



“ŞİMDİ BEN ÖĞRETMEN Mİ OLDUM?” ÖĞRETMENLİK KİMLİĞİNİN OLUŞMASINDA ETKİLİ OLAN ETKENLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ*

*Mustafa YAŞAR***

*Ayşegül KARABAY****

*Raziye Günay BİLALOĞLU*****

ÖZET

Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağını ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmada, okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenleri ve öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarını belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 65 son sınıf öğrencisi ile 2009 yılında aynı bölümden mezun olup, Adana ve çevre illerde henüz göreve başlamış olan 25 öğretmen olmak üzere toplam 90 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan Öğretmenlik Kimliğini Oluşturan Etkenleri Belirleme Anketi (ÖKEB) ile toplanmıştır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin maddeler, ikinci bölümde ise öğretmenlik kimliğinin oluşmasında rol oynayan etkenlere ilişkin maddeler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu maddelere katılma düzeyleri, beşli likert şeklinde (tamamen katılıyorum=5, hiç katılmıyorum=1) düzenlenmiştir. Veriler betimsel veri analizi yöntemi ile analiz edilmiş, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise içerik analizi uygulanarak kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduklarını düşündükleri etkenlerin kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve stajın olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettikleridir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik kimliği, Öğretmen adayı, Öğretmen eğitimi

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı, El-mek: mustafaxyasar@yahoo.com

*** Arş. Gör. Dr. Çukurova Ün. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: akarabay@cu.edu.tr

**** Öğr. Gör. Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, El-mek: rgunay@cu.edu.tr



**“HAVE I BECOME A TEACHER?” THE PERSPECTIVES OF
PRESERVICE TEACHERS ABOUT FACTORS THAT ARE
EFFECTIVE ON THE FORMATION OF THE TEACHER
IDENTITY**

ABSTRACT

The teacher identity is important in terms of determination of the type of teaching that the teachers will use and their probable attitudes towards changes in the field of education. Therefore, in this study, it was aimed to determine the factors which have roles in pre-school preservice teachers' formation of teacher identity and how preservice teachers comment on these factors. This research is a qualitative study, carried out in the 2009-2010 academic year. The sample of the research consisted of 90 participants, 65 of which were senior students studying at Çukurova University, Faculty of Education Pre-school Teaching Department and 25 of which were teachers who graduated from the same department in 2009 and who just started teaching in Adana and in surrounding cities. The data was collected through the Survey of Determining the Factors which form the Teacher Identity (SDTI) that was developed by the researchers. This survey consists of two parts. There were items about personal information in the first part and there were items about the factors which are effective in the formation of teacher identity in the second part. The levels of preservice teachers' agreeing with these items were designed in the five-point Likert scale (I completely agree=5, I don't agree at all=1). The data was analyzed by descriptive data analysis method, the answers which were given to the open-ended questions were coded by content analysis and then, they were categorized. The results of the research showed that the factors which are effective in the formation of teacher identity were personality traits, willingness to teach, the education which were received at university, social environment and the teaching practice. Another result of the research revealed that the preservice teachers feel themselves as teachers beginning from the third grade.

Key Words: Teacher Identity, Preservice teacher, Teacher training

Giriş

Bilimsel araştırmalarda sık sık kullanılmasına rağmen, kimlik kavramının üzerinde onay birliği yapılmış bir tanımlı bulunmamaktadır. Kimlik kavramı; sosyolojik, kültürel, antropolojik, felsefi ve psikolojik alanlar dâhil olmak üzere çok çeşitli kuramsal çerçevede tanımlandığından tanımlar ve yaklaşımlar da çeşitli olmaktadır.

Kimlik, bireyin herhangi bir ortamda nasıl bir birey olarak algılandığı şeklinde tanımlanabilir (O'Connor, 2008). Kimlik, bir insanın sahip olduğu bir şey değil oluşturduğu bir şeydir (Beijaard vd., 2004) ve sürekli olarak gerilim, gelişim ve arınma durumundadır (White, 2009). Kimlik durağan bir durum değil sosyal ilişkiler sonucu oluşturulan bir şeydir (Zembylas, 2003).

Öğretmenlik kimliği, kariyer aşamaları sürecinde oluşan profesyonel kişilik yapısıdır ve öğretmenlerin kendilerine ve diğerlerine kendilerini nasıl tanıttıkları ile ilgilidir (Lasky, 2005).

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013*



Öğretmenlik kimliğinin oluşumu, sosyal ve toplumsal olarak kabul edilen bir kimliği kazanma ve yeniden tanımlama sürecidir (Coldron ve Smith, 1999). Öğretmenlik kimliği, sınıflarda ve okullarda belirli deneyimler için bir depo ya da zengin bir kaynak olarak işlev görür. Bu depo; düşünceleri, tutumları, duyguları, inançları ve değerleri içermektedir. Öğretmenlik kimliği; konuşmalar, sosyal etkileşim ve bireyin kendisini ortaya koyduğu durumlarda açığa çıkmaktadır (Zembylas, 2003). Profesyonel kimlik, öğretmenlerin mesleki yaşamlarını organize eden bir unsur olarak, öğretmenlerin kendilerini diğer kişilere ve tüm dünyaya açıklamak ve anlamlandırmak için kullandıkları kaynaklar olarak görülebilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmenlik kimliğinin gelişimi de dinamik bir süreçtir (Franzak, 2002). Öğretmen olmak ya da öğretmen gibi hissetmek bitmiş bir ürün ya da bir sonuç değil devam eden bir sürecin bir parçasıdır. Bireyler, zaman içerisinde ve diğerleriyle iletişim sürecinde öğretmenlik kimliğini geliştirirken sürekli olarak yeni bilgilerle karşılaşmakta, öğretmenlik kimliğini sürekli olarak yeniden yapılandırmaktadırlar (Cooper ve Olson, 1996). Öğretmenlik kimliğinin oluşumu, karmaşık ve süre giden bir süreçtir ve bu süreçte birey öğretmen olmayla ilgili kişisel durumlar ve öğretmen olmaya yönelik sosyal algı arasındaki gerilimle mücadele eder (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Profesyonel kimliğinin oluşum süreci, öğretmenlerin kendilerini tekrar tekrar yeniden yapılandığı bir süreçtir. Kimlik oluşumu pratik bilgi inşa etmektir ve bu bireysel ve toplumsal olarak öğretmenlikle alakalı olan unsurların sürekli bütünleştirilmesini gerektirir (Beijaard vd., 2004).

Profesyonel kimlik, öğretmenliğin boyutlarını anlamak ve öğretmenlerin karşılaştıkları çok çeşitli etkileri nasıl bütünleştirdiklerini ve kariyerlerindeki gerilim ve çelişkilerle nasıl başa çıktıklarını anlamak amacıyla bir çerçeve ya da bir lens olarak kullanılabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Kimlik oluşumu, kişisel ve kollektif olarak eğitimle alakalı görülen şeylerin bir entegrasyonu ve bütünleştirilmesi sürecidir (Beijaard vd. 2004). Profesyonel kimlik, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağını ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir (Beijaard vd., 2000).

Öğretmenlik kimliğini tanımlamanın iki yolu vardır. Bu tanımlar, kimliği ya bireysel süreç olarak ya da bireyin diğer kişilerle ilişkileri olarak yapılandırır (White, 2009). Birincisi öğretimin özel doğası ile ilgilidir. Bireyler kendilerini öğretmen olarak düşünürler ya da kendilerini öğretmen olarak hayal ederler (Knowles, 1992, akt. White, 2009). Bu tanıma göre, öğretmenlik kimliği bireyseldir ve direk olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği nasıl gördüğü ve pratikte nasıl uyguladıklarıyla ilişkilidir. İkincisi ise öğretmen ve diğerleri arasındaki ilişkiyi inceler. Öğretmenlik kimliğinin ikinci tanımı kimliğin yapılandırmasını içerir ama bu yapılandırma diğerlerinin bireyi nasıl tanımladığı ile yakından alakalıdır. Danielewicz (2001) kimlik kavramını kullanırken bireylerin kendilerini nasıl gördüğü ve adlandırdığı ve bireyin diğerleri tarafından nasıl tanındığına atıfta bulunur. Dolayısıyla kimlik hem bireyi hem de bağlamı içerir. Bir sosyal ortam içerisinde öğretmenler profesyonel özellikleri öğrenirler ve bu özellikler bireyler tarafından kendilerine özgü bir şekilde içselleştirilir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmenlik kimliği, bir kısmı bireyin kendisi tarafından bir kısmı ise sosyal alanda oluşturulan bir şeydir (Coldron ve Smith, 1999). Sosyal alandaki bu ilişkilerin bazıları sosyal yapının bir parçası olarak ortaya çıkarken, bazıları da birey tarafından seçilir ya da yaratılır. Uygulamalar ve gelenekler sosyal alan içerisinde olasılıkları doğurur ve öğretmenin profesyonel kimliği büyük oranda bu unsurların niteliğine ve ulaşılabilirliğine bağlıdır. Öğretmen eğitimi programı açısından bakıldığında, en uygun bakış açısı *sosyal olarak yapılandırılmış kimlik* olarak görülmektedir (Lamote ve Engels, 2010).

Öğretmenlik kimliğinin gelişimini anlama sürecine yönelik iki temel yaklaşım vardır (White, 2009). Bunlardan ilki olan montaj-hattı yaklaşımına göre, bir öğretmen montaj-hattı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



sosyalleşmesinin durağan bir ürünü olarak düşünülür. Bu yaklaşımda, benzer öğretmen eğitimi sürecinden geçen öğretmenler kendilerini benzer şekilde tanımlarlar.

İkinci yaklaşım ise, öğretmeni sosyal uygulamaların, yapıların ve tarihin dinamikleri tarafından sürekli olarak şekillendirilen bir birey olarak görürler. Ortak öğretmen eğitimi programı içerisinde sosyalleşen bireyler, kendilerini farklı tanımlayacaklardır çünkü bu sosyalleşme sürecinde farklı deneyimler yaşamışlardır. Montaj-hattı sosyalleşmesi indirgemeci bir kimlik ve pedagoji modeli sunarlar, bu kimlik tekilcidir, uzlaşmacıdır ve sonuçlanmış, bitmiş bir durumdur; diyaloga dayalı model ise kimlik ve pedagojiyi dağınık bir şekilde yapılandırılmış, tamamlanmamış ve değişime açık olarak görür (Britzman, 2003, akt. White, 2009).

Öğretmenlik Kimliğini Etkileyen Unsurlar

Profesyonel kimlik, öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapması gerektiğine yönelik beklentiler ile yakından ilgilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi deneyimleri ve kişisel özgeçmişleri temelinde profesyonel işlerinde ve özel yaşamlarında neyi önemli gördükleri ile de alakalıdır. Öğretmenlerin kişisel geçmişi, içinde buldukları sosyal etkileşimler ve sahip oldukları psikolojik ve kültürel özellikleri kimlik oluşumunu etkiler (Cooper ve Olson, 1996). Öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimini etkileyen unsurlar genel olarak lisans öncesi deneyimler, öğretmen eğitimi süreci ve öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonraki mesleki tecrübeler olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Lisans öncesi deneyimler, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik süreci boyunca pek çok çevresel unsur öğretmenlik kimliğinin oluşumunda rol oynamaktadır (Franzak, 2002). Bu unsurlar; kişisel deneyimden medya imgelerine ve öğretmen eğitiminin desteklediği pedagojik inançlara kadar çok çeşitli unsurları kapsamaktadır. Örneğin, Knowless (1992), öğretmenlerin kendilerine bakışını etkileyen 4 kaynaktan bahsetmektedir; 1) rol modelleri, özellikle olumlu olanlar, 2) önceki öğretmenlik deneyimleri, 3) lisans döneminde aldıkları eğitim dersleri, 4) öğrenme ile ilgili çocukluk deneyimleri ve aile etkinlikleri. Tüm bu unsurlar arasında bir denge oluşturarak birey öğretmen olarak kendi görüşünü oluşturmaya başlar.

Üniversite sınavı sonucu öğretmenlik programına katılan birey, öğretmenlik programının amaçlarının farkında olarak eğitime başlar. Bu birey, öğretmen olacağını bilmekte ama kendini henüz öğretmen olarak hissetmemektedir. Bu durum, öğretmen eğitimine yeni başlayan bireyin öğretmen olmanın ne demek olduğuna yönelik hiç bir bilgisi olmadığı anlamına gelmez. Erken çocukluk deneyimleri, aile ve yaşamlarındaki önemli bireyler biyografik unsurlar olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişim süreçlerini etkiler (Lamote ve Engels, 2010). Öğrenciler, kendi okul yılları boyunca zaten birçok önyargı içeren ve aile ile medya tarafından sunulan çeşitli mesleklerin temsilini içeren bilişsel bir harita oluştururlar. Öğretmen adayları, öğrencilik kariyerleri sürecinde yaptıkları gözlem ve bir çeşit çıraklık yoluyla nasıl bir öğretmen olmak istediklerini bilişsel olarak oluştururlar (Lortie, 1975). Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine gelişmiş bir inanç sistemi ile geldiklerini ortaya koymaktadır. Kagan'a göre (1992), öğretmenlik inancı oldukça yönlendirici bir kişisel bilgi yapısıdır. Bu yapı genellikle okul döneminde ve çalışma hayatında öğrencilerin öğrenme, sınıf ortamı, programda yer alan dersler ve içerikleri hakkındaki fikirleriyle belirlenir.

Erken çocukluk deneyimleri, öğretmen eğitimine başlamadan önce geliştirdikleri inanç ve tutumların yanında öğretmen eğitimi, öğretmenlik kimliğinin oluşumunda aktif rol oynamaktadır (Beijaard vd., 2004). Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programında ilerledikçe kimlik açısından bir değişime uğramak ve günümüzün zorlayıcı okul yaşantısına uygun öğretmen pozisyonunu üstlenmek zorunda kalmaktadırlar (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen eğitimi programında, kuramsal bilgiler ve uygulama konusundaki –meli/–malı türünden bilgiler açık bir şekilde programın parçası olarak öğretmen adaylarına aktarılmaya çalışılır. Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca sadece kuramsal bilgi ve uygulamalarla donatılmazlar. Aynı zamanda

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



karşılaştıkları yeni bilgileri, uygulamaları deneyim ve yargı sürecinden geçirerek kendi öğretmenlik repertuarlarını oluştururlar.

Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına bilgi temelini sunar (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca sadece kuramsal bilgi ve uygulamalarla donatılmazlar, aynı zamanda karşılaştıkları yeni bilgi ve uygulamaları kendi deneyim ve yargı sürecinden geçirerek kendi öğretmenlikle ilgili bilgi birikimlerini oluştururlar. Öğretmen eğitimi bağlamında yapılan danışmanlık ve çeşitli akademik öğrenme etkinlikleri de öğretmenlik kimliği gelişim sürecini etkiler (Krzywacki, 2009). Bullough (1997), öğretmenlik kimliğinin öğretmen adaylarının deneyimleri yorumlamada ve öğretmenlik mesleğine yönelik karar vermede temel oluşturduğunu, bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl gördüklerinin öğretmen eğitimi için hayati bir önem taşıdığını savunmaktadır.

Öğretmen eğitimi kapsamında sunulan derslerin ve uygulamaların öğretmenlik kimliğinin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Bazı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının bir öğretmenin düzenli olarak neler yaptığını anlamaları için buna uygun dersler sunmaktadır. Ama öğretmenlik kimliğinin gelişimi çoğunlukla, öğretmenlik programının temel hedefinin sonucu olarak değil yan ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Lamote ve Engels, 2010).

Çalışma yerine uyum sağlamak profesyonel kimliği etkiler (Reynolds 1996). Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları sırasında, bir okul kültürüyle, kurallarla ve belirli bir çalışma düzeniyle karşı karşıya gelirler. Bu uyum sürecinde öğretmenler içinde buldukları durumu yorumlarken kendi değerlerinin yanında dahil oldukları kültürün onlara sunduklarını da kullanmak durumundadır ve sonuç olarak uyum yapmak profesyonel bakış açısının sorgulanması ve yeniden yorumlanmasını zorunlu kılar. Sınıfın önünde öğretmen rolünü üstlenmek öğretmen adayları için başlangıçta zorlayıcı bir iştir. Öğretmen eğitimi boyunca, öğretmenlik deneyimi öğretmen rolünü üstlenmek ve öğretmen olma duygusuna sahip olma için öğretmen adaylarına fırsatlar sunar (Krzywacki, 2009). Öğretmenlik yapmak öğretmen adaylarını kendi profesyonel kimliklerini yoğun incelemeye yönlendirir (Cattley, 2007). Uygulama alanındaki duygusal deneyimler ve öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik becerilerine yönelik aldıkları geribildirim özyeterlilik, benlik ve profesyonel kimliğin gelişiminde önemli bir rol oynar (Cattley, 2007). Öğretmenlik ikilemleri, beklentilerin karşılanmaması, yetersizlik duyguları (Volkman ve Anderson, 1998), beklentiler ile nelerin başarılabilceği arasındaki gerilim (Samuel ve Stephens, 2000) veya başarı ve başarı duygusu profesyonel kimliği etkiler. Öğretmenlik mesleğine adım atmış bir birey için çevresel faktörlerle ilgili deneyimleri çoğu zaman “fitting in” ya da oyunun kurallarını ve nasıl oynanacağını öğrenme şeklinde yorumlanmaktadır (Samuel ve Stephens, 2000). Bu hem kişisel yanı hem de profesyonel kimliği tatmin eden bir kariyer geliştirmenin yollarını aramayı içerir. Öğretmen adayları, kendi kişilik özelliklerine uygun bir öğretmenlik kimliği geliştirme ve kurumsal ve sosyal gereklilikler ile değişim için kaynaklar ve enerji üretmek arasında denge oluşturma göreviyle karşı karşıya kalırlar (Samuel ve Stephens, 2000).

Kişisel profesyonel kimlik birey tarafından geliştirilir ama bu gelişimde kurumların özelliklerinin ve kurumların sınırlılıkların rolü önemlidir (White, 2009). Her birey kurumsal ortamlara kendilerine özgü şekilde tepki gösterirler. Bu durum bireyin sınıf dışındaki etkenler ile günlük çalışma ortamı arasındaki ilişkiyi nasıl gördüğü hakkında değişik sonuçlar yaratır. Araştırmalar özellikle okul kültürünün öğretmenlik kimliğini etkileme yolları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Lasky, 2005). Politik, sosyal ve ekonomik sistemler okuldaki düzenlemeleri oluşturmada, okul yapısı da öğretmenin profesyonel kimliğinin şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik eğitiminden sonra çalışma yaşamına başlamış bir öğretmenin profesyonel kimlik gelişiminin devam ettiği görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Öğretmenlik kimliği, sosyal ve kişisel yaklaşımların her ikisi de dahil olmadan tanımlanamaz. Öğretmenlik kimliğinin oluştuğu yer hem bireysel hem de sosyal süreçlerdir (Krzywacki, 2009). Bu nedenle, öğretmen adaylarının profesyonel kimliğinin ortaya çıkışını ve kimlik oluşturma olgusunu açıklayabilmek için bireysel ve sosyal bakış açılarının öğretmenlik kimliğinin oluşumundaki rolünü ortaya koyacak bir kuramsal çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Genel anlamda kimlik ve daha özel anlamda öğretmenlik kimliği hakkında anlayışımızın artması, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Öğretmen adaylarının öğretmenliklerinin ilk yıllarına geçişleri sürecine yönelik yapılan araştırmalar, kimliğin öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak daha etkili bir şekilde öne çıkarılmasının önemini ortaya koymaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin iş verimlerinin ve iş tatmininin yükseltilmesi ve öğretmenler arasında iş bırakma oranının azaltılması gibi konular öğretmenlik kimliğinin sağlıklı oluşturulması ile yakından ilgili konulardır. Güçlü bir benlik ve profesyonel kimlik öğretmen adaylarının eğitimin doğasına ve gerekliliklerine yönelik anlayışlarını güçlendirmekte ve iş bırakmalarını engelleyerek kariyer gelişimini desteklemektedir (Cattley, 2007). Öğretmenlerin profesyonel kimliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimcileri için, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını anlamak ve onları desteklemek açısından da önemlidir (Beijaard vd. 2004).

Bu araştırma, öğretmenlik kimliğini etkilediği düşünülen etkenlerden, öğretmen eğitimi sırasında alınan dersler ve üniversite ortamına odaklanmaktadır Bu doğrultuda bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramayı amaçlamaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği geliştirmelerinde rol oynayan etkenler nelerdir?
2. Öğretmenlik kimliğinin gelişiminde rol oynayan etkenler öğretmen adayları tarafından nasıl yorumlanmaktadır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 65 son sınıf öğrencisi ile 2009 yılında aynı bölümden mezun olup, Adana ve çevre illerde henüz göreve başlamış olan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Göreve başlayan öğretmenlerin yeni mezun olup henüz çok fazla sınıf ortamında bulunmamış olmalarından dolayı bu iki grup arasında veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizi açısından farklı bir uygulama yapılmamıştır. Son sınıf öğrencilerinden 57'si kadın, 8'i erkek; mezun olan öğretmenlerden 16'sı kadın, 9'u erkektir ($\chi^2_{(1)}=7.86$, $p=.005$). Son sınıf öğrencilerinin 18'i ücretli olarak, mezun öğretmenlerin ise tamamı kadrolu olarak Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulu anasınıflarında öğretmenlik yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan *Öğretmenlik Kimliğini Oluşturan Etkenleri Belirleme Anketi* (ÖKEB) kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlik kimliğinin oluşmasında rol oynayan etkenlere ilişkin maddeler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu maddelere katılma düzeyleri, beşli likert şeklinde (tamamen katılıyorum=5, hiç katılmıyorum=1) düzenlenmiştir. İkinci bölümde likert tipindeki maddelerin birden başlayarak etkililik derecesine

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



göre sıralanması ve en etkili olduğunu düşündükleri üç maddenin açıklanması da istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında üniversitede aldıkları derslerden hangilerinin etkili olduğunu nedenleriyle açıklamaları ve kendilerini ne zamandan beri öğretmen gibi hissettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili üniversitede almış oldukları dersler sunulmuş ve bu dersleri birden başlayarak etkililik derecesine göre sıralamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Creswell, 2008). ÖKEB anketinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde uygun olduğunda yüzde ve frekans kullanılmış, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise içerik analizi uygulanarak kodlanmış ve kategorize edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği geliştirmeleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenlerin başında kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, sosyal çevre ve öğretmen eğitimi sürecinde uygulanan stajın olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik kimliğinin gelişiminde rol oynayan etmenler Tablo 1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.1. Öğretmenlik Kimliğinin Gelişiminde Rol Oynayan Etkenlerin Betimsel Analiz Sonuçları

Kendimi öğretmen gibi hissetmemde	Tamamen katılma		Genellikle katılma		Katılma		Top
	f	%	f	%	f	%	f
öğretme isteği	31	34,4	29	32,2	21	23,3	81
üniversitede aldığım eğitim (dersler, öğretmenlerim vd)	18	20	29	32,2	28	31,1	75
kişilik özelliklerim (çocuk sevgisi, sabırlı ve sorumluluk sahibi olma vb.)	40	44,4	24	26,7	15	16,7	79
çevre (öğretmen, arkadaşlar, ailem vd)	15	16,7	26	28,9	25	27,8	66
staj	19	21,1	16	17,8	28	31,1	63
ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenleri	6	6,7	11	12,2	16	17,8	33
okuduğum kitaplar, izlediğim filmler vb etkili olmuştur.	4	4,4	11	12,2	21	23,3	36

Turkish Studies

Tablo 1.1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 81’i öğretmenlik kimliğinin gelişiminde öğretme isteğinin etkili olduğunu söylemişlerdir. Görüşleri alınan katılımcıların 75’i öğretmen gibi hissetmede üniversitede alınan eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 79’u kişilik özelliklerinin öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan 66’sı içinde yaşadıkları çevrenin kendilerini öğretmen gibi hissetmede etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının 63’ü ise öğretmen gibi hissetmede üniversitede aldıkları öğretmenlik uygulamalarının (staj) etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarından öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olan etkenleri birden başlayarak etkililik derecesine göre sıralamaları istendiğinde ise öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri ilk etken kişilik özellikleri, ikinci etken öğretme isteği ve üçüncü etken üniversitede alınan eğitim olduğu görülmüştür. Katılımcıların ilk üç tercihlerinden elde edilen verilerin betimsel analizi Tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.2. Öğretmenlik Kimliğinin Gelişiminde Rol Oynayan Etkenlerden En Etkili Olanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Etmenlerin sıralaması	1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih		Top lam
	f	%	f	%	f	%	
Kişilik özellikleri	43	47,8	15	16,9	9	10,1	67
Öğretme isteği	12	13,3	30	33,7	15	16,9	57
Üniversitede alınan eğitim	9	10	23	25,8	15	16,9	47
Çevre	11	12,2	5	5,6	25	28,1	41
Staj	7	7,8	9	10,1	12	13,5	28

Tablo 1.1 ve 1.2 incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından öğretmenlik kimliğinin gelişiminde rol oynayan etkenlerden katılma düzeylerinin en yüksek olduğu etkenlerle derecelenmede en etkili olduğunu belirttikleri etkenlerin aynı olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde rol oynayan etkenlere ilişkin yorumları

Öğretmen adaylarından öğretmenlik kimliğinin gelişiminde en etkili olduğunu belirttikleri ilk üç etkenin öğretmenlik kimliğinin oluşmasını nasıl etkilediğini açıklamaları istenmiştir.

Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında kişilik özelliklerinin en etkili olduğunu 67 öğretmen adayı belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından biri (Ö47) “*Kişilik olarak çok sabırlı, anlayışlı, sorumluluk sahibiyim. Öğretmenliğin sabır gerektirdiğini ve çocuğa karşı sorumlu olmaktan geçtiğini biliyorum. Bu meslek tam bana göre*” şeklinde görüş bildirirken, bir diğeri (Ö76) bu konudaki görüşünü “*Kendimi öğretmen gibi hissetmemde en etkili olan kişilik özelliklerimdi çünkü benim için öğretmenlik demek çocuk ve onlara hayata dair eğitime dair her şeyi aktarabilmek paylaşabilmek demektir. Çocukları çok seviyordum. Onlar için emek harcamanın hayatta en anlamlı şeylerden biri olduğunu düşünüyordum ve genel olarak yaşantılarımda da çocuklar ile iletişimim her zaman iyi olmuştur*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların 57’si öğretmenlik kimliğinin oluşmasında en etkili ilk üç etkenden birinin de öğretme isteği olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan Ö30, “*Bir şeyler öğrenme ve öğretme konusunda çok hevesliyim ve bu da öğretmenlik için bir avantaj*” şeklinde bir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



açıklama yaparken, Ö89, “Öğretme isteği olmadan öğretmenlik mesleği uygulanamaz. Uygulansa da bu mesleği diğer mesleklerden ayıran bir şey kalmaz. Öğretmende öğretme isteği yoksa ne eğitim başarılı olur ne de öğrenci-öğretmen bu eğitim yaşantılarından haz alır” şeklinde açıklama yapmıştır.

Üniversitede alınan eğitim 47 katılımcı tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında en etkili ilk üç etkenden biri olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarından biri (Ö7) bu durumu, “Üniversitede aldığım eğitim mesleğimle ilgili gelişmemi sağlarken alanda öğrendiğim bilgiler mesleği daha iyi tanımamda ve kendimi öğretmen gibi hissetmemde etkili olmuştur” şeklinde açıklarken, bir diğeri (Ö69) görüşünü, “Üniversitede aldığım eğitim sırasında kişiliğimin de uygun olduğunu gördüm belki biraz da eğitim mesleğe uygun olmamı sağladı” şeklinde belirtmiştir.

Çevre etkeni de katılımcıların 41’i tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında en etkili ilk üç etkenden biri olarak ifade edilmiştir. Bu yönde görüş bildirenlerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında çevre etkeninin katılımcılar tarafından beş kategoride değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi “katılımcıların yakın çevresinde öğretmenlerin bulunması” olarak ifade edilebilir. Bu katılımcıların ailelerinde, akrabaları arasında, yakın çevrelerinde öğretmenlerin bulunması dikkat çekmektedir. Bu durum katılımcıların öğretmenliği daha yakından tanınmasını ve öğretmenlikle ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan biri (Ö77), “Kendi ağabeyimin de öğretmen olması, ailemde birden fazla öğretmen olması beni de bu mesleğe yönlendirdi” şeklinde düşüncesini ifade ederken, bir diğeri (Ö64) bu konudaki görüşünü “Çevremde olan öğretmenler, tanıdığım okul öncesi öğretmenleri etkili olmuştur” şeklinde dile getirmiştir.

Çevre etkeninin değerlendirildiği diğer bir kategori, “içinde yaşanılan çevrede öğretmenliğe yönelik olumlu tutum”dur. Bu kategori çerçevesinde görüş bildiren bir katılımcı (Ö38), “Çevreden bu mesleğe karşı duyulan saygınlık da etkilidir” derken, bir diğeri (Ö83), “Çevremdeki insanların öğretmenliğe bakış açıları ve yaptığım işe saygı duymaları kendimi öğretmen olarak hissetmemde en önemli faktör” ifadesini kullanmıştır.

“İçinde bulunulan çevrenin bireyi öğretmenliğe yönlendirmesi” kategorisi çerçevesinde görüş bildiren katılımcılardan biri (Ö24), “Ailem ve çevremdeki diğer insanlar bu mesleği yapabileceğim konusunda bana çok destek verdiler” şeklinde açıklama yaparken, diğeri (Ö26), “Çevremdekiler eskiden beri öğretmen gibi davrandığını ve sevecen olduğunu söyler” açıklamasını yapmıştır.

Çevre etkeninin ele alındığı dördüncü kategori, “içinde bulunduğu çevrede model öğretmenlerin olması”dır. Bu açıdan değerlendirme yapan katılımcılardan biri (Ö53) görüşünü, “Çevremde öğretmenlik mesleğini yapan insanlar bana bu mesleği sevdirdiler ve temsil ettiler” şeklinde ifade ederken, diğeri (Ö73), “Çevremde gördüğüm yanlış örnekler bu mesleğe daha çok sarılmamı tetikledi” şeklinde belirtmiştir.

Çevre etkeninin değerlendirildiği son kategori ise, “içinde bulunulan çevrenin bireye öğretmen gibi davranması”dır. Buna yönelik görüş bildiren bir katılımcı (Ö50), “Üniversitede bu bölümü kazandığımdan beri çevremdeki kişilerin beni hocam diye çağırmaları” ifadesini kullanırken, bir diğeri (Ö81), “Kişilik özelliğimde zaten çocuklara çeşitli şeyler öğretme isteğim vardı. Bu durum çevre, aile tarafından kabul görünce kendimi tam anlamıyla bir öğretmen gibi hissetmeye başladım. Örneğin velilerimin gelip de bana “Hocam nasılsınız bugün?” cümlesini kullandıklarında bile bu durum daha da pekişmiş oluyordu” şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcıların 28’i tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında en etkili ilk üç etkenden birinin “staj” olduğu ifade edilmiştir. Bu yönde görüş bildirenlerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında staj etkeninin katılımcılar tarafından iki kategoride

Turkish Studies

değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu kategorilerden ilki, “stajın bireylerin kendilerine ait öğretmen profilleri ile ilgili farkındalık kazanmaları için ortam sağlaması” olarak ifade edilebilir. Stajın etkisini bu kategori çerçevesinde değerlendiren katılımcılardan biri (Ö16) bu durumu, “*Staj yaparken de öğrendiklerimi gerçek hayata geçirmek gerçekten artık öğretmen olmuşum gibi hissettirdi*” şeklinde açıklarken, bir diğeri (Ö63), “*Staj tahminimden daha iyi öğretmen olabileceğimi düşünmemi sağladı*” şeklinde açıklamıştır. Stajın öğretmenlik kimliğinin oluşmasındaki etkisinin değerlendirildiği diğer kategori ise, “staj okulundaki öğretmen ve öğrencilerin bireye öğretmen gibi davranması”dır. Stajın etkisini bu kategori içerisinde değerlendiren bir katılımcı (Ö5) düşüncesini, “*Staja gittiğimizde orada çocukların bana “öğretmenim” diye hitap etmeleri çok etkilemişti*” şeklinde ifade ederken, diğeri (Ö29), “*Stajda çocukların bana “öğretmenim” demesi ve onlarla iç içe olmam mesleğimi benimsememde etkili oldu*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlik kimliği ve öğretmen eğitimi

Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programında aldıkları derslerden hangilerinin öğretmenlik kimliği oluşturmada etkili olduğunu düşündükleri de araştırılmıştır. Katılımcıların, öğretmenlik kimliğinin gelişiminde öğretmen eğitiminde aldıkları staj, çocuk gelişimi ve psikolojisi, sınıf yönetimi ve oyun gelişimi derslerinin etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmada etkili olduğunu düşündükleri derslere ilişkin elde edilen veriler betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Öğretmenlik Kimliğinin Gelişiminde Rol Oynayan “Üniversite Eğitimi” Kapsamında Alınan Derslerden En Etkili Olanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Derslerin sıralaması	1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Staj	30	33,3	27	30	28	31,1	85
Çocuk gelişimi ve psikolojisi	12	13,3	15	16,7	7	7,8	34
Sınıf yönetimi	12	13,3	8	8,9	7	7,8	27
Oyun gelişimi	3	3,3	7	7,8	15	16,7	25
Matematik eğitimi	7	7,8	6	6,7	7	7,8	20
Drama	10	11,1	3	3,3	6	6,7	19

Tablo 2.1 incelendiğinde, katılımcıların 85’i tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında üniversitede almış oldukları derslerden en etkili olanın staj olduğu ifade edilmiştir. Bu yönde görüş bildirenlerin ifadelerinden katılımcıların staj ortamında öğretmen ve çocuklar tarafından öğretmen olarak kabul edilmesinin ve buna uygun davranılmasının, mesleki yeterliliklerinin farkına varmalarının, mesleği daha iyi tanımalarının öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. Katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini; “*Stajlar çocuklarla olan deneyimlerimizi arttırıyor. Onların bize “öğretmenim” demesi bizim kendimize olan güvenimizi arttırmakta (Ö2)*”, “*Stajlar benim için en büyük kaynaktı. Çünkü stajlarda pratik kazanma imkanım oldu. Çocuklarla nasıl iletişim kurmam gerektiğini, etkinliklerin nasıl yapılacağını, etkinlik geçişlerinin nasıl olması gerektiğini öğrendim (Ö72)*”, “*İlk sırada dördüncü*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



sınıfta aldığım staj oldu çünkü tüm öğrendiklerimi oluşturduğum tüm alt yapıyı uygulayabilmeyi bunu kalıcı hale getirebilmeyi orada öğrendim. Üniversitenin anaokulunda tüm gün staj yapmak yapacağım işin bilincini, yoruculuğunu ama çocuklarda aldığımız sonuçla da duyduğumuz hazın mükemmel bir duygu olduğunu öğrendim. Kendimi öğretmen olarak gerçekten o zaman hissettim (Ö76)” şeklinde açıklamışlardır.

Üniversitede alınan derslerden çocukların gelişim özelliklerinin anlatıldığı çocuk gelişimi ve psikolojisi (erken çocukluk döneminde gelişim I-II) dersi katılımcıların 34’ü tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında en etkili derslerden biri olarak ifade edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan Ö89, “Kendimi öğretmen gibi hissetmem için en etkili ders Çocuk gelişimi ve psikolojisidir. Alanımız okulöncesi olduğu için ve de çocukların gelişim ve psikolojileri öğretmenlik mesleğimiz için en önemli etken olduğu için bu dersin kendimi öğretmen gibi hissetmemde etkili olduğunu düşünüyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Katılımcılardan 27’si sınıf yönetimi dersinin öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan Ö84 görüşünü, “Sınıf yönetimi dersi pratikte çok işime yaradı. Ayrıca çocukları daha iyi anlamam ve etkinlikleri iyi şekilde yönetmem açısından yararlı” şeklinde belirtirken, Ö83 “Sınıf yönetimi dersinin sınıftaki tutumum, yaklaşımlarım ve sınıf hakimiyetimdeki etkisi önemli” şeklinde ifade etmiştir.

Oyun gelişimi dersi 25 katılımcı tarafından öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili bulunmuştur. Oyun gelişimi dersini etkili bulan katılımcılardan biri (Ö84), “Çocukta oyun gelişimi dersi pratikte çok işime yaradı. Ayrıca çocukları daha iyi anlamam ve etkinlikleri iyi şekilde yönetmem açısından yararlı” şeklinde görüşünü belirtirken, bir diğeri (Ö89), “Çocuğa her şeyi oyunla vermemiz gerektiğini 4 yıllık eğitim sonunda iyice kavradık. Çünkü onların ayrı bir dünyası var. Ve en güzel, kalıcı öğrenmeleri de oyunla sağlayabiliriz. Bu nedenle oyun gelişimi dersi kendimi öğretmen gibi hissetmemde önemli olmuştur” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Araştırma soruları doğrultusunda öğretmen adaylarına kendilerini ne zamandan beri öğretmen gibi hissettikleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren kendilerini öğretmen gibi hissettikleri belirlenmiştir. Bu soruya yanıt olarak öğretmen adaylarından elde edilen veriler betimleyici istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Öğretmen Gibi Hissettikleri Zamana İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	f	%
Üniversite eğitimim öncesinden beri	6	6,7
Üniversite 1. sınıftan beri	4	4,4
Üniversite 2. sınıftan beri	2	2,2
Üniversite 3. sınıftan beri	26	28,9
Üniversite 4. sınıftan beri	32	35,6
Üniversiteden mezun olduğumdan beri	2	2,2
Atamam yapıldığından beri	15	16,7
Hiçbir zaman	3	3,3
Toplam	90	100

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 2.2 incelendiğinde, katılımcıların yarısından çoğunun (58 kişinin) kendilerini üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan 6'sının ise üniversite eğitiminden önce kendisini öğretmen gibi hissettiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenlerin kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, sosyal çevre ve öğretmen eğitimi sürecinde uygulanan stajın olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin oluşturulmasında alanlarıyla ilgili üniversitede almış oldukları derslerden en etkili olduğunu düşündükleri dersin staj olduğudur. Öğretmen adaylarının kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissetmeleri ulaşılan diğer bir sonuçtur. Staj uygulamasının üçüncü sınıfta başlıyor olmasının da bu durumda etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları pek çok açıdan alan yazınında ortaya konulan bulgularla örtüşmekte ve bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacılar (Krzywacki, 2009, Zembylas, 2003) öğretmen adaylarının profesyonel öğretmenlik kimliği oluşturma sürecinin bireysel ve sosyal etkenlerin bir araya gelmesi sonucunda devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, hem kişisel özelliklere hem de çevre ve eğitime yapılan bu çift taraflı vurgu anlamlıdır. Katılımcılar bireysel etkenler içinde kişilik özellikleri ve öğretme isteğini belirtirken çevre etkenini beş kategoride açıklamaktadırlar. Bu kategoriler; katılımcıların yakın çevresinde öğretmenlerin bulunması, içinde yaşanılan çevrede öğretmenliğe yönelik olumlu tutum, içinde bulunulan çevrenin bireyi öğretmenliğe yönlendirmesi, içinde bulunulan çevrede model öğretmenlerin olması ve içinde bulunulan çevrenin bireye öğretmen gibi davranması olarak sıralanabilir.

Bulgular arasında, öğretmenlik kimliğini etkileyen en önemli unsurlardan birisi olarak öğretmen eğitimi ve alınan dersler ön plana çıkmaktadır. Alan yazını da öğretmen eğitiminin, profesyonel kimlik geliştirme sürecindeki önemini vurgulamaktadır (Krzywacki, 2009, Lamote ve Engels, 2010, Beijaard, vd., 2004). Lamote ve Engels (2010), öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin sorumlulukları ve görevlerine yönelik dersler sunduklarını ama öğretmenlik kimliğinin programın temel hedefi değil programın bir yan ürünü olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Katılımcıların seçtiği, kendilerini öğretmen olarak hissetmelerine yardımcı olan dersler incelendiğinde öğretmen rolüne yönelik uygulamalı derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu dersler arasında staj özel bir yer tutmaktadır. Katılımcıların birçoğu, kendilerini staj yapmaya başladıktan sonra öğretmen gibi hissetmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında staj etkeni bireysel ve çevresel olmak üzere iki boyutta değerlendirilebilir. Birincisi, staj bireylerin kendilerine ait öğretmen profilleri ile ilgili farkındalık kazanmaları için ortam sağlamıştır. İkincisi, staj okulundaki öğretmen ve öğrencilerin öğretmen adayına öğretmen gibi davranması öğretmen adayının kendine yönelik algısını dolayısıyla öğretmenlik kimliğini etkilemiştir. Alan yazınında da staj önemli yer tutmaktadır. Öğretmen adayları staj döneminde farklı bakış açılarıyla karşı karşıya gelmekte, kendi öğretmenlik becerilerine yönelik geribildirim almakta (Cattley 2007), beklentileri ile nelerin başarılabilirliği arasındaki farkları algılamakta (Samuel ve Stephens, 2000) ve staj yaptıkları kuruma uyum sağlamaya çabalamaktadır (Samuel ve Stephens, 2000). Bu staj süreci hem kişisel yanı hem de profesyonel kimliği tatmin eden bir kariyer geliştirmenin yollarını aramayı içerir (Samuel ve Stephens, 2000).

Öğretmen yetiştirme programı öğretmenlik kimliğinin oluşumunda önemli bir dönüm noktasıdır. Kimlik oluşumu, bir pratik bilgi inşa etme sürecidir ve bu süreç kişisel ve kolektif olarak eğitimle alakalı görülen şeylerin bir entegrasyonu ve bütünleştirilmesi sürecidir (Beijaard,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Meijer ve Verloop, 2004). Bazı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının bir öğretmenin düzenli olarak neler yaptığını anlamaları için buna uygun dersler sunmaktadır. Ama öğretmenlik kimliğinin gelişimi çoğunlukla, öğretmenlik programının temel hedefinin sonucu olarak değil yan ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Lamote ve Engels, 2010). Bu süreçte öğretim elemanlarının yaptıkları uygulamalarda ve dersler sırasında öğretmen adaylarının inançlarına ve geçmiş yaşam deneyimlerine önem vermesi ve öğretmen adaylarının inanç ve deneyimlerini programın bir parçası haline getirmeleri önemlidir. Aksi takdirde bilgi ve beceriyle donanmış ama mesleki anlamda duygusal yatırımı düşük ve yeniliklere açık olmayan mezunlar ortaya çıkacaktır.

Öğretmenlik kimliği, öğretmen yetiştirme sürecinin sonunda bitmiş bir ürün değildir ama üniversite eğitimi kimlik gelişim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Erken çocukluk döneminde başlayan, üniversite öncesi okul yaşantısı ve sosyal çevre ile şekillenen kimlik bilinci ve öğretmenliğe yönelik tutum ve inançlar üniversite eğitimi sürecinde tutarlılık kazanarak profesyonel yaşam sırasındaki gelişimi için yönlendirici olacaktır.

KAYNAKÇA

- 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., MEIJER, P. C., ve VERLOOP, N. (2004). Reconsidering Research On Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., ve VERMUNT, J.D. (2000). Teachers' Perceptions Of Professional Identity: An Exploratory Study From A Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- BULLOUGH, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, Passion And Pedagogy In Teacher Education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- CATTLEY, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- COLDRON, J. ve SMITH, R. (1999). Active Location In Teachers' Construction Of Their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711- 726.
- COOPER, K. ve OLSON, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. BOND, D. DWORET, & R. T. BOAK (Eds.), *Changing Research And Practice: Teachers' Professionalism, Identities And Knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational Research: Plannig, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (3rd. ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- DANIELEWICZ, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- FRANZAK, J. K. (2002). Developing A Teacher Identity: The Impact Of Critical Friends Practice On The Student Teacher. *English Education*, 34 (4), 258-280.
- KAGAN, D. M. (1992). Implications Of Research On Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



- KNOWLES, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99–152). New York: Teachers College Press.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). In The Search Of The Essence Of A Good Teacher: Towards A More Holistic Approach In Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- KRZYWACKI, (2009). Becoming A Teacher: Emerging Teacher Identity In Mathematics Teacher Education. *Research Report 308*
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?sequence=1> Erişim Tarihi: 05-11-2010.
- LAMOTE, C. ve ENGELS, N. (2010). The Development Of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33 (1), 3–18.
- LASKY, S. (2005). A Sociocultural Approach To Understanding Teacher Identity, Agency And Professional Vulnerability In A Context Of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- LORTIE, D. C. (1975). *School-Teacher: A sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- O'CONNOR, K. E. (2008). “You Choose To Care”: Teachers, Emotions And Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- REYNOLDS, C. (1996). Cultural script for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, R. T. (Eds.) (1996). *Changing Research And Practice: Teachers' Professionalism, Identities, And Knowledge*. London, Washington, DC: Falmer Press.(69-78)
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- SAMUEL, M. ve STEPHENS, D. (2000). Critical Dialogues With Self: Developing Teacher Identities And Roles -A Case Study Of South African Student Teachers. *International Journal of Educational Research*, 33, 475-491.
- VOLKMANN, M. J. ve ANDERSON, M. A. (1997). Creating Professional Identity: Dilemmas And Metaphors Of A First-Year Chemistry Teacher. *Science Education*, 82 (3), 293-310.
- WHITE, K. R. (2009). Connecting Religion And Teacher Identity: The Unexplored Relationship Between Teachers And Religion In Public Schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 857–866.
- ZEMBYLAS, M. (2003). Interrogating “Teacher Identity”: Emotion, Resistance, And Self-Formation. *Educational Theory*, 53 (1), 107-127.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
 Volume 8/7 Summer 2013

