

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

Investigation of Professional Identity Formation Processes of Primary Teachers: A Case Study

Derya Girgin**
Çavuş Şahin***

To cite this article/ Atf için:

Girgin D. ve Şahin Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.12m

Öz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerini tanımlamak açısından birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni (6 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Araştırmada kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mesleki kimliğin farklı yapılarına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Son olarak, tartışma ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşumuna ilişkin öneriler, bulgular ışığında sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler. Sınıf öğretmeni, Mesleki kimlik, Durum çalışması

Abstract. The aim of this study is to examine the formation process of the professional identities of primary teachers. The research was designed in the case study design from qualitative research patterns. In this study, a holistic multi-state pattern is used, where multiple situations are present and each situation is handled and compared. The study group consisted of 12 primary teachers (6 females, 6 males) who work in Çanakkale city center and districts in the 2015-2016 academic year. The criterion sampling type, which is one of the purposive sampling types, was used to determine the study group. In order to examine the identity formation processes in the research, various activities were applied. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the research, many themes and sub themes have been identified which point to different structures of professional identity. Finally, the discussion and suggestions for the formation of the professional identity of the primary teachers are presented according to the findings.

Keywords: Primary teacher, Professional identity, Case study

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 29.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Bu çalışma "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından (SDK-2015-509 numaralı proje kapsamında) desteklenerek gerçekleştirilmiştir.

** Sorumlu Yazar: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, e-mail: deryagirgin@comu.edu.tr ORCID:0000-0002-6114-7925

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, e-mail: csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Giriş

Sınıf öğretmenin mesleki kimliğini toplumun bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri, uygulamaları ve mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenlerin çalışma yaşamlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. 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 ve duyguları içerir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir.

Sınıf öğretmenliği kimliği aslında genel anlamda öğretmen kimliğinden ya da diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşmaktadır. Çünkü diğer öğretmen kimliklerinde spesifik olarak bir özellik, nitelik vardır. Örneğin; 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 ilkökul matematik öğretmenin ya da ilkökul fen öğretmenin öğretmen kimliklerine ilişkin yine bir disiplin alanında özelleştirerek öğretmen kimliği ele alınmaktadır. Ülkemizde ise birçok disipline özgü özellikleri ve nitelikleri içinde barındıran sınıf öğretmeni mesleki kimliği karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öncelikle kimlik oluşum süreçlerine ilişkin alan yazında yapılmış kuramsal çalışmalara bakarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçleri irdelenmiştir.

Kimlik Oluşumuna İlişkin Kuramsal Çalışmalar

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 veriler; öğretmen kimliğinin oluşumunun altında yatan faktörlerin ve kimliğin gelişmesine engel olan etkenlerin neler olduğunu betimlemektedir (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007)

Kimlik kavramı ile ilgili olarak, Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), Gee (1996a, 1996b, 2000), Moje ve Luke (2009) tarafından sunulan üç tamamlayıcı perspektif öğretmen kimliğinin oluşum süreciyle ilgili katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda Danielwicz (2001)'in gerçekleştirdiği öğretmen kimliğine ilişkin on ilke çalışması, Helms (1998) tarafından kimliğe ilişkin ilk kuramsal model çalışması; Star, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk (2006) tarafından hekimlerin kimliklerine ilişkin görüşleri kimlik oluşumunu incelemek için teorik lensler olarak ele alınmıştır. Aşağıda kimlik kavramına ilişkin farklı perspektiflerden çalışmalar sunulmuştur.

Kimlik Tanımına İlişkin Tamamlayıcı Perspektif Olan Gee'nin (1996a, 1996b, 2000) Çalışması

Gee (2000) kimlik kavramını dinamik bir yaklaşımla temellendirerek, insanların daima kimliklerini şekillendirdiklerini ve insanların özlerinin, pedagojilerinin kimliklerinden nasıl etkilendiklerini açıklamıştır. Bir kişinin profesyonel olarak 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 1'de kimlik

bir kişi türü olarak tanımlanmış, birey ile bir arada bulunan dört kimlik türü analitik bakış açısıyla şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Bir Analitik Bakış Açısı Olarak Kimlik Kategorileri

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

Tablo 1 incelendiğinde açıklanan ilk kimlik kategorisi doğa-kimlik; insanın içinde “insanın doğası” yer almaktadır. Entelektüel olması, parlak, mavi gözlü, kısa boylu, şişman, beyaz olmak bir kişinin doğa kimliğini temsil etmektedir. İkinci kimlik türü içerisinde bir kişinin pozisyonlarına ve rollerine odaklanılmaktadır. Örneğin bir öğretmen olarak eğitimci rol ve sorumlulukları kabul edilse de, bu sorumluluk ve rollerin okul yönetim kurulu tarafından sürekli kontrol edilir olmasına işaret etmektedir. Üçüncü olarak söylem kimlik; başarı ya da tanınmayla ilgilidir. Bir kişinin sahip olduğu özellikler başkaları tarafından da tanımlanabilir olmalıdır. Bir kişi, sert mizaçlı, sevecen, komik, ya da karizmatik bir kişi olarak kabul edilip, bu özelliklerin diğer insanlar tarafından da tanımlanabilir olması gerekmektedir. Sosyal-toplumsal kimlik dördüncü ve son tür olarak ele alınmıştır. Bu kimlik aidiyet ve bağlılık duygusu sağlar ve grup bağlantıları oluşturmak ve sürdürmek, sosyal uygulamalarına odaklanır. Bullough (2005) bunu "bilmenin yolu" içinde kimliklerin etkileşim içinde olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Gee (2000) tarafından yapılan çalışmada bir çerçeve olarak dört kimlik türü kullanılarak, süreçte öğretmenin uygulama deneyimleri etkisiyle kimlik oluşumundaki belirleyiciliği irdelenmiştir.

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

Beijard ve diğerleri (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 oluşumunda etkili olacağını vurgulamaktadır. Bir pedagojik uzman olan öğretmen; öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını tanıyarak bu farklılığa ilişkin bilgi biçimlerini organize etmeli, kişisel sorunlar ve konular üzerinde odaklanarak 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 kimliklerini etkilemektedir.

Mesleki kimlikte tanımlanan 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 pedagojik uzmanlık becerisi kazanmaktan uzaklaştıklarını belirli araştırmalar ortaya koymuştur (Hong, 2010). Öğretim faaliyetleri öğretmenler tarafından işbirliği içerisinde gerçekleştirdiğinde mesleki gelişim de ilerlemeyi, öğrenme toplulukları içerisinde uzmanlaşmayı beraberinde getirecektir. Önemli olan nokta aslında hizmet öncesinde bir öğretmen adayını “öğretmen kimliği ile yetiştirmek” sonrasında öğretmenlik yaşamında “öğretmen kimliğinin 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 oluşmasında en önemli engeldir.

Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) öğretmen eğitimi çalışmalarında kimliğin kişisel bir entegrasyon süreci olduğunu açıklamaya çalışmışlardır. Gee (2000) mesleki kimlik kavramında öğretmenin sahip olduğu bireysel özellikleri vurgularken, Beijjard, Meijer ve Verloop (2004) ise öğretmenlerin sahip olduğu içerik bilgisi, pedagojik kararlar ve didaktik deneyimleri ele almıştır.

Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili dört kritik özellik ortaya koymuştur:

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.

Bir öğretmenin mesleki kimliği; öğretmenlerin çalıştıkları bağlamları, kendi öğretim felsefeleri, stilleri ve tercihleri arasında sürekli gelişim göstermektedir. Öğretmenlerin “öğretim kültürü” içerisinde öğrenen bir öğretmen olarak kimliklerini kendi kariyerinin bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir.

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

Moje ve Luke (2009) okuryazarlık kapsamında öğretmen kimliğini incelemiştir. Öğretmen kimliği okuma yazma, araştırma ve öğretim kapsamında irdelendiğinde kimliğe ilişkin şu şekilde bir kavramsallaştırma ortaya konmuştur:

- Farklılık olarak kimlik
- Öznellik olarak kimlik
- Bilinç olarak kimlik
- Söylem olarak kimlik

- Pozisyon olarak kimlik.

Moje ve Luke (2009) mesleki kimliği tanımlanan beş kavram üzerinden ele alırken; Gee (1996, 2000) ile Bejjard ve diğerleri (2000; 2004) kimlik kuramlarıyla ilişkilendirip üç varsayımda bulunmaktadır. Bu varsayımlar,

- Bireysel kimlik
- Bir yapı olarak kimlik; çocukluk çağında başlayan ve yetişkinlikte de tamamlanmış kimlik
- Sosyal kanallar aracılığıyla tek bir varlık olarak başkaları tarafından tanınabilen, inşa edilen kimlik şeklinde tanımlanmıştır.

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

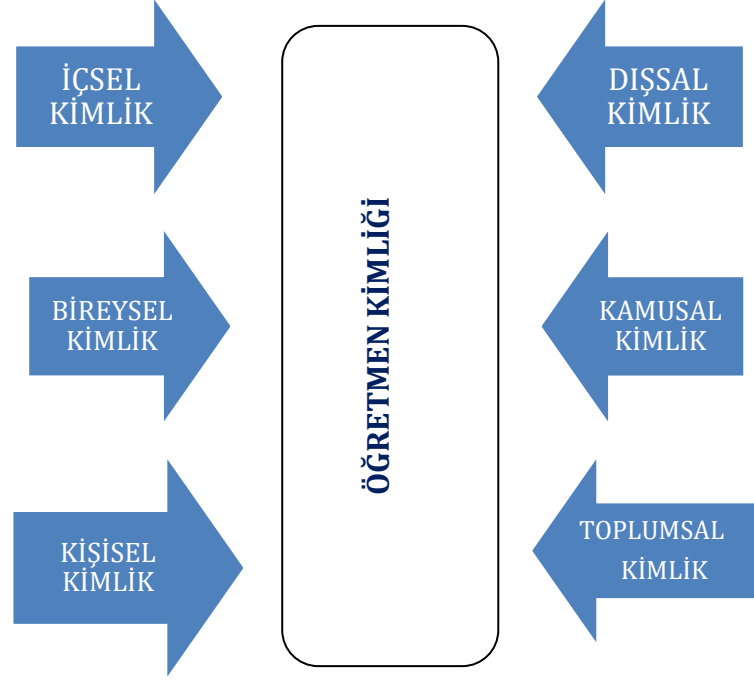
- Sosyal etkileşimlerle yeniden yapılandırılan
- Diğerleri tarafından tanımlanabilen
- Devam eden bir süreç
- Çoklu kimlik bütünü şeklinde ifade edilebilir.

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

Her bireyin içerisinde, 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 oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu nedenle, sınıf öğretmeni kimliğinin kavramsallaştırılması; kişisel ve toplumsal kimlik, iç ve dış kimlik, bireysel ve kamusal kimlik gibi ilişkiler açısından bir dizi karşıt kategorilerle açıklanmaktadır.

Kendini bir sınıf öğretmeni olarak tanıyan bir temsilci için, kimlik, kişisel ve toplumsal kimlik olarak sınıflandırılır. Kişisel kimlik, öz ile tanımlanan bir olgu iken toplumsal 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 (Danielwicz, 2001).

Şekil 1 incelendiğinde 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.

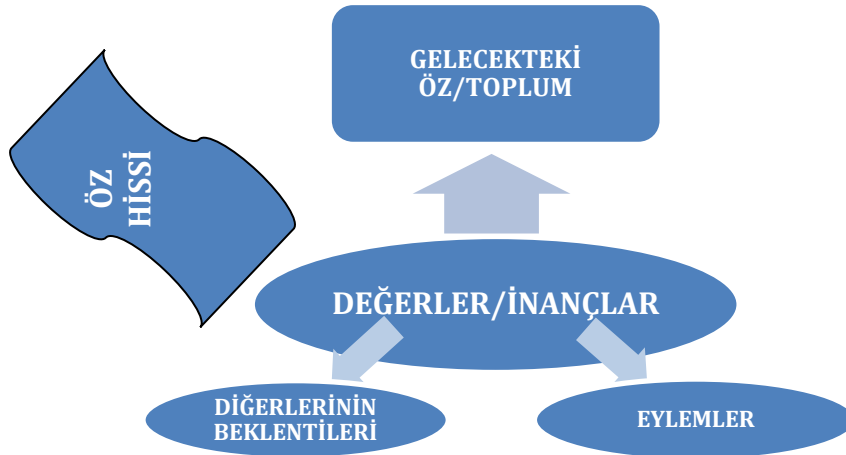
Danielwicz (2001) öğretmen kimlik gelişimi için on pedagoji prensibini öne sürmektedir. Bu pedagoji prensipleri, yapısal ve edimsel prensipler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal prensiplerde beş prensip bulunmaktadır; söylem zenginliği ve açıklığı, diyalog ve söylemsel program, işbirliği, müzakere ve dönüşüm. Benzer şekilde, beş edimsel prensip bulunmaktadır; uygulamada kuramsallaştırma, temsilcilik, yinelemeli gösterim, yetki ve sahnelemedir. Bu prensipler, kimliklerin dönüştürülmesi ve değişen kimliklerin anlaşılmasıyla ilgilidir. Çünkü bireysel olarak öğretmenin öğretim pedagojisini, inancını, davranışını ve deneyimini şekillendiren öğretmen kimliğidir. Özellikle, sınıf öğretmeni kimlik oluşumunu anlamak için muhtemelen en büyük öneme sahip olan işbirliği, dönüşüm, 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. Dönüşüm, öz bilinçli bir şekilde düşünme eylemidir. Dönüşüm, kişinin gelecekte ne yapması gerektiği ve nasıl olacağından ziyade geçmişte ne yaptığı ve nasıl olduğuna odaklanmaktadır. Bu nedenle, dönüşüm 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. Son temel prensip olan yinelemeli gösterim ise 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 arzudur. Gösterimlerinde, bir öğretmenin ideal görünümü ile ilgili kişisel görüşler, düşünceler, deneyimler ve fikirler bulunmaktadır.

Danielwicz (2001) bir öğretmen kimliğinin oluşturulma sürecinin, eğitim kurumları veya öğretmen eğitimi programları ile geliştirildiğini varsaymaktadır. Bu varsayımına dayalı olarak, öğretmen hazırlık programları öğretmenlerin kimliklerini oluşturmaları konusunda yardımcı olabilmeli ve onları teşvik edebilmelidir. Ayrıca öğretmen eğitimi 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'in (1998) 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. Bunlar: a) eylemler, b) kurumsal, kültürel ve sosyal beklentiler veya diğerlerinin beklentilerine ilişkin insanların düşünceleri c) değerler ve inançlar ve d) insanların nereye doğru gittiklerini düşünmesi veya ne tür bir insan olmak istedikleridir. Şekil 2'de Helm's kimlik modeli verilmiştir.



Şekil 1. Helms'in Kimlik Modeli (Helms, 1998).

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 belirtmiştir. Çünkü Helms'e

göre, farklı branş alanlarında eğitim veren bir öğretmenin diğerlerine karşı hisleri ayrı tutulabilir ve aynı zamanda pek çok branşta eğitim veren öğretmenlerin öz hissinde bir karışıklığa neden olabilir. Branşın etkisine rağmen, Helms “branş” “kimlik modelinin” bağımsız bir boyutu olarak değil “gelecekteki öz” veya “değer ve inanç” boyutlarını etkileyen bir unsur 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 hissini kolaylıkla yaptıkları uygulamalar ile tanımlanamayacağı veya anlatılamayacağı ileri sürdüğü için, Helms “kimlik modelindeki” öğretmen kimliğini oluşturmada branşın rolünü dikkate almamaktadır. Bu kimlik modeli, Helms belirli bir branş kimliğine değil “öğretmen kimliğine” vurgu yapmıştır. Bu nedenle Helms’in araştırmasını sınıf öğretmeni kimliğine ilişkin kavramsal bir model oluşturmak amacıyla kullanılabilir.

Star, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk'nun (2006) Öğretmen Kimliği Aracı

Starr ve diğerleri (2006) hekim öğretmenlerinin kimliğine yönelik yedi unsurunu içeren 37 maddelik bir anket geliştirmiştir. Bu yedi unsur şöyledir: a) eğitim vermektan 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 inanmaktır. Bunlar arasındaki, dört unsur “eğitim vermektan içsel bir tatmin duymak”, “öğretimle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak”, “bir öğretmen grubuna ait olmak”, “öğretmek için ödüller almak”, Snyder ve Spretizer (1984) çalışmasında, profesörlerin öğretilere olan bağlılıklarını kolaylaştırmak için önemli unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Starr, Ferguson, Haley ve Quirk (2003) ile 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.

Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar olmasına rağmen öğretmen kimliği kavramı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Kimlik çalışmaları incelendiğinde sınıf öğretmeni kimliğinin oluşturulmasında iki temel unsur karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik unsurlar; bilgi, tecrübeler, yaşam geçmişi, özgeçmiş, kişilik, duygular, kaygılar, endişe, davranışlar, tutku, motivasyon, tatmin, bağlılık, güven, hayaller ve umutlardır. Sosyolojik unsurlar ise; kültür, okullar, kurumlar, politika, reform hareketleri, öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla ve çalışanlarla ilişkilerdir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşum sürecinde “*öğretmen özneliği*” kavramına odaklanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenin mesleki kimlik yapısı diğer branşlardan da farklı olarak öğrencinin kişiliğinin oluşumuna etki yapması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci kişilik edinimi sürecinde öğretmen kimliğinin nitelikleri öğrenciye yansımaktadır (Saban, 2000). Dünyada yapılan öğretmen kimliği araştırmalarında kimlik oluşumuna farklı kuramsal perspektiflerden bakılarak öğretmen kimliği irdelemiştir. Bu araştırma bütünsel bir yaklaşımla, “*sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*”, ve “*mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarını*” irdelemektedir. Araştırmada birçok değişken açısından öğretmen kimliği ele alınıp gerçekleştirilen etkinliklerle kimlik oluşumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

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 kimliğini algılamada ve yapılandırmada çok önemli yere sahiptir. Bir sınıf öğretmenin mesleki kimliğini inşa sürecinin irdelenmesi ve bu sürece etki eden öğretmenin kişisel deneyimlerinin, öğretim deneyimlerinin, algı ve inançlarının açıklanması oldukça önemlidir. Bir öğretmenin algıları, yaşam deneyimleri kişisel ve mesleki kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini incelemektir. Bu amaca yönelik araştırmanın problemini “Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturma süreçleri nasıldır ?” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak, bu alandaki çalışmaları ilerletmek ve sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin oluşum sürecini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmaları var olan durumu açıklama, ya da değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki yapıyı derinlemesine irdeleyen, analiz eden, süreç içinde ortaya koyan boylamsal bir yaklaşımdır (Best ve Kahn, 2017). Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlayarak, bir duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Aynı zamanda durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek bağlamında araştırıldığı çalışmalardır (Stake, 1995; Yin, 2003).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri durumunun derinlemesine incelenebilmesi açısından durum çalışması, etkili bir araştırma modeli olarak görülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerini tanımlamak açısından birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni (6 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme çeşidi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan ölçüt örnekleme ise; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme için belirlenen ölçütler;

- Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmeni olmak,
- Okullarda fiilen derslere girmek (norm fazlası olmamak),
- Lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği bölümü olmak,
- Alan değişikliği ile sınıf öğretmenliğine geçmemiş olmak olarak belirlenmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem	Görev yaptığı sınıf düzeyi	Görev yaptığı sınıf mevcudu aralığı
Ö1	Kadın	11-15 yıl arası	2. sınıf	0-16 kişi
Ö2	Erkek	21-25 yıl arası	1.sınıf	17-24 kişi
Ö3	Kadın	16-20 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö4	Erkek	16-20 yıl arası	4.sınıf	32 ve üstü
Ö5	Erkek	6-10 yıl arası	2.sınıf	17-24 kişi
Ö6	Kadın	11-15 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö7	Kadın	6-10 yıl arası	1.sınıf	25-31 kişi
Ö8	Erkek	21-25 yıl arası	4.sınıf	32 ve üstü
Ö9	Kadın	16-20 yıl arası	2.sınıf	17-24 kişi
Ö10	Erkek	21-25 yıl arası	3.sınıf	25-31 kişi
Ö11	Erkek	11-15 yıl arası	1.sınıf	17-24 kişi
Ö12	Kadın	21-25 yıl arası	4.sınıf	25-31 kişi

Araştırmada her bir katılımcının bir durum olarak ele alındığı katılımcılar Çanakkale ilinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri, görev yaptıkları sınıf düzeyleri ve görev yaptıkları sınıf mevcudu aralıkları çeşitlilik arz etmektedir. Araştırmada etkinliklerin uygulanarak mesleki kimlik oluşum sürecinin irdelenmesi için her bir öğretmenin sahip olduğu hizmet öncesi eğitimler, mesleki kıdemi, mesleki deneyimleri açısından katılımcılarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir katılımcı bir durum teşkil ettiği için hepsinde ortak nokta olarak Çanakkale ilinde görev yapmak, fiilen derslere girerek öğrencilerle etkileşim halinde olmak, lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmak araştırmanın amaçlı örnekleme için ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kimlik oluşum süreçlerini irdelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanacak etkinlik formları oluşturulurken

alan yazındaki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak etkinlik formları alanında uzman ve deneyimli olan üç öğretim üyesine sunularak görüşleri alınmıştır. Son haliyle uzmanlardan gelen geri bildirimler ile etkinlik formları gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine uygulanan bu etkinlikler beş kategori altında yer almaktadır. Öğretmenlere 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.

Öncelikle sınıf öğretmenleri ile bir araya gelinerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük esas alınarak süreç başlatılmıştır. Araştırma süresinde her hafta düzenli olacak şekilde 8 hafta boyunca öğretmenler ile bir araya gelinerek etkinlik formları dağıtılarak öğretmenlerin doldurmaları istenmiş daha sonra etkinlik formlarına verilen cevaplar incelenmiştir. Etkinliklerin uygulamalarına ilişkin araştırmacı tarafından verilerin analizleri öğretmenlerle paylaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen etkinlikler İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden alınan izinler doğrultusunda öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatlerde okullarında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olan durum araştırmasında veri toplama sürecinde araştırmacının rolü önemlidir. Veri toplama sürecinde araştırmacı etkili sorularla verileri toplayabilmeli, aldığı yanıtları yorumlayabilmeli, her bir durumda karşılaştığı yeni ve farklı durumu bir tehdit değil aksine anlamlı bir fırsat olarak görebilmelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Çoklu durum çalışmalarında her bir durumu incelemek adına farklı araştırmacılar ya da aynı alandan çok geniş bilgi toplanması gereken çalışmalarda takım şeklinde araştırmacılar kullanılabilir. Etkili veri toplayabilmek için durum çalışmalarına özgü olarak şu stratejilerden yararlanılabilir:

1. Çoklu veri kaynakları kullanılmalı,
2. Veri tabanı oluşturulmalı,
3. Kanıt zinciri oluşturulmalıdır (Yin,2003)

Araştırmalarda çoklu veri kaynaklarının kullanılması çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini yükseltir. Çoklu veri kaynakları; araştırma ile ilgili zengin ve geniş bir veri tabanı oluşturularak verilerin organize edilmesini sağlar (Yin, 2003). Bu bağlamda araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Straus ve Corbin (1990) tarafından durum çalışmasında verilerin analizinde kullanılan yaklaşımlarda farklı yöntemler önermiştir. Durum çalışmalarında verileri analiz etmek için kullanılan yöntemler; betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmıştır (Straus ve Corbin, 1990; Yin, 2003). Sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik verilerinin analizinde etkinlik formları birer doküman gibi incelenerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi çalışmaları metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde, etkinlik formları 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). Bütün araştırmalarda olduğu gibi durum araştırmalarında da geçerlilik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Durum çalışmalarında çeşitleme yapılması, veriler hakkında uzmanlardan görüş alınması, elde edilen verinin kaynağına kontrol ettirilmesi, katılımcıların tüm sürece etkin olarak katılım göstermeleri ile çalışmaların iç geçerliliği sağlanır (Merriam, 1998). Dış geçerliliğin sağlanmasında ise zengin bir tanımlama, her bir durumun spesifik özelliklerini açıklama, farklı durumlar kullanma belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvendiuyulabilirliğini inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri sağlamaktadır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu; aktarılabirlik, bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği, güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını; onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda niteliği artırma ölçütleri incelendiğinde inandırıcılık ve onaylanabilirlik iki ortak temel kavram daha çok karşımıza çıkmaktadır. İnandırıcılık; içsel geçerlik bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğu ile ilgilidir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018 ; Merriam ve Tisdell, 2015). Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için temel sorular dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri her bir durum sistematik olarak kendi içinde analiz edilerek, durumlar arası benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu süreçte farklı araştırmacı tarafından araştırma verileri incelenmiştir. Her bir durum için oluşturulan tema ve kategoriler, frekans değerleri verilerek tabloda gösterilmiştir. Her bir etkinlik kapsamında veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin kodlayıcılararası güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (2015) Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %91 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçlerini irdelemek adına öğretmenlerle gerçekleştirilen; 1) yaşam çizgisi oluşturma etkinliği, 2) yaşam çizgisi sentezi, 3) yaşam içindeki anahtar olaylar: dönüm noktaları, önemli kişiler, rol modeller, 4) otobiyografi yazma, 5) meslek yaşantısı özümseme etkinliği bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu beş etkinlik kategorisi altında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen etkinlik formuna ilişkin tema ve kodları etkinlik isimleriyle birlikte verilmiştir. Araştırma verilerine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarının oluşum süreçlerine ilişkin görüşlerine doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formu

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerine 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 hayatlarındaki önemli olayları not etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu yaşam çizgisini oluştururken tüm olayları ele alıp oluşturabilecekleri; yaşam çizgilerinde olumlu veya olumsuz anlamda aklıklarına gelen önemli olayları yazabilecekleri belirtilmiştir. Bu etkinlik formu yaklaşık olarak iki saat süren bir etkinlik olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin yaşamlarındaki önemli olay ve anıları belirleme, öğretmenlik mesleğini seçme, bu mesleğe yönelme, mesleki kimlik oluşum sürecini ortaya koyma noktasında ham verilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi oluşturmaya yönelik uygulanan etkinlik sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Oluşturmaya Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Yaşam Çizgisi	Aile	10	-Aile içi ilişkiler	7
			-Akrabalarla olan ilişkiler	4
			-Kardeş sorumluluğu	6
			-Çocukluk anıları	3
			-Gençlik anıları	3
Yaşam Çizgisi	Okul Yaşamı	8	-Aile büyüklerinin kaybı	6
			-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
			-Mesleki deneyimler-anılar	9
Yaşam Çizgisi	Kişisel Yaşam	12	-Evlilik	9
			-Çocuk sahibi olma	7

Tablo 3 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi oluşturmaya yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam çizgisi etkinliğinde verilen cevaplar tema ve kodlar halinde verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Aile” teması (f=10) “Aile İçi İlişkiler”, “Akrabalarla Olan İlişkiler”, “Kardeş Sorumluluğu”, “Çocukluk Anıları”, “Gençlik Anıları” ve “Aile Büyüklerinin Kaybı” olmak üzere başlıklar olarak kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Aile İçi İlişkiler” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Ailemin çok isteyerek dünyaya getirdikleri üçüncü çocuklarıyım. Sıcak bir aile ve çevre içerisinde büyüyen ilımlı, uyumlu ve mutlu bir çocukluk dönemi geçirdim. Çocukluğumu sevgi dolu ve sıcak aile ilişkileri içerisinde geçirmem tüm yaşamımı olumlu yönde etkiledi. Öncelikle çevremdeki kişilerle iyi ilişkiler kurmamı, kendimi içten ve samimi bir şekilde ifade edebilmemi sağladı.....”

“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.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Aile Büyüklerinin Kaybı” koduna 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.”

“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.”

Bir sınıf öğretmeni Aile Teması içerisindeki “Gençlik Anıları” kodu ile ilgili görüşünü aşağıdaki gibi 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 tost bile....Beni en çok etkileyen o döneme özgü olan siyasal olayların sonucunda en yakın arkadaşımın gözlerimin önünde yararlanması olmuştu ve onun kaybı beni çok derinden etkilemişti.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Aile Teması içerisindeki “Akrabalarla Olan İlişkiler” koduna ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Her zaman aile içinde kuzenlerimle çok iyi anlaşılan, onlarla bir araya geldiğimde öğretmencilik oyununu oynayıp onlara bir şeyler öğretme isteğimi unutamam. Ailemiz kalabalık bir aileydi tüm tatillerde 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 öğrettirdim....”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Okul Yaşamı” teması (f=8) altında “Yer Değişiklikleri”, “Öğrencilik Anıları”, “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar”, “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar” olmak üzere alt başlıklar biçiminde kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Yer Değişiklikleri” koduna yönelik yanıtları aktarılmaktadır:

“Babamın iş değişiklikleri nedeniyle sürekli il değiştirmemiz benim de okul değiştirmem demektir. yeni bir yer yeni okul ve yeni bir öğretmen.... İlk yer değiştirmelerde çok zorlandığımı hatırlıyorum. Okulumdan, arkadaşlarımdan ayrılmak istemediğimi bunun için çok ağladığımı.....”

“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.”

Aşağıda üç sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Anıları” kodu 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 yaşantıdır. Evimizin bahçe duvarları arkasına sınışım... Sessizce öğretmenin geçişini dinleyişim... Sonrada onun arkasından onu izleyişim...”

“İlkokulda sınıf arkadaşımıza 3 arkadaş mektup yazarak çantasına atmıştık. Hala daha öğretmenimizin bizi yazılarımızdan teşhis etmesine şaşarım (3 tam isabet)... Öğretmenimiz bize çok kızdı, bizi çok azarlamıştı. Sanki tüm yaşadıklarım dün gibi gözümün önünde...”

“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 sıkıttımı hatırlıyorum.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarılar” kodu ile ilgili ifade ettikleri belirtilmiştir:

“4.sınıfta takdir almıştım. Okullarda ilk defa onur belgesi veriliyordu. Onur belgesi almaya hak kazandım. Davranışlarımın da örnek olması çok hoşuma gitmişti.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Okul Yaşamı Teması içerisindeki “Öğrencilik Döneminde Yaşanan Başarısızlıklar” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“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.”

“İlkokulda çok başarılı olmama rağmen ortaokulda hiç takdir alamadım. Başarısızlık hissi beni çok kötü etkiledi. Yapamayacağıma ilişkin algım... Kendimi okuldan ve arkadaşlarımdan dahi soğuttu. Ailem desteği ile ayrıca kurslara giderek içindeki o başarısızlık hissini yendim. “

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme” teması (f=7) altında “Zorunluluk”, “İsteklilik” ve “Aile Beklentisi” olmak üzere alt başlıklar biçiminde kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “Zorunluluk” koduna ilişkin ifadeleri verilmiştir:

“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 içerisinde sıkışıp kalacaktım. Hâlbuki şimdi yaşayarak öğrendiklerimi öğrencilere bire bir anlatarak onların gelişmesini sağlıyorum.”

Aşağıda verilen bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “İsteklilik” koduna ilişkin 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.”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleği Seçme-Öğretmen Olmaya Karar Verme Teması içerisindeki “Aile Beklentisi” koduna yönelik cevabı verilmiştir:

“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.”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde 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 kodlanmıştır. Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Tayin Olma, Göreve Başlama” koduna ilişkin görüşü aşağıda verilmiştir:

“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 olacağı bir yere atanacağımı... Doğu hizmetimi de bu ilde tamamladım. Bu durumum birçok kişinin sahip olmak istediği bir durumdur.”

Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Görev Yapılan İller-Okullar” koduna yönelik görüşü aşağıda aktarılmıştır:

“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.”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Alınan Eğitimler” koduna yönelik görüşleri verilmiştir:

“Öğretmenlik yaşantımda aldığım hizmet içi eğitimlerin içerisinde ben de en çok iz bırakanı Öğretmen Akademisi Vakfının eğitimleri olmuştur. Mesleki gelişim olarak ben de tetikleyici bir güç oluşturmuştur.”

“Yüksek lisans yapmam aynı zamanda çocuk gelişimi bölümünü bitirmem mesleki yaşamımda oldukça etkili olmuştur. Benim öğrencilerime karşı daha empatik bir şekilde yaklaşmamı, onlara karşı olan yaklaşımlarımda yapıcı, anlayışlı olmamı sağlayan aldığım bu eğitimlerdir.”

Bir sınıf öğretmeninin Mesleki Yaşantı Süreci Teması içerisindeki “Mesleki Deneyimler” koduna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“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 maaş 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 işitimişti 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 körpeçik beyinler eğitilmeli, yetiştirilmelidir. Öğrencilerimizle birlikte öğrenme deneyimleri yaşanmalıdır.”

Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Kişisel Yaşam” teması (f=12) altında “Evlilik” ve “Çocuk Sahibi Olma” olmak üzere kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki “Evlilik” kodundaki görüşleri belirtilmiştir:

“Okul, dersane 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 ilgili mesleğimle ilgili bir sıkıntı yaşasam eşimin beni motive edip, yapıcı dinlemesi sayesinde her şeyin üstesinden gelirim.”

“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 paylaşıırken bizim için hep avantaj olmuştur.”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşam Teması içerisindeki “Çocuk Sahibi Olma” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Kızımın doğumu, evlat sahibi olmak beni çok etkiledi. Öğrencilerime karşı olan tavrımı, yaklaşımı 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.”

“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.”

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. Etkinlik yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Bu etkinlik ile sınıf öğretmenlerin yaşamlarındaki kesitleri küçük dönemler halinde sınıflandırmaları amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisinin sentezine yönelik uygulanan etkinlik sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşam Çizgisi Sentezine Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	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 4 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşam çizgisi sentezine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşam Çizgisi Sentezi etkinliği altında verilen cevaplar temalara ve kodlara ayrılarak verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam çizgisi sentezi etkinliğinde verdiği cevaplar “Aile Yaşantısı” teması (f=11) “Ailenin Özellikleri” ve “Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar” olmak üzere kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Aile Yaşantısı teması içerisindeki “Ailenin Özellikleri” koduna yönelik görüşleri belirtilmiştir:

“Ailemin sevgi ile yaklaşımları beni sevgi ile büyütmesi benim için en güzel aile yaşantısı oldu. Sevmeyi bilmek, sevmeyi öğretmek ancak sevilmeyle mümkün olabilir. Sevgi görmemiş hırpalanmış, kavga ve huzursuzlukların içinde sevmeyi öğrenemedim. O yüzden ailemin sevgi dolu ortamı bana sevgi ile büyüme, sevgiyi öğrenmemi sağladı.”

“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.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Aile Yaşantısı teması içerisindeki “Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar” koduna yönelik görüşlerine 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...”

“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.”

“Öğrencilik Yaşantısı” teması (f=9) “Kazanılan Bölüm” ve “Üniversitede Yaşamı” olmak üzere iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki “Kazanılan Bölüm” koduna ilişkin görüşü 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 içerisinde bu mesleği sevmeyi, bu mesleğe alışmayı, mesleki yaşantıda daha hırslı olmayı sağladı. Ailemin yanından üniversiteye gelip gitmem de bana göre hayata ilişkin birçok deneyiminin daha geç kazanılmasına neden oldu”

Aşağıda bir sınıf öğretmenin Öğrencilik Yaşantısı teması içerisindeki “Üniversite Yaşamı” koduna yönelik görüşü aktarılmıştır:

“Üniversite eğitimim için başka bir şehre gitmem. Yurt hayatı içerisinde 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 yıllarımda ilk zamanlarımda çok zor geldi.”

“Mesleki Yaşantı” teması (f=6) “Görev Yapılan Yer-Çevre” ve “Rol Model Öğretmenler” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleki Yaşantısı teması içerisindeki “Görev Yapılan Yer-Çevre” koduna yönelik görüşü belirtilmiştir:

“Görev yaptığım yerler mesleki yaşantım için önemli 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 saçlarını 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...”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Meslek Yaşantısı teması içerisindeki “Rol Model Öğretmenler” koduna yönelik görüşlerine 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 okşamaması, ona duyduğumuz saygıyı hala hatırlarım.”

“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.”

“Kişisel Yaşantı” teması (f=10) “Evlilik” ve “Çocuk Sahibi Olma” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki “Evlilik” koduna yönelik görüşü belirtilmiştir:

“Evlilik ile birlikte çalışan bir kadın olmanın yanı sıra ev içindeki artan sorumluluklarımdan dolayı ilk başlarda çok zorlandım. Evlilik yaşantıyla 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.”

Aşağıda iki sınıf öğretmeninin Kişisel Yaşantı teması içerisindeki “Çocuk Sahibi Olma” koduna yönelik görüşleri aktarılmıştır:

“Evlilik sahibi olmak beraberinde birçok şeyi getiriyor. Aslında meslekteki yaklaşımımızı ve tavrımızı doğrudan etkiliyor diye düşünüyorum. Çünkü evlat sahibi olmak; sabretmeyi, sevgiyi, şefkati, hoşgörüyle, fedakârlığı, yeri gelince bazı şeyleri kabullenmeyi öğretiyor insana. Gerçek bir yaşam deneyimi oluyor.”

“Evlilik 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.”

Yaşamındaki 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 etkinlik yaklaşık bir saat sürmüştür. Bu etkinlikte öğretmenler yaşamlarındaki olayları kişi ve durum ilişkilendirmesi bağlamında ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yaşamlarındaki anahtar olaylar, dönüm noktaları ve önemli kişiler etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenleri yaşamlarındaki dönüm noktalarına olay-kişi-durum ilişkilerine yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Yaşamındaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğine verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Yaşamındaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Eğitim-Öğretim Süreçleri” teması (f=8) altında “Öğretmen Yaklaşımları” ve “Çevrenin Tutumları ve Söylemleri” başlıkları olarak kodlanmıştır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerine Yaşamındaki Anahtar Olaylar, Dönüm Noktaları, Önemli Kişiler Hakkında Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	Verilen Cevaplar f
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Eğitim- Öğretim Süreçleri	8	Öğretmen yaklaşımları	6
Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi	Mesleki Süreçler	6	Çevrenin tutumları ve söylemleri	3
			Meslektaşlarla olan ilişki	9
			Görev yapılan yer-okul	4

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki “Öğretmen Yaklaşımları” koduna ilişkin görüşleri 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.”

“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 üzülmişim ki bunları bana en sevdiğim arkadaşlarımın içinde demişti. Ama sonuçlar açıklandığında 4 yıllık eğitim fakültesini kazandım.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Eğitim-Öğretim Süreçleri teması içerisindeki “Çevrenin Tutumları ve Söylemleri” koduna ilişkin görüşleri verilmiştir:

“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 yapmışım 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.”

“Bir gün öğretmen olan tanışımız 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 bazılarının soyadıyla doğduğu gerçeğiydi. Ben adıyla doğan, adıyla şekillenen ve adıyla çabalayan çocuklara ışık olacağım diye cevap vermişim. Bu cevap çok hoşuna gitmişti. Gerçekten de çok iyi bir öğretmen olacağına inanıyorum deyip beni hep övüp, ne zaman bir araya gelsek beni onurlandırarak o günü anlatır.”

Sınıf öğretmenlerinin Yaşamdaki Dönüm Noktaları Olay-Kişi-Durum İlişkisi etkinliğinde verdiği cevaplar “Mesleki Süreçler” teması (f=6) “Meslektaşlarla Olan İlişkiler” ve “Görev Yapılan Yer-Okul” olmak üzere iki başlık altında kodlanmıştır. Aşağıda bir sınıf öğretmenin Mesleki Süreçler teması içerisindeki “Meslektaşlarla Olan İlişkiler” koduna yönelik görüşü 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.”

Aşağıda bir sınıf öğretmeninin Mesleki Süreçler teması içerisindeki “Görev Yapılan Yer-Okul” koduna yönelik görüşü verilmiştir:

“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 filancaanın 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...”

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. Bu etkinlik yaklaşık üç saat sürmüştür. Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi yazma etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Otobiyografi Yazma Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	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 6 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin otobiyografileri yazmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Otobiyografi Yazma etkinliği altında verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi etkinliğinde verdiği cevaplar “Öğrenme Senaryoları” teması (f=9) olarak “Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları” ve “Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları” biçiminde iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki “Erken çocukluktan üniversiteye kadar olan öğrenme senaryoları” kodlarına yönelik görüşleri belirtilmiştir:

“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. Öğretmenimle 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 dökümler çıkarıp kendime yol haritası belirliyordum."

"Erken çocukluk döneminde bir okul yaşantım olmadı. İlkokul 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 başarımla 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."

Aşağıda iki sınıf öğretmenlerinin Öğrenme Senaryoları teması içerisindeki "Üniversite eğitimi sürecinde olan öğrenme senaryoları" kodlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur:

"Üniversite yıllarında olmak istediğim yerde miyim? diye kendime çok sordum. İlk iki sene coğrafya hocasını, edebiyat derslerine gire hocasının tutumunu yadırgadım. Ben eğitim fakültesine gelmişim. 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."

"Öğretmen olmayı o kadar çok istiyordum ki. Okumayı da çok erken yaşta öğrenmişim. Anladım insanın içinde istek varsa her şeyi gerçekleştirebilir. Üniversite yaşantım aslında siyasi olarak da kimliğimin oluştuğu bir dönemdir. Zorluklarla baş etmeyi öğrenme, arkadaş gruplaşmaları içerisinde 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."

Sınıf öğretmenlerinin otobiyografi etkinliğinde verdiği cevaplar "Öğretim Senaryoları" teması (f=10) altında "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" ve "Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları" olmak üzere iki başlıkta kodlanmıştır. Aşağıda iki sınıf öğretmenin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki "Görev yapılan yere –okula göre öğretim senaryoları" kodlarına yönelik görüşleri 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 bilgiyi vermektir onlara, yaşamlarında kullanacağı, ihtiyaçları olan bilgiyi. o yüzden her zaman sınıfta 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."

"Okullar çalışma ortamı olduğu için her türlü dinamik yapıdan etkilenir. Okuldaki idareci, hizmetli, veli, meslektaşlarımız 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.”

Aşağıda iki sınıf öğretmenin Öğretim Senaryoları teması içerisindeki “Başarılı-başarısız olunan mesleki deneyimlerin öğretim senaryoları” kodları hakkındaki görüşleri verilmiştir:

“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 öğretmeni isteğinin az ya da çok olmasıdır. Öğretmen gerçekten isterse her türlü yolu dener ve öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirir.”

“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. Özellikle hızlı konuşan ve uzun uzun cümleler kuran bir öğretmen olduğundan öğrencilerim sürekli olarak sözel derslerde kopukluk yaşamayı başarısız öğretim senaryolarım arasındadır.”

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma 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 yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bu etkinlik ile öğretmenlerin verilen ifadelerle ilişkin olarak mesleki yaşamlarıyla ilgili varsayımlarını, değerlerini, inançlarını, ilişkilerini ve bağlamları ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenlere verilen ifadeleri üç başlık altında sınırlandırarak cümlelerin tamamlanması istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarıyla ilgili yansıtma etkinliği sonucunda ortaya çıkan tema, kodlar ve frekansları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma Yönelik Uygulanan Etkinlik Formunun Tema ve Kodlara Göre Frekans Dağılımı

Etkinlik Adı	Tema	Verilen Cevaplar f	Kodlar	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 gerçekleştirmesini istediklerim	9	Gezi-gözlem incelemeleri	1
			Maddi açıdan tatmin edici maaş	9
			Eğitim politikasında kararlılık	4
			Sabit bir okulda öğretmenlik yapma	2
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Meslektaşlarının beğendiğim yönleri	11	Kurumda adaletli işleyiş	5
			Kararlı-tutarlı olma	3

Tablo 7. (devam)

			Sakin olma	2
			Cesaretli olma	1
			Pratik olma	4
			Yaratıcı olma	8
			Kendini net ifade etme	5
			Normal öğretim yapılması	3
			Maddi kazancın iyileştirilmesi	8
Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma	Mesleki anlamda memnun olmam için gerekenler	10	Huzurlu çalışma ortamı	6
			Okulun-sınıfın fiziki donanımı düzelmesi	10

Tablo 7 incelendiğinde gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarıyla ilgili yansıtmalarına yönelik uygulanan etkinlik formuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma etkinliği altında verilen cevaplar temalar ve kodlarla verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Yaşamıyla İlgili Yansıtma etkinliğinde verdiği cevaplar; “Meslek Yaşamında Değiştirmek İstediklerim”, “Mesleki Anlamda Üzerinde Karar Veremediklerim”, “6 Aylık Zaman Diliminde Gerçekleşmesini İstediklerim”, “Meslektaşlarımla Beğendiğim Yönleri”, “Mesleki Anlamda Memnun Olmam İçin Gerekenler” temaları altında kodlanarak verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın 2014-2015 eğitim öğretim yılındaki Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalışma amacı açısından belirlenen probleme verdiği yanıtlar ile sınırlıdır. Buna rağmen sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini süreçte nasıl inşa ettiklerine yönelik elde edilen veriler araştırmanın güçlü yönüdür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerde mesleki kimliğin farklı yapılarına işaret eden birçok tema ve alt tema tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerdeki görüşler farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Pausigere, 2014; Etheridge, 2005).

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini oluşturmaya yönelik yaşam çizgilerini oluştururken; aile, okul yaşamı, mesleğe yönelme, mesleki yaşantı ve kişisel yaşamlarına ilişkin ana temalar ve bunlara bağlı alt temalar oluşturmuşlardır. Sınıf öğretmenleri aile içi ilişkilerine, kendi öğrencilik dönemlerinde elde ettikleri başarılarına, bilinçli ve isteyerek mesleğe yöneldiklerine, mesleğe başlama ve tayin olma süreçleri ile evlilik ve çocuk sahibi olma durumlarına mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin olarak değinmişlerdir. Bu çerçevede özellikle evlilik ve çocuk sahibi olma ile birlikte ebeveyn olma durumunun oluşması mesleki kimliğin oluşumuna etki eden önemli bir kriter olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri yaşam çizgilerini analiz ettiklerinde aile yaşantıları, öğrencilik yaşantıları, mesleki yaşantıları ve kişisel yaşantıları olmak üzere dört tema altında ele almışlardır.

Etheridge (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çizim ve yazma etkinlikleri hakkında gözlemler yapılmış ve gözlemler üzerine öğretmenlerle tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anılar ve öğretmenlik uygulamaları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anılar ve düşünceler öğretmen kimliğinin anlaşılmasında kaynak niteliğindedir. Bu çerçevede sınıf öğretmenleri gerçekleştirilen etkinliklerdeki temaların özellikleri Etheridge (2005) çalışmasında ortaya konan temalar ile benzerlik taşımaktadır.

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, Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumlarında eğitim öğretim süreçleri ve mesleki süreçler dönüm noktaları olarak ele alınmıştır. Özellikle eğitim-öğretim süreçleri içerisinde öğretmen yaklaşımlarına; mesleki süreçler içerisinde ise meslektaşlarla olan ilişkilere ve görev yapılan okul profiline değinilmiştir. 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. Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından zengin bir bağlam oluşturulması konusunda öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri ve mesleki deneyimleri büyük bir önem arz etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme senaryoları irdelendiğinde; mesleki kimliğin oluşumunda öğretmen eğitimi süreci, üniversite eğitim süreci alan yazında da çok vurgulanan bir noktadır. Öğretmenlerin okul deneyimleri ve öğretmenlik konusundaki inançları öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli bir unsurdur. Üniversite eğitimi döneminin kimliğin oluşmasında önemli olduğunu belirten çalışmalarla araştırmanın bulguları örtüşmektedir (Brown, 2006; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Castañeda, 2011; Dilci ve Gür, 2013; Hsieh, 2010; Javis-Sellinger, 2002; Travers, 2000; Olsen, 2008; Yaşar, Karabay ve Günay Bilaloğlu, 2013). Araştırmada öğretmenlerin mesleki anlamda öğretim senaryoları içerisinde kendilerini başarılı ve başarısız olarak adlandırdığı süreçlere yer yerilmiştir. Öğretmen deneyimleri, mesleki bilgi paylaşımları, kişisel plan ve hedefleri, sınıf içi uygulamalarıyla değişim gösteren bir süreç olduğu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Tsui, 2003).

Sınıf öğretmenlerinin meslek yaşamında değiştirmek istediklerini belirttikleri nokta; öğretmenlik mesleğine hak edilen saygınlığın verilmesidir. Mesleki anlamda kararsızlık yaşadıkları nokta ise alan değişikliği yapıp yapmama durumudur. Kısa süreli olarak en az altı aylık bir süreç içerisinde ise maddi açıdan öğretmeni tatmin edici bir maaş alma beklentisi, çalışılan kurum içinde adaletli bir işleyişin olmasıdır. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının özellikle yaratıcı olmalarını ve kendilerini net, açık şekilde ifade edebilmelerini belirtmişlerdir. Mesleki anlamda görev yapılan okulun fiziki donanımının iyileştirilmesi ve maddi kazancın iyileştirilmesi memnuniyeti sağlayacak unsurlar olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerde ağırlıklı olarak bireysel özelliklerle ilgili yapıda aile yaşantısı, okul yaşamı öğrencilik deneyimleri, öğrenme senaryoları önemli bir unsur olarak belirtilmiştir. Mesleki kimliğin sosyal yapısına ilişkin olarak mesleki süreçte yaşanan deneyimler, mesleki deneyimler, öğretim senaryoları şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki kimliğin oluşumunda ise öğretmenlerin kişisel yaşantıları büyük bir yere sahiptir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ile işbirliği yapan, ortak sınıf deneyimleri örtüşen, karşılıklı saygı ile öğretim yapan öğretmenlerin öğrenme de daha etkin olduğu bulguları alan yazındaki araştırma bulgularını desteklemektedir (Pausigere, 2014).

Araştırma sonuçları çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine etki eden çeşitli değişkenler açısından farklı araştırma desenleri ile irdelenme yapılması, sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin önemli bir paçası olan üniversite eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans 1.sınıftan 4.sınıfa kadar mesleki kimlik oluşum süreçlerinin farklı değişkenler açısından ele alınarak boylamsal bir çalışmada incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin “öğrenen bir öğretmen olma” kavramsal çerçevesinde yaşam boyu öğrenmeleri ile mesleki kimliklerini oluşturma süreci birlikte ele alınarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Arastaman G., Öztürk Fidan İ. ve Fidan T.(2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- 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). Maryland University, Maryland.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. M. Durmuşçelebi (Çev.), O. Köksal (Çev. Ed.). Konya: Dizgi Ofset.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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). Oklahoma University, ABD.
- Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*. 21, 143-155.
- Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University, US
- Carr, W. & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. New York, NY: Routledge.
- Castañeda, F. (2011). *Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. (Doctoral dissertation). Newcastle University, England.
- 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.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000), *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: Sage.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Dilci, T. ve Gür, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemiyle belirlenmesi. *Karadeniz Dergi*, 4(16), 122-132.
- Etheridge, J. (2005). *Memories and reflections as sources for understanding teacher identity* (Master's Thesis). Concordia University, Kanada.
- Gee, J. P. (1996a). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1996b). On mobots and classrooms: The converging languages of the new capitalism and schooling. *Organization*, 3, 385-407.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 412-420.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91
- 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* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- 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.
- Hsieh, B. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*, (Doctoral dissertation), University of California, Berkeley, CA.
- Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs*. (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York.
- Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). The University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.
- Leininger, M. (1994). *Evaluation criteria and critique of qualitative research studies*. In J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri) S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi
- Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meant' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Moje, E. & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*. 44(4), 415-437.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), p.3
- Pausigere, P. (2014). Primary maths teacher learning and identity within a numeracy in-service community of practice (Doctoral dissertation). Rhodes University, South Africa.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 145, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/saban.htm
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in nursing science*, 8(3), 27-37.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Snyder, E. & Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching Sociology*, 11(2), 151-166.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (Third edition)*. London: Sage.
- 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.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: grounded theory producers and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching; case studies of esl teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.

- Yaşar M., Karabay A. ve Günay Bilaloğlu R. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *e-Turkish Studies* (elektronik), 7, 269-282. 12 Şubat 2015 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/272874691_Simdi_Ben_Ogretmen_mi_Oldum_Ogretmenlik_Kimliginin_Olusmasinda_Etkili_Olan_Etkenlere_Yonelik_Ogre adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. Baskı). London: Sage Publications.

Yazar / Yazarlar

İletişim

Derya Girgin. Çalışma konu alanları; Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Sınıf Öğretmenliği, Program Geliştirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim, Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Dr. Öğretim Üyesi Derya Girgin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, deryagirgin@comu.edu.tr

Çavuş Şahin. Çalışma konu alanları; Eğitim Programları ve Öğretim, Sınıf Öğretmenliği, Program Geliştirme, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi, Nitel ve Nicel Araştırma

Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, csahin25240@yahoo.com

Summary

Purpose and Significance. Although there are studies on teacher identity, there is no consensus on the concept of teacher identity. This research focuses on the concept of teacher subjectivity in the process of the formation of the primary teacher professional identity. In a holistic approach, this study explores how primary teachers conceptualize their professional identities and create their professional identities. The most important reason for determining this research topic is; the aim of this course is to emphasize and explain the great effect of teacher professional identity on teacher performances and actions. The personal characteristics, teaching values, social roles, beliefs and personal backgrounds of the teacher have a very important place in the perception and structuring of the teacher's professional identity. It is very important to examine the construction process of a primary teacher's professional identity and to explain the personal experiences, teaching experiences, perceptions and beliefs of the teacher who are influencing this process. The aim of this study is to examine the formation process of the professional identities of primary teachers. With this research, it is aimed to contribute to the professional identity studies of the primary teacher, to advance the studies in this field and to reveal the process of formation of the professional identity of the primary teacher.

Methodology. In this study, one of the qualitative research models is used. In this study, a holistic multi-state pattern is used, where multiple situations are present and each situation is handled and compared. The study group consisted of 12 primary teachers (6 females, 6 males) who work in Çanakkale city center and districts in the 2015-2016 academic year. The criterion sampling type, which is one of the purposive sampling types, was used to determine the study group. Each participant in the study was treated as a case. The gender, occupational experience, class levels of the participants, and the range of class sizes they serve vary. In the research, various activities were applied as data collection tool. Increases the validity and reliability of the work when multiple data sources are used. Multiple data sources; provides a rich and extensive database of research to organize data (Yin, 2003). In this context, a holistic multi-state pattern was used in the study. The data were analyzed by content analysis method and the reliability of the data was determined as 91% according to Miles and Huberman (2015).

Results. Primary teachers are creating lifelines to create their professional identity; the main themes related to family, school life, occupation, professional life and personal lives and sub-themes related to them. They mentioned the teachers in terms of the formation process of their professional identity to marriage and having children. In this context, the formation of the status of being a parent together with marriage and having children has been considered as an important criterion affecting the formation of professional identity. Primary teachers analyze lifelines; family life, student life, professional life and personal experiences. In the research, the teaching processes and professional processes in the formation of the professional identities of the primary teachers were considered as turning points. The point that primary teachers want to change in their professional life is; teaching the profession deserves the dignity. The point of experiencing professional instability is whether or not to change the area. In a short period, in a period of at least six months, the expectation to receive a financially satisfactory salary is that there is a fair functioning within the institution. Primary teachers indicated that their colleagues were particularly creative and able to express themselves clearly. Improving the physical equipment of the school, which has a professional duty, and improving the financial gain are considered as elements that will provide satisfaction.

Discussion and Conclusion. Many themes and sub-themes have been identified that point to different structures of occupational identity in the activities carried out on how teachers form their occupational identities. The opinions of the activities carried out on how teachers built their professional identities

are similar to the other studies (Pausigere, 2014; Etheridge, 2005). In the study by Etheridge (2005), observations were made about the teachers' drawing and writing activities and discussions were made with the teachers on the observations. Etheridge (2005) study explored identity-based, picture-based and text-based memories. According to the results of the research, there is a relationship between memories and teaching practices. Memories and thoughts are sources of understanding of teacher identity. In the results of the research, the teacher identity was expressed as four themes: Teacher as a breeder: The teacher identity includes feelings of help and compassion. Teaching as performance: Teacher identity is associated with performance and teaching practice. The physical appearance of the teacher: As the pedagogical strategies and role models for the students, the body type, facial expressions and clothing of the teachers are related with the power of the teachers, the control of the students, the professionalism, the personality and the respect that they see from the students. Branch knowledge: While being a teacher for teachers, branch knowledge is important, but it is not enough to develop and adopt ideas and values' to ensure the progress of students. The themes put forward in Etheridge's (2005) study and the characteristics of the themes in the activities of primary teachers are similar. Teachers' potential professional identities; emphasis is placed on how they build with their activities in the profession, commitment to the profession, professional development, teacher qualifications, change in education and teaching experiences (Beijaard, Verloop and Vermunt, 2000; Hammerness, Darling-Hammond, and Bransford, 2005). In the research, the teaching processes and professional processes in the formation of the professional identities of the primary teachers were considered as turning points. Especially in the teaching-teaching process, the teacher approaches; In the professional processes, the relationships with colleagues and the school profile in which the task is made are addressed. Danielwicz (2001) emphasized that discourse is very important in pedagogy to learn to be teachers and teachers. In this context, student experiences and professional experiences of teachers are of great importance for creating a rich context by primary teachers. When the learning and teaching scenarios of the primary teachers are examined, the process of teacher education in the formation of professional identity is also emphasized in the field of university education. Teachers' experiences in school and their belief in teaching are an important element in the formation of teaching identity. The findings of the study are overlapping with the studies indicating that the university education period is important in the formation of identity (Brown, 2006; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Castañeda, 2011; Dilci and Gur, 2013; Hsieh, 2010; Javis-Sellinger, 2002; Travers, 2000; Olsen, 2008; Yaşar, Karabay and Günay Bilaloğlu, 2013). In the research, the processes in which the teachers defined themselves as successful and unsuccessful in the vocational education scenarios were included. It is consistent with the research findings that professional identity is a process that changes with the experiences of teachers, professional knowledge sharing, personal plans and objectives, in-class practices (Tsui, 2003). In the activities carried out with the teachers, the family life, school life, student experiences and learning scenarios, which are predominantly related to individual characteristics, are mentioned as an important element. Experiences, professional experiences and teaching scenarios in the professional process related to the social structure of professional identity are expressed. Personal life of teachers has a great place in the formation of professional identity. According to the research findings, it supports the research findings in the literature that found that teachers who collaborated with teachers, overlapping common classroom experiences, and teaching with mutual respect were more effective in learning (Pausigere, 2014).

In the framework of the results of the research, different research patterns are examined in terms of various variables that affect the formation of the professional identities of primary teachers, examining the process of vocational identity formation of undergraduate student teachers from the first year to the fourth year in terms of different variables in a longitudinal study in the university education process

which is an important part of the professional identity of the primary teacher and primary teachers' lifelong learning within the conceptual framework of olma being a learning teacher oluşturma and the process of forming their professional identities.