyutlarla etkileşime geçmek için merkez niteliğinde olduğu için, "öz hissi" sonuçta bu merkezi boyut ile ilerlemektedir. Her bağlantı, boyutlar arasındaki bir ilişkiyi temsil etmektedir: ok, ilişkinin yönlülüğünü temsil etmektedir ve kalınlık ilişkinin önemini temsil etmektedir. Bu nedenle, değerler/inançlar ve gelecekteki öz arasında güçlü bir ilişki varken, değerler/inançlar ve diğerlerinin beklentileri ve eylemler arasındaki ilişki zayıf fakat yine de önemlidir, çünkü eylemler değerlerimizi veya inançlarımıza yansıyabilir veya yansımayabilir. Diğerlerinin beklentileri ile eylemler arasında, önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Şekil 2'de Helm's kimlik modeli verilmiştir.



Şekil 2. Helms'in kimlik modeli -Deneyim/ Kültür / Toplum

Bu modelin boyutları ve bağlantıları, uygulamalı olarak tanımlanmıştır ve desteklenmiştir. Modelin bu özelliği, hem olumlu hem de olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Şekil 2'de görülebileceği üzere, kimlik modelinde, boyutlar arasındaki tüm ilişkilerin bulunması ihmal edilmektedir. Örneğin, gelecekteki öz ve diğerlerinin beklenti ve eylemleri arasındaki ilişkide, her ne kadar "gelecekteki öz" "eylemi" etkileyebilse de ve "diğerlerinin beklentilerinden" etkilenebilse de, hiçbir bağlantı bulunmamaktadır. Helms'in modeli yalnızca, araştırmasında gözlemlendiği bulgulara dayanmaktadır. Ayrıca, Helms, branşın öz hissini olumsuz bir şekilde etkileyebileceğini, çünkü Helms'e göre, branşın farklı branş alanlarında eğitim veren bir öğretmenin diğerlerine karşı hissini ayrı tutabilir ve aynı zamanda pek çok branşta eğitim veren öğretmenlerin öz hissinde bir karışıklığa neden olabilir. Branşın etkisine rağmen, Helms "branşı" "kimlik modelinin" bağımsız bir boyutu olarak değil "gelecekteki öz" veya "değer ve inanç" boyutlarını etkileyen bir unsuru olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, Helms'in modelinde, branş olarak fen bilimleri, bir öğretmenin nasıl bir insan olduğunu veya nasıl olmak istediğini etkilemektedir ve kişinin değerleri ve inançları,

bilimi neyin özel yaptığını veya değerli kıldığını da içermektedir. Branşın öğretmenlerin yaptıkları şey ve öğrettikleri şey olduğu, yani, branşın "uygulama" olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin öz hissinin kolaylıkla yaptıkları uygulamalar ile tanımlanamayacağı veya anlatılamayacağı ileri sürdüğü için, Helms "kimlik modelindeki" öğretmen kimliğini oluşturmada branşın rolünü dikkate almamaktadır. Bu kimlik modeli boyunca, Helms belirli bir branş kimliğine değil "öğretmen kimliğine" vurgu yapmıştır. Bu çalışmada Helms'in araştırmasını sınıf öğretmeni kimliğine ilişkin kavramsal bir model oluşturmak amacıyla uyarlamaktadır.

Starr vd.(2006)'nın Öğretmen Kimliği Aracı

Starr vd. (2006), hangi unsurların öğretmen kimliğini oluşturduğunu ve bu unsurların öğretmen kimliğini ölçmek amacıyla bir araca nasıl dâhil edildiğini göstermektedir. Starr vd. (2006) hekim öğretmen kimliğinin yedi unsurunu içeren 37 maddelik bir anket geliştirmiştir: (a) eğitim vermekten içsel bir tatmin duymak (b) öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak (c) bir öğretmen grubuna ait olmak (d) öğretmek için bir sorumluluk hissetmek (e) öğrencilerle klinik uzmanlık paylaşmak (f) öğretmek için ödüller almak ve (g) bir hekim olmanın bir öğretmen olmak olduğuna inanmak. Bunlar arasından, dört unsur "eğitim vermekten içsel bir tatmin duymak", "öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak", "bir öğretmen grubuna ait olmak", "öğretmek için ödüller almak", Snyder ve Spretizer'in çalışmasında, profesörlerin öğretimlere olan bağlılıklarını kolaylaştırmak için önemli unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Starr vd. (2003), Snyder ve Spretizer'in (1984) bu unsurların hekimlerin öğretmenlik rollerine olan bağlılıklarını arttırmak amacıyla eş zamanlı olarak katkı sağladığına dair görüşlerine benzer bulgular ortaya çıkarmıştır. Kalan üç unsur, "öğretmek için bir sorumluluk hissetmek", "öğrencilerle klinik uzmanlık paylaşmak", "bir hekim olmanın bir öğretmen olmak olduğuna inanmak" ise, hekim öğretmen kimliğine ilişkin bir odak grup tartışması ile tanımlanmıştır.

Starr vd. (2003), hekimlerin hastalar ve öğrenciler ile karşılaştıklarında, onları eğitmek, bilgilendirmek ve onlarla bilgilerini paylaşmak için güçlü bir sorumluluk hissettiğinden bu üç unsurun, hekim öğretmen kimliğini nitelendirmede birbirinden ayırt edilebileceğini öne sürmüştür. Hekimler, başkalarına bir şeyler öğretirken ve onları bilgilendirirken gösterdiği davranışların, klinik sorumluluklarını yerine getirirken bile, onların bir hekim ve aynı zamanda bir öğretmen olma yolları olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde, çalışmada hekimlerin hekim gibi olmalarını sağlayan hekim öğretmen kimliğine ilişkin gerekli unsurlar bulunmuştur.

Belirli bir disiplindeki öğretmen kimliğinin niteliksel unsurlarına ilişkin elde edilen bu yeni bulgu, hekimler için öğretmen kimliğini ölçecek bir aracın geliştirilmesinin başlangıcı için bir temel niteliğindedir. Starr vd. (2006), daha önceki çalışmasını (2003) ve pilot testini temel alan, hekim öğretmen kimliğe ilişkin bir ilk araç geliştirmiştir. Aracın geliştirilme sürecinde, önceden bahsedilen yedi unsura ek olarak ilk hekim öğretmen kimliğine iki unsur daha eklenmiştir: "küresel öğretmen kimliği" ve "istenilen sonuçlar". Pilot test için "küresel öğretmen kimliği" bir pilot aracına dâhil edilmiştir, öte yandan "istenilen sonuçlar" pilot testten sonra ankete ilişkin odak grup tartışma sonuçlarını gösterecek ilk araca eklenmiştir. Hekim öğretmen kimliği aracı için yapılan ilk test ile aracın güvenirliği incelenmiştir, fakat küçük örneklem boyutu nedeniyle yapısının geçerliği incelenmemiştir. Ancak, bu çalışma, öğretmen kimliğinin ölçülebileceğini gösterecek, öğretmen kimliğine ilişkin araştırmalardaki ilk dayanak noktasını oluşturduğu için, değerlidir. Hekim öğretmen kimliğinin unsurlarına ve bir araç oluşturulmasına ilişkin bulgular, sınıf öğretmeni kimliği aracının ilk şeklinin oluşturulması için bu çalışmada bir çerçeve olarak benimsenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Kimliğinin Oluşturulması

Helms'in kimlik modelinde (1998), Starr vd. ileri sürdüğü unsurlarda (2006) ve öğretmen kimliğine ilişkin diğer araştırma bulgularında görülebileceği üzere, sınıf öğretmen

kimliğiyle ilgili olan birkaç unsur bulunmaktadır. Örneğin, Helms'in kimlik modeli, dört boyutla ifade edilen (a) eylemler, (b) kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler veya diğerlerinin beklentilerine ilişkin insanların düşünceleri (c) değerler ve inançlar (d) insanların nereye doğru gittiklerini düşünmesi veya ne tür bir insan olmak istedikleri toplum, kültür ve deneyimden oluşan bir bağlam içermektedir. Starr vd. (2006) hekim öğretmen kimliğine ilişkin yedi unsur ileri sürmektedir: a) eğitim vermekten içsel bir tatmin duymak (b) öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak (c) bir öğretmen grubuna ait olmak (d) öğretmek için bir sorumluluk hissetmek (e) öğrencilerle klinik uzmanlık paylaşmak (f) öğretmek için ödüller almak ve (g) bir hekim olmanın bir öğretmen olmak olduğuna inanmak. Sonrasında, bu araca iki unsur daha eklenmiştir: (h) küresel öğretmen kimliği ve (i) istenilen sonuçlar. Bu bağlamda kuramsal perspektifler; Gee (1996, 2000-2001), Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), ve Moje ve Luke (2009) ile Danielwicz (2001)'in gerçekleştirdiği öğretmen kimliğine ilişkin on ilkesiyle ilgili çalışması, Helms (1998) tarafından kimlik modeline ilişkin ilk kavramsal model çalışması, Starr vd. (2006) tarafından hekimlerin öğretmen kimliklerine ilişkin görüşlerinden yararlanılarak sınıf öğretmeni mesleki kimliği oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bilim eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarla, kişisel, kurumsal ve yönetimsel etkiler tanımlanmıştır: sınıf çalışması, hazırlık programları, mesleki gelişim programları, öğrenci öğretimi, çıraklık, yaşam geçmişi, öğrenim deneyimleri, eğitsel politika, iş arkadaşları, mentörler ve yöneticilerle olan ilişkiler. Öğretmen kimliğine ilişkin yapılan araştırmalarda, psikolojik ve sosyolojik unsurlar bulunmaktadır. Psikolojik unsurlar şu şekilde tanımlanmaktadır: bilgi, tecrübeler, yaşam geçmişi, özgeçmiş, kişilik, duygular, kaygılar, endişe, davranışlar, tutku, motivasyon, tatmin, bağlılık, güven, hayaller ve umutlar. Sosyolojik unsurlar ise, kültür, okullar, kurumlar, politika, reform hareketleri, öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla ve çalışanlarla ilişkiler.

Öğretmen kimliği, mesleki kimliğin oluşturulmasında ve gösterilmesinde öğretmenlik uygulamasıyla güçlü bir bağlantı göstermiştir. Öğretmenlik uygulaması etkili bir unsurdur. Ayrıca, eğitim dışındaki araştırmalarda bildirildiği üzere, mesleki kimliğe ilişkin diğer unsurlar arasında arka plan, çevre, deneyimler, ilgi alanları, seçim amaçları, seçim eylemleri, performans, güven, bağlılık, tatmin, tükenmişlik, emeklilik, öz etkinlik, öz güven, öz değer, öz değerlendirme, öz tatmin ve öz eleştiri.

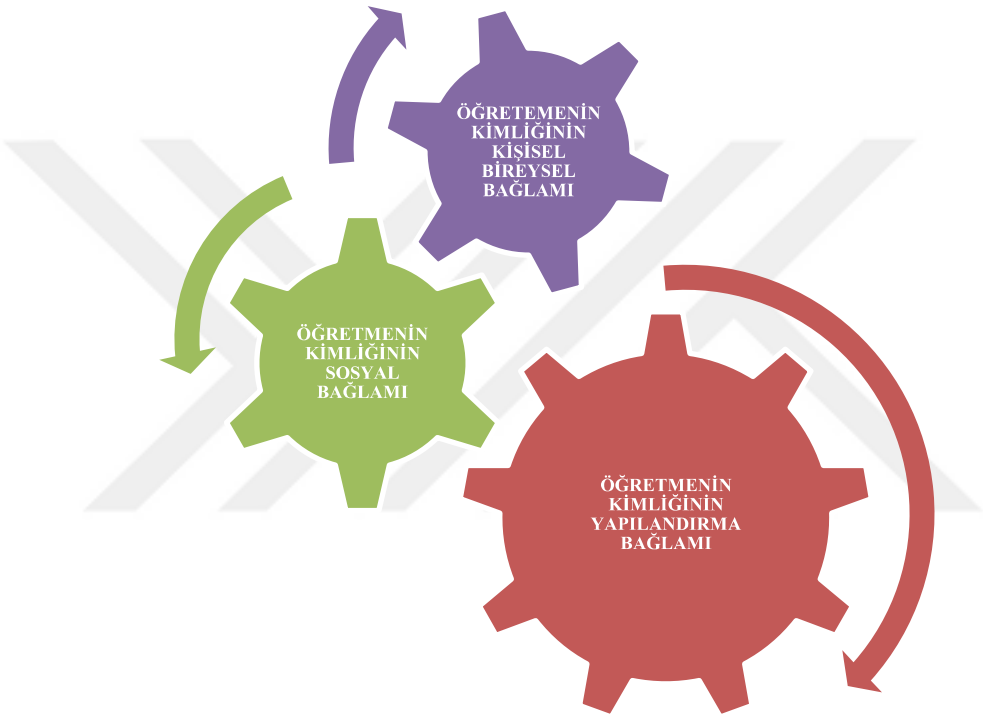
Bu araştırmanın konusu, öğretmen mesleki kimliğinin etkilediği düşünülen etkenlerden, *"öğretmen öznelliğine"* odaklanmaktadır. Öğrenme ve öğretim dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini inşa etmesinde; çeşitli bağlamdan bakılarak modelleme yapılacaktır. Sınıf öğretmeni mesleki kimliğine yönelik oluşturulan kimlik modelinin kavramları ve yer alan nitelikler şu şekildedir:

- Kişisel deneyimler: deneyimler, kişisel arka planlar, biyografisi, yaşam öyküsü, akademik başarı, anılarla öğretmenleri ve rol modelleri, okul anıları
- Sınıf öğretmenliği yaparken ki süreç-fiilen öğretmenlik yaparkenki süreç
- Sınıf öğretmeni olmaya karar verme süreci
- Sınıf öğretmeni nitelikleri/özellikleri
- Sınıf öğretmeni olarak hedef-beklentileri
- Sınıf öğretmeni olarak yansıtma-yapılandırma
- Sınıf öğretmeni mesleki kimliği oluşumu-yapılandırması

Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Modeli

Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalarda bilimsel çalışmalar olmasına rağmen öğretmen kimliği kavramı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Ayrıca kavrama ilişkin olarak kimlik psikolojik ve sosyolojik kimlik olarak iki kategoride ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini inşa etmelerinde kullanılabilecek hiçbir ölçek geliştirilmemiştir. Aynı zamanda yapılan sınıf öğretmenliği mesleki kimlik çalışmalarında

kuramsal çerçeveler bağlamında boşluklar vardır, yapılan çalışmalarda görüş birliği sağlanamamıştır. Öğretmen kimlik yapısı ile ilgili olarak yapılan araştırmalar tam olarak kimlik yapısını açıklamış değildir. Aynı zamanda sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmasıyla ilgili bir model çalışması yoktur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamları birbirleriyle ilişkili olacak şekilde mesleki kimlik modeli tasarımı yapılmıştır. Şekil 3'de mesleki kimlik bağlamları ilişkisi verilmiştir.

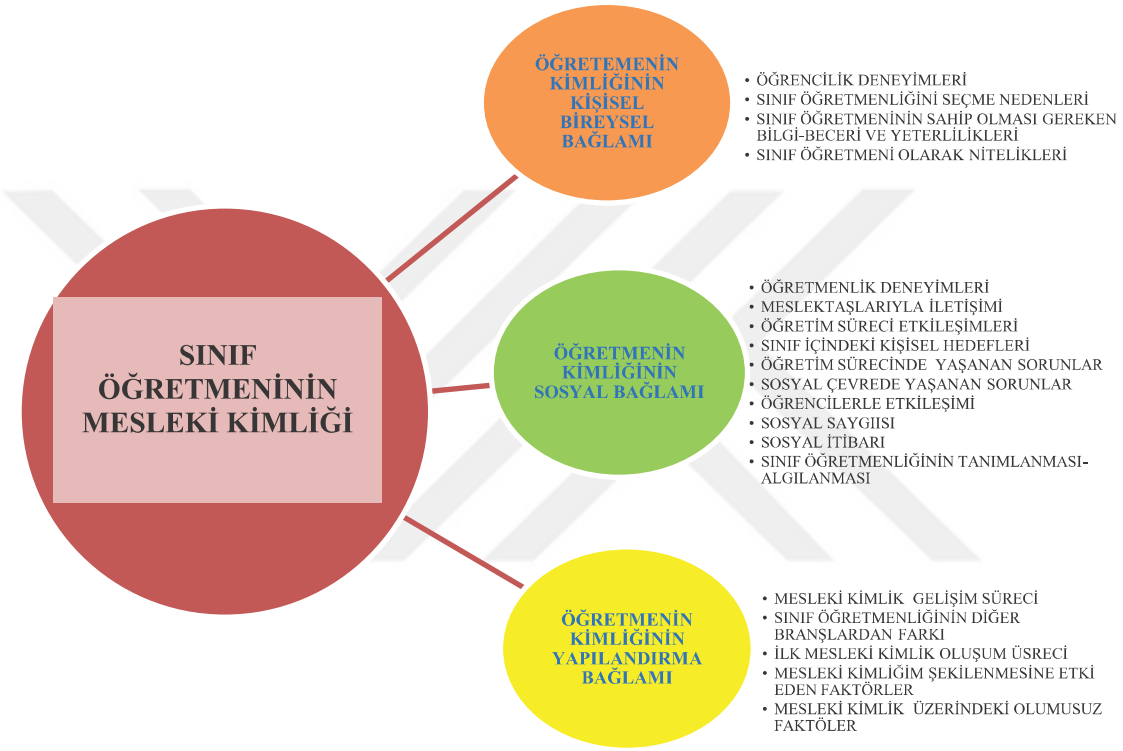


Şekil 3. Sınıf öğretmeni mesleki kimlik bağlamları

Şekil 3' e bakıldığında literatür taraması sonucunda kuramsal çerçeve içersinde sınıflandırmalar belirlenmiştir. Bu çerçevede literatür taramaları eşleştirilerek sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bağlamları ve bu bağlamların alt boyutları oluşturulmuştur.

Her sınıf öğretmeni bireysel kimlik özelliklerine göre mesleğini icra etmektedir. Fakat öğretmenlik mesleğini gerçekleştirdiği toplumsal konumda geçirmiş olduğu birçok öğretimsel deneyimler ışığında mesleğinin toplumsal öğesini de işe koşmaktadır. Böylelikle aslında sınıf öğretmenliği mesleği öğretmenin hem kendisini, hem de toplumu ve hayatı nasıl

düşündüğünü belirlemektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri aslında onların toplum içinde içselleştirdikleri toplumsal ve bireysel görevlerini şekillendiren yapısal bileşenler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliği ve sınıf öğretmen kimliği oluşumuyla ilişkili kavramsal çerçeve ve bileşenleri Şekil 4'te sınıflandırılmıştır:

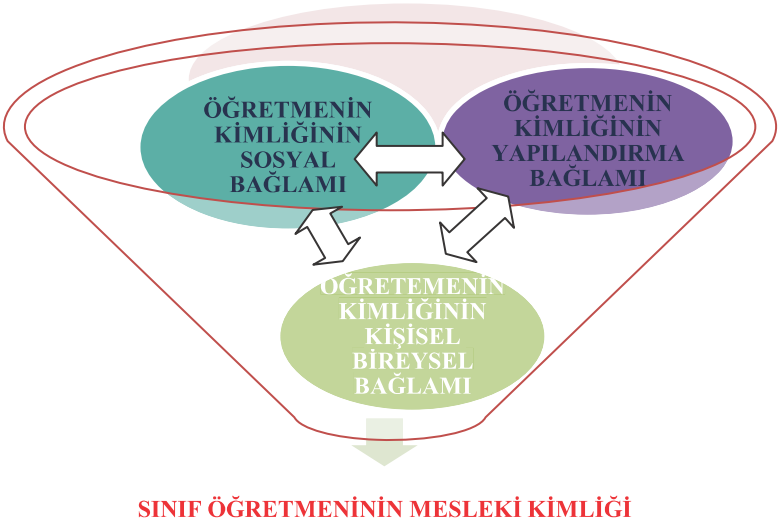


Şekil 4. Sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin kavramsal çerçevesi ve bileşenleri

Şekil 4 incelendiğinde mesleki kimliğin üç ana kavramsal çerçevesi ve bunların altında yer alan bileşenler ortaya konmuştur. öğretemenin kimliğinin kişisel olan bireysel bağlamı; öğrencilik deneyimleri, sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri, sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi-beceri ve yeterlilikleri, sınıf öğretmeni olarak niteliklerinden oluşmaktadır. Öğretmenin kimliğinin sosyal bağlamı; öğretmenlik deneyimleri, meslektaşlarıyla iletişimi, öğretim süreci etkileşimleri, sınıf içindeki kişisel hedefleri, öğretim

sürecinde yaşanan sorunlar, sosyal çevrede yaşanan sorunlar, öğrencilerle etkileşimi, sosyal saygısı, sosyal itibarı, sınıf öğretmenliğinin tanımlanması-algılanması olarak belirtilmiştir. Öğretmenin kimliğinin yapılandırma bağlamı ise; mesleki kimlik gelişim süreci, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı, ilk mesleki kimlik oluşum üsreci, mesleki kimliğim şekilenmesine etki eden faktörler ve mesleki kimlik üzerindeki olumusuz faktöler olarak ortaya konmuştur.

Öğretmenliğin meslek oluşu ile özellikle sınıf öğretmenliği mesleği noktasından irdelenip öğretmenlerin toplum içindeki statülerini belirleyen önemli bir unsur olarak *"öğretmen kimliği"* karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenliği meslek grubunda olan bireyler ait oldukları toplum içinde bu mesleğe ilişkin bir mesleki kimlik yapısı oluşturmalıdır. Araştırmada toplum içindeki sınıf öğretmenlerinin üstlendiği mesleki roller ve bu bağlamda toplum içindeki mesleki statüleri aslında özünde onların birer sınıf öğretmeni mesleki kimliği oluşumunda önemli yapı taşıdır. Kimlik oluşumu, bir pratik bilgi inşa etme sürecidir ve bu süreç kişisel ve kolektif olarak eğitimle alakalı görülen şeylerin bir entegrasyonu ve bütünleştirilmesi sürecidir. Yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimliği için kavramsal bir model Şekil 5'te oluşturulmuştur.



Şekil 5. Sınıf öğretmeni mesleki kimlik kavramsal modeli

Araştırmaya öğretmenin bir meslek olması bağlamından bakılarak; öğretmenlerin bilgi ve becerileriyle yaşamını kazanabileceği, toplumda sorumluluk üstlendiği yaşamsal etkinlikleri incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kaynağı toplumun sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik, teknolojik her türlü yapısının birbiriyle olan ilişkisel bütünüdür, iş birliğidir. Sınıf öğretmeni mesleki kimliği öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin gelişmesinde öğretmenlerin organize ettiği zengin öğretim deneyimler sayesinde göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Öğretmenin performansı ve eylemleri üzerindeki asıl önemli olan etki öğretmenin sahip olduğu kimlik yapısı, oluşturduğu kimlik yapısı ve de bunu yeniden yapılandırma sürecidir. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak ve bu alandaki çalışmaları ilerletmek için bir sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin düzeyini belirlemek için bir araç geliştirilmesi, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin modelini geliştirmesi, nitel ve nicel olarak sınıf öğretmeni mesleki kimliğini inceleyerek sınıf öğretmeni mesleki kimlik düzeyinin saptanması sağlanmıştır.

Bölüm III

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, araştırmacının öncelikle nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, yapılan analizler sonucunda ulaştığı sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir (Creswell, 2003). Bu şekilde gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak araştırılan gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanmaktadır.

Karma yöntem desenli araştırma nitel ve nicel araştırmaların veya paradigmaların karışımını içeren bir araştırmadır (Johnson ve Christensen, 2008). Morgan (1998) ve Morse (1991)'a göre bir kişi karma yöntemle tasarımda paradigmaya olan vurguyu (yani karma araştırmanın nicel veya nitel bileşenlerine eşit ağırlık mı verileceği, yoksa bir paradigmaya daha fazla mı ağırlık verileceği) göz önünde bulundurabilir. Başka bir ifadeyle, nicel araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli sonuçlar, anlamlı olmayan veya aykırı sonuçları daha derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla nitel veriye gereksinim duyulduğunda kullanılan bir yöntemdir (Morse, 1994). Bu yöntemin genel amacı nitel aşamayı nicel verinin kapsamındaki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell ve Clark, 2014). Bununla birlikte nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırmaktadır.

Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin incelendiği bu araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının gerekçeleri şunlardır (Johnson ve Christensen, 2014):

1) Araştırmadaki nicel sonuçlarla ortaya çıkan yeni soruların nicel veriler ile yeterli düzeyde açıklanamaması,

2) Nicel ve nitel araştırmaların ikisinin birlikte güçlü yönleri ile açımlayıcı sıralı karma yöntemle bir araya getirilebilmesi,
3) Araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birleştirilmesi ve birbirini desteklemesi sayesinde araştırma sonuçlarına ilişkin kanıtların daha güçlü hale getirilebilmesi,
4) Araştırmanın probleminin daha kapsamlı biçimde incelenebilmesini sağlaması,
5) Araştırmada nitel ve nicel verilere ayrı ayrı önem verilmesi,
6) Araştırmanın nicel verilerinin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklanabilmesi için nitel verilerin kullanılması,
7) Nicel veriler ile nitel verilerin ilişkilendirilerek çok yönlü bir bakış açısı sağlamasıdır.

Evren ve Örneklem (Araştırmanın I. Aşaması)

Araştırmanın I. aşamasının evrenini, Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çanakkale il merkezinden ve dokuz ilçesinden toplam 509 sınıf öğretmeni katılmıştır. Ölçeği eksik yanıtlayan 62 öğretmen ölçeğin kapsam dışında tutularak, toplam 447 ölçek değerlendirilmiştir. Araştırmanın I. aşamasının örneklemini seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 447 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine" yönelik algılarının belirlenmesine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği", 419 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ölçeklerden 38'i eksik cevaplandırıldığından dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Değerlendirme dışı tutulan ölçekler çıkartıldığında toplam 381 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ulaşılan 381 sınıf öğretmeni; araştırmanın I. aşamasındaki seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulmuş 447 sınıf öğretmeninden farklı kişileri kapsamaktadır.

Tablo 4'de Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine yönelik ölçekleri cevaplandıran sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Değişken	**Demografik Özellik**	**(f)**	**%**
Cinsiyet	Kadın	206	54.1
	Erkek	175	45.9
	Toplam	381	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl arası	22	5.8
	6-10 yıl arası	53	13.9
	11-15 yıl arası	53	13.9
	16-20 yıl arası	57	15.0
	21-25 yıl arası	52	13.6
	26 yıl ve üstü	144	37.8
	Toplam	381	100
Eğitim Durumu	Yüksek Okul veya Eğitim Enstitüsü	34	8.9
	Lisans	321	84.5
	Lisansüstü (Yüksek Lisans/Doktora)	26	6.8
	Toplam	381	100
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	1.sınıf	88	23.1
	2.sınıf	101	26.5
	3.sınıf	90	23.6
	4.sınıf	76	19.9
	Birleştirilmiş Sınıf	26	6.8
	Toplam	381	100
Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu	0-16 kişi	92	24.1
	17-24 kişi	101	26.5
	25-31 kişi	146	38.3
	32 ve üstü	42	11.0
	Toplam	381	100
Görev Yaptığı İlçe	Çan	55	14.4
	Biga	87	22.8
	Bozcaada	3	0.8
	Bayramiç	24	6.3
	Yenice	27	7.1
	Gökçeada	10	2.6
	Eceabat	14	3.7
	Ayvacık	36	9.4
	Merkez	125	32.8
	Toplam	381	100

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından öğretmenlerin % 54,1'inin kadın, % 45. 9'unun erkek öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bakıldığında ise; öğretmenlerin % 5. 8'inin 0-5 yıl arası, % 13. 9'unun 6-10 yıl arası, % 13. 9'unun 11-15 yıl arası, % 15. 0'inin 16-20 yıl arası, % 13. 6'sının 21-25 yıl arası ve % 37. 8'inin 26 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri eğitim durumları açısından değerlendirildiğinde ise; % 8. 9'u Yüksek Okul veya Eğitim Enstitüsü, % 84. 3'ü lisans ve %6. 8'i lisansüstü (Yüksek Lisans/Doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeylerine bakıldığında; % 23. 1'i 1.sınıf, % 26. 5'i 2.sınıf, % 23. 6'sı 3.sınıf, % 19. 9'u 4.sınıf ve % 6. 8'inin de birleştirilmiş sınıflarda görev yaptığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okullardaki sınıf mevcutları ise; % 24. 1'i 0-16 kişi, % 26. 5'i 17-24 kişi, % 38. 3'ü 25-31 kişi ve % 11'i 32 ve üstü öğrenciye sahip sınıflardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Çanakkale ilinde merkez dahil dokuz ilçede görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çanakkale genelinde ilçeler bazında bulunan ilkokul okul sayıları ve şube sayıları farklılık gösterdiği için görev yapan öğretmen sayılarının ilçeler bağlamında sayıları değişmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %32,8'i il merkezinde görev yapan öğretmenlerden, %22. 8'i Biga ilçesinde, %14. 4'ü Çan ilçesinde, %9. 4'ü Ayvacık ilçesinde, %7. 1'i Yenice ilçesinde, %6. 3'ü Bayramiç ilçesinde, %3. 7'si Eceabat ilçesinde, %0. 8'i Bozcaada ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

2. Çalışma Grubu (Araştırmanın İkinci Aşaması)

Araştırmanın ikinci aşamasında okullarda görev yapan öğretmenleri belirlemede amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılması gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada ölçüt örnekleme çeşidinin kullanılmasını belirleyen ölçüt; Çanakkale ili

merkez ve ilçelerinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni olması (fiilen sınıfa giren- norm fazlası olmayan) şeklinde oluşturulmuştur. Çalışma grubu belirlenirken de çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar; okulların bulunduğu sosyo - ekonomik çevre, okul norm kadro bilgileri, okullarda fiilen derslere giren öğretmen görüşleridir.

a)Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere Yönelik Oluşturulan Çalışma Grubu

Bu çerçevede araştırmanın ikinci aşamasının öğretmenlere yapılan görüşmeler bakımından çalışma grubunu, Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf düzeyine sahip 24 sınıf öğretmeni (12 kadın, 12 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından Çanakkale merkez ve ilçelerindeki ilkokul sayıları, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okulların sosyo- ekonomik düzeylerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, eğitim durumları, görev yaptıkları sınıf mevcutları, Çanakkale il merkezindeki okullarda görev yapan yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak Tablo 5'de gibi bireysel görüşme planı yapılmıştır.

Tablo 5

Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşme Planı

İlçe Adı	İlkokul Sayısı	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı
Ayvacık	11	1
Bayramiç	9	1
Biga	27	4
Bozcaada	1	1
Çan	15	3
Ecebat	3	1
Ezine	16	3
Gelibolu	13	2
Gökçeada	3	1
Lapseki	3	1
Merkez	19	3
Yenice	20	3
	Toplam Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı	24

Araştırmada aynı zamanda sınıf öğretmenleriyle altı kişiden (6+6 kişilik iki ayrı odak grup görüşmesi) (6 erkek, 6 kadın) oluşan iki farklı grupla farklı zamanlarda odak grup görüşmesi yapılmıştır.

b) Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Ortamında Gözlemlenmesine Yönelik Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ek olarak, Çanakkale il merkezinde ve ilçelerinde görev 20 sınıf öğretmeni (10 kadın, 10 erkek) haftalık ders programına göre bir gün boyunca (altı ders saati) gözlenmiştir. Farklı ilçelerde ve farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sadece bir dersini değil, bir gündeki ders programında bulunan tüm dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlenen sınıflar; S_1, $S_{2,.....}$ S_{20} şeklinde kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından Çanakkale merkez ve ilçelerindeki ilkokul sayıları, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okulların sosyo- ekonomik düzeylerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, eğitim durumları, görev yaptıkları sınıf mevcutları, Çanakkale il merkezindeki okullarda görev yapan yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan plan aşağıda Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Gözlemlerine İlişkin Plan

Gözlenen Sınıflar	Gözlemlenen İlçe	Gözlem Yapılan Ders Saati
S_1	Ayvacık	6
S_2	Ayvacık	6
S_3	Bayramiç	6
S_4	Biga	6
S_5	Biga	6
S_6	Biga	6
S_7	Bozcaada	6
S_8	Çan	6
S_9	Çan	6
S_{10}	Ecebat	6
S_{11}	Ezine	6
S_{12}	Ezine	6

Tablo 6'nın devamı

S_{13}	Gelibolu	6
S_{14}	Gelibolu	6
S_{15}	Gökçeada	6
S_{16}	Lapseki	6
S_{17}	Merkez	6
S_{18}	Merkez	6
S_{19}	Yenice	6
S_{20}	Yenice	6
	Toplam Gözlem Yapılan Ders Saati	120

c) Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerini Yapılandırma Etkinlilerine Yönelik Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ve sınıf içi öğrenme-öğretme ortamında gözlemlerine ek olarak, Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeninin (6 kadın, 6 erkek) kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, odak grup görüşme formu, gözlem formu ve oluşturulan etkinlik formları ile toplanmıştır. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik; "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Ölçeği" ilgili araştırmalarda kullanılan ölçekler, alanyazına bağlı yapılan kuramsal çalışmalar ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlikleri test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunda ve odak grup görüşme formunda yer alan sorular; alanyazındaki çalışmalar, araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddeler dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Gözlem formu ise açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni dikkate alınarak geçerliği ve güvenirliği belirlenen ölçekler ve sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinde gözlemlenebilecek öğretmen davranışları dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Etkinlik formları ise sınıf öğretmeninin kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla alanyazına bağlı kuramsal çalışmalar dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Ölçekler:

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik; "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından nicel verilerin toplanması için ölçek geliştirme sürecinde alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında öğretmen mesleki kimliği ile öğretmen eğitimi konusunda mesleki kimliğe ilişkin çalışmalar incelenmiştir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Connelly ve Clandinin, 1999; Danielewicz, 2001; Liu ve Xu, 2011; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin, ve George, 2002; Weber ve Mitchell, 1995; Zembylas, 2005; Anspal, Eisenschmidt ve Löfström, 2012; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Calderhead ve Robson, 1991; Cohen, 2008; Cole ve Knowles, 1993; Weber ve Mitchell, 1999).

Çalışmaların dikkatle incelenmesinden sonra, Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek ölçekler için madde havuzları hazırlanmıştır. Bu görüşme dökümleri ile alanyazın doğrultusunda 1050 maddeden oluşan bir ölçek madde havuzu geliştirilmiştir. Ölçekler için madde havuzunun hazırlanması sürecinde, her bir ölçeğin boyutlarına ilişkin maddeler, kendi içlerinde herhangi bir ölçme kuşkusuna ve belirsizliğe yer vermeyecek biçimde hazırlanmış ve düzenlenmiştir (Crocker ve Algina, 1986).

Araştırmacı tarafından maddeler hazırlanırken, bireyin kendisini başkalarından daha iyi tanıması varsayımından hareketle; soru maddeleri birinci tekil şahıs üzerinden yazılmıştır. Tezbaşaran'ın (2008) da belirttiği gibi maddelerin hazırlanmasında, bireylerin kendilerini algıladıkları gibi açığa vurmaktan çekinebilecekleri; ortamdaki koşullara göre kendileri hakkındaki bilgilerin bir kısmını ya da tamamını gizleme veya olduğundan farklı sunma eğilimi gösterebilecekleri de göz önüne alınmıştır. Böyle bir sınırlılıkla başa çıkabilmek için katılımcıların kimlik bilgileri istenmemiş ve kimlik bilgilerini açığa çıkaracak herhangi bir soru maddesi hazırlanmamıştır.

Her bir ölçek için oluşturulan madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Çünkü bir ölçme aracındaki maddelerin amaca uygunluğunu sınamak için "uzman görüşüne" başvurulması gerekmektedir (Karasar, 2012, s. 151). Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonunda çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak form görünüş geçerliliği için araştırmanın evreni dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmenine "anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde de değişiklikler yapılarak ölçekler son halini almıştır.

Ölçekteki maddeler beşli likert tipine uygun olarak "Tamamen Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Orta Derecede Katılıyorum=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle Katılmıyorum=1" biçiminde derecelendirilmiştir. Likert türü hazırlanan ölçekler hem daha yaygın olduğu (Karasar, 2012, s.141) hem de daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaştığı için (Tekindal, 2009, s.88) araştırmada araştırmacı tarafından da bu ölçek türünün kullanılması tercih edilmiştir. Uygulamanın yapılması hazır hâle getirilen taslak ölçekler için İl Milli

Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınıp ilgili iş-zaman takvimine bağlı kalarak Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçeklerde çalışma grubu Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 381 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi (Fraenkel ve Wallen, 2006) kullanılmıştır.

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 419 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerine ölçeklerden 38'i eksik cevaplandırıldığından dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Değerlendirme dışı tutulan ölçekler çıkartıldığında toplam 381 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecindeki seçkisiz örneklemle belirlenen 381 sınıf öğretmeni, araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemdeki 447 sınıf öğretmeninden farklıdır. Ölçek geliştirme süreci ve araştırmanın verilerinin elde edilmesindeki uygulama farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiş olup, aynı örnekleme uygulama yapılmamıştır.

Araştırmanın yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ise ölçeklerin açımlayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Aşağıda yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği" hazırlanmıştır. Öğretmen kimliğinin oluşumu, öğretmen kimliğinin psikolojik ve toplumsal yönlerinin etkileşimi ile anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenleri etkileyen unsurların neler olduğunu ve bu unsurların öğretmen kimliğini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamında; onların geçmiş öğrenme deneyimleri, öğrencilik yaşantılarında edindiği deneyimler, öğretmenlik mesleğini tercih etme ve seçme nedenleri, sınıf öğretmeni olarak sahip oldukları bireysel bağlamdaki bilgileri ve becerileri, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken temel nitelikler alanyazında yapılan vurgulamalar ışığı altında ele alınmıştır.

Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğin bireysel bağlamına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek 21 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında yapılan değişiklikler:

- Uzman görüşlerine başvurulmasından sonra, taslak ölçekteki maddelerin bazıları gerekçelendirilerek madde havuzundan çıkarılmıştır. Veri toplama aracında yer alan 21 madde 14 maddeye düşürülmüştür.
- Kişisel bilgiler formu gözden geçirilmiş daha kısa ve anlaşılır olacak şekilde ifadeler tekrar düzenlenmiştir.
- Bazı maddelerin ifadesinde düzenlemelere gidilmiş, böylece sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeyi daha açık ve net anlamalarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır.
- Kişisel bilgiler formu kısmında sorulan sorulardan sınıf mevcudu sorusunun verilen aralıkları tekrar düzenlenmiştir.

Uzman görüşlerine başvurulmasından sonra, uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, araştırmacı tarafından anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin

anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görünüş geçerliliği için taslak form araştırmanın örneklemi dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmenine "anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde alan uzmanlarının da görüşleri alınarak, değişiklikler yapılarak 14 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Bu araştırmada hem açımlayıcı (exploratory factor analysis), hem de doğrulayıcı (confirmatory factor analysis) faktör analizleri yapılmıştır. Genel bir sınıflandırma ile faktör analizleri, açımlayıcı (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı (confirmatory factor analysis) olarak ikiye ayrılabilir (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2009).

Bir testin faktör analizinin yapılabilmesi için; hazırlanan ölçeğin, amaçlanan hedef kitleyi içine alan bir örneklem grubuna uygulanması gerekmektedir. Ancak yapılacak faktör analizinin sağlıklı sonuçlar verebilmesi için örneklem büyüklüğünün belli bir düzeyin üstünde olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli çalışmalar, farklı sayı ve oranlar önermektedir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Ancak birçok çalışma, AFA için en uygun sayının 300 olduğunu ifade etmektedir (Field, 2000; Kass ve Tinsley, 1979; Tabacnick ve Fidell, 1996) Örneklem büyüklüğü Comrey ve Lee'ye (1992) göre, 50 olduğunda çok zayıf, 100 olduğunda zayıf, 200 olduğunda orta, 300 olduğunda iyi, 500 olduğunda çok iyi ve 1000 olduğunda ise mükemmeldir.

Bazı bilim adamlarına göre ise; Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı civarında olması gerekmektedir (Child, 2006; Bryman ve Cramer, 2001). Örneğin, Catell (1978) ölçme aracındaki her bir madde için katılımcı sayısının 3 ila 6 arasında değişmesi gerektiğini belirtirken, Gorsuch (1983) bu değerin en az 5 olması gerektiğini ifade etmiştir. Kass ve Tinsley (1979) ise toplamda 300

katılımcıya ulaşana dek ölçme aracındaki her bir madde için beş ila 10 katılımcı gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, ölçek geliştirmeye yönelik çalışma için, 381 kişilik bir sınıf öğretmeni grubundan veri toplanmıştır.

AFA'da ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .33 ve maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). AFA'da maksimum olabilirlik ve Direct Obliqim döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık güvenirlik yöntemlerinden Croncbach Alpha yöntemi kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde maddelerin faktör yükleri, faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve öz değerleri ve çizgi grafiği incelenmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .768 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin .60'dan büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucunun ise (X^2=1173,069 p<.01) olduğu görülmüştür. . Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .30 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınmıştır. Daha sonra her faktörün öz-değeri ve scree plot çizimi incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	. 768		
Barlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	1173. 069	Sd=91	p=. 000

Açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri de incelenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinde 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012) . Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu)

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
M1	1.00	.339	**M8**	1.00	.562
M2	1.00	.506	**M9**	1.00	.578
M3	1.00	.747	**M10**	1.00	.648
M4	1.00	.384	**M11**	1.00	.590
M5	1.00	.429	**M12**	1.00	.484
M6	1.00	.573	**M13**	1.00	.438
M7	1.00	.569	**M14**	1.00	.655

Tablo 8 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının .384 ile .747 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hiçbir maddenin faktör yükünün .30'un altında olmadığı gözlemlenmiştir.

Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Bu noktada Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmıştır. Analize alınan 14 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek için önemli olan bir diğer nokta ise her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk vd., 2010). Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplanan maddeler, toplam varyansın % 53.580'nini açıklamaktadır. Bu dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

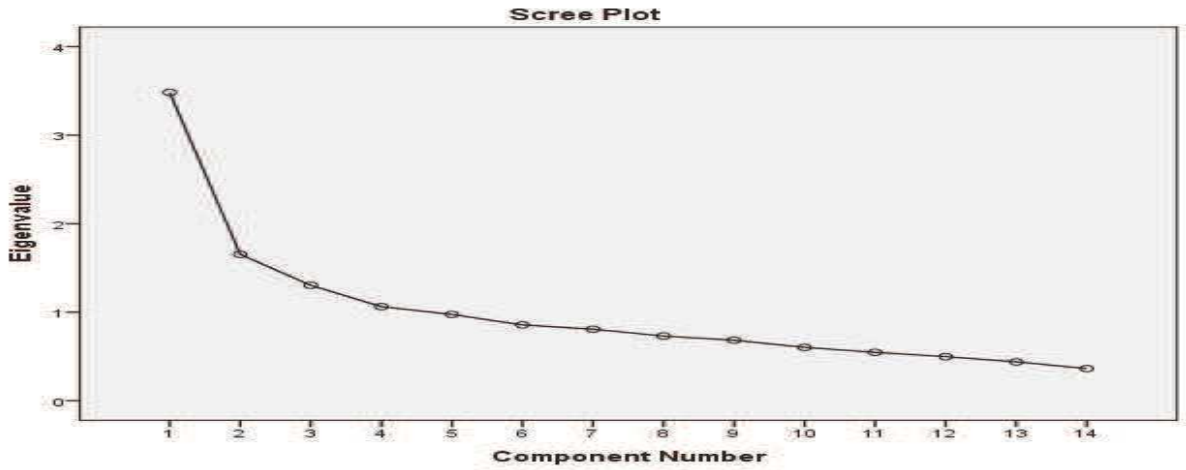
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.483	24.875	24.875
2	1.653	11.807	36.682
3	1.303	9.309	45.992
4	1.062	7.588	53.580

Ekstraksiyon kısmında faktör yükü .339 olan maddenin faktör yükü .33 e çok yakın olduğu için bu maddenin elenmesiyle yapılan faktör analizi sonucunda iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde madde elenmesine gerek duyulmazken istatistik programı kendisi bir madde daha eleyerek; üç faktör altında 12 maddeden oluşan "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği" oluşturulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde; birinci faktörün % 24.875 oranında, ikinci faktörün % 11.807 oranında, üçüncü faktörün % 9.309 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya

çıkmaktadır. Her üç faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 45.992 oranındadır. Maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan, ölçeğin 3. faktöründen sonraki faktörlerin ölçeğe katkısının düşük olduğu, varyansa katkılarının birbirine yakın olmasından dolayı, bu sayının azaltılıp azaltılamayacağının belirlenmesi amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.



*Grafik 1.*Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğindeki maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin üçüncü faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası üç olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde bir madde ölçekten çıkarılmıştır.

Üç faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Üç Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	3.419	26.300	26.300
2	1.652	12.710	39.011
3	1.255	9.652	48.663

Tablo 10 incelendiğinde birinci faktörün varyans yüzdesinin % 26.300, ikinci faktörün varyans yüzdesinin % 12.710 ve üçüncü faktörün varyans yüzdesinin % 9.652 olduğu görülmektedir. Üç faktör birlikte, toplam varyansın % 48.663' ünü açıklamaktadır.

Ölçekteki maddelere döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve ölçekte kalan 12 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M10	**.760**	**-**.016	.173
M8	**.733**	.109	.109
M9	**.724**	**-**.139	.148
M11	**.658**	.110	.021
M13	**.592**	.084	.236
M12	**.582**	.281	**-**.289
M7	**.570**	.341	**-**.333
M6	**-**.036	**.784**	.007
M5	.068	**.661**	.098
M4	.097	**.506**	.334
M3	.132	.256	.195
M14	.080	.129	**.771**
M2	.103	.174	**.675**

Ölçekte faktör sayısı üç olduğundan iki maddenin, faktör yük değerleri arasında binişiklik durumu oluşmuştur. İki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde aralarındaki farkın .10'den büyük olduğu gözlemlenerek ölçekten çıkartılacak madde olmamakla birlikte faktör analizi sonucunda M3'ün faktör yükleri arasında binişiklik olduğundan ve aralarındaki farkın .10'den az olmasından dolayı madde ölçekten atılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 maddeler birinci faktör altında; 4,5 ve 6. maddeler ikinci faktör altında; 2 ve 14. maddeler de üçüncü faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi, beceri ve nitelikleri; ikinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerini; üçünü faktörde yer alan maddelerin üniversitede alınan öğretmen eğitimini yansıttığı görülmektedir.

Sonuç olarak; birinci faktör "Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler" ikinci faktör "Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri" üçüncü faktör "Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları" boyutu olarak adlandırılmıştır. Son haliyle üç faktör ile 12 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla LISREL programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemindeki uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 12

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği
RMSEA	0.079
SRMR	0.057
GFI	0.93
AGFI	0.90
NNFI	0.89
CFI	0.91

Tablo 12'de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri x^2= 193. 39, GFI= 0.93, AGFI= 0.90, CFI= 0.91,NNFI= 0.89, SRMR= 0.057 ve RMSEA= 0.079 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/sd= 3,79'dır. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Tablo 12'de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0. 1' den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'e yakın olması modelin iyi uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 13

"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine" İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ulaşılan Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	.05<RMSEA<.10	.079
SRMR	0 ≤ SRMR ≤ 0.05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.057
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1	.90 ≤ NFI ≤ .95	.89
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1	.95 ≤ CFI ≤ .97	.91
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1	.90 ≤ GFI ≤ .95	.93
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.90
p-değeri	0.05 < p≤ 1.00	0.01<p≤ 0.05	.000
χ^2	0≤ χ^2≤ 2 df	2 sd≤ χ^2≤ 3 df	193,39
df			51
χ^2/df	0≤ χ^2/ df ≤ 2	2< χ^2/ df ≤ 3	3,79

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü

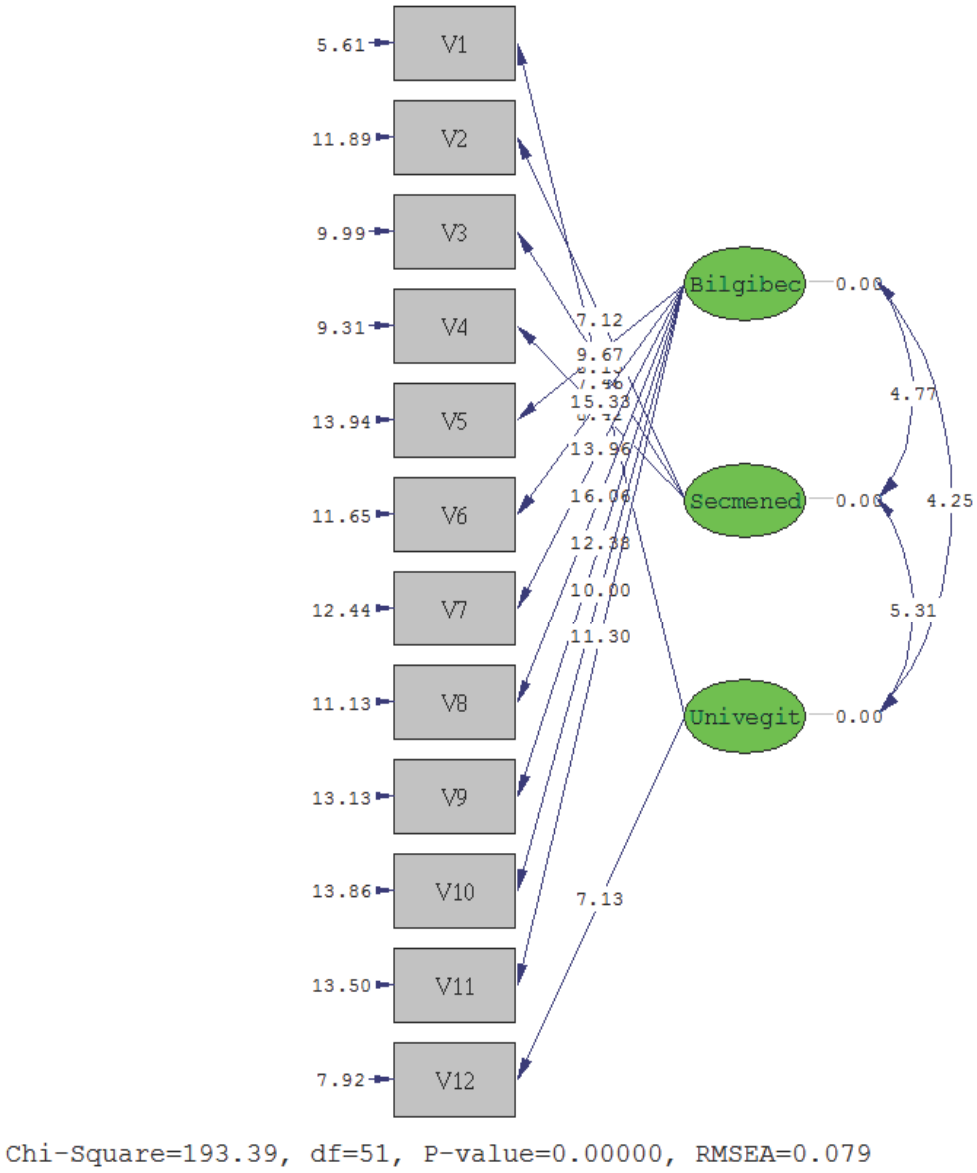
NFI: normlaştırılmış uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;

GFI: uyum iyiliği indeksi **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.

(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

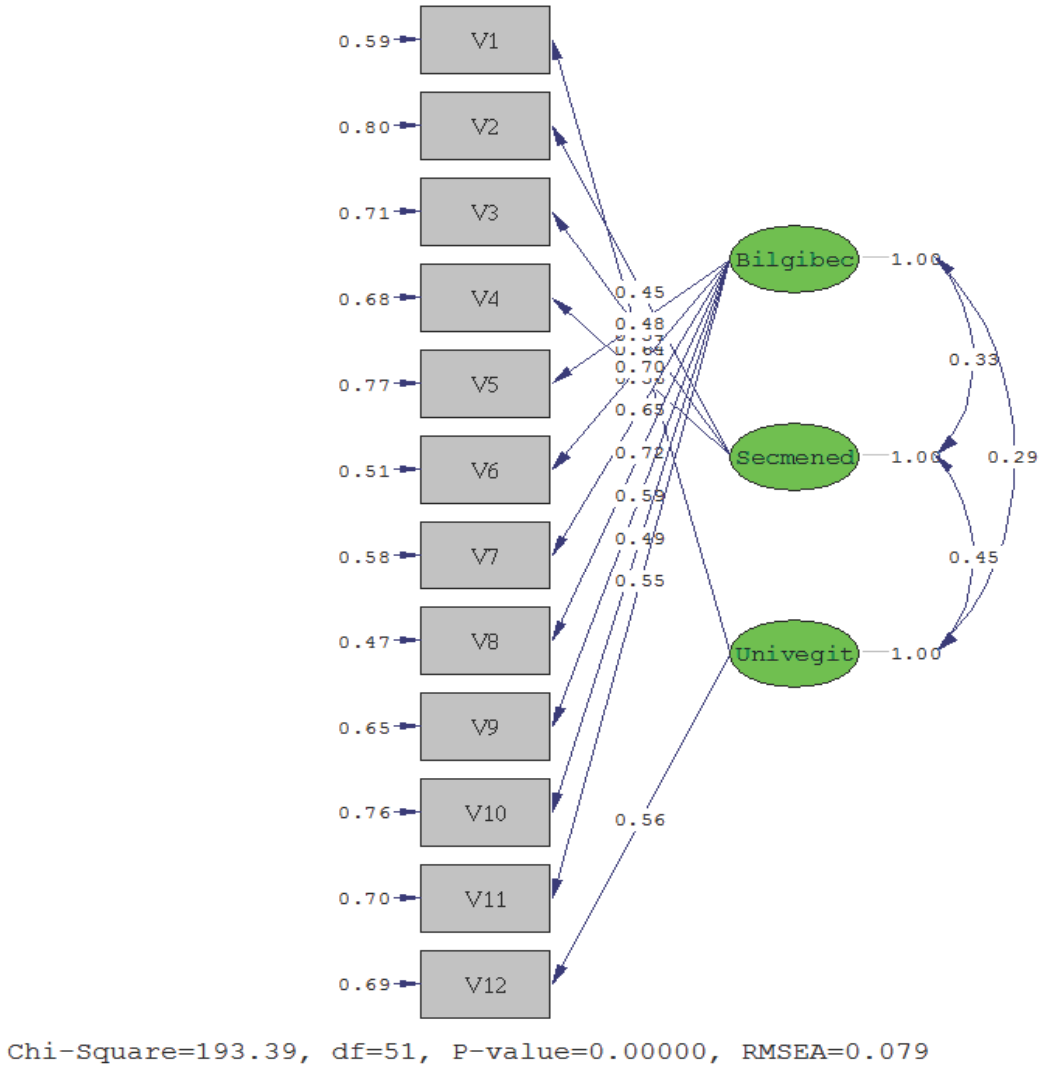
Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının (x^2/sd =3,79) olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve SRMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.079) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.93, AGFI=.90 olarak bulunmuştur. GFI'nın .85'in üstünde olması, AGFI'nın .80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984;

Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum verdiği görülmektedir. Ayrıca CFI= .91 ve NFI= .89 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de. 90'a yakın oldukları görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri

Şekil 6'da görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 6. incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğine Yönelik hata varyansları Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları

Şekil 7'de maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V2'de .80 hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısındandan da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.68'tir. Bu değer çerçevesinde Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır.

Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerine uygulanan mesleki kimliğim bireysel bağlamındaki ölçeğin summatif nitelikte ölçek olmasıdır. Summatif ölçeklerde; düşük korelâsyon değerleri ile ölçeğin güvenirliğinin düşük olması beklenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamında yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelâsyonlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 14'de sunulmaktadır.

Tablo 14

Sınıf Öğretmeninin Bireysel Bağlamdaki Mesleki Kimliğinde Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyonlar

Alt Boyutlar	1	2	3
Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler	1	.20	.16
Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri	.20	1	.25
Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları	.16	.25	1

p*<.01

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmeninin bireysel bağlamdaki mesleki kimliğinin alt boyutları arasında düşük ilişkilerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo14'e göre değişkenler arasında korelasyon değerlerinin 0.9'u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çokluk, vd., 2010). Pearson korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ifade etmektedir. İki değişken arasındaki ilişki her zaman doğrusal olmayabilir, bazen iki değişken arasında "eğrisel U ilişkisi" bulunur. Maddeler arasında doğrusallık ön koşulu sağlanamamışsa bu maddeler ölçeğe alınmaz (Şencan, 2005).

Sınıf öğretmeninin bireysel bağlamdaki mesleki kimliğinin sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler alt boyutu ile sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .20$, $p<.01$; sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler alt boyutu ile üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .16$, $p<.01$ belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutu ile üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki $r = .25$, $p<.01$ tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve üç alt faktörden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan "Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler" boyutunda 7 madde, ikinci alt faktörü olan "Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri" boyutunda 3 madde üçüncü alt faktörü olan "Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları" boyutunda 2 madde yer almaktadır. Son haliyle üç faktör ile 12 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Geliştirilmesi

Araştırmada Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" hazırlanmıştır. Alanyazında dikkate alınarak; sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını; öğretmenin sınıf içi öğretim sürecindeki etkileşimleri, sınıf içindeki hedefleri, öğretmen kimliğine etki eden dışsal faktörler, öğretmenlik yaşantısında karşılaşılan sorunlar, sınıf öğretmenliğini tanımlama oluşturmaktadır. Alanyazındaki araştırmalara ek olarak ayrıca Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğin sosyal bağlamına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek 40 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine başvurulmasından sonra, uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, araştırmacı tarafından anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Bazı maddelerin ifadesi düzeltilmiş, böylece sınıf öğretmenlerinin ilgili maddeyi daha açık ve net anlamalarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görünüş geçerliliği için taslak form araştırmanın evreni dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmenine "anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde alan uzmanlarının da görüşleri alınarak, değişiklikler yapılarak 36 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde maddelerin faktör yükleri, faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve öz değerleri ve çizgi grafiği incelenmiştir. AFA'da ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .30 ve maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). AFA'da Maksimum olabilirlik ve Direct Obliqim döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık güvenirlik yöntemlerinden Croncbach Alpha yöntemi kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .788 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin .60'dan büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bartlett testi sonucunun ise (X^2=5939,425 p<.01) olduğu görülmüştür. . Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .30 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınmıştır. Daha sonra her faktörün öz-değeri ve scree plot çizimi incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	. 788		
Barlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5939. 425	Sd=630	p=. 000

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken diğer bir değer ise, faktör yük değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinde 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012) . Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Sınıf Öğretmeninin Sosyal Bağlamdaki Mesleki Kimlik Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu)

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
M1	1.00	.426	**M19**	1.00	.618
M2	1.00	.605	**M20**	1.00	.767
M3	1.00	.599	**M21**	1.00	.663
M4	1.00	.624	**M22**	1.00	.688
M5	1.00	.564	**M23**	1.00	.559
M6	1.00	.535	**M24**	1.00	.640
M7	1.00	.648	**M25**	1.00	.596
M8	1.00	.654	**M26**	1.00	.867
M9	1.00	.649	**M27**	1.00	.863
M10	1.00	.598	**M28**	1.00	.594
M11	1.00	.632	**M29**	1.00	.716
M12	1.00	.677	**M30**	1.00	.671
M13	1.00	.702	**M31**	1.00	.604
M14	1.00	.695	**M32**	1.00	.623
M15	1.00	.785	**M33**	1.00	.720
M16	1.00	.764	**M34**	1.00	.796
M17	1.00	.615	**M35**	1.00	.575
M18	1.00	.617	**M36**	1.00	.688

Tablo 16 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının .426 ile . 867 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 0.30'un altında değer alan madde bulunmamaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul edilmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48).

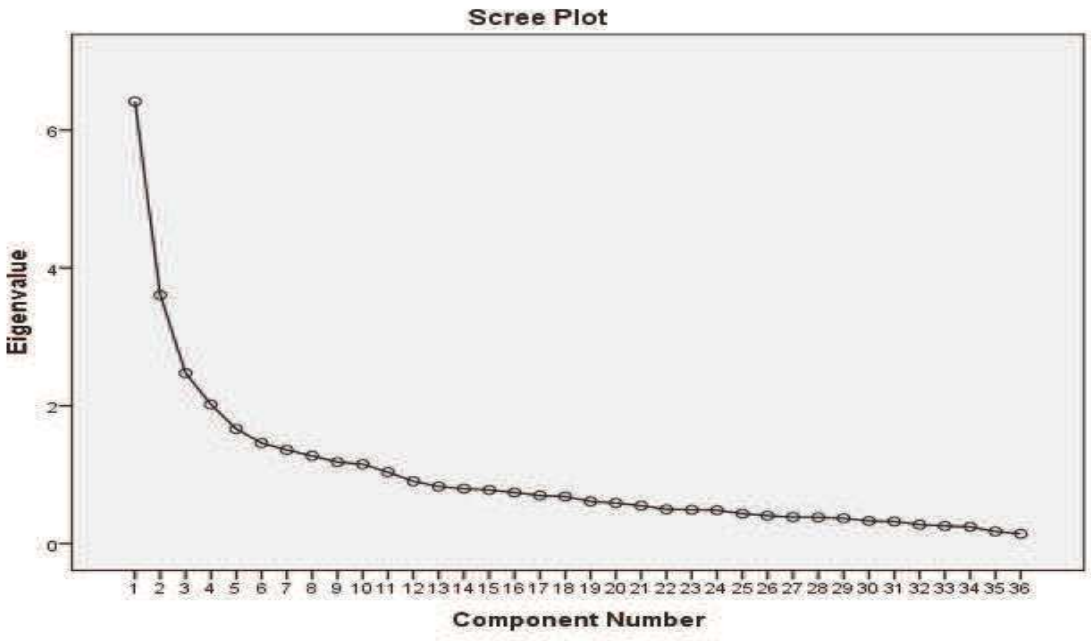
Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmaktadır (Şencan, 2005). Analize alınan 36 maddenin (değişkenin) öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör altında toplandığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör altında toplanan maddeler, toplam varyansın % 65.665'ini açıklamaktadır. Bu 11 faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin 11 Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6. 414	17. 817	17. 817
2	3. 605	10. 013	27. 830
3	2. 473	6. 870	34. 700
4	2. 020	5. 610	40. 310
5	1. 663	4. 620	44. 931
6	1. 459	4. 053	48. 984
7	1. 360	3. 778	52. 761
8	1. 273	3. 536	56. 297
9	1. 183	3. 287	59. 584
10	1. 152	3. 200	62. 784
11	1. 037	2. 880	65. 665

Tablo 17 incelendiğinde; birinci faktörün % 17.817, ikinci faktörün % 10.013, üçüncü faktörün % 6.870, dördüncü faktörün % 5.610, beşinci faktörün % 4.620, altıncı faktörün % 4.053, yedinci faktörün % 3.778, sekizinci faktörün % 3.536, dokuzuncu faktörün % 3.287, onuncu faktörün % 3.200, onbirinci faktörün % 2.880 oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Her 11 faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 65.665 oranındadır. Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir. Ölçeğin 5. faktörden sonraki faktörlerin ölçeğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden ve varyanslarının açıklama oranlarının hem düşük hem de birbirine yakın olmasından dolayı bu sayının azaltılıp azaltılamayacağının belirlenmesi amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.



Grafik 2. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği maddelerinin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa

yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın da dikkate alınarak faktör sayısının beş olması yönünde karar verilmiştir. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası beş olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş, iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Beş faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 18'da sunulmuştur.

Tablo 18

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6.389	18.255	18.255
2	3.602	10.292	28.547
3	2.473	7.066	35.613
4	2.007	5.735	41.349
5	1.507	4.307	45.655

Tablo18 incelendiğinde birinci faktörün varyans yüzdesinin % 18.255, ikinci faktörün varyans yüzdesinin % 10.292, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin % 7.066, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin % 5.735 ve beşinci faktörün varyans yüzdesinin % 4.307 olduğu görülmektedir. Beş faktör birlikte, toplam varyansın % 45.655' ini açıklamaktadır.

Ölçekteki maddelere döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve ölçekte kalan 35 maddenin beş faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M9	**. 695**	. 212	-. 091	. 132	-. 093
M4	**. 687**	. 071	. 003	-. 165	-. 032
M2	**. 684**	. 053	-. 098	-. 039	. 135
M3	**. 647**	. 065	. 050	-. 021	. 125
M8	**. 615**	. 183	-. 171	. 200	-. 076
M22	**. 607**	. 074	. 160	-. 190	-. 117
M25	**. 595**	. 121	-. 075	-. 230	-. 062
M23	**. 580**	. 110	. 081	. 010	-. 168
M1	**. 573**	. 117	-. 153	. 042	. 072
M10	**. 474**	. 132	. 033	. 171	. 049
M6	**. 408**	. 240	-. 040	. 214	-. 073
M24	**. 333**	. 013	-. 277	. 179	. 043
M34	. 153	**. 842**	-. 075	. 131	-. 069
M33	. 152	**. 822**	-. 035	. 037	-. 043
M36	. 148	**. 785**	. 068	-. 059	. 005
M32	. 065	**. 748**	. 158	. 087	-. 070
M35	. 098	**. 713**	-. 043	. 179	. 074
M30	. 247	**. 706**	-. 127	-. 025	-. 046
M31	. 245	**. 694**	. 062	. 060	-. 054
M27	. 007	-. 013	**. 813**	. 015	-. 094
M26	. 020	. 058	**. 789**	. 042	-. 024
M28	-. 085	-. 114	**. 580**	. 180	. 073
M14	-. 168	. 104	**. 443**	. 054	-. 050
M19	. 012	-. 116	**. 361**	. 264	-. 110
M29	. 245	. 243	**. 331**	. 008	. 091
M21	-. 255	-. 084	. 265	. 193	. 016
M13	. 121	. 121	. 130	**. 769**	-. 001
M12	-. 004	. 162	. 230	**. 696**	-. 089
M11	. 138	. 129	. 054	**. 679**	-. 265
M5	. 114	-. 048	-. 145	**-. 388**	. 165
M20	. 047	. 022	. 120	-. 175	. 094
M16	-. 034	. 146	. 065	. 152	**-. 784**
M15	. 061	-. 118	-. 203	-. 049	**. 771**
M17	-. 062	-. 079	. 082	-. 183	**. 689**
M18	-. 082	. 155	. 032	-. 098	**. 407**

Tablo 19 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının .426 ile .867 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 0.30'un altında değer alan madde bulunmamaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul etmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2009, s. 48).

Tablo 19 incelendiğinde 9, 4, 2, 3, 8, 22, 25, 23, 1, 10, 6 ve 24 maddeleri birinci faktör altında; 34, 33, 36, 32, 35, 30 ve 31 maddeleri ikinci faktör altında; 27, 26, 28, 14, 19 ve 29 maddeleri üçüncü faktör altında; 13, 12, 11 ve 5 maddeleri dördüncü faktör altında; 16, 15, 17 ve 18 maddeleri beşinci faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır.

Ölçekte faktör sayısı beş olduğundan bir maddenin, faktör yük değerleri arasında binişiklik durumu oluşmuştur. İki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde aralarındaki farkın .10'den küçük olduğu gözlemlenerek ilgili madde ölçekten çıkartmış, istatistik programının kendisi iki maddeyi de ölçekten atmıştır.

Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde yer alan maddeler sınıf öğretmeninin öğretim sürecindeki etkileşimlerini; ikinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmeninin öğretim sürecindeki hedeflerini; üçücü faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmeninin kimlik oluşumuna etki eden faktörleri; dördüncü faktörde yer alan maddelerin öğretim sürecinde yaşanan sorunları ve beşinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmenliğini tanımlanmasını ve algılanmasını yansıttığı görülmektedir.

Sonuç olarak; birinci faktör "Öğretim Süreci Etkileşimleri" ikinci faktör "Öğretim Sürecindeki Hedefleri" üçüncü faktör "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler" dördüncü faktör "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" beşinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması" boyutu olarak adlandırılmıştır.

Son haliyle beş faktör ile 33 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla LISREL programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Tablo 20'de önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 20

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği
RMSEA	0.072
SRMR	0.077
GFI	0.82
AGFI	0.79
NNFI	0.88
CFI	0.89

Tablo 20'de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri x^2= 1613.96, GFI= 0.82, AGFI= 0.79, CFI= 0.89, NNFI= 0.88, SRMR= 0.077 ve RMSEA= 0.072 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/ sd= 3,32'dır. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 20'de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.1 'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir

(Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'eyakın olması modelin iyi uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 21

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ulaşılan Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	.05<RMSEA<.10	.072
SRMR	0 ≤ SRMR ≤ 0.05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.077
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1	.90 ≤ NFI ≤ .95	.85
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1	.95 ≤ CFI ≤ .97	.89
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1	.90 ≤ GFI ≤ .95	.82
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.79
p-değeri	0.05 < p≤ 1.00	0.01<p≤ 0.05	.000
χ^2	0≤ χ^2≤ 2 df	2 sd≤ χ^2≤ 3 df	1613,96
Df			485
χ^2/df	0≤ χ^2/ df ≤ 2	2< χ^2/ df ≤ 3	3,32

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü

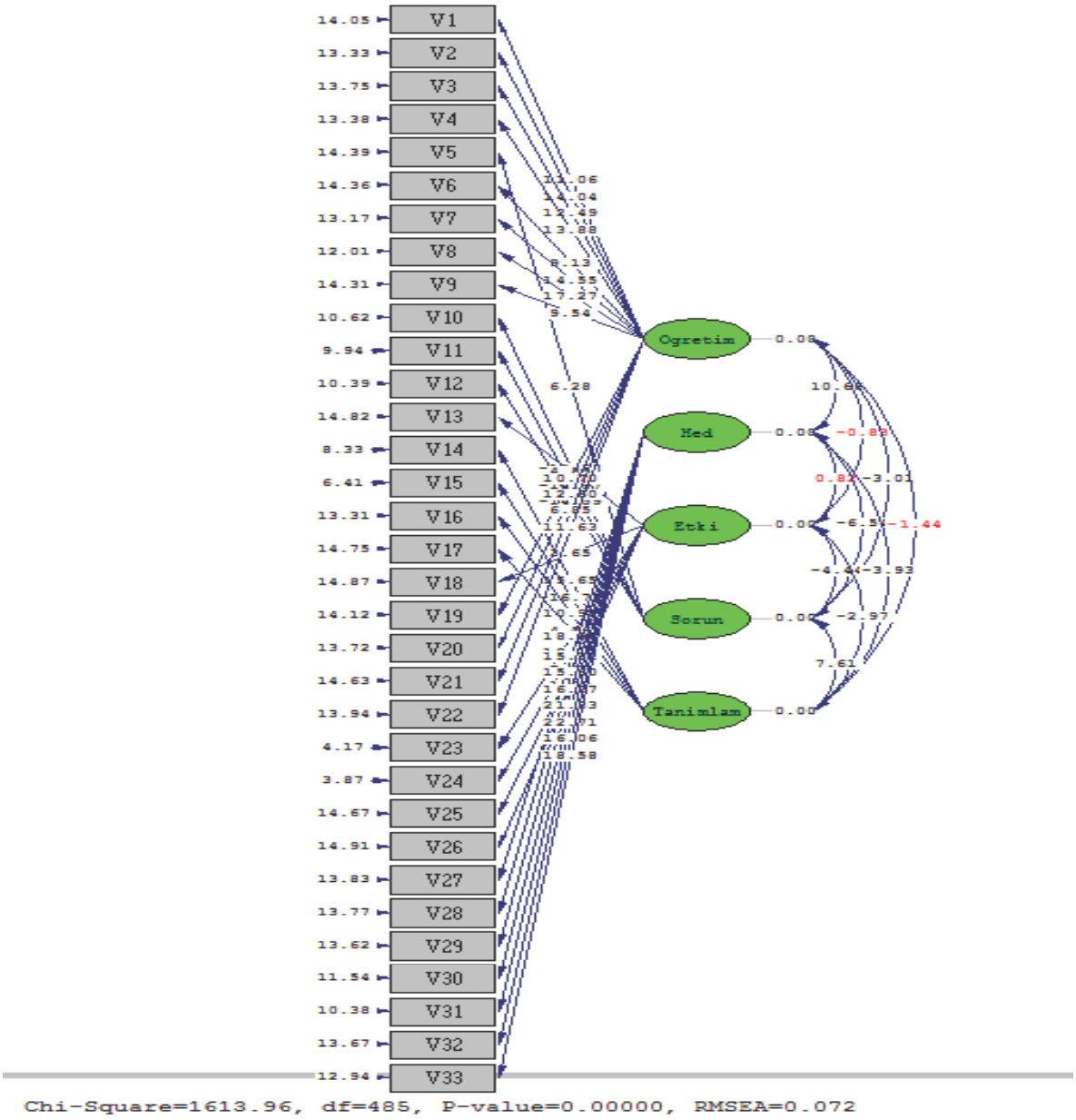
NFI: normlaştırılmış uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;

GFI: uyum iyiliği indeksi; **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.

(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının (x^2/ sd =3,32) olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve SRMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.072) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir.

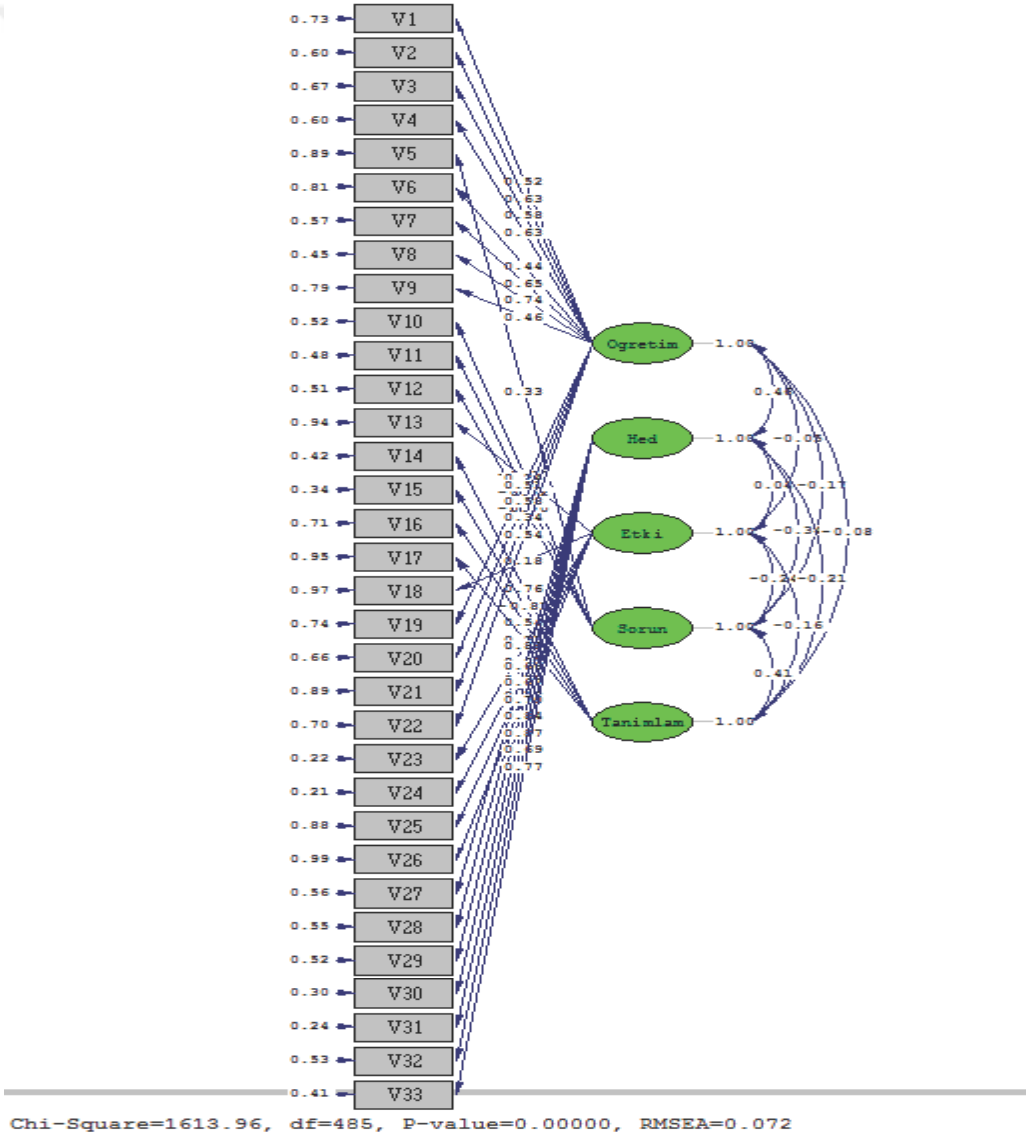
Modelde GFI= .82, AGFI= .79 olarak bulunmuştur. Ayrıca CFI= .89 ve NFI=. 85 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de .90'a yakın oldukları görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği'ne İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri

Şekil 8'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 8 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin. 01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği'ne Yönelik hata varyansları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları

Şekil 9'da maddelerin hata varyansları incelendiğinde V13'ün hata .94, V17'nin hata varyansının .95, V18'in hata varyansının .97 ve V26'nın hata varyansının .99 olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının bu dört maddede yüksek olduğu gözlenmiştir. Maddelerin bütünü incelenerek hata varyansı yüksek olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrardan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan ikinci doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği
RMSEA	0.071
SRMR	0.067
GFI	0.85
AGFI	0.82
NNFI	0.91
CFI	0.92

Tablo 22'de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri x^2= 1101,51, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI= 0.92,NNFI= 0.91, SRMR= 0.067 ve RMSEA= 0.071 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/sd= 3,23'dır. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 22'de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.1'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'eyakın olması modelin iyi uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde

edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri(Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)

Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ulaşılan Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	.05<RMSEA<.10	.071
SRMR	0 ≤ SRMR ≤ 0.05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.067
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1	.90 ≤ NFI ≤ .95	.89
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1	.95 ≤ CFI ≤ .97	.92
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1	.90 ≤ GFI ≤ .95	.85
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.82
p-değeri	0.05 < p≤ 1.00	0.01<p≤ 0.05	.000
χ^2	0≤ χ^2≤ 2 df	2 sd≤ χ^2≤ 3 df	1101,51
df			340
χ^2/df	0≤ χ^2/ df ≤ 2	2< χ^2/ df ≤ 3	3,23

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü

NFI: normlaştırılmış uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;

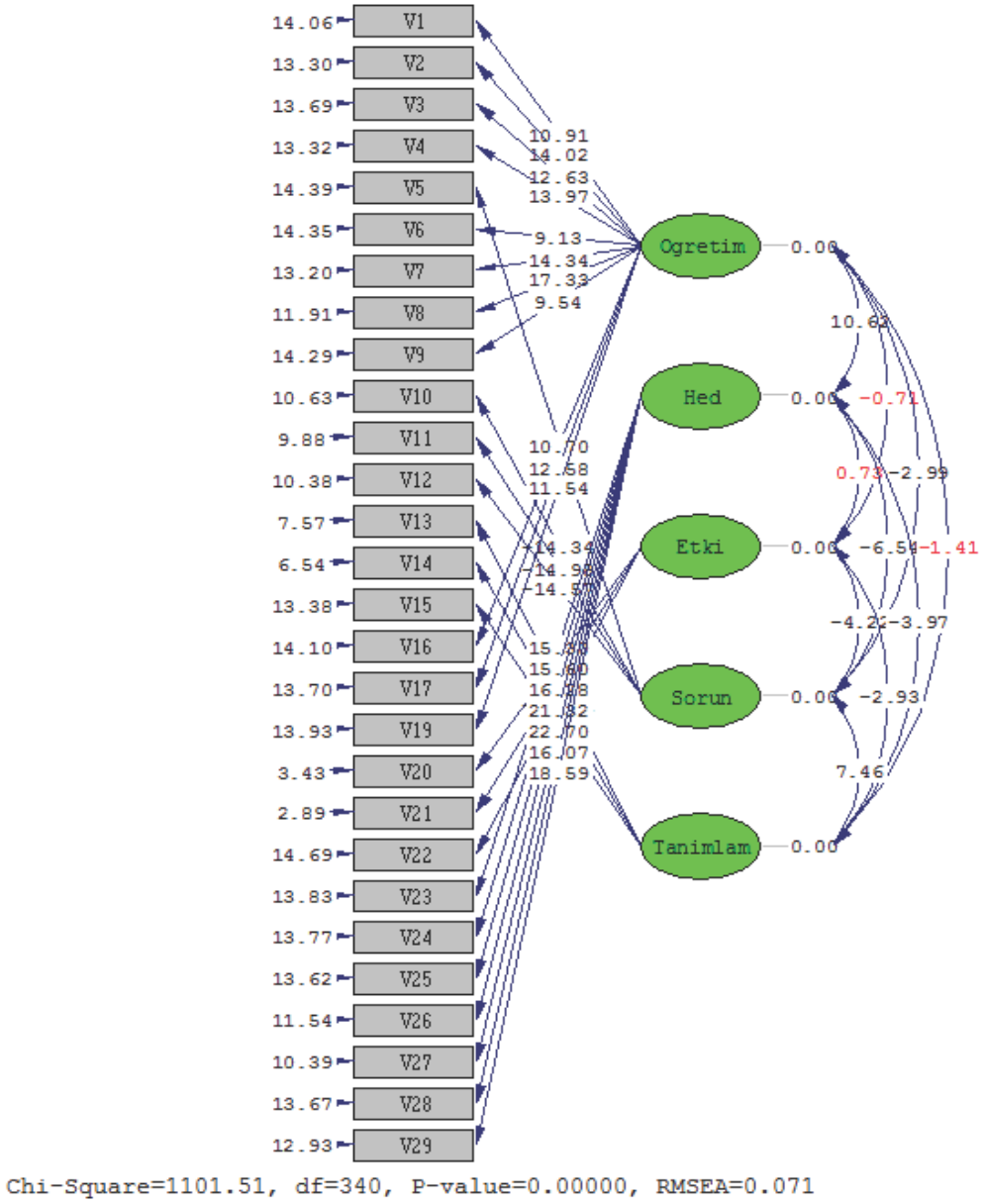
GFI: uyum iyiliği indeksi **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.

(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının x^2/sd= 3,23 olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve SRMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.071) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI= .85, AGFI= .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca CFI= .92 ve NFI= .89 olarak

ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de .90'a yakın oldukları görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

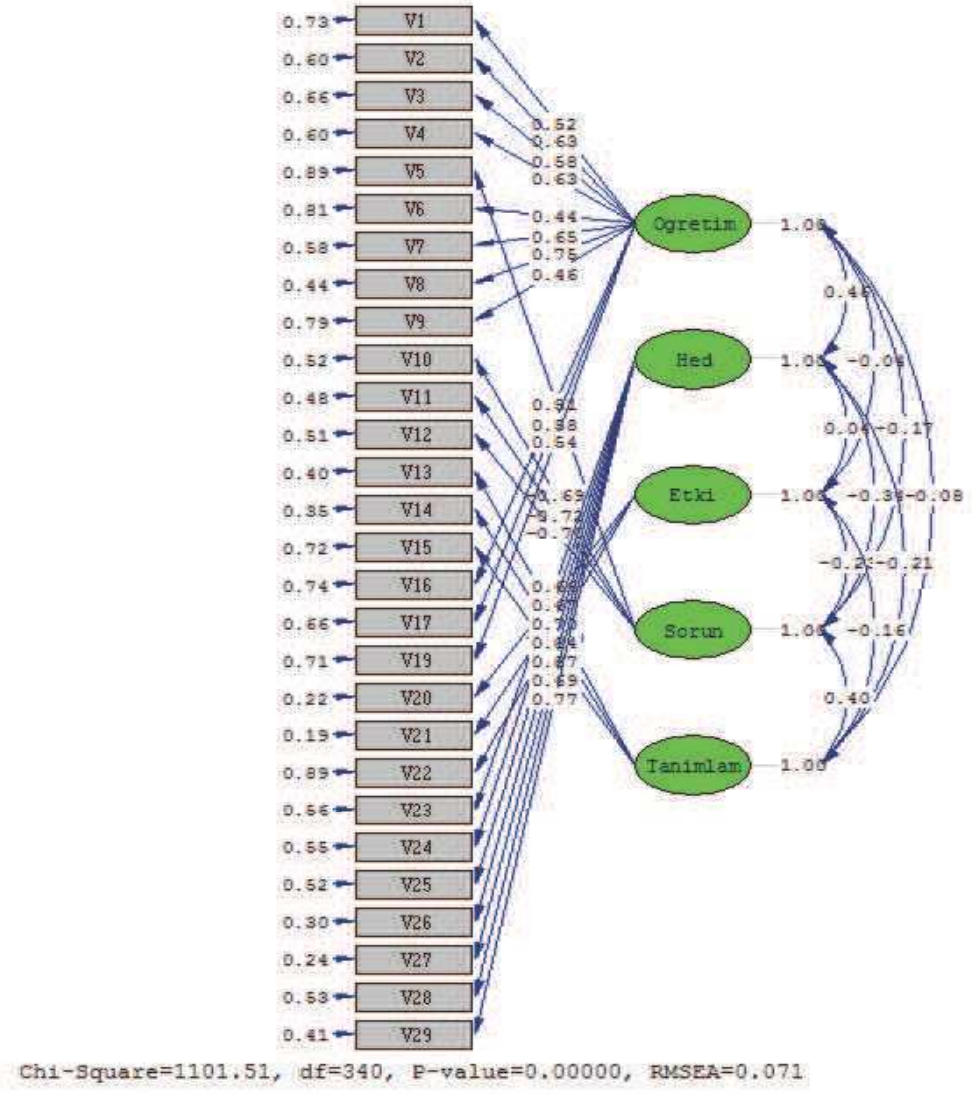
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri

Şekil 10'da görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 10 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine Yönelik hata varyansları Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeğine ilişkin hata varyansları

Şekil 11'de maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V5'te .89 ve V22'de .89 hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısındandan da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.72'dir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerine uygulanan mesleki kimliğim sosyal bağlamındaki ölçeğin summatif nitelikte ölçek olmasıdır. Summatif ölçeklerde; düşük korelâsyon değerleri ile ölçeğin güvenirliğinin düşük olması beklenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamında yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelâsyon analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 24'de sunulmaktadır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmeninin Sosyal Bağlamdaki Mesleki Kimliğinde Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyonlar

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
Öğretim Süreci Etkileşimleri	1	.37	-.09	-.10	-.04
Öğretim Sürecindeki Hedefleri	.37	1	.14	.23	-.06
Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler	-.09	.14	1	.14	-.05
Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	-.10	.23	.14	1	-.10
Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması	-.04	-.06	-.05	-.10	1

p*<.01

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmeninin sosyal bağlamdaki mesleki kimliğinin alt boyutları arasında düşük ilişkilerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo 24'e göre değişkenler arasında korelâsyon değerlerinin 0.9'u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede ölçekte

yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Pearson korelâsyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişki her zaman doğrusal olmayabilir, bazen iki değişken arasında "eğrisel U ilişkisi" bulunur. Maddeler arasında doğrusallık ön koşulu sağlanamamışsa bu maddeler ölçeğe alınmaz (Şencan, 2005; 251).

Sınıf öğretmeninin sosyal bağlamdaki mesleki kimliğinin öğretim süreci etkileşimleri alt boyutu ile öğretim sürecindeki hedefleri alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .37, p<.01; kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.09, p<.01; öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.10, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.04, p<.01 belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim sürecindeki hedefleri alt boyutu ile üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları alt boyutu ile kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .14, p<.01; öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .23, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu ile düşük düzeyde, negatif bir ilişki r = -.06, p<.01 tespit edilmiştir. Kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler alt boyutu ile öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .14, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt temasıyla zayıf düzeyde negatif bir ilişki r = -.05, p<.01 tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki r = -.10, p<.01 tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve beş alt faktörden oluşan olan Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan "Öğretim Süreci Etkileşimleri" boyutunda 12 madde, ikinci alt faktörü olan

"Öğretim Sürecindeki Hedefleri" boyutunda 7 , üçüncü alt faktörü olan "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler" boyutunda 3 madde, dördüncü faktör "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" boyutunda 4 madde, beşinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması" boyutunda ise 3 madde yer almaktadır.

Son haliyle beş faktör ile 29 maddeden oluşan Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği hazırlanmıştır.

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına yönelik alanyazındaki araştırmalara ek olarak ayrıca Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğin Oluşum/Yapılandırma bağlamına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek 42 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine başvurulmasından sonra, uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, araştırmacı tarafından anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görünüş geçerliliği için taslak form araştırmanın evreni dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmenine "anlamlılık, netlik,

okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde alan uzmanlarının da görüşleri alınarak, değişiklikler yapılarak 36 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde maddelerin faktör yükleri, faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve öz değerleri ve çizgi grafiği incelenmiştir.

AFA'da ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .30 ve maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). AFA'da Maksimum olabilirlik ve Direct Obliqim döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık güvenirlik yöntemlerinden Croncbach Alpha yöntemi kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı ,788 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin, 60'dan büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Bartlett testi sonucunun ise (X^2=5939,425 p<.01) olduğu görülmüştür. . Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .30 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınmıştır. Daha sonra her faktörün öz-değeri ve scree plot çizimi incelenmiştir. Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	. 716		
Barlett's Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5171. 511	Sd=630	p=.000

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken diğer bir değer ise, faktör yük değerleridir. Maddelerin faktör yük değerlerinde 0. 60 ve üstü yük değeri yüksek; 0. 30-0. 59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durumu)

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
M1	1.00	. 579	**M19**	1.00	. 718
M2	1.00	. 657	**M20**	1.00	. 531
M3	1.00	. 681	**M21**	1.00	. 806
M4	1.00	. 566	**M22**	1.00	. 774
M5	1.00	. 534	**M23**	1.00	. 768
M6	1.00	. 801	**M24**	1.00	. 781
M7	1.00	. 649	**M25**	1.00	. 797
M8	1.00	. 618	**M26**	1.00	. 703
M9	1.00	. 599	**M27**	1.00	. 691
M10	1.00	. 588	**M28**	1.00	. 608
M11	1.00	. 548	**M29**	1.00	. 678
M12	1.00	. 591	**M30**	1.00	. 549
M13	1.00	. 681	**M31**	1.00	. 625
M14	1.00	. 704	**M32**	1.00	. 678
M15	1.00	. 712	**M33**	1.00	. 648
M16	1.00	. 571	**M34**	1.00	. 723
M17	1.00	. 664	**M35**	1.00	. 624
M18	1.00	. 716	**M36**	1.00	. 622

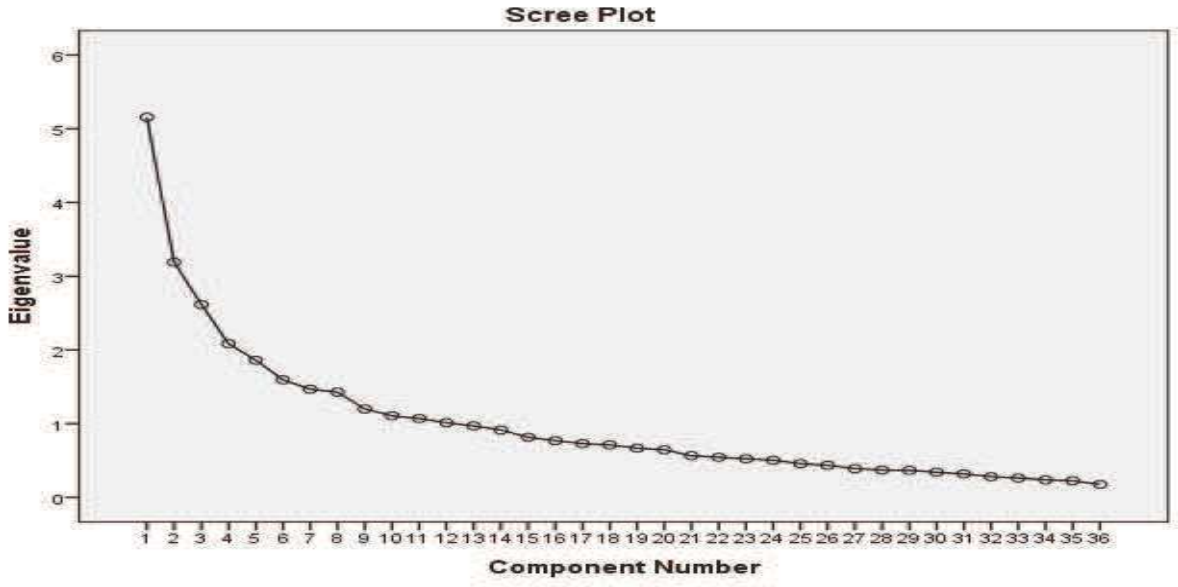
Tablo 26 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının .531 ile .806 arasında değer aldığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul etmektedir (Scherer vd.. 1988; Akt. Tavşancıl, 2009, s. 48).Oluşturulan ölçekte maddelerin faktör yükleri .531 ile .806 arasında değişmektedir. Ölçekte hiçbir maddenin faktör yükünün .30'un altında olduğu gözlenmemiştir. Ekstraksiyon kısmında faktör yükü .30'dan düşük madde olmadığı için; temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Bu noktada Kaiser kuralına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler dikkate alınmıştır. Analize alınan 36 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 12 faktör altında toplandığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 12 faktör altında toplanan maddeler, toplam varyansın % 66.070'ini açıklamaktadır. Bu 12 faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin 12 Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	5. 155	14. 320	14. 320
2	3. 191	8. 863	23. 183
3	2. 617	7. 270	30. 453
4	2. 085	5. 791	36. 244
5	1. 859	5. 164	41. 408
6	1. 595	4. 429	45. 838
7	1. 467	4. 076	49. 914
8	1. 428	3. 966	53. 880
9	1. 199	3. 330	57. 210
10	1. 107	3. 075	60. 285
11	1. 070	2. 971	63. 256
12	1. 013	2. 814	66. 070

Tablo 27 incelendiğinde; birinci faktörün % 14. 320, ikinci faktörün % 8. 863, üçüncü faktörün % 7. 270, dördüncü faktörün % 5. 791, beşinci faktörün % 5. 164, altıncı faktörün % 4. 429, yedinci faktörün % 4. 076, sekizinci faktörün % 3. 966, dokuzuncu faktörün % 3. 330, onuncu faktörün % 3. 075, on birinci faktörün % 2.971, on ikinci faktörün % 2.814oranında toplam varyansa katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu 12 faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise % 66. 070 oranındadır. Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir. Ölçeğin 5. faktörden sonraki faktörlerin ölçeğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden ve varyanslarının açıklama oranlarının hem düşük hem de birbirine yakın olmasından dolayı bu sayının azaltılıp azaltılamayacağının belirlenmesi amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.



*Grafik 3.*Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğinin maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede ilgili alanyazın da

dikkate alınarak faktör sayısının beş olması yönünde karar verilmiştir Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası beş olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş maddelerde binişiklik olduğu için, iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde iki madde ölçekten çıkarılmıştır.

Beş faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	4. 870	14. 325	14. 325
2	3. 182	9. 359	23. 684
3	2. 550	7. 501	31. 185
4	2. 010	5. 912	37. 097
5	1. 780	5. 235	42. 332

Tablo 28 incelendiğinde birinci faktörün varyans yüzdesinin % 14. 325, ikinci faktörün varyans yüzdesinin % 9. 359, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin % 7. 501, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin %5. 912 ve beşinci faktörün varyans yüzdesinin % 5,235 olduğu görülmektedir. Beş faktör birlikte toplam varyansın % 42. 332 ini açıklamaktadır.

Ölçekteki maddelere döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve ölçekte kalan 31 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M3	**. 791**	. 186	. 023	. 082	-. 004
M2	**. 782**	. 034	-. 002	. 123	. 025
M4	**. 701**	. 159	. 038	-. 075	. 024
M6	**. 684**	. 020	. 160	. 105	. 094
M5	**. 650**	. 090	. 098	. 092	-. 051
M1	**. 600**	-. 024	. 034	-. 036	. 084
M7	**. 590**	. 087	. 273	-. 018	. 100
M19	. 195	**. 822**	-. 059	. 051	. 161
M18	. 056	**. 814**	. 009	. 112	. 019
M20	. 223	**. 766**	-. 030	. 027	. 140
M17	. 059	**. 727**	. 024	. 113	-. 100
M8	-. 147	. 058	**-. 712**	-. 064	. 070
M9	-. 179	-. 071	**-. 603**	. 026	. 005
M10	. 147	-. 120	**. 566**	. 185	-. 016
M12	. 122	. 047	**. 565**	-. 003	. 228
M14	. 073	. 228	**-. 549**	. 052	-. 189
M13	. 044	. 071	**. 532**	. 032	. 134
M15	. 187	. 154	**-. 466**	. 052	-. 240
M11	. 069	. 105	**. 415**	-. 055	. 045
M28	. 072	. 021	-. 122	**. 616**	. 223
M29	-. 076	. 167	. 099	**. 605**	-. 063
M33	. 014	-. 076	-. 022	**. 594**	. 019
M30	-. 087	. 116	. 084	**. 570**	. 313
M23	. 301	. 206	-. 101	**. 495**	-. 176
M22	. 126	. 157	. 111	**. 492**	. 047
M36	. 046	-. 122	-. 092	**. 357**	. 308
M21	. 083	-. 261	-. 266	-. 285	. 121
M27	. 022	. 162	. 108	-. 169	**. 744**
M26	. 006	. 170	. 071	-. 051	**. 723**
M25	. 014	-. 033	. 165	. 142	**. 537**
M32	-. 084	. 071	-. 098	-. 234	**-. 451**
M31	-. 091	. 046	-. 043	-. 241	**-. 357**
M16	. 078	. 300	-. 081	. 284	**-. 331**
M34	. 075	. 026	. 081	. 086	. 118

Ölçekte faktör sayısı beş olduğundan bir maddenin, faktör yük değerleri arasında binişiklik durumu oluşmuştur. İki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde aralarındaki farkın ,10'den küçük olduğu gözlemlenerek ilgili madde ölçekten çıkartılmakla birlikte faktör analizi sonucunda istatistik programının kendisi iki maddeyi ölçekten atmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde 3, 2 4, 6, 5, 1 ve 7 maddeleri birinci faktör altında; 19, 18, 20 ve 17maddeleri ikinci faktör altında; 8, 9, 10, 12, 14, 13, 15 ve 11 maddeleri üçüncü faktör altında; 28, 29, 33, 30, 23, 22 ve 36 maddeleri dördüncü faktör altında; 27, 26, 25, 32, 31 ve 16 maddeleri beşinci faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır.

Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde yer alan maddeler sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin değerlendirmesini; ikinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmenin diğer branşlardan mesleki kimlik olarak farkı; üçünü faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmeninin kimlik oluşum süreci; dördüncü faktörde yer alan maddelerin mesleki kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler ve beşinci faktörde yer alan maddelerin sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenleri yansıttığı görülmektedir.

Sonuç olarak; birinci faktör "Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi" ikinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" üçüncü faktör "Kimlik Oluşum Süreci" dördüncü faktör "Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" beşinci faktör "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" boyutu olarak adlandırılmıştır.

Son haliyle beş faktör ile 32 maddeden oluşan Sınıf öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin yapısının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla LISREL programı kullanılarak elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Tablo 30'da önerilen modelin uyum değerleri belirtilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemindeki uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bu işlemde modelin uygun olup olmadığına karar vermek için ise birtakım uyum indeksleri kullanılır. Uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index, GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit index, AGFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) (Topçu vd., 2010, s.177), Ki-Kare Uyum Testi, Ortalama Hataların Karekökü (RMR) bu indekslerden yaygın olarak kullanılanlardır. DFA işlemi ile ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000).

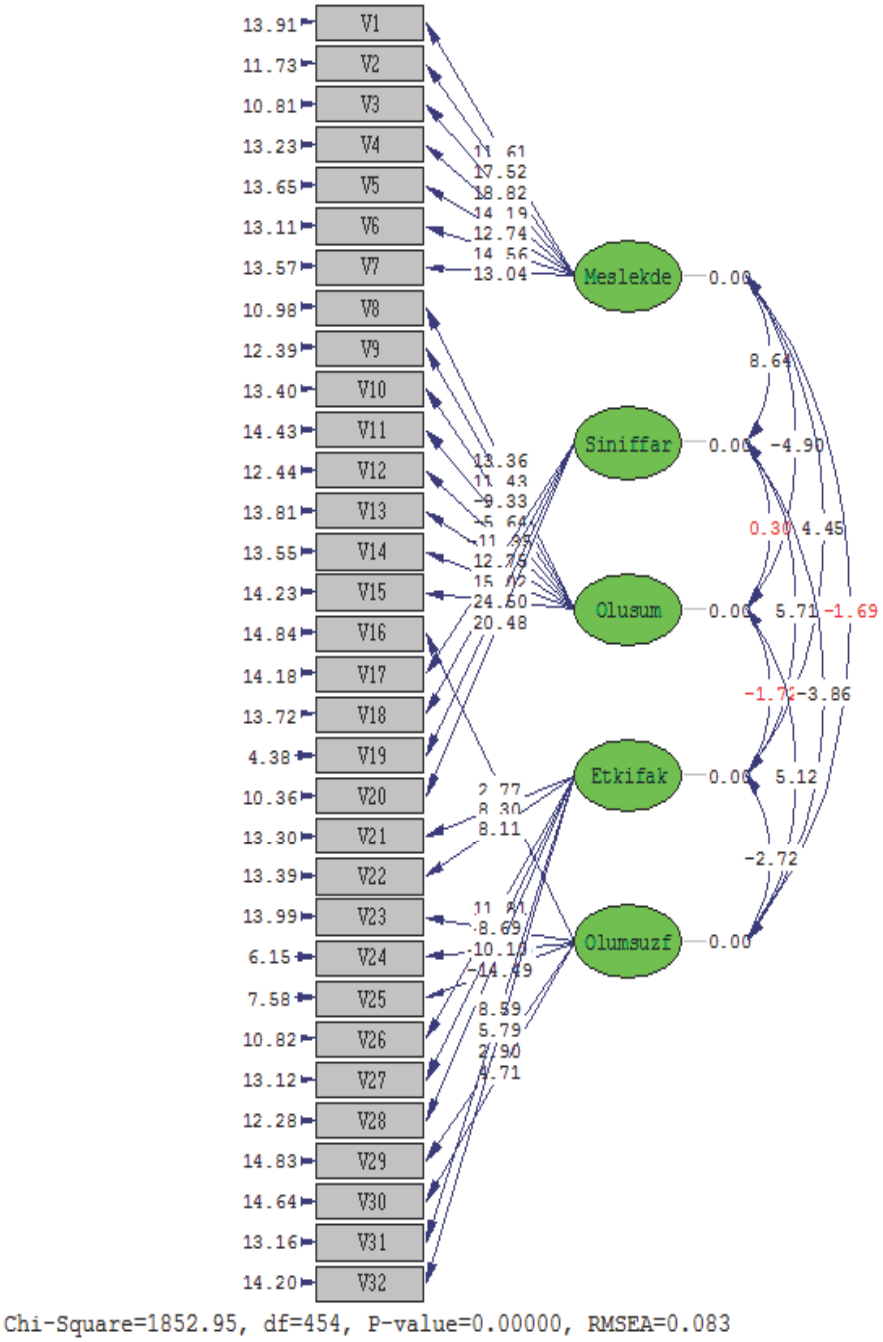
Byrne (2001) modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değişmekte olduğunu ve .90'dan büyük değerlerin iyi model uyumuna işaret ettiğini belirtmiştir. RMSEA için ise .05 ya da daha küçük değerlerin iyi uyumu, .08 ve yakın değerlerin orta düzeyde uyumu, .10 ve daha büyük değerlerin ise kötü uyumu gösterdiğini ifade etmiştir (Akt. Topçu vd., 2010, s. 177). Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 30

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	0.083
SRMR	0.083
GFI	0.79
AGFI	0.76
NNFI	0.77
CFI	0.79

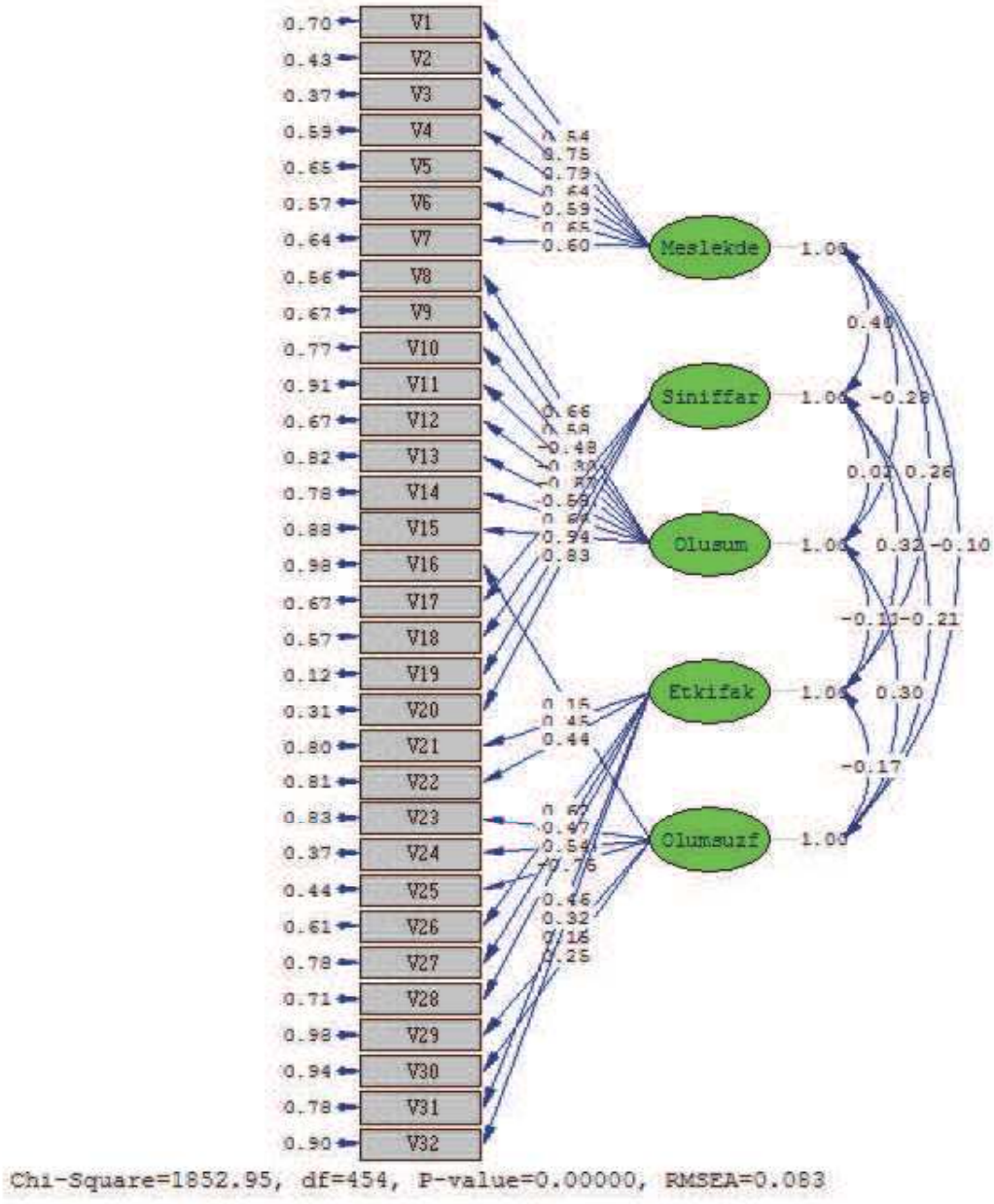
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 12' de gösterilmiştir.



Şekil 12. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri

T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 12

incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin. 01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan varyansları da incelenmiştir.



Şekil 13. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin hata varyansları

Şekil 13'de maddelerin hata varyansları incelendiğinde V11'in hata varyansının .91, V16'nn hata varyansının .985, V29'un hata varyansının .98, V30'un hata varyansnın .94 ve V32'nin hata varyansının .90 olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının bu beş maddede yüksek olduğu gözlenmiştir. Maddelerin bütünü incelenerek hata varyansı yüksek olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrardan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan ikinci doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 31

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	0.086
SRMR	0.079
GFI	0.82
AGFI	0.78
NNFI	0.81
CFI	0.83

Tablo 31'de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri x^2= 1338. 22, GFI= 0.82, AGFI= 0.78, CFI= .83, NNFI= 0.81, SRMR= 0.079 ve RMSEA= 0.086 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/sd= 4,26'dır. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Tablo 31'de görülen RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.1 'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI, AGFI VE NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Önerilen modelin 1'eyakın olması modelin iyi uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır. Elde

edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo 32

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Ulaşılan Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	.05<RMSEA<.10	.086
SRMR	0 ≤ SRMR ≤ 0.05	.05 ≤ SRMR ≤ .10	.079
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1	.90 ≤ NFI ≤ .95	.79
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1	.95 ≤ CFI ≤ .97	.83
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1	.90 ≤ GFI ≤ .95	.82
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1	.85 ≤ AGFI ≤ .90	.78
p-değeri	0.05 < p≤ 1.00	0.01<p≤ 0.05	.000
χ^2	0≤ χ^2≤ 2 df	2 sd≤ χ^2≤ 3 df	1338,22
Df			314
χ^2/df	0≤ χ^2/ df ≤ 2	2< χ^2/ df ≤ 3	4,26

RMSEA: yaklaşık hataların ortalama karekökü; **SRMR:** standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü

NFI: normlaştırılmış uyum indeksi; **CFI:** karşılaştırılmalı uyum indeksi;

GFI: uyum iyiliği indeksi; **AGFI:** düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi.

(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Akt. Yıldız, 2010, s. 118; Bayram, 2010, s. 78-86).

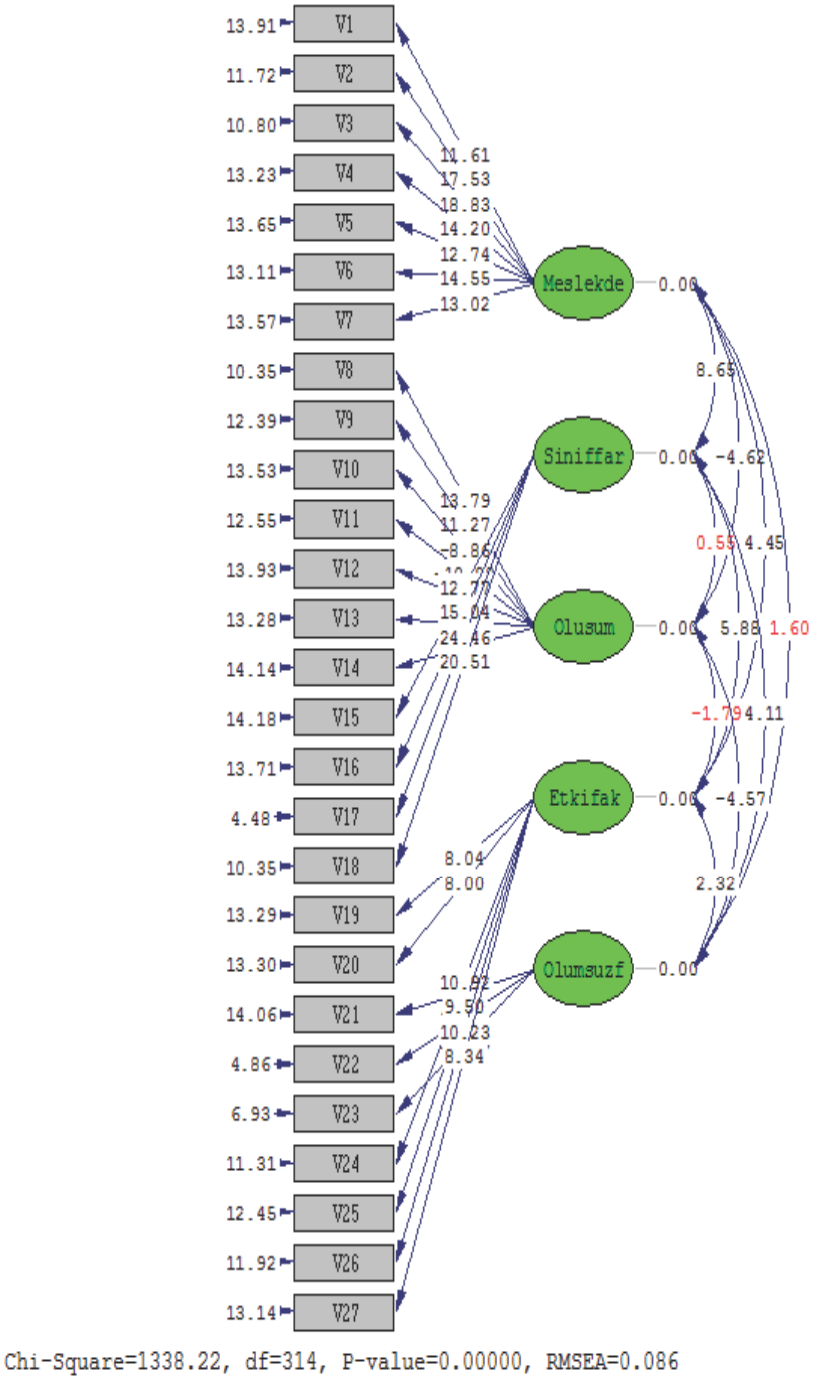
Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının x^2/sd= 4,26 olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve SRMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.086) dikkate alındığında modelin çok iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI= .82, AGFI= .78 olarak bulunmuştur. GFI'nın .80'in üstünde

olması, kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum verdiği görülmektedir. Ayrıca CFI= .83 ve NFI= .79 olarak ortaya çıkmıştır.

Buna karşın NNFI ve CFI uyum değerlerinin. 90'ın altında olması (Tabachnick ve Fidell, 2004), RMSEA uyum değerinin .080'in üstünde kalması (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper vd., 2008) iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı 6. ve 7. maddeler arasında modifikasyon yapılması kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, 6. ile 7. maddelerin ölçeğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından dolayı 6. ve 7. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına ve modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir. Yapılan modifikasyon sonucunda RMSEA uyum değeri .081 bulunmuştur. RMSEA uyum değerinin .080'in üstünde kalması iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı 13. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılması kararlaştırılmıştır. 13. ile 14. maddelerin ölçeğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından dolayı 13. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına ve modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir.

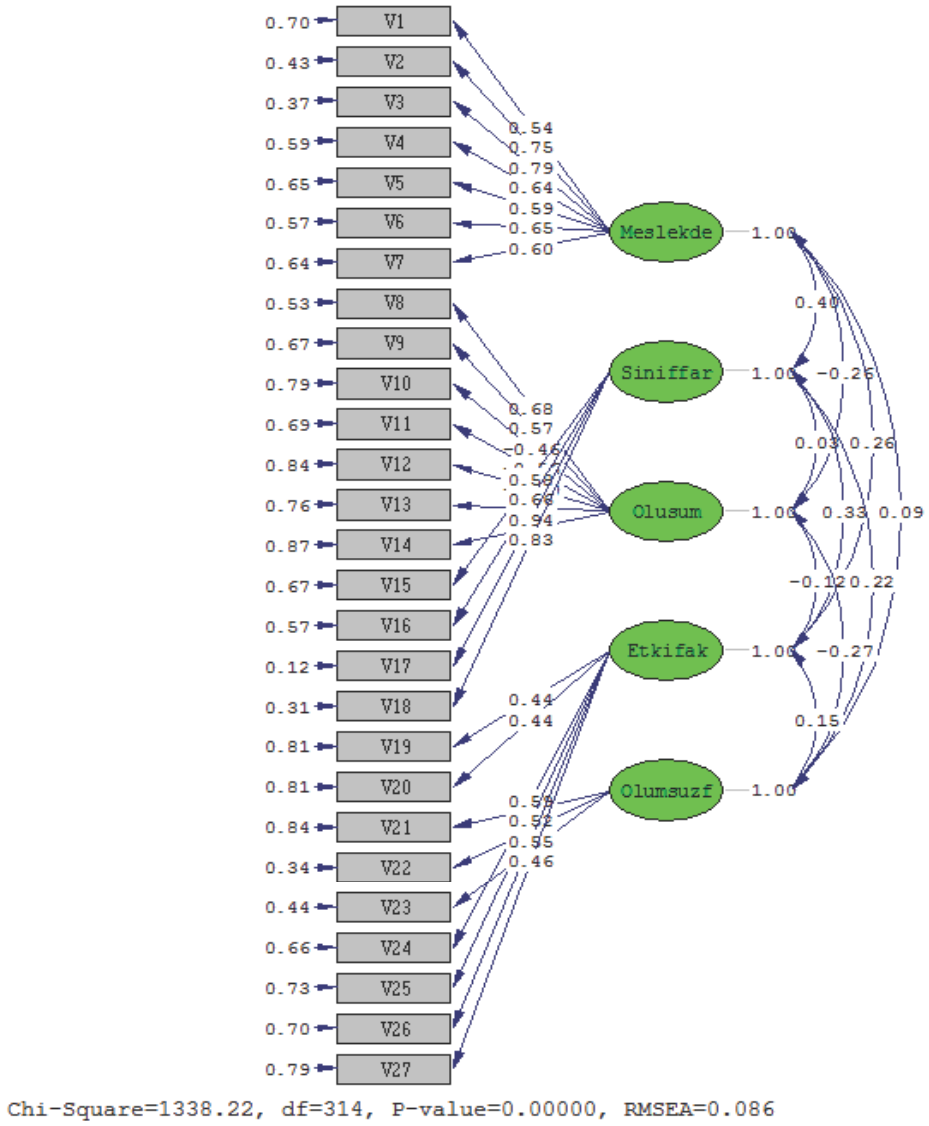
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine Yönelik gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon öncesi manidarlık düzeyleri ve hata varyansları Şekil 14 ve Şekil 15'de gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 14'de gösterilmiştir.



Şekil 14. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon öncesi manidarlık düzeyleri

Şekil 14'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, şekil 14 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin. 01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da Şekil 15'de gösterilmiştir.



Şekil 15. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin hata varyansları

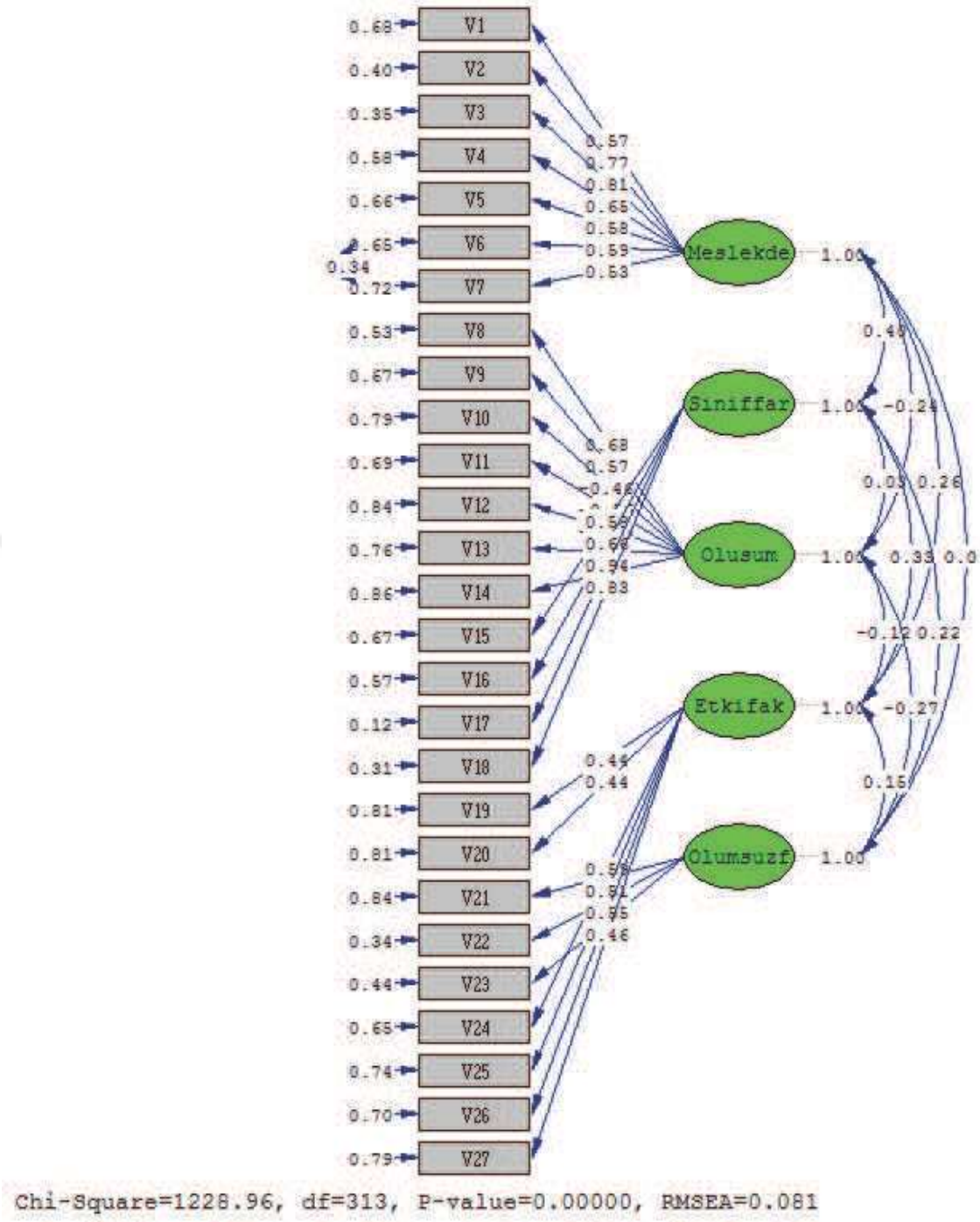
Tablo 33

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin 6. ve 7. maddelerinin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	.081
SRMR	.078
GFI	.83
AGFI	.80
NNFI	.83
CFI	.85

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, modifikasyon sonrası elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde x^2=1228.96, GFI= 0.83, AGFI= 0.80, CFI= 0.85, NNFI= 0.83, SRMR= 0.078 ve RMSEA= 0.081 olarak ortaya çıkması modelin iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı, RMSEA uyum değerinin. 080'in üstünde kalması iyi uyum değerlerine sahip olamadığını göstermektedir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin hata varyansları Şekil 16'da gösterilmiştir.



Şekil 16. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası (6. ve 7. maddeler için modifikasyon sonrası) hata varyansları

Şekil 16'da modifikasyon sonrası hata varyansları incelendiğinde maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı ortaya çıkmaktadır. Modelde hata varyansı en yüksek olan maddenin V14 olduğu ve bu değerin de model için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine Yönelik gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası (6. ve 7. maddeler için) hata varyansları Şekil 16'da incelendiğinde RMSEA= 0.081 olarak ortaya çıkması modelin iyi uyum değerlerine sahip olamadığını gösterebileceğinden dolayı, RMSEA uyum değerinin .080'in üstünde kalması iyi uyum değerlerine sahip olamadığını göstermektedir. Bundan dolayı 13. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılması kararlaştırılmıştır. 13. ile 14. maddelerin ölçeğin aynı boyutunda yer alması, kuramsal bakımdan benzer özellikler taşımasından dolayı 13. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına ve modelin tekrar sınanmasına karara verilmiştir.

Tablo 34

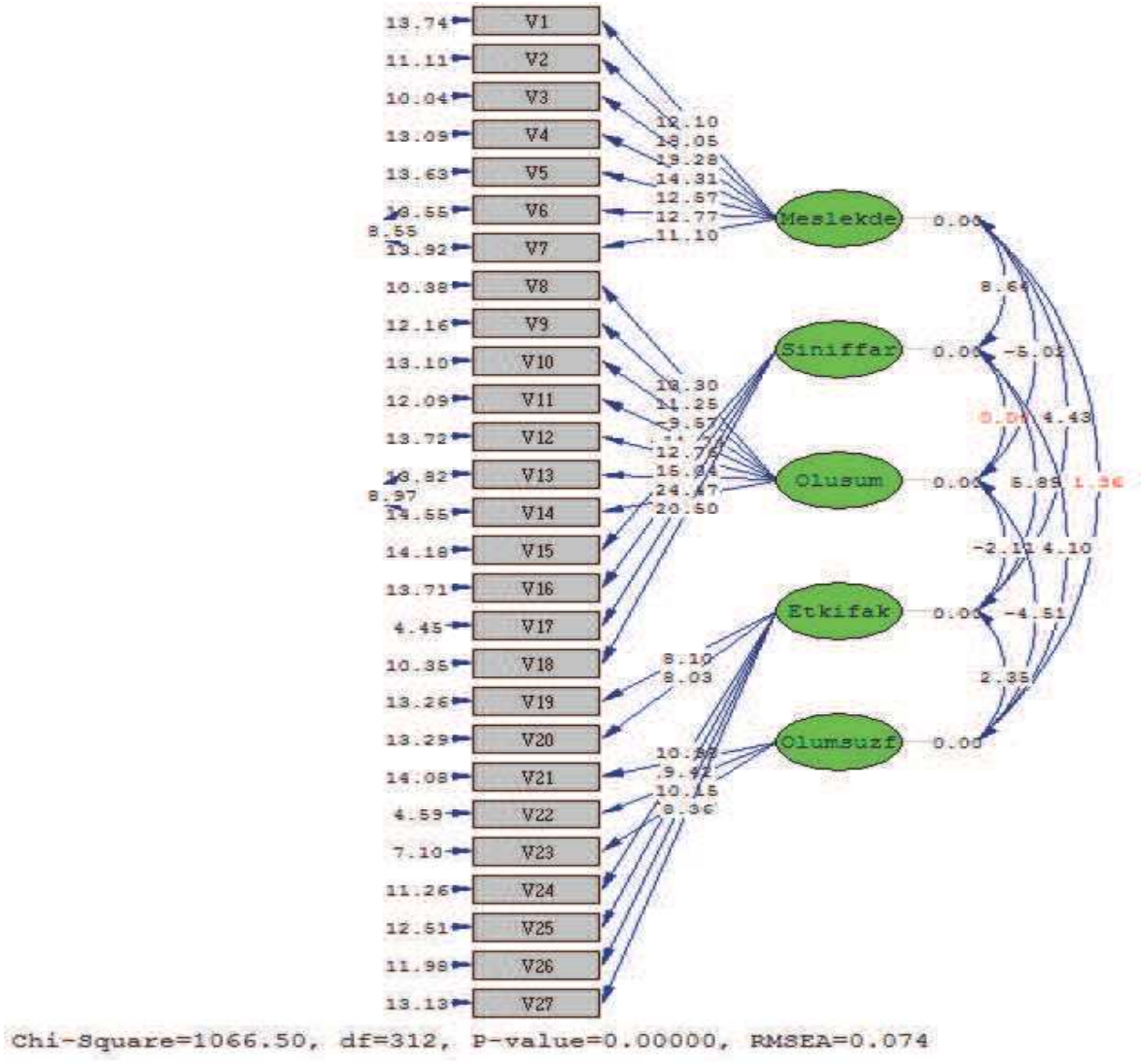
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin 13. ve 14. Maddelerinin Modifikasyon Sonrası Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği
RMSEA	.074
SRMR	.074
GFI	.85
AGFI	.82
NNFI	.85
CFI	.87

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, modifikasyon sonrası elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde c^2=1066,50, GFI=0.85, AGFI=0.82, CFI=0.87, NNFI=0.85, SRMR= 0.074 ve RMSEA= 0.074 olarak ortaya çıkması modelin iyi uyum gösterdiğini (Jöreskop ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001; Steiger, 2007) ortaya çıkarmaktadır Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/sd= 3,41 tir. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir bir uyum içerinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Kline, 2005; Sümer, 2000). Elde edilen bulgular, faktör yapısının toplanan verilerle uyum gösterdiğini

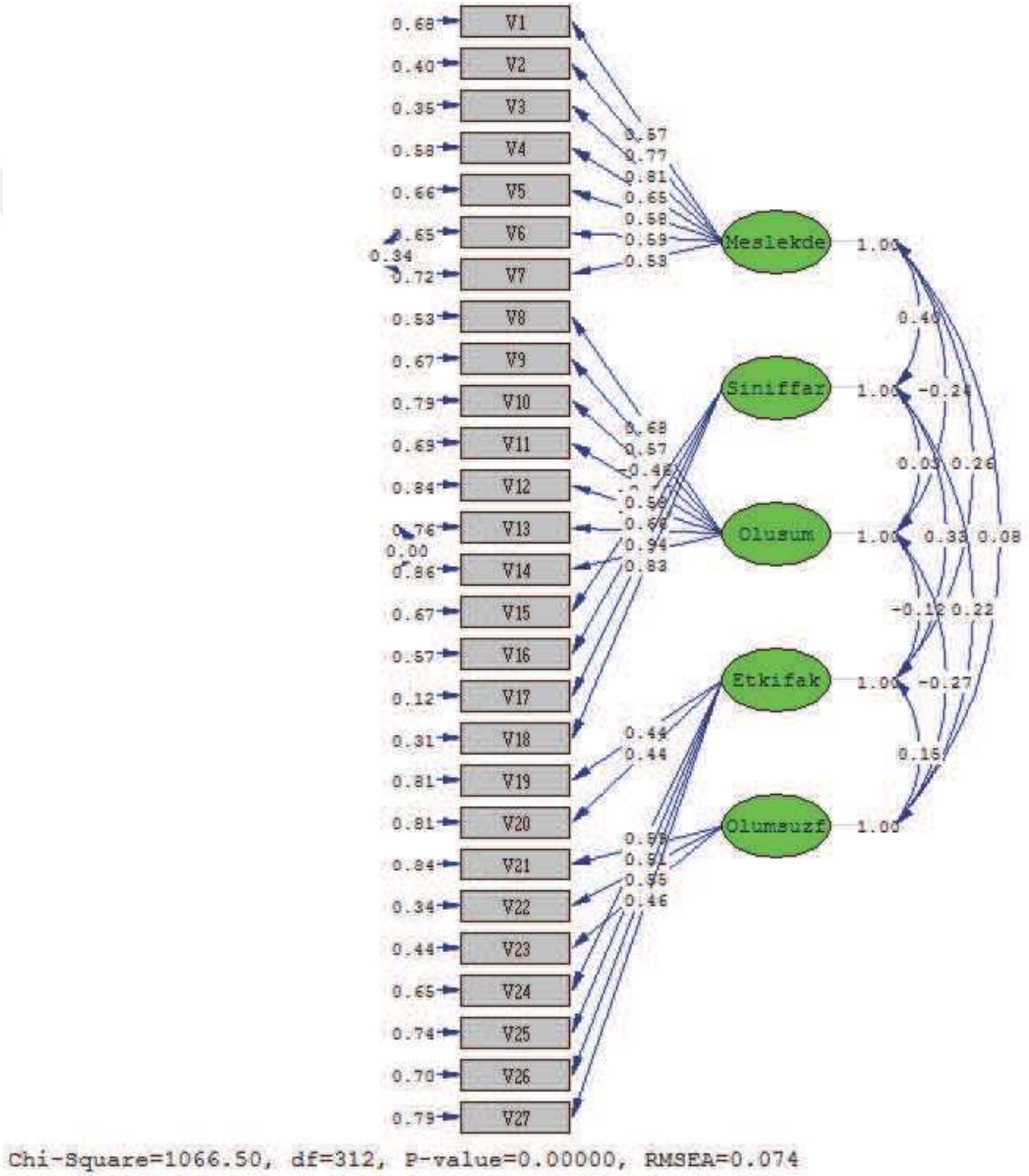
işaret etmektedir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine Yönelik gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası (13. ve 14. maddeler için modifikasyon sonrası) manidarlık düzeyleri ve hata varyansları Şekil 17 ve Şekil 18'de gösterilmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğine İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 17'de gösterilmiştir.



*Şekil 17.*Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının modifikasyon sonrası (13. ve 14. maddeler için modifikasyon sonrası) manidarlık düzeyleri

Şekil 17'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 17 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin. 01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları incelenmiştir



*Şekil 18.*Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğine ilişkin modifikasyon sonrası (13. ve14. maddeler için modifikasyon sonrası) hata varyansları

Şekil 18'de modifikasyon sonrası hata varyansları incelendiğinde maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı ortaya çıkmaktadır. Modelde hata varyansı en yüksek olan maddenin V14 olduğu ve bu değerin de model için kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede modelin bütününün hata varyanslarının düşük olması, t değerlerinin .01 düzeyinde manidar olması gibi nedenlerden dolayı modelin uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.64'dir.

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğin summatif nitelikte ölçek olmasıdır. Summatif ölçeklerde; düşük korelâsyon değerleri ile ölçeğin güvenirliğinin düşük olması beklenmektedir. Bu bağlamda Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı ölçeğinde yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelâsyon analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 34'te sunulmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı ölçeğinde yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 35'te sunulmaktadır.

Tablo 35

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Yer Alan Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyonlar

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi	1	.25	.06	.16	.10
Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı	.25	1	.09	.25	.10
Kimlik Oluşum Süreci	.06	.09	1	.07	.02
Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler	.16	.25	.07	1	.11
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler	.10	.10	.02	.11	1

p*<.01

Sınıf öğretmeninin oluşum/yapılandırma bağlamdaki mesleki kimliğin değerlendirilmesi alt boyutunun sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .25, p<.01; kimlik oluşum süreci alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .06, p<.01; kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .16, p<.01; sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutuyla zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .10, p<.01 belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı alt boyutunun ile kimlik oluşum süreci alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .09, p<.01; kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .25, p<.01; sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .02, p<.01 tespit edilmiştir. Kimlik oluşum süreci alt boyutunun kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .07, p<.01; sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu ile zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .02, p<.01 tespit edilmiştir. Kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutu ile sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .11, p<.01

tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve beş alt faktörden oluşan olan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan "Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi" boyutunda 7 madde, ikinci alt faktörü olan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" boyutunda 4 madde üçüncü alt faktörü olan "Kimlik Oluşum Süreci" boyutunda 7 madde dördüncü faktör "Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" boyutunda 6 madde, beşinci faktör "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" boyutunda 3 madde yer almaktadır. Son haliyle beş faktör ile 27 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği oluşturulmuştur.

Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Açımlayıcı sıralı karma desen yönteminin ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutta altı farklı ilkokullarda görev yapan 24 sınıf öğretmeni (12 kadın, 12 erkek) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 24 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en yaygın kullanılan tekniktir. Görüşme insanların algılarını, deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ortaya çıkarma önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bununla birlikte görüşme; araştırmacının araştırma konusu kapsamındaki kişilere yönelik algı dünyasının zenginleşmesini sağlar (Patton, 1987). Araştırmanın desenini oluşturan açımlayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak birinci aşamada nicel veriler toplanmış, toplanan araştırma verileri analiz edilmiş olup bu çerçevede araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamaya geçilmiştir (Cresswell ve Clark, 2014. Araştırma konusuna yönelik derinlemesine ve ayrıntılı şekilde bilgi edinme nicel veriler sonucunda açıklanamayan araştırma bulgularının ortaya konması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine

uygun şekilde görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunu geliştirilmesi amacıyla Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 36 sınıf öğretmeni (18 erkek, 18 kadın) ile öğretmen mesleki kimliklerine yönelik yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle sürdürülen görüşmelerde öğretmenlerden doğrudan fikir almaktan çok mesleki kimliklerini yapılandırma süreçlerine ve mesleki kimliklerini oluşturmada etken olan faktörlere yönelik verdikleri örneklerden ve ifade ettikleri deneyimlerden yola çıkılarak bilgi toplanmıştır. İlgili alanyazın, öğretmen görüşlerinden elde edilen bilgiler ve nicel veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar incelenerek görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formları ile sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin yapılandırılmasının nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu gibi kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik sorular yer almaktadır. Elde edilen görüşme formu öğretmen yetiştirme konusunda uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular düzeltilerek iki Türkçe Öğretimi alan uzmanına sunulmuştur. Türkçe Öğretimi Alan uzmanından gelen düzeltmeler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Öğretmen Odak Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf öğretmenleriyle altı kişiden oluşan iki farklı grupla farklı zamanlarda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Stewart ve Shamdasani, 2007; Kitzinger, 1994; Krueger,

1998; Gibbs, 1997). Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Bu anlamda odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıdır (Kitzinger, 1994, 1995).

Araştırmada odak grup görüşme için altı öğretmenden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. MacIntosh'a göre (1981) 6–10 kişi, Kitzinger'e göre (1995) 4–9 kişi, Goss ve Leinbach'a göre (1997) 15 kişi, Morgan (1997) ve Gibbs'e göre (1997) 6–12 kişi, Edmunds'a göre (2006) 8– 10 kişidir. Katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler olsa da, genellikle bu çalışmaların az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayı da genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmektedir. Edmunds'a göre (2006) grubun 10 kişiden fazla olması grubun dinamiğini düşürebilmekte, katılımcılar arasındaki etkileşim etkisini yitirebilmekte ve grubun kontrolü daha da zorlaşabilmektedir. Odak grup görüşmelerinde yer alacak katılımcıların birbirlerini tanımaları ya da tanımamaları konusunda da temel bir ilke yoktur. Nelson ve Frontczak (1998) katılımcıların birbirlerini tanıyıp tanımadığının bir önemi olmadığını belirtmiştir. Morgan (1998) ise, katılımcıların belirlenmesinde yine araştırmanın amacının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğer konu katılımcıların aynı kurumdan ya da örgütten olmalarını gerektiriyorsa, bu durumda birbirlerini tanıyacaklardır. Grubun çeşitliliği de bir avantaj olarak görülebilir; ancak grup üyeleri arasında hiyerarşik ilişkilerin olmasından kaçınılmalıdır (Kitzinger, 1995). Bu araştırmada Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcıların bazıları birbirini daha önceden tanıdığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Çalışmada odak grup görüşmesi için öncelikle konular önem sırasına konulup, sıralama yapılmıştır, daha sonra odak grup görüşmesine katılacak katılımcıların özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör

belirlenip, görüşmeler gerçekleşmiştir. Araştırmanın diğer nitel verisi olan odak grup görüşmesi Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf düzeyine sahip altışar (3 erkek, 3 kadın) kişilik iki farklı grupla toplamda 12 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme özetlenmiştir, görüşmeler analiz edilip ve raporlaştırılmıştır.

Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Gözlem nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemidir. Gözlem, herhangi bir davranışı daha ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda gözlem, araştırmacının araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar yapmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bunun yanı sıra gözlemler görüşme ve anketlerden elde edilen verilerin kontrolünü de gerçekleştirmektdir (Patton, 2014). Bu araştırmanın ikinci aşamasında araştırma desenine uygun olarak nicel veriler yoluyla toplanan araştırma bulgularının sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları, bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamlarıyla ilişkilerini incelemesinde "Gözlem Formu" geliştirilmiştir. Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Gözlem formunun hazırlanmasının ilk adımında ilgili alanyazın incelenmiştir. Araştırmada elde edilen nicel bulguların sonuçları gözlem formunun oluşturulmasının ikinci adımını oluşturmuştur. Üçüncü adımda araştırma konusunu oluşturan mesleki kimliğin bireysel bağlam boyutu, sosyal bağlam boyutu ve yapılandırma bağlam boyutu dikkate alınarak, gözlem formunda yer alacak maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formu ile ilgili konuyla ilgili uzman görüşleri de dikkate alınarak yapılandırılmış gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formu altı bölümden oluşmaktadır. Birinci

bölümde gözlem yapılan okul, sınıf, gözlem tarihi, işlenen dersler, ünite ve konu yer almaktadır. İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu gibi kişisel bilgileri yer almaktadır. Üçüncü bölümde; sınıfın fiziki şartlarına yönelik verilerin toplanmasında hazırlanan sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmeni davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun beşinci bölümünü sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmen davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun altıncı bölümlerini sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum ve yapılandırma bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmen davranışları oluşturmaktadır. Gözlem formunun son bölümünde ise gözlemde kullanılan kodlama sistemi yer almaktadır. Gözlem formunda yer alan tanımlanan davranışların sınıf içi ortamda gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için farklı kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bunlar; ilk kısımda tanımlanan davranışın gözlenip- gözlenmemesi, ikinci kısımda tanımlanan davranışın gözlenme çetele tablosu, üçüncü kısımda gözlenme çetele sayısı ve son kısımda tanımlanan davranışla ilgili yapılan gözleme ilişkin belirtilen açıklamalar kısmı şeklindedir.

Etkinlik Formlarının Geliştirilmesi

Araştırmada sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ve sınıf içi öğrenme-öğretme ortamında gözlemlerine ek olarak, Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeninin (6 kadın, 6 erkek) kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinlik geliştirme sürecinin ilk adımında alanyazın incelenmiştir. Araştırmada, araştırma konusuna yönelik derinlemesine bilgi edinme, etkinlik yapılan kişiye kendini ifade etme olanağının sağlanması, nicel veriler sonucunda açıklanamayan araştırma bulgularının irdelenebilmesi (Büyüköztürk vd., 2009) amacıyla etkinlikler geliştirilmiştir. Bu çerçevede etkinlik formları hazırlanmıştır. Oluşturulan etkinlikler (1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği (2) yaşam çizgisi sentezi etkinliği, (3) yaşam içindeki anahtar olaylar,

dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller etkinliği,(4) otobiyografi yazma etkinliği,(5) meslek yaşantısı özümseme etkinliğidir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel veri toplama araçlarının nasıl uygulandıklarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmada uygulama yapılacak okullar için tarih aralıkları geniş zaman aralıklarıyla verilmiştir. Bunun nedeni araştırmacının çalışıyor olması, gözlem yapacağı okullarla iletişime geçip okul yönetiminden ve sınıf öğretmenlerinden izin alma süreçlerini esnek kılması gerekliliğinden kaynaklanmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Uygulanması

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalara yapılarak geliştirilen Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği, Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği ve Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 509 sınıf öğretmenine Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Uygulamayı araştırmacının kendisi gerçekleştirmiştir. Uygulama sırasında öğretmenlere ölçeğin amacı ve kapsamı anlatılmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlerin sorduğu soruları araştırmacının kendisi cevaplamıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılan sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel ve sosyal bağlamına ilişkin ölçeklerin 62'si eksik cevaplandırıldığından dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Aynı zamanda araştırmada adları ve görev yaptıkları okulları ölçeklerde yazılı olan öğretmenlerin tümüne ulaşılmıştır. Bununla birlikte daha önceki iki ölçeği eksiksiz şekilde yanıtlayan öğretmenlerin tümüne ulaşılmıştır. Böylece, üç farklı ölçeği farklı zamanlarda cevaplayan öğretmenlerin ölçekleri nesnel şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmacı araştırmanın objektifliğinin korunması amacıyla bu şekilde bir yol izlemiştir. Değerlendirme dışı tutulan ölçekler çıkartıldığında toplam 447 Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel, Sosyal

ve Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmanın nitel verileri, Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler, Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf düzeyine sahip 24 sınıf öğretmeni (12 kadın, 12 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme çeşidinin kullanılmasını belirleyen ölçüt; Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde ilkokullarda görev yapan (fiilen sınıfa giren-norm fazlası olmayan) sınıf öğretmeni olmak şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmen seçiminde öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler, kıdemleri ve son olarak gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler ölçüt alınmıştır. Bireysel görüşme yapılan öğretmenlerin dağılımı; Çanakkale merkezde üç sınıf öğretmeni ile görüşme, Yenice ilçesinde üç sınıf öğretmeni ile görüşme, Biga ilçesinde dört sınıf öğretmeni ile görüşme, Çan ilçesinde üç sınıf öğretmeni ile görüşme, Ezine ilçesinde üç sınıf öğretmeni ile görüşme, Ayvacık ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme, Bayramiç ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme, Eceabat ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme, Gelibolu ilçesinde iki sınıf öğretmeni ile görüşme, Bozcaada ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme, Gökçeada ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme, Lapseki ilçesinde bir sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul yönetiminden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Bunun yanı sıra görüşmeler sırasında çeşitli notlar araştırmacı tarafından alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 40-60 dakika arasında sürmüştür.

Öğretmen Odak Grup Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmanın diğer nitel verisi olan odak grup görüşmesi Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf

düzeyine sahip altışar (3 erkek, 3 kadın) kişilik iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme çeşidinin kullanılmasını belirleyen ölçüt; Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde ilkokullarda görev yapan (fiilen sınıfa giren-norm fazlası olmayan) sınıf öğretmeni olmak şeklinde oluşturmuştur. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin I.grubunda; Çanakkale merkez ve beş ilçeden birer sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. II. grupta ise diğer grupta olmayan altı ilçeden birer sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır.

Görüşmeler Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul yönetiminden alınan izinler doğrultusunda önceden planlanan gün ve saatlerde uygulanmıştır. Her bir odak grup görüşmesi belirlenen yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. I.odak görüşmesi 90 dakika, II. odak görüşmesi ise 120 dakika sürmüştür.

Öğretmen Gözlem Formunun Uygulanması

Araştırmanın diğer bir nitel verisi yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Çanakkale il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler bir gün boyunca altı ders saati öğrenme ve öğretme ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlemler gerçekleştirilmeden önce Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul yönetiminden izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlardan dolayı video cihazı kullanılamamıştır. Buna karşın görüşmelerde öğretmenlerin gözlemlenen davranışları araştırmacı tarafından elle yazılarak doldurulmuştur. Gözlemler her bir sınıf öğretmenini önceden planlanan gün ve saatlerde 6'şar ders saati boyunca ders programındaki dersleri işlerken öğrenme-öğretme ortamında gözlenmiştir. Araştırmada Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 20 sınıf öğretmeninin (10 kadın, 10 erkek) haftalık ders programına göre bir gün boyunca (altı ders saati) gözlenmiştir. Araştırmacı sınıf içi gözlem faaliyetini gerçekleştirmiştir. Araştırmada farklı ilçelerde ve farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sadece bir dersini değil, bir gündeki ders programında bulunan tüm derslerini

gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerine Mesleki Kimliklerini Yapılandırma Etkinliklerinin Uygulanması

Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 12 (6 kadın, 6 erkek) sınıf öğretmeninin kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Gerçekleştirilen etkiliklerde beşt ayrı etkinlik formu uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler (1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği; iki saat süren bir etkinliktir. (2) yaşam çizgisi sentezi; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir. (3) yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller; yaklaşık bir saat süren bir etkinliktir. (4) otobiyografi yazma; yaklaşık üç saat süren bir etkinliktir.(5) meslek yaşantısı özümseme etkinliği; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşaması açımlayıcı sıralı karma desen yöntemine uygun olarak nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlık altında toplanmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasını oluşturan nicel verileri SPSS Bilgisayar Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemler ilgili alanyazındaki çalışmalar ve uzman görüşünden yararlanılarak seçilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ait verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği'nin" gerçekleştirilen ön çalışma sonucundaki analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi, değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen gizil/ örtük değişkenler) ile benzer olup olmadığını

ortaya koyar. Başka bir ifadeyle faktör analizi sonucunda, belli bir faktör altında toplanan göstergelerin, kuramsal yapının göstergeleri olup olmadığına bakılır (Gren vd., 1997). Doğrulayıcı faktör analizinde ise kuramsal bir yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanarak, söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmeye çalışılır. Son derecede güçlü olan bu teknik, yapı geçerliğini saptamada, dolayısı ile kuram geliştirme ve var olan kuramların geçerliğini test etmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Erkuş, 2003).

Faktör analizinde açımlayıcı ya da doğrulayıcı tekniklerle başlama konusunda tek bir yol önermek olanaklı değildir ve bu durumda karar verme yetkisi araştırmacıya aittir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sayıltıları ve özellikleri bellidir ve dolayısıyla araştırmacının amacı ile en iyi örtüşen yöntem seçilmelidir(Büyüköztürk, 2012). Literatüre bakıldığında, doğrulayıcı faktör analizinin, daha çok açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntem olduğunu savunan bilim adamları da bulunmaktadır (Bollen ve Long, 1993; Maruyama, 1998). Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizi çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını doğrulayıcı faktör analizine tabii tutmaktadırlar. Bazen çok sağlam bir teorik temele sahip olmayan çalışmaların açımlayıcı faktör analizi sonuçları çok iyi olsa da, doğrulayıcı faktör analizi aşamasında olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilmektedir. Bu durum teorik sorunlardan kaynaklanabilse de, Kline (2005) bu noktada doğrulayıcı faktör analizinin açımlayıcı faktör analizine oranla çok katı bir istatistiksel test süreci olduğunu ve bu nedenle de açımlayıcı faktör analizinden sonra mutlaka doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasını bildirmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemindeki uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bu işlemde modelin uygun olup olmadığına karar vermek için ise birtakım uyum indeksleri kullanılır. Uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index, GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi

(adjusted goodness of fit index, AGFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA, Ki-Kare Uyum Testi, Ortalama Hataların Karekökü (RMR) bu indekslerden yaygın olarak kullanılanlardır. DFA işlemi ile ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Byrne (2001) modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değişmekte olduğunu ve .90'dan büyük değerlerin iyi model uyumuna işaret ettiğini belirtmiştir. RMSEA için ise .05 ya da daha küçük değerlerin iyi uyumu, .08 ve yakın değerlerin orta düzeyde uyumu, .10 ve daha büyük değerlerin ise kötü uyumu gösterdiğini ifade etmiştir (Akt. Topçu vd., 2010, s. 177).

Verilerin analizinde araştırmada geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri belirlenirken KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri hesaplanmış ölçeklere faktör analizi uygulanmıştır.

Alfa (a) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirlik katsayısı (Tezbaşaran, 1996; Tavşancıl, 2009; Kalaycı, 2009);

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu aralık değerleri çerçevesinde Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği, Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeklerinin oldukça güvenilir (Tavşancıl, 2006; Kalaycı, 2009) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlikleri belirlenen "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmeninin Mesleki

Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği" beşli likert tipindedir.

Beşli likert ölçek şeklinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

Tablo 36

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1.81-2.60	Katılmıyorum (2)
2.61-3.40	Kısmen katılıyorum (3)
3.41-4.20	Katılıyorum (4)
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Geliştirilen ölçeklere yönelik analizler değer aralıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, değerlendirme aralıkları, 1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum); 1.81-2.60 (katılıyorum); 2.61-3.40 (kısmen katılıyorum); 3.41-4.20 (katılıyorum); 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamı Ölçeği'nde yer alan 3, 5, 6 maddeleri; Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeği'nde yer alan 5, 15, 17, 21, 24 maddeleri; Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği'nde yer alan 8, 9, 14, 15, 29 ve 30. maddeler ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra verilerin analizinde kullanılacak istatistik testleri belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede her bir ölçeğin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu çerçevede her bir ölçeğin dağılımının belirlenmesinde Skewness(çarpıklık) ve Kurtosis(basıklık) değerleri incelenmiştir. Tablo 37'de araştırmaya katılan ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamı ölçeği cevaplayan

öğretmenlerin aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri verilmiştir.

Tablo 37

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamı Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	381	1,339	-0,727

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamı Ölçeği'nden elde edilen puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). George ve Mallery'e göre (2010) normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır. Bununla birlikte araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 38'de de verilmiştir.

Tablo 38

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

X^2	sd	p	X^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
218,86	51	0.00	4,29	0.82	0.78	0.77	0.91	0.093

Araştırmada asıl uygulamadaki sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeği ile ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir. Analiz sonucunda uyum indekslerinin iyi değerler içerdiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerlere bakıldığında X^2 = 218. 86 ve sd = 51 olduğu görülmektedir Ki-kare

oranını serbestlik derecesine oranı (x^2/sd) 4.29'dur. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan değerler (RMSEA=.093) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Çünkü RMSEA'nın 0-1 arasında olması ölçeğin kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, GFI=0.91, CFI=0.82, NNFI=0.77 ve NFI'nın. 78 olması iyi uyuma işaret etmektedir. (Sümer, 2000).

Bu çerçevede araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamını belirlemede çeşitli demografik değişkenlerden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi kullanılırken; mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 39'da araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeği' ni cevaplayan öğretmenlerin aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri verilmiştir.

Tablo 39

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	381	0,650	-0,063

Tablo 39 incelendiğinde Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeğinden elde edilen puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). Buna ek olarak, araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

X^2	sd	p	X^2 /sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1007.07	367	0.00	2.74	0.84	0.77	0.82	0.84	0.068

Tablo 40'da görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri X^2= 1007.07, GFI=0.84, CFI=0.84, NNFI=0.82, NFI= 0.77 ve RMSEA= 0.068 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı (x^2/sd) 2.74'tür. Uyum indeksleri incelendiğinde ise, CFI değerinin .84 ve NNFI değerinin .82ve NFI'nın .77 olması iyi uyuma işaret etmektedir. Buna ek olarak, GFI değerinin .84 olması da ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını belirlemede çeşitli demografik değişkenlerden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi kullanılırken; mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 41'de araştırmaya katılan ve Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği'ni cevaplayan öğretmenlerin aldıkları puanlara ilişkin Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 41

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinden Öğretmenlerin Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	381	1,469	-0,152

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick and Fidell, 2013). Buna ek olarak, araştırmanın uygulanması sonucunda (pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulamada) ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum Değerleri

X^2	sd	p	X^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1011.10	314	0.00	3.22	0.77	0.70	0.74	0.83	0.076

Uygulama sonrasında ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerlerin uyum indekslerinin iyi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde X^2 = 1011.10 ve sd = 314 olduğu görülmektedir Bu değerler birbirine oranlandığında X^2 /sd oranının 3.22 olduğu görülmektedir. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir uyum değeri verdiğini ortaya çıkarmaktadır. RMSEA incelendiğinde ise .076 düzeyinde iyi bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir (Jöreskog ve Sörborn, 1993). Diğer uyum indeksleri değerlendirildiğinde ise, CFI değerinin .77 ve NNFI değerinin .74 ve NFI'nın .70 olması iyi uyuma işaret etmektedir. Bununla birlikte GFI değerinin .83 olması ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede araştırmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemede çeşitli demografik değişkenlerden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi kullanılırken; mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi

kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi çeşitli testler uygulanmıştır. Araştırmada test edilen modelin yol analizlerinin belirlenmesinde LISREL yazılım programı kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

a) Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bireysel Görüşme Verilerinin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verileri çözümlerken nitel veri analiz programı olan N-Vivo programı kullanılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırma verileri içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Nitel veri olan görüşme sorularının analizi gerçekleştirilirken şu adımlar izlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına yönelik verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.
2. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşme sorularına yönelik verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların tamamı incelendikten sonra her bir yanıtın araştırma sorusuyla ilişkili olup olmadığı iki veri kodlayıcısı tarafından belirlenmiş, araştırma sorularıyla ilişkili olmayan öğretmen yanıtları elenmiştir.
3. Bu aşamada iki veri kodlayıcısı tarafından tüm görüşme sorusuna verilen yanıtlar ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra kodlar temalara yerleştirilmiştir. Kodların temaya yerleştirilmesinde belli ortak özellikler taşımalarına ve kendi içlerinde bir bütünlük oluşturmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda veri kodlayıcıları tarafından oluşturulan kodlar ortak özellikleri bakımından bir takım başlıklar altında bir araya getirilerek temalar luşturulmuştur.

   Temalar oluşturulurken çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır.:

- Temayı oluşturan kodların kendi içinde bütünlik taşıması, farklı nitelikleri içeren kodların aynı temada yer almaması,
- Oluşturulan kodun araştırma sorusunu oluşturan temayı kapsaması,
- Oluşturan bir kodun diğer koddan ayırt edici bir özellik taşıması,
- Oluşturulan kodların amaca uygun nitelikte ve anlamlı olması,
- Her bir kodun oluşturduğu temaların araştırma hedeflerine uygun olması dikkate alınmıştır.

4. Araştırmanın bu kısmında iki veri kodlayıcısı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ise uzlaşılamayan kodlar kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine yönelik olan görüşme sorularından elde edilen verilerinin inanırlığının (trustworthiness) sağlanmasında çeşitli ölçütler dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler alanyazında inandırıcı olma (credibility), aktarılabilirlik (transferability) ve doğrulanabilirlik (credibility) şeklinde belirtililmiştir (Lincoln ve Guba, 2000). Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.Bunu yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, $Ö_1$, $Ö_2$,$Ö_3$….$Ö_{24}$ şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması noktasında Cohen Kappa uyum değerleri belirlenmiştir. Araştırmada veri kodlayıcıları (iki kodlayıcı) arasındaki uyumun belirlenmesinde (Cohen Kappa) uyum değerleri kullanılmış ve bu değerler çerçevesinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Uyum değer aralıklarına alan yazında . 20 veya .20'den düşük olması "zayıf uyum", .21 - .40 aralığında yer alması ise " orta düzeyin altında uyum", .41- .60 aralığında yer alması "orta düzey uyum", .61-.80 aralığında olması "iyi düzeyde uyum", .81- 1.00 aralığında yer alması

ise “ çok iyi düzeyde uyum” şeklinde yer verilmektedir (Sim ve Wright, 2002; Vierra ve Garret, 2005). Bu bağlamda veri kodlayıcılarının ayrı ayrı oluşturdukları kodlar ve temalar kappa uyum değerleri ile karşılaştırılarak incelenmiş; hangi kodun hangi temada yer alacağı hususunda uzlaşılamayan kodlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Araştırmada görüşme soruları sonucunda oluşturulan temalar ve bu temalara yönelik belirlenen Cohen Kappa uyum değerleri Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43

Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bireysel Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara İlişkin Cohen Kappa Uyum Değerleri

Temalar		Cohen Kappa Uyum Değeri
I. Tema	I. Alt Tema	.822
	II. Alt Tema	.775
II. Tema		.798
III. Tema		.723
IV.Tema		.798
V.Tema		.805
VI.Tema	I. Alt Tema	.723
	II. Alt Tema	.700
VII.Tema		.866
VIII.Tema		.747

Tablo 43. incelendiğinde araştırmanın görüşme sorularının I. temasını oluşturan *“Sınıf Öğretmenlerinin Üniversite Yaşantılarındaki Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri”* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a. I.Alt Temada “Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en iyi deneyimler” .822,

b. II. Alt Temada "Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en kötü deneyimler" .775 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının II. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Öğretmenliklerden Farkına Yönelik Görüşler"* temasının Kappa uyum değeri; .798 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın görüşme sorularının III. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmeni Olmayanların Sınıf Öğretmenliğini Tanımlama Biçimlerine Yönelik Görüşleri"* temasının Kappa uyum değeri; .723 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının IV. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşleri"* temasının Kappa uyum değeri; .798 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın görüşme sorularının V. Temasını oluşturan *"Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Karakteristik Özelliklere Yönelik Görüşler"* temasının Kappa uyum değeri; .805 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının VI. Temasını oluşturan "*Sınıf Öğretmeni Olarak Öğretmenlerin Kendilerini Tanımlamalarına Yönelik Görüşleri"* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a) I.Alt Temada "Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlama sınıf öğretmeni olarak kendilerinde değiştirmek istedikleri yeterli görmedikleri özellikleri" .723,
b) II. Alt Temada "Sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmeni olarak kendilerini yeterli gördükleri özellikleri" .700 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının VII. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğini Etkileyen Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri"* temasının Kappa uyum değeri; .866 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının VIII. Temasını *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri"* temasının Kappa uyum değeri; .747 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen kodlar ve kodlardan yola çıkılarak oluşturulan temaların modelleştirilmesinde N-Vivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri doğrudan aktarmalar şeklinde araştırma temalarına yansıtılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

b) Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmeleri Verilerinin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verileri çözümlerken nitel veri analizi programı olan N-Vivo programından yararlanılmıştır. Araştırmanın diğer nitel verisi olan odak grup görüşmesi Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı mesleki kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf düzeyine sahip altışar kişilik (3 erkek, 3 kadın) iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma verileri içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir (Britten, 1995; Mays ve Pope, 1995). Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmelerinde genelleme kaygısı olmadığından, sayısallaştırmaya da gerek yoktur (Fern, 2001). Dahası sonuçlar nicelleştirilmemelidir (Suler, 1995). Sayısal veriden çok, bireysel düşüncelerin farklılıklarının nasıl verildiği önemlidir. Ayrıca, araştırmacının öne sürdüğünün aksine, ortaya çıkan farklılıkları sunmak bütün nitel araştırmalarda olduğu gibi, burada çok daha önemlidir (Kitzinger, 1995). Veri analizinde en iyi yol, çözümleme yapılırken, belli başlıklar altında anahtar temaları belirlemektir. Görüşme sırasında alınan kısa notlar bile daha sonra yapılacak analizler için oldukça yararlıdır. Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil katılımcıların ne söylediğidir (Creswell, 1998). Raporda genel olarak temalara göre belirlenen algılar yer almalıdır. Araştırmacılar, analiz yaparken ve raporlaştırırken konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına dikkat etmelidir.

Veri analizi sırasında sadece öğretmenlerin kullandıkları sözcükler değil, bunları ifade şekli, beden dili, kararlılığı gibi unsurlarda dikkate alınmıştır. Odak grup görüşmesi gerçekleştirilirken alınan notlar veri tabanının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Odak grup görüşmesi analizinde şunlara dikkat edilmiştir (Baş ve Akturan, 2008):

1- Kullanılan kelimelere dikkat edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları üslup onların düşüncelerini anlamak açısından oldukça önemlidir. Aynı şekilde katılımcıların fikri savunurken sergiledikleri iddialı, kararlı veya çekimser tutum kullanılan ifade edilen kelimelerle ölçülebilir.

2- Cevabın verildiği bağlama dikkat edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde cevabın verildiği bağlam genellikle katılımcıların fikrini ortaya koymasından önce sunulan diğer görüşleri belirtmektedir. Grup içinde karşılıklı etkileşimli iletişimi etkin kılındığından belirlenen konu başlıkları veya yöneltilen soruya ilişkin fikrini ifade etmek isterken farklı konulara vurgu yapabilir ya da kendisinden önce başka katılımcı tarafından vurgulanan noktaya değinebilir.

3- Odak grup görüşmelerinde verilen cevabın tutarlılığına dikkat edilmiştir. Katılımcıların görüşleri arasındaki tutarlılık veri analizinde dikkat edilerek irdelenmiştir.

4- Odak grup görüşmesinde yorumlamaların sıklıklarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler analiz edilirken konunun ne kadar geniş bir kitle tarafından paylaşıldığını anlamak önemlidir. Aynı şekilde katılımcıların kendi yorumlarını ne kadar sıklıkla tekrarladıkları onların kararlılıklarını tespit açısından önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenlerinden ilgili konuyla ilgili fikrinden emin olan katılımcıların fikirlerinin tamamını yada bir bölümünü tekrarlamaktan çekinmedikleri ama tereddüt içinde olanların daha az fikirlerini tekrarladıkları grup içerisinde gözlenmiştir.

5- Odak grup görüşmelerinde aynı-benzer yorumların grup içindeki kaç farklı kişi tarafından yapıldığına dikkat edilmiştir. Bu noktada amaç, bir fikrin ne kadar geniş ölçüde

paylaşıldığının anlaşılmasını sağlamaktır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ilk sorularda genel anlamda mesleki kimliği yapılandırma ile ilgili sorularda benzer yorumlar az sayıda kişi tarafından ifade edilmiştir. Grup içerisinde mesleki kimliğin yapılandırılmasına yönelik çok farklı fikirler ortaya atılmıştır. Alanyazında da ideal olanın, odak grup görüşmelerinin başlangıçlarında ilk sorularda benzer yorumların az kişi tarafından yapılması yönündedir.

Araştırmanın görüşme sorularından elde edilen verilerin inandırıcılığını sağlamak için veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi için elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik ve açık bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik ölçütünün karşılanması için araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, $Ö_1$, $Ö_2$,$Ö_3$….$Ö_{12}$ şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında ise Cohen Kappa uyum değerleri belirlenmiştir. Bu çerçevede veri kodlayıcıları (iki kodlayıcı) arasındaki uyumun belirlenmesinde (Cohen Kappa) uyum değerleri kullanılmıştır. Bu değerler çerçevesinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Uyum değer aralıklarının. 20 veya .20'den düşük olması "zayıf uyum", .21 - .40 aralığında yer alması ise " orta düzeyin altında uyum", .41- .60 aralığında yer alması "orta düzey uyum", .61-.80 aralığında olması "iyi düzeyde uyum", .81- 1.00 aralığında yer alması ise " çok iyi düzeyde uyum" şeklinde tanımlanmaktadır (Sim ve Wright, 2002; Vierra ve Garret, 2005). Bu çerçevede veri kodlayıcılarının ayrı ayrı şekilde oluşturdukları kodlar ve temalar kappa uyum değerleri çerçevesinde incelenmiş; hangi temada yer alacağı konusunda uzlaşılamayan kodlar değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu noktadan hareketle araştırmada görüşme soruları sonucunda oluşturulan temalar ve bu temalara yönelik Cohen Kappa uyum değerleri Tablo 44'de gösterilmiştir.

Tablo 44

Sınıf Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalar ve Bu Temalara Yönelik Cohen Kappa Uyum Değerleri

Temalar		Cohen Kappa Uyum Değeri
I. Tema	I. Alt Tema	.708
	II. Alt Tema	.708
	III. Alt Tema	.746
II. Tema		.723
III. Tema	I. Alt Tema	.832
	II. Alt Tema	.775
IV.Tema	I. Alt Tema	.766
	II. Alt Tema	.712
V.Tema	I. Alt Tema	.875
	II. Alt Tema	.743
VI.Tema		.730

Tablo 44 incelendiğinde araştırmanın görüşme sorularının I. temasını oluşturan *"Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşler"* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a) I.Alt Temada "*Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Çocukluk Yaşantılarına Yönelik Görüşler*" .708,

b) II. Alt Temada "*Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Öğrencilik Yaşantılarına Yönelik Görüşler*" .708,

c) III.Alt Temada "*Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Öğretmenlik Yaşantılarına Yönelik Görüşler*" .746 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın görüşme sorularının II. Temasını oluşturan *"Öğretmen Yetiştirme*

Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri" temasının Kappa uyum değeri; .723 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının III. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler"* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a) I.Alt Temada "*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Olumlu Deneyimlere Yönelik Görüşler"* .832,

b) II. Alt Temada "*Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Olumsuz Deneyimlere Yönelik Görüşler*" .775 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın görüşme sorularının IV. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler"* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a) I.Alt Temada "*"Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Başkaları Tarafından da Örtüşen Görüşler"* .766,

b) II. Alt Temada "*Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Başkaları Tarafından da Örtüşmeyen Görüşler"* .712 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın görüşme sorularının V. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler"* temasını oluşturan Kappa uyum değerleri;

a) I.Alt Temada "*Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Olumlu Etkileyen Etkenler*" .875,

b) II. Alt Temada "*Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Olumsuz Etkileyen Etkenler"* .743 şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın görüşme sorularının VI. Temasını oluşturan *"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler"* temasının Kappa uyum değeri; .730 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen kodlar ve kodlardan yola çıkılarak oluşturulan temaların

modelleştirilmesinde N-Vivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri doğrudan aktarmalar şeklinde araştırma temalarına yansıtılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Gözlem verilerinin analizi

Gözlem belirli bir ortamda ya da kurumlarda gerçekleştirilen belirli davranışlara ilişkin araştırma yapıldıında kullanılan bir veri toplama tekniğidir. (Judd vd., 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen, Marrion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada, Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamlarının daha ayrıntılı ortaya koymak amacıyla katılmalı olmayan gözlem kullanılmıştır (Balcı, 2010). Gözlem çalışmaları, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla ulaşılan sonuçların doğal ortamlarda test etmek için kullanılır. Bu araştırmada yapılandırılmış bir gözlem aracı kullanılarak gözlem yoluyla veriler elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılandırılmış gözlemde gözlenecek olan durumla ilgili daha iyi bir yapılanma ve sistematik bir yaklaşım söz konusu olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009).

Bu araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak nicel araştırma verilerinin bulgularının analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçların daha iyi yorumlanması amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerle birlikte yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yoluyla sınıf öğretmenlerinin Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 20 sınıf öğretmeninin (10 kadın, 10 erkek) haftalık ders programına göre bir gün boyunca (altı ders saati) 2015-2016 bahar döneminde gözlenmiştir. Yapılan gözlemler; sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinde bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamlarını sergileyip sergilemediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Gözlem formu altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde gözlem yapılan okul, sınıf, gözlem tarihi, işlenen dersler, ünite ve konu yer almaktadır. İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu gibi kişisel bilgileri yer

almaktadır. Üçüncü bölümde; sınıfın fiziki şartlarına yönelik verilerin toplanmasında hazırlanan sorular yer almaktadır. Dördüncü bölümde sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmeni davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun beşinci bölümünü sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmen davranışları yer almaktadır. Gözlem formunun altıncı bölümlerini sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum ve yapılandırma bağlamına yönelik sergilenebilecek öğretmen davranışları oluşturmaktadır. Gözlem formunun son bölümünde ise gözlemde kullanılan kodlama sistemi bulunmaktadır.

Gözlem formunda yer alan tanımlanan davranışların sınıf içi ortamda gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için farklı kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bunlar; ilk kısımda tanımlanan davranışın gözlenip- gözlenmemesi, ikinci kısımda tanımlanan davranışın gözlenme çetele tablosu, üçüncü kısımda gözlenme çetele sayısı ve son kısımda tanımlanan davranışla ilgili yapılan gözleme ilişkin belirtilen açıklamalar kısmı şeklindedir. Gözlem formunda tanımlanan davranışın gerçekleşme düzeyini belirleme de iki farklı gözlemlenme türü oluşturulmuştur. Bunlar; tanımlanan davranış gerçekleşti ve tanımlanan davranış gerçekleşmedi şeklinde ifade edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem sırasında tuttuğu notların analiz sonuçları betimsel şekilde ifade edilmiştir. Katılımcı olmayan (sistematik) gözlem tekniğiyle betimlenen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Etkinlik Verilerinin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ve sınıf içi öğrenme-öğretme ortamında gözlemlerine ek olarak, Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeninin (6 kadın, 6 erkek) kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler geliştirilmiştir. Oluşturulan etkinlikler (1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği (2) yaşam çizgisi sentezi etkinliği, (3) yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller etkinliği, (4 otobiyografi yazma etkinliği,(5) meslek yaşantısı özümseme

etkinliğidir. Araştırmada uygulanan etkinlik formlarından elde edinilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi çalışmaları metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır. Bu araştırmada da ilk aşamada belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Bu kapsamda etkinlik formlarının analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bölüm IV

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgulara değinilmiştir Araştırma yöntemine uygun olarak önce nicel bulgulara daha sonrada nitel bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği", "Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği" isimli ölçme araçları incelenmiştir. Bu bölümlere yönelik elde edilen bulgular tablolar şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bireysel bağlam algıları, sosyal bağlam algıları, oluşum/yapılandırma bağlam algıları ne düzeydedir? şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin bireysel, sosyal ve oluşum/yapılandırma bağlamının boyutlarına ilişkin veri toplanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Bireysel Bağlam Algıları:

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik Tablo 45'de sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Bireysel Bağlamına İlişkin İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		$\overline{X}$	Ss
BİREYSEL BAĞLAM I. BOYUT	Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler	4.4075	.50261
BİREYSEL BAĞLAM II. BOYUT	Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri	3.5879	.90462
BİREYSELBAĞLAM III. BOYUT	Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları	3.1142	.93862
BİREYSEL BAĞLAM TOPLAM		3. 9871	. 44038

Tablo 45 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri en çok sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilere değinmiştir ($\overline{X}$ = 4.407). Daha sonra sırasıyla sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ($\overline{X}$ = 3.587) ve üniversite öğretmen yetiştirme programları ($\overline{X}$ = 3.11) ile ilgili algılarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamları "Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler" ,"Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri" ve "Üniversitedeki Öğretmen Eğitim Programları" olmak üzere üç alt faktör altında ele alınarak sunulmaktadır.

Tablo 46

Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Becerilere İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.	f	7	8	17	82	267	4.5591	0.82704
	%	1.8	2.1	4.5	21.5	70.1		
Sınıf öğretmeni olarak beden dilini kullanabilme becerisine sahibim.	f	2	10	26	173	170	4.3097	0.75647
	%	0.5	2.6	6.8	45.4	44.6		
Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahibim.	f	2	8	56	182	133	4.1444	0.77978
	%	0.5	2.1	14.7	47.8	34.9		
Görev yaptığım yerde okul-aile-çevre ilişkisini kurabilecek beceriye sahibim.	f	1	6	25	174	175	4.3543	0.69805
	%	0.3	1.6	6.6	45.7	45.9		
Sınıf öğretmenliği denildiğinde aklıma ilk gelen şey. bu mesleğin bireyin hayatına yön veren kişilerin mesleği olduğudur.	f	3	5	20	121	232	4.5066	0.72771
	%	0.8	1.3	5.2	31.8	60.9		
Sınıf öğretmeninin çocukları sevmesi gerektiğini düşünüyorum.	f	5	4	1	52	319	4.7743	0.63368
	%	1.3	1.0	0.3	13.6	83.7		
Kendimi sürekli öğrenen bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.	f	2	8	34	203	134	4.2047	0.72915
	%	0.5	2.1	8.9	53.3	35.2		

Tablo 46'da görüldüğü gibi sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bireysel bağlamı şu şekildedir:

Sınıf öğretmenleri, Sınıf öğretmeninin çocukları sevmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştirler ($\overline{X}$ = 4. 77). Sınıf öğretmenlerinin % 83. 7'si "kesinlikle katılıyorum", % 13. 6'sı "katılıyorum" şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Öğretmenlerin % 1. 3'ü " kesinlikle katılmıyorum", % 1. 0'i "katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenleri, Sınıf öğretmeninin sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasını belirtmektedirler ($\overline{X}$ = 4. 55). Sınıf öğretmenlerinin % 70.0 'i "kesinlikle katılıyorum", % 21. 5'i "katılıyorum" şeklinde bu maddeyi algıladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin % 4. 5'inin orta derecede katılması önemli bir husustur. "Sınıf öğretmenliği denildiğinde aklıma ilk gelen şey, bu mesleğin bireyin hayatına yön veren kişilerin mesleği olduğudur" maddesine öğretmenlerin çoğunluğu olumlu algılamaktadır ($\overline{X}$ =4. 50). Bu çerçevede, öğretmenlerin % 60. 9'u "kesinlikle katılıyorum", % 31. 8'i "katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır.

"Sınıf öğretmeni olarak beden dilini kullanabilme becerisine sahibim" maddesine öğretmenlerin olumlu yönde algıladığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 30). Sınıf öğretmenlerinin % 44. 6'sı "kesinlikle katılıyorum" % 45. 4'ü "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 2. 6'sı "katılmıyorum" , % 6. 8'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır.

"Kendimi sürekli öğrenen bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım" maddesine öğretmenlerin çoğunlukla katılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 14). Bu çerçevede bu maddeyi öğretmenlerin % 53. 3'ü "katılıyorum", %35. 2'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde algılamıştır. Sınıf öğretmenleri bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerilerine sahip olduklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 77). Öğretmenlerin % 47. 8'i "katılıyorum" % 34. 9'u "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 14. 7' sinin orta derecede katılması önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bireysel bağlam alt boyutu genel olarak ele alındığında öğretmenlerin sahip olunması gereken bilgi ve becerilere yönelik algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede bireysel bağlam içersinde sahip olunan öğretmen özellikleri, yeterlilikleri mesleki kimliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler; öğretmenlik konusundaki yeterlilikleri öğretmenlik

kimliğinin oluşmasında önemli bir etken olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Broyles, 1997; Musanti, 2005; Song ve Wei, 2007; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2009; Öz Kılıç, 2009; Hyun Jung Chi, 2009; Özmen, 2011; Yavuz,2010; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Tablo 47

Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Sınıf öğretmenliğini hayalimdeki meslek olduğu için seçtim.	f	35	80	80	103	83	3.3123	1.27510
	%	9.2	21.0	21.0	27.0	21.8		
Kalıcı ve kolay iş imkânı sunması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtim.	f	30	64	80	98	109	3.5039	1.27861
	%	7.9	16.8	21.0	25.7	28.6		
Puanım diğer öğretmenliklere yetmediği için sınıf öğretmenliğini tercih ettim.	f	28	33	43	104	173	3.9475	1.25546
	%	7.3	8.7	11.3	27.3	45.4		

Tablo 47'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine ilişkin mesleki kimliğin bireysel bağlamı şu şekildedir:

"Puanım diğer öğretmenliklere yetmediği için sınıf öğretmenliğini tercih ettim." maddesine öğretmenlerin büyük bölümünün katıldığı görülmektedir ($\overline{X}$ = 3. 94). Bu maddeyi, öğretmenlerin % 45. 4'i "kesinlikle katılıyorum", % 27. 3'ü "katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin aslında diğer branşlardaki öğretmenlikleri tercih etme isteklerinin olduğu buna karşın puanlarının yeterli olmadığından dolayı sınıf öğretmenliğini seçtikleri ortaya çıkmıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmenlerin % 7. 3'ünün "kesinlikle katılmıyorum", % 8. 7' sinin "katılmıyorum" şeklinde cevap vermeleri sınıf öğretmenliğini isteyerek seçtiklerinin göstergesidir. "Kalıcı ve kolay iş imkânı sunması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtim." maddesine öğretmenlerin çoğunun katıldığı görülmektedir

($\overline{X}$ = 3. 50). Bu maddeyi, öğretmenlerin % 28. 6'si "kesinlikle katılıyorum", % 25. 7' si "katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin % 16. 8' sinin "katılmıyorum" ve % 7. 9'unun "kesinlikle katılmıyorum" yönünde bu maddeye cevap vermesi dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

"Sınıf öğretmenliğini hayalimdeki meslek olduğu için seçtim." maddesine yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ($\overline{X}$ = 3. 31) olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 27. 0'sinin " katılıyorum", % 21. 8'inin "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin % 21. 0'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde algılaması vurgulanması gereken bir diğer noktadır. Aynı zamanda öğretmenlerinin % 21. 0'inin "katılmıyorum" ve % 9. 2'sinin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde cevaplamaları oldukça önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine ilişkin mesleki kimliğin bireysel bağlamı alt boyutuna verilen yanıtlar genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında öğretmenliği seçme nedenleri büyük önem arz etmektedir. Hedeflenerek ve isteyerek seçilen öğretmenlik; öğretmenin zaman içerisindeki mesleğe yönelik tutumunu, algısını ve mesleki kimliğinin yapılandırılmasını doğrudan etkileyecek önemli birer unsurdur. Öğretmenlerin bu mesleği seçme nedenleri; isteyerek ve severek bilinçli şekilde tercih yaparak öğretmen olmaya karar verme; öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili bir unsur olarak alanyazında ele alınmıştır (Baderstscher, 2007; Broyles, 1997; Brown, 2006 Chan, 2005; Day vd., 2005; Day vd.., 2006; Jarvis-Selinger, 2002; Newman, 1997; Lasky, 2005; Malderez vd.. 2007; McMahon, 2003; O'Connor, 2008; Poulou, 2007; Song ve Wei, 2007; Zembylas, 2005).

Tablo 48

Üniversitedeki Öğretmen Eğitim Programlarına İlişkin Mesleki Kimliğin Bireysel Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersleri; öğretmenlik mesleğine kendimi daha hazır hissederek başlamamı sağlamıştır.	f	33	59	109	125	55	3.2887	1.15193
	%	8.7	15.5	28.6	32.8	14.4		
Üniversiteden. kendimi tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun oldum.	f	35	114	107	89	36	2.9396	1.13045
	%	9.2	29.9	28.1	23.4	9.4		

Tablo 48'de görüldüğü üzere üniversitedeki öğretmen eğitim programlarına ilişkin mesleki kimliğin bireysel bağlamı şu şekildedir:

"Üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersleri; öğretmenlik mesleğine kendimi daha hazır hissederek başlamamı sağlamıştır." maddesine ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmakla birlikte, bu maddeye olumlu yanıt veren öğretmenlerin öne çıktığı görülmektedir ($\overline{X}$ = 3. 28). Bu maddeyi, öğretmenlerin % 32. 8'i "katılıyorum", % 14. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin % 28. 6'sının orta derecede katılması dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri üniversiteden, kendilerini tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun olmaları ilgiliyi maddeye yönelik öğretmen görüşleri değişmektedir ($\overline{X}$ = 2. 93). Öğretmenlerin % 29. 9'unun "katılmıyorum", % 9. 2'sinin"kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmektedir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler olduğu kadar olumlu görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır. . Öğretmenlerin % 23. 4'ü "katılıyorum", % 9. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtirken,

öğretmenlerin % 28. 1'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde algılaması vurgulanması gereken bir diğer noktadır. Üniversitedeki öğretmen eğitim programlarına ilişkin mesleki kimliğin bireysel bağlamı alt boyutuna verilen yanıtlar genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin üniversite öğretmen eğitimi programlarına yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Üniversite öğretmen eğitiminin sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etki yarattığı yapılan araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Broyles, 1997; Travers, 2000; Javis-Sellinger, 2002; Campbell, 2005; Brown, 2006; Olsen, 2008; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bireysel bağlam alt boyutu genel olarak ele alındığında öğretmenlerin sahip olunması gereken bilgi ve becerilere yönelik algılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede bireysel bağlam içersinde sahip olunan öğretmen özellikleri, yeterlilikleri mesleki kimliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler; öğretmenlik konusundaki yeterlilikleri öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir etken olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Broyles, 1997; Musanti, 2005; Song ve Wei, 2007; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2009; Öz Kılıç, 2009; Hyun Jung Chi, 2009; Özmen, 2011; Yavuz,2010; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında öğretmenliği seçme nedenleri büyük önem arz etmektedir. Hedeflenerek ve isteyerek seçilen öğretmenlik; öğretmenin zaman içerisindeki mesleğe yönelik tutumunu, algısını ve mesleki kimliğinin yapılandırılmasını doğrudan etkileyecek önemli birer unsurdur. Öğretmenlerin bu mesleği seçme nedenleri; isteyerek ve severek bilinçli şekilde tercih yaparak öğretmen olmaya

karar verme; öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili bir unsur olarak alanyazında ele alınmıştır (Baderstscher, 2007; Broyles, 1997; Brown, 2006 Chan, 2005; Day vd.., 2005; Day vd.., 2006; Jarvis-Selinger, 2002; Newman, 1997; Lasky, 2005; Malderez vd.. 2007; McMahon, 2003; O'Connor, 2008; Poulou, 2007; Song ve Wei, 2007; Zembylas, 2005). Üniversite öğretmen eğitiminin sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etki yarattığı yapılan araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Sosyal Bağlam Algıları:

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamları "Öğretim Süreci Etkileşimleri", "Öğretim Sürecindeki Hedefleri", "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler", "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" ve "Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanması-Algılanması" olmak üzere beş alt faktör altında ele alınarak incelenmiştir. Tablo 49'da sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 49

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Sosyal Bağlamına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		$\overline{X}$	Ss
SOSYAL BAĞLAM I. BOYUT	Öğretim Süreci Etkileşimleri	4.2275	.44136
SOSYAL BAĞLAM II. BOYUT	Öğretim Sürecindeki Hedefleri	4.5114	.53446
SOSYAL BAĞLAM III. BOYUT	Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler	3.0919	.96973
SOSYAL BAĞLAM IV. BOYUT	Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	3.7415	.64489
SOSYAL BAĞLAM V. BOYUT	Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanması-Algılanması	2.7008	1.08215
SOSYAL BAĞLAM TOPLAM		3.9536	.31535

Tablo 49 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri en çok öğretim sürecindeki hedeflere değinmiştir ($\overline{X}$ = 4.511). Daha sonra sırasıyla öğretim süreci etkileşimleri ($\overline{X}$ = 4.227), öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\overline{X}$ = 3.741), kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler ($\overline{X}$ = 3.091) ve sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması ($\overline{X}$ = 2.700) ile ilgili algılarını belirtmişlerdir.

Tablo 50

Öğretim Süreci Etkileşimlerine İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Her sınıf düzeyinde her öğrencinin bir şeyler öğrenmesini sağlarım.	f	7	2	10	129	233	4.5197	0.74534
	%	1.8	0.5	2.6	33.9	61.2		
Kendimi bireysel farklılıklara göre ders tasarlayan bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.	f	3	7	61	183	127	4.1129	0.79165
	%	0.8	1.8	16.0	48.0	33.3		
Her konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmem öğretimimi etkilemiştir.	f	3	13	41	203	121	4.1181	0.78754
	%	0.8	3.4	10.8	53.3	31.8		
Öğrencilerimde keşfettiğim farklılıklar öğretimimi etkilemiştir.	f	3	9	41	215	113	4.1181	0.74637
	%	0.8	2.4	10.8	56.4	29.7		
Meslektaşlarımın uygulamalarından yararlanırım.	f	2	9	33	199	138	4.2126	0.73945
	%	0.5	2.4	8.7	52.2	36.2		
Öğrencilerimin eksiklerini belirlemem öğretimimi planlamamda etkilidir.	f	5	3	38	195	140	4.2126	0.75704
	%	1.3	0.8	10.0	51.2	36.7		
Öğretimimi öğrencilerimin derse ilgilerini çekecek şekilde planlamaya çalışırım.	f	0	12	20	177	172	4.3360	0.72001
	%	0	3.1	5.2	46.5	45.1		
Velilerimin işbirliğine açık olması öğretim sürecimi olumlu etkilemiştir.	f	2	9	26	156	188	4.3622	0.75745
	%	0.5	2.4	6.8	40.9	49.3		
Çevremdeki kişilerden. başarılı bir sınıf öğretmeni olduğuma ilişkin olumlu dönütler alırım.	f	1	4	49	211	116	4.1470	0.69162
	%	0.3	1.0	12.9	55.4	30.4		
Öğrencilerime aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunmam başarılı bir ders işlememi sağlar	f	2	4	16	198	161	4.3438	0.66086
	%	0.5	1.0	4.2	52.0	42.3		
Sayısal alanda daha yeterli olmam; sözel ağırlıklı derslerde başarısız bir ders işlememe neden olur.	f	14	27	39	206	95	3.8950	0.97845
	%	3.7	7.1	10.2	54.1	24.9		
Sınıf içersinde öğrencilerimle iletişimimde güçlü bir bağ kurabilirim.	f	4	3	26	170	178	4.3517	0.73426
	%	1.0	0.8	6.8	44.6	46.7		

Tablo 50'de görüldüğü üzere öğretim süreci etkileşimlerine ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamı şu şekildedir:

"Her sınıf düzeyinde her öğrencinin bir şeyler öğrenmesini sağlarım." maddesini öğretmenlerin çoğunluğu olumlu algılamaktadır. ($\overline{X}$ = 4. 51). Öğretmenlerin % 61. 2'si "kesinlikle katılıyorum", % 33. 9'u "katılıyorum" şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 1. 8'i " kesinlikle katılmıyorum", % 0. 5'i "katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. "Velilerimin işbirliğine açık olması öğretim sürecimi olumlu etkilemiştir." maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir. ($\overline{X}$ = 4. 36). Öğretmenlerin % 49. 3'ü "kesinlikle katılıyorum", % 40. 9'u "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bunun yanı sıra % 6. 8'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içerisinde öğrencileri ile iletişimde güçlü bir bağ kurabildiklerini belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 35). Öğretmenlerin % 46. 7'sinin "kesinlikle katılıyorum", % 44. 6'sının "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra % 6. 8'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerine aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunmasının başarılı bir ders işlemesin sağladığını ifade etmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 34). Öğretmenlerin % 52. 0'si "katılıyorum", % 42. 3'ü "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bunun yanı sıra % 4. 2'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenleri öğretimlerini öğrencilerin derse ilgilerini çekebilecek şekilde planlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 33). Öğretmenlerin % 46. 5'inin "katılıyorum", % 45. 1'inin "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ders tasarımı noktasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre tasarım yaptıklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 11). Sınıf öğretmenlerinin % 48. 0'i "katılıyorum", % 33. 3'ü "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 16. 0'sı "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu her konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmesinin

öğretimini etkilediğini ifade etmiştir ($\overline{X}$ = 4. 11). Öğretmenlerin % 53. 3'ünün "katılıyorum", % 31. 8'inin "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmüştür. Ayrıca % 10. 8'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde keşfettikleri farklıların öğretimlerini büyük ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır ($\overline{X}$ = 4. 11). Sınıf öğretmenlerinin % 56. 4'ü "katılıyorum", % 29. 7'si "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Ayrıca % 10. 8'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı meslektaşlarının uygulamalarından yararlandığını ifade etmiştir ($\overline{X}$ = 4. 21). Öğretmenlerin % 52. 2'sinin "katılıyorum", % 36. 2'sinin "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin % 8. 7'si "orta derecede katılıyorum" ve % 2. 4'ü "katılmıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. "Öğrencilerimin eksiklerini belirlemem öğretimimi planlamamda etkilidir."maddesine yönelik olumlu görüşler ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 21). Öğretmenlerin % 51. 2'si "katılıyorum", % 36. 7'si "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 10. 0'u "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğu çevresindeki kişilerden başarılı bir sınıf öğretmeni olduklarına ilişkin olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 14). Sınıf öğretmenlerinin % 55. 4'ü "katılıyorum", % 30. 4'ü "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. "Sayısal alanda daha yeterli olmam; sözel ağırlıklı derslerde başarısız bir ders işlememe neden olur."maddesine yönelik öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, buna karşın bu maddeye olumlu yanıt veren öğretmenlerin öne çıktığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 89). Öğretmenlerin % 54. 1'i "katılıyorum", % 24. 9'u "kesinlikle katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte % 3. 7'sinin "kesinlikle katılmıyorum", % 7.

1'inin "katılmıyorum" ve % 10. 2'sinin "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir bulgudur.

Öğretim süreci etkileşimlerine ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamına yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim süreci etkileşimlerinin genellikle olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu da çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Chan, 2005; Zembylas, 2005; Larson, 2006; Ten Dam ve Blom, 2006; Baderstscher, 2007; Brilhart, 2007; Choi, 2007; Hand, 2007; Malderez, Hobson, Tracey, ve Kerr, 2007; Assaf ,2008; Jones-Walker, 2008; Hsieh, 2010; Bukor, 2011).

Tablo 51

Öğretim Sürecindeki Hedeflere İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Sınıf içindeki kişisel hedefim her öğrenciyi kendi seviyesinde değerlendirip onun ilerlemesini sağlamaktır.	f	0	3	15	139	224	4.5328	0.61310
	%	0	0.8	3.9	36.5	58.8		
Sınıf içindeki kişisel hedefim bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir biçimde kullanabilmektir.	f	0	6	51	161	163	4.2625	0.74649
	%	0	1.6	13.4	42.3	42.8		
Sınıf içindeki kişisel hedefim yıllar sonra öğrencilerim tarafından olumlu bir biçimde hatırlanmaktır.	f	1	8	16	137	219	4.4829	0.70176
	%	0.3	2.1	4.2	36.0	57.5		
Sınıf içinde kişisel hedefim millî değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmektir.	f	2	5	15	100	259	4.5984	0.67970
	%	0.5	1.3	3.9	26.2	68.0		
Sınıf içinde kişisel hedefim sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştirmektir.	f	0	3	16	87	275	4.6640	0.59603
	%	0	0.8	4.2	22.8	72.2		
Sınıf içinde kişisel hedefim başarılı öğrenciler yetiştirmektir.	f	0	8	17	135	221	4.4934	0.68294
	%	0	2.1	4.5	35.4	58.0		
Sınıf içinde öğrencilerime yönelik hedefim örnek bir öğretmen olmaktır.	f	0	7	17	118	239	4.5459	0.66973
	%	0	1.8	4.5	31.0	62.7		

Tablo 51'e göre öğretim sürecindeki hedeflere ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamı şu şekildedir:

"Sınıf içinde kişisel hedefim sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştirmektir." maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir ($\overline{X}$ = 4. 66). Öğretmenlerin % 72. 2'si "kesinlikle katılıyorum", % 22. 8'i "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bununla birlikte, % 4. 2'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin birçoğu da sınıf içinde kişisel hedeflerinin milli değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir ($\overline{X}$ = 4. 59). Sınıf öğretmenlerinin % 68'i "kesinlikle katılıyorum", % 26. 2'si "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Sınıf öğretmenleri sınıf içinde öğrencilerine yönelik hedeflerinin örnek bir öğretmen olmak olduğunu belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 54). Öğretmenlerin % 62. 7'si "kesinlikle katılıyorum", % 31'i "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi algılamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin % 4. 5'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamıştır. "Sınıf içindeki kişisel hedefim her öğrenciyi kendi seviyesinde değerlendirip onun ilerlemesini sağlamaktır." maddesine öğretmenlerin ağırlıklı olarak katıldıkları ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 53). Sınıf öğretmenlerinin % 58. 8'i " kesinlikle katılıyorum" , % 36. 5'i "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmektedirler.

"Sınıf içinde kişisel hedefim başarılı öğrenciler yetiştirmektir." maddesine öğretmenlerin katıldıkları ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 49). Öğretmenlerin % 58'i " kesinlikle katılıyorum" , % 35. 4'ü "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin % 4. 5'i bu maddeyi "orta derecede katılıyorum" ve % 2. 1'i "katılmıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Sınıf öğretmenleri kişisel hedefleri olarak yıllar sonra öğrencileri tarafından olumlu bir biçimde hatırlanmak olduğunu belirtmiştir ($\overline{X}$ = 4. 48). Öğretmenlerin % 57. 5'i " kesinlikle katılıyorum", % 36. 0'sı "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmektedirler. "Sınıf içindeki kişisel hedefim bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir

biçimde kullanabilmektir.” maddesine yönelik öğretmenlerin çoğunlukla katılmakla birlikte, bir kısım öğretmen de “orta derecede” katıldıklarını ifade etmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 26). Sınıf öğretmenlerinin % 42. 8’si “ kesinlikle katılıyorum”, % 42. 3’ü “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 13. 4’ünün bu maddeyi “orta derecede katılıyorum” şeklinde yanıltması önemli bir bulgudur.

Öğretim sürecindeki hedeflere ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamına yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim sürecindeki kişisel hedeflerinin genellikle olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kimlik gelişimi veya değişiklik kalıpları, kimlik yapısını çalıştığı okul-öğrenci bağlamında, bireysel hedefleri beklentileri ile şekillendirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Newman, 1997; Lasky, 2005; McCormack, Gore ve Thomas, 2006; Levitt, 2007; Williams, 2007; Hyun Jung Chi, 2009; Hsieh, 2010).

Tablo 52

Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenlere İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Okul yönetimi ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.	f	30	81	74	131	65	3.3150	1.20766
	%	7.9	21.3	19.4	34.4	17.1		
Velilerim ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.	f	30	82	93	118	58	3.2415	1.18075
	%	7.9	21.5	24.4	31.0	15.2		
Yeni bir okulda göreve başlamak öğretmenlik kimliğimi etkiler.	f	60	130	76	87	28	2.7192	1.19092
	%	15.7	34.1	19.9	22.8	7.3		

Tablo 52’de görüldüğü üzere kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenlere ilişkin mesleki sosyal bağlamı şu şekildedir:

"Okul yönetimi ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir" maddesine yönelik farklı öğretmen görüşleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 31). Öğretmenlerin % 34. 4'ü "katılıyorum", % 17. 1'i "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra, % 19. 4'ü bu maddeyi "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin % 21. 3'ü "katılmıyorum" ve % 7. 9'u "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıltması önemli bir bulgudur. "Velilerim ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir." maddesine yönelik olarak öğretmenlerin büyük bölümünün katılıyorum lehine görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 24). Sınıf öğretmenlerinin % 31'i "katılıyorum", % 15. 2'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bununla birlikte, % 24. 4'ünün orta derecede katılması, % 21. 3'ünün "katılmıyorum" ve % 7. 9'unun "kesinlikle katılmıyorum" yönünde bu maddeyi algılaması vurgulanması gereken noktalardan biridir. "Yeni bir okulda göreve başlamak öğretmenlik kimliğimi etkiler." maddesine öğretmenlerin büyük bölümünün katılmıyorum lehine görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 2. 71). Sınıf öğretmenlerinin % 34. 1'i "katılmıyorum", % 15. 7'si "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlayarak olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin % 7. 3'ünün "kesinlikle katılmıyorum", % 22. 8'inin "katılıyorum" şeklinde yanıtlaması önemli bir bulgudur. Bunun yanı sıra % 19. 9'unun orta derecede katılması vurgulanması gereken diğer bir noktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin oluşumuna etki eden sosyal etkenlerin sosyal bağlamına yönelik verilen yanıtların genel olarak olumsuz olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kimlik oluşumlarında sosyal etkenlerin oldukça önemli yeri olduğu ortaya konmuştur. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin veli, okul idaresi ile olan etkileşimlerinin kimliklerini etkilediği ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okulların değişmesinin öğretmenlik kimliğini etkilemesi yönünde olumsuz

görüşler lehine çıksa da bu konuya orta derecede katılım gösteren sınıf öğretmenleri de mevcuttur.

Öğretmenler kendilerini takdir eden, işbirliği yaptığı yöneticilerin uygulamaların veya düşüncelerin kimliklerini etkilediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada öğrencileriyle olan etkileşimlerinin yanı sıra toplumdaki bireylerle, diğer öğretmenlerle, destek personeliyle ve veliler ile profesyonel ilişkileri de ortaya konmuştur (Miller, 2005; Reio, 2005; Flores ve Day, 2006; Terwilliger, 2006; Wilkins, Mohamed ve Smith, 2011).

Tablo 53

Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerin karşısında ne yapacağımı bilemiyordum.	f	27	65	118	125	46	3.2572	1.09640
	%	7.1	17.1	31.0	32.8	12.1		
Ailesinden destek görmeyen öğrencilerim öğretim sürecinde sorun yaşamama neden olur.	f	11	29	62	123	156	4.0079	1.06743
	%	2.9	7.6	16.3	32.3	40.9		
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması öğretim sürecinde karşılaştığım en büyük sorundur.	f	9	32	93	135	112	3.8110	1.02648
	%	2.4	8.4	24.4	35.4	29.4		
Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun yaşarım.	f	7	25	74	172	103	3.8898	0.93944
	%	1.8	6.6	19.4	45.1	27.0		

Tablo 53'de görüldüğü üzere öğretim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamı şu şekildedir:

Sınıf öğretmenleri ailesinden destek görmeyen öğrencilerinin çoğunlukla öğretim sürecinde yaşan yaşamalarına neden olduklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 4. 00). Öğretmenlerin % 40. 9'u "kesinlikle katılıyorum", % 32. 3'ü "katılıyorum" şeklinde bu maddeyi

yanıtlamaktadır. Bununla birlikte, % 16. 3'ünün orta derecede katılması, % 7. 6'sının "katılmıyorum" ve % 2. 9'unun "kesinlikle katılmıyorum" yönünde bu maddeyi algılaması vurgulanması gereken noktalardan biridir. "Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun yaşarım." maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 88). Sınıf öğretmenlerinin % 45. 1'inin "katılıyorum", % 27. 0'sinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtladıkları belirlenmiştir. "Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması öğretim sürecinde karşılaştığım en büyük sorundur." maddesine öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 81). Öğretmenlerin % 35. 4'ü "katılıyorum", % 29. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra % 24. 4'ünün "orta derecede katılıyorum", % 8. 4'ünün "katılmıyorum" ve % 2. 4'ünün "kesinlikle katılmıyorum" yönünde bu maddeyi algılaması önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmenleri öğretmenliklerinin ilk yıllarında öğrencilerinin karşısında ne yapacaklarını bilmediklerine ilişkin olumlu görüş ortaya koymaktadır. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, buna karşın bu maddeye olumlu yanıt veren öğretmenler öne çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 25). Sınıf öğretmenlerinin % 32. 8'i "katılıyorum", % 12. 1'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük bir kısmı da % 31. 0'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde maddeyi yanıtlamıştır. Aynı zamanda % 17. 1'inin "katılmıyorum" ve % 7. 1'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlaması önemli bir husustur. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin öğretmen eğitim programlarını tamamlayarak göreve başlasalar da meslekteki ilk yıllarda kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki yaşanan sorunlara ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamının genel olarak olumlu çıkmakla birlikte, "orta derece katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerde ağırlıklıdır. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretmen rolü ve

kimlik ile ilgili sorunlar, kimlik inşası ve ilişkinin ortaya konmasında kimliğin dinamik yapısına etki yapmaktadır. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır. Bu bağlamda sınıf içinde karşılaşılan sorunların; öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere bağlı olarak kişisel, çevresel, pedagojik açıdan değişiklik gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Dale, 1999; McMahon, 2003; Miller, 2005; Richards, 2006; Dilci ve Gür, 2013).

Tablo 54

Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanmasına-Algılanmasına İlişkin Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
İnsanlar sınıf öğretmenini çocuklarla uğraşan kişi şeklinde tanımlar.	f	66	157	99	48	11	2.4252	1.00932
	%	17.3	41.2	26.0	12.6	2.9		
İnsanlar sınıf öğretmenliğini çocuklara okuma-yazma öğretilen bir meslek şeklinde tanımlar.	f	8	44	110	164	55	3.7664	3.07375
	%	2.1	11.5	28.9	43.0	14.5		
İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.	f	176	120	45	23	17	1.9108	1.10378
	%	46.2	31.5	11.8	6.0	4.5		

Tablo 54'de görüldüğü üzere sınıf öğretmeninin başkaları tarafından tanımlanmasına-algılanmasına ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamı şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin çoğu sınıf öğretmenliğinin insanlar tarafından çocuklara okuma-yazma öğretilen bir meslek şeklinde tanımladıklarını ortaya koymaktadır ($\overline{X}$ = 3. 37). Sınıf öğretmenlerinin % 43. 0'ü "katılıyorum", % 14. 5'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra % 28. 9'u "orta derecede katılıyorum" şeklinde maddeyi yanıtlamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu maddeyi olumlu olarak algılamakla birlikte % 11. 5'inin "katılmıyorum" ve % 2. 1'inin"kesinlikle katılmıyorum"

şeklinde bu maddeyi algılaması önemli bir husustur. "İnsanlar sınıf öğretmenini çocuklarla uğraşan kişi şeklinde tanımlar." maddesine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumsuz görüş ortaya koymaktadır ($\overline{X}$ = 2. 42). Öğretmenlerin % 41. 2'si "katılmıyorum" , % 17. 3'ü "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bununla birlikte % 26. 0'sı "orta derecede katılıyorum" şeklinde görüş belirtmektedir. Bu maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinden % 12. 6'sının "katılıyorum" ve % 2. 9'unun "kesinlikle katılmıyorum" yönünde bu maddeyi algılaması vurgulanması gereken noktalardan biridir. "İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar." maddesine yönelik öğretmenlerin katılmıyorum lehine görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 1. 91). Öğretmenlerin % 46. 2'sinin "kesinlikle katılmıyorum" ve % 31. 5'inin "katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlaması önemli bir husustur.

Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin başkaları tarafından tanımlanma-algılanma sosyal bağlamına yönelik verilen yanıtların genel olarak olumsuz olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri diğer insanlar tarafından çocuklara okuma yazma öğreten kişi olarak tanımlanması onun aslında diğer branşlardan farkı olan okuma-yazma öğreten öğretmen olmasına da işaret etmektedir. Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından algılanma ve tanımlanma kuramsal olarak ortaya konmuştur. Clarke (2008:8) göre öğretmen kimliği bireyin kendi öz bilgisine başvurarak, bireyin öz bilgisi anlamında başkaları tarafından tanınmanın yanında kendini tanımlama, adlandırma olarak ifade edilir. Johnson (2003: 788) göre ise öğretmen deneyimleri ile kendisini nasıl gördüğü ile başkaları tarafından nasıl göründüğüne ilişkin inşa edilmiş ilişkisel etkileşimsel bütündür. Danielewicz (2001: 10) ise karşılıklı etkileşimle diğer insanları da kapsayarak "biz kimiz" ve "diğer insanlar bizim kim olduğumuzu düşünüyor" bakış açısıyla ele almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Algıları:

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin Oluşum/Yapılandırma bağlamı "Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi", "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı", "Kimlik Oluşum Süreci", "Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" , "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" olmak üzere beş alt faktör altında ele alınarak incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik Tablo 55'de sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 55

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

		$\overline{X}$	Ss
OLUŞUM BAĞLAM I. BOYUT	Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi	4.2587	.51739
OLUŞUM BAĞLAM II. BOYUT	Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı	4.3786	.57313
OLUŞUM BAĞLAM III. BOYUT	Kimlik Oluşum Süreci	3.2917	.44295
OLUŞUM BAĞLAM IV. BOYUT	Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler	3,4869	,60852
OLUŞUM BAĞLAM V. BOYUT	Kimliğin Üzerindeki Olumsuz Etkenler	3,3955	,85631
OLUŞUM BAĞLAM TOPLAM		3,7583	,30463

Tablo 55 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına değinmiştir ($\overline{X}$ =4.378).Daha sonra sırasıyla mesleki kimliğin değerlendirilmesi ($\overline{X}$ = 4.258), kimliğin üzerindeki olumsuz etkenler ($\overline{X}$ = 3.395), kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler ($\overline{X}$ = 3.486) ve kimlik oluşum süreci ($\overline{X}$ = 3.291) ile ilgili algılarını belirtmişlerdir.

Tablo 56

Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesine İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğrenci ve çevre arasındaki ilişki faktörünün önemini daha iyi anladım.	f	0	16	27	207	131	4.1890	0.74054
	%	0	4.2	7.1	54.3	34.4		
Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi.	f	0	14	25	200	142	4.2336	0.72947
	%	0	3.7	6.6	52.5	37.3		
Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde çocukları derste daha fazla aktif kılmayı öğrendim.	f	0	14	19	200	148	4.2651	0.71860
	%	0	3.7	5.0	52.5	38.8		
Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanır oldum.	f	0	6	15	165	195	4.4409	0.64873
	%	0	1.6	3.9	43.3	51.2		
Öğretmenlik mesleğinde zamanla sosyal etkinliklerin önemini fark ettim.	f	3	16	42	207	113	4.0787	0.80072
	%	0.8	4.2	11.0	54.3	29.7		
Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.	f	0	11	18	183	169	4.3386	0.70211
	%	0	2.9	4.7	48.0	44.4		
Öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.	f	1	12	26	188	154	4.2651	0.74379
	%	0.3	3.1	6.8	49.3	40.4		

Tablo 56'da görüldüğü üzere mesleki kimliğin değerlendirilmesine ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamı şu şekildedir:

"Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanır oldum." maddesine yönelik öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 44). Sınıf öğretmenlerinin % 51. 2'si "kesinlikle katılıyorum" ve % 43. 3'ü "katılıyorum", şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra % 3. 9'u "orta

derecede katılıyorum" yönünde bu maddeyi algılamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğinde zaman içersinde sabırlı olmayı öğrendiklerini belirtmektedir($\overline{X}$ = 4. 33). Öğretmenlerin % 48. 0'i "katılıyorum", ve % 44. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır. Bununla birlikte % 4. 7'si "orta derecede katılıyorum" ve % 2. 9'u "katılmıyorum" şeklinde algılaması vurgulanması gereken noktalardan biridir. "Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde çocukları derste daha fazla aktif kılmayı öğrendim." maddesine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 26). Bu maddeye öğretmenlerin ilişkin % 52. 5'i "katılıyorum" ve %38. 8'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Değişen ve gelişen dünyada eğitim felsefelerinin ve pedagojinin farklılaşmasıyla, öğretmenin öğretim sürecindeki rolünün farklılaşması bu maddeye verilen yanıtlarla desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenleri öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneklerinin geliştiğini düşünmektedir ($\overline{X}$ = 4. 26). Bu maddeyi öğretmenlerin % 49. 3'ü "katılıyorum" ve % 40. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde algılamaktadır. Bununla birlikte % 6. 8'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir husustur."Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi. "maddesine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu görüşler ortaya koymaktadır ($\overline{X}$ = 4. 23). Öğretmenlerin % 52. 5'i "katılıyorum", % 37. 3'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtirken, % 6. 6'sı "orta derecede katılıyorum" ve % 3. 7'si "katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğrenci ve çevre arasındaki ilişki faktörünün önemini daha iyi anladıklarını ortaya koymaktadır ($\overline{X}$ = 4. 18). Bu maddeyi öğretmenlerin % 54. 3'ü "katılıyorum" ve % 34. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde algılamaktadır. Bunun yanı sıra %7. 1'inin "orta derecede katılıyorum" ve % 4. 2'sinin "katılmıyorum" şeklinde yanıtlaması vurgulanması gereken diğer bir noktadır.

"Öğretmenlik mesleğinde zamanla sosyal etkinliklerin önemini fark ettim." maddesine yönelik öğretmenler olumlu görüşlerini ortaya koymaktadır($\overline{X}$ = 4. 07). Öğretmenlerin % 54. 3'ü "katılıyorum" ve % 29. 7'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu yanıt vermiştir. Mesleki kimliğin değerlendirilmesine ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma boyutuna yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler ortaya koyduğunu görülmektedir. Swedenburg (2001) göre öğretmen mesleki kimliğinin, bir kariyer süreci boyunca değiştiği için dinamik olduğu, öğretmen kimliğinin, kariyerin çok sonrasına kadar tamamen bütünleşmiş olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği tamamen oluşturulduğunda, öğretmenler, diğer kişiler nasıl algılarsa algılasınlar bu kimliği devam ettirip koruduklarını araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. araştırma sonuçlarında iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkileri, öğretmen kimliğini etkileyen önemli unsurlar olarak vurgulanmıştır. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir (Newman,1997; Travers,2000; Javis-Sellinger ,2002; Johnson ,2003; McMahon ,2003; Lasky, 2005; Musanti,2005; Brown,2006; McCormack, Gore ve Thomas,2006; Poulou, 2007; Cohen, 2008; Öz Kılıç,2009; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Bukor, 2011; Castañeda ,2011)

Tablo 57

Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkına İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum / Yapılandırma Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Sınıf öğretmenliği velilerle daha fazla işbirliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır.	f	6	9	44	164	158	4.2047	0.85229
	%	1.6	2.4	11.5	43.0	41.5		
Sınıf öğretmeninin sorumluluğunun çok daha fazla olması onu diğer öğretmenlerden farklı kılar.	f	1	14	44	150	172	4.2546	0.82127
	%	0.3	3.7	11.5	39.4	45.1		
Sınıf öğretmeninin etkisi. çocuğun yaşamının her kesitinde vardır.	f	0	3	19	151	208	4.4803	0.63059
	%	0	0.8	5.0	39.6	54.6		
Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenleridir.	f	0	1	26	107	247	4.5748	0.63062
	%	0	0.3	6.8	28.1	64.8		

Tablo 57'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamı şu şekildedir:

"Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenleridir." maddesini öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu yanıtlamıştır ($\overline{X}$ = 4. 57). Sınıf öğretmenlerinin % 64. 8'i "kesinlikle katılıyorum" ve % 28. 1'i "katılıyorum" şeklinde olumlu yanıt vermiştir. Bununla birlikte % 6. 8'inin "orta derecede katılıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlaması önemli bir husustur. "Sınıf öğretmeninin etkisi, çocuğun yaşamının her kesitinde vardır." maddesini öğretmenlerin çoğu olumlu olarak algılamaktadır ($\overline{X}$ = 4. 48). Öğretmenlerin % 54. 6'sı "kesinlikle katılıyorum", % 39. 6'sı "katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtmektedir. "Sınıf öğretmeninin sorumluluğunun çok daha fazla olması onu diğer öğretmenlerden farklı kılar." maddesine yönelik öğretmenlerin olumlu algıları öne çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 4. 25). Öğretmenlerin % 45. 1'i "kesinlikle katılıyorum", % 39. 4'ü

"katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtmektedir. "Sınıf öğretmenliği velilerle daha fazla işbirliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır." maddesine yönelik öğretmen algıları genellikle olumludur ($\overline{X}$ = 4. 20).Sınıf öğretmenlerinin % 43. 0'ü "katılıyorum" ve % 41. 5'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 11. 5'inin "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir husustur.

Sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma boyutuna yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen kimliği özellikleri, öğretmen gelişimine dair çeşitli branşlar ve öğretmen gelişiminin aşamalarında da bulunmaktadır. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir Öğretmenlik meslekleri arasında branşlar, konuyu öğretmek için öğretmenlerin daha belirli bir alanda derin bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerektirmektedir. Örneğin, öğretmenlerin branş içeriklerini ne kadar bildiğini, ne kadar etkili ve kendilerine güvenen bir şekilde öğrettiklerini ve öğretim sırasında öğrencilerle ne kadar etkileşim içinde olduklarını diğer branş öğretmenlere göre kültürel bağlamla daha çok zorluk çektikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007).

Tablo 58

Kimlik Oluşum Sürecine İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum.	f	33	103	114	100	31	2.9816	1.09889
	%	8.7	27.0	29.9	26.2	8.1		
Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerime her şeyi öğretebileceğimi düşünürdüm.	f	44	128	114	85	10	2.7087	1.02169
	%	11.5	33.6	29.9	22.3	2.6		
Öğretmenliğe ilk başladığım yıllara göre şu an mesleğimi daha çok önemsiyorum.	f	42	58	66	111	104	3.4646	1.32860
	%	11.0	15.2	17.3	29.1	27.3		
Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır.	f	22	67	63	140	89	3.5433	1.19046
	%	5.8	17.6	16.5	36.7	23.4		
Meslek hayatımın ilk yıllarında güçlü yönüm heyecanlı olmamdı.	f	20	64	97	127	73	3.4436	1.13327
	%	5.2	16.8	25.5	33.3	19.2		
Meslek hayatımın ilk yıllarında öğrencilerin seviyelerine inemiyordum.	f	10	60	95	148	68	3.5354	1.03970
	%	2.6	15.7	24.9	38.8	17.8		
Meslek hayatımın ilk yıllarında çocuklara okuma-yazma öğretemeyeceğimi düşünüyordum.	f	21	60	120	119	61	3.3648	1.09579
	%	5.5	15.7	31.5	31.2	16.0		

Tablo 58'e göre kimlik oluşum sürecine ilişkin mesleki kimliğin oluşum /yapılandırma bağlamı şu şekildedir:

"Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır." maddesine verilen yanıtlarda öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 54). Sınıf öğretmenlerinin % 36. 7'si "katılıyorum", % 23. 4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bununla birlikte, % 16. 5'inin "orta derecede katılıyorum % 17. 6'sının "katılmıyorum" ve % 5. 8'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıtlaması vurgulanması gereken diğer bir noktadır. "Meslek hayatımın ilk yıllarında öğrencilerin seviyelerine inemiyordum." maddesine yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 53). Öğretmenlerin % 38. 8'i "katılıyorum", % 17. 8'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bununla birlikte,

öğretmenlerin % 24. 9'unun "orta derecede katılıyorum", % 15. 7'inin "katılmıyorum" ve % 2. 6'sının "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıtlaması önemli bir bulgudur. "Öğretmenliğe ilk başladığım yıllara göre şu an mesleğimi daha çok önemsiyorum." maddesine yönelik öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, buna karşın bu maddeye olumlu yanıt veren öğretmenlerin öne çıktığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 46). Öğretmenlerin % 29. 1'i "katılıyorum", % 27. 3'ü "kesinlikle katılı yorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bu maddeye ilişkin farklılaşan öğretmen görüşlerine göre % 15. 2'sinin "katılmıyorum" ve % 11. 0'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir bulgudur. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu mesleki hayatlarının ilk yıllarında heyecanlı olmalarının onların güçlü yönü olduklarına ilişkin olumlu algıladıklarını ifade etmektedir ($\overline{X}$ = 3. 44). Öğretmenlerin % 33. 3'ü "katılıyorum", % 19. 2'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bununla birlikte bu maddeye ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin % 16. 8'i "katılmıyorum" ve % 5. 2'si "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıt vermesi vurgulanması gereken diğer bir noktadır.

"Meslek hayatımın ilk yıllarında çocuklara okuma-yazma öğretemeyeceğimi düşünüyordum." maddesine ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 36). Öğretmenlerin % 31. 2'si "katılıyorum", % 16. 0'sı "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra % 31. 5'i "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermiştir."Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum." maddesine yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmakla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunlunun bu maddeyi olumsuz yönde algıladığı ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 2. 98). Sınıf öğretmenlerinin % 27. 0'si "katılmıyorum" ve % 8. 7'si "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeye olumsuz yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 26. 2'sinin "katılıyorum" ve % 8. 1'inin "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi yanıtlaması önemli bir bulgudur. "Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerime her şeyi öğretebileceğimi

düşünürdüm.” maddesine yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmakla birlikte genel olarak olumsuz yanıt veren öğretmenlerin öne çıktığı gözlenmektedir ($\overline{X}$ = 2. 70). Öğretmenlerin % 33. 6’sı “katılmıyorum” ve % 11. 5’i “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde bu maddeye olumsuz yanıt vermiştir. Kimlik oluşum sürecine ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamına yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin zaman içersinde mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşlerinin değişim gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmenin algıları, yaşam deneyimleri kişisel ve mesleki kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin profesyonel kimliğinin nasıl geliştiğini araştırmak ve incelemek için öncelikle kişisel deneyimlerine bakmak gerekmektedir. Çünkü mesleki anlamda kişisel deneyimler mesleki oluşum sürecini etkilemektedir.

Tablo 59

Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörlere İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Sınıfta kaynaştırma öğrencilerimin olması meslekî kimliğimin şekillenmesinde etkili olmuştur.	f	18	38	142	134	49	3.4147	0.99271
	%	4.7	10.0	37.3	35.2	12.9		
Katılmış olduğum farklı eğitimler meslekî kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.	f	5	24	94	187	71	3.7743	0.86843
	%	1.3	6.3	24.7	49.1	18.6		
Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak meslekî kimliğimi etkiler.	f	14	54	109	163	41	3.4278	0.98310
	%	3.7	14.2	28.6	42.8	10.8		
Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar.	f	13	56	88	147	77	3.5748	1.07253
	%	3.4	14.7	23.1	38.6	20.2		
Sınıf öğretmeni kimliğim diğer kimliklerimi etkilemektedir.	f	13	73	90	161	44	3.3937	1.02975
	%	3.4	19.2	23.6	42.3	11.5		
Üniversite eğitimi tüm öğretmenler için ortak kimlik yapısının oluşmasında önemli bir faktördür.	f	11	58	146	124	42	3.3360	0.96108
	%	2.9	15.2	38.3	32.5	11.0		

Tablo 59'da görüldüğü üzere kimliğin şekillenmesine etki eden faktörlere ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamı şu şekildedir:

Sınıf öğretmenleri katılmış oldukları farklı eğitimlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir ($\overline{X}$ = 3. 77). Öğretmenlerin % 49. 1'i "katılıyorum", % 18. 6'sı "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra % 24. 7'si "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. "Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar." maddesine yönelik öğretmen görüşleri değişmektedir ($\overline{X}$ = 3. 57). Öğretmenlerin % 38. 6'sı "katılıyorum", % 20. 2'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 14. 7'si "katılmıyorum" ve % 3. 4'ü "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde bu maddeyi olumsuz yanıtlamıştır. "Sınıfta kaynaştırma öğrencilerimin olması meslekî kimliğimin şekillenmesinde etkili olmuştur." maddesine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu yanıt verdiği orta çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 41). Sınıf öğretmenlerinin % 35,2'si "katılıyorum" ve % 12. 9'u "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 37. 3'ünün "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir bulgudur. Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak meslekî kimliğimi etkiler." maddesini öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 42). Öğretmenlerin % 42. 8'i "katılıyorum" ve % 10. 8'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 14. 2'si "katılmıyorum" ve % 3. 7'si "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş belirtirken % 28. 6'sının "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu sınıf öğretmeni kimliklerinin diğer kimliklerini etkilediklerini belirtmektedir ($\overline{X}$ = 3. 39). Öğretmenlerin % 42. 3'ü "katılıyorum" ve % 11. 5'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. "Üniversite eğitimi tüm öğretmenler için ortak kimlik yapısının oluşmasında önemli bir faktördür." maddesine

yönelik öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir ($\overline{X}$ = 3. 33). Öğretmenlerin % 32. 5'i "katılıyorum" ve % 11. 0'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin % 38. 3'ünün "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıt vermesi önemli bir bulgudur.

Kimliğin şekillenmesine etki eden faktörlere ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamına yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Mesleki kimlik oluşumunun bu sistematik doğasına ilişkin çok başarılı öğretim yaklaşımları veya ders tasarımları henüz alanyazında oluşturulmamıştır. Sınıf öğretmeni olma, kendini bir sınıf öğretmeni olarak hissetme konularında sınıf öğretmenin mesleki kimliği çok önemli bir yere sahiptir.

Ogan İtmeç (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgili olabileceği ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği şekillenmesini, öğretmenin işindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir. Öğretmen kimliğinin şekillenmesinin öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden döngüsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 60

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenlere Faktörlere İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\overline{X}$	Ss
Meslekî gelişime okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.	f	21	82	96	141	41	3.2598	1.08249
	%	5.5	21.5	25.2	37.0	10.8		
Özlük haklarımın yetersiz olması meslekî kimliğimi olumsuz etkiler.	f	18	50	112	123	78	3.5066	1.09932
	%	4.7	13.1	29.4	32.3	20.5		
Meslekî gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.	f	20	83	75	123	80	3.4199	1.19076
	%	5.2	21.8	19.7	32.3	21.0		

Tablo 60'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenlere faktörlere ilişkin mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamı şu şekildedir:

"Özlük haklarımın yetersiz olması meslekî kimliğimi olumsuz etkiler." maddesine yönelik öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır değişmektedir ($\overline{X}$ = 3. 50). Öğretmenlerin % 32. 3'ü "katılıyorum", % 20. 5'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. "Meslekî gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler." maddesine yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 41). Öğretmenlerin % 32. 3'ü "katılıyorum, % 21. 0'i "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 21. 8'i "katılmıyorum" ve % 5. 2'si "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde olumsuz yanıt vermiştir. "Meslekî gelişime okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler." maddesine yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmakla birlikte öğretmenlerin olumlu görüşleri ön plana çıkmaktadır ($\overline{X}$ = 3. 25). Sınıf öğretmenlerinin %

37. 0'si "katılıyorum", % 10. 8'si "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bu maddeye olumlu yanıt vermiştir. Aynı zamanda % 21. 5'i "katılmıyorum" ve % 5. 5'i "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde olumsuz yanıt vermiştir. Bunun yanı sıra % 25. 2'inin "orta derecede katılıyorum" şeklinde yanıtlaması vurgulanması gereken diğer bir noktadır.

Sınıf Öğretmenliğinin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenlere Faktörlere İlişkin Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına yönelik verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, süreci yönlendiren öğretim etkileşimleri, kişisel hedefler öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki etmektedir. Ulusal politika, bürokrasi, meslek sahiplerinin beklentilerinde yaşanan değişiklikler, değişim yapamama ve anlamama nedeniyle, öğretmenlerin bağlılığını ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kalitesi, öğretmenlerin profesyonellik duygusunu olumsuz yönde etkilemiştir (Day, Flores ve Viana,2007).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı, sosyal bağlamı, oluşum/yapılandırma bağlamı; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, sınıf düzeylerine sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin bireysel, sosyal ve oluşum/yapılandırma bağlamının boyutlarına ilişkin demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeni için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi, kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni için ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamdaki alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi bağımsız örneklem t testi ile analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 61

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler	Kadın	206	31.2621	2.86939	379	2.479	.014*
	Erkek	175	30.3714	4.11114			
Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri	Kadın	206	11.2573	2.45284	379	3.923	.000*
	Erkek	175	10.1829	2.89287			
Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları	Kadın	206	6.0534	1.98336	379	-1.981	.048*
	Erkek	175	6.4343	1.72706			

*p<,05

Tablo 61 incelendiğinde sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının sınıf öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ($t_{(379)}$=2. 479; p< . 05) ve sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ($t_{(379)}$=3. 923; p< . 05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistik anlamda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu çerçevede, kadın öğretmenlerin sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilerinin ($\overline{X}$=31. 26) ve sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerinin ($\overline{X}$=11. 25) erkek öğretmenlerin sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ($\overline{X}$= 30. 37) ve sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerinden ($\overline{X}$=10. 18) anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları ($t_{(379)}$=-1. 981; p< . 05) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistikî açından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin üniversitedeki öğretmen yetiştirme

programları ($\overline{X}$ =6. 43) kadın öğretmenlerin üniversitedeki eğitim programından ($\overline{X}$ =6. 05) anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeni uygulamalardan haberdar olmalarının, bunları benimsemeleri ve derslerinde uygulamalarının, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği Öz Kılınç (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Song ve Wei (2007) tarafından yapılan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmada cinsiyet değişkeni öğretmen kimliği puanındaki değişiklikleri etkilediği de araştırma bulgularını desteklemektedir. Aynı zamanda Isbell (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki kimlik unsurlarındaki öğretmenler arasındaki bireysel farklılık olan cinsiyetin kimlik oluşunun ana bağlamında hiçbir etkisinin olmadığı sonucuyla çelişmektedir. Araştırma ile çelişmesinin nedeni farklı örneklem grubunda çalışmanın yapılması olarak ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamdaki alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine incelenmesi bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiştir.

Tablo 62

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Öğretim Süreci Etkileşimleri	Kadın	206	51.2573	4.55822	379	2.119	.035*
	Erkek	175	50.1086	6.00524			
Öğretim Sürecindeki Hedefleri	Kadın	206	8.0340	4.25456	379	-.446	.656
	Erkek	175	8.1829	1.29577			
Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler	Kadın	206	9.1068	3.09969	379	-1.230	.220
	Erkek	175	9.4743	2.66268			
Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Kadın	206	15.3252	2.45268	379	2.981	.003*
	Erkek	175	14.5429	2.66677			
Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanması-Algılanması	Kadın	206	8.0340	4.25456	379	-.446	.656
	Erkek	175	8.1829	1.29577			

*p<,05

Tablo 62'ye göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamındaki öğretim süreçleri etkileşimleri ($t_{(379)}$= 2. 119; p< . 05)ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($t_{(379)}$= 2. 981; p< . 05) alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu çerçevede kadın öğretmenlerin mesleki kimliğin sosyal bağlamındaki öğretim süreçleri etkileşimleri ($\overline{X}$ =51. 25) erkek öğretmenlerin öğretim süreçleri etkileşimlerine ($\overline{X}$ =50. 10) göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda kadın öğretmenlerin mesleki kimliğin sosyal bağlamının öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ($\overline{X}$ =2. 66) erkek öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunlarına ($\overline{X}$ =2. 45) göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Danielwicz (2001) göre özellikle, sınıf öğretmeni kimliği, meslek ile birlikte kişisel olarak, sosyal olarak ve yapısal olarak oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu kimlik cinsiyet değişkenine bağlı olarak da değişim göstermektedir. İstenilen meslek olarak öğretmenliği gerçekleştirmenin, öğretim sürecindeki etkileşimleri yönlendirdiği öğretmen kimliğinin oluşturulmasında ve zaman içersinde yapılandırılmasında cinsiyet çok önemli belirleyici bir

faktör olarak ifade edilmiştir (Gohier, Ghevrier ve Anadon, 2007; Williams, 2007). Buna karşın sınıf öğretmenlerinin sosyal bağlamının öğretim sürecindeki hedefler, kimlik oluşumuna etki eden sosyal faktörler ve sınıf öğretmenlerinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma söz konusu olmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki hedeflerinin, öğretmenlerinin başkalarını tarafından da algılanmasının ve süreçte etki eden sosyal faktörlerin cinsiyete bağlı olarak değişim göstermemesi toplum ve çalışılan kurum içinde aynı şekilde etkilenme düzeyinin gerçekleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamdaki alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi t-testi analizi yapılarak ortaya konmuştur.

Tablo 63

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Cinsiyet Değişkeni t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi	Kadın	206	10.2427	2.70128	379	.464	.643
	Erkek	175	10.1200	2.40985			
Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı	Kadın	206	20.6650	3.30844	379	-1.656	.099
	Erkek	175	21.2057	3.01395			
Kimlik Oluşum Süreci	Kadın	206	23.0728	3.30698	379	.210	.834
	Erkek	175	23.0057	2.84766			
Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler	Kadın	206	20.6650	3.30844	379	-1.656	.099
	Erkek	175	21.2057	3.01395			
Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler	Kadın	206	10.2427	2.70128	379	.464	.643
	Erkek	175	10.1200	2.40985			

*p<,05

Tablo 63 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Tablo 52 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamın mesleki kimliğin değerlendirilmesi alt boyutunda ($t_{(379)}$= . 464; p< . 05), sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı alt boyutunda ($t_{(379)}$= -1. 656; p< . 05), kimlik oluşum süreci alt boyutunda ($t_{(379)}$= . 210; p< . 05), kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutunda ($t_{(379)}$= -1. 656; p< . 05) ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyunda ($t_{(379)}$= . 464; p< . 05) cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre mesleki kimliği oluşturan bireysel ve sosyal bağlamlarda cinsiyet önemli bir değişken, mesleki kimliği yapılandırma bağlamında erkek ve kadın öğretmenler için benzer şekilde kimliği yapılandırma olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 64

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Mesleki kıdem	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
BİREYSEL BAĞLAM I. BOYUT	0-5 yıl	34	30.9706	2.38029	Gruplar arası	39.383	5	7.877	.772	.501	
	6-10 yıl	88	30.9545	3.16195							
	11-15 yıl	72	30.1528	3.94562							
	16-20 yıl	61	30.3115	3.13869							
	21-25yıl	59	30.4068	3.50428							
	26 yıl ve üstü	133	30.7218	2.80247	Gruplar içi	4502.134	441	10.209			
	Toplam	447	30.5973	3.19105	Genel	4541.517	446				
BİREYSEL BAĞLAM II. BOYUT	0-5 yıl	34	10.6176	2.97479	Gruplar arası	84.856	5	16.971	2.335	.041 *	B-F
	6-10 yıl	88	9.6591	2.99765							
	11-15 yıl	72	10.2361	2.41178							
	16-20 yıl	61	9.7705	2.90054							
	21-25yıl	59	10.4407	2.62791							
	26 yıl ve üstü	133	10.7519	2.48146	Gruplar içi	3204.930	441	7.267			
	Toplam	447	10.2685	2.71592	Genel	3289.785	446				
BİREYSEL BAĞLAM III. BOYUT	0-5 yıl	34	6.6471	2.20031	Gruplar arası		5	5.389	1.501	.188	
	6-10 yıl	88	5.9773	2.16013							
	11-15 yıl	72	6.2500	1.82895							
	16-20 yıl	61	6.0328	1.99973							
	21-25yıl	59	6.2034	1.62714							
	26 yıl ve üstü	133	6.5564	1.71187	Gruplar içi	1583.540	441	3.591			
	Toplam	447	6.2819	1.90025	Genel	1610.483	446				

p<,05. (A): 0-5 yıl, (B): 6-10 yıl, (C): 11-15 yıl, (D): 16-20 yıl, (E): 21-25 yıl, (F):26 yıl ve üstü

Tablo 64'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri" (II. Boyut) [$F_{(5-441)}$=2. 335; p<. 05], boyutu mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ($\overline{X}$= 9. 65), 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf

öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 10. 75) daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile ($\bar{X}$= 9. 65) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 10. 75) arasında; 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeminin öğretmenliği seçme nedenlerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin seçme nedeni mesleki anlamda atabilme kaygısı yaşamama, kolay iş imkânı bulma vb. gibi nedenlerden kaynaklanırken; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde isteyerek, severek sınıf öğretmenliğini seçme nedeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. (Baderstscher, 2007; Broyles, 1997; Brown, 2006 Chan, 2005)

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 65

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Mesleki kıdem	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
SOSYAL BAĞLAM I. BOYUT	0-5 yıl	34	7.7353	.89811	Gruplar arası	9.351	5	1.870	1.084	.369	
	6-10 yıl	88	7.8977	1.59049							
	11-15 yıl	72	7.6111	1.04215							
	16-20 yıl	61	8.0000	1.22474							
	21-25yıl	59	8.0678	1.59595							
	26 yıl ve üstü	133	7.9398	1.22943	Gruplar içi	761.056	441	1.726			
	Toplam	447	7.8881	1.31429	Genel	770.407	446				
SOSYAL BAĞLAM II. BOYUT	0-5 yıl	34	15.6765	1.53190	Gruplar arası	76.455	5	15.291	2.972	.012*	A-E A-F B-E B-F F-C F-D E-F
	6-10 yıl	88	15.4545	2.46777							
	11-15 yıl	72	15.3472	2.25276							
	16-20 yıl	61	15.3443	1.95691							
	21-25yıl	59	14.5763	2.41549							
	26 yıl ve üstü	133	14.6241	2.35681	Gruplar içi	2268.959	441	5.145			
	Toplam	447	15.0761	2.29320	Genel	2345.414	446				
SOSYAL BAĞLAM III. BOYUT	0-5 yıl	34	10.1765	2.57577	Gruplar arası	209.711	5	41.942	6.282	.000*	A-D A-E A-F B-D B-E B-F C-F
	6-10 yıl	88	10.0568	2.39903							
	11-15 yıl	72	9.2500	2.47096							
	16-20 yıl	61	8.5574	3.19126							
	21-25yıl	59	8.9153	2.42322							
	26 yıl ve üstü	133	8.3835	2.52179	Gruplar içi	2944.226	441	6.676			
	Toplam	447	9.0828	2.65925	Genel	3153.937	446				
SOSYAL BAĞLAM IV. BOYUT	0-5 yıl	34	15.6765	1.53190	Gruplar arası	76.455	5	15.291	2.972	.012*	A-E A-F B-E B-F C-F D-F
	6-10 yıl	88	15.4545	2.46777							
	11-15 yıl	72	15.3472	2.25276							
	16-20 yıl	61	15.3443	1.95691							
	21-25yıl	59	14.5763	2.41549							
	26 yıl ve üstü	133	14.6241	2.35681	Gruplar içi	2268.959	441	5.145			
	Toplam	447	15.0761	2.29320	Genel	2345.414	446				
SOSYAL BAĞLAM V. BOYUT	0-5 yıl	34	7.7353	.89811	Gruplar arası	9.351	5	1.870	1.084	.369	
	6-10 yıl	88	7.8977	1.59049							
	11-15 yıl	72	7.6111	1.04215							
	16-20 yıl	61	8.0000	1.22474							
	21-25yıl	59	8.0678	1.59595							
	26 yıl ve üstü	133	7.9398	1.22943	Gruplar içi	761.056	441	1.726			
	Toplam	447	7.8881	1.31429	Genel	770.407	446				

p<,05. (A): 0-5 yıl, (B): 6-10 yıl, (C): 11-15 yıl, (D): 16-20 yıl, (E): 21-25 yıl, (F):26 yıl ve üstü

Tablo 65'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Öğretim Sürecindeki Hedefleri" (II. Boyut) [$F_{(5\text{-}441)}$= 2.

972; p<. 05] , "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler" (III. Boyut) [$F_{(5-441)}$= 6. 282; p<. 05] ve "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" (IV. Boyut) [$F_{(5-441)}$=2. 972; p<. 05] boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri, kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenleri ve öğretim sürecinde yaşanan sorunları mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim süreçlerindeki hedefleri ($\bar{X}$= 15. 67), 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 14. 57) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim süreçlerindeki hedefleri ($\bar{X}$= 15. 45), 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 14. 57) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim süreçlerindeki hedefleri ($\bar{X}$= 14. 62), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 15. 34) ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre ($\bar{X}$= 15. 34) daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ile 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri arasında; 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf

öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile ($\bar{X}$= 14. 62), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 14. 57) arasında; 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri öğretim süreçlerindeki hedeflerine göre farklılık göstermektedir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin değişen yeni paradigmayla yapılandırmacı felsefeyle yetişmiş olmalarından kaynaklı olarak meslekte daha uzun süredir bulunan öğretmenlerden öğretim sürecindeki hedefler anlamında farklılaştığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri yapılan farklı araştırmalarda da ortaya konmuştur(Newman, 1997; Lasky, 2005; McCormack, Gore ve Thomas, 2006; Levitt, 2007; Williams, 2007; Hyun Jung Chi, 2009; Hsieh, 2010).

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının üçüncü boyutu kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenleri ($\bar{X}$= 10. 17); 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlarla ($\bar{X}$= 8. 55); 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 8. 91) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 8. 38) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının üçüncü boyutu kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenleri ($\bar{X}$= 10. 05), 16- 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlarla ($\bar{X}$= 8. 55); 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 8. 91) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 8. 38) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme, 21-25 yıl arası

mesleki kıdeme ve26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının üçüncü boyutu kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenleri ($\bar{X}$= 9. 25), 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 8. 38) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin oluşumuna etki eden sosyal etkenlerin mesleğin ilk yıllarında hedeflenen eğitim felsefesi ile ilişkili olarak çevre, aile, meslektaş, yönetim vb. gibi sosyal unsurlarda işbirliği içersinde olunması hedeflenmektedir. Başka bir ifadeyle, mesleki anlamda daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aile, veli, okul idaresi ile olan etkileşimlerinin mesleki anlamda daha çok kıdemli olanlara göre anlamlı farklar yarattığı ortaya konmuştur.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının dördüncü boyutu öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 15. 67); 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 14. 57) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme ve26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının dördüncü boyutu öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 15. 45), 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}$= 14. 57) ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme ve 26 yıl

ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının dördüncü boyutu öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 15. 34), 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının dördüncü boyutu öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 15. 34), 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 14. 62) daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar mesleki kıdem ilerledikçe artmaktadır. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır. Bu bağlamda sınıf içinde karşılaşılan sorunların; öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere bağlı olarak kişisel, çevresel, pedagojik açıdan değişiklik gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Dale, 1999; McMahon, 2003; Miller, 2005; Richards, 2006).

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 66

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Mesleki kıdem	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
OLUŞUM BAĞLAM I. BOYUT	0-5 yıl	34	29.2353	3.33992	Gruplar arası	75.998	5	15.200	1.134	.342	
	6-10 yıl	88	30.1932	3.50651							
	11-15 yıl	72	29.2361	3.18223							
	16-20 yıl	61	29.5902	4.18878							
	21-25yıl	59	28.8475	4.41710							
	26 yıl ve üstü	133	29.5865	3.45124	Gruplar içi	5913.457	441	13.409			
	Toplam	447	29.5257	3.66460	Genel	5989.454	446				
OLUŞUM BAĞLAM II. BOYUT	0-5 yıl	34	17.3824	2.28320	Gruplar arası	192.115	5	38.423	5.720	.000*	D-A D-B D-C D-E D-F
	6-10 yıl	88	17.8295	2.46456							
	11-15 yıl	72	17.1389	2.32140							
	16-20 yıl	61	15.7377	3.20365							
	21-25yıl	59	17.6949	2.69901							
	26 yıl ve üstü	133	17.5338	2.52427	Gruplar içi	2962.493	441	6.718			
	Toplam	447	17.2931	2.65953	Genel	3154.609	446				
OLUŞUM BAĞLAM III. BOYUT	0-5 yıl	34	21.2424	3.81633	Gruplar arası	54.424	5	10.885	1.012	.410	
	6-10 yıl	88	22.3977	3.85525							
	11-15 yıl	72	22.6667	3.30599							
	16-20 yıl	61	22.6721	3.13433							
	21-25yıl	59	22.3390	3.11620							
	26 yıl ve üstü	133	22.4511	2.81357	Gruplar içi	4732.735	441	10.756			
	Toplam	447	22.4013	3.27989	Genel	4787.159	446				
OLUŞUM BAĞLAM IV. BOYUT	0-5 yıl	34	20.4412	3.71068	Gruplar arası	23.166	5	4.633	.387	.857	
	6-10 yıl	88	20.2386	3.61667							
	11-15 yıl	72	20.4722	3.28879							
	16-20 yıl	61	20.9836	3.81004							
	21-25yıl	59	20.7458	3.13816							
	26 yıl ve üstü	133	20.5263	3.33843	Gruplar içi	5273.643	441	11.958			
	Toplam	447	20.5459	3.44619	Genel	5296.810	446				
OLUŞUM BAĞLAM V. BOYUT	0-5 yıl	34	11.8529	2.11964	Gruplar arası	436.043	5	87.209	14.340	.000*	A-C A-D A-E A-F B-C B-D B-E B-F
	6-10 yıl	88	11.3864	2.41847							
	11-15 yıl	72	9.7917	2.67454							
	16-20 yıl	61	9.4590	2.56628							
	21-25yıl	59	9.2203	2.36401							
	26 yıl ve üstü	133	9.1579	2.45826	Gruplar içi	2681.971	441	6.082			
	Toplam	447	9.9530	2.64406	Genel	3118.013	446				

p<,05. (A): 0-5 yıl, (B): 6-10 yıl, (C): 11-15 yıl, (D): 16-20 yıl, (E): 21-25 yıl, (F):26 yıl ve üstü

Tablo 66'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" (II.

Boyut) [$F_{(5-441)}$= 5. 720; p<. 05] ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" (V. Boyut) [$F_{(5-441)}$=14. 340; p<. 05] boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ($\bar{X}$= 15. 73), 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 17. 38), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 17. 82), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 17. 13), 21-25 yıl arası kıdeme sahip ($\bar{X}$= 17. 69) ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\bar{X}$ = 17. 53) sınıf öğretmenlerine göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 0-5 yıl arası kıdeme, 11-15 yıl arası kıdeme, 21-25 yıl arası kıdeme ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 0-5 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir. Mesleki anlamda 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı fark oluşturmasının nedeni; mesleki anlamda alanında derin bilgi, yeteneklere sahip olması, mesleki deneyimlerinden çıkarımlar yaparak çevre il etkileşimini daha katılımcı kurmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının beşinci boyutu olan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler ($\bar{X}$= 11. 85), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 9. 79), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 9. 45), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}$= 9. 22), ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\bar{X}$= 9. 15) sınıf

öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme, 16-20 yıl arası kıdeme, 21-25 yıl arası kıdeme ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının beşinci boyutu olan öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler ($\overline{X}$= 11. 38), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\overline{X}$= 9. 79), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\overline{X}$= 9. 45), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip ($\overline{X}$= 9. 22), ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\overline{X}$= 9. 15) sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenler ile 11-15 yıl arası kıdeme, 16-20 yıl arası kıdeme, 21-25 yıl arası kıdeme ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırma bulgularına göre mesleki anlamda daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğin üzerindeki olumsuz etkenleri daha iyi yönetebildiği, bu olumsuz etkenlerle daha etkin şekilde başa çıkabildiği görülmektedir. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki etmektedir (Day, Flores ve Viana,2007).

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının eğitim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 67

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Eğitim Durumları	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
BİREYSEL BAĞLAM I. BOYUT	Ön lisans	33	29.6970	4.64681	Gruplar arası	30.332	2	15.166	1.493	.226	
	Lisans	374	30.6497	2.99110							
	Lisansüstü	40	30.8500	3.51954	Gruplar içi	4511.185	444	10.160			
	Toplam	447	30.5973	3.19105	Genel	4541.517	446				
BİREYSEL BAĞLAM II. BOYUT	Ön lisans	33	11.1212	2.30160	Gruplar arası	28.667	2	14.333	1.951	.143	
	Lisans	374	10.1738	2.72202							
	Lisansüstü	40	10.4500	2.88960	Gruplar içi	3261.118	444	7.345			
	Toplam	447	10.2685	2.71592	Genel	3289.785	446				
BİREYSEL BAĞLAM III. BOYUT	Ön lisans	33	6.6667	1.74404	Gruplar arası	22.505	2	11.252	3.146	.044*	B-C
	Lisans	374	6.1845	1.91388							
	Lisansüstü	40	6.8750	1.78581	Gruplar içi	1587.978	444	3.577			
	Toplam	447	6.2819	1.90025	Genel	1610.483	446				

p<,05. (A): Önlisans, (B): Lisans, (C): Lisansüstü

Tablo 67'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları" (III. Boyut) [$F_{(2\text{-}444)}$= 3. 146; p<. 05] boyutu eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenleri için üniversitedeki eğitim programları eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, lisans düzeyinde eğitim durumu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının üçüncü boyutu olan üniversitedeki eğitim programları ($\overline{X}$= 6. 18), lisansüstü düzeyinde eğitim durumuna ($\overline{X}$= 6. 87), göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle lisans eğitim düzeyinde eğitim durumuna sahip sınıf

öğretmenler ile lisansüstü düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri arasında lisansüstü düzeyinde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmen adayları geçirdikleri öğretmen eğitimi programı çerçevesinde net bir fikre ve oluşuma sahip olmasa da öğretmen kimliği hakkında bir izlenimle mezun olmaktadırlar. Öğretmenler göreve başladıklarında eğitim anlamında kendilerini geliştirip bir üst eğitim düzeyini tamamladıklarında mesleki kimlik anlamında oluşturdukları kimlik yapıları sabit olmayan, değiştirilebilir nitelikte olmalıdır ki; en etkin şekilde edindiği yeni bilgileri mesleki anlamda kimliğine yansıtabilmelidir. Üniversite öğretmen yetiştirme programları sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim düzeyine göre lisansüstü eğitim düzeyinde farklılaşarak anlamlı fark yaratmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu akademik anlamda kendini geliştiren sınıf öğretmenlerinin üniversite öğretmen yetiştirme programlarının üzerine kendilerini mesleki kimlik anlamında geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda farklı eğitim sistemlerinde olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin özel bir yeri olması gerekliliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitiminde zorunlu kılınması gerekliliğini de desteklemektedir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının eğitim durumları değişkenine göre fark gösterip göstermediği yapılan tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 68

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Eğitim Durumları	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
SOSYAL BAĞLAM I. BOYUT	Ön lisans	33	45.1818	6.41509	Gruplar arası	56.871	2	28.435	1.336	.264	
	Lisans	374	46.5455	4.33847							
	Lisansüstü	40	46.5500	5.33470	Gruplar içi	9447.536	444	21.278			
	Toplam	447	46.4452	4.61631	Genel	9504.407	446				
SOSYAL BAĞLAM II. BOYUT	Ön lisans	33	29.3939	3.54383	Gruplar arası	138.629	2	69.314	4.929	.008*	B-A B-C
	Lisans	374	31.1524	3.60901							
	Lisansüstü	40	29.9000	5.02200	Gruplar içi	6243.792	444	14.063			
	Toplam	447	30.9105	3.78290	Genel	6382.421	446				
SOSYAL BAĞLAM III. BOYUT	Ön lisans	33	9.0303	1.97618	Gruplar arası	19.564	2	9.782	1.386	.251	
	Lisans	374	9.0160	2.73685							
	Lisansüstü	40	9.7500	2.35067	Gruplar içi	3134.373	444	1.386			
	Toplam	447	9.0828	2.65925	Genel	3153.937	446				
SOSYAL BAĞLAM IV. BOYUT	Ön lisans	33	13.8485	3.13370	Gruplar arası	53.935	2	26.968	5.225	.006*	B-A C-A
	Lisans	374	15.1818	2.21960							
	Lisansüstü	40	15.1000	1.89195	Gruplar içi	2291.479	444	5.161			
	Toplam	447	15.0761	2.29320	Genel	2345.414	446				
SOSYAL BAĞLAM V. BOYUT	Ön lisans	33	7.8485	1.34910	Gruplar arası	5.997	2	2.999	1.742	.176	
	Lisans	374	7.9305	1.31418							
	Lisansüstü	40	7.5250	1.26060	Gruplar içi	764.410	444	1.722			
	Toplam	447	7.8881	1.31429	Genel	770.407	446				

p<,05. (A): Önlisans, (B): Lisans, (C): Lisansüstü

Tablo 68'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Öğretim Sürecindeki Hedefler" (II. Boyut) [$F_{(2-444)}$= 4. 929; p<. 05] ve "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" (IV. Boyut) [$F_{(2-444)}$= 5. 225; p<. 05] boyutu eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenleri için öğretim sürecindeki hedefler ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar

eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, lisans düzeyinde eğitim durumu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim sürecindeki hedefler ($\bar{X}$= 31. 15), ön lisans düzeyinde eğitim durumuna göre ($\bar{X}$= 29. 39) ve lisansüstü düzeyde eğitim durumuna ($\bar{X}$= 29. 90) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle lisans eğitim düzeyinde eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenler ile lisansüstü düzeyde eğitim durumuna ve ön lisans düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri arasında lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedeflerinin ön lisans eğitim düzeyi ile lisans düzeyi arasında lisans eğitimi sürecinde alınan pedagojik derslerin, gerçekleştirilen uygulamaların neticesinde lisans düzeyinde fark yaratması anlamlıdır. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim düzeyinde lisans eğitimi lehine anlamlı farkların oluşması; lisansüstü eğitimde öğretimsel hedeflerde değişiklikler meydana getirecek derslerin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna yönelik yapılan LSD testi Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, bağlamının dördüncü boyutu olan öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 15. 18); ön lisans düzeyinde eğitim durumuna göre ($\bar{X}$= 13. 84) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle lisans eğitim düzeyinde eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenler ile ön lisans düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri arasında lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda lisansüstü düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 15. 10); ön lisans düzeyinde eğitim durumuna göre ($\bar{X}$= 13. 84) göre daha yüksek düzeydedir. Bu bağlamda lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans düzeyde eğitime sahip olan sınıf öğretmenler arasında lisansüstü düzeyde eğitim durumu olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre eğitim düzeyi arttıkça öğretim sürecinde yaşanan sorunlar azalmaktadır. Bunun nedeni öğretimsel sorumlarla başa çıkma, karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesi eğitim düzeyleri arttıkça alınan eğitimlerle doğru orantılı olarak gelişimsel yol kat ettiği söylenebilir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının eğitim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan tek yönlü varyans analizi ile irdelenmiştir.

Tablo 69

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Eğitim Durumları Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Eğitim Durumları	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
OLUŞUM BAĞLAM I. BOYUT	Ön lisans	33	29.0909	3.60870	Gruplar arası	6.746	2	3.373	.250	.779	
	Lisans	374	29.5588	3.65107							
	Lisansüstü	40	29.5750	3.90192	Gruplar içi	5982.708	444	13.475			
	Toplam	447	29.5257	3.66460	Genel	5989.454	446				
OLUŞUM BAĞLAM II. BOYUT	Ön lisans	33	16.0909	3.48536	Gruplar arası	101.609	2	50.804	7.389	.001*	B-A B-C
	Lisans	374	17.5027	2.46884							
	Lisansüstü	40	16.3250	3.16542	Gruplar içi	3053.000	444	6.876			
	Toplam	447	17.2931	2.65953	Genel	3154.609	446				
OLUŞUM BAĞLAM III. BOYUT	Ön lisans	33	22.0909	2.32330	Gruplar arası	4.139	2	2.070	.192	.826	
	Lisans	374	22.4397	3.22202							
	Lisansüstü	40	22.3000	4.38061	Gruplar içi	4783.020	444	10.797			
	Toplam	447	22.4013	3.27989	Genel	4787.159	446				
OLUŞUM BAĞLAM IV. BOYUT	Ön lisans	33	19.7879	3.30490	Gruplar arası	23.101	2	11.551	.972	.379	
	Lisans	374	20.5802	3.36800							
	Lisansüstü	40	20.8500	4.21566	Gruplar içi	5273.709	444	11.878			
	Toplam	447	20.5459	3.44619	Genel	5296.810	446				
OLUŞUM BAĞLAM V. BOYUT	Ön lisans	33	9.3333	2.84678	Gruplar arası	49.355	2	24.678	3.571	.029*	B-C A-C
	Lisans	374	9.9064	2.60116							
	Lisansüstü	40	10.9000	2.70612	Gruplar içi	3068.658	444	6.911			
	Toplam	447	9.9530	2.64406	Genel	3118.013	446				

p<,05. (A): Önlisans, (B): Lisans, (C): Lisansüstü

Tablo 69'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı" (II. Boyut) [$F_{(2-444)}$= 7. 389; p<. 05] ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki Olumsuz Etkenler" (V. Boyut) [$F_{(2-444)}$= 3. 571; p<. 05] boyutu eğitim durumları değişkenine

göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenleri için sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, lisans düzeyinde eğitim durumu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ($\bar{X}$= 17. 50), ön lisans düzeyinde eğitim durumuna göre ($\bar{X}$= 16. 09) ve lisansüstü düzeyde eğitim durumuna ($\bar{X}$= 16. 32) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle lisans eğitim düzeyinde eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenler ile lisansüstü düzeyde eğitim durumuna ve ön lisans düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri arasında lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmada lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğini diğer branşlardan farklı olarak algılanması lisans düzeyinde diğer branş öğretmenleri ile doğrudan karşılaştırılmanın yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, lisans düzeyinde eğitim durumu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının beşinci boyutu olan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler($\bar{X}$= 9. 90); , lisansüstü düzeyinde eğitim durumu olan sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$= 10. 90) daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenler ile lisans düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri arasında lisansüstü düzeyinde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda ön lisans düzeyde eğitim durumuna sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 9. 33); lisansüstü düzeyinde eğitim durumuna göre ($\bar{X}$= 10. 90) göre daha düşük düzeydedir. Bu bağlamda lisansüstü düzeyde eğitime sahip olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans düzeyde eğitime sahip olan sınıf öğretmenler arasında lisansüstü düzeyde eğitim

durumu olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini yapılandırırken mesleki kimliklerini etkileyen olumsuz etkenlerden eğitim düzeyi arttıkça daha az etkilendikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin kendilerini aldıkları eğitim anlamında geliştirmelerinin mesleki kimliklerini etkileyen olumsuz etkenlerle daha kolay başa çıkabilmelerini sağlaması olabilir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 70

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
BİREYSEL BAĞLAM I. BOYUTT	1.sınıf	93	31.2151	2.80469	Gruplar arası	96.313	4	24.078	2.394	.050*	A-B A-E D-E
	2.sınıf	83	30.1687	2.92099							
	3.sınıf	128	30.4297	3.27886							
	4.sınıf	103	30.9320	2.74134							
	Birleştirilmiş sınıf	40	29.7250	4.77701	Gruplar içi	4445.204	442	10.057			
	Toplam	447	30.5973	3.19105	Genel	4541.517	446				
BİREYSEL BAĞLAM II. BOYUTT	1.sınıf	93	10.1398	2.68487	Gruplar arası	66.669	4	16.667	2.286	.059	
	2.sınıf	83	10.0241	2.67315							
	3.sınıf	128	10.6797	2.73483							
	4.sınıf	103	10.4369	2.56549							
	Birleştirilmiş sınıf	40	9.3250	3.00758	Gruplar içi	3223.117	442	7.292			
	Toplam	447	10.2685	2.71592	Genel	3289.785	446				
BİREYSEL BAĞLAM III. BOYUTT	1.sınıf	93	6.3978	1.80060	Gruplar arası	19.980	4	4.995	1.388	.237	
	2.sınıf	83	6.1928	1.79061							
	3.sınıf	128	6.3672	1.95166							
	4.sınıf	103	6.3883	1.99132							
	Birleştirilmiş sınıf	40	5.6500	1.90209	Gruplar içi	1590.503	442	3.598			
	Toplam	447	6.2819	1.90025	Genel	1610.483	446				

p<,05. (A): 1.sınıf, (B): 2.sınıf, (C): 3.sınıf, (D): 4.sınıf, (E): Birleştirilmiş sını

Tablo 70'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler"" (I. Boyut) [$F_{(4-442)}$= 2. 394; p<. 05] boyutu öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler öğretmenlik yapılan sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının birinci boyutu olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ($\bar{X}$= 31. 21), 2.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 30. 16) ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 29. 72) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 2.sınıfta ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının birinci boyutu olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ($\bar{X}$= 30. 93), birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 29. 72) göre daha yüksek düzeydedir. Diğer bir ifadeyle 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu öğretim yapılan her sınıf düzeyinde öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile bunları uygulamalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bazı temel bilgi ve becerilerinin verildiği, okuma-yazma öğretiminin yapıldığı, matematiksel temel dört işlem becerilerinin kazandırıldığı 1.sınıf düzeyinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerinin anlamlı olarak farklılaşması önemlidir. Bu bulguyu Andrezejewski (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen kimliği ve bilgisinin; öğretmenlerin uygulamaları

için temel oluşturduğu sonucu da desteklemektedir. Bununla birlikte Hsieh (2010) tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerini erken oluşturmada üç önemli faktörün ele alındığı çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada bireysel faktör olarak; öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri, ön mesleki deneyimleri gibi kişisel deneyimleri olarak ifade edilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 71

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
SOSYAL BAĞLAM I. BOYUT	1.sınıf	93	47.0000	4.49879	Gruplar arası	169.199	4	42.300	2.003	.093	
	2.sınıf	83	45.8916	4.86654							
	3.sınıf	128	46.1641	4.58133							
	4.sınıf	103	47.1748	4.15255							
	Birleştirilmiş sınıf	40	45.3250	5.32718	Gruplar içi	9335.208	442	21.120			
	Toplam	447	46.3250	4.61631	Genel	9504.407	446				
SOSYAL BAĞLAM II. BOYUT	1.sınıf	93	30.1183	4.30836	Gruplar arası	194.878	4	48.720	3.480	.008*	A-C A-D E-B E-C E-D
	2.sınıf	83	31.1446	3.63295							
	3.sınıf	128	31.2813	3.40897							
	4.sınıf	103	31.5146	3.07381							
	Birleştirilmiş sınıf	40	29.5250	4.95615	Gruplar içi	6187.542	442	13.999			
	Toplam	447	30.9105	3.78290	Genel	6882.421	446				
SOSYAL BAĞLAM III. BOYUT	1.sınıf	93	8.7312	2.74313	Gruplar arası	33.479	4	8.370	1.186	.316	
	2.sınıf	83	9.4337	2.56236							
	3.sınıf	128	9.1016	2.61082							
	4.sınıf	103	8.9126	2.74793							
	Birleştirilmiş sınıf	40	9.5500	2.55152	Gruplar içi	3120.458	442	7.060			
	Toplam	447	9.0828	2.65925	Genel	3153.937	446				
SOSYAL BAĞLAM IV. BOYUT	1.sınıf	93	14.8817	2.39950	Gruplar arası	11.674	4	2.918	.553	.697	
	2.sınıf	83	15.3735	2.01040							
	3.sınıf	128	15.0938	2.27426							
	4.sınıf	103	15.0388	2.48889							
	Birleştirilmiş sınıf	40	14.9500	2.17149	Gruplar içi	2333.740	442	5.280			
	Toplam	447	15.0761	2.29320	Genel	2345.414	446				
SOSYAL BAĞLAM V. BOYUT	1.sınıf	93	8.0323	1.32248	Gruplar arası	30.961	4	7.740	4.627	.001*	A-C A-E B-D C-D D-E
	2.sınıf	83	7.8313	1.25736							
	3.sınıf	128	7.6797	1.10071							
	4.sınıf	103	8.2524	1.57629							
	Birleştirilmiş sınıf	40	7.4000	1.03280	Gruplar içi	739.446	442	1.673			
	Toplam	447	7.8881	1.31429	Genel	770.407	446				

p<,05. (A): 1.sınıf, (B): 2.sınıf, (C): 3.sınıf, (D): 4.sınıf, (E): Birleştirilmiş sınıf

Tablo 71'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının alt boyutlarını oluşturan ,"Öğretim Sürecindeki Hedefleri" (II. Boyut) [$F_{(4-442)}$= 3.

480; p<. 05] ve "Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanması-Algılanması" (V. Boyut) [$F_{(4-442)}$= 4. 627; p<. 05] boyutları öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri ve sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından algılanması/tanımlanması öğretmenlik yapılan sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim sürecindeki hedefler ($\bar{X}$= 30. 11), 3.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 31. 28) ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$ = 31. 51) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 3.sınıfta ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 3.sınıfta ve 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının ikinci boyutu olan öğretim sürecindeki hedefler ($\bar{X}$= 29. 52), 2.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 31. 14) , 3. sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 31. 28) ve 4. sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 31. 51) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 2.sınıfta, 3.sınıfta ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 2.sınıfta, 3.sınıfta ve 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri diğer sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıflar doğası gereği birçok sınıf düzeyindeki öğrencinin aynı anda aynı sınıf içerisinde birtakım hedefleri gerçekleştirmesini temel almaktadır.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının beşinci boyutu olan sınıf

öğretmenliğinin başkaları tarafından algılanması/tanımlanması ($\bar{X}$= 8. 03), 3.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 7. 67) ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 7. 40) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 3.sınıfta ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 1. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 1.sınıf düzeyinde kazandırılmak istenen yeterlilikler noktasında diğer sınıf düzeylerinden farklılaşmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenlerinin başkaları tarafından algılanması 1.sınıf düzeyinde okuma yazma öğreten kişi rolünde daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda 2.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 7. 83), 4.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 8. 25) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 2.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 3.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$= 7. 67), 4.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 8. 25) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 3.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$= 8. 25), birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 7. 40) göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 4.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Araştırmanın bulguları Hsieh (2010) tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerini erken oluşturmada üç önemli faktörün ele alındığı çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada sosyal faktör olarak; konu, program, öğretim planlama ve sınıf temelli hedefleri olarak sınıf ile ilişkili faktörler ifade edilmiştir. Ayrıca öğretme ve öğrenme ile ilgili dışsal söylemlerle ilgili olan faktörler de ifade edilmiştir. Araştırmada bu üç faktör öğretmen

kimlik odağında önemli olsa da sosyal faktörlerin diğer faktörler üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleki kimliğin oluşumunda etkileşimli diyaloglarla öğretim yapılması, öğretmen eğitimi programlarına yatırım yapılması gerekmektedir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi belirlenmiştir.

Tablo 72

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
OLUŞUM BAĞLAM I. BOYUT	1.sınıf	93	29.5591	3.24527	Gruplar arası	31.968	4	7.992	.593	.668	
	2.sınıf	83	29.1928	3.45867							
	3.sınıf	128	29.6641	4.19463							
	4.sınıf	103	29.8058	3.95082							
	Birleştirilmiş sınıf	40	28.9750	2.15416	Gruplar içi	5957.487	442	13.478			
	Toplam	447	29.5257	3.66460	Genel	5989.454	446				
OLUŞUM BAĞLAM II. BOYUT	1.sınıf	93	16.6022	2.69919	Gruplar arası	102.696	4	25.674	3.718	.005*	A-C A-D B-C
	2.sınıf	83	16.8554	2.88026							
	3.sınıf	128	17.7969	2.38882							
	4.sınıf	103	17.5922	2.66950							
	Birleştirilmiş sınıf	40	17.4250	2.53071	Gruplar içi	3051.912	442	6.905			
	Toplam	447	17.2931	2.65953	Genel	3154.609	446				
OLUŞUM BAĞLAM III. BOYUT	1.sınıf	93	22.6129	3.49544	Gruplar arası	11.419	4	2.855	.264	.901	
	2.sınıf	83	22.4699	2.39072							
	3.sınıf	128	22.4409	3.65942							
	4.sınıf	103	22.1650	3.37551							
	Birleştirilmiş sınıf	40	22.2500	2.92426	Gruplar içi	4775.740	442	10.829			
	Toplam	447	22.4013	3.27989	Genel	4787.159	446				
OLUŞUM BAĞLAM IV. BOYUT	1.sınıf	93	19.7204	3.10107	Gruplar arası	112.954	4	28.238	2.408	.049*	A-D
	2.sınıf	83	20.4217	2.74582							
	3.sınıf	128	20.5859	3.78253							
	4.sınıf	103	21.1748	3.74540							
	Birleştirilmiş sınıf	40	20.9750	3.33195	Gruplar içi	5183.856	442	11.728			
	Toplam	447	20.5459	3.44619	Genel	5296.810	446				
OLUŞUM BAĞLAM V. BOYUT	1.sınıf	93	9.3333	2.87921	Gruplar arası	62.666	4	15.666	2.266	.061	
	2.sınıf	83	10.3614	2.50160							
	3.sınıf	128	9.8984	2.66455							
	4.sınıf	103	10.0388	2.44116							
	Birleştirilmiş sınıf	40	10.5000	2.63117	Gruplar içi	3055.348	442	6.913			
	Toplam	447	9.9530	2.64406	Genel	3118.013	446				

p<,05. (A): 1.sınıf, (B): 2.sınıf, (C): 3.sınıf, (D): 4.sınıf, (E): Birleştirilmiş sınıf

Tablo 72'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum

bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı", (II. Boyut) [$F_{(4-442)}$= 3. 718; p<. 05] ve Kimliğin Şekillenmesine Etki Eden Faktörler" (IV. Boyut) [$F_{(4-442)}$= 2. 408; p<. 05] boyutları öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler öğretmenlik yapılan sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ($\bar{X}$= 16. 60), 3.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 17. 79) ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 17. 59) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 3.sınıfta ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 3.sınıfta ve 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aynı zamanda 2.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$= 16. 85), 3.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 17. 79) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 2.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 3.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 3. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırma bulgularına göre 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan farklı olarak mesleki kimliklerini yapılandırdıkları söylenebilir. Bunun nedeni 1.sınıfta öğrencilere kazandırılmak istenen öğretimsel hedeflerin farklı olması, öğretim sürecinde farklı etkileşimlerin olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının dördüncü boyutu olan kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler ($\bar{X}$= 19. 72), 4.sınıfta öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 21. 17) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 4. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4. sınıfta

öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Song ve Wei (2007) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkileyen faktörlerle ilgili bir çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; öğretmenin biyografisi, profesyonel tanınması, duygusu, istekleri, becerileri, beklentileri ve değerleri olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlik sınıf derecesinin öğretmen kimliği puanındaki değişiklikleri etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmada 4.sınıf düzeyinin 1.sınıf düzeyine göre anlamlı fark oluşturmasının nedeni; 4. sınıf düzeyine kadar sınıf öğretmenin her sınıf düzeyinde ardışık olarak öğretim gerçekleştirmesi, dolayısıyla mesleki kimliğin şekillenmesine etki eden birçok faktörden daha fazla etkilenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 73

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
BİREYSEL BAĞLAM I. BOYUT	0-16 kişi	124	30.0645	3.13839	Gruplar arası	67.329	3	22.443	2.222	.085	
	17-24 kişi	182	30.8022	2.88344							
	25-31 kişi	97	30.5567	3.30079							
	32 ve üstü	44	31.3409	4.06884	Gruplar içi	4474.187	443	10.100			
	Toplam	447	30.5973	3.19105	Genel	4541.517	446				
BİREYSEL BAĞLAM II. BOYUT	0-16 kişi	124	9.7661	2.73225	Gruplar arası	78.964	3	26.321	3.632	.013*	A-B
	17-24 kişi	182	10.7527	2.72280							
	25-31 kişi	97	10.1134	2.43189							
	32 ve üstü	44	10.0227	2.98437	Gruplar içi	3210.821	443	7.248			
	Toplam	447	10.2685	2.71592	Genel	3289.785	446				
BİREYSEL BAĞLAM III. BOYUT	0-16 kişi	124	6.0161	2.06789	Gruplar arası	17.899	3	5.966	1.660	.175	
	17-24 kişi	182	6.4011	1.93787							
	25-31 kişi	97	6.2268	1.68637							
	32 ve üstü	44	6.6591	1.62743	Gruplar içi	1592.584	443	3.595			
	Toplam	447	6.2819	1.90025	Genel	1610.483	446				

p<,05. (A): 0-16 kişi, (B): 17-24 kişi, (C): 25-31 kişi, (D): 32 kişi ve üstü

Tablo 73'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının alt boyutlarını oluşturan "," Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri" (II. Boyut) [$F_{(3-443)}$= 3. 632; p<. 05] boyutu öğretmenlik yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri öğretmenlik yapılan sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ($\overline{X}$= 9. 76), 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\overline{X}$= 10. 75) göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-16 kişi sınıf

mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile irdelenmiştir

Tablo 74

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
SOSYAL BAĞLAM I. BOYUT	0-16 kişi	124	45.8629	4.74956	Gruplar arası	87.807	3	29.269	1.377	.249	
	17-24 kişi	182	46.4231	4.54348							
	25-32 kişi	97	46.8660	3.94923							
	32 ve üstü	44	47.2500	5.72276	Gruplar içi	9416.600	443	21.256			
	Toplam	447	46.4452	4.61631	Genel	9504.407	446				
SOSYAL BAĞLAM II. BOYUT	0-16 kişi	124	30.7984	4.33736	Gruplar arası	83.508	3	27.836	1.958	.120	
	17-24 kişi	182	31.3626	3.47053							
	25-31 kişi	97	30.6186	3.90631							
	32 ve üstü	44	30.0000	2.81193	Gruplar içi	6298.912	443	14.219			
	Toplam	447	30.9105	3.78290	Genel	6382.421	446				
SOSYAL BAĞLAM III. BOYUT	0-16 kişi	124	9.1290	2.71092	Gruplar arası	11.856	3	3.952	.557	.644	
	17-24 kişi	182	9.1484	2.83525							
	25-31 kişi	97	9.1237	2.34635							
	32 ve üstü	44	8.5909	2.43347	Gruplar içi	3142.082	443	7.093			
	Toplam	447	9.0828	2.65925	Genel	3153.937	446				
SOSYAL BAĞLAM IV. BOYUT	0-16 kişi	124	15.4516	2.05753	Gruplar arası	80.530	3 443	26.843	5.250	.001*	D-A D-B D-C
	17-24 kişi	182	15.1319	2.28958							
	25-31kişi	97	15.0309	1.95498							
	32 ve üstü	44	13.8864	3.15651	Gruplar içi	2264.884		5.113			
	Toplam	447	15.0761	2.29320	Genel	2345.414	446				
SOSYAL BAĞLAM V. BOYUT	0-16 kişi	124	7.8306	1.40685	Gruplar arası	1.712	3 443	.571	.329	.804	
	17-24 kişi	182	7.9505	1.21808							
	25-31 kişi	97	7.8969	1.51716							
	32 ve üstü	44	7.7727	.91152	Gruplar içi	768.695		1.735			
	Toplam	447	7.8881	1.31429	Genel	770.407	446				

p<,05. (A): 0-16 kişi, (B): 17-24 kişi, (C): 25-31 kişi, (D): 32 kişi ve üstü

Tablo 74'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" (IV. Boyut) [$F_{(3-443)}$= 5. 250; p<. 05] boyutu sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Başka bir ifadeyle öğretim sürecinde yaşanılan sorular sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının dördüncü boyutu olan öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ($\bar{X}$= 13. 88); 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 15. 45) 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 15. 13) ve 25-31 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$ = 15. 03) , göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 32 kişi ve üstü kişilik sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 0-16 kişi, 17-24 kişi ve 25-31 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 0-16 kişi, 17-24 kişi ve 25-31 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu sınıf mevcudu sayısı azaldıkça öğretim sürecinde yaşanan sorunların daha az olacağına işaret etmektedir. Jones-Walker (2008), öğretmen kimliğinin düşünce ve eylemlerle şekillendiği, sınıf içi uygulamaların kimlik bağlamında önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kimliklerinin ve öğretmenlik uygulaması ile etkileşim içerisinde olan düşünce sistemlerini şekillendirdiği, öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğunu da belirtmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının öğretmenlik yaptığı sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile ortaya konmuştur.

Tablo 75

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Bulguları

	Öğretmenlik Yaptığı Sınıf Mevcudu	n	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
OLUŞUM BAĞLAM I. BOYUT	0-16 kişi	124	29.7258	3.28668	Gruplar arası	91.481	3	30.494	2.290	.078	
	17-24 kişi	182	29.1429	4.06595							
	25-31 kişi	97	30.2268	3.08729							
	32 ve üstü	44	29.0000	3.92369	Gruplar içi	5897.973	443	13.314			
	Toplam	447	29.5257	3.66460	Genel	5989.454	446				
OLUŞUM BAĞLAM II. BOYUT	0-16 kişi	124	16.6048	3.14376	Gruplar arası	93.426	3	31.142	4.507	.004*	A-B A-C
	17-24 kişi	182	17.4835	2.37790							
	25-31 kişi	97	17.4742	2.57428							
	32 ve üstü	44	18.0455	2.07929	Gruplar içi	3061.182	444	6.910			
	Toplam	447	17.2931	2.65953	Genel	3154.609	446				
OLUŞUM BAĞLAM III. BOYUT	0-16 kişi	124	22.1694	3.89229	Gruplar arası	14.509	3	4.836	.448	.719	
	17-24 kişi	182	22.5414	3.18062							
	25-31kişi	97	22.3093	3.03576							
	32 ve üstü	44	22.6818	2.17569	Gruplar içi	4772.650	444	10.798			
	Toplam	447	22.4013	3.27989	Genel	4787.159	446				
OLUŞUM BAĞLAM IV. BOYUT	0-16 kişi	124	20.3065	3.49954	Gruplar arası	17.682	3	5.894	.495	.686	
	17-24 kişi	182	20.7692	3.35085							
	25-31 kişi	97	20.4227	3.74120							
	32 ve üstü	44	20.5682	3.03773	Gruplar içi	5279.128	444	11.917			
	Toplam	447	20.5459	3.44619	Genel	5296.810	446				
OLUŞUM BAĞLAM V. BOYUT	0-16 kişi	124	10.6774	2.86143	Gruplar arası	109.669	3	36.556	5.383	.001*	A-B A-C A-D
	17-24 kişi	182	9.6923	2.75798							
	25-31kişi	97	9.4021	2.08496							
	32 ve üstü	44	10.2045	2.19492	Gruplar içi	3008.345	444	6.791			
	Toplam	447	9.9530	2.64406	Genel	3118.013	446				

p<,05. (A): 0-16 kişi, (B): 17-24 kişi, (C): 25-31 kişi, (D): 32 kişi ve üstü

Tablo 75'de görüldüğü üzere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum bağlamının alt boyutlarını oluşturan "Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı", (II. Boyut) [$F_{(3-443)}$= 4. 507; p<. 05] ve "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Üzerindeki

Olumsuz Etkenler" (V. Boyut) [$F_{(3-443)}$= 5. 383; p<. 05]boyutları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler öğretmenlik yapılan sınıf mevcuduna bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının ikinci boyutu olan sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ($\bar{X}$= 16. 60); 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 17. 48), 25-31 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 17. 47) ve 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 18. 04) , göre daha düşük düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 17-24 kişi, 25-31 kişi ve 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 17-24 kişi, 25-31 kişi ve 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Anlamlı farklılıklara ilişkin yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum bağlamının beşinci boyutu olan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler ($\bar{X}$= 10. 67); 17-24 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 9. 69), 25-31 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 9. 40) ve 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapanlara ($\bar{X}$= 10. 20), göre daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifadeyle 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 17-24 kişi, 25-31 kişi ve 32 kişi ve üstü sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 0-16 kişi sınıf mevcudunda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf mevcudu arttıkça mesleki kimliği etkileyen olumsuz etkenlerden daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak öğretmenin öğretimsel olarak yaşadığı sorunların mesleki kimliğini yapılandırmadaki

olumsuz unsurları daha çok etkilemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile bireysel bağlam algıları, sosyal bağlam algıları, oluşum/yapılandırma bağlam algıları arasındaki ilişki nedir? şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin bireysel, sosyal ve oluşum/yapılandırma bağlamının boyutları arasındaki ilişki LISREL programında Yapısal eşitlik modeli (YEM) olarak test edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi Ve Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimlerini, Öğretim Sürecindeki Hedeflerini ve Kimlik Oluşum Süreci Üzerinden Açıkladığına İlişkin Belirtilen Modelin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreçlerini oluşturulan modeldeki yapı edilmiştir. Bu çerçevede modeli oluşturan öğeler ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar belirlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo76'da sunulmaktadır.

Tablo 76

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi, Becerileri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimleri, Öğretim Sürecindeki Hedefleri, Kimlik Oluşum Süreci Arasındaki Korelâsyonlar

Kavramlar	1	2	3	4	5
Sahip olması gereken bilgi ve beceriler	1	.206*	.740*	.343*	.140*
Mesleği seçme nedeni	.206*	1	.238*	.096	-.031
Öğretim süreci etkileşimleri	.740*	.238*	1	.378*	.188*
Öğretim süreci hedefleri	.343*	.096	.378*	1	.104
Kimlik oluşum süreci	.140*	-.031	.188*	.104	1

p*<.01

Tablo 76'yabakıldığında değişkenler arasında korelasyon değerlerinin 0.9'u geçmediğinin belirlenmesi modelde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile öğretim süreçleri etkileşimleri arasında güçlü düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .74, p<.01; öğretim süreçleri hedefleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .34, p<.01 belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleği seçme nedenleri ile öğretim süreçleri etkileşimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .23, p<.01; öğretim süreçleri hedefleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .37, p<.01belirlenmiştir. Ayrıca sıra sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile kimlik oluşum süreci arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .14, p<.01; sınıf öğretmenlerinin mesleği seçme nedenleri ile kimlik oluşum süreci arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki r =- .03, p<.01tespit edilmiştir.

Kimlik bireysel kimlik özelliğiyle ilişkili olarak, topluma dönük sosyal bir yöndür. Öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip

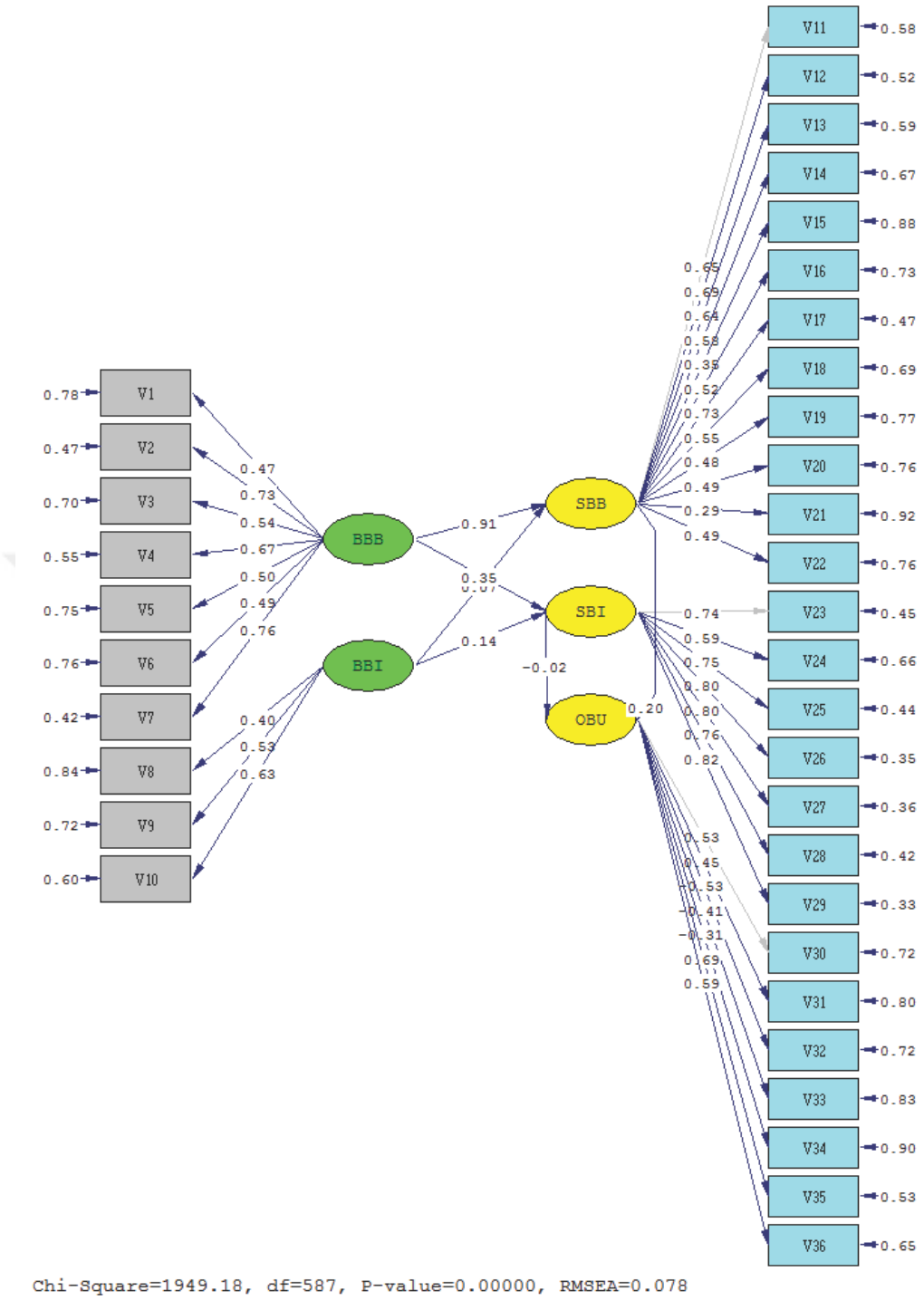
yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008). Beijaard vd. (2004) tarafından öğretmen kimliğinin oluşturulması, öğretmen kimliğinin özellikleri ve öğretmen kimliğinin gösterimi şeklinde mesleki kimlik sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapısı birbirine bağlantılı içsel ve kişiler arası iki temel yapısal bileşenle kavramsallaştırılabilir (O¨ ehle´n ve Segesten 1998). Beiijard (1995) da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır. Tablo 77'de sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreçlerini açıkladığına ilişkin yol analizinin uyum indekslerine ait değerleri açıklanmaktadır.

Tablo 77

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Bilgi Ve Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum Sürecini Açıkladığına İlişkin Modelin İlgili Yol Analizi Uyum Değerleri

X^2	sd	p	X^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1949.18	587	.000	3.32	.90	.86	.89	.78	.078

Tablo 77'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecini açıklamasına ilişkin modelin yol analizleri görülmektedir. Analiz sonucunda X^2 = 1949. 18 ve sd = 587 olduğu görülmektedir Bu değerler birbirine oranlandığında X^2 /sd oranının 3. 32 (1949. 18/ 587 = 3. 32) olduğu görülmektedir. X^2/sd oranının 5'in altında olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğunun anlamına gelmektedir. Tablo 77'de görülen RMSEA değerlerinin 0.1'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. CFI, GFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan modelin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır. Modelin yol analizine yönelik standardize kestirimler ise şekil 19'da sunulmaktadır.



*Şekil 19.*Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreci ile ilgili yol analizi standardize kestirimleri

Şekil 19'a göre yapılan yol analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerinin öğretim süreci etkileşimleri üzerinden (β = .91); öğretim sürecindeki hedefler üzerinden (β = .35) kimlik oluşum sürecini açıkladığı (β = .20) ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin öğretim süreci etkileşimleri üzerinden (β = .07);öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden (β = . 14) kimlik oluşum sürecini açıkladığı (β = -.02) ortaya çıkmaktadır. bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkileri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede modelin doğrulandığı söylenebilir.

Üniversite Öğretmen Yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum süreci Üzerinden Açıkladığına İlişkin Belirtilen Modelin Analizi

Araştırmada üniversite öğretmen yetiştirme programlarının; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreçlerini belirtilen modeldeki yapı test edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma modelinde yer alan kavramlar ve alt boyutları aralarında bir ilişkinin olup olmadığı irdelenmiştir. Bu çerçevede modeli oluşturan öğeler ve alt boyutları arasındaki korelâsyonlar belirlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 78'de sunulmaktadır.

Tablo 78

Üniversite Öğretmen Yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri, Öğretim Sürecindeki Hedefleri, Kimlik Oluşum Süreci Arasındaki Korelasyonlar

Kavramlar	1	2	3	4
Üniversite öğretmen yetiştirme programları	1	.146*	.023	.170*
Öğretim süreci etkileşimleri	.146*	1	-.099	.188*
Öğretim süreci hedefleri	.023	-.099	1	-.009
Kimlik oluşum süreci	.170*	.188*	-.009	1

p*<.01

Tablo 78'e bakıldığında araştırmanın temel kavramları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmaktadır. Tablo 66'ya göre değişkenler arasında korelasyon değerlerinin 0.9'u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu modelde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı anlamına gelmektedir. Üniversite öğretmen yetiştirme programları ile öğretim süreci etkileşimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .14, p<.01; öğretim süreçleri hedefleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .02, p<.01 belirlenmiştir. Üniversite öğretmen yetiştirme programları ile kimlik oluşum süreci arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .17, p<.01 belirlenmiştir. Bunun yanı öğretim süreçleri etkileşimleri ile kimlik oluşum süreci arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki r = .18, p<.01tespit edilmiştir.

Yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki öğretmenin biyografisinde öğretmen yetiştirme programı hayati bir önem taşımaktadır. Öğretmen kimliğinin öğretmen adayları için özellikle öğretim faaliyetlerini belirlemede kritik olduğu ve öğretmen kimliğinin öğretme, öğrenme sürecinin bir parçası olarak inşa edilmesi gerektiği alanyazında vurgulanmıştır (Britzman, 2001; Cohen, 2001; Goos ve Bennison, 2008). Tablo 79'da ise üniversite öğretmen yetiştirme programlarının Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum Sürecini açıklayıp açıklamadığına yönelik değerler

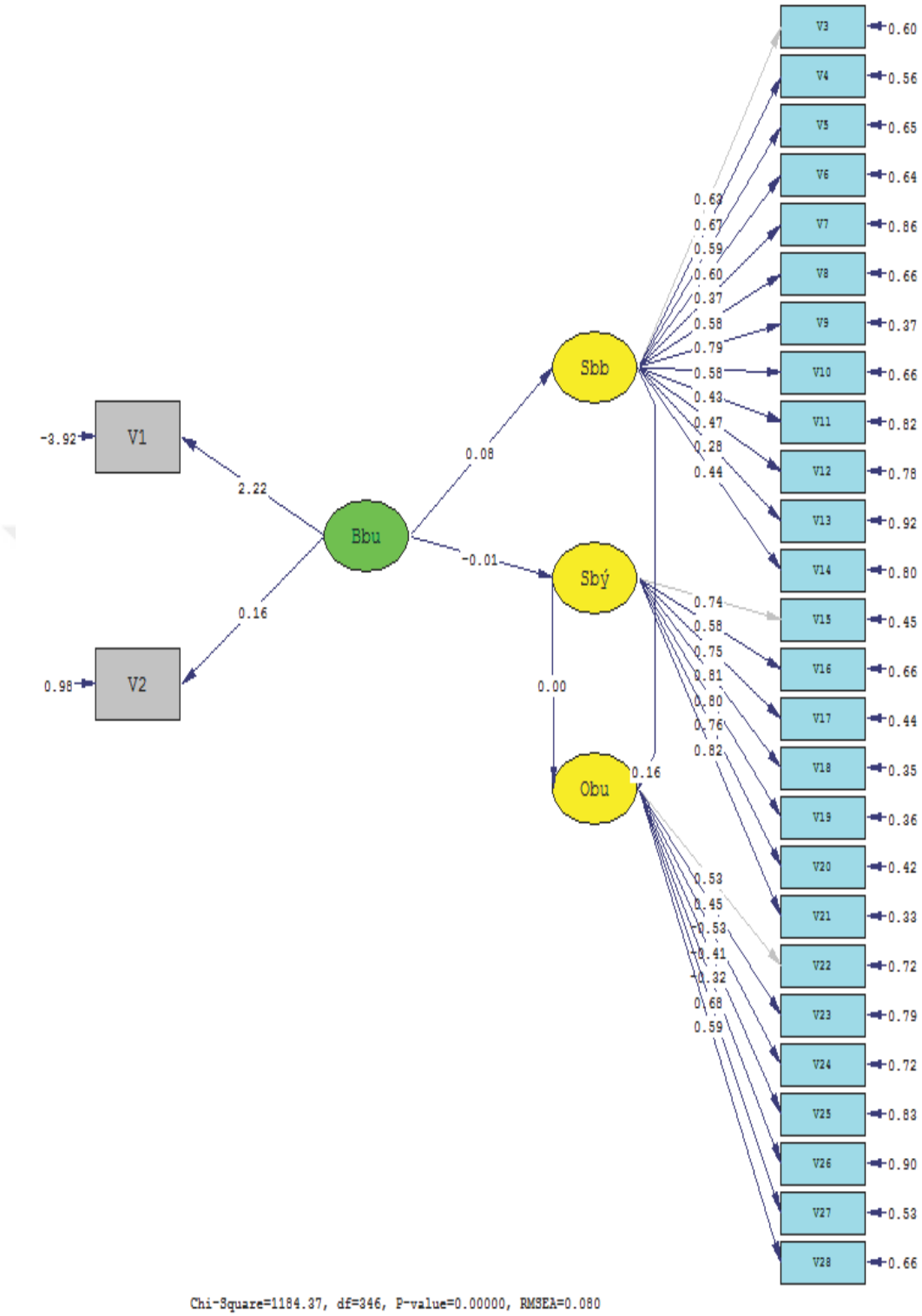
sunulmaktadır.

***T**ablo 79*

Üniversite Öğretmen Yetiştirme Programlarının; Öğretim Süreci Etkileşimleri ve Öğretim Sürecindeki hedefleri üzerinden Kimlik Oluşum Sürecini Açıkladığına İlişkin Modelin İlgili Yol Analizi Uyum Değerleri

X^2	sd	p	X^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	RMSEA
1184,37	346	.000	3,42	.77	.70	.75	.81	.079

Tablo 79'a bakıldığında üniversite öğretmen yetiştirme programlarının; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecini açıkladığına ilişkin modelin yol analizleri görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde X^2/sd oranının 3. 42 olduğu belirlenmiştir; bu değerin 5'in altında olması nedeniyle modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir. Tablo 79'da görülen RMSEA değerlerinin 0.1'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. CFI, GFI ve NNFI değerleri 0-1 arasında değişmektedir. Modelin yol analizine yönelik standardize kestirimler ise şekil 20'de sunulmaktadır.



Şekil 20. Üniversite öğretmen yetiştirme programlarının; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum süreci ile ilgili yol analizi standardize kestirimleri

Şekil 20'ye göre yapılan yol analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, üniversite eğitim programlarının öğretim süreci etkileşimleri üzerinden (β = .08); kimlik oluşum sürecini açıkladığı (β = .16) ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu üniversite öğretmen yetiştirme programlarının öğretim süreci etkileşimleri üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. bu çerçevede modelin doğrulandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra üniversite eğitim programlarının öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden (β = -.01) kimlik oluşum sürecini açıkladığı (β =.00) ortaya çıkmaktadır. Bu bulguya göre ise öğretmen yetiştirme programlarının öğretim sürecindeki hedefler üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkisinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri bireysel, sosyal ve yapılandırma/oluşum bağlamlarıyla ilişkilendirilerek hazırlanan öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelere ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

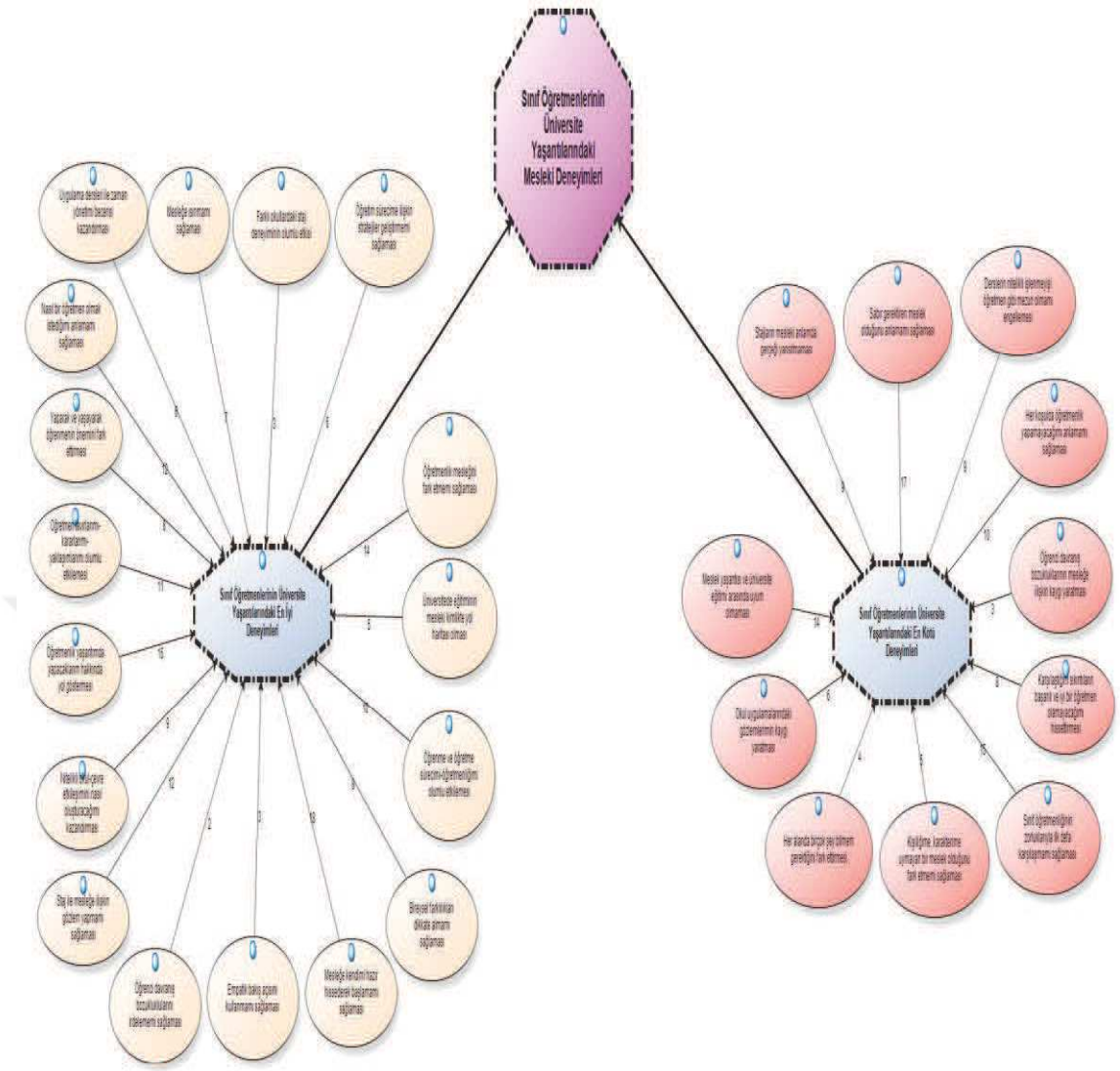
Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutta altı farklı ilkokullarda görev yapan 24 sınıf öğretmeni (12 kadın, 12 erkek) ile yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel veriler, N-Vivo programı ile analiz edilmiştir.

Analizler gerçekleştirilirken hazırlanan sorulara göre temalar ve bu temalara ait alt temalar ile kodlar oluşturulmuştur. Analiz sonucu bulgular, modelleştirilerek verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tema ve alt temalara yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Üniversite Yaşantılarındaki Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin üniversite yaşantılarındaki deneyimlerine yönelik görüşleri veriler dikkate alınarak ana ve alt temalar şeklinde irdelenmiştir. Bu çerçevede "*Sınıf Öğretmenlerinin Üniversite Yaşantılarındaki Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri*" ana teması ile adlandırılmıştır.

Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan en iyi deneyimler ve en kötü deneyimler iki alt tema şeklinde Şekil 21'de model ile açıklanmıştır Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu deneyimleri en iyi ve en kötü şeklinde nitelendirmelerinde rol oynayan etkenlere yönelik görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



*Şekil 21.*Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerinden oluşan model

Şekil 21 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki deneyimlerinin en iyi ve en kötü deneyimler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en iyi deneyimler alt temasında "Öğretmenlik yaşantımda yapacaklarım hakkında yol göstermesi" en fazla kodlanan görüş "Öğrenci davranış bozukluklularını irdelememi sağlaması" da en az kodlanan görüş olarak belirlenmiştir.

Aşağıda **Ö$_5$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşlerine yer verilmiştir:

> *"Üniversitede uygulama için okullara gitmek gerçekten en iyi deneyimlerim olarak yaşamımda yer alır. Aslında orda öğretmenliği, öğretmenlik mesleğini çok daha iyi idrak ettim. Yaşayarak, gözlemleyerek ve görerek öğrenme gerçekten çok önemliymiş. Bu deneyimler sayesinde anlatan değil; dinleyen ve öğrencilerini aktif kılan, etkinlikleri yaptıran öğretmen olarak meslek yaşantımda yol alıyorum."(**Ö$_5$**)*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö$_{10}$** kodlu öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

> *"Üniversite yıllarımda benim için tek kazanç olan deneyim öğrenci davranışları oldu. Staj için gittiğimiz okulda öğretmen ders anlatırken biz arkada 5 stajyer olarak dersi dinledik. Daha sonra sırayla bizler ders anlattık. Hayatımda 40dakikalık dersi 15 dakikada anlatıp sudan çıkmış balık gibi hissettiğim o dersi unutamam. Öğrencilerin dikkatinin dağılması, başka şeylerle uğraşmaları ve kendi aralarında konuşmaları beni çok etkiledi. O günden sonra özellikle öğretmenleri dersi anlatırken öğrenci davranış bozukluklarını nasıl çözümlediğini, sınıfta düzeni nasıl sağladığını, öğrencilerin dikkatini nasıl topladığına odaklanıp, o şekilde gözlemelerimi yaptım." (**Ö$_{10}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en kötü deneyimler alt temasında "Sabır gerektiren meslek olduğunu anlamamı sağlaması" en fazla kodlanan görüş "Öğrenci davranış bozukluklarının mesleğe ilişkin kaygı yaratması" da en az kodlanan görüş olarak belirlenmiştir.

Ö$_7$ ve **Ö$_9$** kodlu öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

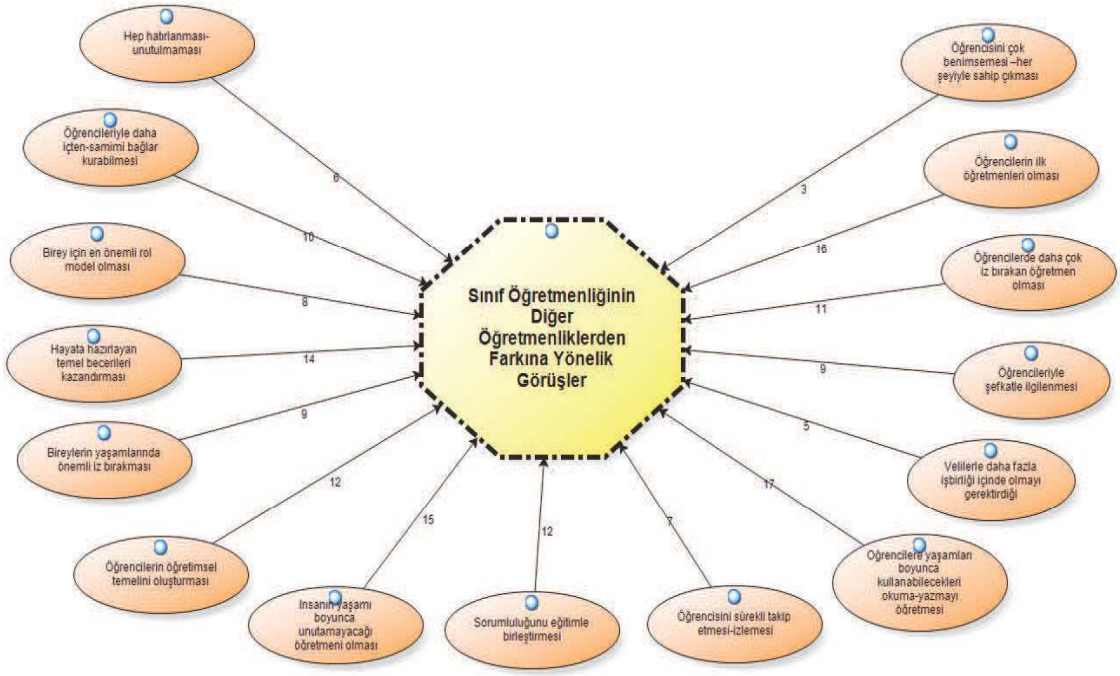
"Staj yaptığım okullardaki öğrencilerin davranış bozuklukları meslek yaşantım konusunda kaygılanmama yol açtı. bu olay mesleğe başlamadan önce öğrenci davranış bozukluklarıyla ilgili ne gibi önlemler gerektiğini, bu konuyu iyice araştırmam gerekliliğini ve kendime uygun sınıfımda öğrencilerimle kullanabileceğim stratejiler oluşturmam gerekliliğini sağladı. Çünkü üniversite yıllarında öğretmen olarak hissetmemin önündeki en büyük engel bu mesleki kaygılarım olmuştur. Öğrencilere ders anlatırken birçok sıkıntı yaşayacağımı düşünmem, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını nasıl söndüreceğimi bilmemem benim kaygı düzeyimi hep arttırmıştır."(***Ö$_7$****)*

"İlk staj deneyimim için gittiğimiz okuldaki öğretmen oldukça gençti.3.sınıfı okuyan bu öğrenciler derslerine girince bizi heyecanla ve sevinçle karşıladılar…….Öğretmen derse başlayınca hepsi dinlemeye başladı. Fakat aradan çok geçmeden hepsi sorular sormak için konuşmaya başladı. Öğretmen öncelikle konuyu açıklamak istediğini sonra bütün soruları cevaplayacağını söylese de öğrencilerin tek odağı akıllarındaki sorulara cevaplar bulmaktı. Öğretmenler ile öğrencilerin diyalogunu gözlemledikçe, öğretmenlik mesleğinin ne kadar sabır gerektiren bir meslek olduğunu anladım. Ben bile gerilmiştim öğrencilerin sabırsız tutumları karşısında, öğretmenin sabırla açıklamalarına devam etmesi, öğrencileri yönlendirmesini izlerken, ben acaba bu kadar sabırlı olabilir miydim? diye kendime sordum hep."(***Ö$_9$****)*

Öğretmenlerin okul deneyimleri ve aldıkları eğitime bakış öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir unsur olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Broyles, 1997; Travers, 2000; Javis-Sellinger, 2002; Campbell, 2005; Brown, 2006; Olsen , 2008; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013)

Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Öğretmenliklerden Farkına Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği ve diğer branşlardaki öğretmelikler hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin "Neden bir başka öğretmenliği değil de sınıf öğretmenliği mesleğini tercih ettikleri irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin *"Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Öğretmenliklerden Farkına Yönelik Görüşler"* ana teması ve bu temayı oluşturan görüşler Şekil 22'de model ile açıklanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına yönelik görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



*Şekil 22.*Sınıf öğretmenliğinin diğer öğretmenliklerden farkına yönelik görüşlerinden oluşan model

Şekil 22. incelendiğinde sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına yönelik öğretmen görüşlerinde "Öğrencisini çok benimsemesi –her şeyiyle sahip çıkması" en az kodlanan görüş, "Öğrencilere yaşamları boyunca kullanabilecekleri okuma-yazmayı öğretmesi" en faza kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Ö$_1$ ve **Ö$_{13}$** kodlu sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan olan farkına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

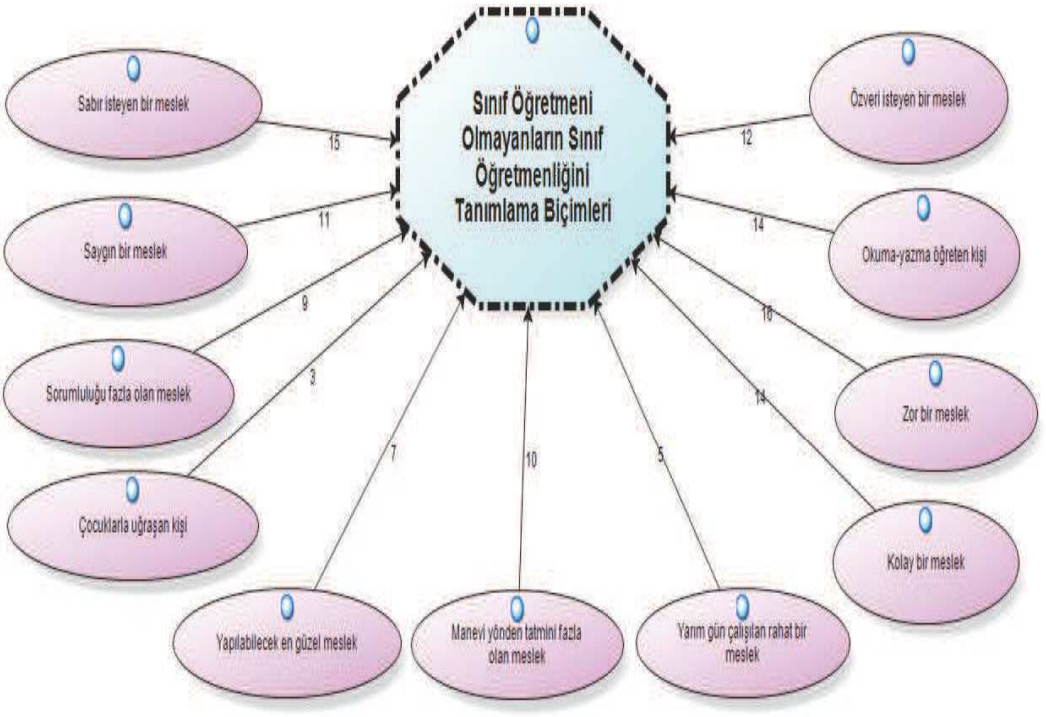
> *"Sınıf öğretmenliği diğer öğretmenliklerden çok farklıdır. Sınıf öğretmeni asla vazgeçmez. Öğrencisinin okuma-yazma öğrenmesini sağlar, hayata ilişkin temel becerileri kazanması için fedakârlıkla, sabırla emek harcar. O yüzden bilir ki bir kişinin şekillenmesinde, eğitilmesinde, yetişmesinde sınıf öğretmeni mihenk taşıdır. Sınıf öğretmeni öğrencisinde öğrenme güçlüğü de olsa, öğrencisi zor da kavrasa; ona mutlaka okuma-yazma öğretmeye çalışır. Öğrencisinin harfleri yazış biçiminde, öğrencisinin okumasında her şeyde sınıf öğretmeninin izi ve emeği vardır. Sınıf öğretmeni öğrencilerini hayata hazırlamakta ilk basamakta yer alır. İşte bu yüzden genellikle insanlar hep sınıf öğretmenlerini hatırlar, unutmazlar." (**Ö$_1$**)*

> *"Sınıf öğretmenleri öğrencileri ile her daim sıcak ilişkiler kurar, samimi ve içten davranır. Öğrencileri ile olan ilişkilerinde saygıyı, sevgiyi hiç elden bırakmaz. Öğrencileri hep her şeyiyle sahip çıkıp, onları kendi evladı gibi benimser. Sınıf öğretmeni öğrencisine okuma-yazma öğretirken aynı zamanda temel eğitsel değerleri de kazandırmaya çalışır; öğrencilerine temizlik kavramını kazandırmaya çalışarak, düzenli tertipli, sorumluluk sahibi olmasını sağlayarak onların çok yönlü gelişmesine katkı sağlar." (**Ö$_{12}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan farkı yapılan çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007).

Sınıf Öğretmeni Olmayanların Sınıf Öğretmenliğini Tanımlama Biçimlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu mesleğin diğer insanlar tarafından nasıl algılandığı ve tanımlandığı irdelenmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenleri olmayan kişilerin sınıf öğretmenliğini tanımlamalarına ilişkin bir ana tema oluşturulmuştur. Bu tema *"Sınıf Öğretmeni Olmayanların Sınıf Öğretmenliğini Tanımlama Biçimleri"* şeklinde adlandırılmıştır. " ana teması ve bu temayı oluşturan görüşler Şekil 23'de model ile açıklanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin diğerleri tarafından tanımlanma biçimleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 23. Sınıf öğretmeni olmayanların sınıf öğretmenliğini tanımlama biçimlerine yönelik görüşlerinden oluşan model

Şekil 23'e göre sınıf öğretmeni olmayanların sınıf öğretmenliğini tanımlama biçimlerinde "Zor bir meslek" ve "Sabır isteyen bir meslek" en fazla kodlanan görüş, "Çocuklarla uğraşan kişi" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

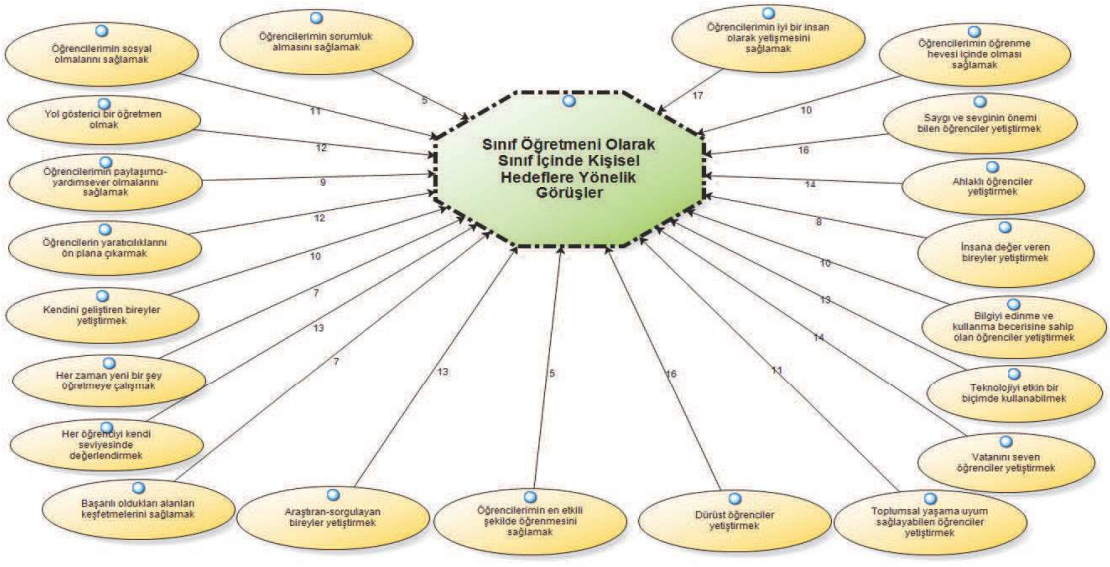
$Ö_2$, **$Ö_9$** ve **$Ö_{18}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin diğerleri tarafından tanımlanma biçimlerini şu şekilde aktarmıştır:

> *"Sınıf öğretmeni olmayan kişiler aslında bu mesleği çok farklı şekillerde tanımlıyorlar. Kimileri ne kadar zor meslek, siz bu kadar öğrenciye nasıl sabrediyorsunuz şeklinde ifadeleri çok dile getiriyor. Gerçekten biz evde iki çocukla uğraşamazken siz okulda hem bu kadar farklı ailelerden gelen farklı şekillerde büyümüş çocuklarla nasıl eğitip nasıl bir takım şeyler öğretebiliyorsunuz şeklinde sözleri çok duyuyoruz. Mesleğimizin gerçekten sabır isteyen fedakârlık isteyen bir meslek olmasından dolayı zor olduğunu düşünen ve bu şekilde tanımlayan çok kişi var." (**$Ö_2$**)*
>
> *Sınıf öğretmeni deyince insanların aklına aman hiçbir şey olamazsan sınıf öğretmeni olursun… Sabahtan akşama kadar küçük çocuklarla uğraşırsın. Yetişkinlerle uğraşmaktan iyidir……şekilde söylemleri çok duyuyoruz. Aslında sınıf öğretmeninin çocuklara okuma-yazma öğreten , sadece çocuklarla uğraşan kişiler olarak algılanması çok üzücü….(* **$Ö_9$**)
>
> *"Sınıf öğretmenin kimdi dediğimizde herkes hemen hatırlar; adını soyadını söyler….Her kişi sınıf öğretmenini hiçbir zaman unutmaz. sevgisiyle, şefkatiyle öğrencisinin hayatına yön veren; sorumluluklarıyla bilgi birikimini öğrencilere aktarabilmek, özveri isteyen bir meslektir sınıf öğretmenliği…. Geçmişte saygınlığı çok*

*daha fazla olsa da şuan kasabalarda, köy okullarında öğrencilerin anne-babası gibi olan cefakâr, fedakâr öğretmenler söz konusudur. öğretmenliğin en güzelidir sınıf öğretmeni olabilmek…bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olunur sözüyle okuma-yazma öğreten kişinin önemi ne güzel de ifade edilmiştir aslında…."(**Ö$_{18}$**)*

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki kişisel hedefleri irdelenmiştir. Öğretmenlerin kişisel hedefleri tema ve kodlar şeklinde gösterilmeye çalışılmıştır. Belirlenen ana tema "*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşleri"* adıyla Şekil 24'de model çerçevesinde verilmiştir. Öğretmenlerinin sınıf içinde kişisel hedeflerine ilişkin doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır.



Şekil 24. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Model

Şekil 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki kişisel hedeflerinin genellikle eğitsel değerleri kazandırmak şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf

öğretmenlerinin sınıf içindeki kişisel hedefleri ana teması altında "Öğrencilerimin iyi bir insan olarak yetişmesini sağlamak", "Dürüst öğrenciler yetiştirmek", "Saygı ve sevginin önemi bilen öğrenciler yetiştirmek" en fazla kodlanan görüşler olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra "Öğrencilerimin en etkili şekilde öğrenmesini sağlamak" ve "Öğrencilerimin sorumluk almasını sağlamak" en az kodlanan görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır.

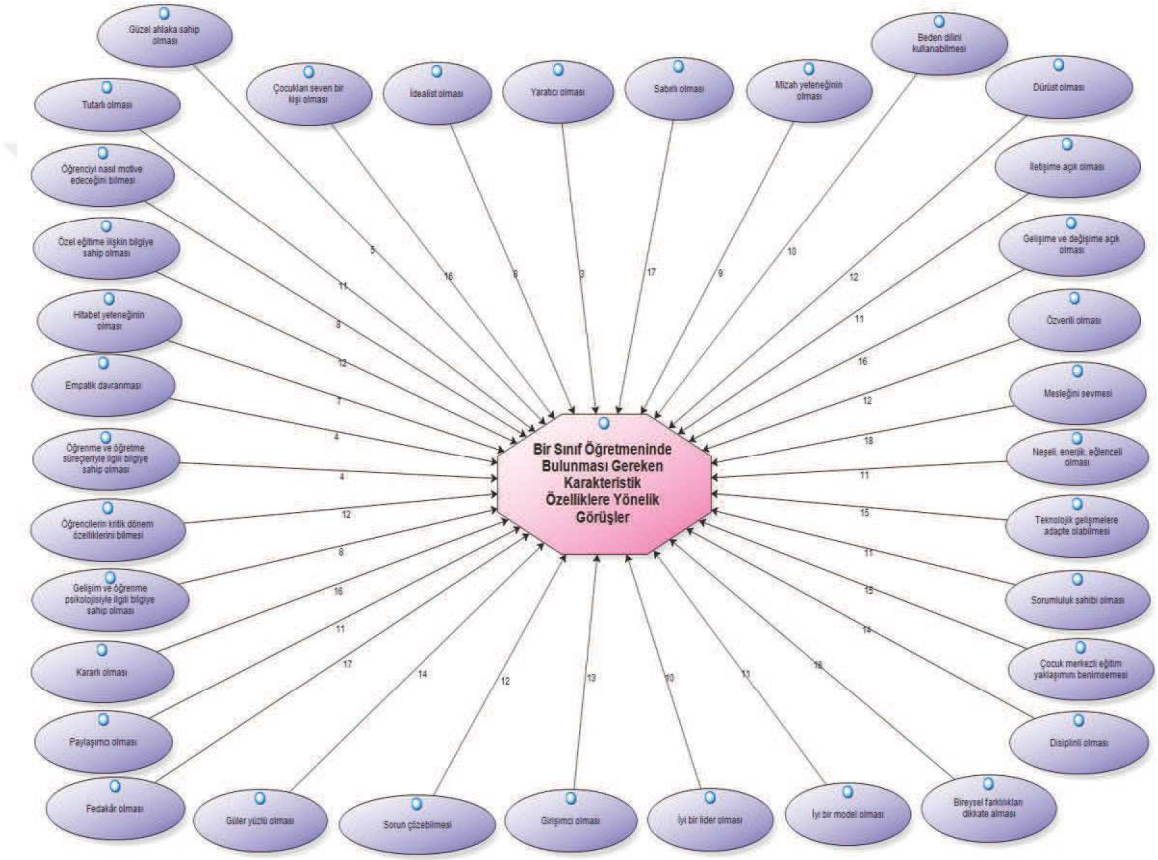
$Ö_{17}$ ve **$Ö_{22}$** kodlu sınıf öğretmenleri kişisel hedeflerini şu cümlelerle ortaya koymuşlardır:

> *"Öğrencilerimin hayatlarında başarılı, ahlaklı ve mutlu olmalarını istiyorum. Bunun içinde sınıfta ahlak değerlerini ön plana çıkarıyorum. öğrencilerimin dürüst olması, iyi birer insan olarak yetişmesi, başkalarına yardım etmesi, paylaşımcı olması benim için çok önemli…….Sınıf öğretmeni insanın öğrencilik yaşamındaki binanın temelidir. Elimden geldiğince binanın temelini saygı, sevgi, hoşgörü, doğruluk ve dürüstlük gibi değerlerle atmaya çalışıyorum……. Öğrencilerimin toplumsal yaşamdaki sorunlara yaratıcı çözümler üretip, tüm gelişmelere adapte olabilecek uyum becerilerinin gelişmelerini sağlamaya çalışıyorum."(**$Ö_{17}$**)*

> *"Öğrencilerimin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayarak onların başarılı olmalarını istiyorum. Bu hedefime ulaşmak için öncelikle kendimi geliştirmeye çalışıyorum, kendim araştıran, sorgulayan ve donanımlı olursam biliyorum ki öğrencilerime daha çok faydam olur. Öğrencilerimin başarılı olurken aynı zaman da iyi bir birey olmasını sağlamaya çalışıyorum. Hayatta her şeyin sadece başarı olmadığını başarılı oldukları zamanda alçakgönüllülükle bu başarılarını karşılamalarını, kibirden uzak durmalarını aşılıyorum."(**$Ö_{22}$**)*

Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Karakteristik Özelliklere Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken karakteristik özellikler irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerin yönelik görüşleri bir ana tema çerçevesinde şekillenmiştir. *"Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Karakteristik Özelliklere Yönelik Görüşler"* ana tema altında görüşme kodları Şekil 25'de model ile açıklanmıştır Ayrıca sınıf öğretmenlerin genel karakteristik özelliklerini içeren görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.



Şekil 25. Sınıf öğretmeninde bulunması gereken karakteristik özelliklere yönelik görüşlerinden oluşan model

Şekil 25 incelendiğinde sınıf öğretmeninde bulunması gereken karakteristik özelliklerden "Fedakar olması", "Çocukları seven bir kişi olması" ve "Sabırlı olması" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Yaratıcı olması" ve "Empatik davranması" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

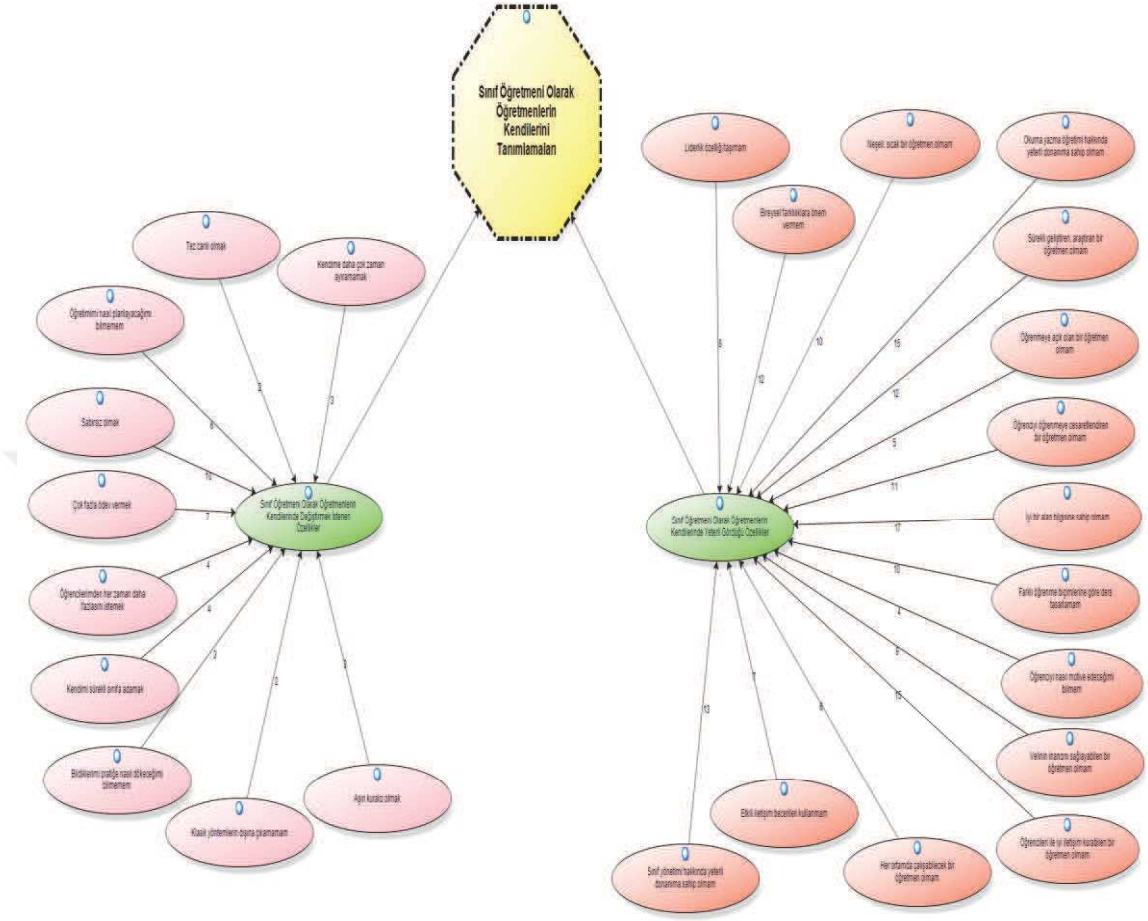
Konuyla ilgili **Ö$_{13}$** ve **Ö$_{17}$** kodlu öğretmenlerin sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Çocukları sevmekle başlıyor her şey…. Sınıf öğretmeni eğer çocukları severse tam anlamıyla bir sınıf öğretmeni olabiliyor. Çünkü sevgiyle her şey gerçekleşiyor. Öğrenciler siz ne derseniz ne yaparsanız onu benimseyip yapıyorlar. Vicdani sorumluluğu çok fazla olan bir meslek sınıf öğretmenliği…… Öğretmeninin kendini iyi ifade edebilmesi, iletişim becerilerinin iyi olması, velileriyle, öğretmen arkadaşlarıyla yapıcı bir şekilde sosyal ilişkiler kurabilmesi çok önemli." (**Ö$_{13}$**)*
>
> *"En önemlisi çocukları sevmek diye düşünüyorum. Bu mesleği icra edebilmek için çocukları sevmek gerekiyor. Çünkü elinizdeki malzeme çocuklar; en ufak yanlış bir yönlendirme onların geleceklerinde çok büyük bir etki olarak karşımıza çıkabilir. Alan bilgisine sahip olmak, bu yaştaki oyun çağı dönemindeki çocukların özelliklerini bilmek, öğrencilere rehber olabilmek önemli birer özellik diye düşünüyorum. sınıf öğretmeni; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamı düzenlemek, etkili iletişim becerilerini kullanmak, problem çözme becerisi olan, ahlaki değerleri önemseyen, krizleri yönetebilen, empati kurabilen, enerjik ve duyarlı olabilme özelliklerini taşımalı diye düşünüyorum."(**Ö$_{17}$**)*

Sınıf Öğretmeni Olarak Öğretmenlerin Kendilerini Tanımlamalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımladıkları kavramlar irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlamaları bir ana tema çerçevesinde toplanmıştır. *"Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Öğretmenlerin Kendilerini Tanımlamaları"* şeklinde oluşan ana tema

Şekil 26' da modellenerek belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini tanımlamaları ilgili doğrudan alıntılarla belirtilmiştir.



*Şekil 26.*Bir sınıf öğretmeni olarak öğretmenlerin kendilerini tanımlamalarını içeren model

Şekil 26 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlama sınıf öğretmeni olarak kendilerinde değiştirmek istedikleri yeterli görmedikleri özellikleri ve sınıf öğretmeni olarak kendilerini yeterli gördükleri şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerinde yeterli görmediği, değiştirmek istedikleri özellikler alt temasında "Sabırsız olmak" en fazla kodlanan görüş "Tez canlı olmak" ve "Klasik yöntemlerin dışına çıkamamak" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö19** kodlu sınıf öğretmeninin görüşleri aktarılmıştır:

> *"Bazen insanın aynanın karşısına geçip kendi kendine öz eleştiri yapması geldi aklıma bu soruyla. aslında hepimizde eksik olan bir meziyet..... Sanki yetersizliklerimi kendimize bile söyleyince çok kötü olacakmış gibi. Ben özellikle kişilik yapım gereği çok heyecanlı biriyim. En ufak bir şeyde hemen heyecanlanıp, heyecanımı kontrol edemiyorum. Aynı zamanda bazı şeyleri zamana da yayamamak; sabırsızlığımın ve tez canlılığımın bir göstergesi olarak karşıma çıkar. Öğrencilerimi bir gösteriye ya da tiyatroya hazırlarken hemen büyük resmi görmek isterim. her şey en kısa zamanda öğrenilsin pekiştirilsin ve sergilenmesi için hazır olsun isterim……." (**Ö19**)*

Sınıf öğretmenlerinin kendilerinde yeterli gördükleri özellikler alt temasında "İyi bir alan bilgisine sahibim" en fazla kodlanan görüş "Öğrenciyi nasıl motive edeceğimi bilmem" de en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

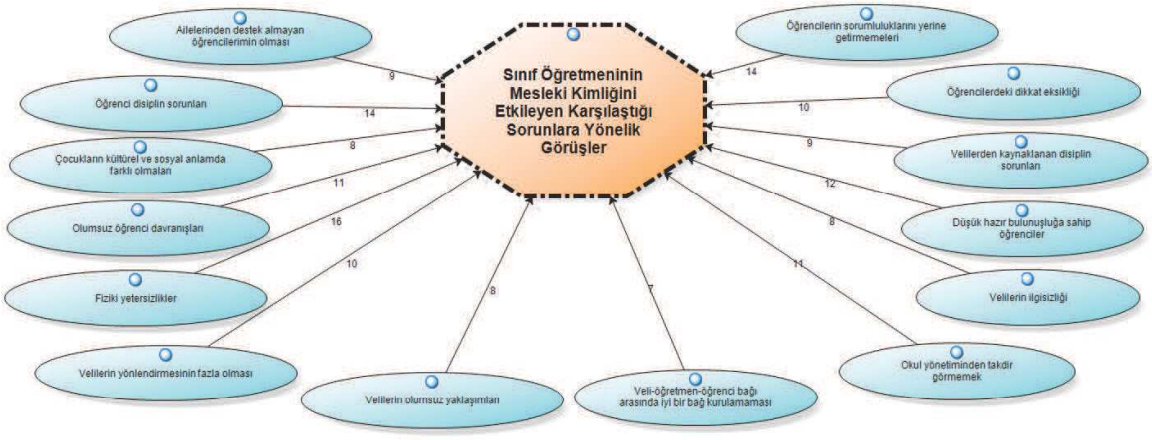
Ö3, **Ö7** kodlu sınıf öğretmenleri kendilerini yeterli gördükleri özellikleri ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

> *"Öğretmen olarak sürekli kendini geliştiren, araştıran bir öğretmenim. Öğrencilerimle etkili iletişim kuran, velilerimi cesaretlendiren, zorluklar karşısında yılmayan bir öğretmen olarak çalışmaktan zevk alıyorum..... Bu özelliklerimin yanında mesleki anlamda öğrencilerin gelişim düzeylerine, eğitim ve öğretim psikolojisi alan bilgimle uygun şekilde derslerimi planlıyorum ve gerçekleştiriyorum."(**Ö3**)*

*"Sınıf hâkimiyetim ve öğrencilerime örnek olabilmem gördüğüm en önemli özelliğimdir. Öğretmen olarak kendimi her zaman geliştiriyor olmam, öğrencilerimin ilgilerini nasıl derse yoğunlaştıracağımı bilmem ve onları motive etmem beni mesleki yaşantımda güçlü kılan yeterli özelliklerimdir."(**Ö**$_7$)*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğini Etkileyen Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğini Etkileyen Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri"* şeklinde Şekil 27'de model ile açıklanmıştır Bununla birlikte sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştıkları sorunları içeren görüşlerine yer verilmiştir.



*Şekil 27.*Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri içeren model

Şekil 27 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen

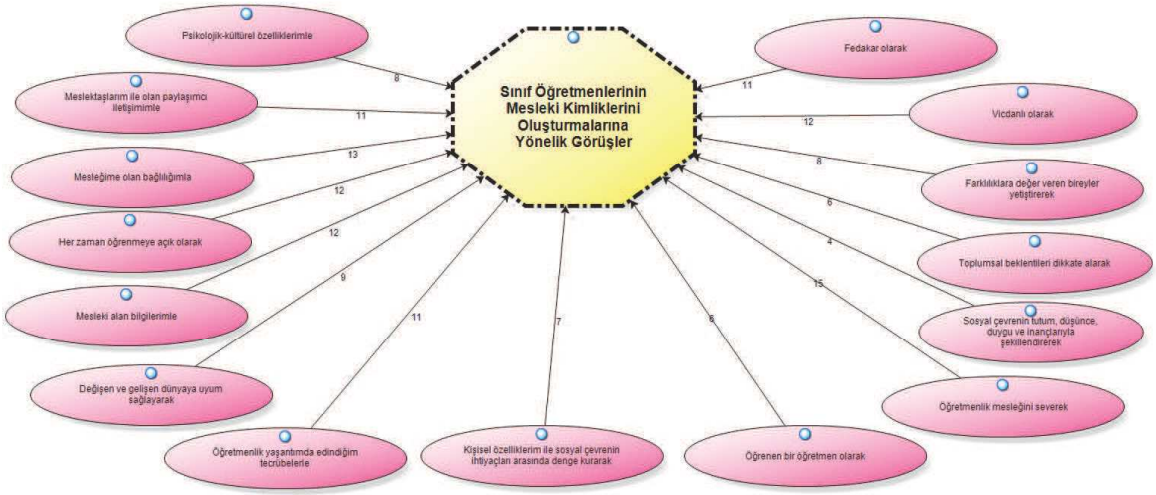
karşılaştıkları sorunlardan "Fiziki Yetersizlikler" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Veli-öğretmen-öğrenci arasında iyi bir bağ kurulamaması" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

Ö$_6$ ve **Ö$_{24}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri şu şekildedir:

> *"Fiziki yetersizlikler en başta karşılaştığım sorun… Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, ailelerin çocuklar için sorumluluklarını yerine getirmemeleri……Olumsuz öğrenci davranışları da karşılaştığım sorunlar arasında. Velilerimin yeterince bilinçli olmamaları okul-aile işbirliğinin kurulamaması karşılaştığım sorunlar arasındadır."(* ***Ö$_6$****)*
>
> *"Aslında karşılaşılan bu sorunlar velilerden, öğrencilerden, meslektaşlardan ve idaren şeklinde ayrılabilir. Örneğin sınıf içinde davranış bozuklukları ile disiplin sorunları yaşıyorum. Veli-öğretmen-öğrenci üçlü bağı çok önemli… Bunların biriyle yaşanan sıkıntılar diğerlerini etkilemektedir. Velilerden kaynaklanan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, velilerin ilgisizliği, velilerin öğrencinin gözünde öğretmeni değersizleştirmesi vb gibi sorunlar vardır. Meslektaşlarımın bazıları gerçekten bilgi paylaşımı içinde olup, sınıfında yaptıklarını paylaşırken bazıları ise bilgileri saklama paylaşmama vb gibi öğretmene yakışmayacak tavırlar sergilemektedir. Okul idaresinin öğretmene ve öğretmenin öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmalara olan yaklaşımı çok önemlidir. Eğer öğretmen çalışmalarla takdir edilip, pekiştirilirse daha çok gayret gösterip çalışmaya, daha çok motive olmaya başlayacaktır." (****Ö$_{24}$****)*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmalarına yönelik görüşleri irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarına yönelik ifadeleri, veriler analiz edilerek ana tema ve görüş kodları şeklinde incelenmeye çalışılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmalarına yönelik görüşleri bir ana tema çerçevesinde oluşmuştur. Oluşan bu ana tema *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri"* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu çerçevede ana tema altında oluşturulan görüşme kodları Şekil 28'de modellenerek açıklanmıştır Buna ek olarak sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmalarına yönelik görüşlerine de doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.



Şekil 28. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri İçeren Model

Şekil 28 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmalarında "Öğretmenlik mesleğini severek" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Sosyal çevrenin tutum, düşünce, duygu ve inançlarıyla şekillendirerek" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_8$** ve **Ö$_{18}$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşleri şu şekildedir:

*"Çalıştığım okulun yapısı, daha önceki yıllarda karşılaştığım sorunlar, birlikte aynı kurumda çalıştığım meslektaşlarımın tutum ve davranışları, öğrenci profili, velilerle olan ilişkiler, çevrenin öğretmenden beklentisi……Tüm bu değişkenler aslında ayrı ayrı birer etken gibi mesleki kimliğimi oluşturmada etken olsa da; aslında topyekun hepsinin etkisi vardır." (**Ö$_8$**)*

*Bence sınıf öğretmenin mesleki kimliğini oluşturmada öncelikle olarak kişisel özellikler etkendir. Bireysel olarak öğretmenin sahip olduğu özellikler; sabırlı mı,çocukları seviyor mu vb……daha sonra öğretmenin donanımı mesleki kimliğin oluşturulmasında önemlidir."(**Ö$_{18}$**)*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö$_{19}$** kodlu öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

"İçinde yaşadığımız, öğrencilerin profilini belirleyen çevre, insanların öğretmenlik mesleğine olan bakış açıları; mesleki kimliğimi etkileyen önemli bir faktördür. Aslında mesleki kimliğimi aldığım eğitimden ziyade süreçte öğretmenlik yaşamımda yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla gerçekleştirebildim. Zamanla deneyim kazanıyorsun; değişen programlara ve teknolojinin eğitime yansımalarına aldığın farklı eğitimlerle kimliğini şekillendiriyorsun. Sınıf öğretmeninin kimliğinin özünü aslında öğrencilere ne kadar faydalı olduğum onların ufuklarını ne kadar açtığım ve bunu ne kadar bilim ışığında gerçekleştirdiğim önemli diye düşünüyorum. Bunun yanı sıra en önemli nokta ise öğrencilerin çevreye göre ihtiyaçları değişmektedir. Değişen bu ihtiyaçlarla sosyal çevreye göre mesleki kimlikte

*şekillenmektedir." (**Ö19**)*

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

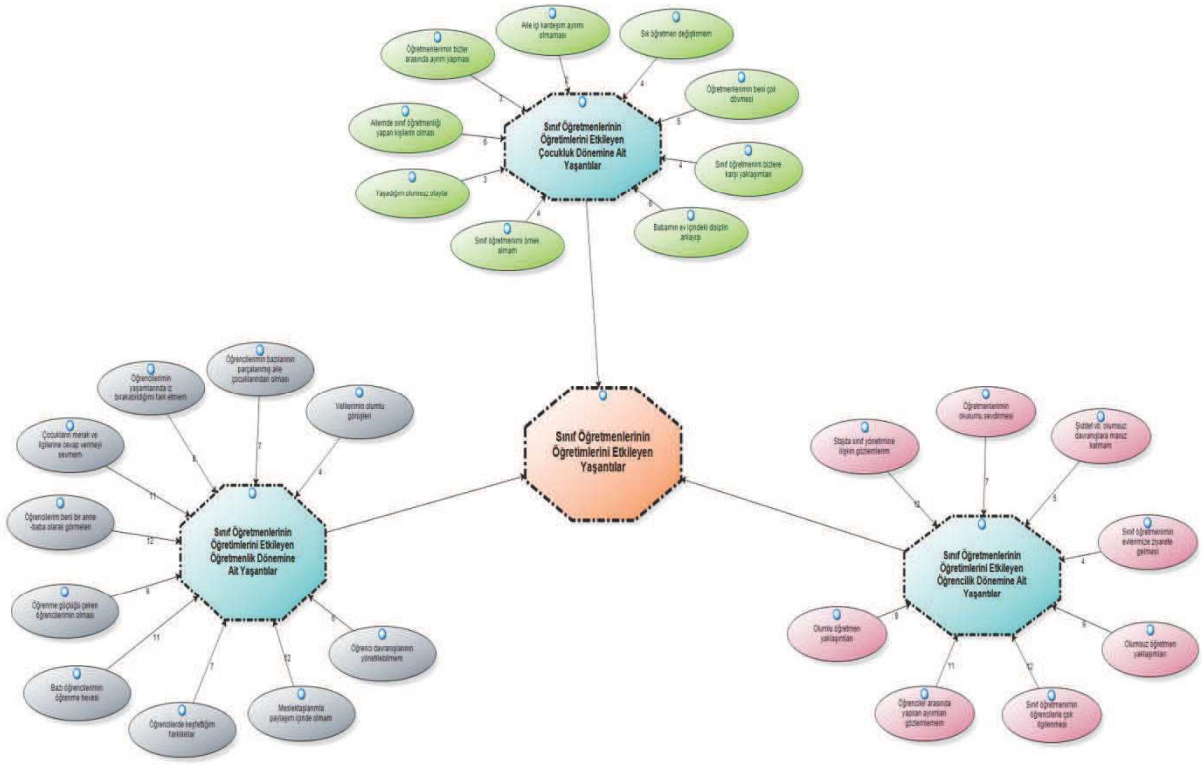
Araştırmanın beşinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bakış açıları nedir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri bireysel, sosyal ve yapılandırma/oluşum bağlamlarıyla ilişkilendirilerek öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın diğer nitel verisi olan odak grup görüşmesi Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı kıdemlere, eğitim durumlarına, sınıf düzeyine sahip altışar (3 erkek, 3 kadın) kişilik iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri bireysel, sosyal ve yapılandırma/oluşum bağlamlarıyla ilişkilendirilerek hazırlanan sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplamda 12 sınıf öğretmeni ile sürdürülen görüşmelerde yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada odak grup görüşmesi için öncelikle konular önem sırasına konulup, sıralama yapılmıştır, daha sonra odak grup görüşmesine katılacak katılımcıların özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmesinin yeri, zamanı belirlenip, görüşmeler gerçekleşmiştir. Araştırmada görüşme verileri, N-Vivo paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hazırlanan sorulara göre temalar ve bu temalara ait alt temalar belirlenmiştir. Daha sonra bulgular, modelleştirilerek ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin tema ve alt temalara yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini etkileyen yaşantılarına yönelik görüşleri irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini etkileyen yaşantıları bir ana tema ve alt temalar çerçevesinde toplanmıştır ve Şekil 29'da modellenerek gösterilmiştir. Sınıf

öğretmenlerin öğretimini etkileyen yaşantılarla ilgili ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.



Şekil 29. Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşlerini İçeren Model

Şekil 29 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini etkileyen yaşantıları; çocukluk, öğrencilik ve öğretmenlik yaşantıları şeklinde üç alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen çocukluk dönemine ait yaşantılar "Babamın ev içindeki disiplin anlayışı" ve "Ailemde sınıf öğretmenliği yapan kişilerin olması" en fazla kodlanan görüş " Aile içi kardeşim ayrımı olmaması" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşleri aktarılmıştır:

"Meslek hayatımda özellikle annemin sınıf öğretmeni olması beni çok etkilemiştir. Annemin öğrencilerine karşı ne kadar fedakar, özverili, sabırlı vs. çalıştığını görünce çok etkilenmiştim. Özellikle

*tatillerde ailedeki diğer öğretmen olan akrabalarımla bir araya geldiklerinde okulla, öğrenci ile ilgili paylaşımları beni hep etkilemiştir." (**Ö$_{11}$**)*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö$_6$** kodlu öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

*"Sınıf öğretmenliğinin en zor yanı sınıfta farklı nitelikle olan öğrencilerle ders işlerken sınıf yönetimini sağlamak..... Aslında bu konuda tatlı sert olmak da gerekir bazen. Bu noktada çocukluğumda özellikle babamın kardeşlerim ve benim üzerimde kurduğu disiplin anlayışı, bununla birlikte annemin üç kardeş arasında kurmayı başardığı düzen öğretimimi etkiledi. Kimi zaman bu çocukluk yaşantılarım bana yol gösterici olmaktadır." (**Ö$_6$**)*

Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğrencilik dönemine ait yaşantılar "Stajda sınıf yönetimine ilişkin gözlemlerim " ve "Sınıf öğretmeninin öğrencilerle çok ilgilenmesi" en fazla kodlanan görüş " Sınıf öğretmenimin evlerimize ziyarete gelmesi" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{12}$**, **Ö$_{17}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğrencilik dönemine ait yaşantıları ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Öğrencilik yıllarımdaki unutmadığım ve öğretimimi etkileyen durumlar; sınıf öğretmenimin bizlere karşı olan tutumlarıdır. Sınıf öğretmenimiz tek tek hepimizle ilgilenir. Evlerimize veli ziyaretlerine gelirdi. Ailelerimizle sohbet eder, bizim çalışma alışkanlığımız, derslerimiz hakkında paylaşımlarda bulunurdu. Sınıf içinde de öğretmenimiz bizim her şeyimizle ilgilenirdi. Bizlerle yakından ve içten ilgilenmesi ona olan saygımızı perçinlerdi, onu daha çok severdik ve belki de onu mutlu etmek için daha çok çalışırdık." (**Ö$_{12}$**)*

"Üniversite yıllarım öğretmenliğimi, öğretimimi çok

*etkilemiştir. Özellikle stajda okullara gitmemiz, uygulamalarda gözlem yaptığımız sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatlerini nasıl derse yoğunlaştırmayı sağladıkları benim için hep model oluşturmuştur……. İlk kez sınıfa girdiğimde stajda yaptığım gözlemlerle öğrencilerle etkileşime girip kolaylıkla ders işleyebildiğimi söyleyebilirim." (**Ö$_{17}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğretmenlik dönemine ait yaşantılar "Meslektaşlarımla paylaşım içinde olmam " ve "Öğrencilerimin beni bir anne-baba olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş " Velilerimin olumlu görüşleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{7}$**, **Ö$_{22}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğretmenlik dönemine ait yaşantıları ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

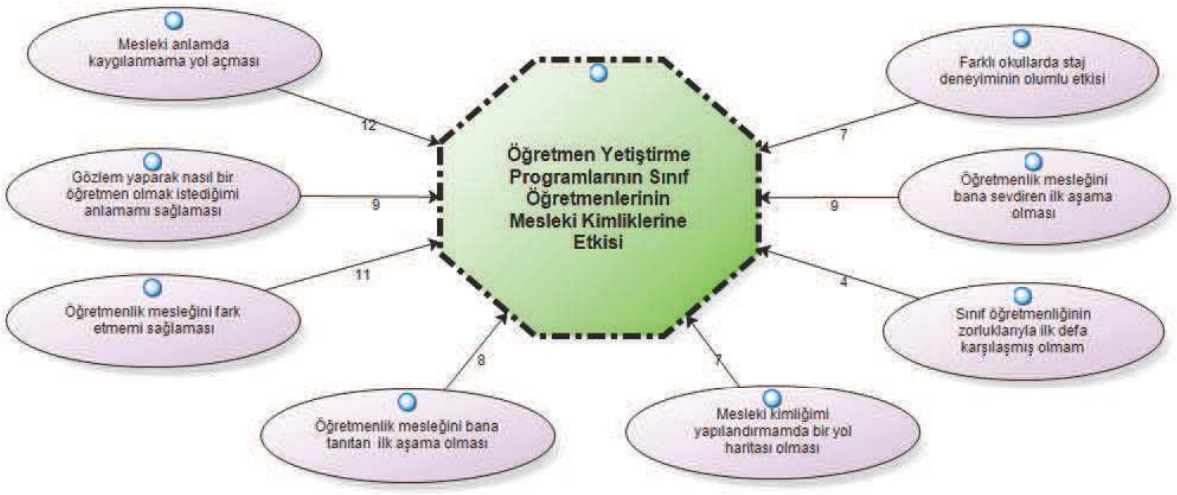
*"Aslında benim için başlangıçta ürkütücü gibi görünse de büyük ve kalabalık bir okulda ilk göreve başlamam benim en büyük şansım olmuştur. Meslektaşlarımın benimle paylaşım içinde olması, onlardan konuyu nasıl ilgi çekici ve kalıcı şekilde öğretebileceğime ilişkin fikirler almam benim gibi yolun başında olan biri için çok önemliydi. Öğretmenlik yaşantım boyunca sınıf öğretmeni olan paylaşımcı zümrelerimin, meslektaşlarımın öğretimime olan etkisi çok büyüktür." (**Ö$_{7}$**)*

"Öğretmenlik yaşantım boyunca çok farklı okullarda ve farklı profilde öğrencilerle çalıştım. Onları tanımak, onlara bir şeyler öğretirken çevre ile etkileşimde olmak, onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek çok önemliydi. Bazen çocukların özel yaşamlarıyla ilgili pek çok şeyi bilemeyiz. Öğrencimin babasının trafik kazasında öldüğünü bilmiyordum…… Derste baba kavramı ile ilgili bir şeyler

*anlatırken farkında olmadan çok fazla örnekler vermiş olmam, öğrencimin gözlerinin dolması ağlaması beni çok etkiledi..... Sonra öğrenciyle bire bir konuşmam, ona olan yaklaşımım sonucunda annensinin gelip bana teşekkür etmesi benim öğretimimi çok etkilemişti." (**Ö$_{22}$**)*

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik etkisi irdelenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisi *"Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri"* ana teması Şekil 30'da modellenerek gösterilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 30. Öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisine yönelik görüşlerini içeren model

Şekil 30 incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisinde "Mesleki anlamda kaygılanmama yol açması" en fazla

kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Sınıf öğretmenliğinin zorluklarıyla ilk defa karşılaşmış olmam" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_5$** kodlu sınıf öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

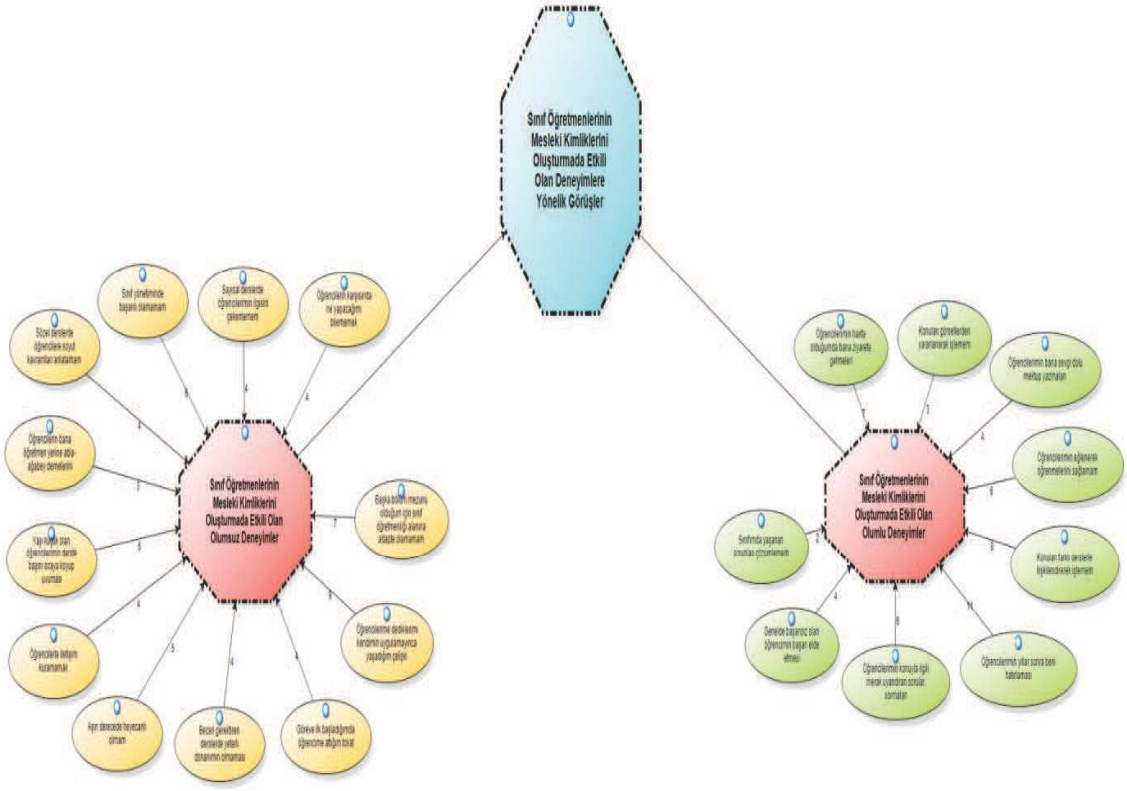
> *"Aslında öğretmen yetiştirme programları mesleki yaşamın bir aynası niteliğinde değil. Çünkü gözlem yapılan, staja gidilen okullarla mesleki olarak göreve başladığınız okullar oldukça farklı. Siz şehir merkezinde en iyi öğrenci profiline sahip okulda öğretmenleri gözlemliyorsunuz, ama göreve başladığınız okul birleştirilmiş sınıf, sobalı bir köy okulu olabiliyor. Yani üniversite ortamında bize sunulan gerçeklik ile mesleki yaşamdaki karşılaşılan durumlar aynı değil. Bunun yanı sıra öğretmen aslında öğretmenlik mesleği ile ilk kez karşılaşmamızı sağlamada önemli bir belirleyici oluyor. Aslında mesleki anlamda kaygılanmama yol açmıştı staja gitmek. Ben bu öğrencilerle nasıl ders işleyeceğim, nasıl konu anlatacağım diye çok kaygılanmıştım." (**Ö$_5$**)*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö$_{23}$** kodlu öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

> *"Sınıf öğretmenliğinin zor ve sabır isteyen bir meslek olduğunu bilerek seçmiştim. Ama ne zaman ki stajda uygulamaya gittim. Sınıf öğretmenliğinin zorluklarıyla yüz yüze geldim..... Gerçekten sınıf atmosferi içersinde öğrencilerin davranışlarını, öğretmenin öğrencilerin derse olan ilgilerini çekmek için yaptıkları mesleki olarak karşılaşacaklarımın birer kopyasıymış." (**Ö$_{23}$**)*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimlere yönelik kavramlar incelenmiştir. *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler"* ana teması ve altında toplanan alt temalar, Şekil 31'de model ile gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimler ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



*Şekil 31.*Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimlere yönelik görüşler

Şekil 31 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimleri olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler

şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumlu deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin yıllar sonra beni hatırlaması" en fazla kodlanan görüş, "Sınıfımda yaşanan sorunları çözebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_{18}$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşleri aktarılmıştır:

> *"Bir gün ailecek çay bahçesine gitmiştik…… Masada otururken yanıma 20-25 yaşlarında bir genç yaklaştı. Nasılsınız hocam dedi? Başta tanıyamadım. Saçlar uzun, kulakta küpeler farklı giyim tarzı…. Daha sonra ben sizin öğrencinizim dedi… Adını soyadını söyledi…İlk göreve başladığım yıllardı…Bir kasabada ilk deneyimlerimi edindiğim yıllara götürdü beni birden…Elimi öptü…Hocam hep derdiniz sesin çok güzel oğlum senin, müzik alanında ilerle diye….Burada Müzik öğretmenliğini kazandım hocam dedi…Aradan geçen yıllar öğrencilerimin beni unutmaması….Belki de en önemlisi doğru gözlemlemek, doğru tanımlamak öğrencimi…Yıllar sonra minnetle, saygıyla unutulmadığını bilmek…İnsan anlatırken bile yaşıyor bazı deneyimleri, gözleri doluyor işte böyle……."(**Ö$_{18}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin dediklerini kendim uygulamayınca yaşadığım çelişki" en fazla kodlanan görüş, "Öğrencilerimin bana abla-ağabey demeleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Ö$_{11}$, **Ö$_{13}$** kodlu sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimleri ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

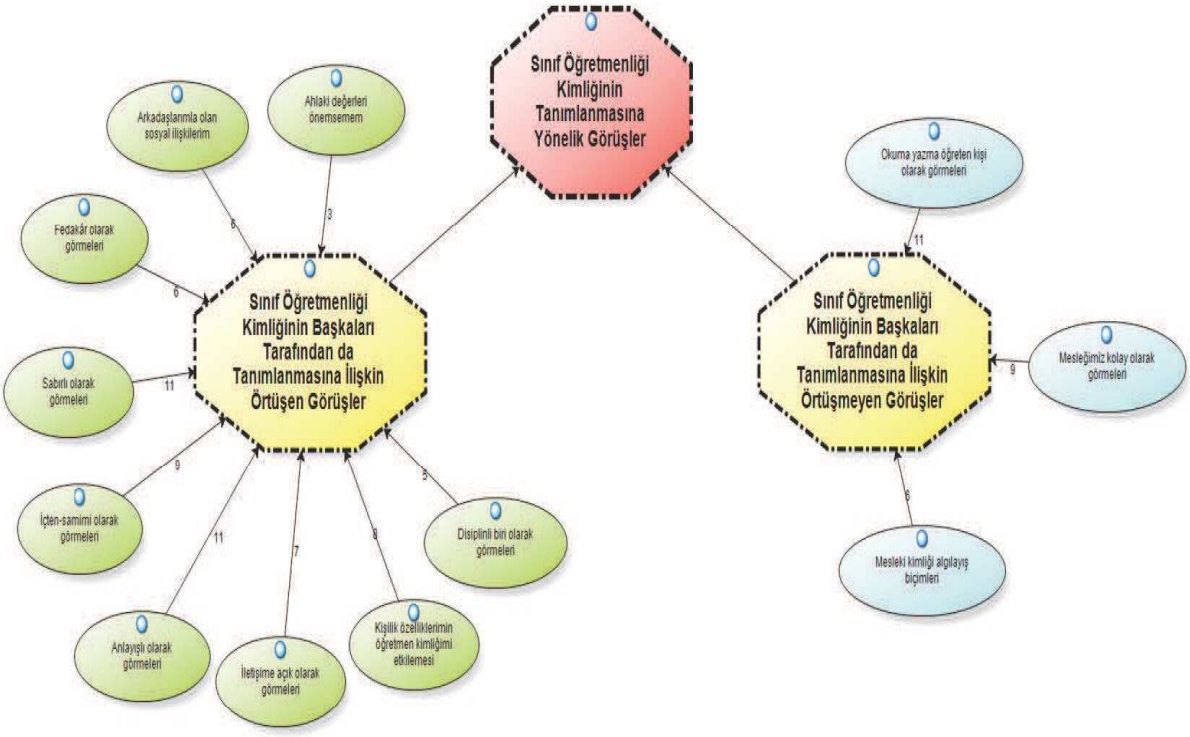
> *"Öğrencilerime sigaranın olumsuz etkilerini anlatıp daha*

*sonra kendim sigara içmem aslında öğrencinin gözünde benim anlattıklarım arasında bir çelişki yaratıyor. Şöyle ki öğrencilerime ne kadar zararlı kesinlikle uzak durulmalı diye anlatıyorsunuz. Sağlık üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsediyorsunuz. Sonra da siz kendiniz içiyorsunuz, öğrencinin sizi görünce de anlattıklarınız ve yaptıklarınız arasındaki çelişkiyi gözlemliyor." (**Ö$_{11}$**)*

*"Öğrencilerim ilk göreve başladığım yıllarda çok genç olmamdan dolayı, biraz da minyon tipli olmamadan sanırım. Bana abla derlerdi. O kadar çok yadırgamıştım ki… Öğretmen konumundan çok yaşımın küçük olması bir de ufak tefek görünmemden dolayı abla diye hitap edilmek…Ama sonra mesleki kimliğimi oluştururken tıpkı bir abla gibi şefkatle yaklaştım onlara……. Belki yaşım bir evlat sahibi olacak kadar büyük olsaydı belki anne olarak görürlerdi beni bilmiyorum……"(**Ö$_{13}$**)*

Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler

Araştırmada sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşler irdelenmektedir. *"Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler"* ana tema ve altında toplanan alt temalar, Şekil 32'de modellenerek gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla belirtilmiştir.



Şekil 32. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşler

Şekil 32 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasının başkaları tarafından da örtüşen görüşler ve başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşen görüşler alt temasında "Sabırlı olarak görmeleri" ve "Anlayışlı olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş "Ahlaki değerleri önemsemem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_{20}$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşleri aktarılmıştır:

> *"Sınıf öğretmeni olamayan kişiler sınıf öğretmenlerinin o kadar öğrenciyle aynı sınıfta uğraşmak..... Ben yapamazdım....Kesinlikle çok sabırlısınız şeklinde yorumlar yaparlar. Farklı çevrelerde büyümüş farklı ihtiyaçları olan çocuklara anlayışla, sevgiyle büyük bir sabırla yaklaştığımızı söylerler hep...." (**Ö$_{20}$**)*

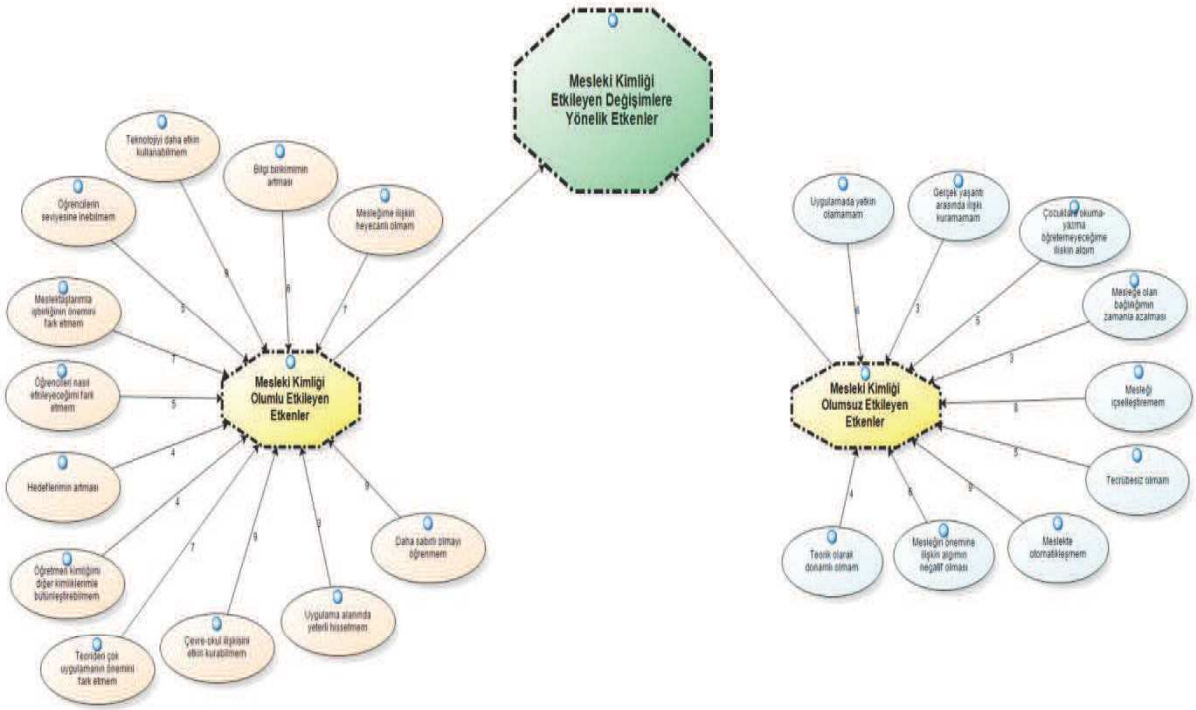
Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşmeyen

görüşler alt temasında "Okuma-yazma öğreten kişi olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş "Mesleki kimliğimi algılayış biçimleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{17}$** kodlu sınıf öğretmeni mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimleri ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

> *"Sınıf öğretmeni yada eskilerin tabiriyle ilkokul öğretmeni olmak…. İlkokul derken aslında ilk öğretmeni, ilkokul yaşamı vb. gibi birçok kelimeyi çağrıştırıyor. İnsanlar için de ilkokul öğretmeni demek; ilk okuma yazmayı öğreten kişi olarak tanımlanıyor. Mesleki kimliğimizin tanımlanmasında bizlerin bu şekilde ifade edilmesine katılmıyorum. Bizler sadece okuma-yazma öğretmiyoruz; öğrencilerimizi bir birey temelinde yaşama hazırlıyoruz….."(* ***Ö$_{17}$****)*

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler

Araştırmanda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen değişimlere yönelik kavramlar irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen değişimler "*Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler"* ana teması ile alt temalar ise, Şekil 33'de modellenerek gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen değişimler ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 33. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliği etkileyen değişimlere yönelik etkenler

Şekil 33 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen değişimlere yönelik mesleki kimliği olumlu etkileyen etkenler ve mesleki kimliği olumsuz etkileyen etkenler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumlu etkileyen etkenler alt temasında "Daha sabırlı olmayı öğrenmem" ve "Teknolojiyi daha etkin kullanabilmem" en fazla kodlanan görüş "Hedeflerimin artması" ve "Öğretmen kimliğimi diğer kimliklerimle bütünleştirebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_8$** kodlu sınıf öğretmeninin görüşlerine yer verilmiştir:

> *"Zaman içerisinde meslek yapım, mesleğe olan mesleki gelişimim tabiî ki değişti. Aslında bunu etkileyen çok şey var ama benim için ilk akla gelen…. Sabırlı olmam…daha çok sabretmeyi, öğrenciyi öğrenirken beklemeyi, ona yeterince zaman vermeyi, ya da*

*öğrencinin olumsuz davranışı karşısında aşama aşama onu ikaz edip uyarıp o yaptığı olumsuz davranışın düzelmesini beklemeyi….Aslında kendimi her zaman sabırlı diye tanımlardım ama zamanla sabırlı olmanın daha da sabırlı olabilmek şekline dönüştüğünü yaşadım. Yani zamanla daha çok sabırlı olmayı öğrendim."(**Ö$_8$**)*

Aynı konuyla ilgili olarak **Ö$_{11}$** kodlu öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

*"Emekliliğime 1 sene kaldı. Bizim zamanımızda öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda kendi tahtamızı kendimiz boyardık. Tebeşirli tahtalardı… hem öyle tozsuz tebeşir falan değil…. Zaman ilerledikçe tozsuz tebeşirler çıktı, sonra beyaz tahtalar ve tahta kalemleri, sonra sınıfta kullandığımız projeksiyonlar; tepegöz ve asetat kağıtlarını geride bıraktı……. Şimdi ise artık akıllı tahtalar var sınıflarımızda… Tablet uygulamalar… Yani kısaca teknolojideki ilerlemeyi ve bunun eğitime yansımasını adım adım yaşadık biz……. Ve her yenilikte teknolojiyi daha etkin bir biçimde kullanmayı öğrenmek için eğitimlere katıldık, kendimizi geliştirdik… Mesleki anlamada bu gelişmeler hem öğretmenliğimi de hem de kişisel olarak özel yaşantımı olumlu etkiledi."(**Ö$_{11}$**)*

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumsuz etkileyen etkenler alt temasında "Meslekte otomatikleşmem" en fazla kodlanan görüş "Mesleğe olan bağlılığımın zamanla azalması" ve " Gerçek yaşantı arasında ilişki kuramamam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{10}$**, **Ö$_{16}$** kodlu sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini olumsuz etkileyen etkenler ile *ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:*

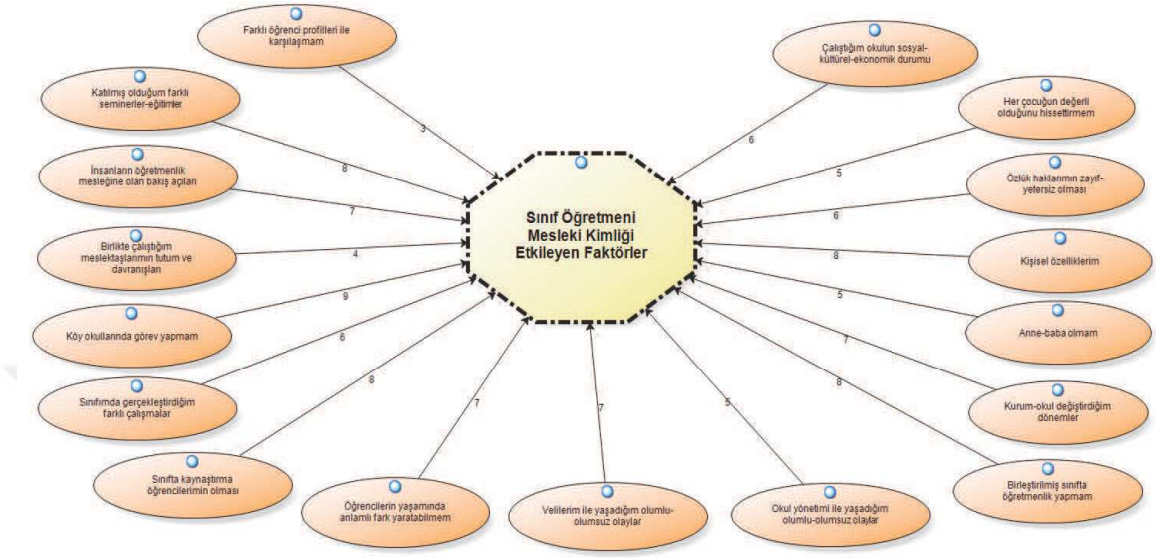
*"Öğretmenliğe ilk başladığınız zaman gibi kalmıyor hiçbir şey. Zamanla… Deneyim kazandıkça değişiyor insan. İlk mesleğe başladığınız zaman ki acemiliğinizi, mesleki anlamda kaygılarınızı, korkularınızı bir tarafa koyuyorsunuz…. İlk kez sınıfa girdiğim anı, öğrencilerin gözlerini dikmiş bana olan bakışlarını, kaygılarımı ve korkularımı asla unutamam. Zamanla öğretmenlik yaptıkça bazı konularda otomatiğe bağlıyorsunuz… Evet, öğrenciler değişiyor, teknoloji değişiyor ama siz bazı durumlarda nasıl davranmanız gerektiğini yaşayarak deneyimlemiş oluyorsunuz. Hele bir de üst üstte aynı sınıf okutma gibi bir durumunuz söz konusu olduysa özellikle 1.sınıfsa bu; gerçekten otomatikleşerek sesleri verip derslerinizi işliyorsunuz." (**Ö$_{10}$**)*

*"Mesleğe olan bağlılığım devletin, çevrenin, ailelerin öğretmene verdiği değer değiştikçe zamanla farklılaştı. Evet, meslek olarak en anlamlı en saygın mesleği yapmaya çalışıyorum. ama insanların, çevrenin bakış açısı öyle mi… Eskiden öğretmenlerimize olan saygımızdan hürmetimizden ceketimizin önünü iliklerdik.. Şimdi ilkokul çocukları bile öğretmeninin yanında küfür edebiliyor arkadaşına… Bu yüzden benim mesleğime olan bağlılığım da, inancımda gün geçtikçe azaldı. Ama mücadelemden, çocuklara bir şeyler öğretmekten vazgeçmeme asla neden olmadı." (**Ö$_{16}$**)*

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen kavramlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen faktörler bir ana tema çerçevesinde toplanmıştır. *"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler"* ana tema altında

toplanan görüş kodları, Şekil 34'de model ile gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir



Şekil 34. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini etkileyen faktörleri içeren model

Şekil 34 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerde "Köy okullarında görev yapmam" en fazla kodlanan görüş "Farklı öğrenci profilleri ile karşılaşmam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda **Ö$_{7}$ ve Ö$_{15}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

> *"Öğretmenliğimi farklı okullarda çalışmak çok fazla etkilemişti. Özellikle köy okulları mesleki kimliğimin şekillenmesinin özünü oluşturmaktadır diyebilirim. Köy okullarında çalışmak aslında en başta temel ihtiyaçları karşılamakla başlıyor. Sınıfın ısınmasını, öğrencilerin okula ulaşması ilk önce düşünmem gereken konular arasında yer alıyordu. Daha sonra ancak öğrencilere anlatacağım dersi, planlamayı düşünebiliyordum. Köy okullarının bir güzel yanı*

*gerçek anlamda yaşayarak birçok şey hakkında deneyim sahibi olmanız oluyor. Benim mesleki kimliğimin oluşumundaki en zor ama en önemli yer işgal eden günlerim köy okulunda çalıştığım zamanlar olmuştur." (**Ö$_7$**)*

*"Öğretmenlik yapmanın temel yapı bileşeni öğrenci diye düşünüyorum. Hani yaşamda her maddenin özünü oluşturan bir şey vardır ya… Öğretmenin de mesleki anlamda gelişmesini, olgunlaşmasını ne kadar farklı profilde öğrencilerle deneyim yaşarsa bu belirler diye düşünüyorum. Farklı profil hep klasik bir ifade gibi geliyor… Yani aslında demek istediğim farklı ekonomik düzey, sosyal ve kültürel anlamda farklı ailelerle ve çevrede yetişen çocuklardan bahsediyorum. Bu neden mi önemli? Çünkü ne kadar farklı öğrencilere öğretmenlik yapılırsa onların da farklılaşan o kadar çok öğrenci ihtiyacıyla karşılaşılmış olunuyor." (**Ö$_{15}$**)*

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin öğretim sürecindeki pedagojik kararları ve eylemleri nelerdir? Öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışları;

- Mesleki kimlik bireysel bağlamı hangi düzeyde etkilemektedir?
- Mesleki kimlik sosyal bağlamı hangi düzeyde etkilemektedir?
- Mesleki kimlik oluşum/yapılandırma hangi düzeyde etkilemektedir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri bireysel, sosyal ve yapılandırma/oluşum bağlamlarıyla ilişkilendirilerek sınıf içi gözlemleri yapılmıştır.

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal ve oluşum-yapılandırma bağlamına yönelik gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Çanakkale il

merkezinde ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler bir gün boyunca tüm dersleri öğrenme ve öğretme ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlemler her bir sınıf öğretmenini önceden planlanan gün ve saatlerde 6'şar ders saati boyunca ders programındaki dersleri işlerken öğrenme-öğretme ortamında gözlenmiştir. Araştırmada Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 20 sınıf öğretmeninin (10 kadın, 10 erkek) haftalık ders programına göre bir gün boyunca (altı ders saati) gözlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu ve katılımcı olmayan gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada gözlem yapılan her bir sınıfın, sınıf içi öğrenme ortamlarının fiziksel özellikleri ile analiz sonuçları tablolar ile verilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin gözlemlenen davranışları araştırmacı tarafından elle yazılarak doldurulmuştur. Farklı ilçelerde ve farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sadece bir dersini değil, bir gündeki ders programında bulunan tüm derslerini gözlemlenmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formu ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal ve oluşum-yapılandırma bağlamlarının gözlemlenme durumunu belirlemektedir.

Araştırmanın gözlem formunda ifade edilen davranışların öğrenme-öğretme ortamında gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bunlar; ilk kısımda tanımlanan davranışın gözlenip- gözlenmemesi, ikinci kısımda tanımlanan davranışın gözlenme çetele tablosu, üçüncü kısımda gözlenme çetele sayısı ve son kısımda tanımlanan davranışla ilgili yapılan gözleme ilişkin belirtilen açıklamalar kısmı şeklindedir. Araştırmada gözlem yapılan sınıflar; S_1, S_2, S_3……. S_{20} şeklinde kodlaranak ifade edilmiştir. Her bir sınıfa ait ilgili davranışın sergilenme durumu, gözlenme çetele sayısı (f) tablolar şeklinde belirtilmiştir.

Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel Özellikleri

Öğrenme-öğretme ortamlarında gözlenen sınıf ortamlarının fiziksel özelliklerine yönelik gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Gözlemlenen sınıfların fiziksel özelikleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 80

S_1 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_1 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 26 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, yazıcı, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde dört adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta geri dönüşüm kutusu bulunmaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır.

Tablo 81

S_2 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_2 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 43 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. Bazı sıralarda üçer kişi oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, ses sistemi ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde iki adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıfın genişliği öğrencilerin aktif olmasına uygun olsa da sınıf mevcudu fazla olduğundan sıralardan dolayı boş alan çok azdır. • Sınıf içinde güvenlik önlemi olarak 122 ile ilgili panoda asılı olan afişler bulunmaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıf görünümü genel anlamda kötüdür. Sınıf içinde dağınıklık söz konusudur. Sınıfın boyası eskidir.

Tablo 82

S_3 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_3 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 30 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı, bilgisayar ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf içinde geri dönüşüm kutusu bulunmaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavanı oldukça yüksektir. Sınıfın pencereleri oldukça yukarıdadır.

Tablo 83

S_4 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_4 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 35öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı, yazıcı, bilgisayar, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır.
• Sınıf içinde iki adet kitaplık bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikâye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde beş adet pano bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygun değildir.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıf içinde yer alan sıralar öğrencilere uygun değildir.

Tablo 84

S_5 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_5 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 27 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 85

S_6 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_6 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 17 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı, yazıcı, bilgisayar ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır.
• Sınıf yerleşim düzeni öğrencilerin arka arkaya oturduğu klasik yerleşim düzeni şeklinde değildir. Grup çalışması yapılacak şekilde yapılandırılmıştır.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıf içindeki duvarlarının boyaları dökülmüştür. Sınıf görünümü genel anlamda iyi değildir.

Tablo 86

S_7 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_7 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 15 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde her öğrenciye ayrı sıra bulunmaktadır. Öğrenciler tek kişilik sıralarda oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde dört adet pano bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur. Sınıf görünümü genel anlamda iyidir.

Tablo 87

S_8 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_8 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Sınıf içinde 24 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde üç adet pano bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 88

S_9 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_9 Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 34 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde altı adet pano bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygun değildir. Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için sıralar çok yer kaplamaktadır.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıf içindeki duvarlarının boyaları dökülmüştür. Sınıf görünümü genel anlamda iyi değildir.

Tablo 89

S_{10} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{10} Kodlu Sınıfın Gözlem Sonuçlarından Elde Edilen Veriler
• Sınıf içinde 14 öğrenci bulunmaktadır.
• Sınıf içinde her öğrenciye ayrı sıra bulunmaktadır. Öğrenciler tek kişilik sıralarda oturmaktadır.
• Sınıf içinde projeksiyon cihazı, bilgisayar, yazıcı ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır.
• Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır.
• Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir.
• Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır.
• Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.
• Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmaktadır.
• Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur.
• Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 90

S_{11} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{11} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 21 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, bilgisayar, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde dört adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır.Sınıf oldukça büyük sıralarda az olduğundan öğrencilerin aktif etkileşime geçeceği ortam bulunmaktadır. • Sınıf içinde ecza dolabı, geri dönüşüm kutusu bulunmaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 91

S_{12} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{12} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 23 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır.. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 92

S_{13} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{13} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 28 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, yazıcı, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde beş adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur. Sınıf görünümü genel anlamda iyidir

Tablo 93

S_{14} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{14} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 31 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde iki adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygun değildir. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıf içinde temizlik konusunda hasiyet örneği olarak, öğrencilerin ortak kullanımına açık; kağıt havlu, peçetelik, kolonya, ıslak mendil bulunmaktadır. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 94

S_{15} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{15} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 28 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 95

S_{16} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{16} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 34öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıfın genişliği öğrencilerin aktif olmasına uygun değildir. Sınıf mevcudu fazla olduğundan sıralardan dolayı boş alan çok azdır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıf içinde temizlik konusunda hasiyet örneği olarak, öğrencilerin ortak kullanımına açık; kağıt havlu, peçetelik, kolonya, ıslak mendil ve oda spreyi de bulunmaktadır.

Tablo 96

S_{17} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{17} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 35 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde üç adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygun değildir. Sınıf içinde boş alan oldukça azdır, öğrenciler aktif olamamaktadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 97

S_{18} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{18} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 26 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, yazıcı, bilgisayar, hoparlör ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde altı adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrenciler için dolap vardır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde ecza dolabı bulunmaktadır. • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 98

S_{19} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{19} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 28 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı ve kitaplık vardır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. Sınıf içinde üç adet pano bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır. • Sınıf öğrenci merkezli ders işlemeye uygun fiziksel yapıdadır. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Tablo 99

S_{20} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

S_{20} Kodlu Sınıfın Fiziksel Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Veriler
• Gözlemlenen sınıfta 30 öğrenci bulunmaktadır. • Sınıf içinde oturma düzenine göre sıralarda ikişer öğrenci oturmaktadır. • Sınıf içinde projeksiyon cihazı, bilgisayar ve kitaplık gibi araç ve gereçler bulunmaktadır. Sınıf kitaplığında etkinliklerde kullanılabilecek kitaplar, hikaye kitapları bulunmaktadır. • Sınıf içinde öğrencilerin derslerde yaptıklarını sergileyebilecekleri çeşitli görsellere yer verilmiş panolar bulunmaktadır. • Gözlemlenen sınıfta öğrencilerin oturma düzeni klasik oturma düzenidir. • Sınıf içinde öğrencilere ait dolap bulunmamaktadır. • Sınıfın genişliği öğrenci merkezli ders işlemeye uygun değildir. • Sınıf içinde güvenlik önemleri olarak ecza dolabı bulunmamaktadır • Sınıf aydınlanması öğrenme ortamı için uygundur. • Sınıfın duvarları boyalıdır. Sınıf tavan yüksekliği uygundur.

Araştırmanın gözlem bulgularına göre, her bir şubedeki sınıf mevcudunun çok fazla olmadığını; sınıf mevcutlarının 14 öğrenci ile 43 öğrenci arasında değişim gösterdiğini, öğrencilerin her bir sırada ikişer oturduğunu göstermektedir. Bazı sınıflarda sınıf mevcudunun az olması nedeniyle tek kişilik sıralarda oturduğu da gözlenmiştir. Ayrıca sınıf genişliğinin önemli bir unsur olduğu, öğrencilerin derste çeşitli etkinlikler gerçekleştirmelerine olanak sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgunun sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle olan etkileşimlerinde onları aktif kılmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Çünkü sınıf tüm dersler için ortak kullanılmaktadır; bu nedenle sınıfın tüm derslerde etkin bir şekilde kullanılma yapısı önemlidir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanması önemlidir. Gözlem yapılan sınıflarda genellikle teknolojik araç gereçler bulunmaktadır. Öğretmenlerin birçoğunun bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlör kullandığı gözlemlenmiştir. Okulun veya sınıfın fiziksel açıdan imkânları sınıf öğretmeninin sınıf içindeki öğretimini etkilemektedir. Gözlem bulgularına göre sınıf içinde öğrencilere ait dolaplar, öğrencilerin yapmış oldukları etkinliklerin sergilenebileceği panolar bulunmaktadır. Sınıf içi gözlemlerine dayalı bulgular doğrultusunda öğrencilerin gerçekleştirdiği farklı etkinlikler sınıfın çeşitli duvarlarında yer alan panolarda sergilenmektedir. Gözlemlerden elde edilen başka bir bulgu da Gözlemlenen sınıfta güvenlik önlemleri olarak ecza dolabının bulunmasıdır. Bazı sınıflarda geri dönüşüm konusu ile ilgili farkındalık kazandırılması amacıyla kâğıt ve pil geri dönüşüm kutuları da bulunmaktadır. Gözlem yapılan bazı sınıflarda sınıf öğretmenlerinin temizlik ile ilgili konulara olan hassasiyeti de söz konusudur. Bazı sınıflarda öğrencilerin ortak kullanımına açık; kağıt havlu, peçetelik, kolonya, ıslak mendil ve oda spreyi de bulunmaktadır. Araştırmada belirlenen yapılandırılmış gözlem formundaki davranışların gözlenme durumları; tanımlanan davranış sınıf içinde gözlemlendi ve tanımlanan davranış sınıf içinde gözlemlenmedi şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca tanımlanan davranışın gözlenme çetele tablosu ve gözlenme çetele sayısı

da belirtilmiştir. Her bir davranışın sergilenme durumu, gözlenme çetele sayısı (f) tablolar şeklinde belirtilmiştir. Gözlenen tüm davranışların frekans toplamı tablolar şeklinde verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Bireysel Bağlamına İlişkin Gözlem Bulguları

Bu kısımda, öğretim sürecindeki mesleki kimliklerinin bireysel bağlamındaki gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Verilerin analizinde, gözlem formunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamını içeren maddelerin dersin işlenmesi sırasında öğretmenler tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada her bir sınıf öğretmenini önceden planlanan gün ve saatlerde ders programındaki dersleri işlerken öğrenme-öğretme ortamında gözlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 100

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamının Gözlem Bulguları

	Gözlenen Sınıflarda Gözlenme Çetele Sayısı (f)																				
Gözlenen Davranışlar	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**	**S11**	**S12**	**S13**	**S14**	**S15**	**S16**	**S17**	**S18**	**S19**	**S20**	**Toplam**
Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahiptir.	5	2	4	6	9	7	4	6	8	4	3	5	8	6	7	5	6	6	7	6	114
Sınıf öğretmeni beden dilini kullanabilme becerisine sahiptir.	-	3	3	4	5	5	4	3	2	6	1	4	6	6	4	5	6	8	7	6	88
Sınıf öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahiptir.	3	4	-	5	3	4	2	7	5	4	4	6	5	8	10	7	7	6	4	9	98
Sınıf öğretmeninin kişisel özellikleri belirgin şekilde öğretimini etkiliyor.	3	2	4	3	-	3	5	4	5	3	4	2	4	5	6	7	6	7	5	6	84

Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlenmediyse (-), Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlemlendiyse çetele sayısı yani frekansı verilmiştir. Gözlemin Gerçekleştiği Sınıflar: S_1, S_2, S_3……. S_{20} şeklinde kodlanmıştı

Tablo 100 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamına yönelik maddelerinin tamamının 120 saatlik gözlem yapılan sınıflarda gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. “Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahiptir.” davranışının ağırlıklı olarak bir sınıf öğretmeninin bir gün boyunca altı dersi boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflarda toplamda 120 ders saati boyunca sınıf öğretmeninin sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğuna ilişkin çetele tablosu sonuçlarına göre toplamda 114 kez gözlemlendiği

belirtilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmadaki bireysel bağlamdaki sahip olunan özelliklerden "Sınıf öğretmeni beden dilini kullanabilme becerisine sahiptir." 120 ders saati boyunca toplamda 88 kez gözlemlenmiştir. "Sınıf öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahiptir." maddesine yönelik öğretmenlerin sınıf içi fiziksel özelliklerin genel bulgularına da bakıldığında genellikle bilgi ve iletişim teknolojisinin araç ve gereçlerinin bulunduğu ifade edilebilir. Bu madde ile öğretmenlerin sınıf içinde var olan bu araç ve gereçleri kullanabilecek beceriye sahip oldukları 120 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde toplamda 98 kez gözlenildiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen kimliğinde bilginin önemi, birkaç çalışmada belirtilmiştir (Andrezejewski, 2008; Beijard vd.., 2000; McCormack, Gore,ve Thomas, 2006; Musanti 2005). Beijaard vd. (2004), öğretmen kimliğinin oluşmasında çeşitli bilgi kaynakları kullanılmasına rağmen başlıca mesleki bilgi, pedagojik bilgi, içerik bilgisi, teknolojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisinin öne çıkarıldığından bahsetmektedir.

Sınıf öğretmeninin kişisel özellikleri belirgin şekilde öğretimini etkiliyor." maddesine yönelik olarak gözlem yapılan 20 sınıf öğretmeninin 120 ders saati boyunca 84 kez gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Bireyin kişisel özelliklerinin niteliklerinin kimliği hakkında bilgi verir ve onun bilgi ve becerilerinin gelişmesiyle gelişim gösterir(Smeby, 2007; Eraut, 1994). Öğretmenler uygulama kuramına göre öğretim hakkındaki etkileşim, yansıtma ve plan çerçevesini oluşturarak öğretme sürecini inşa etmektedirler (Cornett 1990; Gatbonton 1999; He ve Levin 2008; Marland ve Osborne 1990; Mitchell ve Marland 1989; Moallem 1998). Öğretmenlerin sınıf içi eylemlerinde birtakım pedagojik inançların olduğunu vurgulanmıştır (He ve Levin 2008; Levin ve He 2008) Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde alacakları mesleki kararlarını ve eylemlerini inançları etkilemektedir (Chant 2002, 2009; Tatto 1999) Levin, ve Li (2011) öğretmenlerin ahlaki, kişisel, siyasi, sosyal yetkinliklerinin öğretmen inançlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Bir öğretmenin benliği aslında öğretmen olmanın ne

demek olduğuna ilişkin çeşitli görüntülerle bağlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir. (Miller, 2008). Mesleki kimliğe ilişkin farklı ve belirli lensler belirlenmiştir. Mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışmaların bir grubu mesleki kimliğin oluşumunda tamamen kişisel faktörlere yönelik inceleme yapmıştır (Nevin, Bradshaw, Cardelle-Elawar, ve Diaz- Greenburg, 2009; Vavrus, 2009). Kimi araştırmalar duygular ve kimlik oluşumu arasındaki ilişkiyi ele alıp incelemiştir (Reio, 2005; O'Connor, 2008; Shapiro, 2010), ya da öğretmen kimliğine ilişkin oluşturulan önemli kişisel görüntüleri, sahip olunan bilgi, beceri ve yeterlilikleri incelemişlerdir (Chong ve Low, 2009; Settlage, Southerland, Smith, ve Ceglie, 2009; Sutherland, Howard, ve Markauskaite, 2010).

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Sosyal Bağlamınana İlişkin Gözlem Bulguları

Bu kısımda, öğretim sürecindeki mesleki kimliklerinin sosyal bağlamındaki gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Verilerin analizinde, gözlem formunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamını içeren maddelerin dersin işlenmesi sırasında öğretmenler tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada her bir sınıf öğretmenini önceden planlanan gün ve saatlerde ders programındaki dersleri işlerken öğrenme-öğretme ortamında gözlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 101

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Gözlem Bulguları

	Gözlenme Durumu																				
	Gözlenen Sınıflarda Gözlenme Çetele Sayısı (f)																				
Gözlenen Davranışlar	**S_1**	**S_2**	**S_3**	**S_4**	**S_5**	**S_6**	**S_7**	**S_8**	**S_9**	**S_{10}**	**S_{11}**	**S_{12}**	**S_{13}**	**S_{14}**	**S_{15}**	**S_{16}**	**S_{17}**	**S_{18}**	**S_{19}**	**S_{20}**	**Toplam**
Sınıf öğretmeni öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersi tasarlıyor.	-	4	3	6	7	3	6	5	6	-	4	5	3	5	6	7	5	6	6	4	91
Sınıf öğretmeni her dersi günlük yaşamla ilişkilendiriyor.	-	2	3	2	1	-	-	-	2	1	2	3	3	5	2	-	2	3	2	3	36
Sınıf öğretmeni MEB'in öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalarak dersi işliyor.	5	4	3	4	-	4	3	4	5	6	7	8	6	7	5	6	7	5	5	4	97
Sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için çaba sarf ediyor.	2	-	3	4	5	1	4	5	6	7	3	-	2	3	2	4	2	3	3	1	60
Sınıf öğretmeni; öğrencileri sorumluluklarını yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun	3	2	2	1	3	2	3	4	3	4	3	2	4	3	5	4	3	4	3	4	59

yaşıyor.																						
Sınıf öğretmeni ders sırasında sabırlı davranıyor.	2	-	2	3	4	2	3	4	5	6	7	-	3	2	3	5	4	3	2	-	60
Sınıf öğretmeni ders sırasında öğrencilerine karşı empatik yaklaşıyor.	2	-	2	1	2	3	2	-	-	-	2	-	-	-	1	2	2	3	3	2	27
Sınıf öğretmeni öğrencileriyle kolayca iletişime geçiyor.	2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	2	3	4	6	7	8	8	7	6	7	99
Sınıf öğretmeni her öğrenciyi kendi seviyesine göre değerlendiriyor.	2	3	4	2	-	2	3	4	5	7	5	-	-	3	4	6	7	8	8	9	82
Sınıf öğretmeni sınıf içinde bilgi iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanıyor.	3	4	-	5	3	4	2	7	5	4	4	6	5	8	10	7	7	6	4	9	103
Sınıf öğretmeni sınıf içinde milli değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmeyi hedefliyor.	-	2	1	2	3	2	1	2	3	4	3	4	2	1	-	2	1	2	3	4	42
Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin akademik başarılarını önemsiyor.	3	6	7	8	4	5	6	7	5	3	6	7	5	6	7	5	4	7	8	9	118
Sınıf öğretmeni	2	-	2	3	6	7	4	8	7	-	3	4	6	6	4	3	5	6	7	5	86

sınıf içinde öğrencilerine örnek olmaya çalışıyor.																						
Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin derse ilgilerini çekecek şekilde öğretimi planlıyor.	-	2	3	4	5	6	3	4	5	7	8	6	-	5	4	3	6	7	8	7	93	
Okulun veya sınıfın fiziksel açıdan imkânları sınıf öğretmeninin sınıf içindeki öğretimini etkiliyor.	2	3	4	7	8	9	6	5	4	6	5	4	6	4	3	2	3	2	4	3	90	
Sınıf öğretmeni öğrencilerine aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunduğu için başarılı bir ders işliyor.	2	-	2	3	4	5	3	4	5	2	3	4	3	5	6	7	9	8	9	7	91	
Sınıf öğretmeninin kullandığı öğretim yöntemleri derse göre farklılık gösteriyor.	-	2	5	6	7	-	4	5	6	7	4	5	6	8	9	-	3	2	4	5	88	
Sınıf öğretmenin öğretim sürecinde karşılaştığı en	9	8	3	4	2	4	5	6	4	3	2	1	4	3	2	3	2	2	2	1	70	

büyük sorun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasıdır.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	8
Sınıf öğretmeninin sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin olması öğretimini etkiliyor.	2	3	4	3	5	6	7	8	9	4	3	5	3	4	5	3	3	4	5	4	90
Sınıf öğretmeni sınıf içinde sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştiriyor.																					
Sınıf öğretmeni çocuklara şefkatle yaklaşıyor.	2	3	8	9	6	5	6	7	8	9	6	5	7	6	7	8	3	4	6	5	120

Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlenmediyse (-), Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlemlendiyse çetele sayısı yani frekansı verilmiştir. Gözlemin Gerçekleştiği Sınıflar: S_1, S_2, S_3……. S_{20} şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 101 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamına ilişkin maddelerin gözlem bulgularına bakıldığında öğretim etkileşimleri konusunda 120 ders saati içinde "Sınıf öğretmeni çocuklara şefkatle yaklaşıyor." davranışına yönelik davranışın 120 kez gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları,

değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci etkileşimlerinin sosyal bağlamı ağırlıklı olarak etkilediği gözlemlenmiştir. Beijaard (1995) bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 101'e göre "Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin akademik başarılarını önemsiyor." davranışı 120 ders saati içerisinde toplam 118 kez gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bireysel bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini etkin biçimde ders içersinde 103 kez kullandıkları da gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim sürecinde "Sınıf öğretmeni sınıf içinde bilgi iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanıyor." adlı davranışı yönelik bireysel bağlamda öğretmenlerde var olan bu becerilerin öğretim sürecinde kullanıldığı bu şekilde gözlenip ifade edilebilir. Bununla birlikte "Sınıf öğretmeninin sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin olması öğretimini etkiliyor." maddesine yönelik gözlem sayısının az olmasının nedeni, gözlem yapılan çoğu sınıfta kaynaştırma raporu bulunan herhangi bir öğrencinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Gözlem bulgularına göre beş sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasının öğretmenin öğretimini etkilemesine ilişkin 8 kez olduğu gözlem sonucu olarak tespit edilmiştir.

Bir öğretmenin kendisini algılaması, tanıması ve de anlaması için eleştirel düşünmesi gerekmektedir. Bu eleştirel bakış açısıyla öğretmenler kendilerine bakarken aynı zamanda öğretim konusundaki değer ve inançlarına, bir öğretmen olarak nitelendirilmesinde rol oynayan önceki/geçmiş deneyimlerine de bakmalıdır. Bu yansıtma öğretmenin öğretim uygulamalarındaki inanç ve değerlerinde, diğer insanlarla olan davranış ve etkileşimlerinde daha çok farkındalık sağlayan bir anlayış ile kimlik oluşumunda önemli rol oynar. Aslında

öğretmenler eleştirel düşünme becerisiyle öğretmen kimliklerini gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bunu yaparken öğrencilerin yerine kendilerini koyabilmeli, onların var olan gereksinimlerini fark edebilmeli ve öğretimini buna göre şekillendirmelidir (Dewey, 1910/1933) Gözlem bulgularına göre "Sınıf öğretmeni ders sırasında öğrencilerine karşı empatik yaklaşıyor." davranışına yönelik öğretmenlerin 120 ders saati boyunca yapılan gözlemlerinde en az gözlemlenen davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu davranışı göstermede yetersiz kaldıkları ifade edilebilir. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerine empatik yaklaşabilme 120 ders saati boyunca gözlem yapılan sınıflarda toplamda 27 kez gözlenmiştir.

"Sınıf öğretmeni öğrencileriyle kolayca iletişime geçiyor." davranışına yönelik öğretmenlerin 120 ders saati boyunca toplamda 99 kez gözlenmiştir. Öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örn. mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki bir sosyal ilişki ve yapıda sosyal olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin oluşumunda sosyal etkileşim oldukça önemlidir (Cooper ve Olson 1996).

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerinin Oluşum/ Yapılandırma Bağlamına İlişkin Gözlem Bulguları

Bu kısımda, öğretim sürecindeki mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamındaki gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Verilerin analizinde, gözlem formunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamını içeren maddelerin dersin işlenmesi sırasında öğretmenler tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada her bir sınıf öğretmenini önceden planlanan gün ve saatlerde ders programındaki dersleri işlerken öğrenme-öğretme ortamında gözlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 102

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Gözlem Bulgular

	Gözlenme Durumu																				
	Gözlenen Sınıflarda Gözlenme Çetele Sayısı (f)																				
Gözlenen Davranışlar	**S_1**	**S_2**	**S_3**	**S_4**	**S_5**	**S_6**	**S_7**	**S_8**	**S_9**	**S_{10}**	**S_{11}**	**S_{12}**	**S_{13}**	**S_{14}**	**S_{15}**	**S_{16}**	**S_{17}**	**S_{18}**	**S_{19}**	**S_{20}**	**Toplam**
Sınıf öğretmenin sınıf içinde mesleki anlamdaki heyecanı devam ediyor.	3	-	2	4	5	4	6	5	4	3	4	3	5	6	7	5	4	4	5	6	85
Sınıf öğretmeni sınıf içinde gelişime ve değişime açık olan söylemlerde bulunuyor.	2	1	2	-	3	2	-	-	3	4	2	1	2	1	-	2	3	2	2	1	33
Sınıf öğretmeni de sınıf içinde öğrenen rolü üstleniyor.	1	-	2	3	2	1	2	2	1	2	4	3	5	3	4	3	2	2	2	3	47
Sınıf öğretmeni sınıf içinde yaptığı işi dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini önemsiyor.	3	4	5	6	7	8	4	3	5	4	3	6	7	8	9	1	7	8	6	5	111
Sınıf öğretmeni sınıf içinde mesleğini severek ve isteyerek icra ediyor.	2	3	8	9	5	4	2	4	8	9	10	4	5	3	7	8	9	5	3	3	107
Sınıf öğretmeni bu mesleğin vicdani sorumluluğunun fazla olduğunu benimseyerek ders işliyor.	1	-	3	4	6	7	-	4	3	2	5	3	3	1	3	1	2	3	-	-	51

Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlenmediyse (-), Tanımlanmış davranış sınıf ortamında gözlemlendiyse çetele sayısı yani frekansı verilmiştir. Gözlemin Gerçekleştiği Sınıflar: S_1, S_2, S_3……. S_{20} şeklinde kodlanmıştır

Tablo 102 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/ yapılandırma bağlamına ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerde "Sınıf öğretmeni sınıf içinde yaptığı işi dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini önemsiyor." adlı davranışına yönelik 120 ders saati boyunca toplamda 111 kez gözlemlenildiği ortaya çıkmıştır." Buna karşın "Sınıf öğretmeni sınıf içinde gelişime ve değişime açık olan söylemlerde bulunuyor." davranışına yönelik 120 ders saati boyunca toplamda 33 kez gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmeni sınıf içinde mesleğini severek ve isteyerek icra ediyor."maddesine yönelik davranışın toplamda 107 kez gözlemlendiği tespit edilmiştir. Öğretmenler sürekli olarak kendileri için yeni hedefler belirlemeli, kendi mesleki gelişim süreçlerini bu çerçeveden oluşturmalıdırlar Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreçtir (Tsui,2003).

Öğretmenlerin bilgileri, inançları, motivasyonları ve duyguları mesleki yaşamda farklı şekillerde şekillenebilir (Cooper ve Olson, 1996) da ifade ettiği gibi öğretmen kimliği zaman içerisinde etkileşim yoluyla yeniden biçimlendirilmektedir. Sınıf öğretmeni kimliğinde var olan öğretim ile öğretimin nitelikleri öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türlerini ve yapılarını ele alırken, uygulanan yani yapılanan öğretim ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast edilmektedir (Welmond, 2002). "Sınıf öğretmenin sınıf içinde mesleki anlamdaki heyecanı devam ediyor." adlı davranışın 120 ders saati boyunca toplamda 85 kez gözlenmiş olması vurgulanması gereken bir bulgudur. Beiijard (1995) da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem

taşımaktadır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere ve sınıf içi öğrenme-öğretme ortamında gözlemlerine ek olarak, Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeninin (6 kadın, 6 erkek) kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Gerçekleştirilen etkiliklerde beş ayrı etkinlik formu uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler (1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği; iki saat süren bir etkinliktir. (2) yaşam çizgisi sentezi; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir. (3) yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller; yaklaşık bir saat süren bir etkinliktir. (4) otobiyografi yazma; yaklaşık üç saat süren bir etkinliktir.(5) meslek yaşantısı özümseme etkinliği; yaklaşık yarım saat süren bir etkinliktir. Araştırmada uygulanan etkinlik formlarının verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda etkinlik formlarının analiz sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan ilk etkinlik yaşam çizgisi oluşturma etkinliğidir. Bu etkinlik ile öğretmenlerden doğum ile başlayan günümüze kadar gelen bir zaman çizgisinde hayatınızın önemli olaylarını not etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yaşam çizgisini oluştururken tüm olayları ele alıp oluşturabilecekleri; yaşam çizgilerinde olumlu veya olumsuz anlamda aklılarına gelen önemli olayları yazabilecekleri belirtilmiştir. Bu etkinlik formu yaklaşık olarak 120 dk süren bir etkinlik olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşamlarındaki olay ve anıların öğretmenlik mesleğini seçme, bu mesleğe yönelme ya da öğretmenlik mesleği yaşantısı ve mesleki kimlik oluşum süreciyle olan bağlantısını ortaya

koyma noktasında ham verilerin elde edilmesini sağlamaktadır.

Tablo 103

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Kategorisi	**Tema**	**Verilen Cevaplar f**	**Alt Temalar**	**Verilen Cevaplar f**
Yaşam Çizgisi	Aile	10	-Aile içi ilişkiler	7
			-Akrabalarla olan ilişkiler	4
			-Kardeş sorumluluğu	6
			-Çocukluk anıları	3
			-Gençlik anıları	3
			-Aile büyüklerinin kaybı	6
Yaşam Çizgisi	Okul Yaşamı	8	-Yer değişiklikleri	8
			-Öğrencilik anıları	6
			-Öğrencilik döneminde yaşanan başarılar	8
			-Öğrencilik döneminde yaşanan başarısızlıklar	6
Yaşam Çizgisi	Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme	7	-Zorunluluk	6
			-İsteklilik	8
			-Aile beklentisi	3
Yaşam Çizgisi	Mesleki Yaşantı Süreci	11	-Tayin olma-göreve başlama	10
			-Görev yapılan iller-okullar	8
			-Alınan eğitimler	5
Yaşam Çizgisi	Kişisel Yaşam	12	-Mesleki deneyimler-anılar	9
			-Evlilik	9
			-Çocuk sahibi olma	7

Tablo 103 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi oluşturmaya yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam Çizgisi Kategorisi altında verilen cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi kategorisinde verdiği cevaplar "Aile" teması (f=10) altında "Aile İçi İlişkiler", "Akrabalarla Olan İlişkiler", "Kardeş Sorumluluğu", "Çocukluk Anıları", " Gençlik Anıları" ve " Aile Büyüklerinin Kaybı" olmak üzere altı alt tema altında toplanmıştır. Yaşam çizgisi

kategorisi Aile teması altında "Aile İçi İlişkiler" alt temasına yedi cevap, "Akrabalarla Olan İlişkiler" alt temasına dört cevap, "Kardeş Sorumluluğu" alt temasına altı cevap, "Çocukluk Anıları" alt temasına üç cevap, " Gençlik Anıları" alt temasına üç cevap ve " Aile Büyüklerinin Kaybı" alt temasına dört cevap verilmiştir. Aşağıda **Ö$_1$** ve **Ö$_5$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Aile Teması içerisindeki "Aile İçi İlişkiler" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

> *"Ailemin çok isteyerek dünyaya getirdikleri üçüncü çocuklarıyım. Sıcak bir aile ve çevre içersinde büyüyen ılımlı, uyumlu ve mutlu bir çocukluk dönemi geçirdim. Çocukluğumu sevgi dolu ve sıcak aile ilişkileri içersinde geçirmem tüm yaşamımı olumlu yönde etkiledi. Öncelikle çevremdeki kişilerle iyi ilişkiler kurmamı, kendimi içten ve samimi bir şekilde ifade edebilmemi sağladı….. "(**Ö$_1$**)*
>
> *"Babamın gardiyan olması ev içinde aşırı disiplinli ve sert bir ortam yaratması nedeniyle hep çekimser, içer kapanık ve kaygılı bir çocukluk dönemi yaşadım. Aslında babam içinde çok sert mizaçlı birisi olmasa sanki öyle görünmek zorunda gibi davranıyordu bizlere karşı. Annemin bizlere olan yaklaşımı aile içinde dengeyi sağlayan çok önemli bir unsur oluyordu. Hala babamın eve gelişindeki kapıdan içeri girince ona doğru koşup sarılmak istediğimizdeki sert duruşu aklıma geldikçe içim burulur." (**Ö$_5$**)*

Aşağıda **Ö$_5$** ve **Ö$_7$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Aile Teması içerisindeki "Aile Büyüklerinin Kaybı" ve "Aile büyüklerinin kaybı" alt temalarına ilişkin yanıtları şu şekildedir:

"Kardeşimin olacağı sıralarda annemin sık sık rahatsızlanması daha sonraki yıllarda rahatsızlığının hep devam etmesi ve vefat etmesi kardeşlerime bir abladan çok anne gibi bakmamı, gözetmemi ve büyütmemi sağladı." (***Ö*** $_5$ *)*

"Babamın kalp krizi geçirerek erken yaşta ölmesi, gençlik yıllarımda omuzlarıma çok ağır sorumluluk yükledi. Dört kardeşime bakmak zorunda oluşum, babamın dükkânını okul dışındaki zamanlarda işletme zorunluluğum erken yaşta olgunlaşmamı ve yaşamın zorluklarını öğrenmemi sağladı." (***Ö*** $_7$ *)*

Aşağıda **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmeni Aile Teması içerisindeki "Gençlik Anıları" alt teması ile ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

"Gençlik yıllarımdaki siyasal olay ve çatışmalarda en yakın arkadaşımı kaydetmem psikolojimi çok derinden etkilemişti. Ailesinden sonra arkadaşları insanın en yakını oluyor. Özellikle gençlik yıllarında insan arkadaşları ile birçok şeyini paylaşıyor…..yeri geliyor aldığı bir tostu bile….Beni en çok etkileyen o döneme özgü olan siyasi olayların sonucunda en yakın arkadaşımın gözlerimin önünde yararlanması olmuştu ve onun kaybı beni çok derinden etkilemişti. " (***Ö*** $_{11}$ *)*

Aşağıda **Ö$_9$** kodlu sınıf öğretmeninin Aile Teması içerisindeki "Akrabalarla Olan İlişkiler" *kaybı alt temasına ilişkin görüşü şu şekildedir:*

"Her zaman aile içinde kuzenlerimle çok iyi anlaşan, onlarla bir araya geldiğimde öğretmencilik oyununu oynayıp onlara bir şeyler öğretme isteğimi unutamam. Ailemiz kalabalık bir aileydi tüm tatilerle hep bir araya gelirdik. Ben onlardan yaşça biraz büyük olduğum için onlara ben öğretmenim şimdi geçin bakalım benim anlatacaklarımı dinleyin derdim. Onları karşımda sıraya sokar sayı saymayı öğretirdim…. " (***Ö₉)***

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi kategorisinde verdiği cevaplar "Okul Yaşamı" teması (f=8) altında "Yer Değişiklikleri", "Öğrencilik Anıları", "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar", "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar" olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Yaşam çizgisi kategorisi Okul Yaşamı teması altında "Yer Değişiklikleri" alt temasına sekiz cevap, "Öğrencilik Anıları" alt temasına altı cevap, "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar" alt temasına sekiz cevap, "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar" alt temasına altı cevap verilmiştir. Aşağıda **Ö₃** ve **Ö₈** kodlu sınıf öğretmenlerinin Okul Yaşamı Teması içerisindeki "Yer Değişiklikleri" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

"Babamın iş değişiklikleri nedeniyle sürekli il değiştirmemiz benim de okul değiştirmem demekti. yeni bir yer yeni okul ve yeni bir öğretmen…. İlk yer değiştirmelerde çok zorlandığımı hatırlıyorum.Okulumdan, arkadaşlarımdan ayrılmak istemediğimi bunun için çok ağladığımı….." (***Ö₃****)*

"Eşimin mesleği nedeniyle sürekli il değişikliği yaşadım. Hatta bu nedenle yedi ayrı coğrafi bölgede farklı illerde çalışma imkanım oldu. Aslında bu yer değişiklikleri bana çok şey kazandırdı. Farklı illerde farklı kültürleri ve kültürlerde büyümüş yetişmiş insanları

tanımamı sağladı." (***Ö$_8$*** *)*

Aşağıda **Ö$_7$**, **Ö$_8$** ve **Ö$_{12}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Okul Yaşamı Teması içerisindeki "Öğrencilik Anıları" alt temasına hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

"1.sınıfa köyde başladım. Evimize çok yakın bir yerde oturan öğretmenim akşam eve dönerken beni görmemesi için köşe bucak saklanırdım. Belki korkudan belki saygıdan bilmiyorum. Ama hala unutamadığım bir yaşantımdır. Evimizin bahçe duvarları arkasına sinişim... Sessizce öğretmenimin geçişini dinleyişim... Sonrada onun arkasından onu izleyişim..." (***Ö$_7$*** *)*

"İlkokulda sınıf arkadaşımıza 3 arkadaş mektup yazarak çantasına atmıştık. Hala daha öğretmenimizin bizi yazılarımızdan teşhis etmesine şaşarım (3 tam isabet)……Öğretmenimiz bize çok kızmıştı, bizi çok azarlamıştı. Sanki tüm yaşadıklarım dün gibi gözümün önünde..."(***Ö$_8$*** *)*

"3 veya 4.sınıftaydım... Okula simit geliyordu. Simit sırasındaydım. Öğretmenin biri doğru şekilde sıraya girmediği için bir çocuğa kızdı. Sonra sırada olmama rağmen gelip benim kafama da vurdu. Oysa hiç suçum yoktu. Sınıfta kurallara uyan başarılı bir öğrenciydim. Herkesin içinde gelip bana vurmasına çok sinir olmuştum. Öfkeden kendimi çok sıktığımı hatırlıyorum." (***Ö$_{12}$*** *)*

Aşağıda **Ö$_{10}$** kodlu sınıf öğretmeninin Okul Yaşamı Teması içerisindeki "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar" alt teması hakkında ifade ettikler belirtilmiştir:

"4.sınıfta takdir almıştım. Okullarda ilk defa onur belgesi veriliyordu. Onur belgesi almaya hak kazandım. Davranışlarımın da örnek olması çok hoşuma gitmişti." (***Ö*** $_{10}$*)*

Aşağıda **Ö$_2$**ve **Ö$_6$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Okul Yaşamı Teması içerisindeki "Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

"Benim bir yılıma mal olan Türkçe ve Fransızca öğretmenlerime hala daha üzerinden yıllar geçmesine rağmen kırgınım. Bu bir yıl sene kaybımın tek olumlu yanı hayatım boyunca birlikte olacağım eşimi tanımama neden olmasıdır." (***Ö*** $_2$*)*

"İlkokulda çok başarılı olmama rağmen ortaokulda hiç takdir alamadım. Başarısızlık hissi beni çok kötü etkiledi. Yapamayacağıma ilişkin algım... Kendimi okuldan ve arkadaşlarımdan dahi soğuttu. Ailemin desteği ile ayrıca kurslara giderek içimdeki o başarısızlık hissini yendim. "(***Ö*** $_6$*)*

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi kategorisinde verdiği cevaplar "Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme" teması (f=7) altında "Zorunluluk", "İsteklilik" ve "Aile Beklentisi" olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Yaşam çizgisi kategorisi Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme teması altında "Zorunluluk" alt temasına altı cevap, "İsteklilik" alt temasına sekiz cevap ve "Aile Beklentisi" alt temasına üç verilmiştir.

Aşağıda **Ö$_9$** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki "Zorunluluk" alt temasına ilişkin şunları ifade etmiştir:

"Artvin ilinin bir köyünde doğduğum için hayatı erken yaşta farklı şekillerde yaşadım ve öğrendim. Böyle bir yerde doğmak, büyümek bir meslek sahibi olmayı gerektirmektedir. Çünkü hayat şartları, yaşadığınız arazinin yapısı bunu gerektirir. Bundan hiçbir zaman yakınmadım. Şunu biliyorum ki ya da sonraki meslek yaşantımda fark ettim ki… Köyde yetişmiş bir insan koyunu, keçiyi, kuzuyu otlatırken öğrenir. Ve bu bilgi, bu öğrenme deneyimi nice kitabı yalayıp yutan insanların deneyiminden çok daha erken yaşlarda ve daha kalıcı olarak gerçekleşir. Biliyorum ki eğer okumasaydım; öğretmen olmasaydın o köy içersinde sıkışıp kalacaktım. Hâlbuki şimdi yaşayarak öğrendiklerimi öğrencilere bire bir anlatarak onların gelişmesini sağlıyorum." (***Ö₉*** *)*

Aşağıda **Ö₁** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki "İsteklilik" alt temasındaki görüşü şu şekildedir:

"Okumayı, bir meslek sahibi olmayı çok istiyordum. Büyürken çevremde gördüğüm yanlış davranışları değiştirmek, dünyayı değiştirmek istiyordum. İşte bu yüzden isteyerek öğretmen oldum." (***Ö₁*** *)*

Aşağıda **Ö₁₂** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki "Aile Beklentisi" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

"Çocukluğumdan beri hep doktor olmak istiyordum. Ne var ki ailem özellikle maddi durumu olmadığı için hem onları zor durumda bırakmamam için de hem de bir an önce kısa yoldan mesleğe atılıp para kazanmam için öğretmen olmamı istiyordu. Ailem özellikle diğer kardeşlerimin okumadığı için benim üzerimde çok beklenti

oluşturuyordu. Oğlumuz okudu... Öğretmen oldu deyip… Bu şekilde gurur duymak istediklerini hep söylüyorlardı." (***Ö$_{12}$*** *)*

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi kategorisinde verdiği cevaplar "Mesleki Yaşantı Süreci" teması (f=11) altında "Tayin Olma, Göreve Başlama", "Görev Yapılan İller-Okullar", "Alınan Eğitimler" ve "Mesleki Deneyimler-Anılar" olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır. Yaşam çizgisi kategorisi Mesleki Yaşantı Süreci teması altında "Tayin Olma, Göreve Başlama" alt temasına 10 cevap, "Görev Yapılan İller-Okullar" alt temasına sekiz cevap, "Alınan Eğitimler" alt temasına beş cevap ve "Mesleki Deneyimler-Anılar" alt temasına dokuz cevap verilmiştir.

Aşağıda **Ö$_2$** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki "Tayin olma, Göreve Başlama" alt temasına ilişkin görüşü şu şekildedir:

"KPSS' den yüksek bir puan alıp batı bölgesinde bir ile atanmam benim için en büyük şanstı. Bunu hiç beklemiyordum. Bu kadar başarılı olup iyi bir puanla okuduğum büyüdüğüm ailemin yanında olacağım bir yere atanacağımı… Doğu hizmetimi de bu ilde tamamladım. Bu durumum birçok kişinin sahip olmak istediği bir durumdu." (***Ö$_2$*** *)*

Aşağıda **Ö$_8$** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki "Görev Yapılan İller-Okullar" alt temasına yönelik cevabı aktarılmaktadır:

"Mesleki yaşamımda eşimin işinden dolayı çok sık yer değiştirdim. Bu nedenle görev yaptığım birçok il ve okul oldu. Güzel ülkemin yedi coğrafi bölgesinde çalıştım. Çok farklı okuma isteği olan öğrencilerim oldu. Öğretmenin yanında onlarda öğrendiğim birçok şey oldu. Bu noktada kendimi zor koşullarda öğretmenlik yapmış, gerçek yaşam mücadelesi vermiş olarak şanslı hissediyorum." (***Ö$_8$*** *)*

Aşağıda **Ö$_{10}$** ve **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki "Alınan Eğitimler" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

> *"Öğretmenlik yaşantımda aldığım hizmet içi eğitimlerin içersinde ben de en çok iz bırakanı Öğretmen Akademisi Vakfının eğitimleri olmuştur. Mesleki gelişim olarak ben de tetikleyici bir güç oluşturmuştur." (* ***Ö$_{10}$****)*

> *"Yüksek lisans yapmam aynı zamanda çocuk gelişimi bölümünü bitirmem mesleki yaşantımda oldukça etkili olmuştur. Benim öğrencilerime karşı daha empatik bir şekilde yaklaşmamı, onlara karşı olan yaklaşımlarımda yapıcı, anlayışlı olmamı sağlayan aldığım bu eğitimlerdir."(* ***Ö$_{11}$****)*

Aşağıda **Ö$_4$** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki "Mesleki Deneyimler" alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ortaya koymuştur:

> *"Mesleğimi gerçekten severek ve isteyerek yapıyorum. Öğrencilerime faydalı olabilen bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Biliyorum ki mesleğimiz çok fedakârlık isteyen özel bir meslek. Aybaşı gelsin maaşımı alayım diye düşünmeden gayretle ve istekle çalışıyorum. Bu konuda özellikle öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimin bir sorusu beni çok sarsmıştı. Öğretmenim siz neden maaş alıyorsunuz? Aldığınız maaşı gerçekten kolay mı kazanıyorsunuz? sorularıydı. Neden bu soruları sorduğunu sorduğumda babam "Büyüyünce sen de öğretmen olacaksın, her ay maaş alacaksın" dediğini söyledi..Belli ki ev içinde bir takım konuşmaları işitmişti çocuk. Paranın kolay kazanılması, zor kazanılması, maaş kavramı farklıydı bir çiftçi çocuğu için. Kim bilir*

aile için kolay bir meslekti öğretmenlik…Kim bilir günümüzde azalan saygınlığı ile küçümsenen bir meslek oldu öğretmenlik….Oysa öylesine onurlu öylesine düzeltmesi geriye dönük değişimi yapılması zordur ki bir sınıf öğretmenin gerçekleştirdikleri. Bunlar göz ardı edilmeden, umutla, gerçek bilimsel bilgilerle o körpecik beyinler eğitilmeli, yetiştirilmelidir. Öğrencilerimizle birlikte öğrenme deneyimleri yaşanmalıdır." (***Ö*** $_4$ *)*

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi kategorisinde verdiği cevaplar "Kişisel Yaşam" teması (f=12) altında "Evlilik" ve "Çocuk Sahibi Olma" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Yaşam çizgisi kategorisi Kişisel Yaşam teması altında "Evlilik" alt temasına dokuz cevap, "Çocuk Sahibi Olma" alt temasına yedi cevap verilmiştir.

Aşağıda **Ö**$_7$ ve **Ö**$_{10}$ kodlu sınıf öğretmenlerinin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki "Evlilik" alt temasındaki yanıtları belirtilmiştir:

"Okul, dershane ve staj deneyimi arasında sıkışmış yaşamım vardı. Son sene eşim olan kişiyle tanıştım. Onun azmi, çalışkanlığı beni çok etkiledi. Mesleğe ilişkin beni sürekli motive etmesinden çok etkilendim. Okul bitince evlenmemiz, çocuklarımızın olması…. Ne zaman okulla ile ilgili mesleğimle ilgili bir sıkıntı yaşasam eşimin beni motive edip, yapıcı dinlemesi sayesinde her şeyin üstesinden gelirim."(***Ö*** $_7$ *)*

"Ailemin başka ilde üniversite okumama izin vermeyişi gibi, başka bir ilden olduğu için eşimle evlenmemi istemeyişi yaşamımda dönüm noktası olmuştur. Evlilik kararını vermem, eşimin de benimle aynı meslekten hatta aynı branştan olması, akşamları sınıfımızla ilgili yaşadıklarımızı anlatırken ve paylaşırken bizim için hep avantaj

olmuştur." (***Ö*** *$_{10}$)*

Aşağıda **Ö$_2$** ve **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki "Çocuk Sahibi Olma" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

> *"Kızımın doğumu, evlat sahibi olmak beni çok etkiledi. Öğrencilerime karşı olan tavrımı, yaklaşımımı tamamen değiştirdi. Öncesinde çok sabırlı bir öğretmen değildim. Her öğrencimin her şey yapması gerektiğine inanırdım. Ama evlat sahibi olunca sabırlı olmayı öğrendim. İki evladımın arasındaki farklılıkları görünce aynı anne – babadan olan çocukların bile ne kadar farklılaşabileceğini, aynı zamanlarda aynı şeyleri yapamayacaklarını görmemi sağladı. O yüzden öğrencilerimin birbirinden çok farklı zamanlarda farklı şekillerde öğrenebileceğini anladım." (* ***Ö*** *$_2$)*
>
> *"Oğlum hayatımın anlamı, yaşama nedenim benim. Özellikle kendimi geliştirmek için okuduğum çocuk gelişimi bölümünün faydasını hem kendi evladımı yetiştirirken hem de sınıf içinde öğrencilerime olan tutumlarımdaki değişiklikte faydasını gördüm." (* ***Ö*** *$_{11}$)*

Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan ikinci etkinlik yaşam çizgisi sentezi etkinliğidir. Bu etkinlik ile öğretmenlerden yaşam çizgilerindeki olaylara bakarak belli dönemlerde meydana gelen ana faaliyet veya olayları belirlemeleri, kısa bir başlıkla onları birleştirmeleri istenmiştir. Özellikle öğretmenlerden bu olay ve faaliyetler hakkında neler hissettiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik ile sınıf öğretmenlerin yaşamlarındaki kesitleri küçük

dönemler halinde sınıflandırmaları amaçlanmıştır.

Tablo 104

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Kategorisi	**Tema**	**Verilen Cevaplar f**	**Alt Temalar**	**Verilen Cevaplar f**
Yaşam Çizgisi Sentezi	Aile Yaşantısı	11	Ailenin özellikleri	7
			Aile içi yaşanan sıkıntılar	4
Yaşam Çizgisi Sentezi	Öğrencilik Yaşantısı	9	Kazanılan bölüm	6
			Üniversitede yaşamı	4
Yaşam Çizgisi Sentezi	Mesleki Yaşantı	6	Görev yapılan yer-çevre	6
			Rol model öğretmenler	8
Yaşam Çizgisi Sentezi	Kişisel Yaşantı	10	Evlilik	10
			Çocuk sahibi olma	8

Tablo 104 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi sentezine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam Çizgisi Sentezi Kategorisi altında verilen cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi sentezi kategorisinde verdiği cevaplar " Aile Yaşantısı" teması (f=11) teması altında "Ailenin Özellikleri" ve "Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_1$** ve **Ö$_8$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Aile Yaşantısı teması içerisindeki "Ailenin Özellikleri" alt temasına yönelik yanıtları belirtilmiştir:

> *"Ailemin sevgi ile yaklaşımları beni sevgi ile büyütmesi benim için en güzel aile yaşantısı oldu. Sevmeyi bilmek, sevmeyi öğretmek ancak sevilmekle mümkün olabilir. Sevgi görmemiş hırpalanmış, kavga ve huzurlukların içinde sevmeyi öğrenemezdim. O yüzden ailemin sevgi dolu ortamı bana sevgi ile büyümeyi, sevgiyi öğrenmemi*

sağladı." (***Ö$_1$*** *)*

"Ailemin kalabalık olması ile hep kalabalık bir aile ortamında hayatımı geçirdim. Bunun bana getirisi çok oldu. Kalabalık bir ailede büyümek; küçüklerini her daim sevmeyi, kollamayı sağlarken, büyüklerine de her daim saygı duyup onlar için fedakârlık yapmayı gerektirdi. Kalabalık içinde bulunmak bana çok huzur ve mutluluk veriyor. Ailemin bu özellikte olması bana yaşamı, değerleri öğretti. Aynı zamanda fedakârlık yapmayı, paylaşmayı, sorumluluk almayı da öğretti." (***Ö$_{17}$*** *)*

Aşağıda **Ö$_5$** ve **Ö$_7$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Aile Yaşantısı teması içerisindeki "Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar" alt temasına yönelik yanıtlarına yer verilmiştir:

"Aile içinde özellikle ailenin büyüklerini kaybetmek, onların ölümleri insana mücadele etmeyi öğretiyor. Zaman içerisinde ayrılıklara tahammül etmeyi, acıya sabretmeyi öğreniyor insan… Zor da olsa başarıyor bunu…" (***Ö$_5$*** *)*

"Babamın işinde babama yardım ederdim hep. Babamı kaybedince onun bıraktığı yerden okulun dışındaki zamanlarda devam ettirmeyi öğrendim. Yaşamın en ağır sınavıydı. hep çalışmak hep okumak zorunda olmak. Arkadaşlarım tatillerde gezip, eğlenirken, oyunlar oynarken ben babamın dükkânını beklerdim. Omuzlarıma erken yaşta binen sorumluluk duygusuyla ezilirdim, yorulurdum. Babamı kaydetmek acının yanında çok şey de kattı bana. Çalışmayı, işimi adaletli yapmayı, güvenilir olmayı öğretti. Hatta çocukluğumdaki bu yaşantılarım sayesinde lise yıllarımda okul kooperatiflerinde görev aldım." (***Ö$_7$*** *)*

"Öğrencilik Yaşantısı" teması (f=9) teması altında "Kazanılan Bölüm" ve "Üniversitede Yaşamı" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmeninin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki "Kazanılan Bölüm" alt temasına ilişkin yanıtı verilmiştir:

> *"Üniversiteyi ailemin yanında okumaya hak kazanmam benim için önemli bir dönemdi. Aslında olmak istediğim meslek değildi öğretmenlik. Farklı bir bölümü okumak istiyordum. Ne yazık ki koşullar gereği bu mesleği seçmek ve ailemin yanında üniversiteyi okumak zorunda kaldım. Hayalim dışındaki bir mesleği kabul etmek, kaderime razı olmak geç de olsa zaman içersinde bu mesleği sevmeyi, bu mesleğe alışmayı, mesleki yaşantıda daha hırslı olmayı sağladı. Ailemin yanından üniversiteye gelip gitmem de bana göre hayata ilişkin birçok deneyimimin daha geç kazanılmasına neden oldu" (**Ö$_{11}$**)*

Aşağıda **Ö$_{10}$** kodlu sınıf öğretmeninin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki "Üniversite Yaşamı" alt temasına yönelik yanıtı aktarılmaktadır:

> *"Üniversite eğitimim için başka bir şehre gitmem. Yurt hayatı içersinde 6-7 kişi ile birlikte bir arada kalarak sorunlarla baş ederek yaşamın gerçek yüzüyle tanıştım. Birçok farklı ilde yetişmiş farklı kültürde olan insanlarla toplu olarak aynı yerde yaşamak, ders çalışmak öğrencilik yıllarımın ilk zamanlarında çok zor geldi." (**Ö$_{10}$**)*

"Mesleki Yaşantı" teması (f=6) teması altında "Görev Yapılan Yer-Çevre" ve "Rol Model Öğretmenler" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_{9}$** kodlu sınıf öğretmeninin Meslek Yaşantısı teması içerisindeki "Görev Yapılan Yer-Çevre" alt temasına yönelik cevabı belirtilmiştir:

"Görev yaptığım yerler meslek yaşantım için dönemli bölümleri oluşturuyor. Özellikle meslekte ilk üç yılım içerisinde yatılı bölge okullarında çalışmak benim için mesleğimin sonraki aşamalarında hep önemli yer teşkil etti. Öğrencilerle gece gündüz birlikte olmak... Okulda öğretmen, dışarıda ailesi olmak. yeri geldiğinde öğrencilerin salarını yıkamak, temizlemek taramak, yeri gelince saçlarını kesmek.. Nöbetçi olduğumuz bazı geceler kâbus görüp uyanıp ağlamaları onları sakinleştirip, bir anne bir baba edasıyla saçlarını okşayıp masallar anlatmak... Aslında çocuk sahibi olmadan onlarca çocuk sahibi olmak gibiydi. Yaptığın işin fedakârlık olduğunu, özveri, anlayış, hoşgörü, sabır gerektirdiğini bunları yaşadıkça anladım ve öyle içselleştirdim ki...(***Ö₉*** *)*

Aşağıda **Ö₁₂** ve **Ö₆** kodlu sınıf öğretmeninin Meslek Yaşantısı teması içerisindeki "Rol Model Öğretmenler" alt temasına yönelik yanıtlarına yer verilmiştir:

"İlkokul yıllarımı unutmam mümkün değil. Öğretmenliğimin ilk yıllarında bile kendime örnek aldığım insan ilk öğretmenim. İlkokul öğretmenim oldu. Öğretmenimin bize olan yaklaşımı, bizim saçımızı okşaması, ona duyduğumuz saygıyı hala hatırlarım." (***Ö₂****)*

"İlk göreve başladığım zaman öğretmenler odasına girip herkesle tanıştığım anı unutamıyorum. Benden 5-6 yıl kıdemli olan bir öğretmenin yaklaşımı, elimi sıkıp hoş geldiniz eğitimin yeni neferleri demesi benim gururumu çok okşamıştı. Mesleğimin ilk üç yılında o öğretmeni kendime hem öğretmen özellikleri hem de sosyal anlamda meslektaşlarıyla olan ilişkileri noktasında model aldım." (***Ö₆*** *)*

"Kişisel Yaşantı" teması (f=10) teması altında "Evlilik" ve "Çocuk Sahibi Olma" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_8$** kodlu sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki "Evlilik" alt temasına yönelik yanıtı belirtilmiştir:

> *"Evlilik ile birlikte çalışan bir kadın olmanın yanı sıra ev içindeki artan sorumluluklarımdan dolayı ilk başlarda çok zorlandım. Evlilik yaşantımla birlikte başlayan yurt içi gezileri ile farklı yerlerde görev yaptım. Bu süreç aslında ilk başlarda alışmam için çok zordu. Devamlı taşınma, taşınılan yere uyum sağlama başlangıçta çok zor geldi." (**Ö$_8$**)*

Aşağıda **Ö$_2$** ve **Ö$_{11}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki "Çocuk Sahibi Olma" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

> *"Evlat sahibi olmak beraberinde birçok şeyi getiriyor. Aslında meslekteki yaklaşımınızı ve tavrınızı doğrudan etkiliyor diye düşünüyorum. Çünkü evlat sahibi olmak; sabretmeyi, sevgiyi, şefkati, hoşgörüyü, fedakârlığı, yeri gelince bazı şeyleri kabullenmeyi öğretiyor insana. Gerçek bir yaşam deneyimi oluyor." (**Ö$_2$**)*

> *"Evlat sahibi olunca olaylara ve kişilere daha empatik bakmaya başladım. Özellikle ilk zamanlardaki ani fevri çıkışlarım azaldı. Çocuklar hakkında; onların gelişimsel özellikleri ve davranışsal tepkileri ile ilgili daha çok kitaplar okumaya başladım, araştırmalar yapmaya başladım." (**Ö$_{11}$**)*

Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında (Olay-Kişi-Durum İlişkilendirilmesi) Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan üçüncü etkinlik yaşamlarındaki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişileri belirlemeye yönelik etkinliktir. Bu etkinlik ile öğretmenlerin yaşam çizgilerindeki önemli olayları, dönüm noktalarını, onları olumlu veya olumsuz etkilemiş kişileri, bu kişilerden öğrenilen anlayışları, düşünceleri listelemeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğretmenler yaşamlarındaki olayları kişi ve durum ilişkilendirmesi bağlamında ifade etmişlerdir.

Tablo 105

Sınıf Öğretmenlerine Yaşamınızdaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Kategorisi	**Tema**	**Verilen Cevaplar f**	**Alt Temalar**	**Verilen Cevaplar f**
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Eğitim –Öğretim Süreçleri	8	Öğretmen yaklaşımları	6
			Çevrenin tutumları ve söylemleri	3
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Mesleki Süreçler	6	Meslektaşlarla olan ilişki	9
			Görev yapılan yer-okul	4

Tablo 105 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşamlarındaki dönüm noktalarına olay-kişi-durum ilişkilerine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi Kategorisi altında verilen cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi kategorisinde verdiği cevaplar “

Eğitim-Öğretim Süreçleri" teması (f=8) teması altında "Öğretmen Yaklaşımları" ve "Çevrenin Tutumları ve Söylemleri" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.

Aşağıda **Ö$_7$** ve **Ö$_9$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki "Öğretmen Yaklaşımları" alt temasına ilişkin yanıtları belirtilmiştir:

> *"Liseden sonra bir dershanedeki tecrübesiz öğretmenlerin yanlış yönlendirmesiyle sınıf öğretmenliği bölümünü kazandım ve okudum. Bir tercih hatasıydı. Öğretmenim benim tercih sıralamamı yaparken çok yüksek bir puan almama rağmen o puanımı heba etmeme neden oldu. Güzel bir puanla farklı bir bölüm okuyabilirdim. İlk iki yıl okulu bırakmayı düşündüm. Ama bir taraftan da bir an önce okulu bitirip bir iş sahibi olmam gerekiyordu. Zamanla yanlış bir tercih yönlendirmesi olan durumumu kabullenmeyi öğrendim. Mesleğimi sevmeyi öğrendim." (**Ö$_7$**)*

> *"Üniversite puanımın biraz düşük gelmesi nedeniyle okul öğretmenlerimden birinin bu puanla hiçbir yere gidemezsin. İki yıllık bir üniversite bile ancak olur şeklinde söylemleri beni çok kırmıştı. O kadar çok üzülmüştüm ki bunları bana en sevdiğim arkadaşlarımın içinde demişti. Ama sonuçlar açıklandığında 4 yıllık eğitim fakültesini kazandım." (**Ö$_9$**)*

Aşağıda **Ö$_1$** ve **Ö$_3$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki "Çevrenin Tutumları ve Söylemleri" alt temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> *"Üniversite sınavları için o dönemlerde Ankara'ya gidiyorduk. Tercihler yapılırken komşumuzun oğlu bana yardımcı oldu. Ankara yaz, Bolu yazma tercihlerinde dedi. Hâlbuki ben tercihlerimi çoktan yapmıştım bile. Çünkü hedefim belliydi. Ama annemle konuşup onları*

da ikna etmesiyle tercihlerimi değiştirdim. Ankara'yı kazandım. Ama bu seferde dönemin siyasi olayları ve sıkıntıları nedeniyle babam beni Ankara'ya göndermedi. Bu nedenle 1 yılım boşa gitmiş oldu. O günden sonra başkalarının yönlendirmesiyle kararlarımı değiştirmeyeceğimi, çevrenin baskısı karşısında eğer bildiğim ve yaptığım doğru ise arkasında durmayı öğrendim." (***Ö$_1$****)*

"Bir gün öğretmen olan tanığımız bize gelmişti. Lise son sınıftaydım. Üniversite sınavlarına hazırlanıyorum. Ne olmayı düşünüyorsun? Nereleri tercih edeceksin diye sordu. Bende öğretmen olmak istediğimi söylediğimde peki nasıl bir öğretmen olmak istiyorsun diye sormuştu. Ben de ona çocuklarıyla adıyla doğup, adıyla şekillendiği, adlarının önüne gelen unvanlara değil kişiliklerine olan saygınlıklarıyla yer kazanmış bireyleri yetiştireceğimi söyledim. Yani aslında demek istediğim aslında bire bir arkadaşlarımın içinde gördüğüm yaşadığım bir durumdan serzenişimdi. Bazı çocukların dünyaya adıyla bazılarınınsa soyadıyla doğduğu gerçeğiydi. Ben adıyla doğan, adıyla şekillenen ve adıyla çabalayan çocuklara ışık olacağım diye cevap vermiştim. Bu cevap çok hoşuna gitmişti. Gerçekten de çok iyi bir öğretmen olacağına inanıyorum diyip beni hep övüp, ne zaman bir araya gelsek beni onurlandırarak o günü anlatır." (***Ö$_3$****)*

Sınıf öğretmenlerinin Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi kategorisinde verdiği cevaplar "Mesleki Süreçler" teması (f=6) teması altında "Meslektaşlarla Olan İlişkiler" ve "Görev Yapılan Yer-Okul" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_6$** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleki Süreçler teması içerisindeki

"Meslektaşlarla Olan İlişkiler" alt temasına yönelik yanıtı belirtilmiştir:

> *"Atandığım bir köy okulunda yaptığım faaliyetler ve yeniliklerle halkın sevgisini kazanmıştım. Köy halkı benim her konuda tam destekçim olmuştu. Ama ne yazık ki öğretmen arak adaşlarımın tepkisiyle karşılaşmıştım. Kıskançlıktan arkadaşlarımın benim yaptığım çalışmalara destek olmamaları, tebrik dahi etmemeleri beni çok sarsmıştı. Ben veya onlar kimin değişimi yaptığı önemli değildi ki önemli olan değişim olması o köyde bir farklılık yaratılmasıydı." (* ***Ö₆)***

Aşağıda **Ö₂** kodlu sınıf öğretmeninin Mesleki Süreçler teması içerisindeki "Görev Yapılan Yer-Okul" alt temasına yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

> *"İlk görev yerimden sonra Çanakkale geldiğimde bilindik çevrede görev yapmanın olumlu ve olumsuz birçok yönüyle karşılaştım. Tanındık bir çevrede her türlü girişimiz ailenize de mal edilir. Yani iyi örnek alınacak farklı bir şey yaparsanız bunun sonucunda takdir edici cümleler ailenizi de tanıdıkları için filancanın oğlu ya da kızı şunu yapmış, zaten ailesi çok iyidir şeklinde cümleler duyabiliyorsunuz. Ama bunun yanında tanıdık çevrede "hayır" demeniz de zorlaşıyor, çünkü sizinle olan ilişkilerinizde ailenin de etkisi de devreye giriyor. Bazen ailenizden dolayı, tanınmış olmanızdan dolayı bazı konularda velilere veya idarecilere karşı açık sözlülükte kendinizi ifade edemeyebiliyorsunuz.." (* ***Ö₂)***

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan dördüncü etkinlikte sınıf öğretmenlerinden çocukluk döneminden üniversiteye kadar olan resmi/resmi olmayan öğrenme senaryolarını, mesleki kimliklerini oluşturmadaki gelişimlerini ve değişimlerini öğretim senaryoları şeklinde belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 106

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Kategorisi	Tema	Verilen Cevaplar f	Alt Temalar	Verilen Cevaplar f
Otobiyografi Yazma	Öğrenme Senaryoları	9	Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları	5
			Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları	9
Otobiyografi Yazma	Öğretim Senaryoları	10	Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları	8
			Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları	11

Tablo 106 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin otobiyografileri yazmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Otobiyografi Yazma Kategorisi altında verilen cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi kategorisinde verdiği cevaplar " Öğrenme Senaryoları" teması (f=9) teması altında "Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları" ve "Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö$_6$** ve **Ö$_{10}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki "Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları" alt temasına

yönelik yanıtları şu şekildedir:

> *"Erken çocuklukta hayvan sevgisini, doğal yaşamı ve çocuk oyunlarını öğrenerek büyüdüm. Bu yaşantılarım benim her şeyi hissederek fark ederek büyümemde ve gözlemleyerek öğrenmem de oldukça etkili oldu. İlkokul ve ortaokul öğrencilik yaşantımda öğrenmelerimin en unutulmazı yaptığımız deneylerdi. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin verdiği unutulmaz heyecan ve mutlulukla. Öğretmenimizle okul bahçesinde biber, domates ekerdik, onların bakımının sorumluluğunu sırayla arkadaşlarımla üstlenirdik. Onların büyümesini gözlemlemek, üzerinde bir tane domatesin kızarışını gün gün takip etmek o kadar heyecanlandırırdı ki bizi. Lisede iyi analiz yapmayı öğrendim hem olayları hem de koşulları… Böylelikle envanterler çıkarıp kendime yol haritası beliriyordum." (* ***Ö$_6$****)*

> *"Erken çocukluk döneminde bir okul yaşantım olmadı. ilkokul da iyi bir öğrenciydim. Fakat bazı nedenlerden dolayı çok okul değiştirmek zorunda kaldım. Ortaokulda da oldukça başarılı sınıfın ve okulun en gözde öğrencilerinden biriydim. Çok hırslıydım. Özellikle matematik derslerinde çok başarılıydım. Lisede sözel derslerde başarım biraz düştü, en çok zorlandığım dersler hep dil dersleri oldu. Ama disiplini ve disiplinli çalışmayı çok seviyordum. Çalışmayı çok sevmenin yanı sıra okulda gerçekleştirilen etkinliklere de katılma konusunda oldukça istekli bir öğrenciydim." (* ***Ö$_{10}$****)*

Aşağıda **Ö$_1$** ve **Ö$_7$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki "Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları" alt temasına ilişkin yanıtları şu şekildedir:

"Üniversite yıllarında olmak istediğim yerde miyim? diye kendime çok sordum. İlk iki sene coğrafya hocasını, edebiyat derslerine gire hocasının tutumunu yadırgadım. Ben eğitim fakültesine gelmiştim. Öğretmen olmaya aday olarak. Ama derslerimize giren hocalarımız biz öğretmen adaylarını yetiştirmekten, doğru yönlendirmekten o kadar uzaktı ki. Neyse ki üniversitedeki staj uygulamaları bana mesleğin gerçek yüzünü gösterdi. Gerçekten stajlarda yapılan gözlemler bana çok şey öğretti. En başta sınıfta bir öğretmen gibi durmasını, öğrenciye yaklaşımı görerek gözlemleyerek ve de deneyimleyerek öğrenmenin inanılmaz kazancı oldu mesleğime." (***Ö*** $_1$*)*

"Öğretmen olmayı o kadar çok istiyordum ki. Okumayı da çok erken yaşta öğrenmiştim. Anladım insanın içinde istek varsa her şeyi gerçekleştirebilir. Üniversite yaşantım aslında siyasi olarak da kimliğimin oluştuğu bir dönemdir. Zorluklarla baş etmeyi öğrenme, arkadaş gruplaşmaları içersinde dengeyi kurabilme bunlar aslında gerçek yaşama dair deneyimler kazandırdı. Üniversitede çok başarılı ve sosyal bir öğrenciydim. Özellikle ders planı hazırlama ve sunmada kendimi tam bir öğretmen edasıyla ifade edebildiğimi düşünüyordum." (***Ö*** $_7$*)*

Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi kategorisinde verdiği cevaplar " Öğretim Senaryoları" teması (f=10) teması altında "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" ve "Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları" olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Aşağıda **Ö**$_4$ ve **Ö**$_9$ kodlu sınıf öğretmenlerinin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" alt

temasına yönelik yanıtları belirtilmiştir:

"Görev yaptığım yer, fiziki koşullar öğretimimi etkilemiştir. İlk göreve başladığım yerin köy olması, gerekli materyallerin olmaması, öğretimden önce eğitimin önemsendiği, önemsenmesinin çok gerekli olduğu durumlar vardır. Öğretmenin öncelikle hedefinin okulun kapısına birikmiş karı temizlemek, sobayı yakıp sınıfın çocuklar için uygun sıcaklıkta olmasını sağlamak gibi. Yani önce bir takım temel ihtiyaçlar karşılanıp ancak ondan sonra öğretime geçebildiğim zamanlar oldu. Bu noktada her zaman bir şeyleri öğretmekten çok model olmaya çalıştım. Öğrencinin çarpım cetvelini bilmesini değil, ezberlemesini değil, bunu nerede kullanacağını bilmesi önemliydi. Aslında asıl önemli olan ihtiyacı olan bilgiyi vermekti onlara, yaşamlarında kullanacağı, ihtiyaçları olan bilgiyi. o yüzden her zaman sınıfımda esnek bir öğretmen oldum, öğreteceğim konu bazında. Öğrencilerin ihtiyaçlarını hep ilk sıraya aldım. Ders programında matematik dersi varsa ama o an kar yağmaya başladıysa fen dersine giriş yapıp hava olaylarından bahsettiğim çok olmuştur." (***Ö$_4$)***

"Okullar çalışma ortamı olduğu için her türlü dinamik yapıdan etkilenir. Okuldaki idareci, hizmetli, veli, meslektaşlarınız öğretiminizi etkiler. Nasıl ki birlikte çalışabildiğiniz arkadaşlarınız sizinle paylaşım içinde olur, kıskançlık yapmazsa birlik ve beraberlik içinde çok verimli çalışabilirsiniz. Yaptığım işi seviyorum, görev yaptığım her yerde de bu bakış açısından baktım. Şuan çok iyi bir okulda birbirine yardım eden meslektaşlarımla birlikte çalışıyorum.

Ama geçmişte köy okullarında tek başıma çalıştım, hatta yatılı bölge okullarında büyük sorumluluklar üstlenerek de çalıştım. Hepsinde işimden en iyi verimi ve kazanımı elde etmeye çalışarak görevimi en iyi şekilde yerine getirdim. bu mesleği geleceğimizi yetiştirenlerin mesleği olarak görüyorum. Fedakârlık isteyen bu mesleği yaparken görev yaptığım çevrenin tüm koşullarını en iyi şekilde kullanıp, çevreye de en iyi şekilde katkı sağlamaya çalışıyorum." (***Ö$_9$****)*

Aşağıda **Ö$_4$** ve **Ö$_{12}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki "Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları" alt teması hakkında yanıtları şu şekildedir:

"Öğrencilerimin yaparak yaşayarak, gezerek, görerek, deneyler yaparak aktif olduğu derslerde çok başarılı öğretim faaliyetleri gerçekleştiriyorum. Öğrencilerimin meraklı sorular sorması, öğrenmeye olan isteği ve heyecanı beni daha çok teşvik ediyor. Bu mesleği gerçekten isteyerek seçmenin ve yerine getirmenin vermiş olduğu manevi haz çok önemli diye düşünüyorum. Aslında öğretmeni ya da dersi başarılı ya da başarısız kılan öğretmen isteğinin az ya da çok olmasıdır. Öğretmen gerçekten isterse her türlü yolu dener ve öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirir." (***Ö$_4$****)*

"En kötü en başarısız ders deneyimlerim genellikle sözel derslerin ağırlıkta olduğu derslerdir. Bir gün Türkçe dersinde Dilbilgisi nedir? Konusunun işlenmesinde, 40' nasıl geçecek diye düşünmekten kendimi alamamıştım. Hani bazen öğrenciler bazı konuları öğrenmek istemez, onlar için çok ilgi çekici cazip gelmez ya. Öğretmenler içinde aynı şey geçerlidir. Bazen bazı konuları öğretmek

için ilgisini çekmesi gerek öğretmeninde. Özelikle hızlı konuşan ve uzun uzun cümleler kuran bir öğretmen olduğumdan öğrencilerim sürekli olarak sözel derslerde kopukluk yaşaması başarısız öğretim senaryolarım arasındadır." (***Ö***$_{12}$*)*

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşum süreçlerini ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin uygulanan beşinci etkinlik öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin derinlemesine özümseme yapmaları için mesleki yaşamıyla ilgili yansıtma yapması etkinliğidir. Bu etkinlik ile öğretmenlerin verilen ifadelere ilişkin olarak mesleki yaşamlarıyla ilgili varsayımlarını, değerlerini, inançlarını, ilişkilerini ve bağlamları ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenlere verilen ifadeleri üç başlık altında sınırlandırarak cümlelerin tamamlanması istenmiştir.

Tablo 107

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Kategori, Tema ve Alt Temalara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Kategorisi	Tema	Verilen Cevaplar f	Alt Temalar	Verilen Cevaplar f
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Meslek yaşamında değiştirmek istediklerim	11	Okul ve sınıfların fiziki yapısı	7
			Eğitim politikası	3
			Hak edilen saygınlığın verilmesi	10
			Maddi açıdan tatmin sağlanması	8
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Mesleki anlamda üzerinde karar veremediklerim	6	Projelerin okullardaki uygulamaları	5
			Emeklilik	2
			Alan değişikliği	4
			Eğitim Yöneticisi olma	3
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	6 aylık zaman diliminde gerçekleşmesini istediklerim	9	Gezi-gözlem incelemeleri	1
			Maddi açıdan tatmin edici maaş	9
			Eğitim politikasında kararlılık	4
			Sabit bir okulda öğretmenlik yapma	2
			Kurumda adaletli işleyiş	5
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Meslektaşlarımın beğendiğim yönleri	11	Kararlı-tutarlı olma	3
			Sakin olma	2
			Cesaretli olma	1
			Pratik olma	4
			Yaratıcı olma	8
			Kendini net ifade etme	5
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Mesleki anlamda memnun olmam için gerekenler	10	Normal öğretim yapılması	3
			Maddi kazancın iyileştirilmesi	8
			Huzurlu çalışma ortamı	6
			Okulun-sınıfın fiziki donanımı düzelmesi	10

Tablo 107 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarıyla ilgili yansıtmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma Kategorisi altında verilen cevaplar temalara ve alt temalara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma

kategorisinde verdiği cevaplar “Meslek Yaşamında Değiştirmek İstediklerim” teması (f=11), “Mesleki Anlamda Üzerinde Karar Veremediklerim” teması (f=6), “6 Aylık Zaman Diliminde Gerçekleşmesini İstediklerim” teması (f=9), “Meslektaşlarımın Beğendiğim Yönleri” teması (f=11) ve “Mesleki Anlamda Memnun Olmam İçin Gerekenler” teması (f=10) olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar “Meslek Yaşamında Değiştirmek İstediklerim” teması (f=11); “Hak Edilen Saygınlığın Verilmesi” alt teması (f=10), “Maddi Açıdan Tatmin Sağlanması” alt teması (f=8), “Okul ve Sınıfların Fiziki Yapısı” alt teması (f=7) ve “Eğitim Politikası” alt teması (f=3) olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar “Mesleki Anlamda Üzerinde Karar Veremediklerim” teması (f=6); “Projelerin Okullardaki Uygulamaları” alt teması (f=5), “Alan Değişikliği” alt teması (f=4), “Eğitim Yöneticisi Olma” alt teması (f=3) ve “Emeklilik” alt teması (f=2) olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar “6 Aylık Zaman Diliminde Gerçekleşmesini İstediklerim” teması (f=9); “Gezi-Gözlem İncelemeleri” alt teması (f=1), “Maddi Açıdan Tatmin Edici Maaş” alt teması (f=9), “Eğitim Politikasında Kararlılık” alt teması (f=4), “Sabit Okulda Öğretmenlik Yapma” alt teması (f=2) ve “Kurumda Adaletli İşleyiş” alt teması (f=5) olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar “Meslektaşlarımın Beğendiğim Yönleri” teması (f=11); “Kararlı-Tutarlı Olma” alt teması (f=3), “Sakin Olma” alt teması (f=2), “Cesaretli Olma” alt teması (f=1), “Pratik Olma” alt teması (f=4), “ Yaratıcı Olma” alt teması (f=8) ve “Kendini Net İfade Etme” alt teması (f=5) olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar “Mesleki Anlamda Memnun Olmam İçin Gerekenler” teması (f=17); “Normal Öğretim Yapılması” alt teması (f=3), “Maddi

Kazancın İyileştirilmesi" alt teması (f=8), "Huzurlu Çalışma Ortamı" alt teması (f=6) ve "Okulun-Sınıfın Fiziki Donanımın Düzelmesi " alt teması (f=10) olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşler farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Pausigere, 2014; Etheridge, 2005).Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde mesleki kimliğin bireysel, sosyal ve oluşum/yapılandırma bağlamına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerde ağırlıklı olarak bireysel bağlamda aile yaşantısı, okul yaşamı öğrencilik deneyimleri, öğrenme senaryoları önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Mesleki kimliğin sosyal bağlamında mesleki süreçte yaşanan deneyimler; mesleki deneyimler, öğretim senaryoları şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamında özellikle öğretmenlerin kişisel yaşantılarının kimliği yapılandırmaya olan etkisi vurgulanmıştır. Mesleki kimliğin yeniden yapılandırılmasına etki eden faktörler özellikle bu bağlamla ilişkilendirilecek şekilde ortaya konmuştur.

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alanyazında yapılan çeşitli çalışmalar ve araştırma konusu ile ilişkilendirilerek tartışılmış bunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu bölüm; tartışma, sonuç ve öneriler başlıklarından oluşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Birinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bireysel, sosyal, oluşum/yapılandırma bağlamdaki algılarının neler olduğu incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Bireysel Bağlam Algıları:

Sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin bireysel bağlam alt boyutu genel olarak ele alındığında öğretmenlerin sahip olunması gereken bilgi ve becerilere yönelik algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede bireysel bağlam içersinde sahip olunan öğretmen özellikleri, yeterlilikleri mesleki kimliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler; öğretmenlik konusundaki yeterlilikleri öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir etken olduğu yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Broyles, 1997; Musanti, 2005; Song ve Wei, 2007; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2009; Öz Kılıç, 2009; Hyun Jung Chi, 2009; Özmen, 2011; Yavuz,2010; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).Nicel veri bulguları sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri öncelikle çocukları sevmesi gerekliliği, sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olması gerekliliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Beijaard vd. (2004), öğretmen kimliğinin oluşmasında çeşitli bilgi kaynakları kullanılmasına rağmen başlıca mesleki bilgi, pedagojik bilgi, içerik bilgisi, teknolojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisinin öne çıkarıldığından bahsetmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında öğretmenliği seçme nedenleri büyük önem arz etmektedir. Hedeflenerek ve isteyerek seçilen öğretmenlik; öğretmenin zaman içerisindeki mesleğe yönelik tutumunu, algısını ve mesleki kimliğinin yapılandırılmasını doğrudan etkileyecek önemli birer unsurdur.Öğretmenlerin bu mesleği seçme nedenleri; isteyerek ve severek bilinçli şekilde tercih yaparak öğretmen olmaya karar verme; öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili bir unsur olarak alanyazında ele alınmıştır (Baderstscher, 2007; Broyles, 1997; Brown, 2006 Chan, 2005; Day vd.., 2005; Day vd.., 2006; Jarvis-Selinger, 2002; Newman, 1997; Lasky, 2005; Malderez vd.. 2007; McMahon, 2003; O'Connor, 2008; Poulou, 2007; Song ve Wei, 2007; Zembylas, 2005). Nicel veri bulguları sınıf öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenlerinin puanlarının diğer öğretmenlik branşlarına yetmediğinden dolayı olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin üniversiteden kendilerini öğretmen olarak hissederek mezun olmadıklarını ortaya koymuştur. Üniversite öğretmen eğitiminin sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etki yarattığı yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Broyles, 1997; Travers, 2000; Javis-Sellinger, 2002; Campbell, 2005; Brown, 2006; Olsen , 2008; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular genel olarak dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini bireysel bağlamdaki algılarında; sınıf öğretmenlerin bir takım kritik bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği önem kazanmıştır. Özellikle sınıf öğretmenliğine özgü olarak çocukları sevmesi, sabırlı olması vb. gibi mesleki karakteristik özellikler belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu mesleği isteyerek ve severek değil üniversitede bir bölümü kazanabilme, mezun olunca atanabilme gayesi içerinde seçtikleri yine araştırmanın nitel bulgularıyla ortaya konmuştur. Üniversite eğitimi esansında staj için

okullara gidilmesi mesleğin iç yüzünün ilk defa gözlenmesi ve farkına varılması noktasında oldukça önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Sosyal Bağlam Algıları:

Öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu da çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Chan, 2005; Zembylas, 2005; Larson, 2006; Ten Dam ve Blom, 2006; Baderstscher, 2007; Brilhart, 2007; Choi, 2007; Hand, 2007; Malderez, Hobson, Tracey, ve Kerr, 2007; Assaf ,2008; Jones-Walker, 2008; Hsieh, 2010; Bukor, 2011). Öğretmenlerin kimlik gelişimi veya değişiklik kalıpları, kimlik yapısını çalıştığı okul-öğrenci bağlamında, bireysel hedefleri beklentileri ile şekillendirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Newman, 1997; Lasky, 2005; McCormack, Gore ve Thomas, 2006; Levitt, 2007; Williams, 2007; Hyun Jung Chi, 2009; Hsieh, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin oluşumuna etki eden sosyal etkenlerin sosyal bağlamına yönelik verilen yanıtların genel olarak olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kimlik oluşumlarında sosyal etkenlerin oldukça önemli yeri olduğu ortaya konmuştur. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin veli, okul idaresi ile olan etkileşimlerinin kimliklerini etkilediği ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okulların değişmesinin öğretmenlik kimliğini etkilemesi yönünde olumsuz görüşler lehine çıksa da bu konuya orta derecede katılım gösteren sınıf öğretmenleri de mevcuttur. Öğretmenler kendilerini takdir eden, işbirliği yaptığı yöneticilerin uygulamaların veya düşüncelerin kimliklerini etkilediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada öğrencileriyle olan etkileşimlerinin yanı sıra toplumdaki bireylerle, diğer öğretmenlerle, destek personeliyle ve veliler ile profesyonel ilişkileri de ortaya konmuştur (Miller, 2005; Reio, 2005; Flores ve Day, 2006; Terwilliger, 2006; Wilkins, Mohamed ve Smith, 2011).

Sınıf öğretmenleri diğer insanlar tarafından çocuklara okuma yazma öğreten kişi olarak tanımlanması onun aslında diğer branşlardan farkı olan okuma-yazma öğreten öğretmen olmasına da işaret etmektedir. Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından algılanma ve tanımlanma kuramsal olarak ortaya konmuştur. Clarke (2008:8) göre öğretmen kimliği bireyin kendi öz bilgisine başvurarak, bireyin öz bilgisi anlamında başkaları tarafından tanınmanın yanında kendini tanımlama, adlandırma olarak ifade edilir. Johnson (2003: 788) göre ise öğretmen deneyimleri ile kendisini nasıl gördüğü ile başkaları tarafından nasıl göründüğüne ilişkin inşa edilmiş ilişkisel etkileşimsel bütündür. Danielewicz (2001: 10) ise karşılıklı etkileşimle diğer insanları da kapsayarak "biz kimiz" ve "diğer insanlar bizim kim olduğumuzu düşünüyor" bakış açısıyla ele almaktadır.

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim sürecindeki etkileşimlerinin, öğretmenlerin kişisel anlamdaki hedeflerinin bu mesleği başkaları tarafından tanımlanma biçimleri ile olan ilişkisi ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda karşımıza çıkmıştır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örn. mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki bir sosyal ilişki ve yapıda sosyal olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin oluşumunda sosyal etkileşim oldukça önemlidir (Cooper ve Olson 1996).

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Algıları:

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini yapılandırmalarına ilişkin çoğunlukla olumlu görüşler ortaya koyduğunu görülmektedir. Swedenburg (2001) göre öğretmen mesleki kimliğinin, bir kariyer süreci boyunca değiştiği için dinamik olduğu, öğretmen kimliğinin, kariyerin çok sonrasına kadar tamamen bütünleşmiş olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği tamamen oluşturulduğunda, öğretmenler, diğer kişiler nasıl algılarsa algılasınlar bu kimliği devam ettirip koruduklarını araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Araştırma sonuçlarında iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkileri, öğretmen kimliğini etkileyen önemli unsurlar olarak vurgulanmıştır. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir (Newman,1997; Travers,2000; Javis-Sellinger ,2002; Johnson ,2003; McMahon ,2003; Lasky, 2005; Musanti,2005; Brown,2006; McCormack, Gore ve Thomas,2006; Poulou, 2007; Cohen, 2008; Öz Kılıç,2009; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Bukor, 2011; Castañeda ,2011).

Öğretmen kimliği özellikleri, öğretmen gelişimine dair çeşitli branşlar ve öğretmen gelişiminin aşamalarında da bulunmaktadır. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir Öğretmenlik meslekleri arasında branşlar, konuyu öğretmek için öğretmenlerin daha belirli bir alanda derin bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerektirmektedir. Örneğin, öğretmenlerin branş içeriklerini ne kadar bildiğini, ne kadar etkili ve kendilerine güvenen bir şekilde öğrettiklerini ve öğretim sırasında öğrencilerle ne kadar etkileşim içinde olduklarını diğer branş öğretmenlere göre kültürel bağlamla daha çok zorluk çektikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007).

Öğretmenlerin zaman içersinde mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşlerinin değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenin algıları, yaşam deneyimleri

kişisel ve mesleki kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin profesyonel kimliğinin nasıl geliştiğini araştırmak ve incelemek için öncelikle kişisel deneyimlerine bakmak gerekmektedir. Çünkü mesleki anlamda kişisel deneyimler mesleki oluşum sürecini etkilemektedir.

Mesleki kimlik oluşumunun bu sistematik doğasına ilişkin çok başarılı öğretim yaklaşımları veya ders tasarımları henüz alanyazında oluşturulmamıştır. Sınıf öğretmeni olma, kendini bir sınıf öğretmeni olarak hissetme konularında sınıf öğretmenin mesleki kimliği çok önemli bir yere sahiptir. Ogan İtmeç (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerine nasıl baktıklarıyla ilgili olabileceği ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği şekillenmesini, öğretmenin işindeki inançlarını, davranışlarını, eylemlerini ve kararlarını etkileyen kültürün normlarını, değerlerini ve beklentilerini öğrenebileceği, özümseyebileceği, eleştirebileceği ve değiştirebileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir. Öğretmen kimliğinin şekillenmesinin öğretmenin kariyeri boyunca süren devam eden döngüsel bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, süreci yönlendiren öğretim etkileşimleri, kişisel hedefler öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki etmektedir. Ulusal politika, bürokrasi, meslek sahiplerinin beklentilerinde yaşanan değişiklikler, değişim yapamama ve anlamama nedeniyle, öğretmenlerin bağlılığını ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kalitesi, öğretmenlerin profesyonellik duygusunu olumsuz yönde etkilemiştir (Day, Flores ve Viana,2007).

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında mesleki kimliğin oluşum yapılandırma bağlamında; kimlik oluşum süreci ve buna etki eden faktörler ortaya konmuştur. Öğretmenlerin süreçte mesleki kimliklerini değerlendirmeleri, mesleki kimliğinin şekillenmesinde etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri belirlemeli, buna tekrardan

mesleki kimliğini yapılandırmalıdır. Sınıf öğretmeni kimliğinde var olan öğretim ile öğretimin nitelikleri öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türlerini ve yapılarını ele alırken, uygulanan yani yapılanan öğretim ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast edilmektedir (Welmond, 2002). Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreçtir (Tsui,2003). Öğretmenlerin bilgileri, inançları, motivasyonları ve duyguları mesleki yaşamda farklı şekillerde şekillenebilir (Cooper ve Olson, 1996) da ifade ettiği gibi öğretmen kimliği zaman içerisinde etkileşim yoluyla yeniden biçimlendirilmektedir. Beiijard (1995) da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin sınıf içindeki mesleki anlamdaki heyecanının devam etmesi de vurgulanması gereken önemli bir bulgu olarak araştırmada ortaya konmuştur.

İkinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı, sosyal bağlamı, oluşum/yapılandırma bağlamının; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, sınıf düzeylerine sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutlarında cinsiyetin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler alt boyutunda kadın öğretmenler lehine; sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı

farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeni uygulamalardan haberdar olmalarının, bunları benimsemeleri ve derslerinde uygulamalarının, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği Öz Kılıç (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Song ve Wei (2007) tarafından yapılan öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmada cinsiyet değişkeni öğretmen kimliği puanındaki değişiklikleri etkilediği de araştırma bulgularını desteklemektedir. Buna karşın Isbell (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki kimlik unsurlarındaki öğretmenler arasındaki bireysel farklılık olan cinsiyetin kimlik oluşunun ana bağlamında hiçbir etkisinin olmadığı sonucuyla çelişmektedir. Araştırma ile çelişmesinin nedeni farklı örneklem grubunda çalışmanın yapılması olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim süreci etkileşimleri ile öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutlarında cinsiyetin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeninin öğretim sürecindeki etkileşimleri ile öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Danielwicz (2001) göre özellikle, sınıf öğretmeni kimliği, meslek ile birlikte kişisel olarak, sosyal olarak ve yapısal olarak oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu kimlik cinsiyet değişkenine bağlı olarak da değişim göstermektedir. İstenilen meslek olarak öğretmenliği gerçekleştirmenin, öğretim sürecindeki etkileşimleri yönlendirdiği öğretmen kimliğinin oluşturulmasında ve zaman içersinde yapılandırılmasında cinsiyet çok önemli belirleyici bir faktör olarak ifade edilmiştir (Gohier, Ghevrier ve Anadon ,2007; Williams, 2007). Buna karşın sınıf öğretmenlerinin sosyal bağlamının öğretim sürecindeki hedefler, kimlik oluşumuna etki eden sosyal faktörler ve sınıf öğretmenlerinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma söz konusu olmamaktadır. Öğretmenlerin

öğretim sürecindeki hedeflerinin, öğretmenlerinin başkalarını tarafından da algılanmasının ve süreçte etki eden sosyal faktörlerin cinsiyete bağlı olarak değişim göstermemesi toplum ve çalışılan kurum içinde aynı şekilde etkilenme düzeyinin gerçekleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında mesleki kimliğin değerlendirilmesi, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı, kimlik oluşum süreci, kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler, ve sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutlarında cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre mesleki kimliği oluşturan bireysel ve sosyal bağlamlarda cinsiyet önemli bir değişken, mesleki kimliği yapılandırma bağlamında erkek ve kadın öğretmenler için benzer şekilde kimliği yapılandırma olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal, oluşum/yapılandırma bağlamlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutunda kıdemin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin seçme nedeni mesleki anlamda atabilme kaygısı yaşamama, kolay iş imkanı bulma vb. gibi nedenlerden kaynaklanırken; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde isteyerek, severek sınıf öğretmenliğini seçme nedeninden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. (Baderstscher, 2007; Broyles, 1997; Brown, 2006 Chan, 2005). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim sürecindeki hedefler, kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutlarında kıdemin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri öğretim süreçlerindeki hedeflerine göre farklılık göstermektedir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin değişen yeni paradigmayla yapılandırmacı felsefeyle yetişmiş olmalarından kaynaklı olarak meslekte daha uzun süredir bulunan öğretmenlerden öğretim sürecindeki hedefler anlamında farklılaştığı

söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri yapılan farklı araştırmalarda da ortaya konmuştur(Newman, 1997; Lasky, 2005; McCormack, Gore ve Thomas, 2006; Levitt, 2007; Williams, 2007; Hyun Jung Chi, 2009; Hsieh, 2010). Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin oluşumuna etki eden sosyal etkenlerin mesleğin ilk yıllarında hedeflenen eğitim felsefesi ile ilişkili olarak çevre, aile, meslektaş, yönetim vb.gibi sosyal unsurlarda işbirliği içersinde olunması hedeflenmektedir. Başka bir ifadeyle, mesleki anlamda daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin aile, veli, okul idaresi ile olan etkileşimlerinin mesleki anlamda daha çok kıdemli olanlara göre anlamlı farklar yarattığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar mesleki kıdem ilerledikçe artmaktadır. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır. Bu bağlamda sınıf içinde karşılaşılan sorunların; öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere bağlı olarak kişisel, çevresel, pedagojik açıdan değişiklik gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Dale, 1999; McMahon, 2003; Miller, 2005; Richards, 2006). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutlarında kıdemin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Branşlara göre, öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir. Mesleki anlamda 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı fark oluşturmasının nedeni; mesleki anlamda alanında derin bilgi, yeteneklere sahip olması, mesleki deneyimlerinden çıkarımlar yaparak çevre il etkileşimini daha katılımcı kurmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma bulgularına göre mesleki anlamda daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğin üzerindeki olumsuz etkenleri daha iyi yönetebildiği, bu olumsuz etkenlerle daha etkin şekilde başa çıkabildiği görülmektedir. Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde sürece etki eden olumsuz faktörler, öğretmenin öğretim sürecindeki mesleki kimliğini yapılandırmasına önemli ölçüde etki

etmektedir (Day, Flores ve Viana,2007).

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal, oluşum/yapılandırma bağlamlarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında üniversitedeki eğitim programları alt boyutunda eğitim durumunun etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları geçirdikleri öğretmen eğitimi programı çerçevesinde net bir fikre ve oluşuma sahip olmasa da öğretmen kimliği hakkında bir izlenimle mezun olmaktadırlar. Öğretmenler göreve başladıklarında eğitim anlamında kendilerini geliştirip bir üst eğitim düzeyini tamamladıklarında mesleki kimlik anlamında oluşturdukları kimlik yapıları sabit olmayan, değiştirilebilir nitelikte olmalıdır ki; en etkin şekilde edindiği yeni bilgileri mesleki anlamda kimliğine yansıtabilmelidir. Üniversite öğretmen yetiştirme programları sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim düzeyine göre lisansüstü eğitim düzeyinde farklılaşarak anlamlı fark yaratmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu akademik anlamda kendini geliştiren sınıf öğretmenlerinin üniversite öğretmen yetiştirmeprogramlarının üzerine kendilerini mesleki kimlik anlamında geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda farklı eğitim sistemlerinde olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin özel bir yeri olması gerekliliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitiminde zorunlu kılınması gerekliliğini de desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının öğretim sürecindeki hedefler ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutlarında eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretim sürecinde yaşanan sorunlar azalmaktadır. Bunun nedeni öğretimsel sorumlarla başa çıkma, karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmesi eğitim düzeyleri arttıkça alınan eğitimlerle doğru orantılı olarak gelişimsel yol kat ettiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamının sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmeninin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutlarında eğitim durumları

değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğini diğer branşlardan farklı olarak algılanması lisans düzeyinde diğer branş öğretmenleri ile doğrudan karşılaştırılmanın yapılmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini yapılandırırken mesleki kimliklerini etkileyen olumsuz etkenlerden eğitim düzeyi arttıkça daha az etkilendikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin kendilerini aldıkları eğitim anlamında geliştirmelerinin mesleki kimliklerini etkileyen olumsuz etkenlerle daha kolay başa çıkabilmelerini sağlaması olabilir.

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal, oluşum/yapılandırma bağlamlarının sınıf düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler alt boyutunda öğretmenlik yapılan sınıf düzeyinin etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Öğretim yapılan her sınıf düzeyinde öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ile bunları uygulamalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bazı temel bilgi ve becerilerinin verildiği, okuma-yazma öğretiminin yapıldığı, matematiksel temel dört işlem becerilerinin kazandırıldığı 1.sınıf düzeyinde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerinin anlamlı olarak farklılaşması önemlidir. Bu bulguyu Andrezejewski (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen kimliği ve bilgisinin; öğretmenlerin uygulamaları için temel oluşturduğu sonucu da desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Hsieh (2010) tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerini erken oluşturmada üç önemli faktörün ele alındığı çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada bireysel faktör olarak; öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri, ön mesleki deneyimleri gibi kişisel deneyimleri olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim sürecindeki hedefleri ve sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması

alt boyutlarında öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri diğer sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıflar doğası gereği birçok sınıf düzeyindeki öğrencinin aynı anda aynı sınıf içerisinde birtakım hedefleri gerçekleştirmesini temel almaktadır. Hsieh (2010) tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerini erken oluşturmada üç önemli faktörün ele alındığı çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada sosyal faktör olarak; konu, program, öğretim planlama ve sınıf temelli hedefleri olarak sınıf ile ilişkili faktörler ifade edilmiştir. Ayrıca öğretme ve öğrenme ile ilgili dışsal söylemlerle ilgili olan faktörler de ifade edilmiştir. Araştırmada bu üç faktör öğretmen kimlik odağında önemli olsa da sosyal faktörlerin diğer faktörler üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleki kimliğin oluşumunda etkileşimli diyaloglarla öğretim yapılması, öğretmen eğitimi programlarına yatırım yapılması ve sınıf düzeyindeki hedeflerin merkeze alınması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutlarında öğretmenlik yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan farklı olarak mesleki kimliklerini yapılandırdıkları söylenebilir. Bunun nedeni 1.sınıfta öğrencilere kazandırılmak istenen öğretimsel hedeflerin farklı olması, öğretim sürecinde farklı etkileşimlerin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler alt boyutunda 1.sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ile 4. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri arasında 4. sınıfta öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Song ve Wei (2007) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin profesyonel kimliklerini etkileyen faktörlerle ilgili bir çalışmayla da desteklenmektedir. Söz

konusu araştırmada öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; öğretmenin biyografisi, profesyonel tanınması, duygusu, istekleri, becerileri, beklentileri ve değerleri olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlik sınıf derecesinin öğretmen kimliği puanındaki değişiklikleri etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmada 4.sınıf düzeyinin 1.sınıf düzeyine göre anlamlı fark oluşturmasının nedeni; 4. sınıf düzeyine kadar sınıf öğretmenin her sınıf düzeyinde ardışık olarak öğretim gerçekleştirmesi, dolayısıyla mesleki kimliğin şekillenmesine etki eden birçok faktörden daha fazla etkilenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel, sosyal, oluşum/yapılandırma bağlamlarının sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamında sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutunda sınıf mevcudunun etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu sayısı azaldıkça öğretim sürecinde yaşanan sorunların daha az olacağına işaret etmektedir. Jones-Walker (2008), öğretmen kimliğinin düşünce ve eylemlerle şekillendiği, sınıf içi uygulamaların kimlik bağlamında önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kimliklerinin ve öğretmenlik uygulaması ile etkileşim içerisinde olan düşünce sistemlerini şekillendirdiği, öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğunu da belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamının sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf mevcudu arttıkça mesleki kimliği etkileyen olumsuz etkenlerden daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenin öğretimsel olarak yaşadığı

sorunların mesleki kimliğini yapılandırmadaki olumsuz unsurları daha çok etkilemesinden kaynaklanmaktadır.

Üçüncü alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile bireysel bağlamındaki algıları, sosyal bağlamındaki algıları, oluşum/yapılandırma bağlamındaki algıları arasındaki ilişkileri çeşitli modeller çerçevesinde incelenmiştir. Modellerin analizleri sonucunda; birinci modeldeki bulgular; sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin; öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkilediğini ve yordadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin öğretim süreçlerini çok büyük oranda açıklamasıdır. Kimlik bireysel kimlik özelliğiyle ilişkili olarak, topluma dönük sosyal bir yöndür. Öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda karşımıza çıkmıştır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008). Beijaard vd. (2004) tarafından öğretmen kimliğinin oluşturulması, öğretmen kimliğinin özellikleri ve öğretmen kimliğinin gösterimi şeklinde mesleki kimlik sınıflandırılması yapılmıştır. Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapısı birbirine bağlantılı içsel ve kişiler arası iki temel yapısal bileşenle kavramsallaştırılabilir (O¨ ehle´n ve Segesten 1998). Beiijard (1995) da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek

doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır. İkinci modele göre, üniversite öğretmen yetiştirme programlarının öğretim süreci etkileşimleri üzerinden kimlik oluşum sürecine dolaylı olarak etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki öğretmenin biyografisinde öğretmen yetiştirmeprogramı hayati bir önem taşımaktadır. Öğretmen kimliğinin öğretmen adayları için özellikle öğretim faaliyetlerini belirlemede kritik olduğu ve öğretmen kimliğinin öğretme, öğrenme sürecinin bir parçası olarak inşa edilmesi gerektiği alanyazında vurgulanmıştır (Britzman, 2001; Cohen, 2001; Goos ve Bennison, 2008).

Dördüncü alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşleri öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerle belirlenmiştir.

"*Sınıf Öğretmenlerinin Üniversite Yaşantılarındaki Mesleki Deneyimlerine Yönelik Görüşleri*" ana teması altında en iyi deneyimler ve en kötü deneyimler olmak üzere iki alt tema şeklinde öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre,

- Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en iyi deneyimler alt temasında "Öğretmenlik yaşantımda yapacaklarım hakkında yol göstermesi" en fazla kodlanan görüş "Öğrenci davranış bozukluklularını irdelememi sağlaması" da en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin üniversite yaşantılarındaki mesleki en kötü deneyimler alt temasında "Sabır gerektiren meslek olduğunu anlamamı sağlaması" en fazla kodlanan görüş "Öğrenci davranış bozukluklarının mesleğe ilişkin kaygı yaratması" da en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının inançları okul deneyimlerini ve aldıkları eğitime bakış açılarını etkilerken aynı zamanda kendilerine yönelik algılarının oluşmasında da önemli bir rol oynadığı, öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında bir rehber ve bir filtre görevi gördüğü yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Yaşar, Karabay ve

Bilaloğlu, 2009).Öğretmenlerin okul deneyimleri ve aldıkları eğitime bakış öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir unsur olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Broyles, 1997; Travers, 2000; Javis-Sellinger, 2002; Campbell, 2005; Brown, 2006; Olsen , 2008; Hsieh, 2010; Yavuz, 2010; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

"Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Öğretmenliklerden Farkına Yönelik Görüşler" ana temasında sınıf öğretmenlerinin Neden bir başka öğretmenliği değil de sınıf öğretmenliği mesleğini tercih ettikleri irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına yönelik öğretmen görüşlerinde "Öğrencisini çok benimsemesi –her şeyiyle sahip çıkması" en az kodlanan görüş, "Öğrencilere yaşamları boyunca kullanabilecekleri okuma-yazmayı öğretmesi" en faza kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri olmayan kişilerin sınıf öğretmenliğini tanımlamalarına ilişkin bir *Sınıf Öğretmeni Olmayanların Sınıf Öğretmenliğini Tanımlama Biçimleri ana temasında* sınıf öğretmenliğini tanımlama biçimlerinde "Zor bir meslek" ve "Sabır isteyen bir meslek" en fazla kodlanan görüş, "Çocuklarla uğraşan kişi" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel hedeflerine ilişkin *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kişisel Hedeflerine Yönelik Görüşleri" ana teması belirlenmiştir.* Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki kişisel hedefleri ana teması altında "Öğrencilerimin iyi bir insan olarak yetişmesini sağlamak", "Dürüst öğrenciler yetiştirmek", "Saygı ve sevginin önemi bilen öğrenciler yetiştirmek" en fazla kodlanan görüşler olarak yer almıştır. . Bunun yanı sıra "Öğrencilerimin en etkili şekilde öğrenmesini sağlamak" ve "Öğrencilerimin sorumluk almasını sağlamak" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken karakteristik özelliklere yönelik görüşleri,

"Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Karakteristik Özelliklere Yönelik Görüşler" ana teması altında ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeninde bulunması gereken karakteristik özelliklerden "Fedakar olması", "Çocukları seven bir kişi olması" ve "Sabırlı olması" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Yaratıcı olması" ve "Empatik davranması" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlamaları ilgili kavramlarla ilgili ifadeleri *"Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Öğretmenlerin Kendilerini Tanımlamaları"* ana teması şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlama sınıf öğretmeni olarak kendilerinde değiştirmek istedikleri yeterli görmedikleri özellikleri ve sınıf öğretmeni olarak kendilerini yeterli gördükleri şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

- Sınıf öğretmenlerinin kendilerini tanımlama sınıf öğretmeni olarak kendilerinde değiştirmek istedikleri yeterli görmedikleri özellikleri ve sınıf öğretmeni olarak kendilerini yeterli gördükleri şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerinde yeterli görmediği, değiştirmek istedikleri özellikler alt temasında "Sabırsız olmak" en fazla kodlanan görüş "Tez canlı olmak" ve "Klasik yöntemlerin dışına çıkamamak" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin kendilerinde yeterli gördükleri özellikler alt temasında "İyi bir alan bilgisine sahibim" en fazla kodlanan görüş "Öğrenciyi nasıl motive edeceğimi bilmem" de en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin; başkaları tarafından verilen ve beklenen roller arasındaki farklı anlaşmazlıkları, düşünceleri ve öğretmenlik uygulamasına dayalı öğretmenlik kimliklerini, gerçeklik ve bağlamlara göre düzenledikleri yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Cohen,2002).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğini Etkileyen Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Görüşleri"* ana teması altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen karşılaştıkları sorunlardan "Fiziki Yetersizlikler" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Veli-öğretmen-öğrenci arasında iyi bir bağ kurulamaması" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmalarına yönelik *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmalarına Yönelik Görüşleri"* şeklinde isimlendirilen ana tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmalarında "Öğretmenlik mesleğini severek" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Sosyal çevrenin tutum, düşünce, duygu ve inançlarıyla şekillendirerek" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin kimlik gelişimini, öğretmen rollerine ilişkin davranışını ve yaklaşımını etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kimliklerini, ideolojik ortamlarda gösterilen gerçek resimlerini algılayarak gençlik yıllarından beri oluşturmaktadır. Öğretmen kimliği, hayatları boyunca hayattaki parçaları düzenlemek ve birleştirmek için gelişimsel bir yelpazede bulunmaktadır. Öğretmen Kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır. Bu sonuç Dale (1999) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile yapılan derinlemesine biyografiksel görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Ramseur (2004) üç ilköğretim öğretmeni ile anlatımsal çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda yaşam öyküleri ve geçmişte ve şu anda yaşanan deneyimler, bir öğretmen olarak rol kimliklerini şekillendirmede bağlayıcı olduğu ortaya konmuştur.

Beşinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik bakış açıları gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini etkileyen yaşantılarıyla ilgili kavramlarla ilgili ifadeleri, *"Sınıf öğretmenlerin Öğretimlerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşler"* ana teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini etkileyen yaşantıları; çocukluk, öğrencilik ve öğretmenlik yaşantıları şeklinde üç alt tema altında farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre;

- Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen çocukluk dönemine ait yaşantılar "Babamın ev içindeki disiplin anlayışı" ve "Ailemde sınıf öğretmenliği yapan kişilerin olması" en fazla kodlanan görüş " Aile içi kardeşim ayrımı olmaması" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğrencilik dönemine ait yaşantılar "Stajda sınıf yönetimine ilişkin gözlemlerim " ve "Sınıf öğretmeninin öğrencilerle çok ilgilenmesi" en fazla kodlanan görüş " Sınıf öğretmenimin evlerimize ziyarete gelmesi" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğretmenlik dönemine ait yaşantılar "Meslektaşlarımla paylaşım içinde olmam " ve "Öğrencilerimin beni bir anne-baba olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş " Velilerimin olumlu görüşleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

McMahon (2003) tarafından öğretmen oluşumu; öğretmen kimliği, öğretmen bütünlüğü (rol ve ruh), mesleki açıklık (öğretmenlik çağrısı) olarak ele alınıp irdelenmiştir. Öğretmen olma ve mesleği devam ettirmede aynı zamanda öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli bazı deneyimler belirtilmiştir. Araştırmada dört temel unsur ortaya konmuştur; çocukların sevgisi, pedagojiye olan tutku, öğrencilerinin öğrenmesini izlemek ve toplumu kurmak. Öğretmenlerin, kimlik etkileşimi, bütünlük ve öğrencilerini, iş arkadaşlarını arama ve

okul destekleri ile mesleklerini yenilemek için öğretmen oluşum sürecinin önemi, meslekte kalmalarını sağlayan okul içinde ve dışında yaşadıkları deneyimleri paylaşması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisi bir ana tema çerçevesinde toplanmıştır. Oluşan bu ana tema *"Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri"* şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisinde "Mesleki anlamda kaygılanmama yol açması" en fazla kodlanan görüşler olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Sınıf öğretmenliğinin zorluklarıyla ilk defa karşılaşmış olmam" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmıştır. Cohen (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının, bir öğretmen olarak kimliklerini düşüncelerini ve uygulamalarını okul bağlamında şekillendirerek nasıl oluşturdukları irdelenmiştir. Bu bağlamda üniversite eğitiminde staj için uygulamalı ve gözlemci olarak okullara gidilmesi mesleki kimlik için önemli bir kazanımdır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimlerle ilgili *"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler" ana teması altında* deneyimleri olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre;

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumlu deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin yıllar sonra beni hatırlaması" en fazla kodlanan görüş, "Sınıfımda yaşanan sorunları çözebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin dediklerini kendim uygulamayınca yaşadığım çelişki"

en fazla kodlanan görüş, “Öğrencilerimin bana abla-ağabey demeleri” en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Day, Elliot ve Kington (2005) tarafından 20 öğretmen ile derinlemesine yapılan görüşmelerde; öğretmen kimliğinin bağlılıklar faktörü üzerinde vurgu yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre bağlılığa ilişkin özellikler ve unsurlar dört sınıflandırmayla; kişisel bağlam, sınıf bağlamı, sistem bağlamı ve mesleki unsurlar şeklinde tanımlanmıştır.

Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik kavramlarla ilgili ifadeleri, *“Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler”* ana teması altında başkaları tarafından da örtüşen görüşler ve başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşen görüşler alt temasında “Sabırlı olarak görmeleri” ve “Anlayışlı olarak görmeleri” en fazla kodlanan görüş “Ahlaki değerleri önemsemem” en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler alt temasında “Okuma-yazma öğreten kişi olarak görmeleri” en fazla kodlanan görüş “Mesleki kimliğimi algılayış biçimleri” en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Lasky (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak için programı ve akademik becerileri öğretmek olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki zafiyetini, öğrencilerle etkileşimin ve ilişkiye dayalı duygusal ve risk alma yönünün belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni programları uygulamak için öğretmen kimliği ve politikalar arasındaki tartışmalar veya baskılar, öğretmenlerin mesleklerini ilerletmedeki

rolü etkilediği de araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuç olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği kimliğinin başkaları tarafından tanımlanması, mesleğin algılanış biçimi önemli bir unsurdur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen değişimlerle ilgili kavramlarla ifadeleri *"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler"* ana temasının mesleki kimliği olumlu etkileyen etkenler ve mesleki kimliği olumsuz etkileyen etkenler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre;

- Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumlu etkileyen etkenler alt temasında "Daha sabırlı olmayı öğrenmem" ve "Teknolojiyi daha etkin kullanabilmem" en fazla kodlanan görüş "Hedeflerimin artması" ve "Öğretmen kimliğimi diğer kimliklerimle bütünleştirebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumsuz etkileyen etkenler alt temasında "Meslekte otomatikleşmem" en fazla kodlanan görüş "Mesleğe olan bağlılığımın zamanla azalması" ve " Gerçek yaşantı arasında ilişki kuramamam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen kavramlarla ilgili ifadeleri *"Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler"* ana teması altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerde "Köy okullarında görev yapmam" en fazla kodlanan görüş "Farklı öğrenci profilleri ile karşılaşmam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Altıncı alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin öğretim süreçlerindeki pedagojik kararları ve eylemleri gözlemlenmiştir.

Öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışları; mesleki kimliğin bireysel bağlamında;

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamına yönelik maddelerinin tamamının 120 saatlik gözlem yapılan sınıflarda gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. "Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahiptir." davranışının ağırlıklı olarak bir sınıf öğretmeninin bir gün boyunca altı dersi boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflarda toplamda 120 ders saati boyunca sınıf öğretmeninin sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğuna ilişkin çetele tablosu sonuçlarına göre toplamda 114 kez gözlemlendiği belirtilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmadaki bireysel bağlamdaki sahip olunan özelliklerden "Sınıf öğretmeni beden dilini kullanabilme becerisine sahiptir." 120 ders saati boyunca toplamda 88 kez gözlemlenmiştir. "Sınıf öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahiptir." maddesine yönelik öğretmenlerin sınıf içi fiziksel özelliklerin genel bulgularına da bakıldığında genellikle bilgi ve iletişim teknolojisinin araç ve gereçlerinin bulunduğu ifade edilebilir. Bu madde ile öğretmenlerin sınıf içinde var olan bu araç ve gereçleri kullanabilecek beceriye sahip oldukları 120 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde toplamda 98 kez gözlenildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimliğinde bilginin önemi, birkaç çalışmada belirtilmiştir (Andrezejewski, 2008; Beijard vd.., 2000; McCormack, Gore,ve Thomas, 2006; Musanti 2005). Beijaard vd. (2004), öğretmen kimliğinin oluşmasında çeşitli bilgi kaynakları kullanılmasına rağmen başlıca mesleki bilgi, pedagojik bilgi, içerik bilgisi, teknolojik bilgi ve pedagojik içerik bilgisinin öne çıkarıldığından bahsetmektedir. "Sınıf öğretmeninin kişisel özellikleri belirgin şekilde öğretimini etkiliyor." maddesine yönelik olarak gözlem yapılan 20 sınıf öğretmeninin 120 ders saati

boyunca 84 kez gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bireyin kişisel özelliklerinin niteliklerinin kimliği hakkında bilgi verir ve onun bilgi ve becerilerinin gelişmesiyle gelişim gösterir (Smeby, 2007; Eraut, 1994). Öğretmenler uygulama kuramına göre öğretim hakkındaki etkileşim, yansıtma ve plan çerçevesini oluşturarak öğretme sürecini inşa etmektedirler (Cornett 1990; Gatbonton 1999; He ve Levin 2008; Marland ve Osborne 1990; Mitchell ve Marland 1989; Moallem 1998). Öğretmenlerin sınıf içi eylemlerinde birtakım pedagojik inançların olduğunu vurgulanmıştır (He ve Levin 2008; Levin ve He 2008).Öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde alacakları mesleki kararlarını ve eylemlerini inançları etkilemektedir (Chant 2002, 2009; Tatto 1999) Levin, ve Li (2011). Öğretmenlerin ahlaki, kişisel, siyasi, sosyal yetkinliklerinin öğretmen inançlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Bir öğretmenin benliği aslında öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin çeşitli görüntülerle bağlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir. (Miller, 2008). Mesleki kimliğe ilişkin farklı ve belirli lensler belirlenmiştir. Mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışmaların bir grubu mesleki kimliğin oluşumunda tamamen kişisel faktörlere yönelik inceleme yapmıştır (Nevin, Bradshaw, Cardelle-Elawar, ve Diaz- Greenburg, 2009; Vavrus, 2009). Kimi araştırmalar duygular ve kimlik oluşumu arasındaki ilişkiyi ele alıp incelemiştir (Reio, 2005; O'Connor, 2008; Shapiro, 2010), ya da öğretmen kimliğine ilişkin oluşturulan önemli kişisel görüntüleri, sahip olunan bilgi, beceri ve yeterlilikleri

incelemişlerdir (Chong ve Low, 2009; Settlage, Southerland, Smith, ve Ceglie, 2009; Sutherland, Howard, ve Markauskaite, 2010).

Öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışları; mesleki kimliğin sosyal bağlamında;

- Öğretmen kimliği ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıdadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir (Miller, 2008). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamına ilişkin maddelerin gözlem bulgularına bakıldığında öğretim etkileşimleri konusunda 120 ders saati içinde "Sınıf öğretmeni çocuklara şefkatle yaklaşıyor." davranışına yönelik davranışın 120 kez gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci etkileşimlerinin sosyal bağlamı ağırlıklı olarak etkilediği gözlemlenmiştir. Beijaard (1995) bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. "Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin akademik başarılarını önemsiyor." davranışı 120 ders saati içerisinde toplam 118 kez gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bireysel bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini etkin biçimde ders içersinde 103 kez kullandıkları da gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim sürecinde "Sınıf öğretmeni sınıf içinde bilgi iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanıyor." adlı

davranışı yönelik bireysel bağlamda öğretmenlerde var olan bu becerilerin öğretim sürecinde kullanıldığı bu şekilde gözlenip ifade edilebilir. Bununla birlikte "Sınıf öğretmeninin sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin olması öğretimini etkiliyor." maddesine yönelik gözlem sayısının az olmasının nedeni, gözlem yapılan çoğu sınıfta kaynaştırma raporu bulunan herhangi bir öğrencinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Gözlem bulgularına göre beş sınıfta kaynaştırma öğrencisi vardır. Bu sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasının öğretmenin öğretimini etkilemesine ilişkin 8 kez olduğu gözlem sonucu olarak tespit edilmiştir. Bir öğretmenin kendisini algılaması, tanıması ve de anlaması için eleştirel düşünmesi gerekmektedir. Bu eleştirel bakış açısıyla öğretmenler kendilerine bakarken aynı zamanda öğretim konusundaki değer ve inançlarına, bir öğretmen olarak nitelendirilmesinde rol oynayan önceki/geçmiş deneyimlerine de bakmalıdır. Bu yansıtma öğretmenin öğretim uygulamalarındaki inanç ve değerlerinde, diğer insanlarla olan davranış ve etkileşimlerinde daha çok farkındalık sağlayan bir anlayış ile kimlik oluşumunda önemli rol oynar. Aslında öğretmenler eleştirel düşünme becerisiyle öğretmen kimliklerini gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bunu yaparken öğrencilerin yerine kendilerini koyabilmeli, onların var olan gereksinimlerini fark edebilmeli ve öğretimini buna göre şekillendirmelidir (Dewey, 1910/1933) Gözlem bulgularına göre "Sınıf öğretmeni ders sırasında öğrencilerine karşı empatik yaklaşıyor." davranışına yönelik öğretmenlerin 120 ders saati boyunca yapılan gözlemlerinde en az gözlemlenen davranış olarak karşımıza çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu davranışı göstermede yetersiz kaldıkları ifade edilebilir. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerine empatik yaklaşabilme 120 ders saati boyunca gözlem yapılan sınıflarda toplamda 27 kez gözlenmiştir. "Sınıf öğretmeni öğrencileriyle kolayca iletişime geçiyor." davranışına yönelik öğretmenlerin 120 ders

saati boyunca toplamda 99 kez gözlenmiştir. Öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örn. mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki bir sosyal ilişki ve yapıda sosyal olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin oluşumunda sosyal etkileşim oldukça önemlidir (Cooper ve Olson 1996).

Öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışları; mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamında;

- Öğretmenler sürekli olarak kendileri için yeni hedefler belirlemeli, kendi mesleki gelişim süreçlerini bu çerçeveden oluşturmalıdırlar Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreçtir (Tsui,2003). Öğretmenlerin bilgileri, inançları, motivasyonları ve duyguları mesleki yaşamda farklı şekillerde şekillenebilir (Cooper ve Olson, 1996) da ifade ettiği gibi öğretmen kimliği zaman içerisinde etkileşim yoluyla yeniden biçimlendirilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/ yapılandırma bağlamına ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerde "Sınıf öğretmeni sınıf içinde yaptığı işi dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini önemsiyor." adlı davranışına yönelik 120 ders saati boyunca toplamda 111 kez gözlemlenildiği ortaya çıkmıştır." Buna karşın "Sınıf öğretmeni sınıf içinde gelişime ve değişime açık olan söylemlerde bulunuyor." davranışına yönelik 120 ders saati boyunca toplamda 33 kez gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni sınıf içinde mesleğini severek ve isteyerek icra ediyor."maddesine yönelik davranışın toplamda 107 kez gözlemlendiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni kimliğinde var olan öğretim ile öğretimin nitelikleri öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türlerini ve yapılarını ele alırken, uygulanan yani yapılanan öğretim ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan

etkileşimi kast edilmektedir (Welmond, 2002). Beijard (1995) da belirttiği gibi kimlik bireyin benlik imajının bir parçası olarak eklenebilirlik özelliği taşımaktadır. Öğretmenler için kimlik çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri, etkileşimleri, bunun yanı sıra öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin kendi değer ve inançlarından etkilenmektedir. Bu bağlam göz önüne alındığında örgütsel yapıda olan okullar öğretmenler için sosyal etkileşimler içerdiğinden dolayı öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve" öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır. "Sınıf öğretmenin sınıf içinde mesleki anlamdaki heyecanı devam ediyor." adlı davranışın 120 ders saati boyunca toplamda 85 kez gözlenmiş olması vurgulanması gereken bir bulgudur.

Yedinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşler belirlenmiştir.

Yaşam çizgisi etkinliğine verilen cevaplar "Aile" teması,"Okul Yaşamı" teması, "Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme" teması, "Mesleki Yaşantı Süreci" teması,"Kişisel Yaşam" teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi kategorisinde verdiği cevaplar " Eğitim-Öğretim Süreçleri" ve "Mesleki Süreçler" teması altında toplanmıştır.Otobiyografi Yazma Kategorisi altında " Öğrenme Senaryoları" ve " Öğretim Senaryoları" teması altında toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamıyla ilgili yansıtma kategorisinde verdiği cevaplar "Meslek Yaşamında Değiştirmek İstediklerim" teması,"Mesleki Anlamda Üzerinde Karar Veremediklerim" teması, "6 Aylık Zaman Diliminde Gerçekleşmesini İstediklerim" teması, "Meslektaşlarımın Beğendiğim Yönleri" teması ve "Mesleki Anlamda Memnun Olmam İçin Gerekenler" teması altında toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde mesleki kimliğin bireysel, sosyal ve oluşum/yapılandırma bağlamına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerde ağırlıklı olarak bireyse bağlamda aile yaşantısı, okul yaşamı öğrencilik deneyimleri, öğrenme senaryoları önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Mesleki kimliğin sosyal bağlamında mesleki süreçte yaşanan deneyimler, mesleki deneyimler, öğretim senaryoları şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamında özellikle öğretmenlerin kişisel yaşantıları vurgulanmıştır. Mesleki kimliğin yeniden yapılandırılmasına etki eden faktörler özellikle bu bağlamla ilişkilendirilecek şekilde ortaya konmuştur.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine odaklanıldığı çalışmada öğretmenlerin işbirliği ve aktif sınıf uygulamaları ile ilgili bir dizi etkinlik yaparak kimliklerini oluşturdukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ile işbirliği yapan uygulama toplulukları oluşturan, ortak sınıf deneyimleri örtüşen, karşılıklı saygı ile öğretim yapan öğretmen öğrenme de daha etkin olduğu araştırma bulgularını desteklemektedir (Pausigere, 2014). Etheridge (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler çizim ve yazma etkinlikleri hakkında gözlemlenmiş ve gözlemler üzerine öğretmenlerle tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anılar ve öğretmenlik uygulamaları arasında bir ilişki vardır; anılar ve düşünceler öğretmen kimliğinin anlaşılmasında kaynak niteliğindedir. Araştırmada öğretmen kimliğinin oluşturulmasında dört tema; yetiştiren kişi olarak öğretmen, performans olarak öğretmenlik, bir öğretmenin fiziksel görünümü ve branş bilgisi şeklinde ortaya konmuştur. Araştırmada ortaya konan temalar sınıf öğretmenleri gerçekleştirilen etkinliklerdeki temaların özellikleri ile benzerlik taşımaktadır.

Öneriler

Bu bölümde öneriler; uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde ele alınmıştır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin oluşumunda bilgi, tutum ve inançları önemli bir yere sahiptir. Bunun için öğretim programı ve eğitim ortamlarında gerekli iyileştirmeler yapılarak; sınıf öğretmenlerine daha iyi tecrübeler kazandırılması için nitelikli hizmet içi eğitimler verilmelidir.
2. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunun ve gelişiminin üniversite öğretmen eğitimi programlarının bir yan ürünü olarak ortaya çıkmaması için; öğretmen eğitimi programları, öğretmenlik mesleğini içselleştirme de öğretmen adaylarına uygun bir ders içeriği sunmalıdır. Bu süreçte öğretim elemanlarının derslerindeki uygulamalarında öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal bağlamdaki özelliklerine önem vererek; kimlik oluşumunu öğretmenlik mesleğinin bir parçası haline getirmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken hangi tür bilgi ve beceriler yani hangi nitelikte pedagojik bilgiler ile öğretimsel beceriler sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunu doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği yapısal eşitlik modeli bağlamında incelenmelidir.
4. Öğretmenin mesleki yaşamındaki deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaşmaları yani online öğrenme topluluğu için sosyal işbirliğine dayalı online eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Deneyimlerden yola mesleki kimliğin irdelenmesi ve incelenmesi kimliğinin keşfedilmesinde yapıcı bir yöntem olarak kullanılabilir.
5. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenliği kimliğinin gelişimi üzerine bütünsel bir anlayış kazandırmak, öğretmen kimliği ve öğretim uygulamaları ile ilgili

örtük etkilerde öğretmenlerin bilinçlendirilmesi için bir dizi atölye çalışması ve mesleki gelişim programı tasarımı için bir model oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu model kimliğin bireysel, sosyal ve oluşum bağlamları etrafında temellendirilerek modüler yaklaşımla öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşturmada ve içselleştirmede önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde işe koştukları yaratıcı düşünme becerisi, problem çözme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi ve girişimcilik becerisi gibi birtakım becerilerilere sahip olmaları ile bunların mesleki kimlik oluşum süreçlerine olan etkileri belirlenip, geliştirilmesi gereken noktalar ortaya çıkarılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen mesleki kimlik çalışmalarında ilişkin nicel ve nitel yöntemlerle öğretmenlerin kimlik yapılarının düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Mesleki kimlik çalışmalarının eğitim fakülteleri, bakanlık ve diğer kurumlarla paylaşılarak bu bilgilerden yararlanılması sağlanmalıdır.
2. Araştırma da nicel yöntemin yanı sıra görüşme, gözlem ve etkinliklerle nitel yöntem ve verilerinden de yararlanılarak yapılan bütüncül çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır. Çoklu veya alternatif yöntemlerle elde edinilen sonuçlar farklı bakış açılarını ve sonuçlarını oluşturacaktır. Bu da araştırmacıların bilimsel çalışmalarını daha kapsamlı hale getirecektir.
3. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok tarama modelinde gerçekleşmektedir. Deneysel ve karma desenli araştırmalar mesleki kimliği etkileyen etkenlerin ayrıntılı ve çok yönü olarak ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.
4. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin önemli bir paçası olan üniversite eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının 1.sınıftan 4.sınıfa kadar mesleki kimlik oluşum süreçlerinin

farklı değişkenler açısından ele alınarak boylamsal bir çalışmada incelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5. Sınıf öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre mesleki kimliklerini yapılandırmaları çeşitli araştırmalarla ortaya konmalıdır. Örneğin sınıf öğretmenlerinin meslekteki ilk üç yılı, beş yılı, sekiz yılı kimliği yapılandırma ve kimlik oluşumuna etki eden sosyal ve bireysel bağlamlarda irdelenmelidir.
6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik algılarını ortaya koymak adına hem öğretmen adayı oldukları süreçte ve hem de çalışma sürecinde belirli kıdem aralıklarında metaforik olarak algılarının ortaya konması, algılarının zaman içerisindeki değişimlerinin irdelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
7. Öğretmen mesleki kimliğinin önemli bir yapı taşı olan sosyal bağlamdaki yönetici, öğrenci ve veli görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayacak, bu değişkenlerin kimlik üzerindeki etkilerinin irdelenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
8. Araştırmanın hem nitel hem de nicel bulguları doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin etkin bir öğretime işaret edebilmek için ilişkisel bağlantılarda mesleğe olan tutumun, mesleki bağlılığın ve motivasyonun güçlü birer değişkenler olarak irdelenmesinin ve incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
9. Sınıf öğretmenlerinin "öğrenen bir öğretmen olma" kavramsal çerçevesinde yaşam boyu öğrenmelerinin mesleki kimliklerini yapılandırmaları; bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamları ele alınarak incelenebilir.
10. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik söylem analizi çalışmalarıyla onların söylemsel anlatıları ile mesleki kimlik oluşum süreçleri irdelenebilir.
11. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri; bireysel, sosyal ve yapılandırma bağlamlarında ele alınarak sınıf düzeyinde öğretim programlarıyla ilişkilendirip, sınıf düzeylerine göre nasıl yapılandırıldığı karşılaştırılmalı olarak ele

alınabilir. Şöyle ki bir sınıf öğretmeninin öğretim yaptığı sınıf düzeyine göre mesleki kimliğini yapılandırma süreçleri incelenebilir.

12. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan spesifik olarak farklılaştığı temel matematiksel beceriler, okuma-yazma öğretimi ile dersler bazında kimlik oluşum süreci gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve çeşitli etkinliklerle belirlenebilir.
13. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin öğretim sürecine etki eden çeşitli değişkenler açısından farklı araştırma desenleri ile irdelenmesi; böylelikle öğretim süreci merceği altında irdelenme yapılmasının alan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akkerman, S. F., and P. C. Meijer. (2011) *"A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity."* Teaching and Teacher Education 27: 308–319.

Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourse: Negotiating Personal and Professional Spaces.* Nahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Anderson, J.C., & Gerbing, D. (1984). *The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis.* Psychometrika*, 49*, 155-173.

Andrzejewski, C. E. (2008). *A holistic investigation of teacher identity, knowledge, and practice* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Lofstrom, E. (2012). Myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(2), 197–216.

Assaf, L. C. (2003). The authoring of self: Looking at preservice teachers' Professional identities reflected in an online environment (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses

Assaf, L. C. (2008). Professional Identity of a Reading Teacher: Responding to highstakes testing pressures. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(3), 239-252.

Atkinson, D. 2004. "Theorising How Student Teachers Form Their Identities in Initial Teacher Education." British Educational Research Journal 30 (3): 379–394.

Baderstscher, E. M. (2007). *An inquiry into relationships with mathematics: How identities and personal ways of knowing mediate and respond to mathematics content experiences* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Balcı, A. (2010) *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi

Ball, S. (2003). Policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies, 41*(2), 106-121.

Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development, 28*(5), 496-507.

Barrett, A. M. 2006. *Coherence, deference and difference: Primary school teacher identity in Tanzania.*Paper presented at the British Association for International and Comparative Education Conference, Queen's University, Belfast, 8–10 September 2006.

Beauchamp, C. ve 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. (1995) 'Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity,' Teachers and Teaching: Theory and Practice,' Vol.l, No.2, pp.281-295.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education, 20*, 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education, 16*, 749-764.

Bilgin, Nuri (2007), Kimlik İnşası, İzmir: Turmaks Yayıncılık

Bollen, K. A., ve Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models.* Newbury Park, CA: Sage.

Brilhart, D. L. (2007). *Teacher conceptualization of teaching: Integrating the personal and the professional* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Britzman, D. P. (2003). Practice makes practice: a critical study of learning to teach. Albany, State University of New York Press.

Brown, J. J. (2006). *The teacher-self: The role of identity in teaching* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 675-689.

Broyles, J.W. (1997). *Effects of videotape analysis on role development of student teachers in music* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows*. London: Routledge

Budak, Rüstem (2008), "Ögretmen Kimliginin Dönüsümü", 06.01.2016, http: // www. haber10. com/ makale/ 6884

Bukor, E. (2011). Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves. Unpublished doctoral thesis, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, 397 pages.

Bullough, R.V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*. 21, 143-155.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. Baskı), Ankara, Pegem Yayınları.

Byrne, B. M. (1998). Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applicaitons, and programming. Mahwah, NJ:Erlbaum.

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 7*(1), 1–8.

Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 120–142). New York: Macmillan.

Castañeda F. (2011).“Teacher Identity Constructıon: Exploring the Nature of Becoming a Primary School Language Teacher. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Catell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.

Chan, K.-W. (2005). *In-service teachers' perceptions of teaching as a career-Motives and commitment in teaching.* Paper presented at the International Education Research Conference 2005 of the Australian Association for Research in Education [AARE], Melbourne, Australia.

Chant, R. H. (2002). “The Impact of Personal Theorizing on Beginning Teaching: Experiences

Chant, R. H. (2009). “Developing Involved and Active Citizens: The Role of Personal Practical Theories and Action Research in a Standards-based Social Studies Classroom.” Teacher Education Quarterly 36 (1): 181–190.

Chedzoy, S.M. & Burden, R.L. (2007). What can psychology tell us about teaching dance?The potential contribution of Ajzen's Theory of Planned Behavior. *Research in Dance Education, 8*(1), 53-69.

Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education, 34*(3), 375-390.

Chi, Hyun Jung.(2009). *Development and Examination of a Model of Science Teacher Identity (STI).* (Doctoral dissertation). Teaching and Learning (Columbus campus), The Ohio State University

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Third Ed. London: Continuum.

Choi, S. J. (2007). *The experiences of non-native English speaking teachers and their professional identity constructions in an ESL context* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action.* Barcombe, UK: Falmer Press.

Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia–Pacific Journal of Teacher Education, 37*(2), 141–154.

Clarke, J. and Newman, J. (1997) The Managerial State, Sage Publications Ltd, in Sachs, J. (2001) 'Teachers' Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes,' Journal of Educational Policy, Vol. 16, No.2, pp. 149-151.

Cohen J. L. (2008). ―That's not treating you as a professional‖: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(2), 79-93.

Cohen, E. N. (2002). *Struggles, strategies, settlements, and survival: Case studies of three beginning teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Cohen, J., L., (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi

Cole, A., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education, 9*(5/6), 457–471.

Cole, D.A. (1987); Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 1019-1031.

Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19(5),* 2-14.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Cooper, K. and M. R. Olson (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. Changing research and practice: Teacher's professionalism, identities and knowledge. M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet and R. T. Boak. London, The Falmer Press**:** 78-89.

Cornett, J. W. (1990). "Teacher Thinking about Curriculum and Instruction: A Case Study of a Secondary Social Studies Teacher." Theory & Research in Social Education 18: 248–273.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B.Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (Y. Dede ve SB Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Çulha Özbaş, B. (2012). "As a social studies teacher who am I?" analyzing in service social studies teachers' perception of social studies teacher via metaphors / "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim?" Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine İlişkin Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Turkısh

Studıes - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN:1308-2140 (Prof. Dr. Coşkun Ak Armağanı) Volume 7/ 2 Spring 2012 www.turkishstudies.net, DOI Numner: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3151, p. 821-838.

Dale, C. M. (1999). Teacher identity: Its formation and reformation across the lifespan (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses

Dale, C. M. (1999). Teacher identity: Its formation and reformation across the lifespan (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Danielewicz, J. (2001). Teaching selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education. Albany, NY, State University of New York Press.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education, 21*, 563- 577.

Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 249-265.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006).The personal and Professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal ,32*(4) 601-616.

De Freitas, E. (2008).Troubling teacher identity: preparing mathematics teachers to teach for diversity. *Teaching Education, 19*(1), 43-55.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston, MA: Heath. (Original work published 1910) discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry, 36*(2), 119-152.

DiLCi Tuncay, GUR Tahir (2013). Sinif Ogretmenligi Ogrencilerinin Profesyonel Kimliklerinin Soylem gozumlemesi Yontemiyle Belirlenmesi. Karadeniz Dergi, 4(16), 122-132., (Kontrol No: 1183389)

Dust, L. J. (2006). *The negotiation and reconciliation of musician and teacher identities* (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Edmunds, K. M., Bauserman, K. L.(2006) What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher 59*(5) www.olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource adresinden 04.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London, UK: Croom Helm.

Eraut, M. (1994) Developing Professional Knowledge and Competence, London: The Falmer Press.

Ergun, M. ve diğ. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Ocak Yayınları, s.62.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Etheridge, J. (2005). *Memories and reflections as sources for understanding teacher identity* (Master's Thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. London: Sage Publications.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219-232.

Forbes, C. T & Davis, E. A. (2008). Development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Teacher Education, 92*, 909- 940.

Fraenkel, J. R., & Norman, E. W. (2006). *How to design and evaluate research in education.* Boston: McGraw-Hil

Fries, H. (Ed.). (2002). Introduction. *Identities: Time, difference, and boundaries* (pp.1- 17). New York, NY: Berghahn Books Inc.

Gatbonton, E. 1999. “Investigating Experienced ESL Teachers’ Pedagogical Knowledge.” The Modern Language Journal 83: 35–50.

Gee, J. (2000-2001). Identity as an analytical lens for research in education. Review of Research in Education. W. Secada. Washington D. C, American Educational Research Association.

George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows: Step by step (3rd edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gipps, C. V., & Stobart, G. (1997). *A teacher’s guide to the issues*. (3d ed.). London,

Gohier, C., Ghevrier, J., & Anadon, M. (2007). Future teachers‘ identity: Between an idealistic vision and a realistic view. *McGill Journal of Education, 42*(1), 141- 156.

Goos, M.& Bennison, A. (2008). Developing a communal identity as beginning teachers of mathematics: Emergence of an online community practice. *Journal of Mathematics Teachers Education, 11*(1), 41-60.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis (2.baskı).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goss, P. R. (1997). *Norms and values for a public administration ethics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado at Denver, Available from http://proquest.umi.com adresinden 20/03/2016 tarihinde alınmıştır.

Gren S. B., Salkind, N. J.A. and Akey, T.M. (1997). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*. N.J.: Prentice Hll, Inc.

Guilford Press.

Hale, K. D. (2005). *Identity formation and development of self in early career teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Hallman, H. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolios with pre-service English teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 50,* 474–485.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (p.358-389) San Franscisco, CA: Jossey-Bass

Hand, K. E. (2007). *An examination of the induction experiences of beginning physical education teachers regarding their self-perceptions of teaching efficacy and the role and effectiveness of their mentor* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

He, Y., and B. B. Levin. 2008. "Match or Mismatch: How Congruent Are the Beliefs of Teacher Candidate, Teacher Educators, and Cooperating Teachers?" Teacher Education Quarterly 35 (4): 37–55.

Helms, J. V. (1998). Science-and me: subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(7), 811-834.

Hogg, M. A. (2003). Social identity. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp.462-479). New York, NY: The Guilford Press.

Holland, D., Lachicotte, W.J., Skinner, D. & Cain, C. (2007). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Hong, J., Y., (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60.

Horn, Nolen, Ward, & Campbell (2008). Learning to teach in the figured world of reform mathematics. *Journal of Teacher Education*,

Hsieh B. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity*, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, University of California, Berkeley, CA

Hung, H.-T.(2008). Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction. *US-China Education Review, 5*(5) 39-49.

Isbell, D. C. (2008). Musicians and Teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education, 56*(2), 162-178.

Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Jakubowski, T. G. & Dembo, M. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning, 35*(1), 7-24.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York, NY: Holt.

James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. , Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Jessop, T. & Penny, A. (1998) A study of teacher voice and vision in the narratives of rural

Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force‖: Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education, 19,* 787–800.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2008). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Jones-Walker, C. (2008). *(Co)constructing identities in urban classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Jöreskog, K.& Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Lincolnwood, USA: Scientific Software International.

Kalaycı,Ş. (2009) SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım,

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kass, R. A. ve Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research, 11,* 120-138.

Kaypakoğlu, Serdar (2000), Ulusal Ekonomilerin Bütünlesmesi Sürecinde Kimlik Sorunları ve İletisim, İstanbul: Der Yayınları

Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Research Participants. Sociology of Health & Illness, 16 (1):103 121.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equaiton Modeling.*

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97.

Kumral O., Saracaloğlu A.S.(2010). Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Krueger, R. A. (1998). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Newbury Park: Sage.

Krzywacki, (2009). Becoming A Teacher: Emerging Teacher Identity In Mathematics Teacher Education. *Research Report 308*

Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The Development Of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education,* 33 (1), 3–18.

Larson, M. L. (2006). *Impact of discourses on preservice literacy teacher identity development: Subjectivity and agency* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & Teacher Education, 21,* 899-916.

Leary M. R,, and Tangney J.P. (2003). The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. In M.R. Leary and J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (p.3-14). New York: The Guilford Press.

Levin, B., and Ye He. 2008. "Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates'

Levitt, D. O. (2007). *Teacher identity and small school reform* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3293493)

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). _*aturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.

Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education, 27*, 589–597.

Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education, 91*(5), 822-839.

MacBeath, J. (2006). School Inspection and Self Evaluation: Working with the New Relationship. London and New York: Routledge.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84-99.

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225-248.

Marcos, J., Sanchex, E., & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulation what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 95-114.

Markauskaite, L., & Sutherland, L. (2008). Exploring individual and collaborative dimensions of knowledge construction in an online learning community of practice. Informatics in Education, 7(1), 105–126.

Markauskaite, L., Sutherland, L. M., & Howard, S. K. (2008). Scaffolds and their correlates in an asynchronous text-based computer-supported collaborative learning environment: Who uses and who benefits? Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 3(1), 65–93.

Marland, P., and B. Osborne. 1990. "Classroom Theory, Thinking, and Action." Teaching and Teacher Education 6: 93–109.

Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitraitmultimethod analysis: Application of second-order confirmatory analysis. *Journal of Applied Psychology 73*, 107-117.

Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum Inquiry, 32*(4), 453–469.

Marsh, M. (2002). The shaping of Ms. Nicoli: The discursive fashioning of teacher identities. *Qualitative Studies in Education, 15*, 333–347.

Marsh, M. M. (2002). The shaping of Ms. Nicholi: The discursive fashioning of teacher identities. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15*(3), 333-347.

Maruyama, G. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks CA:

McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher Professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 95-113.

McMahon, L. G. (2003). *Rekindling the spirit to teach: A qualitative study of the personal and professional renewal of teachers (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

McMahon, L. G. (2003). *Rekindling the spirit to teach: A qualitative study of the personal and professional renewal of teachers (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

McNabb, N. D. (2004). *Construction of teacher identity in popular film and political discourse* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Mead, G. H. (1929). National-Mindedness and International-Mindedness. *International Journal of Ethics*, *39* (4), 385-407.

Miller, J. (2008). Teacher identity:. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.

Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meaned' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Mitchell, J., and P. Marland. 1989. “Research on Teacher Thinking: The Next Phase.” Teaching and Teacher Education 5: 115–128.

Moallem, M. 1998. “An Expert Teacher’s Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study.” Educational Technology Research and Development 46: 65–78.

Moallem, M. 1998. “An Expert Teacher’s Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study.” Educational Technology Research and Development 46: 65–78.

Moje, E. & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly.* 44(4), 415-437.

Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, *28*(4), 551–565.

Morgan, B. (2004). "Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education." Bilingual Education and Bilingualism 7(2&3): 172-188.

Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye giriş.* Konya: Eğitim KitabeviMorgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. Qualitative Health Research, 3, 362-376.

Morse, J. (1991). "Negotiating commitment and involvement in the nurse–patient relationship". Journal of Advanced Nursing 16, 455–468.

Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.

Musanti, S. I. (2005). *Collaboration and inservice teachers' professional development: A qualitative study on knowledge, identity and practice* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Newman, C. S. (1997). *Seeds of professional identity: Case studies of five preservice teachers’ dream and goals* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Nguyen, H.T. (2004). *Case studies of five foreign-born Vietnamese American pre-service teachers: Perceptions of teaching and of self development* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Nguyen, H.T. (2004). *Case studies of five foreign-born Vietnamese American pre-service teachers: Perceptions of teaching and of self development* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

O¨ehle´n, J., & Segesten, K. (1998). The professional identity of a nurse: Concept analysis and development. Journal of Advanced Nursing, 28(4), 720–727.

O‘connor, K.E. (2008). ―You choose to care‖: Teachers, emotions and Professional identity. *Teaching and Teacher education, 24,*117-126.

Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. Journal of Workplace Learning, 13(7/8), 290–297

Olsen, B.(2008). Introducing Teacher Identity and This Volume. Teacher Education Quarterly;Summer2008, Vol. 35 Issue 3, p3

Osborn, M. (2008). Teacher professional identity under conditions of constraint. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 67-81) New York, NY: Springer.

Osborn, M., McNess, E., Broadfoot, P., with Pollard, A. & Triggs, P. (2000) *What teachers do: changing policy and practice in primary education,* (London, Continuum).

Öz Kılıç, M.(2009). Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Öz Kılınç, M. (2009). *Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmenkimliği.*

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications, Inc.Sage.

Pausigere (2014). On South African primary maths learner identity: a Bernsteinian illumination pp. 114–129.

Poole, W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understanding for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education, 11*(1), 23-42.

Poole, W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understanding for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education, 11*(1), 23-42.

Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91-110.

Ramseur, A. J. (2004). *Life histories of female elementary teachers and their science/teacher role construction* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Reio, T. G. J. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 985-993.

Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. Educational Psychologist, 44(2), 1–14.

Richards, K. (*2006*). *Being the teacher: Identity and classroom conversation*. Applied linguistics. no: 27(1), pp. 51-77. Schegloff

Roberts, J. & Graham, S. (2008). Agency and conformity in school-based teacher training. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1401-1412.

Saban, Ahmet (2000), “Hizmetiçi Egitimde Yeni Yaklaşıımlar” , Milli Egitim Dergisi, S: 145

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 P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.

Samuel, M. ve Stephens, D. (2000). Critical Dialogues With Self: Developing Teacher Identities And Roles -A Case Study Of South African Student Teachers. *International Journal of Educational Research,* 33, 475-491.

Scherer,K.R. (1988). Toward a dynamic theory of emotion: The component process modelaffectivestates.http://www.affectivesciences.org/system/files/1987_Scherer_Gen studies.pdf

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard* Secondary Social Studies Teacher.” Theory & Research in Social Education 18: 248–273.

Demir M.K., Şahin Ç., Arcagök S.(2015) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine İlişkin TutumlarınınDeğerlendirilmesi", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, vol 2015, pp.136-1

Şahin Ç., Demir M.K., Arcagök S.(2015) "Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime Yönelik Görüşleri", Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education, vol.11, pp.304-320, 2015 56, 2015

Şahin Ç., Kartal O.Y., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt.1, ss.164-190, 2013

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Shapiro, S. (2009). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 616–621.

Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/allbad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry, 36*(2), 119-152.

Smeby, J.-C. (2007). Connecting to professional knowledge. Studies in Higher Education, 32(2), 207–224.

Smith, B., and A. C. Sparkes. 2008. "Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: An Invitation to Dialogue." Qualitative Research 8 (1): 5–35.

Snyder, E. & Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching sociology*, *11*(2), 151-166.

Song, G. & Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China, 2*(4), 634-650.

Starr, S., Ferguson, W. J., Haley, H-L., & Quirk, M. (2003) Community preceptors' views of their identities as teachers. *Academic Medicine, 78*(8), 820-825.

Starr, S., Haley, H-.L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine, 18*(2), 117-125.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*. 42, 893–898.

Stets, J. E. & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp.128-152). New York, NY: The Guilford Press.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Straub, J. (2002). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H.Fries (Ed.), *Identities: Time, difference, and boundaries* (pp.56-76). New York, NY: Berghahn Books Inc.

Straub, J. (2003). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H.Fries (Ed.), *Identities: Time, difference, and boundaries* (pp.56-76). New York, NY: Berghahn Books Inc.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*(6), 49-74.

Sutton, R. E. (2000). The emotional experience of teachers Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans

Swedenburg, V. J. (2001). *Developing and sustaining a professional identity: A qualitative study of social studies teachers at midcareer* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Swedenburg, V. J. (2001). *Developing and sustaining a professional identity: A qualitative study of social studies teachers at midcareer* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Tabachnick, B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics.* USA: Pearson Education.

Tatto, M. T., & Senk, S. (2011). The Mathematics Education of Future Primary and Seconday Teachers: Methods and Findings from Teacher Education and Development Study in Mathematics. *Journal of Teacher Education, 62*(2), 121-137.

Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, L. A. (2008). *The impact of the No Child Left Behind mandates on teacher identity* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ten Dam, G. T. M., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education, 22,* 647-660.

Terwilliger, C. C. (2006). *Desiring professionalism: Female elementary teachers negotiating identities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. sürüm e-kitap). https://www.academia.edu/attachments/30326768/download_file adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Tigchelaara, A., Brouwerb, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1530–1550.

Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11 (6), 643-648.

Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Trent, J. 2011. "'Four Years on, I'm Ready to Teach': Teacher Education and the Construction of Teacher Identities." Teachers and Teaching 17 (5): 529–543.

Troman G. (2007). Primary Teacher Identity, Commitment and Career in Performative School Cultures. *British Educational Research Journal* Vol. 34, No. 5, Creativity and Performativity in Teaching and Learning: Tensions, Dilemmas, Constraints, Accommodations and Synthesis. pp. 619-633

Tsui, A. B. M. (2003). Understanding Expertise in Teaching; Case studies of ESL Teachers. Cambridge, Cambridge University Press.

Tsui, A.B. M. (2007).Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL

Uzrua, A. & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teaching future oriented discourse. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1935-1946.

Van Veen, K., Sleegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching & Teacher Education, 21*, 917-934.

Vareals, M., House, R., & Wenzel, S. (2005). Beginning teachers immersed into science: Scientist and science teacher identities. *Science Education, 89*, 402-516.

Varghese, M. (2006). "Bilingual teachers-in-the making in urban town." Journal of Multilingual and Multicultural development 27(3): 211-224.

Varghese, M., B. Morgan, *et al*., (2005). "Theorising Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond". Journal of Language, Identity, and Education 14 (1): 21-44.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Languages, Identity, and Education, 4*(1), 21-44.

Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60, 76–86.

Viera, A. J. ve Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(1), 53–64.

Weber, S. J., & Mitchell, C. (1995). *That's funny you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture.* London, UK: Falmer Press.

Weber, S. J., & Mitchell, C. (1995). *That's funny you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture.* London, UK: Falmer Press.

Welmond, M. (2002) Globalization viewed from the periphery: the dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review,* 46(1)**,** 37-65.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge, Cambridge University Press.

Wılkıns, C., Busher, H., Mohamed, C., Smıth, J. And Kakos, M., 2012. Crossing Borders: New Teachers Co-Constructing Professional İdentity İn Performative Times Professional Development İn Education. 38(1), 65-77

Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Williams, J. B. and J. Jacobs (2000). "Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector". Australasian Journal of Educational Technology 20 (2): 232-247.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education, 23* (1), 89-106.

Yaşar M., Günay Bilaloğlu R., Karabay A.(2009). "öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Faktörler". I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, pp. 1-8 Çanakkale.

Yaşar M., Günay Bilaloğlu R., Karabay A., "Şimdi Ben Öğretmen Mi Oldum? Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. ", e-Turkish Studies (elektronik), cilt.7, ss.269-282, 2013

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *9*(3), 213–238.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 935-948.

Ekler

Ek-A

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKÎ KİMLİĞİNİN BİREYSEL BAĞLAM ÖLÇEĞİ

Değerli Sınıf Öğretmenim,

Bu ölçek "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliği" adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz.

Çalışma hakkındaki paylaşımlarınız için bana şu mail adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz:( ) Kadın ( ) Erkek
Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üstü
Eğitim durumunuz: ( )Yüksek Okul veya Eğitim Enstitüsü ( )Lisans **( )** Lisansüstü(Yüksek Lisans/Doktora)
Okuttuğunuz sınıf: ( )1.sınıf ( ) 2.sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf
Okuttuğunuz sınıf mevcudu: ( ) 0-16 kişi ( ) 17-24 kişi ( ) 25-32 kişi ( ) 32 ve üstü

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKÎ KİMLİĞİNİN BİREYSEL BAĞLAM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.					
2. Sınıf öğretmeni olarak beden dilini kullanabilme becerisine sahibim.					
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahibim.					
4. Görev yaptığım yerde okul-aile-çevre ilişkisini kurabilecek beceriye sahibim.					
5. Sınıf öğretmenliği denildiğinde aklıma ilk gelen şey, bu mesleğin bireyin hayatına yön veren kişilerin mesleği olduğudur.					
6. Sınıf öğretmeninin çocukları sevmesi gerektiğini düşünüyorum.					
7. Kendimi sürekli öğrenen bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.					
8. Sınıf öğretmenliğini hayalimdeki meslek olduğu için seçtim.					
9. Kalıcı ve kolay iş imkânı sunması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtim.					
10. Puanım diğer öğretmenliklere yetmediği için sınıf öğretmenliğini tercih ettim.					
11. Üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersleri; öğretmenlik mesleğine kendimi daha hazır hissederek başlamamı sağlamıştır.					
12. Üniversiteden, kendimi tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun oldum.					

Ek-B

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKÎ KİMLİĞİNİN SOSYAL BAĞLAM ÖLÇEĞİ

Değerli Sınıf Öğretmenim,

Bu ölçek "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliği" adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz.

Çalışma hakkındaki paylaşımlarınız için bana şu mail adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz:( ) Kadın ( ) Erkek
Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üstü
Eğitim durumunuz: ( )Yüksek Okul veya Eğitim Enstitüsü ( )Lisans **( )** Lisansüstü(Yüksek Lisans/Doktora)
Okuttuğunuz sınıf: ( )1.sınıf ( ) 2.sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf
Okuttuğunuz sınıf mevcudu: ( ) 0-16 kişi ( ) 17-24 kişi ( ) 25-32 kişi ( ) 32 ve üstü

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Her sınıf düzeyinde her öğrencinin bir şeyler öğrenmesini sağlarım.					
2. Kendimi bireysel farklılıklara göre ders tasarlayan bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.					
3. Her konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmem öğretimimi etkilemiştir.					
4. Öğrencilerimde keşfettiğim farklılıklar öğretimimi etkilemiştir.					
5. Meslektaşlarımın uygulamalarından yararlanırım					
6. Öğrencilerimin eksiklerini belirlemem öğretimimi planlamamda etkilidir.					
7. Öğretimimi öğrencilerimin derse ilgilerini çekecek şekilde planlamaya çalışırım.					
8. Velilerimin işbirliğine açık olması öğretim sürecimi olumlu etkilemiştir.					
9. Çevremdeki kişilerden, başarılı bir sınıf öğretmeni olduğuma ilişkin olumlu dönütler alırım.					
10. Öğrencilerime aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunmam başarılı bir ders işlememi sağlar					
11. Sayısal alanda daha yeterli olmam; sözel ağırlıklı derslerde başarısız bir ders işlememe neden olur.					
12. Sınıf içersinde öğrencilerimle iletişimimde güçlü bir bağ kurabilirim.					
13. Sınıf içindeki kişisel hedefim her öğrenciyi kendi seviyesinde değerlendirip onun ilerlemesini sağlamaktır.					
14. Sınıf içindeki kişisel hedefim bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir biçimde kullanabilmektir.					
15. Sınıf içindeki kişisel hedefim yıllar sonra öğrencilerim tarafından olumlu bir biçimde hatırlanmaktır.					
16. Sınıf içinde kişisel hedefim millî değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmektir.					
17. Sınıf içinde kişisel hedefim sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştirmektir.					
18. Sınıf içinde kişisel hedefim başarılı öğrenciler yetiştirmektir.					
19. Sınıf içinde öğrencilerime yönelik hedefim örnek bir öğretmen olmaktır.					
20. Okul yönetimi ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.					
21. Velilerim ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.					
22. Yeni bir okulda göreve başlamak öğretmenlik kimliğimi etkiler.					
23. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerin karşısında ne yapacağımı bilemiyordum.					

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24. Ailesinden destek görmeyen öğrencilerim öğretim sürecinde sorun yaşamama neden olur.					
25. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması öğretim sürecinde karşılaştığım en büyük sorundur.					
26. Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun yaşarım.					
27. İnsanlar sınıf öğretmenini çocuklarla uğraşan kişi şeklinde tanımlar.					
28. İnsanlar sınıf öğretmenliğini çocuklara okuma-yazma öğretilen bir meslek şeklinde tanımlar					
29. İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.					

Ek-C

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKÎ KİMLİĞİNİN OLUŞUM/YAPILANDIRMA BAĞLAM ÖLÇEĞİ

Değerli Sınıf Öğretmenim,

Bu ölçek "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Meslekî Kimliği" adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa çarpı işareti (X) koyunuz.

Çalışma hakkındaki paylaşımlarınız için bana şu mail adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz:( ) Kadın ( ) Erkek
Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 yıl ( ) 26 yıl ve üstü
Eğitim durumunuz: ( )Yüksek Okul veya Eğitim Enstitüsü ( )Lisans **( )** Lisansüstü(Yüksek Lisans/Doktora)
Okuttuğunuz sınıf: ( )1.sınıf ( ) 2.sınıf ( ) 3.sınıf ( ) 4.sınıf
Okuttuğunuz sınıf mevcudu: ( ) 0-16 kişi ( ) 17-24 kişi ( ) 25-32 kişi ( ) 32 ve üstü

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğrenci ve çevre arasındaki ilişki faktörünün önemini daha iyi anladım.					
2. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi.					
3. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde çocukları derste daha fazla aktif kılmayı öğrendim.					
4. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanır oldum.					
5. Öğretmenlik mesleğinde zamanla sosyal etkinliklerin önemini fark ettim.					
6. Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.					
7. Öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.					
8. Sınıf öğretmenliği velilerle daha fazla işbirliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır.					
9. Sınıf öğretmeninin sorumluluğunun çok daha fazla olması onu diğer öğretmenlerden farklı kılar.					
10. Sınıf öğretmeninin etkisi, çocuğun yaşamının her kesitinde vardır.					
11. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenleridir.					
12. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum.					
13. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerime her şeyi öğretebileceğimi düşünürdüm.					
14. Öğretmenliğe ilk başladığım yıllara göre şu an mesleğimi daha çok önemsiyorum.					
15. Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır.					
16. Meslek hayatımın ilk yıllarında güçlü yönüm heyecanlı olmamdı.					
17. Meslek hayatımın ilk yıllarında öğrencilerin seviyelerine inemiyordum.					
18. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerimin olması meslekî kimliğimin şekillenmesinde etkili olmuştur.					
19. Katılmış olduğum farklı eğitimler meslekî kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.					

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
20. Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak meslekî kimliğimi etkiler.					
21. Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar.					
22. Sınıf öğretmeni kimliğim diğer kimliklerimi etkilemektedir.					
23. Üniversite eğitimi tüm öğretmenler için ortak kimlik yapısının oluşmasında önemli bir faktördür.					
24. İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.					
25. Meslekî gelişime okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.					
26. Özlük haklarımın yetersiz olması meslekî kimliğimi olumsuz etkiler.					
27. Meslekî gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.					

Ek-D

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Sınıf öğretmeni;

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri doktora öğrencisiyim. Bu görüşme formunun amacı "Sınıf Öğretmeninin mesleki kimliğini oluşturan öğretmen öznellikleri" konusunda görüşlerinizi belirlemek ve aynı zamanda sizin bu çalışmaya katılmaya yönelik izninizi almaktır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin yapılandırılmasını belirlemeyi amaçlamaktayım. Araştırma kapsamında farklı okullarda farklı kıdemlerde olan sınıf öğretmenlerinden aşağıda verilen soruları cevaplandırmalarını istiyorum. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Çalışmanın sonucu sizinle paylaşılacaktır.

Verecek olduğunuz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Yapılacak olan çalışma tahminen bir saatinizi alacaktır. Aşağıdaki görüşme sorularını sizden yazılı olarak tecrübelerinize göre cevaplamanız istenmektedir. Ayrıca bu kâğıdın bir adet kopyası size de verilecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

1) Üniversite yaşantınız boyunca sizi etkileyen mesleki deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?

Sonda Sorular:

- Yaşadığınız en iyi ve en kötü deneyimler nelerdir?

- Bunları iyi ve kötü deneyim olarak nitelendirmenizde rol oynayan etkenler nelerdir?

- Bu deneyimler sizin öğrenme ve öğretme sürecinizi nasıl etkiledi?

- Bu deneyimler sizin mesleki kimliğinizi nasıl etkiledi?

2) Genel anlamda "öğretmen kavramı" ile özel anlamda"sınıf öğretmeni kavramını" nasıl tanımlarsınız?

Sonda Sorular:

- Sizce iki kavram arasında herhangi bir fark var mı? Varsa nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?

- Neden bir başka öğretmenlik mesleği değil de sınıf öğretmenliği mesleğini tercih ettiniz? Lütfen belirtiniz. Sizin tercihinizi belirleyen en önemli şey nedir?

3) Sınıf öğretmeni olmayan bireyler sınıf öğretmenliğini size göre nasıl tanımlar?

Sonda Soru:

- Bu tanımlama sizin sınıf öğretmeni olmanızı olumlu ya da olumsuz anlamda nasıl etkiledi?

4) Bir sınıf öğretmeni olarak sınıf içinde kişisel hedefleriniz nelerdir?

Sonda Sorular:

- Bu hedefinize ulaşmanız için ne tür bilgi ve beceriler gerekmektedir?

- Hedeflerinize ulaşırsanız genellikle ne yaparsınız? Neden?

- Hedeflerinize ulaşamazsanız genellikle ne yaparsınız? Neden?

- Hedefleriniz süreçte değişti mi aynı mı kaldı? Değiştiyse neden ve nasıl değişti?

5) Bir sınıf öğretmeninde hangi karakteristik özelliklerin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sonda Sorular:

- Sizce bu özellikler öğretmenin sınıf içindeki öğretim sürecini nasıl etkiler?

- Bu tür özellikler sınıf öğretmeni olma kararınızı nasıl etkiledi?

6)Kendinizi bir sınıf öğretmeni olarak nasıl tanımlarsınız?

Sonda Sorular:

- Sınıf öğretmeni olarak yeterli gördüğünüz yönleriniz/özellikleriniz nelerdir? Neden?

- Kendinizi özel/ farklı bir sınıf öğretmeni olarak görüyor musunuz? Neden?

- Olmak istediğiniz öğretmen profili ile şuan kendinizi nitelendirdiğiniz öğretmen profili arasında fark var mı? Varsa sizce neden?

- Bireylerin bakış açısını dikkate alarak, nasıl bir sınıf öğretmeni olarak tanınmak istersiniz?

7) Bir sınıf öğretmeni olarak sınıf içindeki öğretme ve öğrenme sürecinde mesleki kimliğinizi etkileyen ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara ilişkin neler yapıyorsunuz?

8) Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi nasıl oluşturursunuz? Nasıl yapılandırırsınız? Lütfen açıklayınız.

Sonda Sorular:

- Sınıf öğretmenliği mesleki kimliğinizin özünü neler oluşturur? Neden? Açıklayınız.

- Sınıf öğretmenliği mesleki kimliğinizin oluşmasını sağlayan en önemli kritik öğe nedir?
- Bir sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi etkileyen faktörler nelerdir?

- Sınıf öğretmeni olarak göreve başladığınızdan bu yana mesleki kimliğinizde neler değişti? Bu değişime etki eden faktörleri/etkenleri açıklar mısınız?

Ek-E

GÖRÜŞME FORMU(ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU)

Değerli Sınıf öğretmeni;

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri doktora öğrencisiyim. Bu görüşme formunun amacı "Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini oluşturan öğretmen öznellikleri" konusunda görüşlerinizi belirlemek ve aynı zamanda sizin bu çalışmaya katılmaya yönelik izninizi almaktır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin yapılandırılmasını belirlemeyi amaçlamaktayım. Araştırma kapsamında farklı okullarda farklı kıdemlerde olan sınıf öğretmenlerinden aşağıda verilen soruları cevaplandırmalarını istiyorum. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Çalışmanın sonucu sizinle paylaşılacaktır.

Verecek olduğunuz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Yapılacak olan çalışma tahminen bir saatinizi alacaktır. Aşağıdaki görüşme sorularını sizden yazılı olarak tecrübelerinize göre cevaplamanız istenmektedir. Ayrıca bu kâğıdın bir adet kopyası size de verilecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:

1) Sınıf öğretmeni olarak sizin mesleki kimliğinizi etkileyen çocukluk-öğrencilik-öğretmenlik dönemlerine ait yaşantılarınızı anlatır mısınız?

- Çocukluk dönemimdeki şu yaşantılar Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğimi etkilemiştir:

- Öğrencilik dönemimdeki şu yaşantılar Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğimi etkilemiştir:

- Öğretmenlik dönemimdeki şu yaşantılar Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğimi etkilemiştir:

2)Üniversite eğitimi(öğretmen yetiştirme programları) sınıf öğretmeni mesleki kimliğini oluşturmanızda ve geliştirmenizde nasıl etkili oldu?

Sonda Soru:

- Öğretmenlik uygulaması dersinin yani staj deneyimlerinizin mesleki kimliğiniz üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

3)Sınıf öğretmeni olarak mesleki öğretmen kimliğinizi şekillendiren deneyimleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

Sonda Sorular:

- Sınıf öğretmenliği yaptığınız süreçteki deneyimlerinizin mesleki olarak gelişiminize katkıları nasıl olmuştur?

- Mesleki kimliğinizi oluşturmada etkili olan olumlu/olumsuz deneyimlerin öğretmen kimliğinizin gelişimini nasıl etkilediğini düşüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.

- Bir öğretmen olarak en önemli mesleki deneyiminiz nelerdir? Öğretmenlik kimliğinizi şekillendiren kritik dönüm noktanız nedir?

4)Sınıf öğretmenliği kimliğiniz ile başkaları tarafından tanımlanan kimliğiniz sizce örtüşüyor mu? Lütfen açıklayınız.

Sonda sorular:

- Eğer örtüşüyorsa hangi yönleri ile örtüşmektedir?

- Eğer örtüşmüyorsa hangi yönleri ile örtüşmemektedir?

- Öğretmen mesleki kimliğiniz diğer kimliklerinizle ilişkili midir? Nedenleriyle açıklayınız.

5) Öğretmenliğe başladığınız zamandan bugüne kadar sınıf içi öğretiminizde mesleki kimliğinizi etkileyen olumlu ya da olumsuz ne gibi değişikler oldu? Lütfen açıklayınız.

Sonda Sorular:

- Bir sınıf öğretmeni olarak mesleğinizde profesyonelleşme sürecinizi anlatır mısınız?

6)Bir sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi etkileyen faktörler nelerdir?

Ek-F

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKÎKİMLİĞİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ GÖZLEM FORMU

Gözlem Yapılan Okul:
Gözlem Yapılan Sınıf:
Gözlem Tarihi:
Gözlenen Ders:

MADDELER	GÖZLENME DURUMU		GÖZLENME ÇETELESİ	ÇETELE SAYISI	AÇIKLAMALAR
	Gözlenmedi	Gözlendi			
1. Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahiptir.					
2. Sınıf öğretmeni beden dilini kullanabilme becerisine sahiptir.					
3. Sınıf öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahiptir.					
4. Sınıf öğretmeni çocuklara şefkatle yaklaşıyor.					
5. Sınıf öğretmeni öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dersi tasarlıyor.					
6. Sınıf öğretmeni her dersi günlük yaşamla ilişkilendiriyor.					
7. Sınıf öğretmeni MEB'in öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalarak dersi işliyor.					
8. Sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için çaba sarf ediyor.					
9. Sınıf öğretmeni; öğrencileri sorumluluklarını yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun yaşıyor.					
10. Sınıf öğretmeni ders sırasında sabırlı davranıyor.					
11. Sınıf öğretmeninin sınıf içinde mesleki anlamdaki heyecanı devam ediyor.					

MADDELER	GÖZLENME DURUMU		GÖZLENME ÇETELESİ	ÇETELE SAYISI	AÇIKLAMALAR
	Gözlenmedi	Gözlendi			
12. Sınıf öğretmeni ders sırasında öğrencilerine karşı empatik yaklaşıyor.					
13. Sınıf öğretmeni öğrencileriyle kolayca iletişime geçiyor.					
14. Sınıf öğretmeni her öğrenciyi kendi seviyesine göre değerlendiriyor.					
15. Sınıf öğretmeni sınıf içinde bilgi iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanıyor.					
16. Sınıf öğretmeni sınıf içinde milli değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmeyi hedefliyor.					
17. Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin akademik başarılarını önemsiyor.					
18. Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerine örnek olmaya çalışıyor.					
19. Sınıf öğretmeni sınıf içinde gelişime ve değişime açık olan söylemlerde bulunuyor.					
20. Sınıf öğretmeni de sınıf içinde öğrenen rolü üstleniyor.					
21. Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerin derse ilgilerini çekecek şekilde öğretimi planlıyor.					
22. Okulun veya sınıfın fiziksel açıdan imkânları sınıf öğretmeninin sınıf içindeki öğretimini etkiliyor.					
23. Sınıf öğretmeni öğrencilerine aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunduğu için başarılı bir ders işliyor.					
24. Sınıf öğretmeninin kullandığı öğretim yöntemleri derse göre farklılık gösteriyor.					

MADDELER	GÖZLENME DURUMU		GÖZLENME ÇETELESİ	ÇETELE SAYISI	AÇIKLAMALAR
	Gözlenmedi	Gözlendi			
25. Sınıf öğretmenin öğretim sürecinde karşılaştığı en büyük sorun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasıdır.					
26. Sınıf öğretmeni sınıf içinde yaptığı işi dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini önemsiyor.					
27. Sınıf öğretmeninin sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin olması öğretimini etkiliyor.					
28. Sınıf öğretmeni sınıf içinde mesleğini severek ve isteyerek icra ediyor.					
29. Sınıf öğretmeninin kişisel özellikleri belirgin şekilde öğretimini etkiliyor.					
30. Sınıf öğretmeni bu mesleğin vicdani sorumluluğunun fazla olduğunu benimseyerek ders işliyor.					
31. Sınıf öğretmeni sınıf içinde sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştiriyor.					

Ek-G

ETKİNLİK FORMU

Değerli sınıf öğretmeni;

Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri doktora programında doktora öğrencisiyim. Bu etkinlik formunun amacı "Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini oluşturan öğretmen öznellikleri" konusunda görüşlerinizi belirlemek ve aynı zamanda sizin bu çalışmaya katılmanıza yönelik izninizi almaktır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin yapılandırılmasını belirlemeyi amaçlamaktayım. Bu araştırma kapsamında farklı okullarda farklı kıdemlerde olan sınıf öğretmenleriyle aşağıda verilen etkinlikleri gerçekleştiriyorum. Vereceğiniz cevaplar sınıf öğretmeni mesleki kimlik yapısı ve mesleki kimliğin yeniden yapılandırılması sürecine ilişkin veriler kısmını oluşturacaktır. Çalışmanın sonucu sizinle paylaşılacaktır.

Yaptığım tüm etkinliklerde verilen bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. İlgili etkinliklerin tahminen ne kadar süre alacağı etkinliklerin üst kısmında belirtilmiştir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim. Etkinliklere başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Derya GİRGİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Etkinlik- 1

Yaşam çizgisi oluşturma (yaklaşık 2 saat sürecek bir etkinlik)

Doğum ile başlayan günümüze kadar gelen bir zaman çizgisinde hayatınızın önemli olaylarını not ediniz. Bunu yaşamınızdaki tüm olayları ele alıp da oluşturabilirsiniz. Hayat çizginizde olumlu veya olumsuz anlamda aklınıza gelen önemli olayları yazabilirsiniz. Bu araştırmamızın ham maddesini sağlayacaktır. Çünkü hayatınızdaki olay ve anıların mutlaka öğretmen meslek yaşantınızla ya da mesleki kimlik oluşum sürecinizle bir bağlantısı vardır. Çizgili alanlar istenilen ölçüde eklenebilir.

Doğumunuz_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____Günümüz

Etkinlik -2

Yaşam çizgisi sentezi (yaklaşık yarım saat sürecek bir etkinlik)

Etkinlik 1'de oluşturduğunuz yaşam çizginizdeki olaylara bakarak yaşamınızın belli dönemlerinde meydana gelen önemli faaliyet veya olayları belirleyerek onları kısa bir başlık altında birleştirmenizi istiyorum. Ayrıca bu olay veya faaliyetler hakkında neler hissettiklerinizi de ifade etmenizi istiyorum. Bu etkinlikle yaşamınızın dönüm noktalarını oluşturan olayları ve bu durumlardaki hislerinizi bir sınıflandırma biçiminde oluşturmanızı istiyorum. Kritik sınıflandırmaları oluştururken öğretmen meslek yaşantınızdaki ve mesleki kimliğinizdeki etkilerini dikkate alınız. **Kısacası yaşamınızı sizin için anlamlı olan küçük dönemler halinde sınıflandırmanızı/bölmenizi istiyorum.** Madde imleri istenen ölçüde arttırılabilir. **Örneğin:**

- 5-10 yaşları arasında birkaç kez farklı yere taşındığımız için esnek olmayı öğrendim.
- 18-24 yaş yaşları arasında akademik anlamda nitelikli farklılıklar yarattım. Okulda şu konularda çok iyi başarılar elde ettim vb.

Yaşam çizgisi sentezi-yaşamımdaki önemli olaylar ve hissettirdiklerinin sınıflandırılması:

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

★

Etkinlik -3

Yaşamınızdaki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler ve bu kişilerle yapılan söyleşiler, bu kişilerin sizin yaşamınızı etkileyen olumlu-olumsuz söylemleri (yaklaşık 1 saat sürecek bir etkinlik)

(Etkinlik 2'deki sınıflandırmanınolay-kişi-durum ile ilişkilendirme şeklinde yapılması)

Yaşam çizginizdeki önemli olayları, dönüm noktalarını, sizi olumlu veya olumsuz olarak etkilemiş kişileri ya da bu kişilerden öğrendiğiniz herhangi anlayışları/düşünceleri bir liste halinde derleyiniz. Bu etkinlikteki asıl amaç mesleki yaşamınızı etkileyen kişileri ve söylemlerini ortaya koymanızı sağlamaktır. Sizi etkileyen kişileri ve söylemlerini ifade ederken kimliklerini deşifre etmek istemezseniz; o kişiler için dilerseniz kısaltmalar veya takma isimler kullanabilirsiniz. Bu etkinliği gerçekleştirirken Etkinlik 2' deki aynı zaman dilimlerini kullandığınızdan emin olun lütfen. Madde imleri istenen ölçüde arttırılabilir.

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

ᘓ

Etkinlik - 4

Otobiyografi yazma (yaklaşık 6-8 saat sürecek bir etkinlik)

Erken çocukluktan üniversiteye kadar eğitim yaşantınız, resmi ve resmi olmayan öğrenme senaryolarınız hakkında otobiyografinizi yazınız. Sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi oluşturmada yaşamınızın her döneminde sizin için önemli olan olayları anlatılar şeklinde yazınız. Mümkün olduğunca her olayın detaylı şekilde anlatımında bulununuz.

Aşağıdaki konu başlıklarından yararlanarak sınıf öğretmeni olarak kişisel yansıtma yazınızı oluşturabilirsiniz.

- Öğrencilik deneyimleriniz(ilkokul, ortaokul, lise)
- Üniversite eğitimindeki deneyimleriniz
- İnformal öğrenme deneyimleriniz(aileden, arkadaş gruplarından, sosyal çevreden)
- En iyi ve en kötü olarak nitelendirdiğiniz öğrenme deneyimleriniz
- En iyi ve en kötü rol model olarak etkilendiğiniz öğretmenleriniz
- İyi bir öğretim sizce nasıl olmalı
- En iyi ve en kötü olarak nitelendirdiğiniz öğretim deneyimleriniz/öğretmenlik deneyimleriniz
- Mesleğe ilk başladığınız yıllardaki sizin için önemli olan deneyimleriniz
- Neden bu mesleği seçtiğiniz
- Bu mesleğe olan bakış açınız
- Kendinizi nasıl bir öğretmen olarak nitelendirdiğiniz (nedenleriyle açıklayarak)
- Öğretmenlik sürecinizdeki gelişim ve değişim faaliyetleriniz.
- Sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin algılarınız, inançlarınız
- Sınıf öğretmeni olarak mesleki doyum ve memnuniyettiniz
- Sınıf öğretmenliğinde mesleki anlamda profesyonelleşme süreciniz
- Öğretmen kimliğinizi oluşturan önemli bir anınız

Etkinlik-5

Öğretmenlik meslek yaşantısını sınırlandırılmış üç başlık altında belirleme (yaklaşık yarım saat sürecek bir etkinlik)

Öğretmenin meslek yaşantısına ilişkin derinlemesine özümseme yapması için mesleki yaşamıyla ilgili yansıma yapması önemlidir. Aşağıda verilen ifadelere en açık şekilde verdiğiniz cevaplarla mesleki yaşamınıza ilişkin varsayımlarınızı, değerlerinizi, inançlarınızı, ilişkileri ve bağlamları görmek için en etkili yol sınırlandırılmış üç başlık altında verilen cümleleri tamamlamaktır.

Aşağıda tamamlanmamış 7 cümleyi tamamlayınız: Bu soruları meslek yaşantınızı temele alarak cevaplayınız.

Meslek yaşantımda değiştirmek istediğim üç şey:

1. _____

2. _____

3. _____

Meslek yaşantımda çok fazla istediğim üç şey:

1. _____

2. _____

3. _____

Meslek yaşantımda kararsız olduğum üç şey:

1. _____

2. _____

3. _____

Melek yaşantımda 6 aylık bir zaman diliminde gerçekleşmesini istediğim üç şey:

1.

2.

3.

Meslek yaşantımdaki en önemli üç şey:

1.

2.

3.

Meslek yaşantım boyunca diğer insanları beğenmemi /onlara hayran olmamı sağlayan üç şey:

1.

2.

3.

Şuan da meslek yaşantımda olmasaydı memnun olabileceğimüç şey:

1.

2.

3.

ETKİNLİK UYGULAMA ÇİZELGESİ

Etkinlik yapılan İlçe/Okul	Uygulanan Etkinlik Formları	Uygulama Süresi
1) Ayvacık/ Çankaya İlkokulu	• Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
2) Bayramiç / Evciler Şehit Osman Özkan İlkokulu	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
3) Biga/ Diyarbakırlı Ekrem Ergün İlkokulu	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk

4) Bozcaada/ İstiklal İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
5) Çan/ Özer İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
6) Ecebat / Köprülü Hamdibey İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk

7) Ezine / Gazi İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği;	30 dk
	• Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
8) Gelibolu/ 26 Kasım İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği;	30 dk
	• Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
9) Gökçeada/ Cumhuriyet İlkokulu	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği;	30 dk
	• Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol	60 dk

10) Merkez/ Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu	modellere, ilişkin etkinlik;	
	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği; • Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	30 dk 120 dk
11) Lapseki/ 25 Eylül İlkokulu	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar, dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik;	60 dk
	• Otobiyografi yazma etkinliği;	180 dk
	• Meslek yaşantısı özümseme etkinliği;	30 dk
12) Yenice / Atatürk İlkokulu	• Yaşam çizgisi oluşturma etkinliği;	120 dk
	• Yaşam çizgisi sentezi etkinliği;	30 dk
	• Yaşam içindeki anahtar olaylar,	60 dk

	dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modellere, ilişkin etkinlik; • Otobiyografi yazma etkinliği; • Meslek yaşantısı özümseme etkinliği;	 180 dk 30 dk

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

2015 ÇANAKKALE

Sayı : 60305806/44/2719548 11/03/2015
Konu: Tez Çalışması

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/03/2015 tarihli ve 463 sayılı yazısı.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Derya GİRGİN SARIDAŞ tarafından "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmenliğinin Mesleki Kimliği" başlıklı tez çalışması için ekli listede adı bulunan Merkez ve Tüm İlçelerdeki ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenlerine yönelik anket uygulaması, gözlem ve görüşme çalışmaları yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Bora KAŞLI
Şube Müdürü

OLUR
11/03/2015

Zülküf MEMİŞ
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
12/03/2015
Nusret GERÇİK
VHKİ

Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.
Tel: (0286) 212 94 55- 115
Fax: (0286) 217 29 72

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 55d7-d114-384c-b550-dafe kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Derya GİRGİN SARIDAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez ve Tüm İlçeler
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokullar
Araştırmanın konusu	"Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmenliğinin Mesleki Kimliği"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket, Görüşme, Gözlem
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Ekli Listede Adı Bulunan Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

11/03/2015

Komisyon Başkanı
Bora KAŞLI

Üye
Süheyla Haney YURDUSEV

Üye
Serçin ÖZTECİK