

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN
KİMLİĞİ GELİŞİMİ VE KENDİLERİNİ ÖĞRETMEN
HİSSETMELERİ ÜZERİNE BİR KARMA ARAŞTIRMA

YEŞİM CEYLAN

BOLU – 2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN
KİMLİĞİ GELİŞİMİ VE KENDİLERİNİ ÖĞRETMEN
HİSSETMELERİ ÜZERİNE BİR KARMA ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yeşim CEYLAN

Danışman
Doç. Dr. Recai AKKUŞ

BOLU, TEMMUZ - 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Yeşim CEYLAN tarafından hazırlanan “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi Ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (04.07.2019)

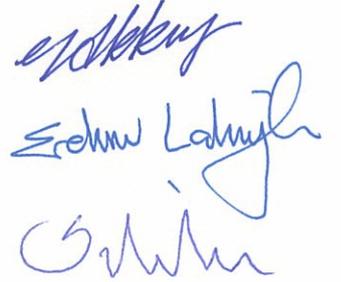
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Recai AKKUŞ

Üye : Prof. Dr. Erdiñ ÇAKIROĞLU

Üye : Doç. Dr. Selda YILDIRIM



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü 7.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma” baŐlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversiteye veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 04/07/2019

Yeşim Ceylan



Annem, Babam, Kardeşim
ve Anneanneme...

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimin ilk yılında öğrenme faaliyetinin bir farkındalık ile başladığını keşfetmemi sağlayan ve yüksek lisans boyunca paylaştığı kısa hikayelerle aslında verilerin hayatımızın içinde etrafımızda olduğunu fark ettirerek hayatı bir okul olarak görmemi sağlayan; kendisinin profesyonelliği, çalışkanlığı, sorumluluk duygusu ve tutumu ile bana her daim nasıl bir araştırmacı olmam gerektiğine dair rol model olan, süreç boyunca desteğini, sabrını esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Recai AKKUŞ'a gönülden teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders almış olduğum ve akademik yetkinlik kazanmamda katkıları olan Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Prof. Dr. Altay EREN, Doç. Dr. Selda YILDIRIM, Doç. Dr. İbrahim ÇETİN, Doç. Dr. Hüseyin Hüsni YILDIRIM hocalarımla her birine ve veri toplama sürecinde fikirleriyle destek olup, yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ercan TOP'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamı ve fikirlerimi geliştirmem yönünde düşünceleriyle yardımcı olan jüri üyelerim Prof. Dr. Erdiç ÇAKIROĞLU ve Doç. Dr. Selda YILDIRIM'a minnetlerimi sunuyorum.

Bu çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğretmen aday arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ediyorum ve öğrencilerle olan bu yollarının hep ışıkla dolmasını diliyorum.

Son olarak, hayatımın her döneminde destek olup gelişmemi ve büyümemi sağlayan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bugün olduğum kişi olmamın mimarı olan annem, babam ve kardeşime sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
GRAFİKLER DİZİNİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii
I. BÖLÜM.....	1
1.Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Tanımlar	7
II. BÖLÜM	9
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	9
2.1. Kimlik.....	9
2.2. Öğretmen Kimliği	14
2.2.1. Bir tür kişi olarak öğretmen kimliği	15
2.2.2. Topluluk pratiğinin bir parçası olarak öğretmen kimliği	16
2.2.3. Hikaye olarak öğretmen kimliği	18
2.2.4. Öğretmen kimliği bileşenleri	20
2.3. Matematik Öğretmen Kimliği	23
2.3.1. Matematiksel Kimlik	24

2.3.2. Matematik Öğretmen Kimliği	26
2.4. Kendini Öğretmen Hissetme	30
2.5. Öğretmen Eğitimi	32
2.5.1. Öğretmen eğitimi programı	32
2.6. Matematik öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışmalar.....	35
III. BÖLÜM.....	40
3. Yöntem.....	40
3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Süreci.....	41
3.3.1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği.....	42
3.3.1.1. Faktör analizi.....	45
3.3.1.2. Değişkenler.....	48
3.3.2. Görüşme	49
3.4. Veri Analizi.....	50
IV. BÖLÜM.....	60
4. Bulgular.....	60
4.1. Öğretim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğinin Sınıf Bazında İncelenmesi	61
4.2. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Öğretmen Hissetme Durumlarının Sınıf Bazlı İncelenmesi	65
4.3. Öğretmen Kimliğinin Alt Boyutları İle Öğretmen Hissetme Arasındaki İlişkinin Araştırılması.....	67
4.4. Öğretmen Kimliği Gelişiminin Araştırılması	70
V. BÖLÜM	80
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	80
5.1. Tartışma ve Sonuç	80
5.1.1. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ve öğretmen hissetme	80
5.1.2. Matematik öğretmen kimliği gelişimi	84

KAYNAKÇA	90
EKLER.....	101
Ek-1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	101
Ek-2. Etik Kurul İzin Belgesi	102
Ek-3. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği.....	103
Ek-4. Görüşme Soruları	106
Ek-5. Tez İsim Değişikliği Tutanağı	108
ÖZGEÇMİŞ	109



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Katılımcıların sınıf seviyesi bazında kadın/erkek dağılımı	41
Tablo 3. 2. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin alt boyutları.....	42
Tablo 3. 3. Açık uçlu sorular ve gerekçeleri	44
Tablo 3. 4. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerleri	46
Tablo 3. 5. Ortak yükler (Communalities)	46
Tablo 3. 6. Açıklanan toplam varyans değerleri	47
Tablo 3. 7. Öğretmen olarak kendine güvenme kategorisinin döndürülmüş faktör matrisi	48
Tablo 3. 8. Normallik testi Shapiro-Wilk değerleri	51
Tablo 3. 9. Sınıf seviyesinde homojen varyans analiz sonuçları	52
Tablo 3. 10. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan excel tablosu kesiti	53
Tablo 3. 11. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin değişen düşüncelerinin temaları	57
Tablo 4. 1. Öğretmen adaylarının öğretim tecrübesi.....	60
Tablo 4. 2. Kendini öğretmen olarak görme alt boyutunun betimsel istatistiği.....	61
Tablo 4. 3. Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun betimsel istatistiği.....	63
Tablo 4. 4. Katılımcı öğretmen alt boyutunun betimsel istatistiği.....	64
Tablo 4. 5. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin sınıf bazında betimsel istatistiği.....	65
Tablo 4. 6. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin sınıflar arası ikili ortalama farkları.....	66
Tablo 4. 7. Farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının kimlik alt boyut puanları ile öğretmen hissetme arasındaki ilişkiler.....	68
Tablo 4. 8. Öğretmen kimliği gelişimine ilişkin sorulara verilen cevapların frekans tablosu.....	71
Tablo 4. 9. Öğretmen olma duygusu temaları.....	73
Tablo 4. 10. Öğretmenlikle ilgili değişen düşünceler ilgili ortaya çıkan temalar ve frekansları	76

GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil 4. 1. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri ile kimliğin alt boyutları arasındaki ilişki grafiği..... 69



ÖZET

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ GELİŞİMİ VE KENDİLERİNİ ÖĞRETMEN HİSSETMELERİ ÜZERİNE BİR KARMA ARAŞTIRMA

Ceylan, Yeşim

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Recai AKKUŞ

Temmuz-2019, xii+109 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerini, mesleki kimlik gelişimlerini nasıl şekillendirdiklerini ve hangi durumlarda kendilerini öğretmen olarak hissettiklerini incelemektir. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliği ve kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu çalışma kapsamında 184 matematik öğretmen adayına, Friesen ve Besley'in (2013) "Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği"nin Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan versiyonu uygulanmıştır. Bunun yanı sıra 19 öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Görüşmeler ses kaydına alınıp, çözümlendikten sonra içerik analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler için sınıf bazlı karşılaştırmalarda ANOVA testi yapılmış, öğretmen hissetme ile kimlik arasındaki ilişki için Spearman Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşiminin kendilerini öğretmen olarak görme ve hissetmelerinde tetikleyici bir rol oynadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin öğretmenlik kimliği gelişiminde önemli bir unsur olduğu ve kimlik araştırmalarında duyuşsal boyutun göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik Öğretmen Adayı, Öğretmen Kimliği, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Hissetme

ABSTRACT**A MIXED RESEARCH ON TEACHER FEELINGS AND TEACHER IDENTITY
DEVELOPMENT OF PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS**

Ceylan, Yeşim

M. Sc. Thesis

Department of Primary Education

Mathematics Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Recai AKKUŞ

July-2019, xii+109 Pages

The aim of this study was to analyze how preservice mathematics teachers see themselves as teachers, how they construct their professional identities and in what conditions they feel as teachers. In addition, this study investigates the relationship between feeling as a teacher and teacher identity. A Turkish version of Early Teacher Identity Measure (ETIM) developed by Friesen and Besley (2013) was administered to 184 preservice mathematics teachers. In addition, 19 teacher candidates were interviewed. The audio recordings were transcribed and analyzed through content analysis. While ANOVA models were run to test the similarities of the means of academic years, Spearman Correlation coefficients were calculated to analyze the relationship between teacher feeling and teacher identity. According to the results of the study, having an interaction with students has a triggering role in preservice teachers' self-categorization and feeling as a teacher. In addition, it was concluded that feeling as a teacher is a crucial component for teacher identity development and the affective dimension should not be omitted in researches on identity.

Keywords: Preservice Mathematics Teacher, Teacher Identity, Teacher Training, Teacher Feeling

I. BÖLÜM

1.Giriş

Öğretmen kimliği, bireylerin kendileri ve eğitimcilerle yaptıkları işi anlamaları için tecrübeleri ve beklentilerini müzakere ettikleri sürekli ve dinamik bir süreçtir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Profesyonel kimlik gelişimi, öğretmen adayları için öğretmen olmayı öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bazı araştırmacılar, öğretmen olma rolünü öğrenmenin en az iyi bir öğretimin nasıl olması gerektiğini bilmek kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Friesen ve Besley, 2013). Son yıllarda araştırmacılar öğretmen kimliğine, öğretmenlerin öğrenmesini anlamak için bir araç gözüyle bakmaktadırlar (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Matheny, 2016). Kimlik öğretmenlerin öğretim kararlarını nasıl aldığını, kararlarını nelerin etkilediğini, öğretime dair vizyon ve inançlarını anlayabilmek için bir bakış açısı sağlamaktadır (Fairbanks, Dufy, Faircloth, He, Levin, Rohr ve Stein, 2010). Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim felsefelerini incelemek amacıyla (Friesen ve Besley, 2013) öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalar ağırlık kazanmıştır.

Öğretmen kimliği, öğretmenin mesleki rolü ile ilgili olması yönüyle “belirli bir tür kişi olarak öğretmen kimliği” (Gee, 2001) ele alınırken, öğretmenlerin katıldıkları topluluklar aracılığıyla kimliklerini geliştirmeleri ve değiştirmeleri yönüyle de “topluluk pratiğinin bir parçası olarak öğretmen kimliği” (Beijaard, Verloop ve Meijer, 2004) ve son olarak öğretmenlerin kendi anlattıkları hikayeleri aracılığıyla ya da başkalarının anlatmış olduğu hikayelerle inşa edilmesi ise “hikaye olarak öğretmen kimliği” (Sfard ve Prusak, 2005) olarak ele alınmıştır. Bu üç yaklaşım birbiriyle bağlantılı olmakla beraber öğretmen kimliğinin karmaşık yapısını açıklamak için detaylı bir çerçeve sağlamaktadır. Bu çalışmada, üç yaklaşımın iç içe girmiş olduğu yapı kabul edilerek çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin kimlikleri, öğretmen programına girdikten sonra şekillenmeye başlar ve öğrenimleri süresince devam eder. Aday öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarını ve gelişimlerini incelemek, hangi faktörlerin adayları farklı sonuçlara götürdüğünün belirlenmesinde yardımcı olabilir. Bu çalışmada öğretmen adayları ile çalışılmasının sebebi, öğretmen kimliğinin ilk gelişmeye başladığı zaman, öğretmen adaylarının eğitim sürecidir. Program içerisinde karşılaştıkları durumlar ile kimliklerini geliştirmeye devam ederler. Öğretmen adaylarıyla çalışmak, üniversitelerdeki öğretmen programının öğretmen kimliği gelişimine etkisini gözlemlemeye de yardımcı olur. Bu sebeple 4 farklı sınıf seviyesindeki öğretmen adayları ile çalışılarak, öğretmen adaylarının kimlik gelişimini etkileyen faktörlerin neler olduğu, farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının algıları arasında bir farklılık olup olmadığının saptanması ve kendilerini öğretmen hissetmeleri ile arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Öğretmen eğitimi geleneksel olarak, programa giren adayların programın amaçladığı hedefler doğrultusunda uygulama ve teori derslerini tamamlayarak okul deneyiminde uygulamaya geçirdikleri süreç olarak görülmektedir. Genellikle okul deneyimi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, adayların sınıftaki tecrübeleri analiz ettikleri gözlem evresidir. İkinci aşama ise, mesleki yetkinliklerini geliştirme ve sergileme fırsatı buldukları öğretim evresidir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018a).

Öğretmen adaylarının öğretim deneyimi kazanmaları, öğretmen kimliklerini oluşturmaları ve geliştirmeleri için önemli olduğu kadar öğretmen kimliklerinin oturması için de önemlidir. Öğretmen adayları, öğretim deneyimi kazandıkları bu dönemde öğretmen rolünü öğrenme ve bu rol ile kendilerini özdeşleştirme fırsatı bulurlar. Adayların, öğretmen rolüyle duygusal olarak özdeşleşmesi kendilerini öğretmen hissetmelerini pekiştirmektedir (Howard, 1965). Adayların öğretim pratiği kazanma fırsatı buldukları bu evrede başarılı bir süreç geçirmeleri kendilerine güven duymalarını sağlayarak öğretmen kimliği oluşturmalarına olumlu katkı sunarken; olumsuz bir süreç geçirmeleri ise kimlik çatışması yaşamalarına yol açabilir (Coward, Hommon, Johnson, Lambert ve Zhou, 2015; Izadinia, 2015). Bu sebeple hizmet öncesi öğretmen adaylarının üniversite öğrenciliğinden öğretmenliğe geçişlerinde kimlik gelişimlerini anlamak ve

hikayelerini bilmek, bir öğretmen için başarılı bir eğitimci olmanın yol haritasını anlamaya yardımcı olabilir.

Öğretmen adayları öğrencilik hayatında, matematiksel yetkinliğe sahip olduklarından ya da matematik yapabildiklerine inandıkları için matematik öğretmenliği programını seçmektedirler. Programda matematiğe ilişkin aldıkları ortak içerik bilgisi ve özel içerik bilgisine yönelik dersler öğretmen adaylarının konu bilgilerine güvenmelerini sağlarken matematik öğretmen kimliklerini de desteklemektedir (Kang ve Battey, 2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerini etkileyen unsurlar yalnızca matematik konu bilgisi ile ilişkili değil aynı zamanda matematik konu bilgisi dışındaki unsurları da içermektedir (Ernest, 1988). Bu unsurlar; bağlam, inanç ve öğretmenlik deneyimleri olabilir. Bağlam, öğretmen adaylarının içerisinde buldukları ortamları ve çevreyi içermektedir. İnanç, öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarını kapsar. Öğretmenlik deneyimleri ise, matematik ile ilgili yaptıkları pratikler ve çalışmalar sonucu kazandıkları tecrübelerdir.

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının kimlik gelişimlerini inceleyebilmek ve etkileyen faktörleri ortaya çıkarabilmek amacıyla Friesen ve Besley'in (2013) Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin (Early Teacher Identity Measure [ETIM]) Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, verileri detaylandırabilmek ve açıklayabilmek amacıyla görüşmeler yoluyla elde edilen adayları öğretmenliğe götüren hikayeleri incelenerek araştırmanın sorularına bütüncül cevaplar verilmiştir. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, "Kendini öğretmen olarak görme", "Öğretmen olarak kendine güvenme" ve "Katılımcı öğretmen" olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutların, sınıf seviyesine bağlı olarak nasıl değiştiği ve öğretmen hissetme ile aralarındaki ilişki açıklanmak üzere ayrıca incelenmiştir. Kimliğin üç alt boyutu ile kendini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, kimlik ve öğretmen olarak hissetme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Kimlik çalışmaları ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde, kimliğin kavramsallaştırılması ve kimliğin özellikleri ile ilgili çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Gee, 2001; Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Kimliğin, farklı araçlarla açığa çıkarılması (Sfard ve Prusak, 2005) ve öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istedikleri yani öğretmen algılarını araştıran çalışmalar mevcuttur (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nguyen, 2015).

Profesyonel öğretmen kimliğinin gelişimsel yapısı çok iyi anlaşılacakla beraber hizmet öncesi eğitim programlarına katıldıklarında, öğrencilerin öğretmen olmanın ne olduğu hakkındaki inançlarının gelişmeye başladığı ve bu gelişimin eğitim hayatları boyunca günlük hayattaki diğer deneyimleriyle etkileşimli olarak devam ettiği söylenebilir (Friesen ve Besley, 2013).

Matematik öğretmen kimliğine ilişkin çalışmalarda ise, yoğunluklu olarak yeni başlayan öğretmenlerle çalışıldığı gözlenmektedir (Flores ve Day, 2006; Hossain, Mendick ve Adler, 2013; Ma ve Singer-Gabella, 2011; Wallshaw, 2004). Matematik öğretmen kimliğinin doğasını ve gelişimini inceleyen Van Putten (2011) az sayıda 4.sınıf matematik öğretmen adayı ile çalışmıştır. Matematik öğretmen kimliği, kimliğin doğası gereği karmaşık bir yapıya sahiptir ve öğretmen olma sürecinin farklı evrelerinde bulunan geniş bir kitle ile çalışmak, matematik öğretmen kimliğinin nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına ışık tutacaktır.

Öğretmenlik mesleği için duyuşsal bir durum olan kendilerini öğretmen hissetmeleri, öğretmenlerin rolleriyle duyuşsal olarak özdeşleşmesidir. Bir öğretmen eğitimi programında da kendini öğretmen hissetme, öğretmenlik rolünü öğrenmek kadar önem kazanmaktadır (Zhao ve Zhang, 2017). Bir öğretmen adayının, kendini öğretmen görmesi, güvenmesi ve öğretim pratikleri kazanması kimliğinin bir parçasıyken bu süreçte kendini öğretmen hissetmesi de bu durumu duyuşsal olarak pekiştirecek bir etmendir (Howard, 1965). Ancak literatürü incelediğimizde kimlik çalışmalarında, duyuşsal boyutun göz ardı edildiğini görmekteyiz. Bu çalışmada, kimlik ile öğretmen

adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkiye değinilerek durumun detaylandırılması amaçlanmaktadır.

Türkiye literatürünü incelediğimizde, kimlik ile ilgili çalışmaların sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliğinde yoğunlaştığı görülmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Işıktaş, 2015; Oruç, 2012) ve matematik öğretmen kimliğine ilişkin kısıtlı çalışma bulunmaktadır (Akkoç, Yeşildere-İmre ve Balkanlıoğlu, 2003). Çelikdemir'in (2018) çalışmasında matematik öğretmen adaylarının öğretim deneyimleri video temelli incelenmesi üzerinden öğretmen adaylarının pratiklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuş ve bu yapılan çalışmanın kimliklerine ilişkin katkılarına değinilmiştir. Öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışmalar ya az sayıda katılımcı ile ya da tek bir sınıf seviyesindeki öğretmen adayları ile yapılmıştır. Literatürde, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarını inceleyecek, farklı sınıflardaki öğretmen adayları arasında fark olup olmadığını ele alacak ve öğretmen kimliğini kapsamlı şekilde analiz edecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, “Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini etkileyen faktörler nelerdir ve sınıf seviyesine bağlı mıdır? Adayların öğretmen kimliği ile kendilerini öğretmen hissetmeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” soruları temel alınarak, öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca mesleki kimliklerini nasıl oluşturdukları ve geliştirdikleri incelenecektir. Ayrıca literatürde bir eksiklik olarak görülen duyuşsal bir durum olan öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri incelenerek farklı sınıf seviyelerindeki adaylar arasında bir farklılık olup olmadığının ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki aday öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerini, mesleki kimlik gelişimlerinin nasıl şekillendiğini ve hangi durumlarda kendilerini öğretmen hissettiklerini incelemektir. Genel olarak öğretmen kimliğinin gelişim süreci değişik açılardan incelenmiş olsa da matematik öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişiminde program ve matematik temelli araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmaların birçoğu ya tek bir sınıf ile ya da çok az öğretmen ile çalışılarak yapılmıştır. Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki tüm öğretmen adayları ile çalışılarak kimliğe ilişkin daha

geniş bir açıdan bakmamızı sağlayacak bir perspektif geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının dört farklı sınıf seviyesindeki kimliklerine ilişkin algıları hakkında bilgi sahibi olunarak, kendilerini öğretmen hissetmeleri ile ilişkilendirilerek bunun sınıf seviyesine bağlı olup olmadığının keşfedilmesi ve literatürde bu boşluğa ışık tutulması ön görülmektedir.

Çalışmanın problemi doğrultusunda, çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Farklı sınıf seviyelerinde matematik öğretmen adaylarının, öğretmenliğe yönelik kimlik algıları farklılık göstermekte midir?
2. Farklı sınıf seviyelerindeki matematik öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri arasında farklılık gözlenmekte midir?
3. Farklı sınıf seviyelerindeki matematik öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri ile kimliğin 3 alt boyutu (kendini öğretmen olarak görme, öğretmen olarak kendine güvenme ve katılımcı öğretmen) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Farklı sınıf seviyelerinde matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimine yönelik algıları nelere bağlıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde az sayıdaki öğretmen grupları (Ma ve Singer - Gabella, 2011; Akkoç ve Yeşildere - İmre, 2017; Çelikdemir, 2018; Arslan, 2018) ve bir sınıf seviyesindeki öğretmen adayları ile çalışıldığı (Walshaw, 2004) görülmektedir. Bu çalışmada dört sınıf seviyesinden çok sayıda öğretmen adayı ile çalışılması matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerine ilişkin algıları hakkında geniş bir bakış açısı sunacağından literatüre katkıda bulunulması beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri ile ilgili literatür incelendiğinde kısıtlı çalışma olduğu görülmektedir (Howard, 1965; Bills, Giles ve

Rogers, 2016; Zhao ve Zhang, 2017). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri detaylandırılarak hangi durumlarda bu duyguların pekiştiği incelenerek adayların kendilerini öğretmen hissetmelerinin kimlikle ilişkisinin ne olduğuna dair çıkarımlarda bulunulmasının literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bu sebeple çalışma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde programa kayıtlı olan adayların deneyimleri ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından ölçek ve görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplarda ve görüşmelerde samimi oldukları varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve başkalarına nasıl anlattıklarıdır. Bu profesyonel yapı eğitimleri esnasında oluşur ve kariyerleri boyunca gelişir. Bu çalışmada, Friesen ve Besley'in (2013) ölçeğinin Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan versiyonu kullanılarak, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği için puanlar belirlenmiştir. Bu puanlar, kimliğin alt boyutları üzerinden yorumlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları; kendini öğretmen olarak görme, öğretmen olarak kendine güven ve katılımcı öğretmendir.

Kendini Öğretmen Olarak Görme: Bireyin öğretmen rolünü belirlemesini ve ilgili sosyal gruplara üyelikleriyle özdeşleştikçe kendilerini kategorize etme sürecini kapsamaktadır.

Öğretmen Olarak Kendine Güven: katılımcıların başarılı bir öğretmen olmak için gerekli becerilerine ve kaynaklarını geliştirme yeteneklerine güvenlerini yansıtır.

Katılımcı Öğretmen: katılımcıların, çocuklara doğal olarak eğilimleri olması ve memnuniyetle onlarla ilgilenmeleri ve öğretim yapmalarıdır.

Matematik Öğretmen Kimliği: Bireyin kendini bir matematik öğretmeni olarak tanımlaması, matematik öğretmeni olarak hareket etmesi ve matematiksel bağlamlarda anlam oluşturması ile yakından ilişkilidir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kimlik

Literatürde kimlik ile ilgili bir çok çalışma bulunmasına rağmen araştırmacılar tarafından kabul edilmiş tek bir tanımı yoktur (Sfard ve Prusak, 2015). Bu kavram için ortak bir tanım oluşmamasının sebebi, kimliğin insana ait sabit bir öz nitelik değil, ilişkisel bir fenomen olduğu düşüncesidir (Beijaard, Verloop ve Meijer, 2004). Gee (2001) kimliği, kişinin kendini “bir birey” olarak yorumlaması ve “belirli bir bağlamda” tanınması olarak ele alır (s. 99). Bu çerçevede Gee, kişilerin bağlamın değişmesi ile farklı kimliklere bürünebileceklerini yani çoklu kimliklere sahip olduklarını vurgulamaktadır. Gee’ye paralel olarak, Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain (1998) de kimliğin bağlama göre değişebileceği bakış açısıyla kimliği şöyle açıklamaktadırlar: Kimlik, kişinin sosyal ve kültürel olarak inşa edilmiş alanlarda başkaları tarafından görülme şeklidir. İnsanlar, tanıdık olmayan durumlarla karşılaştıklarında doğaçlamalar yaparak farklı bir kimliğe bürünebilmektedirler. Gee’nin (2001) kimliği, kişinin içinde yaşadığı sosyal bağlamın bir parçası olarak gördüğünü ifade eden Beijaard ve arkadaşları (2004) ise kimliği “Şu anda ben kimim?” tekrarlayan sorusuna verilen cevap olarak tanımlamaktadırlar (s. 108). Bu tanımda kimlik, bireyin aktif olduğu bir sürecin ürünü haline gelmektedir. Kimliğin süreç boyutunu öne çıkaran çalışması ile Sfard ve Prusak (2005), kimliği, kişilerle ilgili öyküler koleksiyonu olarak tanımlamanın yanı sıra daha özel olarak bireyler hakkında yeniden tanımlanan, onaylanabilen ve anlamlı anlatılar olarak ele almaktadır (s. 16). Hayatı bir video klipi olarak düşünürsek, dondurduğumuz anlık görüntünün üstesinden nasıl

geleceğimize ilişkin deneyimlerimizin gelecekteki hareketlerimize yön vereceğine değinmektedir.

Akkerman ve Meijer'e (2011) göre, kimlik bir öz anlatıdır ve buna ek olarak bireyin dışında gelişen olaylar ve zihnindekilerin ilişkisel olarak birleştirilmesidir. Bireyin farklı bağlamlarda diğerleriyle diyalogları ve kendi içindeki öz anlatıları ile oluşturduğu kimlik "diyalojik bir yapıya" sahiptir (Akkerman ve Meijer, 2011). Akkerman ve Meijer'in (2011) diyalojik görüşüne göre kimlik hem çoklu hem birleştirici, hem süreksiz hem sürekli, hem sosyal hem de bireysel yapıya sahiptir. Farklı bağlamlara göre değişen çoklu kimliğe sahip olmasının yanı sıra kimliklerin toplamı tek bir kişiyi meydana getirmektedir ve kimliklerin birliği ortaya çıkmaktadır. Bağlama göre kimlikler arası kayma yaşarken, içinde bulunduğumuz bağlamlar açısından kimlik süreksiz yapıdadır. Ancak, zaman içerisinde ise sürekli bir yapı seyretmektedir. Örneğin; bir birey iş yerinde profesyonel kimliğine büründüğünde, farklı bağlamlardaki kimlikleri (genellikle) süreksizlik gösterirken, profesyonel kimliğiyle aktif katılımcı rolüne büründüğü için profesyonel kimliği süreklilik gösterir ve gelişime açıktır. Kimlik kişinin iç müzakeresi sonucu oluşturulması yönüyle bireysel iken; toplumsal değer ve faaliyetlerden etkilenmesi yönüyle ise sosyaldır.

Kimlik, çoklu bağlamlarda ve çoklu topluluklarda yapılandırılmasıyla karmaşık bir yapıya sahiptir. Wenger'in (1998) ortaya koyduğu kimliğin beş boyutu, kimliğin karmaşık yapısının bir göstergesidir. Birinci boyut "biz kimiz" sorusu ile bizim ve etrafımızdakilerin bizi nasıl tanımladıkları ve somutlaştırdığı ve sosyal etkileşimlerden edindiğimiz tecrübeler ile kim olduğumuzu tanımladığımız uzlaştırılmış tecrübeler olarak görülmelidir. İkinci boyutta daha büyük bir grubun üyesi olma durumu vardır. Tanıdık olan ve tanıdık olmayanlar tarafından tanımlanan bir topluluğun üyesi olma durumudur. Bu iki boyut, kişinin tecrübeleriyle, çevresiyle ve üyesi olduğu bir topluluk aracılığıyla kendisini tanımlama evrelerinden oluşmaktadır. Üçüncü boyutta "biz kimiz" sorusunun "neredeydim, nereye gidiyorum" sorusuna evrildiği görülmektedir. Bu durum kimliğin "öğrenme süreci" olarak tanımlanmasına işaret etmektedir. Dördüncüsünde kimlik değişik formdaki kimliklerin tek kimlik çatısında toplanmasıyla tanımladığımız "biz kimiz" sorusunu çoklu üyeliklerin bağlantı noktası olarak tanımlanır. Son olarak kimlik

bölgesel ve küresel yapılar arasındaki ilişki olarak görülüyor ki, bu da daha geniş kapsamdaki söylemlerin tartışılması yoluyla meydana gelmektedir.

Bireyler toplum içerisinde, ortak tarih, kültür, gelenek ve görenekler yoluyla etkileşim halindedir. Kişi aynı sosyal kimliğe sahip olduğu çevreyi hem etkilemektedir hem de o çevreden etkilenmektedir. Dolayısıyla, bireylerin kimlikleri aynı bakış açısıyla gözlemlendiği gruplar tarafından sürekli olarak şekillendirilir (Hogg ve Abrams, 1988). Aynı şekilde bireyler kimliklerini içinde buldukları kültür içerisinde pratik ederler.

Kültür, bir grup insanın yaşam tarzıdır. Örneğin; bireyin bir topluluk, kabile veya ulusal kimliklerle ilgili olan bir dizi fikri benimsemesidir ve bunlarla kendini özdeşleştirmesidir. Bu, belirli bir dini veya etnik grubu, belirli bir dili veya lehçeyi benimsemesini içerebilir. Büyük grup tarafından yaygın şekilde kabul edilmiş fikirleri benimseyen bireyler o grubun bir parçası haline gelmektedir. Birey, ait olduğu kültürlerin her birinin belirli yönlerini alarak onları *kim olduğunu oluşturmak* ve *tanımlamak* için kullanır.

Kültürün ilk ortak paylaşımlarını yaptığımız ve öz-tanımlama sürecinin ilk başladığı yer, toplumun en küçük birimi olan ailedir. Bir aile, sıklıkla sosyalleştığımız, tutumlarımızı ve davranışlarımızı etkileyerek ve nihayetinde kimliğimizi şekillendiren ilk yapıdır (Henslin, Possamai ve Possamai-Inesedy, 2011). Yaşamın ilk aşamalarında çocuklar esnek zihinlere sahiptirler, ebeveynleri tarafından harekete geçirilen her türlü davranışı emerler ve böylece kendilerine ait değerlerine ve inançlarına karşı duydukları hislerini yavaş yavaş inşa ederler. Örneğin; bir akşam yemeğinin belirli bir saatte hep beraber yenilmesi, toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiği, belli olgulara ilişkin bakış açısı geliştirilmesi (alkol kullanımı, makyaj yapılması, giyim tarzları, kadının toplumdaki yeri...) ile ilgili oluşan ilk fikirler aileden edinilen temel bilgilerdir.

Aileler, gerekli kültürel bilgiyi inşa etmek ve toplum içinde etkileşimde bulunmak için uygun temelleri atarlar. Aile içinde başlayan temel bir sosyalleşme süreci olmaksızın bir kimliği derlemek neredeyse imkansızdır; bunu akran grupları, komşular, okul ve iş yerleri izlemektedir (Henslin, Possamai ve Possamai-Inesedy, 2011). Özünde

aile; içinde yaşanan kültüre girilmesine yardımcı olacak değerler, normlar, özellikler ve inançların yerleştirilmesinden sorumludur. Çok küçük yaşlardan başlayarak ebeveynlerimizin, aile büyüklerimizin gelenek göreneklerini ve normlarını benimseyerek büyüyoruz ve yaşlandıkça da bunlara tutunuyoruz. Bunlar bizler için kimliğimizin bir parçası haline gelene kadar uygulamaya devam ediyoruz ta ki, farklı kültürler barındıran topluluklara girene kadar. Farklı topluluklara giren birey kimliğinin bir parçası olarak getirdiği düşüncelerini ve davranışlarını sorgulamaya başlayarak kimliğini şekillendirmeye devam eder. Örneğin; Türkiye’de doğmuş bir birey yurtdışına yerleştikten sonra gittiği yerin kültürünü, kurallarını ve yaşam tarzlarını tanımaya ve zamanla da bunlardan bazılarını davranışlarında göstermeye başlar. Birey bunu, gittiği yere uyum sağlama sürecinde bazen doğal olarak bazen de zorunluluktan yapar ve kimliği bunun sonucu olarak şekillenir. Bir başka ülkeye yerleşmek ve yeni bir kültüre uyum sağlamak, kimliği olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek bir yaşam olayıdır (Koydemir ve Schütz, 2014). Buna göre topluma ait gelenek, görenekler, normlar, kültür ve yazılı olmayan kurallar kimliğin şekillenmesini ve yapılanmasını sağlamaktadır.

Birey, hayatındaki her aşamada kimliğinin inşasına katkıda bulunabilecek ya da değişikliğe sebep olabilecek yeni kavramlar öğrenir. Kimlik sosyal ilişkiler sonucunda ve başkalarıyla ilişki içinde oluşur (Rodgers ve Scott, 2008). Aynı zamanda sosyal ve kültürel birçok bağlama da bağlıdır. Burke (2004), kimliğin ayrılmaz bir biçimde sosyal yapılar ile bağlantılı olduğunu, çünkü bir grupta, okulda ya da iş yerinde bulunan pozisyona bağlı olduklarını ve bir kimliğin özelliklerinin bir sosyal yapı oluşturmak için kültür tarafından formüle edildiğini öne sürmektedir.

Birey, ailenin bir üyesi olmasıyla beraber kendini ifade ettiği arkadaş topluluklarına da sahiptir. Bu gruplar, bireyin kendini düşünsel açıdan ait hissettiği topluluklardır ve kişinin yaratmış olduğu *ailelerdir*. Bunlar bir kulüp, aynı spor takımını tutan bireyler, aynı müzik tarzını ya da giyim tarzını benimseyen kişiler ya da aynı düşünceleri paylaşmakta olduğu bir topluluk olabilir. Bu ait hissetme, bireyin grup üyeleri ile geliştireceği bağ sayesinde aidiyet duygusunun gelişimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, kimlik aidiyet içerisinde pratik edilir. Aidiyet duygusunun varlığı bireylerin kabul görme ihtiyaçlarını karşılayacağı için özgüvenlerini ve motivasyonlarını

arttıracaktır (Fairbanks, Dufy, Faircloth, He, Levin ve ark., 2010) ve kimliklerini pekiştirecektir. Birey, ailede temeli atılan kimliğinin barındırdığı bazı kalıpları, normları ve önyargıları sorgulama imkanı bulabilir. Bu sorgulamaların sonucunda, geleneksel ya da marjinal arkadaş grupları açığa çıkabilir. Buna göre, arkadaş gruplarının farklı kimliklere sahip bireylerden meydana geldiği söylenebilir. Arkadaş grupları ortak bir sosyal çerçeve oluşturmakla beraber farklı temel kimliklerin etkileşim imkanı bulduğu ortamlar yaratır.

Toplumun en küçük birimi olan aile, toplumla uyumlu davranış biçimleri geliştirmektedir. Ancak ailenin de farklı kültürel özellikleri olabileceği gibi bunlar sayesinde bireyin kimliğinde farklılıklar açığa çıkarabilir. Bu şekilde toplulukta farklı kültürlerin yarattığı ayrışmalar görülebilir. Bir ulus olarak düşünürsek, bireyler aynı dine inanıyor dahi olsa farklı mezheplere ya da gruplara mensup olabilirler. Bu kültürel yapılar, alt kimlik ve üst kimliği meydana getirmektedir (Gee, 2001). Dinler üst kimlik ile benzerlik gösterirken, mezhepler alt kimliğe sahiptir. Bireyler, mezhepler daha da ayrışıyor onu da hissedebilirler. Öyleyse içinde yaşanılan toplum bireylerin kimliklerinin genel özelliklerini belirlemektedir. Bu, bireyin kültürel kimliği yani makro kimliğidir; bunun yanı sıra bireyin kimliğinin özelleşmesine katkı sağlayan, yaşanılan ortam ve koşulların etkisinde olan mikro kimlikleri de bulunmaktadır (Watchter, Ventriglio ve Bhugra, 2015).

Mikro kimlik, bireyin kendini algılayışı ve sosyal bağlamından nasıl etkilendiği ile ilgilidir. İnsanların yaşadığı günlük bağlamlarda kimliğin gerçek zamanlı ifadesi olarak da görülebilir (Van der Gaag, Albers ve Kunnen, 2016). Mikro kimlikler yerel yaşamın bir parçasıdır. Bu nedenle belirli bir cadde veya küçük bir coğrafi alan, bireyin kimliğinin farklı yönleri üzerinde etkili olabilir. Bireyin yakın çevresi ve kendine bağlı olarak kimliğin mikro düzeyde bileşenleri: bireyin ailesi ve geçmişi, önemli yaşam olayları, öğretim geçmişi ve arkadaşlarıyla etkileşimidir (Kayongo-Male ve Lee, 2004).

Bireyler, sosyal yapıya sahip toplumsal varlıklardır. Çeşitli varlıklar ve ortamlar ile etkileşim halindedir. Kimlik, durumlardan etkilenmesi ve değişmesi (Coward, Hommon, Johnson, Lamberti Indiatsi ve Zhou, 2015), tekrar tekrar yeniden yapılandırılıp

sürekli bütünleştirilmesi (Beijaard ve ark., 2004) ve stabil olmayıp akışkan bir sürece sahip olduğundan (Nichols, Schutz, Rodgers ve Bilica, 2017) daima değişime açıktır (Fairbanks ve ark., 2010). Lave ve Wenger (1991), kimliklerin sosyal pratiklere katılım yoluyla geliştirildiğini belirtmektedir. “Öğrenme, kimlik yapılandırmasını içerir” (Lave ve Wenger, 1991, s. 53). Bu özelliğiyle kimlik statik değil, dinamik bir yapıya sahiptir (Akkerman ve Meijer, 2011; Flores ve Day, 2006).

Kimlik, bütünsel bir yapıya sahip olmasına rağmen “kültürel kimlik”, “mesleki kimlik” gibi çeşitli bağlamlarda karşılıkları da vardır. Bireyin çekirdek ve alt kimliklerinin yanı sıra, inançları ve öğretim uygulamaları doğrultusunda mesleki kimliği oluşmaya başlar (Van Putten, 2011). Bireyler ilgi alanları ve yaşantıları sonucu aldıkları eğitim yoluyla profesyonel kimliklerini oluştururlar. Bir grup profesyonel niteliğe sahip insanı diğerlerinden tanınabilir şekilde farklı kılan profesyonel kimliktir (Sachs, 2001). Profesyonel kimlik bireylerin, iş olarak gördükleri sosyal, kültürel ve kuramsal ortamda etkileşimleri sonucu gelişmektedir. Profesyonel kimlik, bir gruba özgü bir dizi nitelik yüklemektedir. Öğretmen kimliği de bir profesyonel kimliktir ve dolayısıyla bu çalışmada profesyonel kimlik olarak öğretmen kimliği incelenecektir.

2.2. Öğretmen Kimliği

Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde durmaktadır. Bir bireyin belirli bir bağlamda belirli bir anda öğretmen kimliği ile aktif bir katılımcı rolü göstermesi yani bir bireyin öğretmenlik yaşamı ile ilgilidir. Buna bağlı olarak “bir tür kişi olarak öğretmen kimliği”, “topluluk pratiğinin bir parçası olarak öğretmen kimliği” ve “hikaye olarak öğretmen kimliği” başlıklarında incelenmiştir. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleki rollerine ve farklı topluluklara katılımlarına dayanarak “belirli bir tür kişi” olarak kabul edilir (Gee, 2001). Öğretmenleri, katılmış olduğu topluluklar aracılığıyla kimliklerini geliştirmeleri ve değiştirmeleri sebebiyle uygulama topluluğunun bir parçası olarak görülür (Lave ve Wenger, 1991). Son olarak öğretmenlerin kendileri hakkında anlattıkları öyküler kimliklerini incelemek üzere bir perspektif sunmaktadır (Sfard ve Prusak, 2005). Örneğin; bir öğretmen adayı çocukluktan itibaren öğretmen olmayı

arzularak, öğretmenlik rolünü benimseyebilir. Hayatının farklı dönemlerinde bunu pratik haline getirerek (oyunlar oynarken öğretmen rolünde olması, kendinden küçük çocuklara bir şeyler öğretmeye çalışması gibi benzer durumlar) ve bu süreçte aldığı profesyonel eğitim aracılığıyla da formal deneyimler kazanabilir. Böylece öğretmen adayları, nasıl öğretmen olduklarını anlatmalarının yanı sıra nasıl bir öğretmen olmak istediklerini anlatarak hikayeler aracılığıyla kimliklerini geliştirirler. Bu örnekten de, bu üç yapının iç içe olduğu görülmektedir. Bu bölümde, öğretmen kimliğine açıklık getirebilmek için bu üç yaklaşım ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.2.1. Bir tür kişi olarak öğretmen kimliği

Öğretmen kimliği, bireylere öğretmen olarak kendi fikirlerini nasıl uygulayacaklarına, “nasıl davranacaklarına”, davranışlarını nasıl yapılandırabileceklerine ve çalışmalarını ile toplumdaki yerlerini “nasıl anlamlandıracaklarına” ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Sachs, 2005, s. 15). Böylece bir öğretmen bir dersi nasıl ele alacağına, nasıl bir öğretim yapacağına karar verebilir ve değişen öğretim durumlarında nasıl tepki vereceğini şekillendirebilir. Buna paralel olarak Timotsuk ve Ugaste (2010, s. 1564) ise öğretmen kimliğini şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğretmen mesleki kimliği, kişinin öğretimle ilgili durumları, pratik mesleki faaliyetlerinde kendini gösteren ilişkileri, öğretmenlik mesleğine aidiyeti ve öğrenme deneyimlerinin” bütünüdür. Bir profesyonel kimlik duygusu, öğretmenlerin öz-yeterliklerine, motivasyonlarına, bağlılıklarına ve iş tatminlerine katkıda bulunacağından kimlik duygusu, etkili bir öğretmen olmanın kilit bir faktörüdür denilebilir.

Öğretmen kimliği gelişim süreci, kişinin kendisini öğretim ve çalışma ortamlarında nasıl tanıttığı ve başkaları tarafından nasıl tanındığı ile ilgilidir. Öğretmenler bu süreçte öğretim ve çalışma ortamları içerisinde nasıl davranacaklarını, nasıl giyineceklerini ve nasıl konuşacaklarını kendilerini tanımladıkları kimliğe göre şekillendirirler (Matheny, 2016). Öğretmenlerin kendilerini tanımlama süreçleri, “öğretmen olmayı öğrenmeleri” anlamına gelmektedir (Sachs, 2005). Öğretmen olmayı

öğrenmeleri sadece öğretmeyi öğrenmek gibi becerileri kazanmayı içermez aynı zamanda “öğretmen olmanın ne demek olduğunun” anlaşılması ve geliştirilmesidir.

2.2.2. Topluluk pratiğinin bir parçası olarak öğretmen kimliği

Beijaard, Verloop ve Meijer (2004), öğretmen kimliğini, öğretmenlerin kendilerini tekrar tekrar yapılandırdıkları, bireysel ve toplumsal öğretmenlikle alakalı olan unsurların sürekli bütünleştirilmesi olarak görmektedir. Beijaard ve arkadaşları (2004) bu çalışmalarında öğretmen kimliğine ilişkin yaptıkları kapsamlı literatür taraması sonucunda öğretmen kimliğinin dört ortak özelliğini de ortaya koymaktadırlar: a) kesinleşmiş bir varlık değildir; devam eden yorumlamaların ve deneyimlerin yeniden yorumlanması sürecidir. Bu durum, öğretmen kimliğini hem “Şu anda kimim?” hem de “Kim olmak isterim?” sorusunun cevabı olarak karşımıza çıkarmaktadır. Öğretmen kimliği sabit olmayan dinamik bir yapıya sahiptir; b) Öğretmen kimliği, uygulama topluluğu ile ilişkili olmasının yanı sıra hem kişisel hem de bağlamsal bileşenlere sahiptir. Öğretmenlerin çalıştığı okulların kendi okul kültürleri bulunmaktadır, öğretmenler bu kültürden etkilenmelerine rağmen bir dereceye kadar kendi öğretim kültürlerini geliştirebileceklerdir; c) Uyumlu bir bütünü meydana getiren bir kaç alt kimlikten oluşur. Bir öğretmenin profesyonel kimliği birbiriyle uyumlu alt kimliklerden oluşur. Alt kimlikleri öğretmenlerin farklı bağlamları ve ilişkileri ile ilgilidir. Bir öğretmen için bu alt kimliklerin çatışmaması, dengeli ve uyumlu olması önemlidir; d) Topluluklara katılım, öğretmenin hedeflerine uygun olarak mesleki gelişim ve öğrenmelerini sürdürmesi açısından öğretmen kimliğinin önemli bir besleyicisidir. Öğretmenlerin öğretim topluluklarına aktif katılım yoluyla hedeflerine ulaşmaları için mevcut kaynaklara bağlı olarak öğretmenlikle ilgili faaliyetlerde bulunabilecekleri çeşitli yollar mevcuttur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aktif olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim topluluklarına katılarak edinmiş oldukları kişisel pratikleri, öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili olmasının yanı sıra iletişim becerileri, öğrencileri tanıması ve nasıl yaklaşacağına dair bir model belirlemesi, öğrencileri ve

meslektaşları ile nasıl iletişim kuracağını da içermektedir. Öğretmenler, meslektaşları ve diğer bireylerle ilişkileri sonucunda kendi rollerini anlamlandırır ve tanımlarlar. Öğretmen kimliği topluluklar, organizasyonlar ve öğretmenler arasındaki ilişkiden doğması sebebiyle başkalarından bağımsız düşünülemez (Sachs, 2005). Öğretmenler meslektaşları ile etkileşimde bulunarak aidiyet duygusu geliştirmektedirler. Öğretmenler arasında kurulan ilişkilerin olumlu olması aidiyet duygusunun gelişmesini sağlayacak; bu da motivasyonlarını etkileyeceği için öğretmen kimliği gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Fairbanks ve arkadaşlarına (2010) göre, öğretmenlerin aidiyet duygusu yüksek olursa, buldukları ortama kolaylıkla uyum sağlarlar. Bireyler kendi bakış açıları ve düşüncelerine uygun davrandıkları için öğretim uygulamalarını daha kolay bir şekilde yerine getirebilirler. Böylece mesleki kimlik, aidiyet içerisinde pratik edilmiş olacaktır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öz-yeterlikleri de artacaktır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, mesleki kimliklerinin evrimini sağlayacaktır.

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen olmak isteyen bireylerin önceki (öğrenci olarak edindikleri) öğretimsel deneyimlerinin öğretmenlik mesleğine evrimleşmeye başladığı ve kişide öğretmen kimliğinin meslek olarak şekillendiği ilk yerlerdendir. Öğretmen adayları, programa girdikten sonra aldıkları eğitim ve öğretmen eğitimcileri ile olan etkileşimleri aracılığıyla öğretmen kimliklerini şekillendirmeye başlarlar ve bu, süreç boyunca devam eder (Izadinia, 2015; Timostsuk ve Ugaste, 2010). Bu şekillenmenin en önemli faktörü meslek öncesi adayların aldıkları eğitimidir. Öğretmen adayları okurlar, öğrenirler ve kendi öğretim programlarının topluluklarında, sınıflarda, okul deneyimlerinde ve daha sonra ilk öğretmenlik yıllarında öğretim yaparlar (Matheny, 2016). Katılımları yoluyla edindikleri bilgileri nasıl organize edeceklerini öğrenirler ve bu eylemler öğretmen kimliklerini şekillendirmelerini sağlar ve beklentileri hakkındaki farkındalıklarını artırır (Beauchamp ve Thomas, 2011). Öğretmen adayları eğitimleri sırasında eğitimle ilgili terimleri öğrenerek alanları ile ilgili konuşmayı, deneyimlerinden öğrenmeyi ve “öğretmeyi” öğrenirler (Matheny, 2016; Sachs, 2005). Eğitim pratikleri kazanarak, olumsuz deneyimleri nasıl olumluya dönüştürebileceklerini öğrenirler. Özellikle öğretmen adayları için pratiğe adım atmak farklı topluluk bağlamları aracılığıyla onların tecrübelerini şekillendirir ve öğretimin ne demek olduğu hakkındaki düşüncelerine katkı sunar. Tüm bunlar yeni bir kimlik oluşturma sürecini meydana

getirir. Timostsuk ve Ugaste (2010) ilk öğretmenlik eğitiminin, gelecekteki mesleklerinde onları destekleyecek sağlam bir öğretmen kimliği oluşturmaya başlaması için önemli bir zaman olduğunu düşünmektedirler. Adayların aldıkları eğitim, gelişimlerini şekillendirip karşılaştıkları mevcut durumlarda karar verme eylemleri için öğretici birer kaynak görevi görecektir. Öğretmen adayları, aynı eğitimden geçmelerine rağmen bireyde meydana gelen değişimler ve gelişmeler birbirinden farklıdır. Bunun sebebi, aldıkları eğitimin yanı sıra yaşadıkları çevresel koşullardır. Öğrencilerin deneyimleri, sosyal sorumluluk projeleri, kişisel gelişim programları, ilgi alanları doğrultusunda yöneldikleri faaliyetler yani öğretmen adaylarının öğrencilik hayatını oluşturan etmenler de öğretmen kimliği gelişimini etkilemektedir. Buna göre, Van Putten'in (2011) belirttiği gibi öğretmen adayları, eğitimlerinden, eğitim - öğretim süreçlerinden ve deneyimlerinden oluşan bir kimliğe sahiptir.

Yeni oluşmakta olan öğretmen kimliği bu süreç içerisinde en çok edindikleri mesleki deneyimlerden beslenmektedir. Öğretmen adayları için mesleki deneyimler, sınıfta yaptıkları mikro öğretim olabileceği gibi okullarda yaptıkları staj deneyimleri, öğretim üzerine yapılan tartışmalar, meslektaşları ile etkileşim içerisinde bulunmak olabilir. Wilson, Mojica ve Confrey (2013), öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının görevlerine ilişkin çıkarımlarda bulunmalarına ve çocukların düşüncelerini çeşitli modellerle analiz etmelerine fırsat verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarına bu fırsatların verilmesi, pedagojik ve pedagojik alan bilgilerini pratik etmelerini sağlayacaktır.

2.2.3. Hikaye olarak öğretmen kimliği

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kendilerine anlattıkları hikayeler ya da başkalarının anlatmış olduğu hikayeler aracılığıyla yorumlanır ve inşa edilir (Matheny, 2016). Bu hikayeler, gerçek kimlikleri ile ulaşılmak istenen kimliklerin bütünüdür. Öğretmenler, gerçekte kim olduklarını anlatmalarının yanı sıra gelecekte kim olmak istediklerinden de bahsedebilirler (Sfard ve Prusak, 2005). Örneğin; daha iyi bir

öğretmen olmak, daha iyi bir öğretim yapabilmek gibi nasıl bir öğretmen olmak istediklerini tarif eden hikayelerden oluşur. Eğer öğretmenlerin gerçek kimlikleri ile istedikleri kimlik arasındaki boşluk çok büyük ise istedikleri kimliğe ısrarlarına rağmen ulaşamamaları onları mutsuzluğa ve karamsarlığa itebilir (Matheny, 2016). Çoğu durumda istenilen kimlik ile gerçek kimlik arasındaki bu boşluğu kapatmanın yolu öğrenmekten geçmektedir (Sfard ve Prusak, 2005). Öğrenmenin amacı, kişinin mesleki kimliği için neyin önemli olduğuna karar verip istenilen kimlik ile gerçek kimlik arasındaki o boşluğun kapatılmasıdır. Bu boşluk, içerik açısından farklı meslek gruplarında değişkenlik gösterse de kişi özünde mesleğini daha iyi yerine getirebilmek için hedefli arayışlara yönelmektedir (Örneğin: bir aşçı farklı pişirme teknikleri öğrenmek isteyebilir; bir satış müdürü etkili pazarlama hakkında seminerlere katılabilir; bir öğretmen teknolojinin sınıf ortamında kullanımı hakkında eğitim alabilir).

Beijaard, Meijer ve Verloop'a (2004) göre, bir öğretmenin biyografisi kimlik oluşumu sürecinde önem taşımaktadır. Onları öğretmenlik mesleğine yönelten etkenleri, hayatlarında önemli yer tutan öğretmenleri, öğretim deneyimleri ve mesleki eğitim esnasında onları değiştiren ve geliştiren etmenlerin neler olduğunu anlamak kimlik oluşturma süreçlerini anlamak açısından oldukça önemlidir. Kimlik oluşturma ve öğretmen adaylarının kimlik gelişimi sürecinin anlaşılması, bireylerin “nasıl bir öğretmen” olacakları resmini çizmeleri sebebiyle öğretmen eğitimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Hildenbrand ve Arndt, 2016; Oruç, 2012). Öğretmen adayları, anlattıkları öyküler aracılığıyla kendilerini aktif olarak tanımlayarak “öğretmen olmayı öğrenme” sürecini daha iyi anlamlandırır. “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” sorusuna cevaben anlattıkları öyküler aracılığıyla da öğretmen kimliklerini geliştirmeye devam ederler. Bu öyküler aracılığıyla öğretmen kimliklerini oluştururlar. Bunun yanı sıra öğretmen öyküleri, öğretmen adaylarının mevcut ve gelecekteki kararlarına yön verirken aynı zamanda önceki kararlarını ve eylemlerini de açıklamalarına yardımcı olur (Sfard ve Prusak, 2005).

2.2.4. Öğretmen kimliği bileşenleri

Mesleki kimlik, anlatılar, inançlar, tutumlar (Sfard ve Prusak, 2005), güven (Izadinia, 2013) ve motivasyon (Coward, Hommon, Johnson, Lambert, Indiatsi ve Zhou, 2015) bileşenlerini kapsar. Öğretmen inançları; öğretmenlerin kendileri, öğrencileri, öğrencilerin öğrenmeleri, öğretim yöntemleri, müfredat ve sosyal kurumlar hakkında geliştirdikleri birbiriyle ilişkili içsel perspektiflerdir (Pajares, 1992). Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi programına getirdikleri önceki inançları, yeni bilgi ve deneyimleri yorumlamalarında temel oluşturur ve öğrencilik hayatları boyunca aldıkları eğitim inançlarını şekillendirir. Öğretmen adaylarının önceki inançları, aynı zamanda arzu ettikleri öğretmen imajı ile ilgili beklentilerini ve hedeflerini temsil etmektedir (Nichols, Schutz, Rodgers ve Bilica, 2017). Öğretmen inançları, öğretmenlerin eğitimlerinde edindikleri bilgileri filtrelemelerini ve kendilerine uyarlamalarını sağlar (Fairbanks ve ark., 2010) ve bu inançların yapısının anlaşılması, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmenin yanı sıra adayları mesleğe profesyonel olarak hazırlayabilmek için şarttır (Pajares, 1992). Adayların bu uyarlamaları kimliklerinin oluşumuna katkı sağlayacağı gibi, oluşan kimlikleri de ilerideki öğretimleri için bir esas teşkil edecektir (Van Putten, 2011). Bu sebeple inançlar, öğretmenlerin bilgilerinin ve öğretim kararları vermelerinin önemli bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (Kagan, 1992).

Öğretmen inançları; öğretmeye ve öğrenmeye dair inançlar olmak üzere ikiye ayrılır. Öğretmeye dair inançları “nasıl bir öğretim olacağı” ile ilgiliyken; öğrenmeye dair inançları ise “öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine” dair inançlarıdır. Bu inançlar, kazanılan deneyimler ve karşılaşılan durumların etkisiyle değişime uğrayabilir (Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love ve Hewson, 2010). İnançlarda gerçekleşecek değişim kolay olmayacaktır; zaman ve sabır gerektiren bir süreçtir. Çünkü öğretmen inançları temel inançlar olarak görülmektedir ve temel inançlar olay ve durumlar aracılığıyla kazanılmasına rağmen değiştirilmesi çok zordur (Duru, 2014; Pajares, 1992).

Öğretmen inançları, öğretmenlerin vizyonlarını belirler (Fairbanks ve ark., 2010). Öğrenmeye dair inançları, öğretmenlerin vizyonlarını şekillendirmektedir. Parsons, Vaughn, Malloy ve Pierceynski'ye (2017) göre, öğretmenler vizyonlarını uygulamalarını kendi kişisel inançlarına göre hayata geçirmek ve yeniden düzenlemek için kullanabilirler. Vizyonlar, öğretmenlerin öğrencilerine aşlamak istediklerini vurgular (Fairbanks ve ark., 2010; Parsons, Vaughn, Malloy ve Pierceynski, 2017). Buna bağlı olarak da öğretmen adayları eğitimleri süresince, gelecekteki çalışmaları için net bir vizyon düşünmeye ve ifade etmeye teşvik edilir. Sosyal olarak oluşturulan bu vizyonlar, statik yapılar değildir. Vizyon da aynı inanç gibi karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir (Zembylas ve Chubbuck, 2015). Öğretmen kimliği; öğretmenlerin inançları ve vizyonları ile uyum içerisinde gelişmektedir.

Fairbanks ve arkadaşlarına (2010) göre vizyon, öğretmenlerin kişisel taahhütleridir. Öğretmenlerin, müfredatı öğretmekten daha fazlasını yapmalarını sağlar. Böylece öğretmenlerin sahip oldukları vizyon, kişisel pratiklerini yönlendirmektedir. Vizyon sahibi öğretmenler, daha düşünceli bir şekilde ders planlayabilirler çünkü müfredat için ihtiyaç duyulan şeylerden daha fazlasını sağlama konusunda kişisel bir sorumluluğa sahiptirler. Bu anlamda vizyon, öğretmenleri bilginin ötesine götürebilir, yalnızca akademik anlamda yetkin olmalarından ziyade daha fazla bir şey olmaları konusunda ilham verebilir. Bunun yanı sıra vizyon, öğretmenlerin kısıtlayıcı politikalara karşı koyma çabalarını körükleyen azmin ve ısrarın kaynağı olabilecek bir platform da sağlar. Öğretmenlerin vizyonları doğrultusunda sahip oldukları azim, uygulamaları esnasında ve mesleki hayatlarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece öğretmenlerin sahip oldukları vizyonları, onların kişisel pratiklerini ve motivasyonlarını da etkilemektedir.

Deci ve Ryan'a (2000) göre; motivasyon enerji, irade, ısrar ve eylemlerle ilgili tüm bakış açıları, ayrıca bireyin eylemi yaparkenki amacı ile ilgilidir. Bireyler, eylemin değeri veya dışsal zorlama, eylemi yapma durumunda alacağı dışsal ödül veya dışsal ceza, kişisel üstün olma veya sorgulama korkusu gibi nedenlerle eylemde bulunabilirler (Durmaz, 2012). Bu anlamda motivasyon bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları içeren insan davranışlarına yön veren ve harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Nasıl

ki bir bitki sulandığında ve bakım gördüğünde büyüyor ve gelişiyor, ihmal edildiğinde ise gelişimi azalıyor, insanların da psikolojik ihtiyaçları karşılandığında refahları artıp motive olabiliyorlar, karşılanmadığında ise refah düzeyleri ve motivasyonları düşecektir (Deci ve Ryan, 2000). Bu bakımdan, araştırmalardan yola çıkarak insanların evrensel ve doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacı olduğu söylenebilir: yeterlilik, özerklik ve aidiyet. İçsel potansiyelleri gerçekleştirmek için, sosyal çevrenin bu üç ihtiyacı karşılaması gerekir. Temel psikolojik ihtiyaçların tatminini destekleyen bağlamlar, aktivitelerden alınan kişisel zevki ve davranışların özerk karar verilmiş olarak düzenlenmesini yükseltir. Bireyler; aktiviteden zevk aldıklarında, özgürce aktivitelerin peşinden gidip, o aktivitede ustalaştığında ve söz konusu aktivitedeki önemli insanlar tarafından desteklendiğinde aktiviteye içsel olarak nispeten daha fazla motive edilmiş olurlar (Gagné, 2003; akt. Durmaz, 2012).

Öğretmenlerin eylemleri üzerinde kontrol sahibi olması (özerklik), bir topluluğa ait hissetmesi (aidiyet) ve kabiliyetlerine güvenmeleri (yetkinlik) motivasyon için temel ihtiyaçlardır (Deci ve Ryan, 2000). Bu ihtiyaçların karşılanması, öğretmenleri harekete geçirerek, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sorumluluk almaları ve başarılı eğitim pratikleri yaşamaları güçlü yanlarını besler ve motivasyon sağlar (Coward ve ark., 2015).

Öğretmenler, deneyimlerinin çoğunluğunu okul ortamında edinmektedirler. Okul ortamı pek çok bileşenden oluşan dinamik bir yapıya sahiptir. Müfredat, sınıf ortamı, öğretmenler odası, veliler, meslektaşlar ve görevliler bu bileşenlerden bazılarıdır. Özetle, okul ortamı öğretmenin etkileşim içerisinde bulunduğu kişi ve nesnelere barındıran bir ortamdır. Öğretmenler, okul ortamında mesleki ve sosyal pratiklerini geliştirme imkanı bulurlar. Eğer okul ortamında öğretmen ya da öğretmen adayları ideallerini ve beklentilerini gerçekleştiremezlerse ya da inanç ve vizyonlarını pratiğe dönüştüremezlerse mesleki memnuniyetleri ve tatminleri bozulmaya başlar. Bu süreç uzun süreli hale geldiğinde ise boşvermişlik görülmektedir çünkü mesleki kimlik olumsuz etkilenmektedir. Böyle durumlarda ise öğretmenler kimlik çatışması yaşamaya başlayabilir ve öğretmen kimliğini sorgulayabilirler (Nichols, Schutz, Rodgers ve Bilica, 2017). Yapılan araştırmalar ilk 5 yılın mesleki memnuniyetsizlikler açısından kritik

olduğunu ve kendini başarısız hisseden öğretmenlerin bu süre içerisinde mesleği bıraktıklarını göstermektedir (Dassa ve Derose, 2017). Veenman (1984) bu durumu, mezun olduklarındaki idealist beklentileri ile sınıf gerçekliği arasındaki uyumsuzluktan ve gerekli desteğin alınamamasından kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Benzer durum öğretmen adaylarının, okul deneyimlerinde de gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının uygulamalarının iyi geçmesi, kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayacağından motivasyonlarını artıracaktır ve “öğretmen oldum” hissine kapılmalarını sağlayacaktır (Gujarati, 2013). Ancak olumsuz deneyimler yaşamaları da, uygulamalar üzerinde tartışılmadığında, ters etki yapabilecektir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, mesleki kimliğin bileşenlerinden biri de öğretmenin ideallerini gerçekleştirebileceğine dair kendine duyduğu güvenidir (Izadinia, 2013). Eren ve Duman (2016) genel olarak bireylerin kendine duyduğu güveni, hedeflerini kendi çaba ve başarıları ile gerçekleştirdiklerinde hissettikleri duygu olarak betimlemektedirler. Adayların öğretmen olmaya dair güvenlerinin artması, var olan kimliklerini güçlendirmektedir. Izadinia'nın (2015) yaptığı bir çalışmada, rehber öğretmenlerin öğretmen adaylarının kendine güvenme duygusunu olumlu veya olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile, eğer rehber öğretmenler öğretmen adaylarını meslektaş olarak görmezlerse, öğretmen adayları kendine öğretmen olarak güvenmede olumsuz tutum geliştirmektedirler. Kendine öğretmen olarak güvenme, adayların başarılı bir öğretmen olmak için gerekli becerileri ve kaynaklarını geliştirme yeteneklerine güvenlerini yansıtmaktadır (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Friesen ve Besley, 2013). Öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri ile duyguları arasında yakından bir ilişki bulunmaktadır. Güven seviyesi yükselen bir birey olumlu duygular beslerken, tam aksi olarak olumsuz durumlarla karşılaşan buna bağlı olarak güveni kırılan bireyler ise olumsuz duygulara kapılacaktır.

2.3. Matematik Öğretmen Kimliği

Matematik öğretmen kimliği, bireyin kendini bir matematik öğretmeni olarak tanımlaması, matematik öğretmeni olarak hareket etmesi ve matematiksel bağlamlarda anlam oluşturması ile yakından ilişkilidir. Nasıl ki, kimlik oluşumu sırasında bireyin ne giydiği, nasıl konuştuğu, ne tür müzik dinlediği, ev yaşantısı, etnik yapısı, cinsiyeti gibi durumlar önemli etkenler ise, matematik öğretmenin matematikle ilgili yaptıkları da var olan kimliklerin üzerine başka bir kimlik yüklemektedir, bu da *matematiksel kimliktir* (Lerman, 2006). Leatham ve Hill (2010), bireyin matematikle olan ilişkisini “matematiksel kimlik” olarak tanımlamaktadır.

2.3.1. Matematiksel Kimlik

Bireylerin, belirli bir matematik öğrenme ortamına girmesi matematik öğrencileri olarak bir kimlik geliştirmelerinde yardımcı olur. Wenger’e (1998) göre, matematik öğrenme “sosyal katılım” yoluyla gerçekleşir. Bu anlamda öğrenme, katılım yoluyla müzakere ederek “kim olduğumuzu” değiştirir. Matematik öğrenme, her öğrencinin kimliğinin matematik sınıf topluluğunun bir üyesi olarak geliştirilmesini sağlar. Öğrenciler, akranları, öğretmenleri, aileleri ve toplulukları ile ilişkileri ve deneyimleriyle, matematiğe göre kim olduklarını bilirler. Öğrencilerin matematiksel kimlikleri, kendilerini matematik dersinde olduğu gibi, matematik ve matematiksel etkinlikler ile olan ilişkilerinde de kendilerini nasıl ve kim olarak gördükleri ile alakalıdır. Bir öğrencinin matematiksel kimliği, yalnızca söyledikleri ile değil, kendilerini matematiksel durumlarda nasıl davranıp konumlandıklarıyla da kendini gösterir. Örneğin; matematiksel bir etkinlik esnasında coşkuyla katılan öğrenci ile sessiz ve çekimser duran öğrenci bize farklı mesajlar verecektir.

Solomon’un (2009) çalışmasına göre, öğrenenler için matematiksel kimlik şunları içermektedir: a) Öğrenenin kendini bir matematik öğrencisi olarak düşünmesi; b) Başkalarının onu matematik öğrencisi olarak nasıl algıladığına dair algıları; c) Matematiğin doğası hakkındaki inançları; d) Matematiğe katılımı; e) Benliğini, matematiğe potansiyel bir katılımcı olarak algılamasıdır. Matematik öğretimi, matematik

öğrenimini desteklemek ve geliştirmek için öğrencilerin kültürünü, bağlamlarını ve kimliklerini de güçlendirmelidir (National Council of Teacher of Mathematics [NCTM], 2014).

Öğrencilerin matematiği daha geniş bağlamda görmeleri, matematik öğrenenlerin matematiksel kimliklerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin matematiksel kimliklerini etkilemede en büyük potansiyel matematik sınıfında bulunmaktadır (Black, Williams, Hernandez - Martinez, Davis, Pampaka ve Wake, 2010). Sınıflarda ve çevremizde kendini matematikte iyi hissetmeyen, bilmeyen ve yapamayanları duymaktayız. Bu ifadeler, her öğrencinin matematiksel kimliğini göstermektedir. Bazı öğrenciler, matematiksel ortamla özdeşleşmeyebilir ve kendilerini matematik öğrenme topluluğunun yalnızca marjinal bir parçası olarak görebilirler. Matematik ile bağ kuramayıp, kendilerini matematik konusunda üretken hissetmeyen öğrenciler, kendilerini matematiksel yetkinlik konusunda da başarısız hissedeceklerdir. Bu durum kimliklerini olumsuz etkileyeceği gibi, üniversitede bölüm tercihlerini de etkileyecektir. Örneğin; olumsuz matematiksel kimlik geliştiren öğrenciler, daha az matematik gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bölüm ve ders tercihlerinde bulunabileceklerdir. Bundan dolayı bir öğrencinin günlük yaşamda matematiğe ilişkin olarak sahip olduğu imajlar, ortaöğretim sonrası matematiğin yeri ve gelecekteki bir kariyerde matematiği kullanımı konusunda görüşlerini etkileyecektir (Anderson, 2007).

Matematik öğretmenliği programını seçen adaylar, çoğunlukla, matematik yapabilen bireylerdir. Bunun yanı sıra toplumda var olan “matematikte başarılı bir kişinin başarılı olarak atfedilmesi” yani matematik dersinin başarının anahtarı olarak bireylere öğrencilik yıllarından itibaren empoze edilen bir görüştür. Bu durumla bağlantılı olarak da adayların programı tercih ettiği gözlenebilmektedir. Özetle adaylar matematik yapabildiklerine inandıkları/inandırıldıkları veya bu konuda kendilerini yetkin hissettikleri için programı tercih etmişlerdir.

2.3.2. Matematik Öğretmen Kimliği

Matematik öğretmen kimliği, bireyin alanındaki algısı ve bilgisi, bunların ne anlama geldiği ve gerçek dünyayla ilişkilerinin ne olduğuyla ilgilidir. Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [National Council of Teacher of Mathematics (NCTM), 2000], öğretmenlerin öğrettikleri matematiği bilmeleri ve derinlemesine anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretim ilkesinde, öğretmenlerin; öğrettikleri matematiği derinlemesine anlamaları, öğrencinin bireysel gelişimlerini bilerek matematiği nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları ve öğrenmeyi artıracak öğretimsel faaliyetler seçmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bir öğretmenin matematik bilgisi, öğretmenliğinin kilit bileşeni olarak belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin matematik öğretebilmeleri için, öğrettikleri içeriği anlamalarından çok daha fazlasına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin yalnızca konunun içerik bilgisine değil, aynı zamanda konunun öğrencilere sunumuna özgü pedagojik bilgiye ihtiyaçları vardır. Shulman (1986) pedagojik bilgi ve konunun içerik bilgisini içeren pedagojik alan bilgisini literatüre sunmuştur. Shulman, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiyi öğretim içerik bilgisi olarak adlandırmış ve şöyle kategorilendirmiştir: konunun içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi ve müfredat bilgisidir. İçerik bilgisi, öğretmenlerin aklındaki bilgiyi ve organizasyonlarını ifade eder. Kavramların ve gerçeklerin neden doğru olduğunu ve bilginin disiplinde nasıl üretildiğini ve yapılandırıldığını da içermektedir. Pedagojik içerik bilgisi, belirli bir içeriğin gösterilmesinin yanı sıra içeriğin öğrenilmesinin öğrenciler açısından ne şekilde kolay ya da zor hale geldiğinin anlayışıdır. Müfredat bilgisi, hem bir okul yılı içerisinde hem de süreç içerisinde konuların nasıl düzenlendiğine dair bilgileri ve müfredat kaynaklarını kullanarak öğrenciler için çalışmalar düzenlemeye yol gösteren bilgileri içermektedir (Shulman, 1986).

Shulman (1986), bu orijinal teorik çerçevesinde pedagojik içerik bilgisine ayrı bir önem vermiştir. Pedagojik içerik bilgisinin de iki ana hattı vardır. Bunlar; matematiği daha anlaşılır kılacak açıklama ve temsil yolları bilgisi ve öğrenci düşüncesi bilgisidir. Matematiği daha anlaşılır kılacak açıklama ve temsil yolları, öğretmenlerin deneyimleri ile oluşturdukları bilgilerdir. Pedagojik içerik bilgisi sadece konuyu öğretmede anlama konusunun önemini vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda konuyla ilgili eğitimli birinin

ne bileceğini ve ne derecede eksik olduğunu da ortaya koyar. Etkili bir öğretim için gereken nitelikler için ipucu sağlamaktadır.

Shulman'ın (1986) teorik çerçevesini rafine etmek ve farklı disiplinlere adapte etmek için çalışmalar sürmektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Hill ve Ball, 2004; Hill, Ball ve Schilling, 2008). Shulman'ın teorik çerçevesinde yer alan konu içerik bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin daha ayrıntılı hale getirilmesi gerektiğine dair bir düşünceye varılmıştır (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Ball ve arkadaşları, Shulman'ın içerik bilgisini, ortak içerik bilgisi ve özel içerik bilgisi olarak ikiye ayırmaktadırlar. Ortak içerik bilgisi, diğer alanlardan ayırt edici olmayan ve başkaları tarafından da bilinen gerçeklerdir. Özel içerik bilgisi ise, öğretime özgü matematiksel bilgi ve becerilerdir. Öğretmenlerin görevi benzersiz matematiksel anlayışı geliştirmeyi ve muhakemeyi gerektirir. Öğretim, öğrencilere öğretilenin ötesinde bilgi gerektirir çünkü öğretmenlerin konu üzerinde bilgilerini derinleştirmesi ve organize etmesi yoluyla öğrencilerin "Neden?" şeklindeki sorularını daha rahat karşılayabilir. Shulman'ın pedagojik alan bilgisini ise, "içerik ve öğrenci bilgisi" ile "içerik ve öğretim bilgisi" olarak iki kola ayırmışlardır (Ball, Thames ve Phelps, 2008). İçerik ve öğrenci bilgisini, öğrenciler hakkındaki bilgiyi matematik hakkındaki bilgi ile birleştiren bilgi olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin ne düşüneceklerini, hangi noktalarda zorlanacaklarını, onlara neyin kolay ya da zor geleceğini ve neyi ilginç bulacaklarını tahmin etmelidir. Bu konudaki fikirlerin çoğu da öğrenci düşüncesine dayanmaktadır. İçerik ve öğretim bilgisi ise matematikle ilgili öğrenme ve bilme hakkındaki bilgiyi birleştiren bilgi olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin derse hazırlıkları, hangi öğretim yöntemini kullanacağına karar vermesi ve bunların avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmesi bu bilgiye girmektedir. Öğretmenin ne zaman bir öğrencinin düşüncesini kullanacağı ne zaman bir soru soracağına karar verme aşaması öğretim amaçları ile seçenekleri arasındaki koordinasyonu işaret etmektedir. Öğretmen konu bilgisi, öğretmen kimliği için gerekli görülmektedir. Kang ve Battey'e (2017) göre, öğretmenlerin içerik bilgilerine güvenmeleri öğretmen kimliği gelişimlerini olumlu etkilemektedir.

Öğretmen konu bilgisine ilişkin yapılan çalışmaların odağında, öğrenci düşüncesinin ortak bir yer tuttuğu görülmektedir. Carpenter, Fennema, Franke, Levi ve

Empson (2014), öğrencilerin matematik düşüncelerinin gelişimine, gelişimlerini destekleyecek öğretilere, öğretmenlerin bilgi ve inançlarının öğretilerine etkisine, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini anlamalarını etkileyen inanç ve bilgilerine odaklanmışlardır. Öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşim kurarak, mesleki gelişimin, öğretmenlerin bilgisini, inançlarını ve uygulamalarını nasıl etkileyeceğini araştırmak üzere Bilişsel Temelli Öğretim [Cognitively Guided Instruction (CGI)] olarak adlandırdıkları yaklaşımı öne sürmüşlerdir. Bu sunulan çerçeve öğretime rehberlik eder. Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin informal bilgilerini kullanmak vardır. Bu bilgileri açığa çıkarmak, fikirleri takip etmek ve düşüncelerini ilerletmesini sağlamak için öğretmenler soru sorarlar. Epistemolojik açıdan yapılandırmacı bir yaklaşımdır.

Ernest'e (1988) göre, sosyal süreçler ve bireysel algılar, matematiğin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde merkezi rol oynayabilmektedir. Matematik öğretmenlerinin özerkliğini etkileyen üç faktör bulunmaktadır: a) öğretmenin zihinsel içeriği ve şemaları / öğretmen inançları; b) öğretmenin sosyal bağlamı / sağladığı fırsatlar veya kısıtlamalar; c) öğretmen düşünce süreçleri ve yansıtma düzeyidir. Buna bağlı olarak matematik öğretmen kimliğinin yalnızca matematik konu bilgisi ile ilişkili olmadığı aynı zamanda matematikle ilgili dış unsurlarla da (bağlam, inançlar, öğretmenlik deneyimleri...) bağlantılı olduğu görülmektedir.

Beijaard, Verloop ve Vermunt'ın (2000) tanımladıkları öğretmen kimliğinin oluşumunu etkileyen üç baskın faktör (bağlam, öğretmenlik deneyimi ve öğretmen biyografisi) matematik öğretmen kimliği ile ilişkilendirildiğinde, matematik öğretmen adaylarının neden bu bölümü seçtikleri daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bağlam, öğretmenlerin içerisinde bulunduğu ortamları ve çevrelerini içermektedir. Matematik öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran durumlar da bunun içerisinde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının deneyimleri ise, matematik ile ilgili yaptıkları pratikler ve çalışmalar sonucu kazanmış oldukları tecrübeyi içermektedir. Öğretmen biyografileri ise, aileleri, yetiştikleri toplum, eğitim görmüş oldukları okullar ve öğrenim hayatlarında karşılaşmış oldukları öğretmenlerini içermektedir (Knowles, 1992). Öğretmenleri, geçmiş deneyimlerinden matematik öğretmenliği seçmeyen iten hikayeler olabilir.

Bir öğretmenin öğretme bağlamı sınıf ekolojisi ve okul kültüründen oluşur. Sınıfın ekolojisi, öğretme ile ilgilidir ve durumsaldır. Okul kültürü, çalışma ortamını paylaşan katılımcıların paylaştığı kavramları, normları ve değerleri kapsar. Bir okulda birden fazla öğretme kültürü bulunması muhtemeldir. Okul kültürü ve farklı öğretme kültürleri, öğretmen adaylarının hikayelerini etkileyebilir yani matematik öğretmenliğine yönelimlerini sağlayabileceği gibi mesleki kimliklerini algılama şekillerini belirleyebilir.

Öğretmenlik deneyimi, öğretmen adaylarının programa gelmeden önce informal olarak edinebilecekleri deneyimler sonucu bu programı seçmelerini etkileyebilir. Bu deneyimleri sayesinde matematik yapabildiklerini fark eden bireyler bu programa yönelerek matematik öğretmen kimliği oluşturma sürecini başlatabilirler. Öğretmenlik deneyimleri, uzman bir öğretmen ile acemi bir öğretmeni ayırmaktadır. Uzman bir öğretmen acemi bir öğretmenden nasıl bilgisinin daha kapsamlı ve organize edilmiş olması ile ayrılıyor ve bir problemi çözerken bir acemi öğretmene göre daha az çaba harcıyor ise; matematik öğretmenliğini seçen adaylar da diğer bireylerden matematiksel yetkinliği açısından bu şekilde ayrılabilir. Bu matematiksel yeterliliklerinin farkındalığını kazanmalarında, informal bir öğretim deneyimi yaşamaları (bir arkadaşlarına herhangi bir konuyu anlatırken ya da kardeşlerine matematik derslerinde yardımcı olurken zorlanmamaları) önemli yer tutabilmektedir.

Gülbağcı – Dede ve Akkoç'un (2016) çalışmasında görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının matematik öğretmenliğini seçmesinde, matematiğin sevilen bir ders olması, geçmişteki matematik öğretmenlerinden etkilenmeleri ve toplumun matematik dersine bakış açısı onları en çok etkileyen faktörlerdir. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının matematik öğretmenliğini seçmelerinde, biyografilerinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Beijaard ve arkadaşlarının da (2004) belirtmiş olduğu üzere öğretmen kimliğini etkileyen bu faktör kategorilerinin tam ne ölçüde etki ettiği henüz bilinmemesine rağmen adayların matematik öğretmen kimliklerini oluşturmalarında ve mesleğe yönelmelerinde bir role sahiptir. Adaylar programa dahil olduktan sonra kazandıkları matematik bilgisi ve geliştirdikleri matematiksel düşünme bilgisi, matematik öğrenme ve öğretmeye ilişkin

inançlarının şekillenmesi sonucu matematik öğretmen kimliklerini (yeniden) yapılandırmaktadırlar. Dolayısıyla, programa matematik öğrencisi olarak gelip süreç içerisinde öğretmen kimliklerini müzakere ederek (olgunlaştırarak) kendilerini matematik öğretmeni hissederek mezun olurlar. Lerman (2006) kimlik gelişimini öğrenme olarak ele alıp öğretmenlerin kendilerini tanımlamayı öğrendiklerini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları, “nasıl matematik öğretilir”i öğrenmekten ziyade “matematik öğreten biri nasıl olunur”a yoğunlaşmaktadırlar (Braathe, 2009).

Öğretmen adaylarının “matematik öğretme ve öğrenme konusundaki inançları” eğitimleri boyunca aldıkları alan, pedagojik alan ve genel kültür derslerinin yanı sıra kendi öğrencilik deneyimlerinden de (ilköğretim ve lise) etkilenmektedir. Örnek aldıkları bir öğretmenlerinin davranışını ve öğretimini benimsedikleri gibi, öğretimini eksik buldukları öğretmenlerinin bu davranışlarını ise kendilerinde geliştirmek için çaba gösterebilirler. Matematik öğretmenlerinin, matematik öğretme ve öğrenmeye dair oluşturdukları veya süreç içerisinde kazandıkları derin inançları kendi uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Liljedahl, 2007; akt. Van Putten, 2011). Gujarati (2013), çocuklukta ve ergenlik yıllarında olumsuz matematik deneyimlerine sahip olmanın, öğretmen adaylarının matematiksel kimliklerini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuş ve öğretmen adaylarının kendi inanç ve uygulamalarına yansıtıcı bakma konusunda istekli olduklarında bu olumsuz tecrübelerini değiştirmek için harekete geçeceklerini vurgulamıştır.

2.4. Kendini Öğretmen Hissetme

Profesyonel kimlik bilişsel ve duygusal unsurlara dayanmaktadır. Bununla birlikte bir tutum olarak bu unsurlar ayrı değil, biliş ve duygu bir aradadır, iki unsur birbirinden ayrılamaz ve değer yargısında görüntülenir (Zhao ve Zhang, 2017). Zhao ve Zhang, bir mesleğin iş niteliklerine dair bireyin değer yargılarını içsel değer kimliği olarak tanımlamaktadır. Kendini öğretmen hissetmek; öğretmenin algılanan rolüyle

duygusal olarak özdeşleşmesi olduğu için bireyin içsel değer kimliği ile yakından ilişkilidir.

Bir öğretmen eğitimi programındaki adayların en önemli amacı, hem zaman hem de önemlilik derecesinde, kendini öğretmen hissetmeleridir (Howard, 1965). Daha sonra diğer tüm şeyler, bilgi, anlayış, öz değerlendirme, yöntem, müfredat ve sorgulama üzerine eklenebilir. Kendini öğretmen hissetmek, öğretmen adayının karar almak, öğrenenlerin davranışını yönlendirmek ve sınıfın sosyal ortamını yapılandırmak için sorumluluk sahibi bir kişi olarak farkında olması anlamına gelir.

Howard'a (1965) göre öğretmen adayları, öğretmen eğitimine girdiklerinde öğretmeyi ve öğretmenliği farklı şekilde düşünürler. Bazı öğretmen adayları, öğrenenlere bilginin kapılarını açmak ister ve bilgi verme ihtiyacı ile derinden endişelidir; bazıları ise öğretmenliği bir hizmet olarak görür, geçinmek için yapılacak bir meslek olarak görürler. İkinci grup, öğretmen olarak hissedemezken; birinci grup kendini öğretmen olarak görür/hisseder ve öğretmek için var olan endişesini kendilerini geliştirmek için yararlı bir kaynağa dönüştürür. Öğretmen olmanın getirdiği bu duygusal kalıtım, öğretim faaliyetleri ile bütünleştirildiği sürece öğretmenler eylemlerinde başarı katetmektedirler.

Bills, Giles ve Rogers (2016), öğretmen olarak görülmenin kabul edilmekten daha önemli olduğunu söylüyor. Bu durum kendini öğretmen hissetmeyi desteklemektedir. Bazen mesleki gelişimde “öğretmen olarak görülme” ve “kendini öğretmen hissetme” deneyimi şaşırma içerir; fark ettiğimiz veya deneyimlediğimiz şeylerin tamamen beklenmedik olduğu anlardır. Örneğin; öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi için gittikleri okullarla öğrenciler ile yaşadıkları beklenmedik ve güzel olarak tanımladıkları olaylardır. Zhao ve Zhang'ın (2017) çalışmasında bir öğretmen adayı, öğrencilerden birinin oturacağı yeri temizlemesini unutmadığını ve hoşuna gittiğini söylemiştir. Buna bağlı olarak staj uygulamalarının adayların kendilerini öğretmen hissetmelerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadırlar.

2.5. Öğretmen Eğitimi

Eğitim sisteminin temel amacı, bireyin yaşadığı topluma ayak uydurmasının yanı sıra çağın gereksinimlerini sağlayan, düşünen ve sorgulayan bireyler haline gelmelerine olanak sağlamaktır. Toplumu şekillendiren öğretmenler olduğu için öğretmen eğitimi, eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Nitelikli bireyler yetiştirmenin temeli nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Eğitim sisteminin bu amaca ulaşmasındaki en büyük aracı ise kendini geliştiren öğretmenlerdir. Bu ise, öğretmenlerin aldıkları eğitim ve iyi yetiştirilmeleri ile yakından ilişkilidir (Horsley, Stiles, Mundry, Love ve Hewson, 2010).

Dünya genelinde öğretmen eğitim programları çağın gereksinimlerine ayak uyduracak ve bu gerekliliklere göre kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenin öğrenme sürecini bir öğrenci gibi sürekli canlı tutarak kendini geliştirmesi alacağı verimi aynı şekilde arttıracaktır. Altıntaş ve Yeşiltepe'nin (2006) değindiği gibi, öğretmenliğe yapılan yatırım uzun vadede verim verecek bir yatırımdır.

Öğretmenler, geleceğin neslini yetiştirdiğinden toplumun mimarlarıdır. Bireylerin sosyalleşmesine, topluma kazandırılmalarına, bilgi ve tecrübelerin gelecek kuşaklara aktarılmasında büyük rolleri vardır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme eğitimi, kişilerin sosyal ve kurumsal roller almalarında isteklendirme eğilimindedir (Ball ve Goodson, 1985).

2.5.1. Öğretmen eğitimi programı

Altıntaş ve Yeşiltepe (2006), öğretmen mesleği giriş sınavları ve öğretmen eğitim programlarını incelemek üzere 36 ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarını incelemiştir. Bu çalışmaya göre, öğretmen eğitimine giriş için seçim kriterleri; merkezi (yarışma) sınav, standardize edilmiş bir test, sınıf ortalaması ve mülakat olarak ortaya konulmuştur. Türkiye'de merkezi (yarışma) sınav ile adaylar programa katılmaktadır.

Dünyada öğretmen eğitimlerinin süresi konusunda çeşitli uygulamalar mevcuttur (Baki, 2018). Baki, bu sürelerin, Fransa'da 7 yıl, Amerika Birleşik Devletleri'nde 6 yıl, Almanya'da 9 yıl, İngiltere'de 7 yıl, Singapur'da 7 yıl ve Türkiye ile aynı süreye sahip Japonya'da 4 yıl olduğunu söylemektedir. Bu süreler içerisinde lisans eğitimleri, staj eğitimleri ve öğretmeyi öğrenme (Learn to Teach) eğitim süreleri bulunmaktadır.

Türkiye'de öğretmen eğitimi programı dört yıl, toplamda sekiz dönemden oluşmaktadır. Üniversitelerin eğitim-öğretim programının planlaması ve yürütülmesi 1982 Anayasasıyla kurulan Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] tarafından yapılmaktadır. YÖK'ün kuruluşu ile eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Akdemir, 2013).

Türkiye'deki İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının amacı, çağın gerektirdiklerini dikkate alarak kendini geliştiren, eleştirel ve yaratıcı düşünen; bunun yanı sıra bilimsel düşünmeyi alışkanlık haline getirmiş, alanında yetkin, üretken ve kendini geliştirmeye hevesli öğretmenler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda adaylar, Yüksek Öğretim Kurulu (2007a) tarafından belirlenen öğretmen eğitimi programı çerçevesinde alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri alırlar. Verilerin toplandığı adaylar Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2007 yılında yayınlanmış olan eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programına tabilerdir. Programda derslerin alınacağı dönemler ve kredileri Yüksek Öğretim Kurulu (2007b) tarafından standart bir çerçevede belirlenmiş olup, çevrimiçi kullanıma açık olarak sunulmuştur. Derslerin %48'ini alan ve alan eğitimi dersleri, %27'sini öğretmenlik mesleği bilgisi dersleri ve %25'ini ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır. 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında değişikliğe gidilmiştir. Yeni program dahilinde meslek bilgisi dersi %34'e yükselirken, alan eğitimi dersleri %48 ile aynı orana sahip ve genel kültür dersleri ise %18'e indirilmiştir (YÖK, 2018a). Öğretmenlerin değişen hayatın koşullarına ayak uydurabilmeleri ve taleplerine cevap verebilmeleri için öğretmen yetiştirme programı yeniden hazırlanmıştır (YÖK, 2018b).

Katılımcılarımızın tabi olduğu öğretmen eğitimi programında birinci sınıfta genel kültür dersleri daha ağırlıklı iken, ikinci yıl itibari ile alan ve alan eğitimi dersleri ve öğretmenlik mesleki dersleri yoğunluk kazanmaktadır. Üçüncü sınıfta da alan derslerinin yoğunluğu devam ettiği bir süreçtir. Son yılda ise okul deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi öğretmen adaylarının sahada olacağı uygulamaları vardır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının uygulamalarında yardımcı olacak sınıf yönetimi, rehberlik, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi gibi dersleri de bu sınıfta almaktadırlar.

Öğretmen adayları; üniversitenin yedinci döneminde okul deneyimi dersi ile ilk defa formal olarak sahada bulunurlar. Bir öğretmenin ve öğrencilerin okuldaki bir gününü gözlemler (YÖK, 2007a). Dersleri, davranışları ve öğrenmeleri analiz etme fırsatı bulurlar. Üniversitede teorik olarak öğrendikleri bilgilerin sınıftaki yansımalarına şahit olarak bilgilerini düzenlerler. Bir öğretmenin toplum içerisindeki durumunu inceleme fırsatı yakalarlar.

Öğretmenliğin uzmanlaşmış bilgi gerektiren bir meslek olduğunu gözlemler. Gözlem fırsatı buldukları tecrübeli öğretmenler; disiplinindeki bilginin yapısını bildikleri için öğrenmeyi engelleyecek kavramsal ve fiziksel engellerin farkında olarak ilerler. Tecrübeli öğretmenler kavramların, problem stratejilerinin ve sorgulama prosedürlerinin iyi analiz edilmiş bilgisine sahiptirler. Öğretmen adayları gözlem yaparken tüm bunları analiz ederek, kendi yol haritalarını oluşturma imkanına erişirler. Böylece matematik öğretmeni olma duygularını ifade edebilecek yararlı bir araç elde etmiş olurlar (Brown ve McNamara, 2011).

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2007 yılında yayınlamış olduğu eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programına göre öğretmen eğitiminin sekizinci döneminde öğretmenlik uygulaması dersi ile öğretmen adayları bilgilerini formal olarak hayata geçirme fırsatı bulurlar. Öğretmen adayları danışman öğretmenleri ile hazırladıkları ders planını uygularlar ve uygulamanın ardından öğretimi iyileştirmek adına neler yapabileceklerini diğer adaylarla danışman öğretmen eşliğinde tartışırlar. Böylece öğretmen adayları durumlara ilişkin farkındalık kazanarak, kendilerini iyileştirme imkanı bulurlar. Sınıfta etkili uygulamanın neye benzediğine dair kendi profillerini oluştururlar.

Aynı zamanda meslektaşları ile işbirliği yapma alışkanlığı kazanarak, öğretmenlik uygulamalarını güçlendirecek hedefler belirler.

Bu süreçte, üniversitenin ideal dünyası ile sınıftaki gerçek dünya arasındaki fark öğretmen adayları üzerinde ikilem yaratabilir. Bu ikilemler danışman öğretmen ve mentörle iş birliği ile aşılabılır. Öğretmenlerin, öğretmenlere mentörlük etmesi, alanlarında gelişmelerini sağlayacağı gibi öğretmenlerin çalışmalarını daha profesyonel hale getirebilir (Goodson ve Hargreaves, 1996).

2.6. Matematik öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışmalar

Hossain, Mendick ve Adler (2013), matematik öğretmek üzere eğitilmiş, matematik dışı programdan mezun olmuş iki katılımcı ile çalışmıştır. Bu katılımcılar için konu bilgisi geliştirme programı tasarlanmıştır ve bu programın katılımcıların öğretmen kimliklerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Öğretmenlerden birinin kimlik değişimi programla uyumlu değişirken; diğerinin kimliği amaçlanan değişime direnç göstermiştir.

Van Putten (2011), dördüncü sınıf matematik öğretmenlerinden yirmi beş katılımcı ile çalışmıştır. Matematik öğretmen kimliği etkileyicileri kimlik gelişimini nasıl şekillendiriyor? Bu öğrencilerin matematik öğretmen kimliği hakkındaki algıları neler? Bu kimlik sınıfta nasıl gerçekleşir? sorularına cevap aranmıştır. Matematik öğretmen kimliğinin sınıfta öğrenenler ile etkileşim esnasında gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, adayların konu matematiğine ilişkin inançları ile bireyin matematik öğretmen kimliğinde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli olma ve yapılandırmacılığı benimsediği de görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen kimliği araştırmalarında kariyer seçimlerinin de araştırılması gerektiğini öne sürmektedirler.

Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000), dört yıllık deneyime sahip aralarında 26 matematik öğretmenin de bulunduğu yeni öğretmenler ile çalışmıştır. Öğretmenlerin

kendilerinin profesyonel imajlarını anlamalarını anlamlandırmamızın önemli ölçüde anlayışımıza katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri konusundaki güncel algıları, bu algıları etkileyebilecek bağlamsal, deneysel ve biyografik faktörlerle ilişkilidir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kimlikleri hakkındaki algıları arasındaki benzerlikle ve farklılıklar ortaya koyulmuştur.

Flores ve Day (2006), aralarında 1 matematik öğretmenin de olduğu 14 yeni öğretmen ile çalışmıştır. Yeni öğretmenlerin kimliklerini zaman içinde şekillendirmeleri ve yeniden şekillendirmeleri üzerindeki anlamlı kilit etkileri olan durumları ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin kendi algıları sayesinde çalıştıkları okul kültürleri ve öğrencilerin görüşleri, bağlamsal, kültürel ve biyografik faktörler arasındaki etkileşimin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini göstermektedirler. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmişleri ve hizmet öncesi eğitimleri ile işyerinin içeriksel etkileri arasındaki güçlü etkileşimi vurgulamaktadırlar. İşyerinin etkisi (olumlu veya olumsuz – okul kültürü ve liderlik algıları), öğretmenlerin öğretme anlayışını (yeniden) şekillendirmede, mesleki öğrenim ve geliştirmelerini kolaylaştırmada veya engellemede ve mesleki kimliklerini kurmada önemli bir rol oynamıştır. Kişisel biyografi ve istikrarlı kimlik duygusu arasındaki güçlü bağlantılara rağmen, öğretmenlerin biyografilerinin zamanla bağlama göre şekillendiğini ortaya koymaktadırlar.

Ma ve Singer – Gabella (2011), üç yıllık eğitimin ardından pratik kazanmak için okullara gönderilen 11 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin matematik yapmanın, öğrenmenin ve öğretmenin ne demek olduğuna dair değişen fikirleri incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının pratik kazanma amacıyla katıldıkları ortamlarda kimlik modelleri geliştirmeleri ve yeni matematik yapıları oluşturmaları gerekmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının çeşitli şekillerde elde ettikleri yeni kimlik modelleri ve matematik kavramları üzerine müzakereler ortaya koyulmuştur. Matematik öğretmen adaylarının pratikte oluşturdukları kimlik ile kimliğin tanımının tutarlı olduğu saptanmıştır.

Walshaw (2004), 72 ikinci sınıf matematik öğretmen adayı ile çalışmıştır. İlköğretim matematik dersi kapsamında kimlik üzerine yaptığı araştırma, politik ve

kurumsal olmanın temel kimlik oluşumu olduğu fikrini alarak post – yapısal fikirlerle ilgilenmektedir. Öğretmen kimliği oluşumunu, öğretmenlik uygulamalarında incelemiştir. Öğretme deneyimlerinin yalnızca kimliği söylem ve etkileşim yoluyla kimliği dönüştüren bir yer değil, aynı zamanda normları ve örgütsel öğretim prosedürlerini benimseyen bir yer olduğunu iddia ediyor. Öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin paylaştığı alanlarda, güç ve ayrıcalık sorunlarının belirgin bir şekilde öne çıktığını ve öğretmen kimliğinin şekillendirilmesinde küçük bir katkı dahi sağlamadığını ortaya koymaktadır.

Van Zoest ve Bohl (2005), öğretmen kimliğini etkileyen inançları, bilgileri, niyetleri bireysel olarak inşa edilmesine rağmen sosyal bileşene sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Matematik öğretmen kimliğinin yalnızca sosyal topluluklardaki deneyimler tarafından değil, aynı zamanda bireysel olarak da şekillendirildiklerini iddia etmektedirler. Matematik öğretmen kimliğinde duygusal faktörlerin rolünden bahsetmiştir.

Cyrino (2016), Parana eyaletinin dört farklı şehrinden 6-9 temel eğitim öğretmeni, 1-4 aday öğretmeni ve 1-5 araştırmacı ile çalışmıştır. Her şehirde oluşturulan gruplarda uygulama toplulukları (Communities of Practice [CoPs]) oluşturulması teşvik edilmiştir. Mevcut çalışma, matematik öğretmeni, topluluklara öğrenme ve mesleki kimlik geliştirme fırsatları sunan öğretim topluluklarının uygulama toplulukları olarak oluşturulan dört grubun uygulama unsurlarını ele almaktadır. Veriler aday öğretmenlerin yazılı kayıtlarından ve uygulama topluluklarının ses kayıtlarından meydana gelmektedir. Uygulama topluluklarının uygulamaları esnasından tespit edilen değişiklikler ve topluluklarda sistematik yansıtma rutininin oluşturulması, adayların öğretmen kimliğini gelişimini desteklemek için kilit noktalar sunmuştur. Ayrıca adayların “karşılıklı katılım” yoluyla matematik öğretmen kimliklerini geliştirmeleri Wenger’ın (1998) sosyal katılım ile matematik öğrenme anlayışını da desteklemektedir.

Türkiye literatürünü incelediğimizde, bu alandaki çalışmaların oldukça kısıtlı olduğunu görmekteyiz. Akkoç ve Yeşildere-İmre (2017), 3 tane üçüncü sınıf matematik öğretmeni adayını çalışmıştır. Bu çalışmada bağlamsal faktörler öğretmen adaylarının

mesleki kimliklerini nasıl şekillendiriyor? sorusuna cevap aranmıştır. Bazı durumlarda katılımcıların bir matematik ilişkin algıları farklı bağlamlar boyunca sabit kalmıştır. Diğer durumlarda katılımcıların kimlikleri sabit değildir. Bu durum, özellikle kurumsal farklılıklardan (öğretmen adaylarının öğretim yapmakta oldukları kuruluşlar) ortaya çıkmıştır. Profesyonel kimliğin önemli unsurlarından biri olan özgüveninde bağlama göre farklılık gösterebileceği gözlenmiştir. Diğer bulgu ise; geçmişteki öğrenme deneyimleri ya da rol model aldıkları bir öğretmenlerinin bu kimlik oluşumunu bu bağlamda etkilemediğidir.

Çelikdemir (2018), ortaokul matematik öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini video temelli bir toplulukta incelemektedir. 12 son sınıf matematik öğretmen adayı ile video durumlarına dayalı toplantılar yapılarak veriler toplanmıştır. Zamanla öğretmen adaylarının fark ettiği öğretmen rolleri ve öğrenci çıktılarının artmasının yanı sıra adaylarının yorumlama becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Ayrıca çalışmanın ortaya çıkardığı etkinin öğretmen adaylarının yalnızca fark etmelerini değil, mesleki kimliklerini dönüştürmelerine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Arslan (2018), meslek hayatının başlangıcında olan matematik öğretmenlerinin kimliklerini araştırmıştır ve öğretmen kimliği sürecinde etkili olan faktörleri belirlemek üzere çalışma hayatının ilk üç yılında olan 11 yeni öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler, reform odaklı matematik öğretmen kimliğine sahip olma durumları ve bu duruma sahip olmayanların da neden sahip olmadığı ortaya koyulmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin sadece kişisel ya da sadece çevresel olmadığını her ikisinin etkileşimli olduğunu öne sürmektedir. Son olarak çalışma topluluklarının matematik öğretmen kimliğinin gelişimindeki önemli etkisini göstermektedir.

Gülbağcı – Dede ve Akkoç (2016), 55'i pedagojik formasyon alan ve 58'i ortaöğretim matematik öğretmenliği öğrencisi 113 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Bu çalışmada katılımcıların mesleki kimlikleri öğretmen olma hikayeleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Her iki grubun benzer özelliği, geçmiş yıllarındaki bir öğretmenlerini rol model olarak mesleğe yönelmeleri iken; farklılık olarak pedagojik formasyon alan adayların ek iş fırsatı olarak görmeleri sebebiyle öğretmenliğe yönelmeleridir. Ayrıca

matematik branşını seçmelerinde de benzer durumlar gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematikte başarılı olmaları ve matematiği sevmeleri bu branşı seçmelerini etkilemiştir.

Literatürü incelediğimizde ya küçük öğretmen grupları ya da tek sınıf ile çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf bağlamında farklılıkların gözlenebileceği çalışmalar da kısıtlıdır. Bu sebeple farklı sınıf seviyelerinden daha büyük örneklem ile yapılan çalışmalara literatürde ihtiyaç olduğu görülmektedir.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, hem kişisel hikayeleri araştırmak ve irdelemek için hem de matematik öğretmen adaylarının genel olarak öğretmen kimliğine ilişkin hislerini ölçebilmek ve genelleme yapabilme imkanı sağlamak için araştırma deseni olarak karma yöntem çalışması seçilmiştir (Creswell, 2014). Karma araştırma yöntemlerinden birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Buna uygun olarak nitel ve nicel veriler ayrı toplanarak ardından analiz edilmiştir ve sonuçlar birleştirilmiştir (Creswell, 2014). Bu desen, verilerin çeşitlenmesi yoluyla araştırma probleminin farklı açılardan görülmesini sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki tüm sınıf seviyelerindeki 27 kişi erkek 157 kişi kadın olmak üzere 184 öğretmen adayı katılmıştır (Tablo 3.1). Ankete katılan adayların 47'si (%26) birinci sınıf öğretmen adayları, 52'si (%28) ikinci sınıf öğretmen adayları, 48'i (%26) üçüncü sınıf öğretmen adayları ve 37 (%20) kişi ise dördüncü sınıf öğretmen adaylarıdır. Veriler 2017 – 2018 öğretim yılı içerisinde bahar döneminde toplanmıştır.

Ayrıca, her sınıf düzeyinden en az iki katılımcı olmak üzere gönüllü olan 19 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır.

Tablo 3. 1. Katılımcıların sınıf seviyesi bazında kadın/erkek dağılımı

	Kadın	Erkek	TOPLAM
1.Sınıf	40	7	47
2.Sınıf	46	6	52
3.Sınıf	43	5	48
4.Sınıf	28	9	37
TOPLAM	157	27	184

3.3. Veri Toplama Süreci

İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında okuyan adaylardan, akademik ders programlarını etkileyecek şekilde ders bitiminde “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği”ne katılmaları beklenmiştir. Veri toplama süreci bu şekilde başlamış olup, araştırma süreci hakkında e-posta yoluyla tüm öğretmen adayları bilgilendirilerek çalışma ile ilgili görüşme yapılması için davet edilmişlerdir. Kabul eden öğretmen adaylarıyla araştırmacının birlikte belirlediği ortak zaman diliminde bir araya gelerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınmasıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.3.1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Friesen ve Besley (2013), öğretmen adaylarının profesyonel bir öğretmen kimliği geliştirdiği süreçleri incelemek üzere “Early Teacher Identity Measure (ETIM)” Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği’ni geliştirmişlerdir. Bu çalışmada, ölçeğin Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan versiyonu kullanılmıştır (Ek-3).

Tablo 3. 2. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği’nin alt boyutları

	No	İçerik
1. Alt Boyut: Kendini öğretmen olarak görme	M.5	Kendimi öğretmen olarak görüyorum.
	M.8	Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken hayal edebiliyorum.
	M.9	Kendimi kolaylıkla öğretmen olarak nitelendiririm.
	M.10	Kendimi bir grup çocuk veya erişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.
	M.17	Öğretmenlik doğamda var.
2. Alt Boyut: Öğretmen olarak kendine güvenme	M.1	Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım.
	M.3	“İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.
	M.7	İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.

Tablo 3.2. (Devamı) Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin alt boyutları

	No	İçerik
2. Alt Boyut: Öğretmen olarak kendine güvenme	M.11	İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.
	M.12	Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.
	M.16	Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.
3. Alt Boyut: Öğretmen olarak katılımcı olma	M.2	Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.
	M.4	Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışır.
	M.6	Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.
	M.13	Boş zamanlarımda çocuk veya erişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.
	M.14	Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.
	M.15	Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.

Ölçek, 5'li likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Orjinali ile uyum sağlayan ölçek, “kendini öğretmen olarak görme”; “öğretmen olarak kendine güvenme”; ve “öğretmen olarak katılımcı olma” olmak üzere 3 alt boyuttan meydana gelmektedir (Tablo 3.2). Kendini öğretmen olarak görme boyutu; adayların öğretmenlik rolünü belirlemeleri ve ilgili sosyal gruplara üyelikleriyle özdeşleştikçe kendilerini kategorize etme sürecini değerlendirme fırsatı sağlar. Öğretmen olarak kendine güvenme boyutu;

katılımcıların başarılı bir öğretmen olmak için gerekli becerilerine ve kaynaklarını geliştirme yeteneklerine güvenlerini yansıtır. Öğretmen olarak katılımcı olma boyutu ise; katılımcıların, çocuklara doğal olarak eğilimleri olması ve memnuniyetle onlarla ilgilenmeleri ve öğretim yapmalarıdır. Çalışma kapsamında; anketin sonunda ek olarak adayların özel ders, öğretmenlik deneyimlerinin bulunup bulunmadığını öğrenmek üzere bir soru daha sorulmuştur ve öğretim tecrübeleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra anketin sonunda adayların öğretmenlik mesleğine bakış açılarını ifade edebilecekleri 7 açık uçlu soru bulunmaktadır (Tablo 3.3).

Tablo 3. 3. Açık uçlu sorular ve gerekçeleri

	Soru	Gerekçe
Açık Uçlu Soru 1	<i>Öğretmen olmayı düşünüyor muydunuz?</i>	Öğretmenliğe isteyerek gelip gelmediklerini belirlemek.
Açık Uçlu Soru 2	<i>Öğretmen olma duygusunu ilkin ne zaman hissetmeye başladınız? Bu tecrübenizi paylaşır mısınız?</i>	Öğretmen hissetme duygusunu ne zaman yaşadıklarını belirlemek.
Açık Uçlu Soru 3	<i>Lisans programına ilkin başladığınızda beklentileriniz nelerdi? Bundan sonrası için beklentileriniz nelerdir?</i>	Eğitim programından haberdar olup olmadıklarını belirlemek. İdeal ve beklentilerin neler olduğunu ortaya çıkarabilmek.
Açık Uçlu Soru 4	<i>Beklentilerinizin ne kadar karşılandığını düşünüyorsunuz? Neden?</i>	Aldıkları eğitim hakkındaki düşüncelerinin ne olduğunu saptamak.

Tablo 3.3. (Devamı) Açık uçlu sorular ve gerekçeleri

	Soru	Gerekçe
Açık Uçlu Soru 5	<i>Mezun olduğunuzda burada öğrendiklerinizi yansıtabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?</i>	Aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenliğe hazırlayıp hazırlamadığı hakkındaki düşüncelerini tespit etmek.
Açık Uçlu Soru 6	<i>Lisans programına başladığınızdan itibaren öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler olduğunu anlatır mısınız?</i>	Öğretmenlik eğitimi almalarıyla öğretmen algılarının nasıl değiştiğini belirlemek.
Açık Uçlu Soru 7	<i>0 ile 10 arasında bir sayı ile belirtirseniz, şu anda kendinizi ne kadar öğretmen olarak hissediyorsunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz?</i>	Adayların öğretmen hissetme duyuşsal durumlarını belirlemek.

3.3.1.1. Faktör analizi

Friesen ve Besley'in (2013) üç boyutlu önerdiği ölçeğin boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir. Kendini öğretmen olarak görme ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Yüksek korelasyon çıkmasından dolayı tüm maddeler için faktör analizinin yapılmasının ardından her alt boyut için açıklayıcı faktör analizi yapılarak, her birinin tek bir boyut olarak eğilim gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerleri

		Kendini Öğretmen Olarak Görme	Kendine Güvenme	Katılımcı Öğretmen
Spearman's Rho Korelasyon Katsayıları	Kendine Güvenme	0,747** (N=184)		
	Katılımcı Öğretmen	0,475** (N=184)	0,407** (N=184)	

** . 0.01 düzeyinde korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı

* . 0.05 düzeyinde korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı

Yapılan faktör analizine göre, her faktörün toplam faktörün ne kadarını etkilediğini gösteren değerler Ortak Yükler (Communalities) tablosunda verilmiştir (Tablo 3.5). İlk maddenin ekstraksiyon değeri 0,69'dur ve bu değer "Birinci madde varyansın %69'unu gösterir" olarak yorumlanabilir. Bu değerlerin %10'un çok altında küçük değerler bulunması maddelerin gözden geçirilmesi ve atılması gerektiği düşünülebilir (Field, 2000). Bu çalışmada, değerler 0,36 ile 0,77 arasında değişmektedir. Bundan dolayı ekstraksiyon değerlerine bakılarak verinin azaltılmasına karar vermek uygun değildir.

Tablo 3. 5. Ortak yükler (Communalities)

	Ekstraksiyon		Ekstraksiyon
Madde 1	,697	Madde 10	,662
Madde 2	,560	Madde 11	,489
Madde 3	,422	Madde 12	,695
Madde 4	,360	Madde 13	,636
Madde 5	,658	Madde 14	,754
Madde 6	,778	Madde 15	,712
Madde 7	,474	Madde 16	446
Madde 8	,696	Madde 17	,651
Madde 9	,581		

Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, özdeğerleri 1'den yüksek üç boyuttan oluştuğu gözlenmektedir. Birinci boyut, ölçüğe ilişkin toplam varyansın %42,3'ünü, ikinci boyut %12'sini, üçüncü boyut %6'sını açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladıkları toplam varyans %60,4'tür. Friesen ve Besley (2013) tarafından 3 boyutlu olarak önerilen ölçek, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından tek boyutlu yapıda kullanılmasının daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini söylese de mevcut araştırmanın veri seti ölçeğin üç boyutlu olabileceği yönünde bulgular sunmaktadır (Tablo 3.6).

Tablo 3. 6. Açıklanan toplam varyans değerleri

Faktör	İlk Özdeğerler			Yük Değerlerinin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'ı	Birikimli %	Toplam	Varyansın %'ı	Birikimli %
1	7,193	42,313	42,313	7,193	42,313	42,313
2	2,048	12,048	54,361	2,048	12,048	54,361
3	1,028	6,049	60,410	1,028	6,049	60,410
4	,949	5,583	65,993			
5	,848	4,989	70,982			
6	,716	4,209	75,191			
7	,691	4,067	79,258			
8	,581	3,418	82,676			
9	,524	3,083	85,759			
10	,463	2,725	88,485			
11	,385	2,263	90,748			
12	,332	1,955	92,702			
13	,299	1,760	94,462			
14	,270	1,591	96,462			
15	,242	1,422	97,475			
16	,225	1,325	98,800			
17	,204	1,200	100,00			

Friesen ve Besley'in (2013) üç boyutlu olarak önerdiği ölçeğin "Kendini öğretmen olarak görme" ve "Katılımcı öğretmen" alt boyutlarında tek alt boyut eğilimi gözlenirken, "Öğretmen olarak kendine güven" alt boyutunda 1. ve 7. maddeler farklı bir eğilim göstermektedir (Tablo 3.7). Bu eğilim "Kendini öğretmen olarak görme" ya da "Katılımcı öğretmen"e doğru olabilir. Bu maddeler sırasıyla "Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım." ve "İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım." şeklindedir. Maddelerin yapısı incelendiğinde, "Kendini öğretmen olarak görme" kategorisine de uyum sağlayabilecek yapıda olduğu söylenebilir. Ayrıca "Kendini öğretmen olarak görme" ile "Öğretmen olarak kendine güvenme" kategorileri arasındaki yüksek korelasyon da bu duruma paraleldir. Öğretmen kimliğinin yapısını açıklamak için gerekli olduğu düşünüldüğünden ölçek üç boyutlu olarak değerlendirilip tüm alt boyutları analiz edilip nitel veriler ile desteklenmiştir.

Tablo 3. 7. Öğretmen olarak kendine güvenme kategorisinin döndürülmüş faktör matrisi

	Faktör	
	1	2
Madde 12	,806	,226
Madde 11	,799	,190
Madde 16	,716	
Madde 3	,503	,302
Madde 7		,899
Madde 1	,309	,807

3.3.1.2. Değişkenler

Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinde, her maddeden alınacak puan 1-5 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının her madde için aldığı değerler için ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarının anketten alacağı ortalama değerler 1-5 arasında değişmektedir. Alınacak minimum puan 1 ve alınacak

maksimum puan 5'tir. Örneğin; "Kendini öğretmen olarak görme" alt boyutunda 4 puan alan bir kişi 2 puan alan bir kişiye göre kendini daha çok öğretmen görmektedir, diğer alt boyutlar için de aynı durum geçerlidir. "0 ile 10 arasında bir sayı ile belirtirseniz, şu anda kendinizi ne kadar öğretmen olarak hissediyorsunuz?" sorusunda ise adaylardan 0-10 puan arasında puanlama yapmaları istendiğinden, 10 puan kendini öğretmen hissetmelerinde en yüksek seviye iken 0 puan ise en düşük seviyedir.

3.3.2. Görüşme

Bu araştırmada nicel veriler genel bir resim sunmaktadır ve sadece nicel verilere bağlı kalmak büyük resmin oluşmasını sağlayan renkleri görmemizi engelleyeceğinden resmin içinde bulunan kişiler ile görüşme yaparak verileri kişilerin deneyimleri ve açıklamaları doğrultusunda ayrıntılandırarak analiz etmek (Glesne, 2011/2015) öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşumuna farklı bir ışık tutmuştur. Bu çalışmada göremediklerimiz hakkında bilgi edinebilmek ve gördüklerimiz hakkında alternatif fikirler üretebilme fırsatı yakalamak amacıyla öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Her sınıf düzeyinden en az iki olmak üzere toplam 19 gönüllü öğretmen adayı (5 birinci, 2 ikinci, 6 üçüncü ve 6 dördüncü sınıf öğretmen adayı) ile 15-65 dakika arası değişen sürelerde ders dışı saatlerde görüşme yapılmıştır. Görüşmeler önceden hazırlanmış yarı - yapılandırılmış sorular ile yapılmıştır (Görüşme formu Ek-4'te verilmiştir.). Öğretmen adaylarının matematiksel ve öğretimsel biyografilerine dayanan kimliklerini açığa çıkaran görüşmeler olmuştur. Görüşmelerde, "Kafanızdaki iyi öğretmeni tarif eder misiniz?", "Tarif ettiğiniz iyi öğretmen profiline uyan öğretmenleriniz oldu mu?", Öğretmen olma kararınızı etkileyen herhangi bir olay ya da kişi var mı?" gibi sorular öğretmen adaylarının biyografik hikayelerini ortaya çıkaracak şekilde görüşülen tüm adaylara sorulmuştur. Bunun yanı sıra, uygulama yapmış olan 4.sınıf öğretmen adaylarına ekstra sorular sorulmuştur. Uygulamalarını yaptıkları gün için, günü yeniden yapılandırma soruları sorulmuştur (Kahneman, Krueger, Schkade, Schwartz ve Stone, 2004). Bu soruların sorulmasındaki amaç, uygulama yaptıkları günün

koşullarıyla beraber deneyimlerinin ayrıntılı bir resminin çekilmesinin istenmesidir. Görüşmelerde kullanılan günü yapılandırma soruları “Sabah kaçta kalktınız? Okula gidene kadar neler yaptınız?”, “Okula ilk adım attığınızdan itibaren derse girene kadar neler yaptınız?”, “Dersinize ne kadar süre önce hazırlanmaya başladınız?”, “Dersinizi genel hatlarıyla anlatır mısınız?” gibi sorulardan oluşmaktadır (Ek-4).

3.4. Veri Analizi

Toplanan veriler göz önünde bulundurulduğunda, iki farklı analiz süreci yürütülmüştür. Birincisi, kimlik ölçeğinden elde edilen veriler istatistiksel analiz için hazır hale getirilmiştir. Bunun için, ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekteki alt boyutlara (Kendini öğretmen görme, Öğretmen olarak kendine güvenme ve Katılımcı öğretmen) göre maddeler toplanmış ve ortalamalar alınarak puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra istatistiksel analizlerin yapısına karar verebilmek için normallik testi ve uç değer taramaları yapılmıştır. Buna göre, grup büyüklüğü 50 ve altı olduğu için normallik testi için Shapiro-Wilk değerleri kullanılmıştır (Tablo 3.8). Bu sonuçlara göre sadece “kendini öğretmen görme” ve “kendine güvenme” değişkenleri bazı sınıf seviyelerinde normal dağılım sergilerken diğer bütün durumlarda değişkenler normal bir dağılım göstermemektedir. Örneğin, kendini öğretmen görme kategorisinde sadece 1.sınıf seviyesinde çok zayıf bir normal dağılım gözlemlenirken ($D(47)=0,953$; $p=0,054$), diğer sınıf seviyelerinde bu mümkün değildir. Kendine güvenme değişkeninde ise 2.sınıf seviyesinde normal dağılım bulunmazken ($D(50)=0,874$; $p=0,000$), diğer sınıf seviyelerinde çeşitli derecelerde normallik görülmektedir. Genel olarak; hiç bir değişken bütün sınıf seviyelerinde aynı anda normal dağılım sergilememektedir. Ayrıca, betimsel istatistikler, histogram ve gövde-yaprak diyagramları incelendiğinde bütün değişkenler için grup bazında aşırı uç değerlerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu gibi verilerin değerlendirilmesinde parametrik testlerin yerine parametrik-olmayan testler önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007 ; Cohen, Cohen, West, ve Aiken, 2003). Ancak, diğer taraftan, Blanca, Alarcon, Arnau, Bono ve Bendayan (2017) normal dağılmayan verilerle ilgili yaptıkları çalışmada F-testinin normal dağılıma sanıldığı kadar duyarlı olmadığını

ortaya koymuşlardır. Blanca ve arkadaşlarının yaptıkları Monte Carlo simülasyonu farklı grup büyüklükleri için F-testinin Tip-I hata açısından örneklemdirilen tüm durumlarda (%100) stabil sonuçlar çıkarmıştır. Dolayısıyla, analizlerde iki veya daha fazla bağımsız gruplar için uygun olan Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde grup ortalama puan karşılaştırması yapıldığından uç değerler çıkarılarak test uygulanmıştır. Ayrıca, parametrik olmayan verilere uygun olan korelasyon analizleri için de Spearman Rho değerleri rapor edilmiştir. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak alınmıştır.

Tablo 3. 8. Normallik testi Shapiro-Wilk değerleri

	Sınıf	Tests of Normality			Betimsel İstatistikler			
		Shapiro-Wilk			Ortalama	Std. Hata	Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	df	Sig.				
Kendini	1,00	,953	47	,054	3,996	,092	-0,658	1,200
Öğretmen	2,00	,899	50	,000	3,720	,099	-1,446	3,791
Olarak	3,00	,933	48	,009	3,813	,100	-0,921	1,823
Görme	4,00	,918	37	,010	3,697	,140	-0,979	1,250
	1,00	,958	47	,092	4,174	0,071	-0,511	0,752
Kendine	2,00	,874	50	,000	3,910	0,090	-1,680	4,716
Güvenme	3,00	,957	48	,076	3,972	0,093	-0,428	-0,699
	4,00	,958	37	,174	3,806	0,115	-0,432	-0,323
	1,00	,691	47	,000	4,188	0,114	-2,808	9,421
Katılımcı	2,00	,882	50	,000	4,017	0,085	-1,509	4,448
Öğretmen	3,00	,827	48	,000	4,205	0,072	-2,105	9,705
	4,00	,901	37	,003	4,108	0,119	-1,067	0,680
	1,00	,853	47	,000	4,126	0,073	-1,965	7,110
Kimlik	2,00	,849	50	,000	3,892	0,082	-1,988	7,007
Toplam	3,00	,947	48	,029	4,007	0,072	-0,719	2,610
	4,00	,931	37	,024	3,881	0,115	-0,866	0,412
	1,00	,936	47	,013	5,298	0,243	0,003	0,191
Kendini	2,00	,930	50	,006	4,840	0,186	-0,310	0,077
Öğretmen	3,00	,927	48	,005	6,146	0,197	-0,430	0,267
Hissetme	4,00	,935	37	,032	6,162	0,291	-0,006	0,092

Diğer taraftan, ANOVA testleri yürütülürken, grupların eşit varyansa sahip olması gerekir. Bunun için Levene testi gerçekleştirilmiş eşit varyans olmayan sınıfların karşılaştırması için Welch testi sonuçları kullanılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 3.9’da belirtilmiştir.

Tablo 3.9’dan da görüleceği üzere, sadece “Kendini öğretmen görme” alt boyutunda gruplar (sınıflar) eşit varyansa sahiptir. Dolayısıyla, diğer alt boyutlar ve “Kendini öğretmen hissetmeleri” bağımlı değişken analizlerinde Welch testi kullanılmıştır, ve anlamlı ilişkiler çıkması durumunda ikili Post-Hoc karşılaştırmalar için Dunnett T3 değerleri rapor edilmiştir.

Tablo 3. 9. Sınıf seviyesinde homojen varyans analiz sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kendini Öğretmen Görme	,547	3	173	,651
Kendine Güvenme	3,961	3	173	,009
Katılımcı Öğretmen	3,629	3	173	,014
Kimlik Toplam	2,831	3	173	,040
Öğretmen Hissetme	1,516	3	171	,212

İkinci analiz süreci anketteki açık uçlu sorular için yürütülmüştür. Bu sorular soru bazlı olarak ele alınarak analiz edilmiştir. Excel tablosunda kişilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar dikey olarak kişiler arası ve yatay olarak ise kişinin diğer sorulara verdiği cevaplar ile karşılaştırılmıştır (Tablo 3.10). Karşılaştırmalar sınıf bazlı olarak yapılmıştır. Düşüncelerin değişimi sınıf bazlı incelenerek, hangi sınıf seviyesinde ne tür düşünce değişimleri olduğu incelenmiştir.

Tablo 3. 10. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan excel tablosu kesiti

Öğretmen Adayları	1.Soru	2.Soru	3.Soru	4.Soru	5.Soru	6.Soru	7.Soru
Öğretmen Adayı 1	Çok eski değil, bölüme başlamadan birkaç ay önce düşünmeye başladım	Yeğenime konu anlatırken; abi diye hitap eden çocuk yanlışlıkla öğretmenim demeye başladığında hissetmeye başladım	Yapabileceğimi düşünüyordum büyük bir beklentim yoktu	Yüksek öğrenim görüp, öğretmen yetiştirmek istiyorum	Büyük bir beklentiyle gelmedim fakat fazlasıyla karşılandı. Öğretmenlik mesleğinin bana uygunluğunu eğitimini aldıkça anladım.	Yansıtmak için elimden geleni yapacağım. Sonuçta bunun için buradayız.	Öğretmeni, konusunu anlatıp çıkan biri olarak düşünüyordum. Öyle olmadığını anladım. Para değil gönül işi olduğu kanaatindeyim.
Öğretmen Adayı 2	Hayır	2.sınıfta informal öğrenme ortamı dersi için öğrencilerle görüşmeler yaptım. İlk defa o zaman öğretmen olma duygusunu hissettim.	Öğrencilerle nasıl ilişki kurabilirim ve onlara nasıl hitap edebilirim, sınıf ortamında nasıl davranmalıyım	Daha fazla okul deneyimi yaşayabilmek	Kısmen çünkü bildiklerimi nasıl ve ne şekilde aktarabileceğim konusunda pek fazla bir tecrübem yok	Evet düşünüyorum	Bölüme isteyerek gelmedim fakat lisans süresinde aslında mesleğimi sevdiğimi ve isteyerek yapabileceğimi anladım

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, satırlar arası öğretmen adaylarının sorulara vermiş olduğu cevaplar, sütunlar arası da öğretmen adaylarının aynı soruya vermiş olduğu cevapları karşılaştırmak mümkündür. Bir öğretmen adayının satır boyunca cevapları takip edilerek, o öğretmenin hikayesine ulaşmak mümkün iken, satırlar arası da verilen yanıtların öğretmenler arası ve sınıflar arası nasıl değiştiğini görmek mümkündür. Örneğin; Dikey analiz için açık uçlu soru 2’yi incelersek, Öğretmen adayı 1 “Yeğenime konu anlatırken; abi diye hitap eden çocuk yanlışlıkla öğretmenim demeye başladığında hissetmeye başladım” cevabını verirken; Öğretmen adayı 2 ise “2.sınıfta informal öğrenme ortamı dersi için öğrencilerle görüşmeler yaptım. İlk defa o zaman öğretmen olma duygusunu hissettim.” Şeklinde belirtmektedir. Burada aslında öğretmen adaylarının ilk öğretmen olma duygusunu etkileyen durum “öğrenciler ile etkileşim”dir. Yalnızca farklı şekillerde ifade edilişi karşımıza çıkmaktadır. Yatay analiz için ise, Öğretmen adayı 2’nin cevaplarını incelersek, öğretmen adayının programa isteyerek gelmediğini, öğretimi esnasında pratik eksikliğini olduğunu ancak öğrendiklerini yansıtabileceğini ve mesleğini sevdiğini; bu mesleği yapabileceğini fark ettiğini belirtmektedir.

“Öğretmen olmayı düşünüyor muydunuz?” , **“Beklentilerinizin ne kadar karşılandığını düşünüyorsunuz? Neden?”** ve **“Mezun olduğunuzda burada öğrendiklerinizi yansıtabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?”** soruları için evet/hayır, karşılandı/karşılanmadı şeklinde cevaplar alınmıştır. Alınan yanıtlar frekans tablosunda gösterilmiştir.

“Öğretmen olma duygusunu ilk ne zaman hissetmeye başladınız? Bu tecrübenizi paylaşır mısınız?” sorusunda 42 kişi “İstedğim meslekti” şeklindeki cevaplar ile programa neden geldiklerini belirttikleri için sorunun doğrudan cevabı olmadığından dikkate alınmamıştır. 184 kişiden 142’si spesifik cevap verdikleri için cevapları kategorilendirilmiştir. Ortaya çıkan temalar: “Üniversite tercihi”, “Öğrenciler ile etkileşim”, “Okul deneyimi ile öğrencilerle etkileşim”, “Öğretmen yetiştirme programı”, “Çevresel etkenler” ve “Diğer”dir.

Üniversite tercihlerini yaparken hissettim ve sınav sonucu gelince hissettim diyenler “Üniversite tercihi” temasında değerlendirilmiştir. Arkadaşlarıma/kardeşıme ders anlatırken hissettim, özel ders verirken hissettim, ilköğretim öğrencilerini gördükten sonra hissettim, çocuklarla görüşme/proje yapınca hissettim, çocuklar öğretmenim diye seslenince hissettim ve çocukken öğretmen rolü oynarken hissettim yanıtları ise “Öğrenciler ile etkileşim” temasında değerlendirilmiştir. Sınıfta ders anlatırken hissettim, nasıl ders anlatmam gerektiğini hayal ederken hissettim ve stajda hissettim yanıtları “Okul deneyimi ile öğrencilerle etkileşim” temasında birleştirilmiştir. Eğitim fakültesindeki derslerde hissettim, ikinci sınıfta hissettim ve birinci sınıfta hissettim yanıtları ise “Öğretmen yetiştirme programı” temasında ele alınmıştır. İlk öğretmenler gününde hissettim, etraftaki insanlar beni matematik öğretmeni olarak görünce hissettim ve aile baskısı ile hissettim yanıtları ise “Çevresel etkenler” temasında değerlendirilmiştir. Hiç bir kategoriye girmeyen, matematik sorularını çözerken hissettim ve lise yıllarında hissettim yanıtları ise “Diğer” temasında değerlendirilmiştir.

“Lisans programına ilk başladığınızda beklentileriniz nelerdi? Bundan sonrası için beklentileriniz nelerdir?” sorularında 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının cevapları incelenmiş ve ortak temalar belirlenmiştir.

“Lisans programına başladığınızdan itibaren öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler olduğunu anlatır mısınız?” sorusuna verilen cevaplar excel tablosunda sıralanarak sınıf bazlı olarak incelenmiş ve ortak temalar belirlenmiştir. Ortak temalar belirlenirken, analizler kelime bazlı olarak yapılmıştır (Tablo 3.11). Örneğin; bir öğretmen adayı “Öğretmenliğin aslında ne kadar zor ve fedakarlık gerektiren bir meslek olduğunu öğrendim.” demiştir. Burada “zor” ve “fedakarlık” farklı kategorilere aittir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının bu şekilde ifadeleri iki farklı kategoride de değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, çıkan temalar şunlardır: Öğretmenin duyuşsal değişimi, pedagojik farkındalık, öğretmenin toplumsal rolünde farkındalık, mesleki zorluk, pedagojik zorluk ve diğer kategorileridir. Rots, Kelchtermans ve Aeltermans (2012), “öğretimin normatif, duygusal ve sosyal yönleriyle uğraşmak için gereken duygusal emeğin” belirginliği ile ilişkili olan zaman içinde öğretmen adaylarının motivasyonlarında da değişim olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenin duyuşsal değişimi kategorisi; öğretmen adaylarının motive durumlarını, mesleği yapma isteklerinin artmasını, öğretmen olmak için doğduklarını düşünmeleri, öğretmenliğe istemeden gelip artık bu mesleği yapabileceklerini düşündükleri durumları kapsamaktadır. Pedagojik farkındalık; aldıkları eğitim ile öğretimle ilgili değişen düşüncelerini, bir çocuğun hayatını değiştirebileceklerini düşündükleri durumları kapsamaktadır. Bunun yanı sıra kendi öğretimlerine ilişkin planlarını ifade etmelerini ve deneyimlerini yorumlamalarını da içermektedir. Mesleki zorluk temasına karar verirken öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler incelenmiştir. “Zor” kelimesi ile neyi kastettikleri üzerine yoğunlaşmıştır.

[Öğretmenlikle ilgili düşünceleri nasıl değiştirdi?] önemli bir meslek öyle bahsedildiği gibi basit değil. Evet basite alıp hakkını vermeyen insanlar var ve bunun üzerinden örnek verilmesi de yanlış çünkü öğretmen, işte, sınıfa girer dersini anlatır çıkar, bu gözle bakılıyor ama şimdi daha çok işin içinde oldukça, eğitimini aldıkça aslında omuzlarımızdaki o sorumluluk çok daha fazla ve ağır da; altından kalkmamız gerektiğini düşünüyorum. Ve gerçekten hakkını vererek yapmamız gerektiğini düşünüyorum. (Z.Ç. 1.Sınıf- Görüşme)

Öğretmen adayı ile yapılan görüşmeden yola çıkarak, öğretmenlik mesleğinin getirdiği zorluklar mesleki zorluk olarak alınmıştır. Mesleğin hakkını vermek gerektiğini bu yüzden zor olduğunu düşünmeleri, sorumluluklarının fazla olduğunu ve bu yüzden zor bir meslek olduğunu düşünmeleri mesleki zorluk kategorisinde değerlendirilmiştir. “Zor” kelimesinin kategorilendirildiği bir diğer tema pedagojik zorluktur. Pedagojik zorluk ile anlatılmak istenen, sınıf dinamikleri içerisinde yaşanabilecek zorluklar, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği için zor bir meslek olduğu dile getirdikleri durumlardır. Öğretmenin toplumsal rolündeki farkındalık ise, öğretmenlik mesleğinin kutsal ve önemli bir meslek olması, geleceği yetiştirmesi yönüyle topluma yön vermesi gibi durumları içermektedir. Bir diğer tema kaygılardır. Bunun içerisinde atanma ile ilgili kaygıları ve sistem değişikliğinden heveslerinin kırılması ve kaygılarının artması durumları yer almaktadır. Diğer kategorisinde ise, öğretmen adaylarının programa

istemeyerek gelip hala bu mesleği istememeleri, düşüncelerinde bir değişiklik olmayanlar ve meslekten soğuduğunu söyleyenler değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 11. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin değişen düşüncelerinin temaları

Tema	Kod	Açıklama	Örnek
Duyuşsal Değişim	Gönül işi, Motivasyon, Sorumluluk, Fedakarlık, Mesleğine aşık, Mesleği yapma isteği artmış, Öğretmenlik duygusu, İyi ki gelmişim	Öğretmenin bireysel olarak mesleki tatmini ile ilgili	“Başlamadan önce daha çok meslek olarak düşünüyordum. Fakat aldığım eğitimden sonra öğretmenliğin duygusunu tatmak istiyorum.” “Sırf puanım yetiyor ve rahat meslek diye geldim. Ama şu an resmen ben öğretmen olacağım derken için bir mutlu oluyor. Ben öğretmen olmak için doğmuşum diyebiliyorum. Yani şu anda mesleğime aşığım.”
Pedagojik Farkındalık	Öğrenci merkezli, Anlatma, Rehber rolü, Birinin hayatına dokunmak	Öğretimsel öğeler ve çocukları yönlendirme	“Öğretmenliğin geleneksel anlatımdan ziyade öğrenci merkezli, kavramsal bilgiye dayalı bir meslek olduğunu öğrendim.” “Öğretmenin sürekli olarak bir anlatıcı konumunda olduğunu düşünüyordum. Fakat böyle olmadığını, öğrencilere soruları ile rehber olabileceğini ve bir çok şeyin benim düşündüğümde farklı olduğunu farkettim.”
Kaygı	Atanma, Sistem Değişikliği	Öğretmen adaylarını olumsuz etkileyen durumlar	“Açıkçası atanma konusunda karamsarım, onun dışında öğrencilerime matematiği sevdirmeyi amaçlıyorum.”

Tablo 3.11. (Devamı) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin değişen düşüncelerinin temaları

Tema	Kod	Açıklama	Örnek
Toplumsal Rolündeki Farkındalık	Kutsallık, Önemli bir meslek, Lider olması, Tüm meslekleri yetiştiren olması,	Topluma yön vermesi ve geleceği yetiştirmesi	“Öğretmenliğin sadece bilgi vermek değil çocukların hayatına dokunmak olduğunu en kutsal meslek olduğunu anladım.” “Öğretmenlik sandığım gibi bir meslek değil. Aslında insan yetiştirmenin ana merkezi olduğunu anladım.”
Mesleki Zorluk	Zor	Öğretmenlik mesleği kaynaklı zorluklar	“Lisanstan önce herkesin öğretmenlik yapabileceğini ve öğretmenlik mesleğinin çok kolay olduğunu düşünüyordum. Fakat şu an kesinlikle herkesin öğretmenlik yapmaması gerektiğini ve bunun için farklı özelliklerin olması gerektiğini düşünüyorum.”
Pedagojik Zorluk	Zor	Öğretim kaynaklı yaşanan zorluklar	“Başlarken bu mesleğin tam anlamıyla yerine getirebileceğini düşünüyordum. Ama şu anda öğretmenlik mesleğinin sınıf mevcudu ve tam öğrenmeyi sağlamak gibi birçok zorlukları olduğunu düşünüyorum.”
Diğer	İstemiyorum, Değişmedi, Olmadı		“Değişiklik olmadı. Hala istemiyorum.”

“0 ile 10 arasında bir sayı ile belirtirseniz, Şu anda kendinizi ne kadar öğretmen olarak hissediyorsunuz? Neden böyle düşünöyorsunuz?” sorusu sınıf bazlı olarak öğretmen adaylarının vermiş olduğu sayı değerleri incelenmiştir. Betimsel istatistik ve sınıf bazlı ANOVA testine tabi tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırma sorularından “Farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının öğretmen hissetme durumları ile kimliğin 3 alt boyut arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Kimliğe ait 3 alt boyutta verilerin normal dağılmaması sebebiyle iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, çözümlendikten sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Ortak örüntüleri ve temaları yakalayabilmek için iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak veriler kodlanmıştır. Veri analizi sürecinde uzmanlardan görüş alınarak, analizler esnasında da tartışmalar yapılarak analizler güçlendirilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde ilköğretim matematik öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarını incelemek için öğretmen adaylarına uygulanan Arpacı ve Bardakçı'nın (2015) "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği"nden toplanan verilerin analizleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin sonunda sorulan ek-sorular aracılığıyla matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimine yönelik algıları adayların hikayeleri aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. 1. Öğretmen adaylarının öğretim tecrübesi

Sınıf	Öğretim Tecrübesi		Toplam
	Tecrübesi Yok	Tecrübesi Var	
1	5 (%10)	42 (%90)	47
2	21 (%40)	31 (%60)	52
3	4 (%9)	44 (%91)	48
4	1 (%2)	36 (%98)	37
Toplam	35	153	184

Öğretmen adaylarının özel ders verip vermemeleri, etüt merkezinde çalışıp çalışmamalarına ve derslerde mikro öğretim yapıp yapmamalarına göre öğretim

tecrübelerinin var olup olmadığı incelenirken en az bir kategoriden deneyimi olanlar öğretim tecrübesi var olarak değerlendirilmiştir ve sınıf bazlı betimsel istatistik yapılmıştır. Yapılan betimsel istatistiğe göre ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının 153 kişisi (%91) öğretim tecrübesine sahip iken 31 kişisi (%9) öğretim tecrübesine sahip değildir. Ankete katılan öğretmen adaylarının sınıf bazlı olarak öğretim tecrübelerine ilişkin veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

4.1. Öğretim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğinin Sınıf Bazında İncelenmesi

Bu başlıkta “Öğretmen kimliği farklı sınıf seviyelerinde nasıl farklılık gösterdiği” incelenmiştir. Ankete verilen yanıtlar uç değerler çıkarıldıktan sonra 177 aday üzerinden meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin alt boyutlarına bağlı olarak sınıf bazlı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, “Kendini öğretmen olarak görme” alt boyutunda beş puan üzerinden hesaplanan en yüksek ortalama 4,071 puan ile 1.sınıflarda ve en düşük ortalama 3,796 puan ile 2.sınıflardadır. Kendini öğretmen olarak görme alt boyutunun betimsel istatistiği Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Kendini öğretmen olarak görme alt boyutunun betimsel istatistiği

	Sınıf	Ortalama	Standart Sapma	N
Kendini Öğretmen Olarak Görme	1	4,071	,521	45
	2	3,796	,528	50
	3	3,859	,618	47
	4	3,817	,697	35
	Toplam	3,887	,593	177

Kendini öğretmen olarak görme alt boyutu bazında sınıfa bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3,176)=2,073$; $p = 0,106$]. Birinci sınıf adaylarla yapılan görüşmeler sonucunda bu durumun bölüme girmeleri itibarıyla, etraflarındaki kimselerin onlara öğretmen olarak bakmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Adayların, programa girdikleri gibi birden dışarıdan öğretmen olarak görülmesi kendilerini öğretmen olarak görmelerini destekliyor olabilir.

Bir şeyi bilmekle öğretmek arasında fark varmış. Direk bu bölümü yazdıktan sonra etrafımda şöyle şeyler oldu. Sen de artık matematik öğretmenisin, Hadi bizim çocuğa matematik çalıştır. Yani çalıştır dediği ilkokul konusu tamam biliyorum ama anlatmanın ne kadar zor olduğunu artık üniversite adı altına girince farkettim. Çünkü herkesin ondan sonra bana öğretmen gözüyle bakması ve benden bir şeyler beklemesi işin içine girdi. (C.İ. 1.Sınıf - Görüşme)

“Öğretmen olarak kendine güvenme” alt boyutunda en yüksek ortalama 5 üzerinden 4,189 ile birinci sınıfların ve en düşük ortalama ise 3,886 ile dördüncü sınıf öğretmen adaylarına aittir. Elde edilen verilen betimsel istatistiği Tablo 4.3’de verilmiştir. Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunda sınıfa bağlı olarak bir fark tespit edilememiştir [$F(3,176)=2,312$; $p = 0,078$].

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, adaylar öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları bazı durumların kendilerine güvenlerini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenliğe oldukça yaklaşmış olan dördüncü sınıf adayların gerçek sınıf ortamlarında yaşamış oldukları olumsuzluklar onları diğer adaylara göre daha çok etkiliyor olabilir.

Öğrenciler stajyer olduğumuzun farkında. Bir arkadaşımıza, öğrenciler ‘siz stajyersiniz not falan vermiyorsunuz biz sizin sözünüzü dinleyemeyiz’ demişler. Yani bunun bilincinde olarak dinlemiyorlar. Hoca da diyor siz oraya öğretmen konumunda gitseniz sizi daha çok dinleyebilirler. (A.D. 4.Sınıf - Görüşme)

Sınıf yönetimini çok iyi sağladığımı düşünmüyorum. Çünkü bizi çok öğretmen gibi görmüyorlar ve bir otorite sağlayamıyorsun onlara karşı. O yüzden çok fazla yönlendirmedim, bütün öğrencileri dersime katamadım. (M.K. 4.Sınıf - Görüşme)

Tablo 4. 3. Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun betimsel istatistiği

	Sınıf	Ortalama	Standart Sapma	N
Öğretmen Olarak Kendine Güvenme	1	4,189	,426	45
	2	3,973	,474	50
	3	3,993	,637	47
	4	3,886	,632	35
	Toplam	4,016	,550	177

“Katılımcı Öğretmen” alt boyutunda en yüksek ortalama 5 üzerinden 4,326 ile 1.sınıf öğretmen adaylarına aitken en düşük ortalama ise 4,102 ile 2.sınıf öğretmen adaylarına aittir. Katılımcı öğretmen alt boyutunda en düşük puana sahip olan ikinci sınıf öğretmen adayları Tablo 4.1’de görüldüğü üzere en az tecrübeye sahip gruptur. Elde edilen verilerin betimsel istatistiği Tablo 4.4’de verilmiştir. Öğretmen adayları deneyim kazanarak, o ortamdaki kendi durumlarını görürler. Hayata geçirdikleri pratiklerinden memnuniyet duymaları bu kategoriyi desteklemektedir (Friesen ve Besley, 2013). Katılımcı öğretmen alt boyutu bazında sınıfa bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(3,176)=2,573$; $p = 0,056$].

[Öğretmenlikle ilgili düşüncelerini anlatıyor.] Ben başlarken de severek başlamıştım. Hele şimdi çocuklara ders anlatınca hiç vazgeçemeyecekmişim gibi hissediyorum. (Ö.A1. 4.Sınıf - Anket)

Tablo 4. 4. Katılımcı öğretmen alt boyutunun betimsel istatistiği

	Sınıf	Ortalama	Standart Sapma	N
Katılımcı Öğretmen	1	4,326	,425	45
	2	4,070	,469	50
	3	4,255	,363	47
	4	4,200	,618	35
	Toplam	4,210	,473	177

Tüm alt boyutlarda birinci sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Programa yeni girmiş matematik öğretmenlerine “Sen artık matematik öğretmenisin.” şeklinde bakılması ve programa yeni girdikleri için problemlerin farkında olmamaları sebebiyle kendilerini “ben artık öğretmen oldum” şeklinde kategorize etmelerine sebep olabilmektedir.

[Öğretmen olmaktan bahsediyor] Öğretmenler günü kutlanırken arkadaşlarım falan arayıp benim de öğretmenler günümü kutladıklarında o kadar mutlu oldum ki. Dedim ki öğretmen olduğumu şu an hissettim gerçekten. İnanılmaz kutsal bir meslek zaten. Öğretmenler gününde o zaman çok hissetmişim onu. (T.Y. 1.Sınıf - Görüşme)

4.2. Öğretmen Adaylarının Kendilerini Öğretmen Hissetme Durumlarının Sınıf Bazlı İncelenmesi

Bu başlıkta “Öğretmen adaylarının öğretmen hissetmelerinin farklı sınıf seviyelerinde nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Ankete 10 puan üzerinden verilen yanıtlar uç değerler çıkarıldıktan sonra 175 öğretmen adayı üzerinden sınıf bazlı olarak incelenmiştir. Yapılan analizlere göre, en yüksek ortalama 6,229 ile 4.sınıf öğretmen adaylarında ve en düşük ortalama 4,938 ile 2.sınıf öğretmen adaylarındadır. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin sınıf bazında betimsel istatistiği Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin sınıf bazında betimsel istatistiği

	Sınıf	Ortalama	Standart Sapma	N
Kendini Öğretmen Olarak Hissetme	1	5,244	1,510	45
	2	4,938	1,210	48
	3	6,170	1,372	47
	4	6,229	1,874	35
	Toplam	5,606	1,553	175

Tek yönlü ANOVA sonuçları sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(3, 174) = 8,749$; $p = 0,000$]. ANOVA testinin parçalı eta kare değeri 0,133 iken, modelin gözlemlenen gücü 0,994 bulunmuştur. Post-Hoc ikili karşılaştırmalar üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmen hissetme puanlarının birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarınınkine göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu

göstermektedir. Bağımlı değişken bazında sınıflar arası ikili ortalama farkları ise Tablo 4.6'da verilmiştir.

Bu çalışmada, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve iki ortalama arasındaki farkı standart sapma birimi cinsinden ölçümlemeye yarayan Cohen d etki büyüklüğü değerleri (Sheskin, 2000) rapor edilmiştir. Genellikle 0,2 ve aşağısı Cohen d değerleri önemsiz etki; 0,2-0,5 arası küçük etki; 0,5-0,8 arası orta etki; ve 0,8 ve üzeri Cohen d değerleri geniş etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir (Rosenthal ve Rosnow, 1984; Sheskin, 2000). İkili karşılaştırmalarda adayların kendilerini öğretmen olarak hissetmeleri Tablo 4.6'dan değerlendirildiğinde 3 ve 4.sınıflarla birinci sınıflar arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü (sırasıyla 0,643 ve 0,587) ve ikinci sınıflarla ise geniş bir etki büyüklüğü (sırasıyla 0,953 ve 0,847) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 6. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin sınıflar arası ikili ortalama farkları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	Sig. ^b	Etki Büyüklüğü
Öğretmen Olarak Hissetme		2	,307	,303	,741	,225
	1	3	-,926*	,304	,014	,643
		4	-,984*	,329	,017	,587
	2	3	-1,233*	,299	,000	,953
		4	-1,291*	,324	,001	,847
	3	4	-,058	,325	,998	,037

** . 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

* . 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

İkinci sınıf öğretmen adayları “Kendini öğretmen hissetme” puanları en düşük olmasına rağmen yapılan görüşmelerde proje kapsamında okullara gidip (ilkokul seviyesindeki öğrencilere etkinlik yaptırmak) öğrencilerle bir arada bulunmak kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini sağlamış olabilir. Bu durumdan yola çıkarak, öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşiminin yani öğretim deneyimlerinin önemli olduğu söylenebilir.

[Öğretmen hissetmesinde] Galiba özel dersin kesinlikle etkisi var bilmiyorum, oraya gidip bir şeyler anlatmak ya da okula gidiyoruz orada bir şeyler öğretiyoruz, onlarla beraber olmak bana bu bilinci daha bir öğretmenlik hissini uyandırdı. Daha çok şey öğreniyorum, öğretmenlik şu ya da slaytlarla sunumlar yapıyoruz ya hitap olarak, hitap etmek gerçekten beni mutlu ediyor artık. (E.Y. 2.Sınıf - Görüşme)

4.3. Öğretmen Kimliğinin Alt Boyutları İle Öğretmen Hissetme Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Bu başlık altında “Kendini öğretmen olarak görme ile öğretmen hissetme arasındaki ilişki”, “Öğretmen olarak kendine güvenme ile öğretmen hissetme arasındaki ilişki” ve “Katılımcı öğretmen ile öğretmen hissetme arasındaki ilişki” incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerle yapılan korelasyon analizine ilişkin Spearman Rho korelasyon katsayıları ve ilgili istatistikler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar üzerinden kendilerini öğretmen hissetmeleri ile öğretmen kimliğindeki alt boyutların arasındaki ilişki sınıf bazında ele alınmış ve korelasyon değerleri karşılaştırılmıştır. Yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre 1.sınıflarda en yüksek düzeyde ilişki saptanan kendini öğretmen olarak görme puanı ile öğretmen hissetme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = 0,369$) bulunmuştur ($p = 0,011$). Öğretmen olarak kendine güvenme puanı ile öğretmen hissetme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p = 0,132$). Katılımcı öğretmen kategorisinin puanı ile öğretmen

hissetme puanı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p = 0,449$) (Tablo 4.7).

Tablo 4. 7. Farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının kimlik alt boyut puanları ile öğretmen hissetme arasındaki ilişkiler

		Kendini Öğretmen Olarak Görme	Öğretmen Olarak Kendine Güven	Katılımcı Öğretmen
Öğretmen Hissetme	1.Sınıf	,369* (N=47)	,223 (N=47)	-,113 (N=47)
	2.Sınıf	,367** (N=50)	,234 (N=50)	,044 (N=50)
	3.Sınıf	,559** (N=48)	,530** (N=48)	,138 (N=48)
	4.Sınıf	,629** (N=37)	,561** (N=37)	,614** (N=37)

** . 0.01 düzeyinde korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı

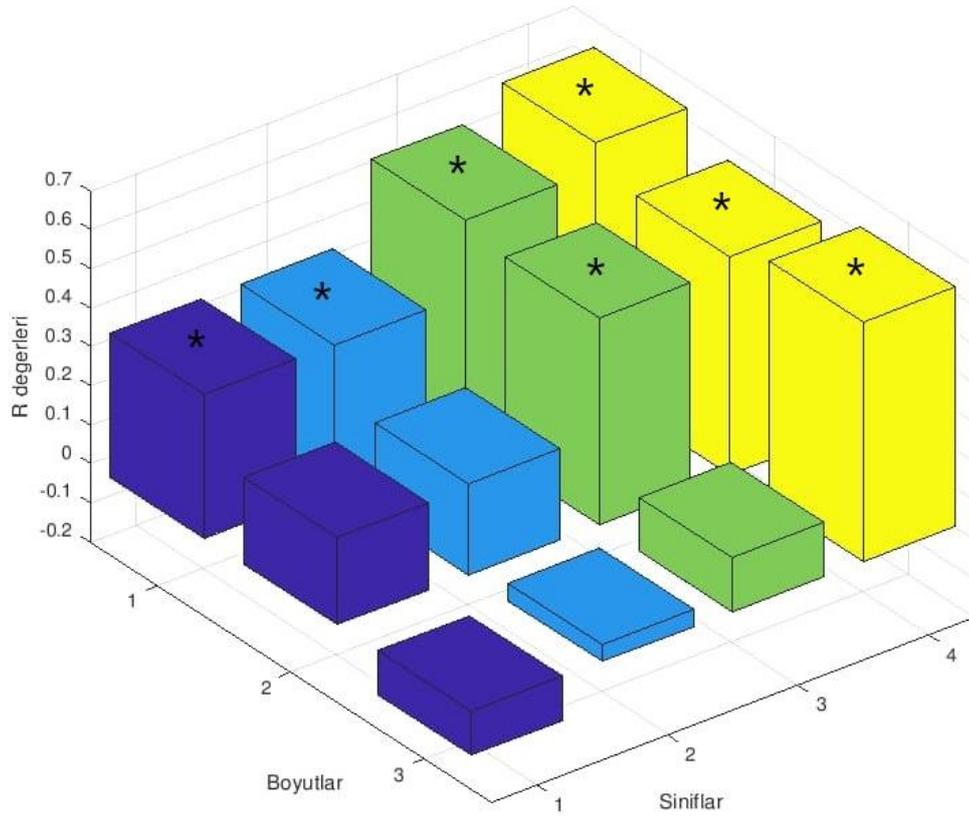
* . 0.05 düzeyinde korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlı

İkinci sınıf öğretmen adaylarının verilerinden yola çıkarak yapılan korelasyon analizi sonucuna göre alt boyutlar arasındaki tek anlamlı ilişki çıkan alt boyut olan kendini öğretmen olarak görme puanı ile öğretmen hissetme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = 0,367$) bulunmuştur ($p = 0,009$). Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında ($r = 0,234$; $p = 0,103$) ve katılımcı öğretmen alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında ($r = 0,044$; $p = 0,764$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 4.7).

Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının kendini öğretmen olarak görme alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında ($r = 0,559$; $p = 0,000$) ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında ($r = 0,530$; $p = 0,000$) istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Katılımcı öğretmen alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p = 0,349$) (Tablo 4.7).

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının üç alt boyutta da puanları öğretmen hissetmeleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahiptir (Tablo 4.7). Kendini öğretmen olarak görme alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = 0,629$) bulunmuştur ($p = 0,000$). Öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen hissetmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = 0,561$) saptanmıştır ($p = 0,000$). Son olarak katılımcı öğretmen alt boyutu ile öğretmen hissetmeleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ($r = 0,614$) bulunmuştur ($p = 0,000$).

Grafik 4. 1 Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri ile kimliğin alt boyutları arasındaki ilişki grafiği



Yapılan analiz sonuçlarına göre, “Kendini öğretmen olarak görme” alt boyutu ile “öğretmen hissetme durumları” arasında istatistiksel olarak anlamlı ve en yüksek düzeyde ilişki dördüncü sınıf öğretmen adaylarında, en düşük ilişkinin ise ikinci sınıf öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. “Öğretmen olarak kendine güvenme” alt

boyutu ile “öğretmen hissetme durumları” arasında yalnızca üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlanırken, dördüncü sınıflarda daha yüksek düzeyde ilişki gözlenmektedir (Grafik 4.1.). “Katılımcı öğretmen” alt boyutu ile “öğretmen hissetme durumları” arasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, bu alt boyutta da en yüksek düzeyde ilişki dördüncü sınıf öğretmen adaylarına aittir.

4.4. Öğretmen Kimliği Gelişiminin Araştırılması

Bu başlık altında, öğretmen adaylarına yöneltilmiş olduğumuz “Öğretmen olmayı düşünüyor muydunuz?”, “Öğretmen olma duygusunu ilk ne zaman hissettiniz?”, “Lisans programına ilk başladığınızda beklentileriniz nelerdi?”, “Beklentilerinizin ne kadarı karşılandı?”, “Mezun olduğunuzda burada öğrendiklerinizi yansıtabileceğinizi düşünüyor musunuz?” ve “Lisans programına başladığınızdan itibaren öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?” soruları incelenerek adayların hikayesi ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Öğretmen olmayı düşünüyor muydunuz?

Açık uçlu soru 1, soru ve soru 7’ye verilen cevaplar “evet/hayır” ve “karşılandı/karşılanmadı” şeklinde ikili olarak kategorilendirildiği için bu sorulara ilişkin bulgular ve değerlendirmeler toplu olarak yapılmıştır.

Tablo 4.8’de açık uçlu soru 1 için verilen yanıtlara göre, üçüncü sınıf öğretmen adayları programa en isteyerek gelen grup iken, ikinci sınıfların bir çoğunun programa isteyerek gelmediği gözlenmektedir. İkinci sınıf öğretmen adaylarından biri şu şekilde açıklamış: “Aslında öğretmenlik mesleğine her zaman hayranlık duyuyordum. Hayranlık veriyordu. Ama öğretmen olmak hayalim değildi. Ama kazandığımda üzülmedim de.” Programı seçmelerinde etkili olan bir faktör ise atama durumunun iyi olması olarak karşımıza çıkıyor. Başka bir ikinci sınıf öğretmen adayı “Puanım öğretmenliğe yettiği için ve ataması güzel olduğu için geldim.” şeklinde belirtmektedir.

Tablo 4. 8. Öğretmen kimliği gelişimine ilişkin sorulara verilen cevapların frekans tablosu

		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Açık Uçlu Soru 1	Evet	31 kişi (%64)	25 kişi (%48)	35 kişi (%73)	26 kişi (%70)
	Hayır	17 kişi (%36)	27 kişi (%52)	13 kişi (%27)	11 kişi (%30)
Açık Uçlu Soru 5	Karşılandı	-	-	20 kişi (%42)	21 kişi (%61)
	Karşılanmadı	-	-	27 kişi (%58)	13 kişi (%39)
Açık Uçlu Soru 7	Evet	42 kişi (%93)	40 kişi (%78)	43 kişi (%90)	32 kişi (%86)
	Hayır	5 kişi (%7)	11 kişi (%22)	5 kişi (%10)	5 kişi (%14)

Açık uçlu soru 5 için daha fazla tecrübesi olduğundan durumların ve eksiklerin daha farkında olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının cevapları incelenmiştir. 4.sınıf öğretmen adayları, 3.sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla beklentilerinin karşılandığını dile getirmektedirler. Beklentilerinin karşılanmadığını söyleyen öğretmen adayları genel olarak, deneyim kazanabilecekleri uygulamaların az olmasını dile getirmektedirler.

“Okul deneyimi dersinde öğrencilerle bir aradaydım. Onun dışında pek imkanım olmadı. Bu nedenle beklentilerimin tamamını karşıladığımı düşünmüyorum. (Ö.A8. 3.Sınıf - Anket)”

“Çok az karşılandığını düşünüyorum. Sürekli akademik bilgiler ve uygulamadan uzak bir öğretim yapıyordu. Kendimi öğretmen olarak değil öğrenci olarak hissettim her zaman. (Ö.A9. 4.Sınıf - Anket)”

Uygulamaların az olması ve derslerin teorik ilerlemesi adayların süreç boyunca kendilerini öğrenci hissetmelerine sebep olabilmektedir. Bu durum en az öğretmen deneyimine sahip ikinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmen hissetme puanlarının en düşük olmasına etken bir durum olarak gösterilebilir (n = 4,938).

Açık uçlu soru 7 için öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra burada öğrendiklerini yansıtıp yansıtamayacaklarını düşünmeleri yani adayların aldıkları eğitime onları hizmete hazırlayıp hazırlamamaları hakkında düşüncelerinin frekans tablosu Tablo 4.8’de verilmiştir. Analizler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun mezun olduktan sonra öğrendiklerini yansıtabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarından düşünmüyorum diyenler, duruma öğretim odaklı baktıkları görülmektedir. *“Bazılarını yansıtabilirim. Çünkü gördüğümüz bazı dersler ilköğretim matematik öğretmenliğiyle alakalı değil. İlkokul öğrencilerine öğrendiğim bazı şeyler anlatılmaz. (Ö.A10. 1.Sınıf - Anket)”* Gördükleri konuların lise konusu olduğunu ve ilköğretim öğrencilerine göstermeyecekleri için yansıtamayacaklarını düşünmektedirler.

İkinci sınıf öğretmen adayları ise kendilerine güven ile ilgili bir problem yaşamaktadırlar. Öğrendiklerini öğretip öğretemeyeceklerinden emin olmadıklarını, çünkü böyle bir tecrübeleri olmadığını söylüyorlar. Burada da ikinci sınıf öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin az olmasının kendilerine güvenlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. *“Henüz değil çünkü öğrencilerle henüz bir birlikteliğimi ders anlatma sürecim olmadı. (Ö.A11. 2.Sınıf - Anket)”* Adayların öğretim deneyiminin bulunmaması öğrendiklerini yansıtabileceklerinden emin olmamalarına sebep olmaktadır.

Üçüncü sınıf öğretmen adayları, sistemle ilgili endişelerini önceki sınıflardaki adaylara göre daha fazla dile getirdiği gözlenmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmenliğe artık ders odaklı bakmaktan çıkıp gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeye başladığı söylenebilir. *“Umarım yansıtırım. Bu konuda kafamda belirsizlikler var. Sürekli değişen eğitim programları insanın güvenini kırıyor. Sistemin bir değişim içinde olması güvenimi kırıyor. (Ö.A12. 3.Sınıf - Anket)”* Dördüncü sınıf

öğretmen adaylarından uygulayabileceğini düşünmeyenler ise, eğitim sisteminin öğrendiklerini uygulamaya müsait olmadığını dile getirmektedirler. “*Düşünmüyorum çünkü eğitim sistemimiz buna pek uygun değil. (Ö.A13. 4.Sınıf - Anket)*”

Dördüncü sınıftaki öğretmen adayları, üçüncü sınıf öğretmen adayları gibi meslek ile ilgili gerçekliklerin farkında olduğu gözlenmektedir. Öğretmenliğe ve kimliklerine ilişkin düşünceleri de buna göre şekillenebilmektedir. Bir öğretmen adayı, öğrendiklerini uygulayabileceğinin sadece kendisine bağlı olmadığını şu şekilde dile getirmektedir:

Yansıtma sadece bana bağlı olan bir şey değil. Görevimi yaptığım yerdeki öğrencilere, velilere de bağlı. Çevremdeki öğretmenlerle konuştuğumda uygulamanın zor olduğunu söylediler. Kimisinin sınıfındaki öğrenciler Türkçe bile bilmiyordu, kimisinin öğrencileri sadece zorunlu olduğu için okula gidiyordu. Ama tabii ki ben elimden geleni yapmaya veya bilgilerimi yansıtmaya uğraşacağım. (Ö.A14. 4.Sınıf - Anket)

Öğretmen olma duygusunu ilk ne zaman hissettiniz?

Öğretmen adaylarına yöneltilen soruya verilen yanıtlar için oluşturulan temalar sınıf bazlı olmak üzere Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmen olma duygusu temaları

TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Üniversite tercihi	7	1	1	1	10
Öğrenciler ile etkileşim	19	29	26	12	86
Okul deneyimi ile öğrencilerle etkileşim			5	10	15

Tablo 4.9. (Devamı) Öğretmen olma duygusu temaları

TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Öğretmen yetiştirme programı	6	5	3	2	16
Çevresel etkenler	1	1		1	3
Hissetmedim	1	3	1	2	7
Diğer			4	1	5

Öğretmen adaylarını her sınıf düzeyinde en çok etkileyen durum öğrenciler ile etkileşim olduğu Tablo 4.9'da görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşimlerine ve kendilerini öğretmen hissetmelerine değindikleri bazı durumlar şu şekildedir:

[İlk özel ders deneyimini anlatıyor] İlk başladığımda zaten korkarak başlamıştım yapamazsam diye. Çünkü belki konularda da eksikim olur diye. Sonra onlarla birlikte ben de kendime bir şeyler katmaya başladım. Bazı konularda benim de bilmediğim şeyler oldu onlarla birlikte öğrendim ve kendimi öğretmen olarak hissettim evet. (E.S. 1.Sınıf - Görüşme)

[Proje kapsamında öğrencilerle çalışıyor] Oraya gidip bir şeyler anlatmak ya da okula gidiyoruz orada bir şeyler öğretiyoruz, onlarla beraber olmak bana bu bilinci daha bir öğretmenlik hissini uyandırdı. Daha çok şey öğreniyorum, öğretmenlik slaytlarla sunumlar yapıyoruz ya hitap olarak, hitap etmek gerçekten beni mutlu ediyor artık. (E.Y. 2.Sınıf - Görüşme)

[Ne zaman öğretmen hissettiğini anlatıyor.] Tam olarak iki ay önce hissettim. Topluma hizmet uygulama dersinde ben ve iki arkadaşım Gazipaşa Ortaokulu'na gidip her hafta iki saat ders anlatımı, soru çözümleri yaptım. Üç tane öğrencim vardı. Onlara bir şeyler öğretebildiğimi fark

ettiğim zaman evet ben öğretmen olmak için doğmuşum dedim. (Ö.A2. 3.Sınıf - Anket)

Öğretmen duygusunu son sınıfa kadar hiç hissetmedim. Dördüncü sınıfın ikinci döneminde almakta olduğumuz öğretmenlik uygulamasında, okulda öğretmenin sınıfı bize bıraktığında hissettim. (Ö.A3. 4.Sınıf - Anket)

Öğretmen adayları için, öğrencilerle etkileşimin öğretmen hissetmede önemli bir yer tuttuğu hem analizlerden hem de öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde görülmektedir. Öğretmen adaylarından biri, deneyim kazanmanın bu mesleği yapip yapamayacağına karar vermesinde yani mesleğe bağlanmasında önemli yeri olduğunu söylemektedir. Bu durum öğretmen adaylarının erken dönemlerde deneyim kazanmalarının önemine işaret ettiği söylenebilir.

[Özel ders deneyimlerinden bahsetmektedir.] Eğer ki ben bunu bireysel olarak yapmasaydım bunu sadece okuldaki şeylerle yapsaydım bunu en erken üçüncü sınıfta, hatta üç bile değil dördüncü sınıfta deneyimleyebilecektim ve bence çok geç. Çünkü uygulamalar aynı zamanda bir mesleğe bağlanıp bağlanamayacağını da gösteriyor, dördüncü senen senin için çok geç olabilir hayat açısından. (H.S. 2.Sınıf - Görüşme)

Lisans programına ilk başladığınızda beklentileriniz nelerdi? Bundan sonrası için beklentileriniz nelerdir?

Öğretmen adaylarının programa, mesleki açıdan gelişmek, iyi öğretmen olmak, iyi bir eğitim almak ve atanmak beklentileriyle gelmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına yöneltilmiş olduğumuz “*Bundan sonrası için beklentileriniz nelerdir?*” sorusuna da benzer yanıtlar alınmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde farklı adayların beklentileri olduğunu görmekteyiz. 1.sınıflar beklentilerini şöyle dile getirirken “*Bilinçli, ne yaptığını bilen bir öğretmen olmayı bekledim. Öyle olacağına da umutla bakıyorum. (Ö.A4. 1.Sınıf - Anket)*”, 2.sınıf öğretmen adayları kendini geliştirmeyi öne çıkardığı gözlenmektedir “*Kendimi geliştirmek örnek alınacak bir öğretmen olmak. (Ö.A5. 2.Sınıf - Anket)*”. 3.sınıf öğretmen adayları ise 2.sınıfların beklentilerine ek olarak atanma beklentisini de

eklemektedirler “*Bölümü kendimi geliştirerek bitirmek ve atanmak istiyorum. (Ö.A6. 3.Sınıf - Anket)*”. Bazı öğretmen adayları ise, bir beklentisi olmadan programa gelip daha sonra ilerleyen süreçte beklentileri oluşmaktadır. Daha fazla uygulama yapma imkanı bulmayı istemeleri de süreç içerisinde oluşan beklentilerden biridir. “*İlk öğretime başladığımda pek bir beklentim yoktu. Ancak sonrasında eğer bu bölümde kalacaksam önceki öğretim hayatımdan farklı, bana yeni şeyler katacak ve beni geliştirecek bir eğitim verilmesi bekledim. (Ö.A7. 4.Sınıf - Anket)*”.

Lisans programına başladığınızdan itibaren öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?

Öğretmen adayları meslek ile tanıştıktan sonra farklı bakış açıları geliştiriyor. Bazı farkındalıklar oluşuyor. Yaptığımız analizler sonucu ortaya çıkan kodlar ve temalar sınıf düzeylerindeki dağılımlarına göre frekansları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlikle ilgili değişen düşünceler ilgili ortaya çıkan temalar ve frekansları

Tema	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Öğretmenin Duyuşsal Değişimi	18 (%35)	20 (%34)	17 (%30)	15 (%36)	70
Pedagojik Farkındalık	9 (%17)	11 (%19)	12 (%21)	9 (%22)	41
Öğretmenin Toplumsal Rolünde Farkındalık	8 (%16)	10 (%17)	4 (%7)	2 (%5)	24
Mesleki Zorluk	7 (%14)	9 (%15)	13 (%23)	12 (%29)	41
Pedagojik Zorluk	2 (%4)	2 (%4)	3 (%5)	-	7
Kaygı	2 (%4)	1 (%2)	3 (%5)	-	6
Diğer	5 (%10)	5 (%8)	4 (%7)	3 (%7)	17

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça artan pedagojik farkındalıkları, yaşadıkları tecrübeler, aldıkları dersler, öğretimsel deneyimler, öğrencilerle artan ilişkileri ve öğretmenlik deneyimi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Adayların yaşamakta oldukları her tecrübe farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayabilir. Öğretmen adayları özellikle öğrenci merkezli eğitimin, öğretmenin rehber rolünün öğrenmedeki önemine değinmektedirler.

Geleneksel bir öğretmenin dersi öğrencisine daha iyi kavratacağını ve etkinlik, oyun gibi şeylerin derste çok vakit aldığından gereksiz olduğunu düşünüyordum. Ama bu düşüncelerim tamamen tersine döndü, geleneksel bir öğretmen değil, aksine alanına tam anlamıyla hakim ve öğrencilerine kendini sevdiren, aynı zamanda dersi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyip tekdüze işlemekten kaçınan, materyal ve oyun etkinlikleriyle öğrencilere matematiği de sevdiren ve sevdirek öğreten bir öğretmen olmak istiyorum. (Ö.A15. 4.Sınıf - Anket)

Öğretmenliğin öğrenciye bilgiyi aktarmaktan öte öğrencinin keşfetmesini sağlayan bir rehber mesleği olduğunu düşünüyorum. (Ö.A16. 3.Sınıf - Anket)

Öğretmen adaylarının bu mesleğin sorumluluk istediğini, fedakarlık istediğini ve bu mesleğin bir gönül işi olduğunu söylemeleri ise duyuşsal değişimleri ile ilgili farkındalıktır. Bazı öğretmen adayları, öğretmenliğe isteksiz gelmelerine rağmen artık mesleğe ısındıklarını ve artık yapabileceklerini söylemektedirler. Mesleğe motive olmaları, mesleği yapma isteklerini de arttırmaktadır.

Bölüme isteyerek gelmedim fakat lisans süresinde aslında mesleğimi sevdiğimi ve isteyerek yapabileceğimi anladım. (Ö.A17. 2.Sınıf - Anket)
Resmen 180 derece değişti diyebilirim. Sırf puanım yetiyor ve rahat meslek diye geldim. Ama şu an resmen ben öğretmen olacağım derken içim bir mutlu oluyor. Ben öğretmen olmak için doğmuşum diyebiliyorum. Yani şu anda mesleğime aşığım. Gerçekten çok kutsal, harika bir meslek. (Ö.A18. 3.Sınıf - Anket)

Başlamadan önce daha çok meslek olarak düşünüyordum. Fakat aldığım eğitimden sonra öğretmenliğin duygusunu tatmak istiyorum. (Ö.A19. 3.Sınıf - Anket)

Bir öğretmen olarak büyük bir sorumluluğum olduğunu gelecek nesillerin bizim ellerimizde olduğunu daha iyi fark ettim. (Ö.A20. 4.Sınıf - Anket)

Tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin düşündüklerinden daha zor olduğunu dile getirmektedirler. Bu durum mesleki zorluk olarak kategorilendirilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının mesleki zorluk hakkındaki düşüncelerindeki değişimler sınıf seviyesi arttıkça arttığı gözlenmektedir.

Öğretmenliğin aslında ne kadar zor ve fedakarlık gerektiren bir meslek olduğunu öğrendim. (Ö.A21. 1.Sınıf - Anket)

Öğretmenliğin daha kolay bir meslek olduğunu düşünüyordum. Ancak bu mesleğin zor ve yapmak için sevmenin gerektiğini düşünüyorum. (Ö.A22. 2.Sınıf - Anket)

Öncelikle öğretmenlik kolay meslek deniyor ama tamamen yanlış bir düşünce. Çünkü bir kişiyi eğitmek o kadar kolay bir şey değil. Öğretmenlik için ne kadar çok şey öğrenmemiz yapmamız gerekiyor ki anlatılmaz. Başlı başına zaten önder olmalıyız. (Ö.A23. 3.Sınıf - Anket)

Öğretmenlik sevdiğim yapmak istediğim bir meslek değildi. Zorluk ve yoruculuk derecesinin, sürekli kendini geliştirip yeniliklere açık olması gerektiğinin farkındaydım ve benim düşündüğümünden çok daha meşakkatli bir meslek olduğunu gördüm. Fakat bir çocuğun benim sayemde bir şeyler öğrenmesinin verdiği mutlulukta her şeye değer. (Ö.A24. 4.Sınıf - Anket)

Pedagojik zorluk ise, bu mesleğin zor olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiren düşüncelerdir. Bunun yanı sıra, sınıfta bir çok bileşenin olduğu bu yüzden mesleğin zor olması da mesleğin pedagojik zorluğu ile ilgilidir. Son sınıf öğretmen adaylarında pedagojik zorlukla ilgili ifade bulunmamıştır.

Başlarken bu mesleğin tam anlamıyla yerine getirebileceğini düşünüyordum. Ama şu anda öğretmenlik mesleğinin sınıf mevcudu ve tam öğrenmeyi sağlamak gibi birçok zorlukları olduğunu düşünüyorum. (Ö.A25. 3.Sınıf - Anket)

Öğretmenin toplumsal rolündeki farkındalık ise, öğretmenlerin topluma yön vermeleri, gelecek nesli yetiştirmeleri ve tüm diğer meslekleri yetiştiren toplum mimarları olmaları ile ilgilidir. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle kutsal ve önemli görülmektedir. Öğretmenlerin topluma örnek olmaları, lider olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu durumlara ilişkin farkındalıkları bu kategoride değerlendirildi. Birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayların bu kategorideki ifadeleri, diğer sınıftaki adaylara göre daha fazladır.

Öğretmenliğin çok daha hassas bir meslek olduğunu, en ufak bir tepkinin bile çocuğun gelecek hayatında çok büyük etkiler yaratabilecek olduğunu anladım. (Ö.A26. 1.Sınıf - Anket)

Öğretmen olmak deyince eskiden yaka silkerdim, sabırsız biriyim diye hayatta en son tercih edeceğim meslek derdim şimdi ise olaya çok farklı bir açıdan bakıyorum. Gelecekteki toplumu yetiştirmek, öğretebildiğini görebilmek bunlar kadar güzel ve değerli bir şey yok bence. (Ö.A27. 2.Sınıf - Anket)

Öğretmenlik öyle bizim öğrencilik hayatımızda öğretmenlere baktığımızda gördüğümüz gibi değil. Emek, tecrübe isteyen bir meslek ve çok önemli bir görevimiz var. Sandığım kadar basit değil onu öğrendim. (Ö.A28. 3.Sınıf - Anket)

7.sınıftan beri öğretmenlik düşündüğüm için o zamanlardan beri bilgim ve düşüncelerim vardı. Ama bu seneki staj ile birlikte öğretmenlik mesleğinin kutsallığını ve bir o kadar zor olduğunu öğrendim. Eğer işini hakkı ile yapacaksan çalışman gerek. (Ö.A29. 4.Sınıf - Anket)

V. BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmenliği programını seçen adaylar, matematiksel yetkinliği olduğu için bu programa yönelen bireylerdir. Diğer bir deyişle pozitif matematiksel kimlik geliştirmiş öğretmen adaylarıdır. Pozitif matematiksel kimlik oluşturan ve matematik öğrenmeye motive olmuş bireyler profesyonel kimlik seçiminde matematik öğretmenliğine yönelmelerinde diğer branşlardan ayıran bir özellik olarak matematiğin öğretmenlere yüklediği pratik önem kazanmaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarından “Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği” ve görüşmeler aracılığıyla toplanmış verilerden elde edilen bulguların ne anlam ifade ettiğine bakılmıştır. Bu sonuçlarda öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ve kendilerini öğretmen hissetmeleri ile kimliğin arasındaki ilişkiye değinilecektir. Bunun yanı sıra matematik öğretmen kimliğinin gelişimi ve farklı sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerine ilişkin algıları arasındaki farklar tartışılacaktır.

5.1.1. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ve öğretmen hissetme

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevaplar anketin alt boyutlarına (kendini öğretmen olarak görme, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılımcı olma) göre incelendiğinde sınıflar arası anlamlı bir fark

olmamasına rağmen birinci sınıf öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Programa yeni girmiş adaylara “sen artık matematik öğretmenisin” şeklinde bakılması, öğretmenler gününde onların da öğretmenler gününün kutlanması ve bunun yanı sıra problemlerin ve zorlukların farkında olmamaları sebebiyle birinci sınıf öğretmen adaylarda “ben artık öğretmen oldum” şeklinde kendilerini öğretmen olarak görmelerine sebep olmuş olabilir. Bunun yanı sıra, adayların matematik öğretmenliği programını kazandığını duyan etrafındakiler kişiler ders anlatmaları talebinde bulunarak adaylara öğretmen gözüyle bakmaya başlamaktadırlar. Bu durum, matematik öğretmenliği kazanan kişilerin bu alanda yetkin olan, matematiği iyi olduğu için bu alanı seçtiklerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ölçeğin alt boyutlarında, birinci sınıf öğretmen adayları ile ikinci sınıf öğretmen adayları arasında ani puan düşüşü anlamlı bir farka dayanmasa dahi adaylarla yapılan görüşmelerden de yola çıkılarak bir gerçeklik şoku yaşadıkları söylenebilir. Henüz adaylar olumsuz duyguların, mücadelelerin ve zorlukların farkında değiller (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nyugen, 2015). Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nyugen’e (2015) göre öğretmen adaylarının ilk öğretim yıllarında karşılaştıkları zorluklar gerçeklik şokunu yaşamalarına sebep olur ve kimliklerini gözden geçirirler. Bu zorluklar, ideallerindeki öğretmenlik mesleği ile mesleğin gereklilik ve gerçekteki farklılığından kaynaklanır.

Öğretmen adayları da, meslek öncesi gerçeklik şokunu programın ikinci yılında öğretmen adaylarının pedagojik derslerinin yoğunluğunun artması ile mesleğin gerçeklikleri ile yüzleşmeleri ile yaşıyor olabilirler. Aldıkları eğitim aracılığıyla zorlukları nasıl aşacaklarını öğrenmeleri ve pratik imkanı bularak kendilerini geliştirmeleri sayesinde bu şoku atlatabilirler. İkinci sınıf öğretmen adayları neredeyse tüm alt boyutlarda en düşük puana sahipken, üçüncü sınıf öğretmen adaylarının ortalamasına baktığımızda yükseldiğini görüyoruz, bu durum adayların gerçeklik şokunu atlattığına işaret olabilir. Veenman’a (1984) göre gerçeklik şoku, soğuk suya alışması gereken yüzücü gibi zamanla geçmesi gereken bir şoktur. Başlangıçta gerçeklik şoku yaşayan öğretmen adayları, günden güne bu karmaşık gerçekliği özümseyerek

kimliklerinin bir parçası haline getirirler. Ancak öğretmen adayları arasındaki bu fark anlamlı olmadığından, gerçeklik şokunun başlamasına sebep olan ve atlatmalarına destek olan durum net olarak ortaya koyulamamaktadır.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının uygulamaları esnasında karşılaştıkları zorluklar “kendini öğretmen olarak görme”leri düşük puanlamalarına yol açmış olabilir. Ankette bu alt boyutların maddelerinden olan “*Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken hayal edebiliyorum.*” ve “*Kendimi bir grup çocuk veya erişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.*” gibi maddeler üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaşadıkları gerçeklikler ile cevap verdikleri maddeler iken birinci sınıf öğretmen adaylarının hayallerindeki öğretmenliğe göre cevaplandıkları sorulardır.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklar ve olumsuz tecrübeler kendilerine güvenlerini de olumsuz etkilemektedir (Izadinia, 2013). Öğretmen adaylarının “öğretmen olarak kendine güvenme” alt boyutunda yanıtları incelendiğinde anlamlı bir fark olmamasına rağmen en düşük ortalamanın dördüncü sınıf öğretmen adaylarına ait olduğu gözlenmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları son sınıfın birinci ve ikinci döneminde okullara giderek uygulama yapmaktadırlar. Bu uygulamalar esnasında sınıf yönetiminde problem yaşadıklarını dile getirmektedirler. Bu problemler adayların motivasyonunu düşürmekte ve “öğretmen kimliklerini” sorgulamalarına neden olabilir. Hatta bu, adayların görüşmelerde de belirttikleri üzere “*acaba bu mesleği yapabilecek miyim?*” şeklinde düşüncelerine sebep olabilmektedir. Sınıf yönetiminde yaşanan problemler öğretmen adaylarının çoğunluğunun karşılaştığı bir durumdur (Chitpin, Simon ve Galipeau, 2008). Öğretmen adayları, uygulamalara başladıklarında ve düşünceleri ile çelişen potansiyel dünyalarla karşılaştıklarında “güven çöküşü” yaşayabilmektedirler (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nguyen, 2015). Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının gittikleri okullarda mentör öğretmen tarafından stajyer olarak görülmesi öğrenciler gözünde de stajyer olarak görülmelerine sebep olup, öğretmen olarak görülmelerini engelleyebilmektedir. Bu durum da, öğretmen adaylarının kuruma aidiyet duygularını sorgulatarak güvenlerini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Deci ve Ryan’ın (2000), motivasyonun üç temel ihtiyacı olarak gördüğü, aidiyet, özerklik ve

yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanmaması durumu öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini olumsuz olarak etkilediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi için gittikleri okullar ile üniversite arasında iş birliği kurularak çalıştaylar düzenlenebilir. Böylece okullarda adayların motivasyonlarının sağlanması için temel ihtiyaçlarının karşılanabileceği ortamlar hazırlanabilir ve adaylara mentörlük yapacak olan öğretmenler adayların öğretmen kimliğinin gelişmesine yardımcı olacak davranışlarda bulunabilirler. Gittikleri okullarda adayların öğretmenler tarafından benimsenmesi öğrenciler tarafından da öğretmen olarak görülmelerini destekleyerek öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin gelişmesine yardımcı olabilir.

İkinci sınıf öğretmen adayları “Öğretmen olarak katılımcı olma” alt boyutunda anlamlı bir fark olmasa dahi diğer adaylara göre daha düşük ortalamaya sahiptirler. Bu durum, ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının genelinin daha az öğretim tecrübesi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Birinci sınıftaki adayların %90’ı öğretim tecrübesine sahipken, ikinci sınıftaki adayların %60’ı öğretim tecrübesine sahiptir. Friesen ve Besley’in (2013) tanımladığı üzere, öğretmen olarak katılımcı olma alt boyutunu, adayların çocuklara doğal olarak eğilimleri olması, memnuniyetle onlarla ilgilenmeleri ve öğretim yapmaları olarak ele alırsak öğretmen tecrübeleri ile bu alt boyutta puanların artması beklenmektedir. Buna paralel olarak ikinci sınıfların bu alt boyutu düşük puanlaması tecrübe eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ikinci ve birinci sınıf öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek kendilerini öğretmen hissetmektedirler. Yaptıkları uygulamalar aracılığıyla her ne kadar zorluklarla karşılaşsalar da, öğretmenin algılanan rolüyle özdeşleştikleri için kendilerini öğretmen hissetmektedirler. Çünkü mesleğin getirdiği zorlukların öğretmenliğin bir parçası olduğunun bilincine varırlar. Kendilerini öğretmen hissetmeleri, öğretmen adaylarının kararlar almalarını, öğrenenlerin davranışlarını yönlendirmelerini ve sınıfın sosyal ortamını yapılandırmak için sorumluluk sahibi bir kişi olarak bunların farkında olmalarını gerektirir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldığı alan derslerinin daha

fazla olması, okullarda uygulama imkanı bulmaları sayesinde daha fazla pratiğe sahip olmaları ve buna bağlı olarak sınıf dinamiklerini keşfederek öğretmen rollerini belirlemeleri ve bu rolleri duyuşsal olarak da benimsemeyerek geliştirmeleri adayların kendilerini öğretmen hissetmelerini desteklediği düşünölmektedir.

Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri ile kimliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi sınıf bazlı incelediğimizde: Öğretmen kimliğinin alt boyutları ile kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişki sınıf seviyesi arttıkça artmıştır. Birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarında “kendini öğretmen olarak görme” alt boyutu ile, üçüncü sınıf öğretmen adaylarında bu alt boyuta ek olarak “öğretmen olarak kendine güven” alt boyutunda ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ise tüm alt boyutlar ile kendilerini öğretmen hissetmeleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmaktadır. Bu durum öğretmen kimliği ile öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkinin önemine bir işaret olabilir ve öğretmen kimliği çalışmalarında adayların kendilerini öğretmen hissetmeleri göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılabilir.

5.1.2. Matematik öğretmen kimliği gelişimi

Bu bölüm, öğretmen adaylarının nitel verilerinden yola çıkılarak tartışılmıştır. Araştırma sürecinde, öğretmen adaylarının hikayelerinden yararlanılması sebebiyle her sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının öğretmen kimliğe ilişkin algıları hikayeleştirerek resmedilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi programına ilişkin görüşleri de adaylarının beklentilerinin neler olduğu ve ne derecede karşıldığını göstermektedir.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğu programa isteyerek gelmiş ve burada öğrendiklerini mezun olduktan sonra yansıtabileceklerini düşünmektedirler. Yansıtamayacağını düşünöen öğretmen adayları ise, öğrendiklerinin lise konusu olduğunu ve kendisinin ilköğretim öğrencilerine öğretim yapacağını kendisinin ortaokul öğrencilerine öğretim yapacağını dile getirmektedir. Birinci sınıf öğretmen adayları henüz pedagojik alan bilgisi dersi almadıkları için duruma sadece alan bilgisi açısından

bakmaktadırlar. Öğretmen olma duygusunu ilk kez bir öğrenci ile etkileşim kurduklarında hissettikleri çoğunluk tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca birinci sınıf öğretmen adaylarının üniversite tercihi yaparken öğretmen olma hissini yaşadıkları gözlenmektedir. Sınav sonuçları açıklandığında, puanlarının hangi programa yetebileceğine kanaat getiren adaylar öğretmen olma duygusuna ve telaşına kapılmaktadırlar. Yönelindikleri mesleğin ilk etiketi ile karşılaştıkları bu basamak öğretmen olma duygusunu yaşamalarına sebep olmaktadır. Adaylar, programa geldikleri için memnun olduklarını, mesleği yapma isteklerinin programa geldikten sonra arttığını belirtmektedirler. Öğretmenliğin aslında gönül işi olduğunu, motivasyonun bu meslek için önemli olduğunu, sorumluluk ve fedakarlık gerektiren bir meslek olduğunu fark etmişler. Diğer sınıflardaki adaylara göre, öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinin değişmediğini en fazla dile getiren adaylar da birinci sınıf öğretmen adaylarıdır.

İkinci sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğu programa istemeyerek gelmiş. Bir kısmı puanları bu programa yettiği için geldiğini, bir kısmı ise atanma durumu iyi olduğu için bölümü seçtiğini dile getirirken matematik yapmayı sevdiklerini de eklemektedirler. Mezun olduktan sonra, adayların birçoğu öğrendiklerini yansıtabileceğini söylemektedir. Yansıtamayacağını düşünenler ise, tecrübelerinin eksik olduğunu bu yüzden mezun olduktan sonra da öğretip öğretemeyeceklerinden emin olamadıklarını belirterek kendilerine güvensizliklerini dile getirmektedirler. Öğretim deneyimlerinin olmaması kendi beceri ve yetkinliklerini ölçme fırsatı bulamamalarına sebep olduğundan öğretmenlik mesleğinde başarılı olup olamayacaklarına dair şüphelerini uyandırmaktadır. Görüşmelerde de bu durumun güvenlerini kırdığını açıklamaktadırlar. Bir öğrenciye yanlış bir şey öğretmekten, kalıcı bir hasar vermekten korktuklarını dile getirmektedirler. Ölçekte “kendine öğretmen olarak güvenme” kategorisinde ikinci sınıfları ayırt eden bir durum çıkmamasına rağmen ölçek dışında sorduğumuz “*Mezun olduğunuzda burada öğrendiklerinizi yansıtabileceğinizi düşünüyor musunuz?*” açık uçlu sorusunda ikinci sınıf matematik öğretmen adaylarının farklı bir grup gibi davrandığı gözlenmiştir. Ölçeğin ölçmüş olduğu güven öğretmen adaylarının becerilerine ve kaynaklarını geliştirme yeteneklerine güvenmesi ile ilgiliyen, öğretmen adaylarının açık uçlu soruda değindiği güven birbirinden farklı durumlar olarak gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerine güvenmemeleri, pedagojik alan bilgisi ve alan bilgisi yetkinliğine

güvenmemeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçekte matematik öğretimi ile ilgili bir şey yokken görüşmelerde bu durum ortaya çıkmıştır. Bu ikisi arasındaki fark öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliği hakkındaki algılarını sunduğu söylenebilir.

Coward, Hamman, Johnson, Lambert, Indiatsi ve Zhou'nun (2015) çalışmasında başarılı bir öğretim uygulamasına sahip olunmasının, katılımcıların başarılı bir öğretmen olabileceklerine güvenlerini tazelemektedir. Öğretmen yetiştirme programında, öğretmen adayları formal olarak son sınıfta öğretim deneyimi kazanma imkanı bulmaktadırlar. Ancak öğretmen adayları daha erken uygulama imkanı bulmalarının, bu mesleği yapıp yapamayacaklarına karar vermelerinde ve deneyim kazanarak eksikliklerini görmelerinde önemli bir yere sahip olduğunu, son sınıfın bu deneyimi kazanmak için çok geç olduğunu dile getirmektedirler. Öğretmen adaylarının, program içerisinde pedagojik alan derslerini almaları itibariyle uygulama imkanı bulacakları düzenlemeler yapılabilir. Bu durum adayların kendilerini daha donanımlı ve hazır hissetmelerini sağlayacaktır.

Öğretmen olma duygusunu, ikinci sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğu informal olarak öğrenciler ile etkileşimleri esnasında hissettiklerini söylerken; bir kısmı ise öğretmen yetiştirme programında aldığı dersler sayesinde hissettiğini söylemektedir. Programda öğretmenliğin ne anlam ifade ettiğini kavradıklarını ve öğretmen bilincine erişerek öğretmen olma hissini yaşadıklarını söylemektedirler. Adaylar, öğretmenlik mesleğini sevdiğini, isteyerek yapabileceklerini ve bu mesleğin gönül işi olduğunu dile getirmektedirler. Adayların bu düşünceleriyle öğretmenlik ile ilgili değişen düşüncelerinde öğretmenin duyuşsal değişimi teması büyük yer tuttuğu görülmektedir.

Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının %73'ü programa isteyerek gelmiş. Beklentilerinin ise karşılanmadığını belirtmektedirler. Öğrencilerle daha fazla bir arada bulunma ve tecrübe edinme beklentileri olduğunu ama böyle bir imkanın son sınıfa kadar formal olarak gerçekleşmediğini ancak dersler için hazırladıkları projeler, topluma hizmet uygulaması ve özel ders gibi kısıtlı süreliğine öğrencilerle etkileşim imkanı bulduklarını dile getirmektedirler. Buna ek olarak mezun olduktan sonra öğrendiklerini yansıtabileceklerini ancak sistemle ilgili var olan endişelerinden bahsetmektedirler. Sürekli sistem değişikliği ve eğitim programlarında değişiklik olmasının güvenlerini

kırdığını söylemektedirler. Üçüncü sınıf öğretmen adayları öğrenciler ile etkileşim kurduklarında ve okul deneyimi esnasında öğretmen olma hissini yaşadıkları ve öğrencilere bir şeyler kazandırdıklarını, onların öğrendiklerini hissettiklerinde öğretmen olma hislerini pekiştirdiğini dile getirmektedirler. Öğretmenlik ile ilgili düşünceler en fazla öğretmenin duyuşsal değişimi temasında değişmiştir. Bir sonraki tema ise mesleki zorluk olmuştur. Bir kişiyi eğitmenin çok zor olduğu, öğretmenin aynı zamanda bir önder olması gerektiğini söylemektedirler.

Dördüncü sınıf öğretmen adayları programa isteyerek gelmiş ve %61'inin beklentileri karşılanmıştır. Mezun olduktan sonra adayların çoğunluğu öğrendiklerini yansıtabileceğini düşünürken yansıtamayacağını düşünenler durumun sadece kendisine bağlı olmadığını düşünmektedirler. Göreve başladıkları okulun ortamının, çevresinin önemli olduğunu ve okul kültürüyle kendi sahip oldukları kültürün uyuşmasının da önemli olduğunu öne sürmektedirler. Öğretmen olma duygusunu, öğrenciler ile etkileşim esnasında öğretmen yetiştirme programında aldıkları derslerde ve okul deneyiminde kazandıkları tecrübelerde hissetmişler. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili değişen düşüncelerinde öğretmenin duyuşsal değişimi, mesleki zorluk ve pedagojik farkındalık temaları sırasıyla önemli bir yer tutmaktadır.

Her sınıf düzeyinde öğretmen adaylarının büyük kısmı, ilk öğretmen olma duygusunu “bir öğrenci ile etkileşim” kurduklarında hissettiklerini söylemektedirler. Bu kategoriye ilişkin birçoğu, programa gelmeden önce bir arkadaşlarına bir konuyu/soruyu anlatırken hissettiğini; bir kısmı ise kardeşine anlamadığı bir konuyu anlatırken hissettiğini dile getirmektedir. Programa gelmeden önce bu durumu yaşamaları, öğretmen olmayı sevip sevmeyeceklerini anlamalarını ve programa gelmeden informal olarak öğretim deneyimi yaşayarak onları motive edebilmektedir. Bu durum bazı adayların programı tercih etme sebebi olduğu gözlenmektedir.

Sınıflar arası öğretmen hikayelerini incelediğimizde, öğretmen adaylarının öğretmen hikayeleri arasında süreksizlik olduğu görülmekte, ancak öğretmen adaylarının kendi içlerindeki gelişim ve değişim yönüyle de kimlikleri süreklilik göstermektedir. Bu yönüyle Akkerman ve Meijer'in (2011) belirttiği üzere kimlik, hem süreksiz hem de

sürekli. Ayrıca kimlik gelişimi doğrusal bir süreçten de uzaktır (Flores ve Day, 2006). Öğretmen kimliği, öğretmen adaylarının programa nasıl geldikleri, hazır bulunuşlukları, beklentileri ve tecrübeleriyle de ilgilidir. Bireye özgü değişen bu durumlarla ilgili olan kimliğin doğrusal bir gelişim süreci izlemesi beklenemez. Durumlar nasıl bireye özgü ise kimliğin gelişimi de bireylere özgüdür ve dinamik yapısından dolayı değişime açıktır (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Bu çalışmada da, farklı sınıf seviyelerinden öğretmen adayları incelendiğinde kimlikleri arasında doğrusal bir gelişim durumu olmadığı, grupların kendilerine özgü kimlik durumları sergilediği gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının beklentileri her sınıf düzeyinde temel olarak aynıdır. Programa mesleki açıdan gelişmek, iyi öğretmen olmak, iyi bir eğitim almak ve atanmak beklentileriyle gelmektedirler. Öğretmen adaylarının beklentileri, ulaşmak istedikleri öğretmen kimliğini ifade etmektedir (Sfard ve Prusak, 2005). Sfard ve Prusak'ın (2005) ortaya koyduğu gibi, öğretmen kimliği yalnızca kim oldukları ile ilgili değil kim olmak istedikleri ile de ilgilidir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının istedikleri kimlik olarak “*iyi bir öğretmen olmak*” karşımıza çıkmaktadır. Bu beklentilerin süreç boyunca da devam ettiği görülmektedir. Programa istemeden gelip herhangi bir beklentisi olmayan adayların ise süreç içerisinde eğitim aldıkça beklentilerinin oluştuğu gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik farkındalıkları sınıf düzeyine bağlı olarak bir miktar artış göstermektedir. Farkındalık, öğretmenlik mesleği açısından önemli bir terimdir. Tataroğlu ve Taşdan'a (2019) göre pedagojik farkındalık, öğrencilerin anlamlı matematiksel düşüncelerini belirlemeyi, öğrencilerin düşüncelerini anlamayı sağlar ve öğretmenlerin öğretim kararlarını vermelerinde yardımcı olur. Öğretmen adaylarında ise gözlemlediklerinden daha fazla çıkarımda bulunup daha fazla öğrenmelerini, kendi uygulamaları ve öğretim planları hakkında daha detaylı düşünmelerini sağlamasının yanı sıra daha kaliteli öğretim yapmalarını sağlamaktadır (Tataroğlu Taşdan, 2019). Jacobs, Lamb ve Philipp (2010), çalışmalarında öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmada farkındalığın, öğretmen adaylarının pedagojik karar vermelerini desteklediğini; üretken öğrenme ortamını teşvik ettiğini; öğretim kalitesini arttırdığını ve son olarak kendi öğretimleri hakkında detaylı düşünmelerini

sağladığını ortaya koymaktadırlar. Adayların, eğitimleri boyunca almış oldukları dersler pedagojik farkındalıklarını bir miktar arttırdığı gözlenmektedir. Friesen ve Besley'in (2013) çalışmasında da görüldüğü üzere, çocuklarla çalışmak üzere deneyimleri olanları yüksek öğretmen kimliği geliştirdiği ancak bu konuda fazla bir deneyime sahip olmayanların da kendilerini öğretmen olarak tanımlamalarında örgün eğitimlerindeki deneyimleri etkilidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının artan pedagojik farkındalıkları ile öğretmen yeterliliklerini arttıracığından öğretmen kimliklerini de geliştireceklerdir. Literatür incelendiğinde, yüksek bir öğretmen kimliği geliştirmenin başarılı öğretim deneyimleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çelikdemir (2018), matematik öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini video temelli incelemenin ve bunlar üzerine tartışılarak öğretmen adaylarının pratiklerine ilişkin yansıtıcı düşünerek çıkarımda bulunmalarının öğretmen kimliği gelişimine katkı sağladığını literatüre sunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini geliştirmek üzere eğitimler ve uygulamalar üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlayacak video temelli çalışmalar gibi faaliyetler düzenlenebilir.

Bu çalışma ile matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmada aynı yıl içerisindeki 4 farklı sınıf düzeyindeki matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algıları karşılaştırılarak çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Yapılacak çalışmalarda, programa giren öğretmen adayları birinci sınıftan itibaren mezun olana kadar takip edildiği boylamsal çalışmalar kimlik değişimi hakkında daha net bilgiler sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S. A. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5706
- Akkerman, S. F., ve Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. DOI: [10.1016/j.tate.2010.08.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013)
- Akkoç, H., Yeşildere-İmre, S., ve Balkanlıoğlu, M. A. (2014) Examining professional identity through story telling. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 204-205.
- Altıntaş, G., ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), INOVED Özel Sayı*, ISSN 1308 – 8971, 201c, 225-250.
- Anderson, R. (2007). Being a mathematic learner: Four faces of identity. *The Mathematics Educator*, 17(1), 7-14.
- Arpacı, D., ve Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687–719.
- Baki, A. (2018). *Matematiği Öğretme Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ball, D. L., Thames, M. H., ve Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2011). New teachers’ identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Education Research*, 50, 6–13. DOI: 10.1016/j.ijer.2011.04.003

- Beijaard, D., Meijer, P. C., ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., ve Nyugen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Bills, A. M., Giles, D., ve Rogers, B. (2016). 'Being in' and 'feeling seen' in professional development as new teachers: The ontological layer(ing) of professional development practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 106-121. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n2.7
- Black, L., Williams, J., Hernandez - Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., ve Wake, G. (2010). Developing a 'leading identity': The relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72. DOI: 10.1007/s10649-009-9217-x
- Blanca, M. J., Alarcon, R., Arnau, J. Bono, R., ve Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema*, 29(4), 552-557. DOI: 10.7334/psicothema2016.383
- Braathe, H.J. (2009). *Identity and genre literacy in student teachers' mathematical texts*. In Winsløw, C. (Ed. 2009), *Nordic Research in Mathematics Education*, (pp. 185-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brown, T., ve McNamara, O. (2011). *Becoming a mathematics teacher: Identity and identifications*. Dordrecht: Springer.

- Burke, P.J. (2004). Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead award address, *Social Psychology Quarterly*, 67(1), 5-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2016) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., ve Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3–20.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression and correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.), Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coward, F., Hamman, D. D., Johnson, L. E., ve Lambert, M. C. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teacher Education*, 26(2), 196-221. DOI: 10.1080/10476210.2014.996741
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cyrino, M.C. de C.T. (2016). Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. 30(54), 165-187.
- Dassa, L., ve Derose, S.(2017). Get in the teacher zone a perception study of preservice teachers and their teacher identity. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 101-113.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin (10.sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 15-28.
- Eren, A., ve Duman, G. (2016). GÜDÜSEL TASARIM MODELİ: ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN YANSIMALARI VE DİĞER YAKLAŞIMLARLA OLAN İLİŞKİLERİ. G. Ekici (Ed.), *Öğrenme – Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* (773-813). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ernest, P. (1988, April). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*. Paper presented at the ICME IV, Budapest, Hungary.
- Fairbanks, C., Duffy, G. G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B. B., Rohr, J., ve Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1) 161-171. DOI: 10.1177/0022487109347874
- Flores, M. A., ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Friesen, M. D., ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. DOI: 10.1016/j.tate.2013.06.005
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(2000 - 2001), 99-125. DOI: 10.2307/1167322

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy, ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal alışmanın yayın tarihi 2011)
- Goodson, I. F., ve Ball, S. (1985). *Teachers' lives and careers*. London and Philadelphia: The Falmer Press
- Goodson, I. F., ve Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Gujarati, J. (2013). An “inverse” relationship between mathematics identities and classroom practices among early career elementary teachers: The impact of accountability. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 32, 633-648.
- Gülbağcı Dede, H. ve Akko, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 188-206.
- Henslin, J. M., Possamai, A. ve Possamai-Indesedy, A. (2011). *Sociology: A down to earth approach*. Australia: Pearson. Frenchs Forest
- Hill, H. C., ve Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: results from California's mathematics professional development institutes. *Journal of Research in Mathematics Education*, 35, 330-351. DOI: 10.2307/30034819
- Hill, H. C., Ball, D. L ve Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Hildenbrand, S. M. ve Arndt, K. (2016) Student teachers' management practices in elementary classrooms: A qualitative study. *Teacher Development*, 20(2), 147-161. DOI: 10.1080/13664530.2016.1143869
- Hogg, M. A. ve Abrams, D. (1988). *Social identifications a social psychology of intergroup relations and group*. London: Routledge.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., ve Cain, C. (1998). *Agency and identity in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard.
- Hossain, S., Mendick, H., ve Adler, J. (2013). Troubling “understanding mathematics in-depth”: Its role in the identity work of student-teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 35-48.
- Howard, E. Z. (1965). To feel like a teacher. *Journal of Teacher Education*, 16(4), 453–455. DOI: 10.1177/002248716501600415
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Izadinia, M., 2013. A review of research on student teachers’ professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. DOI: 10.1016/j.tate.2015.08.003
- Jacobs, V., Lamb, L., ve Philipp, R. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Kagan, D. M. (1992). Implications for research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. DOI: 10.1207/s15326985ep2701_6
- Kang, H. J., ve Battey, D. (2017). Contextualizing the identity development of preservice elementary mathematics teachers in methods courses and mentor teacher support. *Journal of Education and Development*, 1(1), 24. DOI: 10.20849/jed.v1i1.248
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers’ biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers’ lives*, (pp. 99–152). London: Routledge.

- Koydemir, S., ve Schütz, A. (2014). Almanya'daki türk göçmenlerde yaşam doyumu: Kültürel kimlik ve benlik kurgularının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 208-220.
- Kayongo- Male, D., ve Lee, M. B. (2004). Macro and micro factors in ethnic identity construction and educational outcomes: Minority university students in the People's Republic of China. *Race Ethnicity and Education*, 7(3), 277-305.
- Lave, J., ve Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leatham, K. R. ve Hill, D. S. (2010). Exploring our math complex identities. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16(4), 224-231.
- Lerman, S. (2006). Learning mathematics as developing identity in the classroom. In P. Liljedahl (Ed.), *Proceedings of the 2005 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group*, (pp. 3-13). Burnaby, BC: Canadian Mathematics Education Study Group.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., ve Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics education*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin, A Sage Company.
- Matheny, E. B. (2016). *Becoming a mathematics teacher: identity, narratives, and resources*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Tennessee, Knoxville.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematics success for all*. Reston, VA: Author.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., ve Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 406-421. DOI: 10.1080/13540602.2016.1211099

- Oruç, N. (2012). Early teacher identity development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.056
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: 10.2307/1170741
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A., ve Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64, 12–25. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.018
- Rodgers, C. R., ve Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nesmer, D. J. NcKintyre, ve K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). (pp. 732-755). New York, Routledge: Taylorve Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (1984). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Sheskin, D. J. (2000). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (2nd ed.). Boca Raton, FL: CRC Press LLC.
- Rots, I., Kelchtermans, G., ve Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity. In P. M. Denicolo ve M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges*

for teaching and learning in schools and universities (pp. 5-21). New York: Routledge.

Sfard, A., ve Prusak, A. (2005). Telling identities. In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. DOI: 10.3102/0013189X034004014

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. DOI: 10.2307/1175860

Solomon, Y. (2009). *Mathematical literacy: Developing identities of inclusion*. New York: Routledge.

Tataroğlu-Taşdan, B. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 232-259.

Tatlı Dalioğlu, S., ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 173-185.

Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563 – 1570. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.008

Van der Gaag, M. A. E., Albers, C. J., ve Kunnen, E. S. (2017). Micro-level mechanisms of identity development: The role of emotional experiences in commitment development. *Developmental Psychology*, 53(11), 2205-2217.

Van Putten, S. (2011). *Professional mathematics teacher identity in the context of pre-service training*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Pretoria, Pretoria.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. DOI: 10.3102/00346543054002143

Von Glaserfeld, E. (1993). Questions and answers about radical constructivism. In K. Tobin (Ed.), *Constructivism: the practice of constructivism in science education* (pp. 23–38). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

- Watchter, M., Ventriglio, A., ve Bhugra, D. (2015). Micro-identities, adjustment and stigma. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(5), 436-437. DOI: 10.1177/0020764015590080
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, P. H., Mojica, G. F., ve Confrey, J. (2013). Learning trajectories in teacher education: Supporting teachers' understandings of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematical Behavior*, 32(2), 103–121. DOI: 10.1016/j.jmathb.2012.12.003
- Yaşar, M., Karabay, A., ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 269–282.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri* (1982 - 2007). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim - Öğretim Daire Başkanlığı.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim - Öğretim Daire Başkanlığı. 24 Aralık 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ilkogretim_matematik/cca48fad-63d7-4b70-898c-dd2eb7afbaf5 adresinden edinilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018a). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim - Öğretim Daire Başkanlığı. 19 Nisan 2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf adresinden edinilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018b). *Yeni öğretmen yetiştirme programı sunuş.* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu. 19 Nisan 2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden edinilmiştir.

Zembylas, M., ve Chubbuck, S. M. (2014). The intersection of identity, beliefs and politics in conceptualizing “Teacher identity”. In H. Fives ve M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers’ beliefs* (pp. 173-190). New York: Routledge.

Zhao, H., ve Zhang, X. (2017). The Influence of field teaching practice on pre-service teachers’ professional identity: A mixed methods study. *Front Psychol*, 8(1264), 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01264

EKLER

EK-1. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ

25.02.2018

Gmail - Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği "Early Teacher Identity Measure"



Yesim Ceylan <ysmcylnn@gmail.com>

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği "Early Teacher Identity Measure"

2 ileti

Yesim Ceylan <ysmcylnn@gmail.com>

18 Ocak 2018 20:32

Alıcı: arpac.dilara@gmail.com

Dilara hocam,
Ben Yeşim Ceylan, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Recai Akkuş ile beraber çalışıyorum. Yüksek lisans tezimi öğretmen kimliği üzerine hazırlıyorum. Bu çalışmada izniniz olursa Mehmet Bardakçı ile Türkçe'ye uyarladığınız ölçeği kullanmak istiyoruz. Eğer izin verirsiniz makalede adı geçen Appendix B ölçeğini de incelemek istiyoruz. Sizden cevap bekliyoruz.
Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dilerim. İyi akşamlar.

—
Yeşim Ceylan
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Dilara arpacı <arpac.dilara@gmail.com>

18 Ocak 2018 10:55

Alıcı: Yesim Ceylan <ysmcylnn@gmail.com>

Merhaba Yeşim hocam,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,
Dilara Somuncu

Virüs bulunmuyor. www.avg.com

18 Ocak 2018 20:32 tarihinde Yesim Ceylan <ysmcylnn@gmail.com> yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Doç. Dr. Recai AKKUŞ
Yeşim CEYLAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Sayın Doç. Dr. Recai AKKUŞ, Yeşim CEYLAN

“Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ndeki Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimlerinin İncelenmesi” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 30.04.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/--33) kurulumuzun 11.04.2018 tarihli ve 2018/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Katılmadı
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Katılmadı
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Katılmadı
Doç. Dr. Abdülilah DURAKOĞLU (Üye)

Katılmadı
Av. Zühal Demirci (Üye)

EK-3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Katılımcı,

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının meslekleri hakkındaki algı ve düşüncelerini belirlemektir. Size verdiğimiz ankette toplam üç bölüm bulunmaktadır. **Bölüm A** 17 likert tipi maddeden oluşmaktadır. **Bölüm B**'de öğretim tecrübeleri hakkında bilgi istenmiştir. **Bölüm C**'de ise açık uçlu 7 soru bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 30 dakikadır. Lütfen her ifadeyi işaretleyiniz. Size verilen kağıt üzerine adınızı yazmayınız.

Çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı şimdiden teşekkürler.

Doç.Dr.Recai Akkuş
Yük. Lis. Öğrc. Yeşim Ceylan

Cinsiyet:

Sınıf:

Yaş:

Not Ort:

BÖLÜM A: Lütfen size en uygun olanı işaretleyiniz.

		1-Hiç Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum				
		1	2	3	4	5
1.	Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım.					
2.	Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.					
3.	“İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.					
4.	Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışır.					
5.	Kendimi öğretmen olarak görüyorum.					
6.	Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.					

7.	İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.					
8.	Kendimi çocuklarla veya yetişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken hayal edebiliyorum.					
9.	Kendimi kolaylıkla öğretmen olarak nitelendiririm.					
10.	Kendimi bir grup çocuk veya yetişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.					
11.	İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.					
12.	Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.					
13.	Boş zamanlarımda çocuk veya yetişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.					
14.	Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.					
15.	Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.					
16.	Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.					
17.	Öğretmenlik doğamda var.					

BÖLÜM B: Öğretim tecrübesi				
Durumunuza uygun olan bütün seçenekleri işaretleyiniz (birden fazla durum olabilir)				
	Bireysel Özel Ders	Etüt Merkezi vb kurumlarda ders	Lisans dersleri kapsamında mikro öğretim	“Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” kapsamında en az bir uygulama
Öğretim Tecrübesi				

BÖLÜM C: Aşağıdaki soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Lütfen tüm soruları içtenlikle cevaplandırınız.

1) Öğretmen olmayı düşünüyor muydunuz?

2) Öğretmen olma duygusunu ilk ne zaman hissetmeye başladınız? Bu tecrübenizi paylaşır mısınız?

3) Lisans programına ilk başladığınızda beklentileriniz nelerdi?

3a) Bundan sonrası için beklentileriniz nelerdir?

4) Beklentilerinizin ne kadar karşılandığını düşünüyorsunuz? Neden?

5) Mezun olduğunuzda burada öğrendiklerinizi yansıtabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?

6) Lisans programına başladığınızdan itibaren öğretmenlik ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler olduğunu anlatır mısınız?

7) **0 ile 10** arasında bir sayı ile belirtirseniz, **şu anda** kendinizi ne kadar öğretmen olarak hissediyorsunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz?

EK-4. GÖRÜŞME SORULARI

- Kafanızdaki “iyi öğretmeni” tarif eder misiniz?
 - *Sizce iyi öğretmen olma ile alan bilgisi arasında nasıl bir ilişki vardır?*
 - *Sizce iyi öğretmen olma ile pedagojik bilgi arasında nasıl bir ilişki vardır?*
 - *Sizce iyi öğretmen olma ile pedagojik alan bilgisi arasında nasıl bir ilişki vardır?*
- Biraz önce tarif ettiğiniz “iyi öğretmen” profiline uyan öğretmeniniz oldu mu? Onun hakkında biraz bahseder misiniz? (Gerçek ismini kullanmayacağımızdan emin olabilirsiniz). Kendisini hangi özelliği ile hatırlıyorsunuz?
- Öğretmen olma kararınızı etkileyen belirli bir olay ya da kişi var mı?
 - *Matematik öğretmeni olmayı istiyor muydunuz?*
 - *Yakın çevrenizde öğretmen tanıdığınız var mı? Bir ebeveyn ya da akraba olabilir...*
- Öğrencisi olduğunuz bu fakültedeki eğitim hakkındaki genel düşünceleriniz nedir?
 - *Beklentilerinizin ne derece karşılanacağını düşünüyorsunuz?*
 - *Beklentileriniz şu ana kadar karşılandı mı ve bundan sonrası için karşılanacağını düşünüyor musunuz?*
 - *Eksik bulduğunuz yönleri nedir ve düzelmesi için ne önerirdiniz?*
- Öğretmenlikle ilgili düşüncelerinizi çocukluktan itibaren göz önünde bulundurursanız, bu süre içerisinde öğretmenliğe bakış açınızda nasıl bir değişim gözlemliyorsunuz?
 - *Öğrencilik yıllarınızdaki öğretmenlerinize bakış açınızla üniversite yıllarındaki öğretmenlerinize bakış açınızı karşılaştırırsanız?*
 - *Deneyimlerinizi göz önünde bulundurursanız?(4.Sınıf ve özel ders verenler için)*
 - *Bu değişime sebep olarak neleri görüyorsunuz?*
- Öğretmenin toplumdaki rolü sizce nedir?
- Sizce öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü nedir?

- Üniversitede okuduğunuz esnada hayatınız için dönüm noktası olarak gördüğünüz bir olay oldu mu?

Günü Yeniden Yapılandırma Soruları

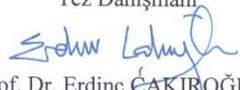
- Sabah kaçta kalktınız?
 - Sabah okula gelene kadar neler yaptınız?
 - Sabah uyandığınızda neler hissettiniz? Duygu durumunuz neydi?
- Okula ilk adım attığınız andan itibaren derse girene kadar neler yaptınız? Bahseder misiniz?
- Dersiniz nasıl geçti?
 - Dersinize ne kadar süre önce hazırlanmaya başladınız?
 - Dersinize gün içinde nasıl hazırlandınız?
 - Dersinizi genel hatlarıyla anlatır mısınız?
 - Ders bitiminde ne hissettiniz?
 - Öğretiminiz esnasında kendinizi rahat hissettiniz?
 - Tekrar derse girseniz, değiştirmek istediğiniz bir durum olur muydu?
- İlk teneffüsünüz nasıldı?
 - Kendinizi nasıl hissettiniz?
 - Birileri ile iletişim kurdunuz mu? Anlatabilir misiniz?
- Gün içerisinde eve döndükten sonra neler hissettiniz?
 - Ders deneyiminiz üzerine tekrar düşündünüz mü?
- Bugünü ileride deneyimlerinizi anlatırken nasıl anlatırdınız?

EK-5. TEZ İSİM DEĞİŞİKLİĞİ TUTANAĞI**TUTANAK**

İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Yeşim CEYLAN'ın 04.07.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Abant İzzet Baysal Üniveritesi'nden Mezun Matematik Öğretmenlerinin İlk Göreve Başladıklarındaki Tecrübeleri İle Öğretmen Kimliklerini Nasıl Oluşturduklarının İncelenmesi" tez başlığının "Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi Ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (04.07.2019)


Doç. Dr. Recai AKKUŞ

Tez Danışmanı


Prof. Dr. Erdiñ ÇAKIROĞLU

Üye


Doç. Dr. Selda YILDIRIM

Üye

ÖZGEÇMİŞ

Yeşim Ceylan 1994 yılında Tekirdağ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Tekirdağ'da tamamladı. 2011 – 2012 yılında Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi'ni bitirdi. Lisans eğitimini 2015 – 2016 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde tamamladı.

2016 – 2017 Eğitim öğretim yılında Matematik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programına birincilik ile girdi. Yüksek lisans eğitimi boyunca soru sorma (questioning), öğretmen kimliği ve öğretmen yetiştirme üzerine çalıştı. Aynı süreç içerisinde özel bir okulda öğretmenlik hayatına başladı. 2018 Mayıs itibari ile İstanbul'da Öğrenme Tasarımları'nda proje gönüllüsü ve 2019 Haziran itibariyle Gamfed Turkey'de de gönüllü olarak yer almaya devam etmektedir.

İletişim Adresleri

E-mail: ysmcylnn@gmail.com

Telefon: 05439201290