

Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi

Volume 13, Issue 28 June 2019

mjer.penpublishing.net

ISSN: 1309-0682 (Print)

Sinif Ogretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yonelik Gorusleri

Derya Girgin & Cavus Sahin

To cite this article

Girgin, D. & Sahin, C. (2019). Sinif Ogretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yonelik Gorusleri. Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13(28), 33-65. doi: 10.29329/mjer.2019.202.3

Published Online	June 30, 2019
Article Views	62 single - 85 cumulative
Article Download	198 single - 337 cumulative
DOI	https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.3

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: info@penpublishing.net

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Pen Academic Publishing, Canakkale/Turkey
Telephone: +90 286 243 06 66 | Fax: +90 286 213 08 00 | info@penpublishing.net | www.penpublishing.net

PEN

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşleri*

Derya Girgin [1] & Çavuş Şahin [2]*

Özet: Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale il merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni (6 kadın, 6 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan odak grup görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin modelleştirilmesinde ise NVivo 8. nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantıları; çocukluk, öğrencilik ve öğretmenlik yaşantıları olarak üç alt tema toplanmış ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimleri, olumlu ve olumsuz deneyimler olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada mesleki kimliği etkileyen en önemli faktörün; köy okullarında görev yapılması ve farklı öğrenci profilleriyle karşılaşılması olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumuna yönelik etkisinin olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumuna ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki kimlik, öğretmen görüşleri

DOI: 10.29329/mjer.2019.202.3

The Opinions of Primary Teachers' Towards The Professional Identity

Abstract: The aim of the research is to determine the opinions of the primary teachers about their professional identity. In the study, the phenomenon of qualitative research was used. The group of the study consisted of 12 primary teachers (6 women, 6 men) working in Çanakkale in the the academic year of 2015-2016. The data of the study were obtained by using semi-structured and non-guiding focus group interview technique. NVivo 8 qualitative data analysis program was utilized in the modelling of these data. In the research the experiences of the primary teachers affecting their professional identity; three sub themes were collected as childhood, student and teacher experiences. And it was concluded that primary teachers differed as positive and negative experiences that were effective in creating their professional identities. The most important factor affecting the professional identity in the research; to serve in village schools and to encounter different student profiles. In addition, it was concluded that the effect of teacher training programs on the formation of professional identity of the primary teachers was negative. Within the framework of the results of the research, various suggestions have been made regarding the formation of the professional identities of the primary teachers.

Keywords: Primary teacher, professional identity, teacher opinions

* 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.

[1] **Derya Girgin,** Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6114-7925

İrtibat Yazarı: deryagirgin@comu.edu.tr

[2] **Çavuş Şahin,** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

GİRİŞ

Öğretmen kimliğinin oluşumu bir öğretmenin kendini öğretmen olarak nasıl gördüğünü, nasıl tanımladığını ve değerlendirdiğini içeren bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelenmesi, daha etkili ve nitelikli öğretimn gerçekleştirilmesinde önemli bir aşamadır. "Öğretmen kimliği" kavramı son zamanlarda eğitim söylemlerinde araştırmacıların dikkat çektiği bir konu olmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009; Connelly ve Clandinin, 1990; Danielewicz, 2001; Liu ve Xu, 2011; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin ve George, 2002; Weber ve Mitchell, 1995; Zembylas, 2005). Bu çalışmalarda öğretmen kimliğinin öğretmenin mesleki gelişimindeki rolünün önemine, onun mesleki kimliğini oluşturan sosyal ve bireysel özelliklerine odaklanılmaktadır. Bunların yanısıra öğretmenlerin özgeçmişi, hayat geçmişini, öğrenme deneyimi, akademik başarısı, sınıf ve okula ilişkin hatıraları ve rol modelleri içeren kişisel deneyimleri, sahip olunan beceri ve yeterlilikleri, mesleki kimliklerinin oluşumunda ele alınarak irdelenmiştir. Beijaard (1995) bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır. James-Wilson (2001) öğretmen kimliğini; "öğretmenlerin kendileri hakkında nasıl bir öğretmen olduklarını açıklayarak, öğretmen olarak kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik profesyonel kimliklerini oluşturmasıdır" şeklinde tanımlamaktadır. Zembylas (2005) ise öğretmen kimliğini öğretmenin hem kendisine hem de öğretim anlamında duygularına odaklanarak açıklamaktadır. Duyguların sadece psikolojik belirtiler olarak kabul edilmemesi gerektiğini, öğretmenin kendisini öğretmen olarak hissetmesi, içsel memnuniyet oluşması gibi kavramlara dikkat çekerek bunların aynı zaman da toplumsal bağlamdan da etkilenerek biçimlendiğini vurgulamaktadır. Beijaard (1995) kimliği tanımlarken kişinin kim veya ne olduğunu konusunda gerek kişilerin kendilerini diğer insanlara tanıtırken yüklediği anlamlar gerekse diğer insanlar tarafından atfedilen anlamlar olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda kimliğin; dil, jest, bedensel yüklemeler, istekler vb gibi karmaşık sosyal etkileşim bağlamında yapılandığı da belirtmektedir.

Kimliğin aktif olarak inşası bireysel ve sosyal yönlerden etkilenerek çok daha dinamik, gizemli, karmaşık ve çok yönlü bir yapıdadır. Cooper ve Olson (1996) kimlik oluşumunu onun diğer insanlarla etkileşiminden ve de farklı alanlardaki (tarihsel, sosyolojik ve kültürel) değişimlerinden dolayı sürekli olarak yeniden düzenlenme içerisinde olduğu gözlemlemiştir. Woods ve Jeffrey (2002) kimliğin hem durumsal hem de niteleyici olması konusunda öncelikle öğretmen olmanın ne demek olduğunu durumsal kavramlarla açıklamaya çalışırken aynı zamanda da öğretmenler için niteleyici ve de açıklayıcı bir kavram olduğu üzerinde de durmuştur.

Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşıp bir kimlik yapısı oluşturmaya sosyo-kültürel açıdan bakıldığında bireyin topluma içine katılım göstermesi ile bu kimlik yapısının biçimleneceği belirtilir

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

(Wenger, 1999). Her öğretmenin mesleki kimlik oluşum süreci farklı zaman aralıklarında başlar; örneğin kimi öğretmenler örgün eğitimdeki deneyimlerini, nitelik ve özelliklerini; kimileri ise üniversite eğitimini temel alarak kimliğini oluşturur (Walkington, 2005). Aslında tüm meslekler için tanımlanmış bir toplumsal statü kavramı vardır. Bu bağlamdan bakıldığında gelecekteki mesleki uygulamalar ve mesleki kimlik biçimlendirme süreci, var olan bu kültürel tanımların ve etkileşimlerin yeniden yorumlanması ile gerçekleşebilir (Gee, 2000; Olesen, 2001; Renninger,2009).

Mesleki kimlik yapısında mesleki bilginin yapısını tanımlamak önemlidir. Bu bakımdan öncelikle öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin açıklama/tanımlama yapması daha sonra bunu değerlendirmesi, yansıtma yapması ve sosyal anlamda ilişkilerde bulunarak uygulaması gerekmektedir (Markauskaite, Sutherland, Howard, 2008).

Mesleki kimlik görünümüne çeşitli açılardan yapılan vurgulamalar şu şekildedir (Eraut,1994; Smeby, 2007):

a)Kimliğin müzakere yapılarak ve sosyal olarak oluşturulabileceği,

b)Kimliğin belirli roller veya gruplar ile ilgili ilişkili olabileceği,

c)Kimliğin çeşitli yetkilerle ilişkili olabileceği ve

d)Kimliğin tematik olabileceği belirtilmiştir

Öğretmenlerin profesyonel kimlik yapısını birbirine bağlantılı iki temel yapısal bileşenle kavramsallaştırılabilir. Bunlar: içsel kimlik ve kişiler arası kimliktir (Ohlén ve Segesten, 1998). İçsel bileşen öğretmenin mesleki bağlamada kendisine ilişkin algılarını temsil eder. Bireyin kişisel nitelikleri hakkında bilgi verir ve onun bilgi, becerilerinin gelişmesiyle gelişim gösterir. Kişiler arası yapısal bileşen ise; öğretmenin mesleki bilgi, beceri, normlar, değerler ve kültürünü içselleştirmiş olarak temsil etmektedir. Bu kısımda öğretmen tarafından kodlanmış pratik süreç bilgileri ve becerileri bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde profesyonel kimlik yapısını profesyonel bilgi yapısı bağlamında ve buna bağlı olarak öğretim programları çerçevesinde irdeleme yapıldığında profesyonel kimlik sürecinin duyuşsal ve bilişsel sürçlerle evrimleştiği vurgulanmaktadır. Bu evrimleşme süreci belirli kültür ve bağlam içerisinde tutarlı, kararlı, zamanla değişen dinamik yapıda gerçekleşmektedir.

Öğretmen mesleki kimliğe ilişkin farklı ve belirli lensler belirlenmiştir. Mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışmaların bir grubu mesleki kimliğin oluşumunda tamamen kişisel faktörlere yönelik inceleme yapmıştır (O'connor, 2008; Shapiro, 2009). Mesleki kimlik ile ilgili çalışmalarda ikinci bir grup olarak ayrılanlar genellikle mesleki kimliğin inşası ve kimlik yönlerinin belirlenmesinde öğretmen eğitimi programları süreci üzerinde odaklanmıştır Mesleki kimlik çalışmalarında üçüncü grup ise mesleki kimlik yönleri ve çevre arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu üçüncü bağlam

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

aslında mesleki gelişim üzerinde öğrenme ortamlarının önemi şeklinde de irdelenebilir (Cohen, 2008; Hung, 2008). Yapılan tüm bu çalışmalar öğretmen mesleki kimliği üzerinde farklı bakış açılarından kimlik oluşum sürecini ortaya koymuştur (Flores ve Day, 2006).

Beijaard, Meijer, ve Verloop (2004) öğretmenlerin mesleki kimlik açısından kritik dört özellik önermiştir:

1.Profesyonel anlamda mesleki kimlik yorumlanması ve yeniden biçimlenmesi gereken devam eden bir süreçtir.

2.Mesleki kimlik hem kişi ve hem de içerik bağlamıyla ilgilidir.

3.Bir öğretmenin mesleki kimliği az veya çok olarak kişinin alt kimlikleriyle harmonize olmuş biçimdedir.

4.Faaliyet profesyonel kimliğinin önemli bir unsurudur. Buradaki faaliyet kelimesi ile kast edilmek istenen öğretmenlerin öğretmen kimliği oluşturma sürecinde aktif olmaları anlamındadır.

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

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği

Öğretmen kimliği her branş için farklı şekillerde nitelendirilmektedir Öğretmenlik meslekleri arasında branşlar, konuyu öğretmek için öğretmenlerin belirli bir alanda daha derin bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu branş konusu, öğretmenlerin bir uzman olarak değil; bir öğretmen olarak hissettikleri öz algısını etkilemektedir. Örneğin, öğretmenlerin branşı; konu içeriklerini ne kadar bildiğini, ne kadar etkili ve kendilerine güvenen bir şekilde öğrettiklerini ve öğretim sırasında öğrencilerle ne kadar etkileşim içinde olduklarını ortaya koymaktadır (Baderstcher, 2007; Broyles, 1997; Chedzoy ve Burden, 2007; Hallman, 2007; Isbell, 2006; Miller, 2005; Williams, 2007).

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 öğretmeninin ya da bir sanat öğretmeninin öğretmen kimliğini oluşturan nitelik, özellik ve bilgiler ilgili alana özgü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenini diğer öğretmenlerden önemli ölçüde farklılaştıran bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelinin öğretiminin yapılmasıdır. Bunun yanında ilk okuma-yazma öğretimi ile matematiksel işlemlerin temelini oluşturacak temel dört işlem becerisi, problem çözme yönteminin

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

verilmesi ve sosyal, eğitsel temel becerilerin verilmesi onu diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarından ya da öğretmen kimliği oluşumundaki bilgi bağlamından farklılaştırmaktır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ilkokul matematik öğretmenin ya da ilkokul fen öğretmeninin öğretmen kimliklerine ilişkin olarak yine bir disiplin alanında özelleştirerek öğretmen kimliği ele alınmaktadır (Danielwicz, 2001; Williams, 2007). Bu araştırmada sınıf öğretmeni mesleki kimlik kavramı, özellikleri ve oluşumu incelenmiştir. Sınıf öğretmeni mesleki kimliği örneğinden yola çıkacak olursak; öğretmenin bireysel ve sosyal yapısı ile mesleki değerleri, inançları, duygularının karşılıklı etkileşimi sonucu mesleki kimliğin yeniden inşasını sağlayan kimlik yapısı ile mesleği içselleştirme, temsil etme mümkün olacaktır.

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 ve bağlamsal olarak oluşturulan bir mesleki kimliktir. Bu, ırk, toplumsal cinsiyet, etnik ve sosyo-ekonomik sınıf ile oluşturulan konumsal kimlikten farklıdır. Bu nedenle, sınıf öğretmeni kimliğinin kavramlaştırılması, temsil edilmesi; kişisel ve toplumsal kimlik, iç ve dış kimlik, bireysel ve kamusal kimlik gibi ilişkiler açısından bir dizi karşıt kategorilerle açıklanmaktadır (Danielwicz, 2001). Kendini bir sınıf öğretmeni olarak tanıyan bir temsilci için, kimlik, kişisel ve toplumsal kimlik olarak sınıflandırılır. Kişisel kimlik, öz ile tanımlanan bir olgu iken toplumsak kimlik ise diğerleri tarafından tanınan ve kabul edilen bir olgudur. "Sınıf öğretmeni kimliğinde" ise, birey kişisel bir kimlik (kendini bir sınıf öğretmeni olarak nasıl gördüğü) ile diğer öğretmen arkadaşları, öğrenciler, yöneticiler ve ebeveynlerin onu bir öğretmen olarak nasıl gördüğünü kapsayan toplumsal bir kimliği birleştirebilir. Ayrıca, kişisel bir kimlik, özün bir öğretmen olarak içsel ve bireysel olarak algılanmasıdır, fakat toplumsal bir kimlik özün bir öğretmen olarak dışsal ve kamusal olarak algılanmasıdır (Danielwicz, 2001).

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. Kişisel ve toplumsal kimlikler, her paralel süreç ile işbirliği içerisinde geliştirilmektedir. Kişisel ve toplumsal bir kimlik arasındaki ilişki birbirinden ayrı değil, birbirleri için tamamlayıcıdır. Aslında, içsel ve bireysel bir kimliği oluştururken, toplumsal bir kimlik özdeki kişisel kimliğin oluşturulması için gereklidir. Dışsal ve kamusal bir kimlik oluşturma sürecinde, toplumsal bir kimliği güçlendirmek için kişisel bir kimlik de önemlidir (Danielwicz, 2001).

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Sınıf öğretmenin mesleki kimliğini toplum, bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri ve uygulamaları, gelecek için mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenin çalışma yaşamlarında, 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, duyguları içerir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir. Sınıf öğretmenleri de branş bazında toplumda mesleki anlamda önemli rolleri üstlenmektedir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre eğitim- öğretim verdiği sınıfın öğrencileriyle daha çok zaman geçirmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri aynı öğrencilerin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitimi ve öğretimini üstlenmektedir. Bu aynı zamanda sınıf öğretmeninin öğrencinin kişiliğinin oluşumuna etki yapması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci kişilik edinimi sürecinde öğretmenin mesleki kimlik nitelikleri de öğrenciye yansımaktadır (Saban, 2000).

Welmond (2002) sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemada kimlik haritasını iki önemli nokta üzerinde şematize etmiştir. Sınıf öğretmeni kimliğini; var olan öğretim kısmı ve uygulanan öğretim kısmı olarak ikiye ayırmıştır. Var olan öğretim kısmı ile öğretimin nitelikleri öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türlerini ve yapılarını ele alırken, uygulanan yani yapılanan öğretim kısmı ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast etmiştir. Welmond'un (2002) şemasına bakıldığında öğretmen için uzmanlaşmada ilişkisel bağlamda adanmışlık, fedakârlık kavramları göze çarparken, uygulamada ilişkisel bağlamda etkin öğretmen kavramı ele alınmıştır. Yine aynı şemada araçsal ilişki kısmında öğretmenin uzmanlaşmasında öğretmenin toplum veya yönetimsel olarak memur olarak hizmet veren kişi anlayışı belirtilmiştir. Araçsal bağlamda uygulama kısmında ise öğrencilerin başarıları, onların sınav sonuçları temel alınarak şematize edilmiştir. Tablo 1'de Welmond (2002)'nin "Sınıf öğretmenin öğretimine ilişkin ilişkisel ve araçsal bakış açısı" verilmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Tablo 1. Sınıf Öğretmenin Öğretimine İlişkin İlişkisel ve Araçsal Bakış Açısı

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

Tablo 1 incelendiğinde bir öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması için ele alınan odak noktalar;

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

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

Carter ve Doyle (1996) öğretim içinde kimlik için şu özellikleri belirtmiştir:

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

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

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

bağlamında "öğretmenin meslek doğası" ve "öğretmen mesleki kimlik" gelişimine etkisi büyük önem taşımaktadır.

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

Bu araştırma konusunun belirlenmesindeki en önemli gerekçe; öğretmen mesleki kimliğinin öğretmen performansları ve eylemleri üzerindeki göz ardı edilmiş olan büyük etkisini vurgulamak ve de açıklamaktır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğretim değerleri, üstlendiği sosyal roller, inançları, kişisel geçmişleri (önceki ve şimdiki yaşam deneyimleri, yaşanan önemli sosyal olaylar, kritik olaylar) öğretmenin mesleki gelişimini algılamada ve yapılandırmada çok önemli yere sahiptir.

Araştırmada*"sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıklarını*", "*mesleki kimliklerini nasıl oluşturdukları"* ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni mesleki kimlik çalışmalarına katkı sağlamak ve bu alandaki çalışmaları ilerletmek, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin incelenmesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini kavramsallaştırma biçimlerinin belirlenmesi sebebiyle araştırmanın özgün olduğu ve ilgili araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar ve verilen önerilerle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni olarak sizin mesleki kimliğinizi etkileyen yaşantılarınız nelerdir?

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

2. Üniversite eğitimi(öğretmen yetiştirme programları) sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi oluşturmanızda ve geliştirmenizde nasıl etkili oldu?
3. Sınıf öğretmeni olarak öğretmen mesleki kimliğinizi şekillendiren deneyimleriniz nelerdir?
4. Sınıf öğretmenliği kimliğiniz ile başkaları tarafından tanımlanan mesleki kimliğiniz örtüşmekte midir?
5. Öğretmenliğe başladığınız zamandan bugüne kadar mesleki kimliğinizi etkileyen ne gibi değişikler oldu?
6. Bir sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğinizi etkileyen faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin görüşlerini ve deneyimlerini açıklamak amacıyla tercih edilen olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

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 özellikleri;

-Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni olmak,

-Okullarda fiilen derslere girmek (norm fazlası olmamak) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenleriyle altı kişiden oluşan iki farklı grupla farklı zamanlarda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2. Odak Grup Görüşmesine 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

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Çalışmada odak grup görüşmesi, 2015-2016 öğretim yılında 12 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında 6'sı erkek, 6'sı kadındır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6-10 yıl arası ile 21-25 yıl arası değişmektedir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler farklı sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu aralığı ise 0-16 öğrenci sayısı ile 32 ve üstü öğrenci sayısı arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Görüşme, nitel araştırmada en yaygın kullanılan tekniktir. Görüşme insanların algılarını, deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ortaya çıkarma önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla birlikte görüşme; araştırmacının araştırma konusu kapsamındaki kişilere yönelik algı dünyasını zenginleştirir. Araştırmanın amacına uygun olarak görüşülen bireylerin deneyimlerini detaylı olarak ortaya koymalarını da sağlar (Patton, 1987). Çalışmada görüşmelerde amaca uygun olduğu düşünülen odak grup çalışması tercih edilmiştir. Krueger (1994)'in belirttiği gibi odak grup görüşmesi, bireylerin deneyim, algı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir ortamda özenle planlanmış bir münazara olarak ifade edilmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır.

Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konuya yönelik katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına ilişkin derinlemesine, detaylı, çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Kitzinger, 1994; Krueger, 1998; Stewart ve Shamdasani, 2007). Odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı ise, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamasıdır (Kitzinger, 1995).

Araştırmada odak grup görüşme için altı öğretmenden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi için katılımcı öğretmen sayısı belirlenirken, alan yazın incelenmiştir (Edmunds, 2006; Gibbs,1997; Goss ve Leinbach, 1997; Kitzinger, 1995; MacIntosh, 1981; Morgan, 1997). Odak grup görüşmelerinde grubun katılımcı sayısının 4 ile 10 kişi arasında değişim göstermesi gerektiği belirtilmiştir (Edmunds, 2006). Katılımcıların belirlenmesinde araştırmanın amacı önemli olmakla birlikte, katılımcıların arasında hiyerarşik bir ilişkinin olmaması ve katılımcıların birbirini tanıyıp tanımamasının bir önemi olmadığı alan yazında belirtilmiştir (Kitzinger, 1995; Morgan, 1998; Nelson ve Frontczak,1998)

Araştırmanın görüşme soruları hazırlanırken konuyla ilgili alanyazın taranmıştır. Daha sonraki aşamada ise görüşme sorularının hazırlanması ve düzeltilmesi noktasında uzman iki öğretim üyesine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda görüşme soruları düzeltilerek yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sınıf

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

öğretmenlerinin cinsiyetleri, kıdemleri, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu gibi bilgiler, ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik sorular yer almaktadır. Odak grup görüşmelerinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilen odak görüşmeleri yaklaşık bir saat sürmüştür.

Çalışmada odak grup görüşmesi için öncelikle konular önem sırasına konulup, sıralama yapılmıştır, daha sonra odak grup görüşmesine katılacak katılımcıların özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör belirlenip, görüşmeler gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmeleri Çanakkale il merkez ve ilçelerindeki ilkokuldan belirlenmiş olan ve farklı cinsiyetlere, kıdemlere, sınıf düzeyine sahip altışar kişilik (3 erkek, 3 kadın) iki farklı grupla toplamda 12 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme özetlenmiştir, görüşmeler analiz edilip ve raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verileri çözümlerken nitel veri analizi programı olan NVivo 8. programından yararlanılmıştır. Nitel araştırma verileri içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir (Britten, 1995; Mays ve Pope, 1995). Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil katılımcıların ne söylediğidir (Creswell, 1998; Fern, 2001; Kitzinger, 1995; Suler, 1995). Araştırmacılar, görüşmeleri analiz yaparken ve raporlaştırırken özellikle konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına özen göstermelidir.

Araştırmada odak grup görüşmesi analizinde şunlara dikkat edilmiştir (Baş ve Akturan, 2008):

1. Kullanılan kelimelere dikkat edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları üslup onların düşüncelerini anlamak açısından oldukça önemlidir. Aynı şekilde katılımcıların fikri savunurken sergiledikleri iddialı, kararlı veya çekimser tutum kullanılan ifade edilen kelimelerle ölçülebilir.
2. Cevabın verildiği bağlama dikkat edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde cevabın verildiği bağlam genellikle katılımcıların fikrini ortaya koymasından önce sunulan diğer görüşleri belirtmektedir. Grup içinde karşılıklı etkileşimli iletişimi etkin kılındığından belirlenen konu başlıkları veya yöneltilen soruya ilişkin fikrini ifade etmek isterken farklı konulara vurgu yapabilir ya da kendisinden önce başka katılımcı tarafından vurgulanan noktaya değinebilir.
3. Odak grup görüşmelerinde verilen cevabın tutarlılığına dikkat edilmiştir. Katılımcıların görüşleri arasındaki tutarlılık veri analizinde dikkat edilerek irdelenmiştir.
4. Odak grup görüşmesinde yorumlamaların sıklıklarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler analiz edilirken konunun ne kadar geniş bir kitle tarafından paylaşıldığını anlamak önemlidir. Aynı

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

şekilde katılımcıların kendi yorumlarını ne kadar sıklıkla tekrarladıkları onların kararlılıklarını tespit açısından önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenlerinden ilgili konuyla ilgili fikrinden emin olan katılımcıların fikirlerinin tamamını ya da bir bölümünü tekrarlamaktan çekinmedikleri ama tereddüt içinde olanların daha az fikirlerini tekrarladıkları grup içerisinde gözlenmiştir.

5. Odak grup görüşmelerinde aynı-benzer yorumların grup içindeki kaç farklı kişi tarafından yapıldığına dikkat edilmiştir. Bu noktada amaç, bir fikrin ne kadar geniş ölçüde paylaşıldığının anlaşılmasını sağlamaktır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ilk sorularda genel anlamda mesleki kimliği yapılandırma ile ilgili sorularda benzer yorumlar az sayıda kişi tarafından ifade edilmiştir. Grup içerisinde mesleki kimliğin yapılandırılmasına yönelik çok farklı fikirler ortaya atılmıştır. Alanyazında da ideal olanın, odak grup görüşmelerinin başlangıçlarında ilk sorularda benzer yorumların az kişi tarafından yapılması yönündedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine yönelik olan görüşme sorularından elde edilen verilerinin inanırlığının (trustworthiness) sağlanmasında çeşitli ölçütler dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler alanyazında inandırıcı olma (credibility), aktarılabilirlik (transferability) ve doğrulanabilirlik (credibility) şeklinde belirtilmiştir (Lincoln ve Guba, 2000). Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Bunu yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, $Ö_1$, $Ö_2$,$Ö_3$….$Ö_{12}$ şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması noktasında Cohen Kappa uyum değerleri belirlenmiştir. Bu aşamada iki veri kodlayıcısı tarafından tüm görüşme sorusuna verilen yanıtlar ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra kodlar temalara yerleştirilmiştir. Kodların temaya yerleştirilmesinde belli ortak özellikler taşımalarına ve kendi içlerinde bir bütünlük oluşturmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda veri kodlayıcıları tarafından oluşturulan kodlar ortak özellikleri bakımından bir takım başlıklar altında bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Temalar oluşturulurken çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır:

- Temayı oluşturan kodların kendi içinde bütünlük taşıması, farklı nitelikleri içeren kodların aynı temada yer almaması,
- Oluşturulan kodun araştırma sorusunu oluşturan temayı kapsaması,
- Oluşturan bir kodun diğer koddan ayırt edici bir özellik taşıması,
- Oluşturulan kodların amaca uygun nitelikte ve anlamlı olması,

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

- Her bir kodun oluşturduğu temaların araştırma hedeflerine uygun olması dikkate alınmıştır. Araştırmada kullanılan (Cohen Kappa) uyum değerleri çerçevesinde çeşitli yorumlar yapılmıştır. Uyum değer aralıklarına alan yazında . 20 veya .20'den düşük olması "zayıf uyum", .21 - .40 aralığında yer alması ise " orta düzeyin altında uyum", .41- .60 aralığında yer alması "orta düzey uyum", .61-.80 aralığında olması "iyi düzeyde uyum", .81- 1.00 aralığında yer alması ise " çok iyi düzeyde uyum" şeklinde yer verilmektedir (Vierra ve Garret, 2005). Bu bağlamda veri kodlayıcılarının ayrı ayrı oluşturdukları kodlar ve temalar kappa uyum değerleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmada görüşme soruları sonucunda oluşturulan temalar ve bu temalara yönelik Cohen Kappa uyum değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Odak Grup Görüşme Sorularından Elde Edilen Temalara Yönelik Cohen Kappa Uyum Değerleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Cohen Kappa Uyum Değeri
I. Tema	Alt Tema	.708
	Alt Tema	.708
II. Tema	Alt Tema	.746
		.723
III. Tema	Alt Tema	.832
	Alt Tema	.775
IV. Tema	Alt Tema	.766
	Alt Tema	.712
V. Tema	Alt Tema	.875
	Alt Tema	.743
VI. Tema		.730

Araştırmada NVivo 8.nitel veri analiz programı ile kodlar ve kodlardan yola çıkılarak oluşturulan temalar modelleştirilmiştir. Bununla birlikte görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine doğrudan aktarmalar ile yer verilmiştir.

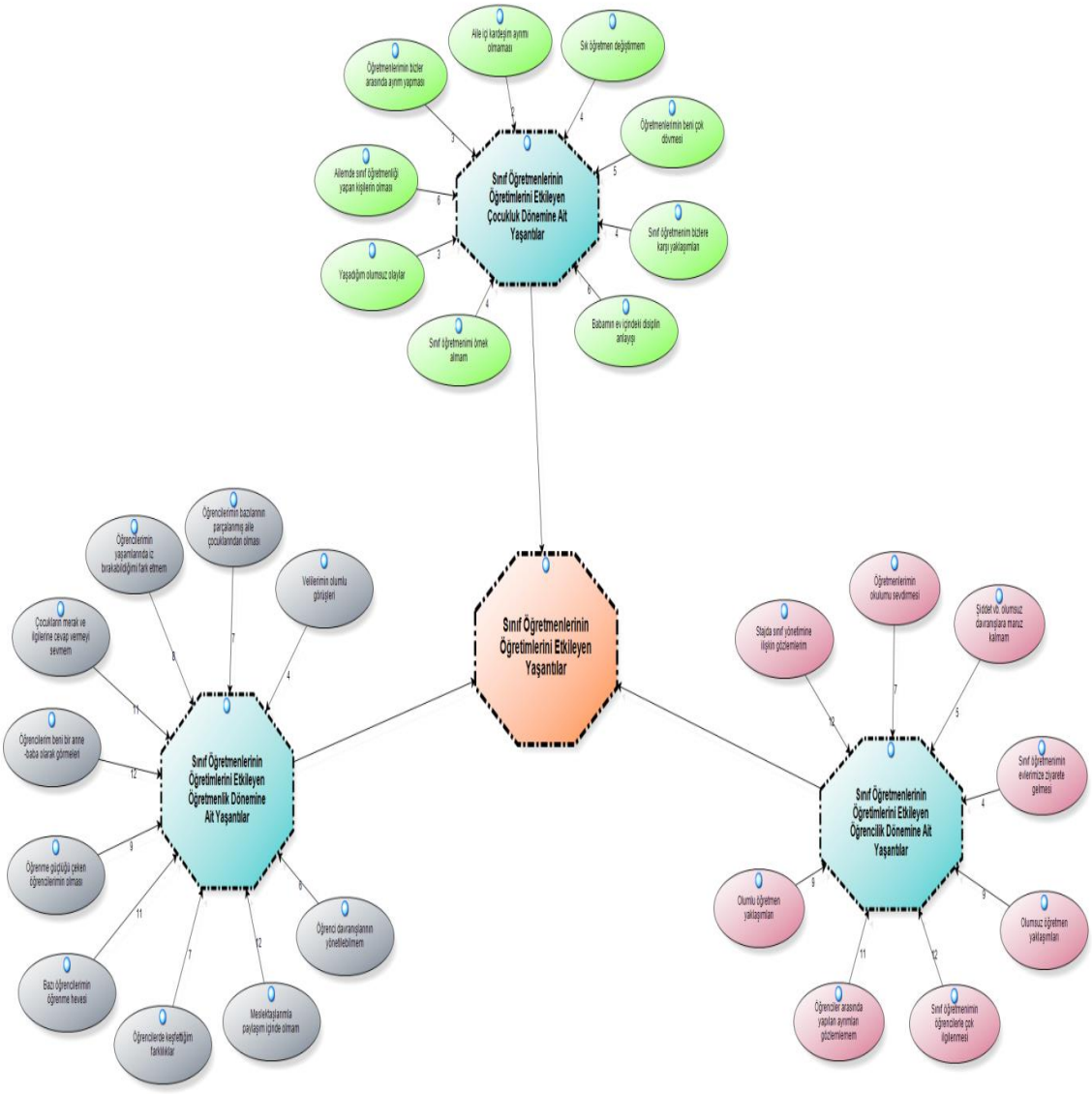
BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine bağlı olarak elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar şekiller aracılığıyla gösterilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantılarına yönelik görüşleri irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantıları bir ana tema ve alt temalar çerçevesinde toplanmıştır ve Şekil 1'de modellenerek gösterilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantıları ile ilgili ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerin Mesleki Kimliklerini Etkileyen Yaşantılarına Yönelik Görüşlerini İçeren Model

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantıları; çocukluk, öğrencilik ve öğretmenlik yaşantıları şeklinde üç alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocukluk dönemine ait yaşantılarında "Babamın ev içindeki disiplin anlayışı" ve "Ailemde sınıf öğretmenliği yapan kişilerin olması" en fazla kodlanan görüş; " Aile içi kardeş ayrımı olmaması" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda görüş belirten bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

"Meslek hayatımda özellikle annemin sınıf öğretmeni olması beni çok etkilemiştir. Annemin öğrencilerine karşı ne kadar fedakâr, özverili, sabırlı vs. çalıştığını görünce çok

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

*etkilenmiştim. Özellikle tatillerde ailedeki diğer öğretmen olan akrabalarımla bir araya geldiklerinde okulla, öğrenci ile ilgili paylaşımları beni hep etkilemiştir." (**Ö$_{11}$**)*

*"Sınıf öğretmenliğinin en zor yanı sınıfta farklı nitelikle olan öğrencilerle ders işlerken sınıf yönetimini sağlamak….. Aslında bu konuda tatlı sert olmak da gerekir bazen. Bu noktada çocukluğumda özellikle babamın kardeşlerim ve benim üzerimde kurduğu disiplin anlayışı, bununla birlikte annemin üç kardeş arasında kurmayı başardığı düzen öğretimimi etkiledi. Kimi zaman bu çocukluk yaşantılarım bana yol gösterici olmaktadır." (**Ö$_{6}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilik dönemine ait yaşantılarında "Stajda sınıf yönetimine ilişkin gözlemlerim " ve "Sınıf öğretmeninin öğrencilerle çok ilgilenmesi" en fazla kodlanan görüş ; " Sınıf öğretmenimin evlerimize ziyarete gelmesi" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{12}$, Ö$_{4}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğrencilik dönemine ait yaşantıları ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Öğrencilik yıllarımdaki unutmadığım ve öğretimimi etkileyen durumlar; sınıf öğretmenimin bizlere karşı olan tutumlarıdır. Sınıf öğretmenimiz tek tek hepimizle ilgilenir. Evlerimize veli ziyaretlerine gelirdi. Ailelerimizle sohbet eder, bizim çalışma alışkanlığımız, derslerimiz hakkında paylaşımlarda bulunurdu. Sınıf içinde de öğretmenimiz bizim her şeyimizle ilgilenirdi. Bizlerle yakından ve içten ilgilenmesi ona olan saygımızı perçinlerdi, onu daha çok severdik ve belki de onu mutlu etmek için daha çok çalışırdık." (**Ö$_{12}$**)*

*"Üniversite yıllarım öğretmenliğimi, öğretimimi çok etkilemiştir. Özellikle stajda okullara gitmemiz, uygulamalarda gözlem yaptığımız sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatlerini nasıl derse yoğunlaştırmayı sağladıkları benim için hep model oluşturmuştur……. İlk kez sınıfa girdiğimde stajda yaptığım gözlemlerle öğrencilerle etkileşime girip kolaylıkla ders işleyebildiğimi söyleyebilirim." (**Ö$_{4}$**)*

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik dönemine ait yaşantılarında "Meslektaşlarımla paylaşım içinde olmam " ve "Öğrencilerimin beni bir anne-baba olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş; " Velilerimin olumlu görüşleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{5}$, Ö$_{2}$** kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretimini etkileyen öğretmenlik dönemine ait yaşantıları ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

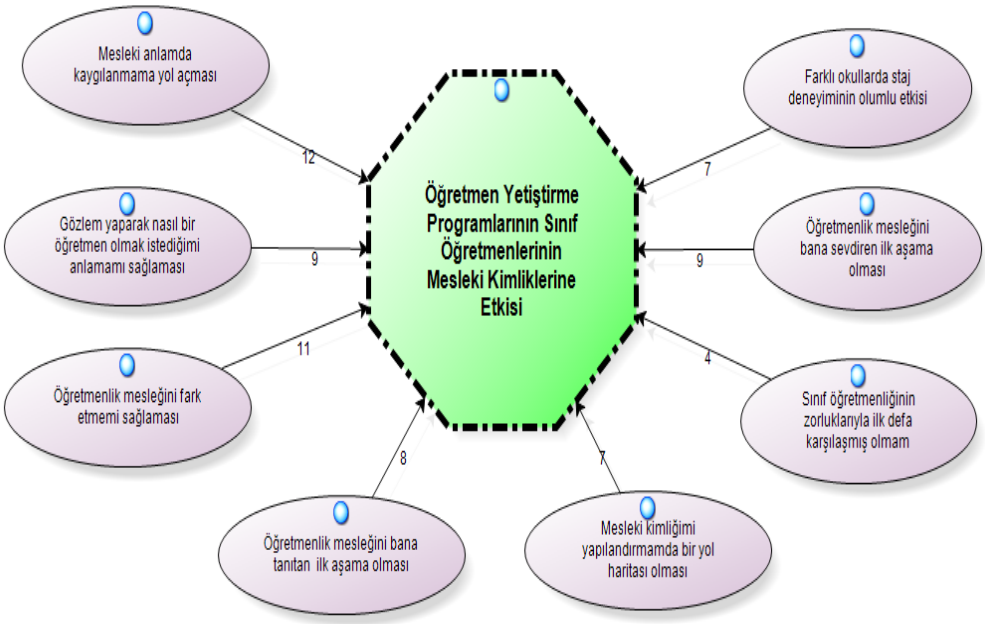
*"Aslında benim için başlangıçta ürkütücü gibi görünse de büyük ve kalabalık bir okulda ilk göreve başlamam benim en büyük şansım olmuştur. Meslektaşlarımın benimle paylaşım içinde olması, onlardan konuyu nasıl ilgi çekici ve kalıcı şekilde öğretebileceğime ilişkin fikirler almam benim gibi yolun başında olan biri için çok önemliydi. Öğretmenlik yaşantım boyunca sınıf öğretmeni olan paylaşımcı zümrelerimin, meslektaşlarımın öğretimime olan etkisi çok büyüktür." (**Ö$_{5}$**)*

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

*"Öğretmenlik yaşantım boyunca çok farklı okullarda ve farklı profilde öğrencilerle çalıştım. Onları tanımak, onlara bir şeyler öğretirken çevre ile etkileşimde olmak, onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek çok önemliydi. Bazen çocukların özel yaşamlarıyla ilgili pek çok şeyi bilemeyiz. Öğrencimin babasının trafik kazasında öldüğünü bilmiyordum…… Derste baba kavramı ile ilgili bir şeyler anlatırken farkında olmadan çok fazla örnekler vermiş olmam, öğrencimin gözlerinin dolması ağlaması beni çok etkiledi..... Sonra öğrenciyle bire bir konuşmam, ona olan yaklaşımım sonucunda annesinin gelip bana teşekkür etmesi benim öğretimimi çok etkilemişti." (**Ö$_2$**)*

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik etkisi irdelenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisi "Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşleri" ana teması Şekil 2'de modellenerek gösterilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Etkisine Yönelik Görüşlerini İçeren Model

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etkisinde "Mesleki anlamda kaygılanmama yol açması" en fazla kodlanan görüşler

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra "Sınıf öğretmenliğinin zorluklarıyla ilk defa karşılaşmış olmam" en az kodlanan görüşler olarak ortaya çıkmaktadır.

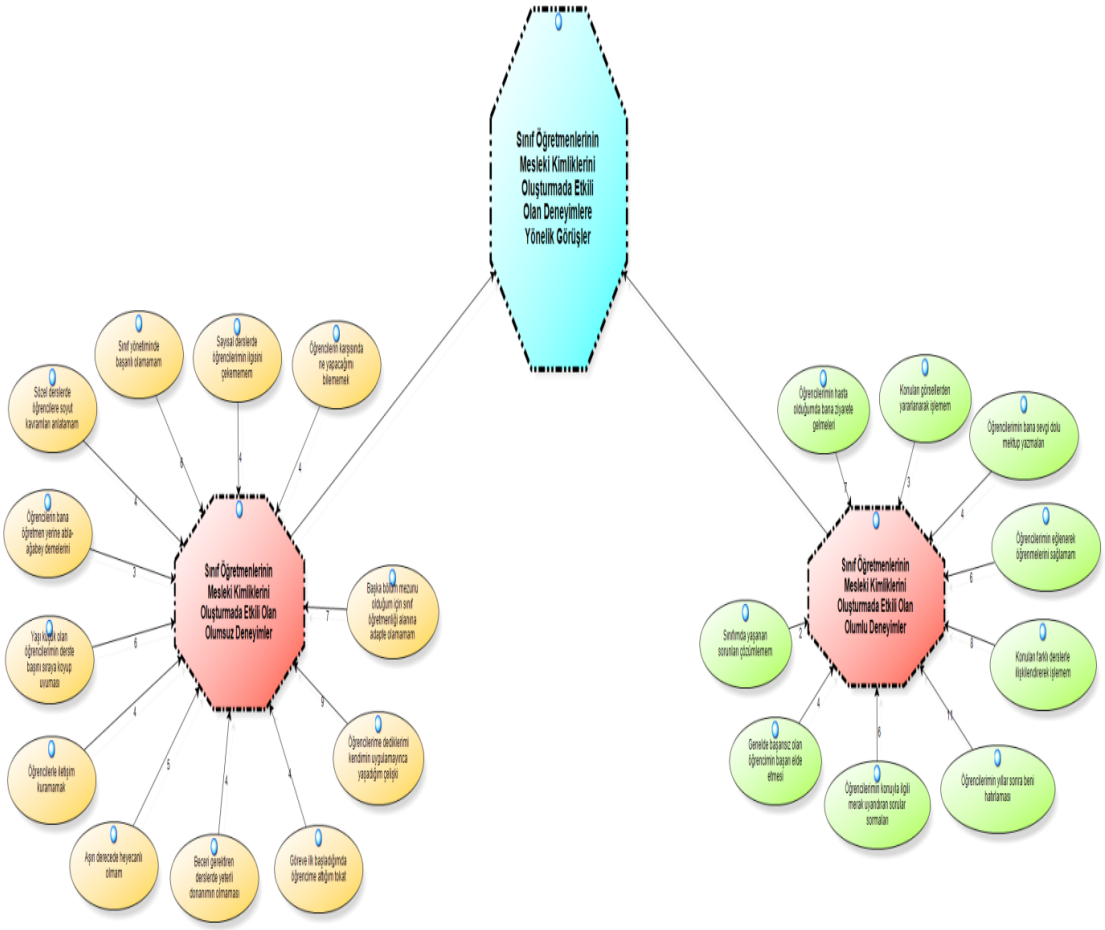
*"Aslında öğretmen yetiştirme programları mesleki yaşamın bir aynası niteliğinde değil. Çünkü gözlem yapılan, staja gidilen okullarla mesleki olarak göreve başladığınız okullar oldukça farklı. Siz şehir merkezinde en iyi öğrenci profiline sahip okulda öğretmenleri gözlemliyorsunuz, ama göreve başladığınız okul birleştirilmiş sınıf, sobalı bir köy okulu olabiliyor. Yani üniversite ortamında bize sunulan gerçeklik ile mesleki yaşamdaki karşılaşılan durumlar aynı değil. Bunun yanı sıra öğretmen aslında öğretmenlik mesleği ile ilk kez karşılaşmamızı sağlamada önemli bir belirleyici oluyor. Aslında mesleki anlamda kaygılanmama yol açmıştı staja gitmek. Ben bu öğrencilerle nasıl ders işleyeceğim, nasıl konu anlatacağım diye çok kaygılanmıştım." (**$Ö_5$**)*

*"Sınıf öğretmenliğinin zor ve sabır isteyen bir meslek olduğunu bilerek seçmiştim. Ama ne zaman ki stajda uygulamaya gittim; sınıf öğretmenliğinin zorluklarıyla yüz yüze geldim..... Gerçekten sınıf atmosferi içerisinde öğrencilerin davranışlarını, öğretmenin öğrencilerin derse olan ilgilerini çekmek için yaptıkları mesleki olarak karşılaşacaklarımın birer kopyasıymış." (**$Ö_3$**)*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimlere yönelik kavramlar incelenmiştir. "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler" ana teması ve altında toplanan alt temalar, Şekil 3'de model ile gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimler ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300



Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerini Oluşturmada Etkili Olan Deneyimlere Yönelik Görüşler

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimleri olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumlu deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin yıllar sonra beni hatırlaması" en fazla kodlanan görüş; "Sınıfımda yaşanan sorunları çözebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

> *"Bir gün ailecek çay bahçesine gitmiştik…… Masada otururken yanıma 20-25 yaşlarında bir genç yaklaştı. Nasılsınız hocam dedi? Başta tanıyamadım. Saçlar uzun, kulakta küpeler farklı giyim tarzı…. Daha sonra ben sizin öğrencinizim dedi… Adını soyadını söyledi…İlk göreve başladığım yıllardı…Bir kasabada ilk deneyimlerimi edindiğim yıllara götürdü beni birden…Elimi öptü…Hocam hep derdiniz sesin çok güzel oğlum senin, müzik alanında ilerle diye….Burada Müzik öğretmenliğini kazandım hocam dedi…Aradan geçen yıllar öğrencilerimin beni unutmaması….Belki de en önemlisi doğru gözlemlemek, doğru tanımlamak*

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

*öğrencimi…Yıllar sonra minnetle, saygıyla unutulmadığını bilmek…İnsan anlatırken bile yaşıyor bazı deneyimleri, gözleri doluyor işte böyle……."(**Ö$_8$**)*

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimler alt temasında "Öğrencilerimin dediklerini kendim uygulamayınca yaşadığım çelişki" en fazla kodlanan görüş, "Öğrencilerimin bana abla-ağabey demeleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Ö$_{11}$, Ö$_9$ kodlu sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimleri ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

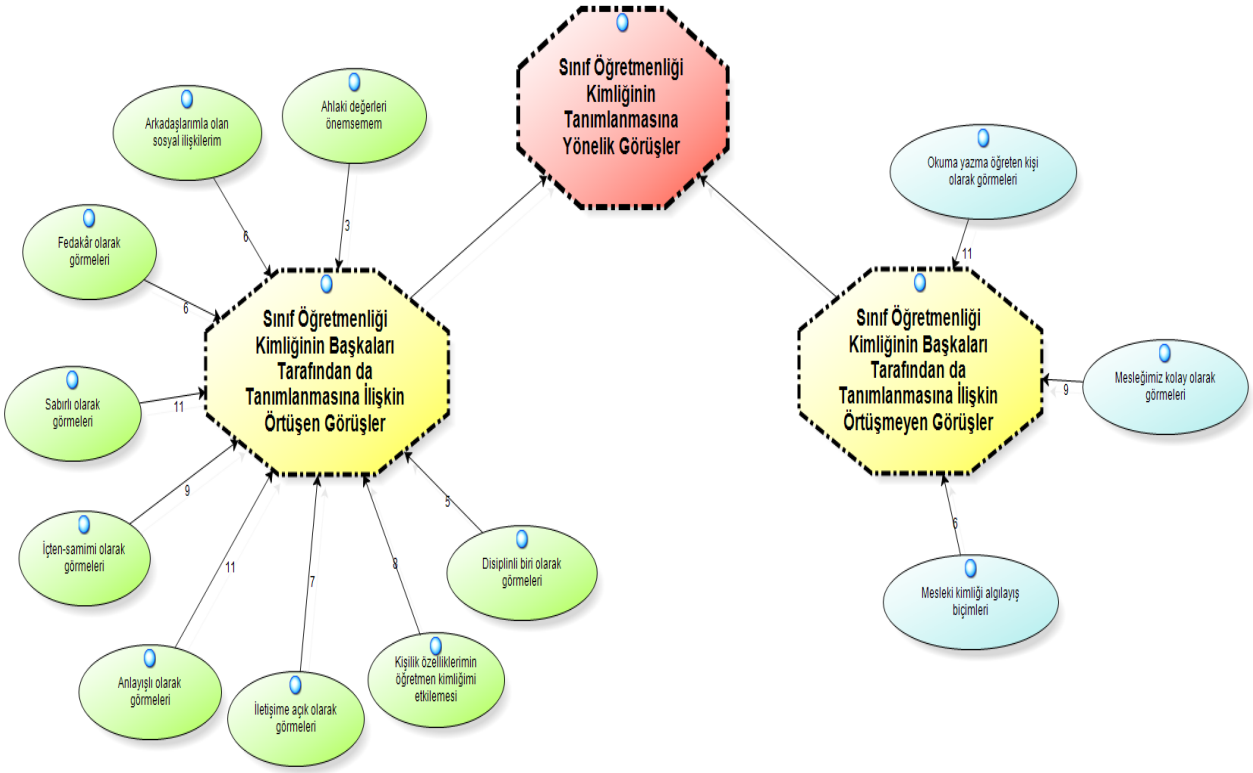
*"Öğrencilerime sigaranın olumsuz etkilerini anlatıp daha sonra kendim sigara içmem aslında öğrencinin gözünde benim anlattıklarım arasında bir çelişki yaratıyor. Şöyle ki öğrencilerime ne kadar zararlı kesinlikle uzak durulmalı diye anlatıyorsunuz. Sağlık üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsediyorsunuz. Sonra da siz kendiniz içiyorsunuz, öğrencide sizi görünce anlattıklarınız ve yaptıklarınız arasındaki çelişkiyi gözlemliyor." (**Ö$_{11}$**)*

*"Öğrencilerim ilk göreve başladığım yıllarda çok genç olmamdan dolayı, biraz da minyon tipli olmamadan sanırım bana abla derlerdi. O kadar çok yadırgamıştım ki… Öğretmen konumundan çok yaşımın küçük olması bir de ufak tefek görünmemden dolayı abla diye hitap edilmek…Ama sonra mesleki kimliğimi oluştururken tıpkı bir abla gibi şefkatle yaklaştım onlara…… Belki yaşım bir evlat sahibi olacak kadar büyük olsaydı belki anne olarak görürlerdi beni bilmiyorum……"(**Ö$_9$**)*

Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşler irdelenmektedir. "Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler" ana tema ve altında toplanan alt temalar, Şekil 4'de modellenerek gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasına yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla belirtilmiştir.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300



Şekil 4. Sınıf Öğretmenliği Kimliğinin Tanımlanmasına Yönelik Görüşler

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasının başkaları tarafından da örtüşen görüşler ve başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşen görüşler alt temasında "Sabırlı olarak görmeleri" ve "Anlayışlı olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş; "Ahlaki değerleri önemsemem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

> *"Sınıf öğretmeni olamayan kişiler sınıf öğretmenlerinin o kadar öğrenciyle aynı sınıfta uğraşmak….. Ben yapamazdım….Kesinlikle çok sabırlısınız şeklinde yorumlar yaparlar. Farklı çevrelerde büyümüş farklı ihtiyaçları olan çocuklara anlayışla, sevgiyle büyük bir sabırla yaklaştığımızı söylerler hep…." (**Ö$_2$**)*

Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler alt temasında "Okuma-yazma öğreten kişi olarak görmeleri" en fazla kodlanan görüş "Mesleki kimliğimi algılayış biçimleri" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_7$** kodlu sınıf öğretmeni mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan olumsuz deneyimleri ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

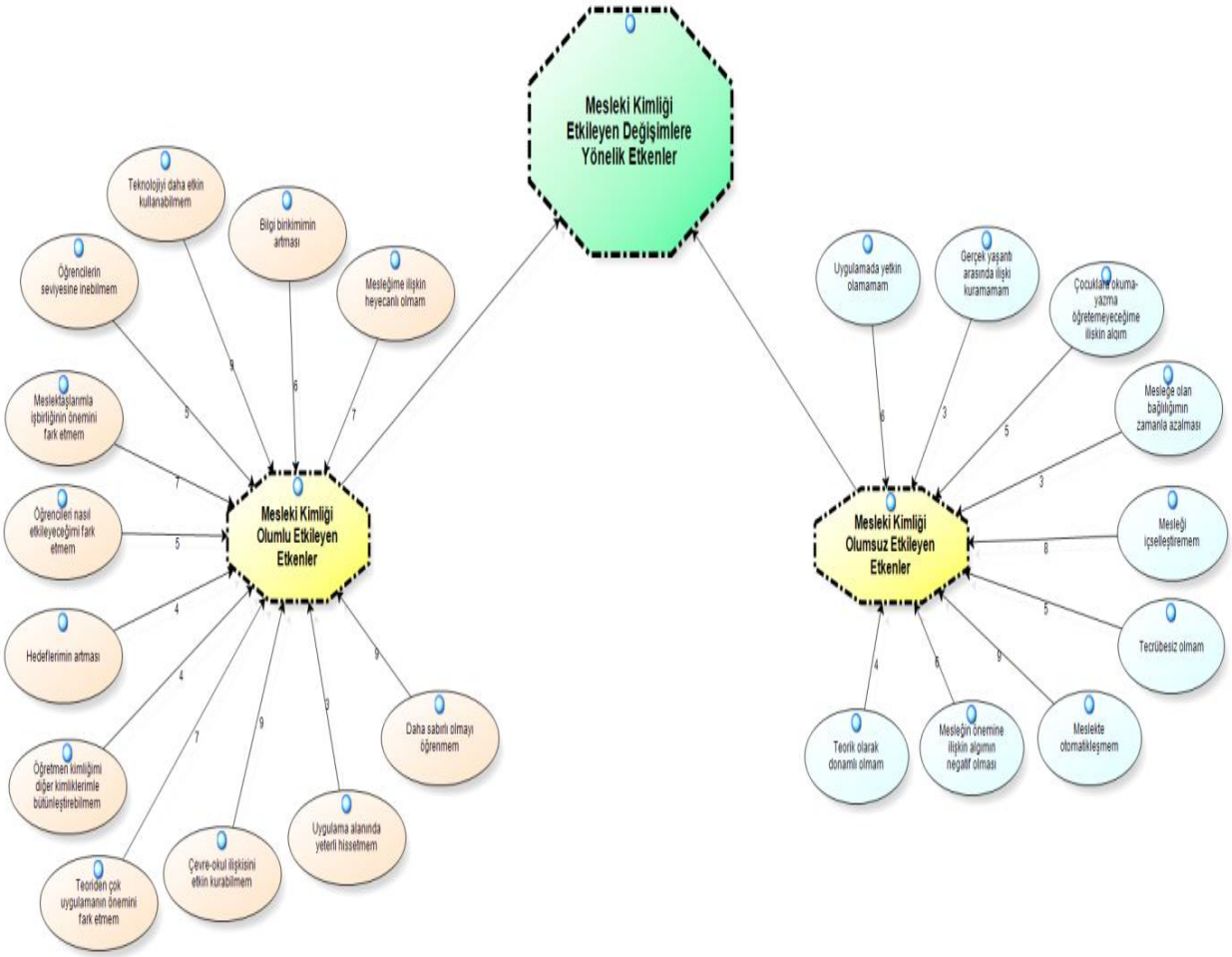
> *"Sınıf öğretmeni yada eskilerin tabiriyle ilkokul öğretmeni olmak…. İlkokul derken aslında ilk öğretmeni, ilkokul yaşamı vb. gibi birçok kelimeyi çağrıştırıyor. İnsanlar için de ilkokul öğretmeni demek; ilk okuma yazmayı öğreten kişi olarak tanımlanıyor. Mesleki kimliğimizin tanımlanmasında bizlerin bu şekilde ifade edilmesine katılmıyorum. Bizler sadece*

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

okuma-yazma öğretmiyoruz; öğrencilerimizi iyi bir birey olma temelinde yaşama hazırlıyoruz. En önemlisi de bu olsa gerek."(***Ö*** $_{7}$*)*

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen değişimlere yönelik kavramlar irdelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen değişimler "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler" ana teması ile alt temalar ise, Şekil 5 'de modellenerek gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen değişimler ile ilgili ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 5. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği Etkileyen Değişimlere Yönelik Etkenler

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen değişimlere yönelik mesleki kimliği olumlu etkileyen etkenler ve mesleki kimliği olumsuz etkileyen etkenler şeklinde iki alt tema altında farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumlu etkileyen etkenler alt temasında "Daha sabırlı olmayı öğrenmem" ve "Teknolojiyi daha etkin kullanabilmem" en fazla kodlanan görüş; "Hedeflerimin

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

artması" ve "Öğretmen kimliğimi diğer kimliklerimle bütünleştirebilmem" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

*"Zaman içerisinde meslek yapım, mesleğe olan mesleki gelişimim tabiî ki değişti. Aslında bunu etkileyen çok şey var ama benim için ilk akla gelen…. Sabırlı olmam…daha çok sabretmeyi, öğrenciyi öğrenirken beklemeyi, ona yeterince zaman vermeyi, ya da öğrencinin olumsuz davranışı karşısında aşama aşama onu ikaz edip uyarıp o yaptığı olumsuz davranışın düzelmesini beklemeyi….Aslında kendimi her zaman sabırlı diye tanımlardım ama zamanla sabırlı olmanın daha da sabırlı olabilmek şekline dönüştüğünü yaşadım. Yani zamanla daha çok sabırlı olmayı öğrendim."(**Ö$_1$**)*

*"Emekliliğime 1 sene kaldı. Bizim zamanımızda öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda kendi tahtamızı kendimiz boyardık. Tebeşirli tahtalardı… hem öyle tozsuz tebeşir falan değil…. Zaman ilerledikçe tozsuz tebeşirler çıktı, sonra beyaz tahtalar ve tahta kalemleri, sonra sınıfta kullandığımız projeksiyonlar; tepegöz ve asetat kağıtlarını geride bıraktı……. Şimdi ise artık akıllı tahtalar var sınıflarımızda… Tablet uygulamalar… Yani kısaca teknolojideki ilerlemeyi ve bunun eğitime yansımasını adım adım yaşadık biz……. Ve her yenilikte teknolojiyi daha etkin bir biçimde kullanmayı öğrenmek için eğitimlere katıldık, kendimizi geliştirdik… Mesleki anlamada bu gelişmeler hem öğretmenliğimi de hem de kişisel olarak özel yaşantımı olumlu etkiledi."(**Ö$_{11}$**)*

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini olumsuz etkileyen etkenler alt temasında "Meslekte otomatikleşmem" en fazla kodlanan görüş; "Mesleğe olan bağlılığımın zamanla azalması" ve " Gerçek yaşantı arasında ilişki kuramamam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır. **Ö$_{10}$**, **Ö$_6$** kodlu sınıf öğretmenleri mesleki kimliklerini olumsuz etkileyen etkenler ile ilgili şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*"Öğretmenliğe ilk başladığınız zaman gibi kalmıyor hiçbir şey. Zamanla… Deneyim kazandıkça değişiyor insan. İlk mesleğe başladığınız zaman ki acemiliğinizi, mesleki anlamda kaygılarınızı, korkularınızı bir tarafa koyuyorsunuz…. İlk kez sınıfa girdiğim anı, öğrencilerin gözlerini dikmiş bana olan bakışlarını, kaygılarımı ve korkularımı asla unutamam. Zamanla öğretmenlik yaptıkça bazı konularda otomatiğe bağlıyorsunuz… Evet, öğrenciler değişiyor, teknoloji değişiyor ama siz bazı durumlarda nasıl davranmanız gerektiğini yaşayarak deneyimlemiş oluyorsunuz. Hele bir de üst üstte aynı sınıf okutma gibi bir durumunuz söz konusu olduysa özellikle 1.sınıfsa bu; gerçekten otomatikleşerek sesleri verip derslerinizi işliyorsunuz." (**Ö$_{10}$**)*

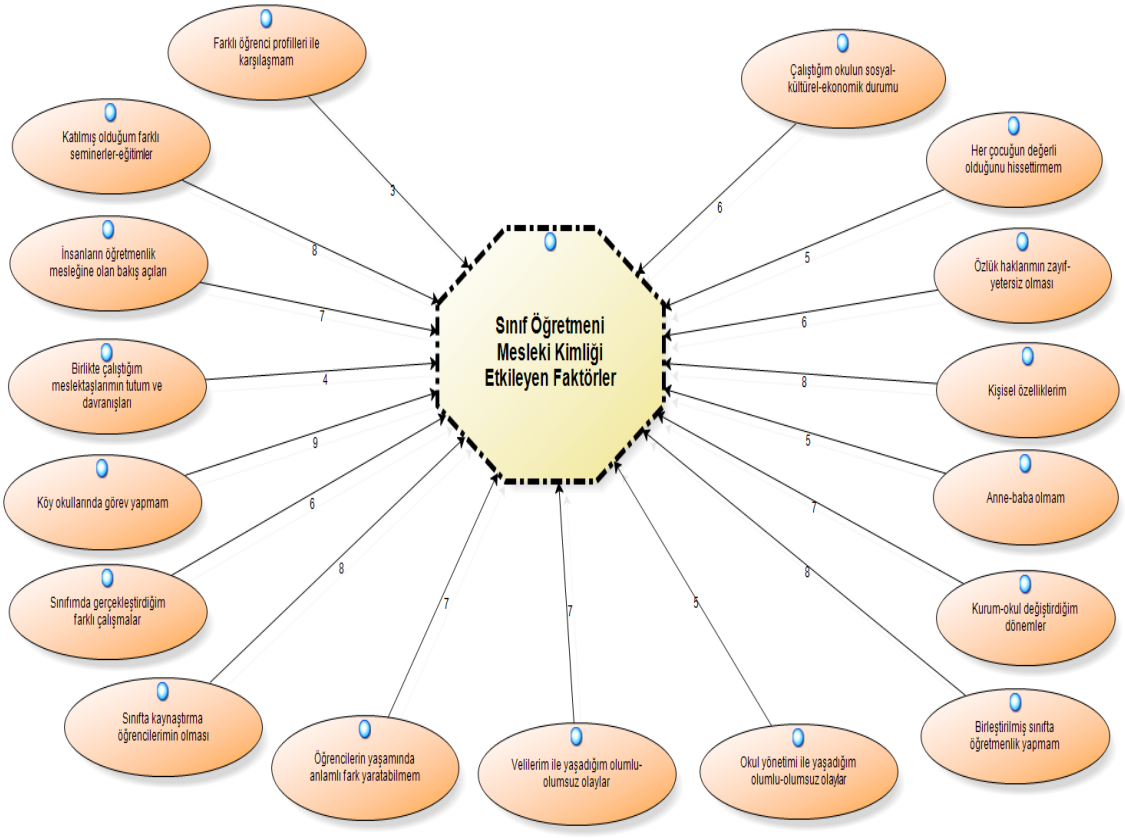
"Mesleğe olan bağlılığım devletin, çevrenin, ailelerin öğretmene verdiği değer değiştikçe zamanla farklılaştı. Evet, meslek olarak en anlamlı en saygın mesleği yapmaya çalışıyorum.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

*ama insanların, çevrenin bakış açısı öyle mi… Eskiden öğretmenlerimize olan saygımızdan hürmetimizden ceketimizin önünü iliklerdik.. Şimdi ilkokul çocukları bile öğretmeninin yanında küfür edebiliyor arkadaşına… Bu yüzden benim mesleğime olan bağlılığım da, inancımda gün geçtikçe azaldı. Ama mücadelemden, çocuklara bir şeyler öğretmekten vazgeçmeme asla neden olmadı." (**Ö$_6$**)*

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen kavramlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini etkileyen faktörler bir ana tema çerçevesinde toplanmıştır. "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörler" ana tema altında toplanan görüş kodları, Şekil 6'da model ile gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



Şekil 6. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğini Etkileyen Faktörleri İçeren Model

Şekil 6 incelendiğinde, öğretmen görüşleri sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerde "Köy okullarında görev yapmam" en fazla kodlanan görüş; "Farklı öğrenci profilleri ile karşılaşmam" en az kodlanan görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

*"Öğretmenliğimi farklı okullarda çalışmak çok fazla etkilemişti. Özellikle köy okulları mesleki kimliğimin şekillenmesinin özünü oluşturmaktadır diyebilirim. Köy okullarında çalışmak aslında en başta temel ihtiyaçları karşılamakla başlıyor. Sınıfın ısınmasını, öğrencilerin okula ulaşması ilk önce düşünmem gereken konular arasında yer alıyordu. Daha sonra ancak öğrencilere anlatacağım dersi, planlamayı düşünebiliyordum. Köy okullarının bir güzel yanı gerçek anlamda yaşayarak birçok şey hakkında deneyim sahibi olmanız oluyor. Benim mesleki kimliğimin oluşumundaki en zor ama en önemli yer işgal eden günlerim köy okulunda çalıştığım zamanlar olmuştur." (**Ö$_8$**)*

*"Öğretmenlik yapmanın temel yapı bileşeni öğrenci diye düşünüyorum. Hani yaşamda her maddenin özünü oluşturan bir şey vardır ya… Öğretmenin de mesleki anlamda gelişmesini, olgunlaşmasını ne kadar farklı profilde öğrencilerle deneyim yaşarsa bu belirler diye düşünüyorum. Farklı profil hep klasik bir ifade gibi geliyor… Yani aslında demek istediğim farklı ekonomik düzey, sosyal ve kültürel anlamda farklı ailelerle ve çevrede yetişen çocuklardan bahsediyorum. Bu neden mi önemli? Çünkü ne kadar farklı öğrencilere öğretmenlik yapılırsa onların da farklılaşan o kadar çok öğrenci ihtiyacıyla karşılaşılmış olunuyor." (**Ö$_5$**)*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen görüşleri sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen yaşantıları; çocukluk, öğrencilik ve öğretmenlik yaşantıları şeklinde belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çocukluk dönemine ait yaşantılarında; aile yaşantısı ile ailede öğretmen bireylerin bulunmasına değinilirken; öğrencilik dönemine ait yaşantılarında üniversite öğrenim sürecindeki öğretmenlik uygulaması derslerine; öğretmenlik dönemine ait yaşantılarında ise meslektaşlarıyla olan paylaşımlara ve öğrencilerle olan etkileşime yer verilmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen öğrencilik dönemine ve meslek yaşantısına yönelik araştırma bulguları mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır (Javis-Sellinger, 2002; Miller, 2005; Newman, 1997; Ten Dam ve Blom, 2006; Williams, 2007)

McMahon (2003) tarafından öğretmen kimliği, öğretmen bütünlüğü (rol ve ruh), mesleki açıklık (öğretmenlik çağrısı) olarak ele alınıp irdelenmiştir. Öğretmen olma ve mesleği devam ettirmede aynı zamanda öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli bazı deneyimler belirtilmiştir. Bunlar; çocuk sevgisi, pedagojiye olan tutku, öğrencilerin öğrenmesini izlemek ve toplumu kurmaktır. Öğretmenlerin kimlik etkileşimi, öğrencilerini, iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde olma, okul içinde ve dışında yaşadıkları deneyimlerin paylaşılması gibi bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Cohen (2002) tarafından yapılan çalışmada bir öğretmen olarak kimliklerini düşüncelerini ve uygulamalarını okul bağlamında şekillendirerek nasıl oluşturdukları irdelenmiştir. Bu bağlamda

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

üniversite eğitiminde staj için uygulamalı ve gözlemci olarak okullara gidilmesi mesleki kimlik için önemli bir kazanımdır. Araştırmada önemli diğer sonuç ise öğretmen yetiştirme programlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine genellikle olumsuz olarak kaygıya neden olması şeklinde belirtilmesidir. Öğretmenler öğretmen yetiştirme programlarının mesleki yaşamın bir aynası niteliğinde olmadığını, öğretmenlik uygulamasının şehir merkezinde en iyi öğrenci profiline sahip okullarda gerçekleştirildiğini, buna karşın göreve başladıklarında birleştirilmiş sınıf, fiziki olanakları ve donanımları yönünden yetersiz olan kırsal yerleşim yerlerinde öğretmenlik yapacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin zor ve sabır gerektiren bir meslek olduğu ise özellikle öğretmenlik uygulamaları kapsamında yapılan gözlemlerle anlaşıldığı da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri alan yazında öğretmen yetiştirme programının, hizmet öncesi öğretmenler için öğretmenlik mesleğine dair bir gerçeklik, pratiklik ve ahlak duruşu göstererek bir elek görevi gördüğü belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetişme programlarına yönelik yapılan bazı araştırma sonuçları ile çelişmektedir (Brown, 2006; Campbell, 2005; Hale, 2005)

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini oluşturmada etkili olan deneyimleri olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler şeklinde belirtilmiştir. Mesleki kimliği oluşturan olumlu deneyimlerde öğrenciler tarafından hatırlanma, unutulmama belirtilirken; olumsuz deneyimlerde söylemler ve uygulamalar arasında yaşanan çelişkiler, söylemlerin davranışa yansıtılamaması belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanması; başkaları tarafından da örtüşen görüşler ve başkaları tarafından örtüşmeyen görüşler şeklinde ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşen görüşlerde özellikle sabırlı ve anlayışlı olma özellikleri vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenliği kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından örtüşmeyen görüşlerde ilkokul öğretmeninin okuma-yazma öğreten kişi olarak algılanması belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen değişimlere yönelik mesleki kimliği olumlu etkileyen etkenler ve mesleki kimliği olumsuz etkileyen etkenler şeklinde belirtilmiştir. Mesleki kimliği olumlu etkileyen etkenlere sabırlı olmayı öğrenme, teknolojiyi etkin kullanmaya değinilirken; mesleki kimliğini olumsuz etkileyen etkenlerde zamanla meslekte otomatikleşme belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerde özellikle farklı okul profillerinde çalışılmasının olumlu katkısı belirtilmiştir. Jones-Walker (2008) öğretmen kimliğinin düşünce ve eylemlerle şekillendiğini, sınıf içi uygulamaların kimlik bağlamında önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin biyografilerinin, öğretmen kimliği ve öğretmenlik uygulaması ile etkileşim içerisinde olan düşünce sistemlerini şekillendirdiğini de belirtmiştir. Öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde okul profillerinin doğrudan etki yaratan bir unsur olduğu da vurgulanmıştır.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Lasky (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak için programı ve akademik becerileri öğretmek olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki zafiyetini, öğrencilerle etkileşimin ve ilişkiye dayalı duygusal ve risk alma yönünün belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni programları uygulamak için öğretmen kimliği ve politikalar arasındaki tartışmalar veya baskılar, öğretmenlerin mesleklerini ilerletmedeki rolü etkilediği de araştırmada ortaya çıkan önemli bir sonuç olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği kimliğinin başkaları tarafından tanımlanması, mesleğin algılanış biçimi önemli bir unsurdur.

Araştırma sonuçları çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda deneysel ve karma desenli araştırmalara da yer verilmelidir. Böylelikle mesleki kimliği etkileyen etkenlerin ayrıntılı ve çok yönü olarak ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.
2. Sınıf öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre mesleki kimliklerini yapılandırmaları çeşitli araştırmalarla ortaya konmalıdır. Örneğin sınıf öğretmenlerinin meslekteki ilk üç yılı, beş yılı, sekiz yılı kimliği yapılandırma ve kimlik oluşumuna etki eden etkenler irdelenmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik algılarını ortaya koymak adına hem öğretmen adayı oldukları süreçte ve hem de çalışma sürecinde belirli kıdem aralıklarında metaforik olarak algılarının ortaya konması, algılarının zaman içerisindeki değişimlerinin irdelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik söylem analizi çalışmalarıyla onların söylemsel anlatıları ile mesleki kimlik oluşum süreçleri irdelenebilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum süreçleri ele alınarak sınıf düzeyinde öğretim programlarıyla ilişkilendirip, sınıf düzeylerine göre nasıl yapılandırıldığı karşılaştırılmalı olarak ele alınabilir. Şöyle ki bir sınıf öğretmeninin öğretim yaptığı sınıf düzeyine göre mesleki kimliğini yapılandırma süreçleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorenson, C. (2006). *Introduction to Research in Education* (7th ed.) (Belmont, CA, Thomson Wadsworth).

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.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189.

Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,*', *11*(2) pp.281-295.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education, 20*, 107-128.

Britten, N. (1995). Qualitative interviews in medical research. *British Medical Journal, 311*, 251–253.

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, Oklahoma.

Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University. US

Carter, K., & Doyle, W. (1996). *Personal narrative and life history in learning to teach.* In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed., pp. 120–142). New York: Macmillan.

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.

Cohen J. L. (2008).That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(2), 79-93.

Cohen, J., L., (2002). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education, 26*, 473-481.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Cooper, K. and M. R. Olson (1996). *The multiple is of teacher identity. Changing research and practice: Teacher's professionalism, identities and knowledge*. M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet and R. T. Boak. London, The Falmer Press: 78-89.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education.* Albany, NY, State University of New York Press.

Dilci T., Gür T. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Profesyonel Kimliklerinin Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle Belirlenmesi. *Karadeniz Dergi, 4*(16), 122 132.

Edmunds, H. (2000). *The Focus Group Research Handbook*. New York: McGraw-Hill

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: The Falmer Press.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research. Thousand Oaks*, California: SAGE.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232.

Gee, J. (2000). *Identity as an analytical lens for research in education. Review of Research in Education*. W. Secada. Washington D. C, American Educational Research Association.

Gibbs, A. (1997).Focus groups, Social Research Update, *19*. Erişim adresi Erişim Tarihi: 15 Ocak 2015 Erişim Adresi: http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html

Goss, J.D. & Leinbach, T.R. (1996). Focus groups as alternative research practice, *Area, 28* (2), 115–123.

Hale, K. D. (2005). *Identity formation and development of self in early career teachers* (Doctoral dissertation). State University. Blacksburg, Virginia.

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.

Hung, H.-T.(2008). Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction. *US-China Education Review, 5*(5) 39-49.

Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs.* (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York

James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.

Javis-Sellinger, S. (2002). *Journey toward becoming teachers: Charting the course of professional development* (Doctoral dissertation). The University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.

Jones-Walker, C. (2008). *(Co)constructing identities in urban classrooms* (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania. ABD

Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Research Participants. *Sociology of Health & Illness, 16* (1):103 121.

Krueger, R. A. (1998). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Newbury Park: Sage.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & Teacher Education, 21,* 899-916.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.* In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), The handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 1065-1122), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion? A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education, 27*, 589–597.

MacIntosh, J. (1981).Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing, 18* (12), 1981–1985.

Markauskaite, L., Sutherland, L. M., & Howard, S. K. (2008). Scaffolds and their correlates in an asynchronous text-based computer-supported collaborative learning environment: Who uses and who benefits? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 3*(1), 65–93.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Marsh, M. (2002). The shaping of Ms. Nicoli: The discursive fashioning of teacher identities. *Qualitative Studies in Education, 15,* 333–347.

Mays, N. & Pope, C. (1995). Rigour and qualitative research. *British Medical Journal, 311,* 109–112.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. *S. Turan).*Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meaned' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.

Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal, 28*(4), 551–565.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups As Qualitative Research*. California: SAGE.

Nelson, J.E. & Frontczak, N.T. (1998). How acquaintanceship and analyst can influence focus group results. *Journal of Advertising, 17* (1), 41–48.

Newman, C. S. (1997). *Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. International Journal of Educational Research, 33,* 125–217.

O'connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher education, 24,*117-126.

Ohlén J., Segesten, K.(1998). The Professional Identity of a Nurse: Concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing, 28*(4), 720–727.

Olesen, H. S. (2001). Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. *Journal of Workplace Learning, 13*(7/8), 290–297

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications, Inc.Sage.

Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational Psychologist, 44*(2), 1–14.

Saban, A. (2000).Hizmetiçi Egitimde Yeni Yaklaşıımlar, *Milli Egitim Dergisi*, s.145

Shapiro, S. (2009). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 616–621.

Smeby, J.-C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education, 32*(2), 207–224.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Suler, J. (1995). Using interviews in research.

Erişim tarihi 4 Nisan 2015 Erişim adresi: http://www.rider.edu/~suler/interviews.html.

Ten Dam, G. T. M., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education, 22*, 647-660.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(1), 53–64.

Weber, S. J., & Mitchell, C. (1995). *That's funny you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture*. London, UK: Falmer Press.

Welmond, M. (2002) Globalization viewed from the periphery: the dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review, 46*(1)**,** 37-65.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education, 23* (1), 89-106.

Yaşar M., Günay Bilaloğlu R., Karabay A.(2013).Şimdi Ben Öğretmen Mi Oldum? Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *e-Turkish Studies (elektronik), cilt.7*, ss.269-282

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık .

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 935-948.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

The concept of teacher identity has been a subject that has recently attracted the attention of researchers in educational discourses (Beauchamp and Thomas, 2009; Connelly and Clandine, 1990; Danielewicz, 2001; Liu and Xu, 2011; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin and George, 2002; Weber and Mitchell, 1995; Zembylas, 2005). Beijaard (1995) stated that the professional identity of a teacher is a part of his self-image and his ego self. It also emphasizes that the teacher identity is an important issue that is encountered when teaching students the subjects, interacting with them, defining their professional roles and restructuring their concepts related to these roles. It also emphasizes that the teacher identity is an important issue that is encountered when teaching students the subjects, interacting with them, defining their professional roles and restructuring their concepts related to these roles. James-Wilson (2001) identifies teacher identity; by explaining how teachers are a teacher about themselves, and forming their professional identity as how they feel as teachers. Zembylas (2005) explains the teacher's identity by focusing on the emotions of both the teacher and the teacher.

In general, the identity of primary school teachers differs from the identity of teachers or from other teachers' identities. The difference of the primary school teachers from other teachers is the basic education of all disciplines in the first stage. In addition to this, the basic four processing skills that will form the basis of mathematical operations with first reading-writing teaching, giving problem solving method and giving social, educational basic skills differentiate it from other teachers' teaching practices or the information context in the formation of teacher identity.

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. Teacher's personal characteristics, teaching values, social roles, beliefs, personal backgrounds (previous and current life experiences, important social events, critical events) have a very important role in perceiving and structuring the teacher's professional development. It is thought that the research is original because the research identifies the professional identities of the primary teachers and that this research will contribute to the field with the findings obtained, the results obtained and the results obtained.

PURPOSE OF THE RESEARCH

The aim of this study is to determine the opinions of the teachers about their professional identity. For this purpose, the following questions were asked to the primary teachers:

1. What are your experiences as a primary school teacher affecting your professional identity?

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

2. How has university education (teacher training programs) been effective in building and developing your professional identity?

3. What are your experiences in shaping your professional identity?

4. Is your professional identity overlapping with your occupational identity defined by others?

5. What are the changes that have affected your professional identity from the time you started teaching?

6. What are the factors that influence your professional identity as a primary teacher?

METHOD

In the study, the phenomenon of qualitative research was used The group of the study consisted of 12 primary teachers (6 women, 6 men) working in Çanakkale in the the academic year of 2015-2016.In the study, semi-structured and non-guiding focus group interview technique was used as data collection tool. While preparing the interview questions of the research, related literature was scanned. At the next stage, two expert lecturers were presented to prepare and correct the interview questions. In line with the criticisms and suggestions of the faculty members, the interview questions were corrected and rearranged.

The focus group interviews were conducted by determining the days and hours of the teachers' availability. Audio recording device was used in interviews with teachers. Permission was obtained from teachers for the use of voice recorder. The interview was summarized, the interviews were analyzed and reported. While analyzing the qualitative data obtained in the study, qualitative data analysis program, NVivo 8 program was used. In the study, direct quotations were used to reveal the opinions of the primary teachers who participated in the research at the point of meeting the transferability criterion.Also primary teachers are coded as $Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$,…. .$Ö_{12}$.Cohen Kappa compliance values were determined to ensure the credibility of the study. At this stage, the responses to the entire conversation question were coded separately by the two data encoders. Then the codes are placed on themes.

CONCLUSION AND DISCUSSION

The research findings related to the studentship period and professional life affecting the professional identities of the primary teachers have similarities with the results of the study on the occupational identity (Javis-Sellinger, 2002; Miller, 2005; Newman, 1997; Ten Dam and Blom, 2006; Williams, 2007).Teachers stated that the teaching profession is a difficult and demanding profession, especially when it is understood by observations made within the scope of teaching practices. On the other hand, it was stated that the teacher training program in the literature in this direction, serves as a screen by showing a reality, practicality and moral stance about the teaching profession for the pre-

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300

service teachers. In this context, some research results of teacher training programs contradict with the results (Brown, 2006; Campbell, 2005; Hale, 2005).

Positive experiences that make up the professional identity are remembered by the students. In the negative experiences, the contradictions between the discourses and the practices and the lack of reflection of the discourses on the behavior are stated. In the definition of primary teacher identity, the characteristics overlapping by others emphasize the characteristics of being patient and understanding.The opinions of the primary school teacher as a teacher of reading and writing are stated in the opinions that do not overlap by others in the definition of the elementary teaching identity. Factors affecting professional identity are learning to be patient and using technology effectively; factors that adversely affect the professional identity of the profession in time has been specified. The positive contribution of working in different school profiles, especially in the factors affecting the professional identity of the primary teachers, is indicated.

The following recommendations can be made within the framework of the research results:

1. Empirical and mixed design studies should also be included in the studies on the professional identity of teachers. Thus, it will contribute to the elaboration of the factors affecting the professional identity in detail and in many aspects.

2. The structuring of their professional identities according to their working time in the profession should be revealed by various researches. For example, the first three years, five years and eight years of the primary school teachers should be examined.

3. Metaphorical perceptions of primary school teachers to reveal their perceptions about their professional identities can be examined.

4. Discourse analysis studies on the professional identities of primary teachers and their discursive narratives and professional identity formation processes can be examined.

5. The relation of the formation of the occupational identities of the primary teachers with the curriculums and how they are structured according to their class levels can be discussed.

This document downloaded from 94.54.16.171 [2 times] Ankara / Turkey on Tue, 07 Apr 2020 18:35:53 +0300