

Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılar

Teachers' Professional Identity: Perceptions of the Teaching Profession

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki kimliği: öğretmenlik mesleğine ilişkin algılara yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın yöntemi belirlenirken nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemle araştırmaya dahil edilen 13 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan bağlılıklarını ve sorumluluklarını yansıtmaktadır. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme fırsatı olarak görmekte ve öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi temel bir amaç olarak benimsemektedirler. Mesleklerine duydukları bu saygı ve taahhüt, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine katkı sağlama sorumluluğunu öne çıkarmaktadır. Bu içsel motivasyon, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışmalarını ve öğrencilerinin yaşamlarında olumlu bir etki yaratmalarını destekleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Kimlik, Öğretmenlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on teachers' professional identity: perceptions of the teaching profession. While determining the methodology of this study, phenomenology design, one of the qualitative research techniques, was preferred. The research group was selected using the maximum diversity sampling strategy, which is one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 13 teachers who were included in the research with this method. A semi-structured interview form was used to collect the data. The data were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, it reflects teachers' commitment and responsibility to their profession and students. Teachers see their profession as an opportunity to serve the society and adopt developing students' potential as a fundamental goal. This respect and commitment to their profession emphasizes their responsibility to contribute to students' personal and academic development. This intrinsic motivation can support teachers to work more effectively and make a positive impact on their students' lives.

Keywords: Teacher, Professional Identity, Teaching

GİRİŞ

Öğretmen kimliği, eğitim çalışmalarında artık çeşitli durum ve etkileşimlerde postmodern bir bakış açısıyla incelenen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Alsup, 2006; Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005): Öğretmen kimliği süreç boyunca "değişen bir oluşum" olarak görülür. Postmodern sosyal teori, öğretmen kimliği üzerine yapılan bazı araştırmaların konusudur. Bu düşünce, eğitimlerin sosyal yaşam ağında çeşitli işlevleri olduğunu ve benlik kavramlarını bu sorumluluklar üzerine inşa ettiklerini savunur. Postmodern sosyal teininin "çoklu kimlikler" olarak adlandırdığı bu durum, örneğin bir sınıf öğretmenin okul içinde paylaşımlarda bulunarak, çocuklarla etkileşime girerek ve diğer eğitimlerle bağlantılar kurarak profesyonel bir kimlik geliştirmesine yol açabilir. Ancak aynı kişi toplumda sivil toplum kuruluşlarında çalışmak, gruplara katılmak ya da sendikal faaliyetlerde bulunmak gibi pek çok sorumluluk da üstlenebilir. Ayrıca bir eğitimci ebeveyn ya da müzisyen de olabilir. Tüm bu farklı kimliklerin karışımı bireyin kimliğini oluşturur ve bu kimlik, çeşitli kimliklerin birbiriyle etkileşime girmesi ve birbirini etkilemesiyle zaman içinde gelişir, yeniden şekillenir ve değişir. Bazı akademisyenler kimlik inşası sırasında kişinin iç dünyasına güçlü bir vurgu yaparken, diğerleri birey üzerindeki toplumsal etkinin arka planına odaklanır. Her kişi benzersizdir ve her biri kimliğini farklı bağlamlarda sunar. Kimlik oluşumuna ilişkin dört farklı perspektif sıralayacak olursak bunlar: hikayeleştirilmiş kaynak perspektifi (sosyal ve kültürel bağlamlardaki kimlik formlarına odaklanan); diyalogik perspektif (sosyal, kültürel ve politik bağlamlardaki kimlik söylemlerine bağlı diyaloglar); psiko-sosyal perspektif (bireyin iç dünyasına odaklanan); özneler arası perspektif (bireysel ve sosyal bağlam eşit derecede önemlidir); ve birey (Smith & Sparkers,

Yılmaz Demir ¹ 
Melih Durmaz ² 
Murat Yavuzalp ³ 
Hacı Osman Bayram ⁴ 
Burhan Göktaş ⁵ 
Feride Eraslan Göktaş ⁶ 

How to Cite This Article

Demir, Y., Durmaz, M., Yavuzalp, M., Bayram, H. O., Göktaş, B. & Göktaş, F. E. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılar", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:53; pp:3814-3823. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.72497>

Arrival: 16 July 2023

Published: 30 September 2023

Academic Social Resources Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

2008). Aslında kimlik, birlikte kimlik yapısını oluşturan birçok bileşenden oluşur. İki insan aynı olmadığından, iki insanın hayattaki görev ve yükümlülükleri de aynı değildir. Örneğin, doktora yapan bir kadın aynı anda hem anne hem de öğretmen olabilir. Sonuç olarak, kimlik aktif olarak üretilir ve toplumsal ve kişisel değişkenler tarafından şekillendirilir. Örneğin öğretmen, anne veya doktora öğrencisi olmak, bireyin sosyal ve kişisel kimlikleri üzerinde etkiye sahiptir. Bu kadın öğretmen, çocuklarına bakan bir anne olarak deneyimlerini, sınıfındaki öğrenme ortamını ve doktora tezi yazma süreçlerini koşullara ve geçmişe dayalı olarak tartışacaktır. Üstlendiği her rol, kendi durumsal çerçevesine ilişkin değerlendirmeleri ve öz kimlik kavramına ilişkin idealleştirmeleri için bir ölçüt işlevi görecektir. Bir öğretmenin kimliğinin, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair farklı anlayışlarla iç içe geçtiği doğrudur. Öğretmenlerin kimlik imgeleri, hem kişisel hem de mesleki temel özelliklerini, tutumlarını ve davranışlarını kavramsallaştırır. Öğretmen kimliği fikri, kişisel ve psikolojik perspektiflerin yanı sıra toplumsal ve sosyolojik perspektiflerden de tartışılmaktadır. Öğretmen kimliğinin "kişisel yönü" bireyin kendisini eğitimci olarak nasıl algıladığıyla ilgiliyken, "sosyal yönü" başkalarının onları eğitimci olarak nasıl gördüğüyle ilişkilidir. Bir öğretmenin kimliğinin oluşumunda toplumsal ve kişisel faktörlerin ağırlığı büyüktür. Bu kavramsal ve uygulamalı nitelendirmeye göre öğretmen kimliği, kişinin bir öğretmen olarak kendi benlik duygusunu içselleştirmesidir ve bu duygu kendisini sosyal ilişkiler ve toplumsal yapılarda gösterir. Bu benlik duygusunun örnekleri arasında mesleki bilgi ve beceriler, sınıf içi davranışlar, mesleki inançlar vb. yer alır. Öğretmen kimliğinin psikolojik ve sosyal yönleri arasındaki etkileşim, öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğunu açıklamaya yardımcı olur. Öğretmenler için profesyonel bir kimlik oluşturma süreci öğretmene bağlı olarak değişir; örneğin, bazı eğitimciler kimliklerini örgün eğitimlerinden edindikleri deneyimler, özellikler ve nitelikler üzerine inşa ederken, diğerleri üniversite diplomalarına dayandırır (Walkington, 2005).

Sosyal statü aslında tüm meslekler için tanımlanan bir kavram olduğundan, bireylerin gelecekteki mesleki uygulamaları ve kimlikleri bu kültürel tanımları ve etkileşimleri nasıl yeniden yorumladıklarına göre şekillenir (Gee, 2000; Olesen, 2001; Renninger, 2009). Mesleki kimlik çerçevesi içinde mesleki bilgi yapısının belirlenmesi çok önemlidir. Bu bakış açısına göre, öğretmen önce kendi mesleki kimliğini tanımlamalı ve açıklamalı, ardından bunu değerlendirmeli, üzerinde düşünmeli ve başkalarıyla etkileşime geçerek uygulamaya koymalıdır (Markauskaite, Sutherland ve Howard, 2008). Assaf, 2003; Broyles, 1997; Campbell, 2005; Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Poulou, 2007; Travers, 2000; Williams, (2007) öğretmen kimliğinin kişinin öğretmen olma ve öğretmen gibi hissetme kararında temel bir rol oynadığını öne sürmüşlerdir. Mesleki bilgi yapısı ve müfredat bağlamında analiz edildiğinde, kimlik sürecinin duygusal ve bilişsel süreçleri öğretmenlik mesleğindeki profesyonel kimlik yapısını inşa eder. Belirli bir kültür ve ortamda, bu evrim süreci zaman içinde gelişen tutarlı, istikrarlı, dinamik bir çerçevede gerçekleşir. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) ve Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'a (2005) göre, öğretmenlerin mesleki etkililikleri, mesleğe adanmışlıkları, mesleki gelişimleri, öğretmen yeterlikleri ve öğretim deneyimleri aracılığıyla potansiyel mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine dair güçlü bir vurgu vardır. Tutarlılık, motivasyon, güven, memnuniyet ve kişisel ve sosyal hedefler gibi öğretmen kimliğiyle ilgili önemli mesleki kaygılar üzerine daha derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar, öğretmen kimliğinin öğrenci başarısından ve öğretmen hazırlığıyla ilgili politikalardan nasıl etkilendiğini incelemiştir (Barret, 2008; Day, Flores ve Viana, 2007; Lasky, 2005; Terwilliger, 2006). Öğretmen kimliğinin incelenmesi, toplumsal roller ve bireysel benlik perspektifinden de yapılmıştır (Richards, 2006; van Veen & Slegers, 2005; Zembylas, 2003). Bu paradigma, eğitimcilerin kimliklerini geliştirme ve kendilerini eğitimci olarak tanımlama biçimlerine vurgu yapar. Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006), öz kimliğin sürekli olarak yeniden yapılandırılan ve canlandırılan dinamik bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. "Öğretmenlerin kimlik mimarisi" süreci, bir kişinin içinde bulunduğu mesleki ve örgütsel aşamanın yanı sıra kişisel koşullarına bağlı olarak değişen dinamik bir süreçtir. Sachs'ın (2005) da belirttiği gibi öğretmen kimliği, mesleki gelişimi ilerletmek ve eğitimcilerin toplumda kendilerine bir yer edinmelerine yardımcı olmak için çok önemli bir temeldir. Özetlemek gerekirse, öğretmen kimliği dinamik, ilişkisel, aşamalı ve esnek bir yapıdır. Öğretmen kimliği durağan değildir. Öğretmenin deneyimleriyle güçlenebilen ve değişebilen bir çerçevedir. Bu kimlik sürecini etkileyen başlıca faktörler, öğretmenin sosyal ve kişisel durumlardaki algıları, toplumdaki katılımı, paylaşımı ve etkileşimleri, sınıftaki deneyimleri, görüşleri ve değerleridir (Miller, 2008). Öğretmen kimliğinin özellikleri öğretmen gelişiminin farklı aşamalarında ve alanlarında da bulunabilir. Öğretmen kimliğinin çeşitli özellikleri çeşitli alanlarla ilişkilidir. Bu disiplinler kaygı, eğitimcilerin kendilerini konu uzmanı olarak değil eğitimci olarak görmelerini etkiler. Örneğin, bir öğretmenin profesyonel kimliği, konu alanındaki uzmanlık, güven ve sınıftaki etkililik düzeyinin yanı sıra öğrencilerle etkileşim düzeyini de ifade eder (Miller, 2005; Williams, 2007). Sınıf öğretmenliği, genel olarak öğretmenlikten ya da diğer bağlamlardaki öğretmen kimliklerinden farklı bir kimliğe sahiptir. Bu perspektifte, ilk aşamada tüm disiplinlerin temellerinin öğretilmesi, sınıf öğretmenliğini diğer öğretim stillerinden büyük ölçüde ayırır. Ayrıca, okuryazarlığı, matematiksel işlemlere temel teşkil eden dört işlem becerilerini, problem çözme yaklaşımını ve temel sosyal ve eğitimsel becerileri öğretme şekli, öğretmen kimliğinin gelişimi söz konusu olduğunda onu diğer öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden ve bilgi bağlamından ayırır. Sınıf öğretiminin ilk aşaması, tüm konuların temellerini öğretmeye odaklanır ve bu da onu diğer öğretim stillerinden ayırır. Ayrıca, ilk okuryazarlık, matematiksel işlemlerin temelinin oluşturduğu dört işlem, problem çözme yaklaşımı ve temel sosyal ve eğitimsel becerilerin öğretilmesi, diğer öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden ve öğretmen kimliğini

şekillendiren bilgi bağlamından ayrılmaktadır. Broyles, (1997), iki önemli konuda, sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemadaki kimlik haritasını şematize etmiştir. Yapılan öğretim ve var olan öğretim, sınıf öğretmeni kimliğinin birbirinden ayırdığı iki bileşendir. Uygulanan ya da organize edilen öğretim kısmı, sınıf ortamındaki bilgi ve becerilerin yarattığı etkileşimi ifade ederken, var olan öğretim kısmı öğretimin özelliklerini, bilgi türlerini ve öğretmenlerin profesyonelleşmesindeki prosedürleri ele alır. Tüm bu araştırmalar ışığında "sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl kavramsallaştırdıkları" ve "öğretmen kimliklerini nasıl inşa ettikleri" konusunda kapsamlı bir anlayış sağlamak kritik önem taşımaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin davranışları ve performansları üzerindeki önemli etkisinin altını çizmek ve bu etkiyi açıklığa kavuşturmak da kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından görülme ve inşa edilme biçimleri, kişisel özelliklerinden, öğretim ideallerinden, sosyal rollerinden, inançlarından ve kişisel geçmişlerinden (geçmiş ve güncel yaşam deneyimleri, önemli sosyal olaylar ve dönüm noktaları) büyük ölçüde etkilenmektedir. Mesleki kimliğin yeniden inşasının, öğretmenlerin öz-bilgileriyle, özellikle de kişisel-sosyal öz-bilgileriyle ilişkili bağlamlar ile içgözleme katılacakları bağlam arasında iki yönlü bilgi alışverişini içeren bir süreç aracılığıyla gerçekleşmesini garanti etmek zorunludur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını anlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların bir fenomeni (olayı, deneyimi, durumu) nasıl yaşadıklarını ve bu fenomenin onlar için ne anlama geldiğini anlamaya odaklanır. Bu desen, katılımcıların perspektifinden hareket ederek, onların kişisel deneyimlerini ve içsel dünyalarını anlamak için kullanılır. Fenomenoloji deseni genellikle aşağıdaki adımları içeren bir süreçle uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013): Araştırma Konusunun Belirlenmesi: Araştırmacı, incelemek istediği fenomeni belirler. Fenomen, katılımcıların deneyimlediği herhangi bir olay, durum veya konu olabilir. Katılımcı Seçimi: Belirlenen fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimi anlatmaya istekli olan katılımcılar seçilir. Katılımcılar, fenomeni yakından yaşamış olmalıdır. Veri Toplama: Araştırmacı, katılımcılarla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı veriler toplar. Katılımcılardan fenomeni nasıl deneyimlediklerini, hissettiklerini, düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını açıklamalarını ister. Veri Analizi: Toplanan veriler dikkatlice incelenir ve anlamlı kavramlar, temalar ve yapılar çıkarılır. Bu aşamada, verilerin içsel anlamı ve katılımcıların deneyimleri anlamaya çalışılır. Anlamın Oluşturulması: Araştırmacı, analiz sonuçlarına dayanarak fenomeni daha geniş bir anlam bağlamında anlamaya çalışır. Katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı yorumlar. Sonuçların Sunumu: Araştırmacı, bulguları yazılı veya sözlü olarak sunar. Bu sunum, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını açıklamaya yönelik zengin bir anlatı içerir. Fenomenoloji deseni, katılımcıların içsel dünyalarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar. Araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak, katılımcıların deneyimlerini anlamasına ve değerlendirmesine olanak tanır. Bu desen, özellikle karmaşık ve derinlemesine anlaşılması gereken konuları incelemek için kullanılan etkili bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak seçilmiştir (Karataş, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan konuyla ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini mümkün olduğunca yakından temsil eden bir örnekleme sağlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılmayı kabul eden 13 öğretmen görüşme için seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları ve kıdemleri titizlikle kaydedilmiştir. Örneklemin detayları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Değişkenleri

	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Öğrenim Durumu
K1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	12	Lisans
K2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	46	14	Lisans
K3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	41	10	Lisans
K4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	36	9	Lisans
K5	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39	11	Lisans
K6	Kadın	Sınıf Öğretmeni	29	6	Lisans
K7	Kadın	Sınıf Öğretmeni	48	14	Lisans
K8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	43	12	Lisans
K9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	44	12	Lisans
K10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	28	5	Lisans
K11	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26	3	Lisans
K12	Erkek	Sınıf Öğretmeni	33	9	Lisans
K13	Erkek	Sınıf Öğretmeni	37	12	Lisans

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %53.85'i kadın ve %46.15'i erkek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımı üzerine yapılan değerlendirmede, tüm katılımcıların sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür, bu da %100'lük bir orana karşılık gelmektedir. Katılımcıların yaş aralıklarına baktığımızda, 26-30 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 31-35 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 36-40 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38), 41-45 yaş aralığından 4 katılımcı (%30.77), 46-50 yaş aralığından 2 katılımcı (%15.38) ve 51-55 yaş aralığından 1 katılımcı (%7.69) bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, 3-5 yıl arası kıdeme sahip 2 katılımcı (%15.38), 6-10 yıl arası kıdeme sahip 4 katılımcı (%30.77), 11-15 yıl arası kıdeme sahip 3 katılımcı (%23.08), 16-20 yıl arası kıdeme sahip 1 katılımcı (%7.69), 26-30 yıl arası kıdeme sahip 2 katılımcı (%15.38) ve 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip 1 katılımcı (%7.69) olarak belirlenmiştir. Son olarak, katılımcıların öğrenim durumuna bakıldığında, tüm katılımcıların lisans mezunu olduğu görülmüştür (%100).

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, derinlemesine anlayış elde etmek amacıyla kullanılan ve genellikle karmaşıklığı ve derinliği olan fenomenleri incelemek için tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri, katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için kullanılır. Bu bağlamda, görüşme formu, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği araştırma sorularına yönelik olarak katılımcılarla yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan bir belgedir. Görüşme formu, araştırmacının belirlediği soruları ve alt soruları içerir ve bu sorular, katılımcılara yöneltilen soruların tutarlılık ve karşılaştırılabilirlik açısından sağlanmasını amaçlar (Karataş, 2015). Ayrıca, görüşme formu, araştırmacının araştırma sürecini daha yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir şekilde sürdürebilmesini sağlar. Görüşme formunun kullanımı, araştırmacının araştırma konusunu daha derinlemesine keşfetmesine, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı olarak anlamasına ve nitel verilerin sistematik bir şekilde toplanmasına olanak tanır. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıların cevaplarını kaydedebilir ve daha sonra bu cevapları analiz etmek için kullanabilir. Nitel araştırmalarda görüşme formu kullanmanın avantajları arasında katılımcıların detaylı görüşlerini toplama, farklı katılımcıların cevaplarını karşılaştırma ve analiz etme olanağı, yapılandırılmış bir yaklaşım kullanarak veri toplama sürecini standartlaştırma ve güvenilirlik sağlama yer almaktadır. Ancak görüşme formunun dezavantajları da vardır; bazı katılımcıların cevaplarını daha az esnek ve kişisel bulabileceği, araştırmacının cevaplara anında yanıt verme esnekliğinin sınırlı olabileceği gibi. Sonuç olarak, nitel araştırmalarda görüşme formu, derinlemesine anlayış elde etmek ve katılımcıların görüşlerini sistematik bir şekilde toplamak amacıyla kullanılan etkili bir veri toplama aracıdır. Bu form, araştırmacının araştırma sürecini yönlendirmesini, verilerin analizini yapmasını ve karmaşık fenomenleri daha iyi anlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirli bir tutarlılık ve esneklik derecesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı eğitim bilimleri araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Karataş, 2015). Bu yöntemde, görüşme süreci ve araştırmacının sormayı planladığı sorular önceden hazırlanır. Ancak araştırmacı, görüşmenin doğal akışına uygun olarak alternatif, tamamlayıcı ya da alt sorular sorarak görüşmenin seyrini değiştirebilir (Ekiz, 2003). Araştırmanın daha önce gizli kalmış ya da göz ardı edilmiş tüm yönleri bu şekilde ortaya çıkarılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yaklaşımı, sorunu yaşayan kişilerden doğrudan ve derinlemesine bilgi olarak belirli bir konuyu ortaya çıkarmada daha etkili olacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmanın geçerliliğini (inandırıcılığını) ve güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için birkaç adım atılmıştır. Bunlar arasında aktarılabirlik (ayrıntılı tanımlama, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi), teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) ve inandırıcılık (uzun süreli katılım, derinlik odaklı veri toplama, üçgenleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi) yer almaktadır. Görüşmelerin karşılıklı güven ortamında yapılmasını garanti altına almak için, görüşmelerin mesai saatleri sonrasında veya hafta sonları gibi uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Elde edilen verilerin çalışma sorularına uygunluğu karşılaştırma, yorumlama ve kavramsallaştırma yoluyla sürekli olarak değerlendirilmiştir. Veriler çalışma için elde edildikten sonra değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı kullanılarak toplanan bilgilere içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması verilerin analizinde izlenen adımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan bilgiler, herhangi bir yorum katmadan ve materyalin özüne sadık kalınarak, fikirler ve temalar doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, devam eden veri toplama süreci kullanılarak doğrulanmış ve çalışma bulgularının mantıklı bir şekilde düzenlenmesi için çaba gösterilmiştir.

BULGULAR**Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi bir öğretmen olarak tanımlarken hangi unsurları öne çıkarırsınız?**

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor? Kendinizi bir öğretmen olarak tanımlarken hangi unsurları öne çıkarırsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Öğretmenlik mesleği, geleceğimizi şekillendiren bireylerin yetişmesine katkıda bulunma şansıdır. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin öğrenme sürecinde rehberlik etme ve onların potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma rolümü vurgularım.”

(K2) “Benim için öğretmenlik, topluma hizmet etmenin bir yolu. Öğrencilere bilgi ve beceriler aktarmanın ötesinde, onları iyi bireyler olarak yetiştirmek ve değerlerini güçlendirmek anlamına gelir.”

(K3) “Öğretmenlik, birçok sorumluluğu olan ancak aynı zamanda büyük ödüller sunan bir meslektir. Öğrencilerimle iletişim kurmak ve onları geleceğe hazırlamak benim için çok önemli.”

(K4) “Öğretmen olarak, genç zihinlere ışık tutma ve öğrenme tutkusunu aşılama bir fırsat buluyorum. Mesleki kimliğim, öğrencilere ilham verme ve öğrenmeye olan sevgiyi aşılama üzerine odaklanıyor.”

(K5) “Benim için öğretmenlik, bilginin aktarılmasından çok daha fazlasını ifade ediyor. Öğrencilerimi anlamak, onların bireysel gereksinimlerini karşılamak ve onları daha iyi bir dünya için hazırlamak benim önceliklerim arasında.”

(K6) “Öğretmen olarak, toplumun geleceğine katkıda bulunan bir figür olma fırsatını seviyorum. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere yaşam becerileri ve değerler kazandırma sorumluluğumu ön plana çıkarırım.”

(K7) “Öğretmenlik, her gün yeni bir başlangıç ve öğrencilerin potansiyellerini keşfetme sürecidir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere bilgi sunma, iletişim kurma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma rollerimi önemsiyorum.”

(K8) “Öğretmenlik, öğrencilerin hayatlarına dokunma şansı sunan bir meslektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin öğrenme yolculuğunda yanlarında olduğumu ve onların en iyi versiyonlarına ulaşmalarına yardımcı olma sorumluluğumu öne çıkarırım.”

(K9) “Öğretmenlik, geleceğin liderlerini yetiştirmenin ayrıcalıklı bir yolu. Mesleki kimliğimde öğrencilerimi ilham verici ve bilinçli bireyler olarak yetiştirme amacımı yansıtırım.”

(K10) “Öğretmen olarak, bilgiyi aktarmanın ötesinde, öğrencilere özgüven kazandırma ve kendi düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırma fırsatına sahibim. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin kişisel ve akademik gelişimine katkı yapma misyonumu öne çıkarırım.”

(K11) “Öğretmenlik, her öğrencinin benzersiz olduğunu ve her birinin öğrenme tarzının farklı olduğunu anlamayı gerektiren bir meslektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, her öğrencinin potansiyeline saygı duyup, onları kendi yollarında destekleme görevimi öne çıkarırım.”

(K12) “Öğretmenlik, geleceğin şekillendirilmesinde etkili bir rol oynamak demektir. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilerimin özgün potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olma sorumluluğumu vurgularım.”

(K13) “Öğretmenlik, öğrencilerin hayatlarını olumlu bir şekilde etkileme ve onları bilgiyle donatma fırsatı sunar. Kendimi bir öğretmen olarak tanımlarken, öğrencilere yol gösterme ve onların geleceğe hazırlanmasına yardımcı olma görevimi öne çıkarırım.”

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine olan bağlılıklarını yansıtan anlamlı ifadeler içeriyor. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme, öğrencilerin potansiyellerini keşfetme ve onları daha iyi bireyler olarak yetiştirme fırsatı olarak görüyorlar. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinde, öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve onların kişisel ve akademik gelişimine katkı sağlama rolü öne çıkıyor. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve beceri aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda özgüven kazandırma, öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu vurgulamaları önemlidir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerine duydukları saygıyı, öğrencilere duydukları ilgiyi ve mesleklerinin toplumsal önemini yansıtmaktadır.

Öğretmenlik mesleğindeki en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorluklar sizi nasıl etkiler ve nasıl üstesinden gelmeye çalışırsınız?

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleğindeki en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorluklar sizi nasıl etkiler ve nasıl üstesinden gelmeye çalışırsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1): “En büyük zorluk, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek. Özellikle büyük sınıflarda bireysel ilgi göstermek zor olabiliyor.”

(K2): “Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması beni bazen üzüyor. Ancak bu zorluğun üstesinden gelmek için ilgi çekici ders materyalleri ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanmaya çalışıyorum.”

(K3): “Bürokratik işler ve sürekli değişen müfredat, mesleğin zorluklarından biri. Sabırlı olmak ve kendimi sürekli güncellemek gerekiyor.”

(K4): “Öğrenci disiplini konusundaki zorluklar beni bazen yorabilir. Ancak sınıf içi kuralları net bir şekilde iletiyorum ve sıkı bir disiplin politikası izliyorum.”

(K5): “Veli ilgisizliği, özellikle öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir. Velilerle daha sık iletişim kurmaya ve onları öğrencilerin eğitimine dahil etmeye çalışıyorum.”

(K6): “Öğretmenlik mesleğinin sosyal prestiji giderek azalıyor gibi görünüyor. Bu da bir zorluk. Kendi motivasyonumu yüksek tutmak için sık sık meslektaşlarımla paylaşımda bulunuyorum.”

(K7): “Öğretmenlik mesleği stresli olabilir. İş yükünü dengelemek için zaman yönetimi ve kişisel bakım konularına dikkat ediyorum.”

(K8): “Bazen öğrenciler arasındaki çatışmalarla başa çıkmak zorlayıcı olabilir. Empati yapmaya ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.”

(K9): “Öğrencilerin teknolojiye olan bağımlılığı, sınıf içi dikkatlerini dağıtıyor. Bu nedenle teknolojiyi eğitimde bir araç olarak kullanmayı öğrenmek zorundayım.”

(K10): “Öğretmenler olarak daha iyi desteklenmeye ihtiyacımız var. Meslek içi eğitim ve mentorluk programları gibi destekler önemlidir.”

(K11): “Birçok öğrencinin özel eğitim ihtiyaçları var ve bu da ek bir zorluk yaratıyor. Bu öğrencilere adaletli bir şekilde yardım etmek için özel eğitim becerilerini öğrenmeye çalışıyorum.”

(K12): “Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik yapmak bazen daha fazla zorluk yaratabilir. Ancak bu öğrencilere yardımcı olma fırsatını seviyorum.”

(K13): “Öğretmenlik mesleği zaman zaman yorucu olabilir, ancak öğrencilerin gelişimini görmek ve onların hayatlarına dokunmak çok ödüllendirici bir deneyim.”

Öğretmenlerin ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin karşılaştığı çeşitli zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini yansıtmaktadır. Birçok öğretmen, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıf içi disiplini sağlamak gibi temel zorluklarla karşılaştığını ifade etmektedir. Bu, öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak anlama ve eğitimlerini kişiselleştirme gerekliliği olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması da bir başka sıkça dile getirilen bir zorluktur. Öğretmenler, ilgi çekici ders materyalleri ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanarak bu zorluğun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin isteksizliği, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir ve bu nedenle öğretmenler motivasyonlarını yüksek tutmak için ekstra çaba harcamaktadır. Bürokratik işler ve sürekli değişen müfredat da öne çıkan bir zorluktur. Öğretmenler, sabır ve sürekli güncellenme gerekliliği ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Velilerin ilgisizliği, öğrenci disiplini ve öğrenci tutumları gibi faktörler de öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasındadır. Öğretmenler, bu zorlukların üstesinden gelmek için bir dizi strateji kullanmaktadır. İlgi çekici materyaller, etkileşimli öğretim, sıkı disiplin politikaları, velilerle iletişim, meslek içi eğitim, zaman yönetimi, empati ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma gibi stratejiler öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler daha iyi desteklenmeye ve mentorluk programları gibi kaynaklara erişmeye ihtiyaç duymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ifadeleri, öğretmenlik mesleğinin çeşitli zorluklarını ve bu zorluklarla başa çıkma çabalarını yansıtmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin sabır, özveri ve profesyonel gelişim gerektiren bir meslek içinde çalıştığı görülmektedir.

Kendinizi bir öğretmen olarak daha motive hissetmenizi sağlayacak ne tür değişiklikler veya destekler olabilir? Mesleki kimliğinizi güçlendirmek için neler yapılabilir?

Katılımcılara yöneltilen “Kendinizi bir öğretmen olarak daha motive hissetmenizi sağlayacak ne tür değişiklikler veya destekler olabilir? Mesleki kimliğinizi güçlendirmek için neler yapılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya verilen yanıtlara ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise doğrudan alıntılar yorumlanmıştır.

(K1) “Daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunulmalı. Yeni öğretim metotları ve teknolojiler hakkında eğitim almak istiyoruz.”

(K2) “Sınıf içi yönetim konusunda daha fazla destek ve kaynak sağlanmalı. Sınıftaki disiplini sağlamak için daha iyi bir plana ihtiyacımız var.”

(K3) “Daha fazla öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabileceğimiz zaman ve destek gerekiyor. Öğrencilerimizle daha fazla etkileşimde bulunabilmek istiyoruz.”

(K4) “Mesleki kimliğimizi güçlendirmek için mentorluk programları olabilir. Deneyimli öğretmenlerden öğrenmek istiyoruz.”

(K5) “Okul yönetimi ve veliler arasındaki iletişimi geliştirmek önemli. Daha iyi bir iletişim ortamı kurulmalı.”

(K6) “Daha fazla psikolojik destek ve rehberlik hizmetleri sunulmalı. Öğrencilerimizin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmeliyiz.”

(K7) “Öğretmenler arası işbirliği teşvik edilmeli. Farklı öğretmenler arasında deneyim paylaşımı yapmak istiyoruz.”

(K8) “Daha fazla yaratıcı öğretim materyali ve kaynağa erişimimiz olmalı. Derslerimizi daha ilginç hale getirebilmeliyiz.”

(K9) “Öğretmenlere daha fazla karar verme yetkisi verilmeli. Sınıf içi uygulamaları daha iyi şekilde özelleştirebilmeliyiz.”

(K10) “Öğretmenlerin özlük hakları ve maaşları iyileştirilmeli. Mesleğimizin daha saygın bir statüye sahip olmasını istiyoruz.”

(K11) “Öğretmenler için daha fazla destek programı olabilir. Özellikle stres yönetimi ve iş-yaşam dengesi konularında.”

(K12) “Daha fazla eğitim araç gereçlerine ve teknolojisine yatırım yapılmalı. Sınıftaki öğrencilere daha iyi kaynaklar sunabilmeliyiz.”

(K13) “Öğretmenler arasında mentorluk ve dayanışma programları olmalı. Yeni öğretmenlere yardımcı olmalıyız.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve daha motive hissetmek için önerdikleri çeşitli değişiklikler ve destekler hakkında önemli bir içgörü sunmaktadır. Özellikle profesyonel gelişim fırsatları, mentorluk programları, iletişim geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve öğretim kaynaklarına erişim gibi konular öne çıkmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalışabilmelerini ve mesleklerini daha olumlu bir şekilde deneyimlemelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve işlerinde daha motive olabilmek için önerdikleri değişiklikler ve destekler üzerine yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve mesleklerini daha tatmin edici hale getirmek için önerdikleri çözümleri açıkça yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, aşağıdaki ana temalara dayalı olarak gruplandırılabilir:

Profesyonel Gelişim ve Eğitim: Öğretmenler, mesleki kimliklerini güçlendirmek ve daha iyi bir iş yapmak için daha fazla profesyonel gelişim fırsatı talep etmektedirler. Yeni öğretim metotları ve teknolojileri hakkında eğitim alma ihtiyacı vurgulanmıştır. **Sınıf İçi Yönetim ve Öğrenci İlişkileri:** Sınıf içi disiplini sağlamak ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek için destek arayışı önemlidir. Bu, öğrenci isteksizliği ve davranışları gibi zorluklarla başa çıkmak için gereklidir. **Mentorluk ve Deneyim Paylaşımı:** Öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından mentorluk ve deneyim paylaşımı yoluyla destek almayı önemsemektedirler. Bu, yeni öğretmenlere rehberlik etme ve mesleki bilgiyi paylaşma anlamına gelir. **İletişim ve İşbirliği:** İyi iletişim ve işbirliği, öğretmenlerin okul yönetimi, veliler ve meslektaşlarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olabilir. Bu, öğrenci başarısını artırmak ve işbirliğini teşvik etmek açısından önemlidir. **Psikolojik Destek ve Rehberlik:** Öğretmenler, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerinin artırılmasını istemektedirler. **Öğretmenler Arası İşbirliği:** Öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği yapma fırsatını arzu etmektedirler. Deneyim ve bilgi paylaşımı, öğretim yöntemlerini geliştirme açısından önemlidir. **Kaynaklara Erişim:** Öğretmenler, daha fazla eğitim materyali ve kaynağına erişim talep etmektedirler. Bu, dersleri daha ilginç ve etkili hale getirme konusundaki isteklerini yansıtmaktadır. **Karar Verme Yetkisi ve Haklar:** Öğretmenler, okul yönetimine daha fazla katılım ve karar verme yetkisi talep etmektedirler. Ayrıca, özlük hakları ve maaşlarının iyileştirilmesi konusunda da endişeleri bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek ve işlerini daha tatmin edici hale getirmek için önerdikleri somut adımları yansıtmaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin daha motive olmalarını ve öğrencilerine daha iyi hizmet vermelerini destekleyebilir.

SONUÇ

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere karşı taşıdıkları derin bağlılığın ve sorumluluğun altını çizmektedir. Öğretmenler, mesleklerini sadece bilgi aktarmanın ötesinde, topluma hizmet etme misyonu olarak

görmekte ve bu noktada öğrencilerinin potansiyellerini geliştirmeyi temel bir amaç olarak benimsemektedirler. Mesleklerine duydukları bu saygı ve taahhüt, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine katkıda bulunma fırsatını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve onların hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlama rolünü öne çıkarmaktadır. Bu, öğretmenlerin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilere özgüven kazandırma, onların ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu üstlendiklerini göstermektedir. Öğrencilere bu şekilde rehberlik etmek, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının bir yansımasıdır. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal önemini ve öğrencilere yönelik derin ilgilerini yansıtmaktadır. Öğretmenler, sadece bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda toplumun geleceğine şekil veren önemli birer figür olarak kendilerini görmektedirler. Bu tutum, eğitim alanında daha olumlu sonuçlar elde etme çabalarını yüceltmektedir.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara yönelik çeşitli stratejileri açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler, mesleklerinin temel zorluklarından biri olarak öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama ve sınıf içi disiplini sağlama gerekliliğini sıkça dile getirmektedirler. Bu, öğretmenlerin her öğrenciyi bireysel olarak anlama ve öğretimlerini kişiselleştirme sorumluluğunu üstlendiği anlamına gelir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması da sıkça dile getirilen bir zorluktur. Öğretmenler, öğrencileri daha fazla ilgilendirecek ders materyalleri hazırlamak ve etkileşimli öğretim yöntemleri kullanarak bu motivasyon eksikliği sorununu çözmeye çalışmaktadırlar. Bürokratik işlerin ve sürekli değişen müfredatın da öğretmenler için büyük bir zorluk olduğu belirtilmiştir. Bu, öğretmenlerin sabırla ve sürekli olarak güncel kalmak için çaba sarf etmelerini gerektiren bir durumdur. Velilerin ilgisizliği, öğrenci disiplini ve öğrenci tutumları da öğretmenlerin sıkça başa çıktığı zorluklar arasındadır. Bu durumlarla başa çıkmak için öğretmenler, ilgi çekici materyaller kullanmanın yanı sıra sıkı disiplin politikaları uygulamak, velilerle etkili iletişim kurmak, meslek içi eğitim almak, zamanı etkili yönetmek, empati yapmak ve teknolojiyi eğitimde etkili bir şekilde kullanmak gibi stratejiler kullanmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki zorlukları aşmak için büyük bir özveriye sahip oldukları ve profesyonel gelişime önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca, daha fazla destek, mentorluk programları gibi kaynaklara erişim ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gibi önlemler öğretmenlerin motivasyonunu ve etkinliğini artırabilir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını ve önemini vurgulamaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan bağlılıklarını yansıtan önemli ifadeler içermektedir. Öğretmenler, mesleklerini topluma hizmet etme fırsatı olarak görmekte ve öğrencilerin potansiyellerini keşfetme, onları daha iyi bireyler olarak yetiştirme rolünü vurgulamaktadır. Mesleklerinin bir parçası olarak öğrencilere rehberlik etme, iletişim kurma ve kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağlama sorumluluğunu öne çıkarmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin sadece bilgi ve beceri aktarmakla kalmayıp aynı zamanda özgüven kazandırma, öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve toplumsal değerlere katkıda bulunma sorumluluğunu vurgulamaları da dikkat çekmektedir. Bu, öğretmenlerin sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimini ve toplumsal katkılarına desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu ifadeler, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere olan saygılarını, bağlılıklarını ve mesleklerinin toplumsal önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin gösterdiği bu içsel motivasyon, onların daha etkili bir şekilde çalışmalarını ve öğrencilerinin yaşamlarında olumlu bir etki yaratmalarını sağlayabilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini daha da güçlendirmek için önemli bir rehberlik sunmaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmeleri ve daha motive hissetmeleri için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Profesyonel Gelişim Fırsatları: Okul yönetimleri ve eğitim kurumları, öğretmenlere daha fazla profesyonel gelişim fırsatı sunmalıdır. Yeni öğretim metotları, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar hakkında sürekli eğitimler düzenlenmelidir.
- ✓ Mentorluk Programları: Deneyimli öğretmenler, yeni öğretmenlere mentorluk yaparak deneyimlerini paylaşmalı ve rehberlik etmelidir. Bu, öğretmenler arası işbirliğini teşvik edebilir.
- ✓ İletişim Becerileri Geliştirme: Okul yönetimleri, öğretmenlere etkili iletişim becerilerini geliştirme fırsatları sunmalıdır. İyi iletişim, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirebilir.
- ✓ Psikolojik Destek ve Rehberlik: Okullar, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmeleri için psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerini artırmalıdır.
- ✓ Öğretmenler Arası İşbirliği: Okul içinde öğretmenler arası işbirliği teşvik edilmelidir. Deneyim ve bilgi paylaşımı, öğretim yöntemlerini geliştirme açısından önemlidir.
- ✓ Kaynaklara Erişim: Öğretmenlere daha fazla eğitim materyali ve kaynağına erişim sağlanmalıdır. Bu, dersleri daha ilginç ve etkili hale getirme konusundaki isteklerini karşılayabilir.

- ✓ Karar Verme Yetkisi ve Haklar: Öğretmenlere okul yönetimi ve müfredat planlaması gibi konularda daha fazla katılım ve karar verme yetkisi verilmelidir. Ayrıca, özlük hakları ve maaşlarının iyileştirilmesi konusunda değerlendirmeler yapılmalıdır.

Bu öneriler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmelerine ve işlerini daha tatmin edici hale getirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunma kapasitelerini artırabilir ve eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltebilir.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F. & P. C. Meijer. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourse: negotiating personal and professional spaces*. Nahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Assaf, L. C. (2003). *The authoring of self: looking at preservice teachers' professional identities reflected in an online environment* (Doctoral dissertation). University of Kentucky Doctoral Dissertations, Lexington, Kentucky.
- Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education*, 20, 107-128. Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, 16, 749- 764.
- Broyles, J.W. (1997). *Effects of videotape analysis on role development of student teachers in music* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Oklahoma.
- Campbell, S. A. (2005). *Ariadne's thread: Pre-service teachers, stories and identities in teacher education* (Doctoral dissertation). Colorado University.
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and Professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* ,32(4) 601-616.
- Ekiz, D.(2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gee, J. (2000-2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*. W. Secada.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. DarlingHammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (p.358-389)
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Markauskaite, L., Sutherland, L. M. & Howard, S. K. (2008). Scaffolds and their correlates in an asynchronous text-based computer-supported collaborative learning environment: Who uses and who benefits? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 65–93.
- Miller, J. (2008). *Teacher identity: The cambridge guide to second language teacher education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.
- Miller, S. J. (2005). *Geographically 'meant' pre-service secondary language arts student teacher identities* (Doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–297
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational Psychologist*, 44(2), 1–14.
- Richards, K. (2006). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Applied linguistics*. 27(1), pp. 51-77.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. in *connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*, edited by P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Terwilliger, C. C. (2006). *Desiring professionalism: Female elementary teachers negotiating identities* (Doctoral dissertation). Bloomsburg University ABD.
- Travers, K. A. (2000). *Exploring the development of teacher identity: A study of prospective teachers learning to teach* (Doctoral dissertation). University of Wisconsin, Madison.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Languages, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Walkington, J. (2005). *Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.