



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BİLİM SANAT MERKEZİNDE GÖREVLİ MATEMATİK
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN KİMLİK GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Döne YAĞMUR
ORCID: 0000-0002-2941-9441

Danışman
Doç. Dr. Mustafa AYDIN
ORCID: 0000-0001-8414-0008

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyip, her zaman her konuda yardımcı olan tez danışmanım çok değerli saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mustafa AYDIN'a,

Değerli katkılarından dolayı kıymetli hocam Doç. Dr. İbrahim ÇETİN'e

Bu yoğun süreçten geçerken bana desteklerini esirgemeyen değerli Dr. Sevin ÜNAL 'a,

Tez yazımında her daim bilgisine başvurduğum değerli meslektaşım Mehmet SERTKAHYA hocama,

Manevi desteğini hep yanımda hissettiğim çok kıymetli arkadaşım Pınar ERDOĞAN'a,

Bu yoğun çalışma sürecinde beni motive edip, desteğini esirgemeyen sevgili eşim Gürbüz YAĞMUR'a

Canım Yavrularım Zeynep Ecem YAĞMUR ve Kağan Alp YAĞMUR'a Sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum.

Döne YAĞMUR

Mayıs 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ1	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2	9
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	9
2.1. Kavramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar	9
2.1.1. Kimlik Kavramı.....	9
2.1.2. Mesleki Kimlik Kavramı	11
2.1.3. Öğretmen Kimliği ve Gelişimi	13
2.1.4. Öğretmen Kimliğinin Çok Boyutlu Oluşumu ve Eğitim Süreçlerindeki Rolü....	18
2.1.5. Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Kimliği	21
2.1.6. Öğretmen Kimliği ve Bilim Sanat Merkezleri	23
2.2. İlgili Araştırmalar	25
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	25
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	28

BÖLÜM 3	31
YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Çözümlemesi	35
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	36
BÖLÜM 4	38
4. BULGULAR	38
4.1.Mesleki Kimlik Algısına İlişkin Bulgular.....	38
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	44
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	49
BÖLÜM 5	56
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Tartışma	56
5.2. Sonuç	62
5.3. Öneriler	64
KAYNAKLAR	66
EKLER	77
Ek 1: Araştırmadaki Kodların Matematiksel Kimliğe Katkısı ve İlişkisi.....	77
EK 2. Araştırma İzni.....	79
EK 3. Etik Kurul Kararı.....	80

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Bilim Sanat Merkezinde Görevli Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 69 sayfalık kısmına ilişkin, 22/05/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %6 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/05/2025

Döne YAĞMUR

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/05/2025

Döne YAĞMUR



KISALTMALAR

BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezi
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
STEM : Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics)
TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim
Dalı Yüksek Lisans Tezi

BİLİM SANAT MERKEZİNDE GÖREVLİ MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN KİMLİK GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Döne YAĞMUR

Araştırmanın temel amacı, Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda, araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ege Bölgesinde bir ilimizde bulunan Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın saha uygulaması sürecinde, öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler bir ay boyunca devam etmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, öğretim süreçlerine yaklaşımları, karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçlerin kimlik gelişimleri üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bilgisayar destekli nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda öğretmen kimliklerine ilişkin temalar ve kodlar ortaya çıkarılarak, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim süreçlerine ait, mesleki kimlik algıları, lisans öncesi aldıkları eğitimlerin etkisi, motivasyon kaynakları, matematik öğretmen kimliklerinin oluşumu, çalıştıkları kurumların avantajları gibi bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerin mesleki kimlik gelişim süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kimliği, Matematik öğretmenleri, mesleki kimlik

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction
Program Master Thesis

INVESTIGATING SCIENCE AND ART CENTER MATHEMATICS TEACHERS' TEACHER IDENTITY DEVELOPMENT

Döne YAĞMUR

The main objective of this study is to examine in depth the development of teacher identity among mathematics teachers working in Science and Art Centers. In this context, the research was conducted during the 2023–2024 academic year with mathematics teachers employed at Science and Art Centers located in a province in the Aegean Region of Türkiye. During the fieldwork phase of the study, one-on-one interviews were conducted with the teachers, and these interviews continued over a one-month period. The interviews focused in detail on the teachers' perceptions of professional identity, their approaches to teaching processes, the challenges they face, and the effects of these factors on their identity development. The data obtained were evaluated using the content analysis method, one of the qualitative research techniques, and analyzed with the support of computer-assisted qualitative data analysis software. As a result of these analyses, themes and codes related to teacher identities were identified. The findings revealed insights into teachers' individual and professional development processes, their perceptions of professional identity, the influence of their pre-service and undergraduate education, sources of motivation, the formation of their mathematics teacher identity, and the advantages of the institutions in which they work. The findings of the research aim to contribute to the understanding of professional identity development processes of mathematics teachers working in Science and Art Centers.

Keywords: Teacher Identity, Math Teacher, Professional Identity

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan, yaşamı boyunca öğrenmeye ve bilgiye ulaşmaya ihtiyaç duyan bir varlıktır (Demirel, 2018). Bu temel gereksinim, ilk olarak aile ortamında karşılanmakta; zamanla çevre, okul ve benzeri kurumsal yapılar aracılığıyla gelişimini sürdürmektedir (Aslan, 2011). Okullar, belirli hedefler doğrultusunda planlı eğitimin yürütüldüğü kurumlardır. Okul sistemini oluşturan temel bileşenler arasında program, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, fiziki koşullar, donanım ve çevre yer almakta; bu unsurlar sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Ancak bu bileşenler arasında en belirleyici unsurun öğretmen olduğu görülmektedir; zira öğretmen, diğer öğeler arasındaki ilişkileri yönlendiren, programı uygulayan ve süreci değerlendiren kişidir (Aslan, 2011). Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, eğitimdeki kilit rolü, mesleğe hazırlanma süreci ve istihdamı, tüm ülkelerin öncelikli eğitim politikaları arasında yer almaktadır (Başkan, 2001). Öğretmenlerin öğrencilere kazandırdığı bilgi ve beceriler, bireylerin yaşamları boyunca etkisini sürdüren önemli kazanımlardır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerden farklı olarak özel bir konuma sahip olmuş ve yüksek bir değer atfedilmiştir (Öztürk, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin bu denli kritik rolü göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sürekli geliştirilmesi ve mesleklerini bir yaşam biçimi haline getirmeleri beklenmektedir (Beijaard, 2004). Bu beklenti, özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere eğitim veren öğretmenler için daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenler, bilgi aktarımının ötesinde, öğrencilerin kişisel gelişimlerinde rehberlik eden ve onların gelişim süreçlerinde model oluşturan önemli bireylerdir. Geleceği şekillendiren nesilleri yetiştirme sorumluluğu taşıyan öğretmenler için mesleki yeterliliklerin ötesine geçerek öğretmenlik mesleğini bir yaşam biçimi haline getirmeleri gereklidir (Beijaard, 2004). Zira sosyal, kültürel ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimler, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve adaptasyon

becerilerini geliştirmelerini ve mesleklerine olan bağlılıklarını derinleştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Wenger, 2006). Öğretmenlik mesleği, bireysel ve toplumsal düzeyde çok boyutlu bir role sahiptir. Bireysel açıdan, öğretmenlik, öğretmenlerin kendi kimliklerini geliştirdikleri, mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak ilerlettikleri bir süreçtir (Beijaard, 2004). Bu süreç, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran bireyler olmaktan çıkarak, öğrencilere ilham veren, onları destekleyen ve rehberlik eden bir konuma gelmelerini gerektirir (Day, 2002). Öğretmenler, mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak pedagojik yeterliliklerini artırırken aynı zamanda kişisel kimlikleriyle meslek arasındaki dengeyi kurarlar (Flores, 2006).

Eğitim, bireylerin topluma etkin biçimde katılmalarını sağlayan ve onların toplumsal sorumluluk bilincini geliştiren önemli bir süreçtir. Bu çerçevede öğretmenler, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyal yetkinliklerini ve değer dünyalarını şekillendirerek, toplumla uyumlu bireyler olmalarına rehberlik eder (Vegas, 2019). Öğretmenlerin toplumsal etkisi, öğrenciler üzerinde bıraktıkları uzun vadeli etkiyle bağlantılıdır ve bu durum, öğretmenlerin toplumsal sorumluluklarını daha da önemli kılar (Hattie, 2009). Bu denli önemli bir role sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleklerine bakış açıları, alanyazında farklı kavramlarla ele alınmıştır.

Öğretmenlik alanında uzun süredir tartışılan öğretmen yeterliliği ve niteliği kavramlarının yanı sıra, son yıllarda öğretmenlerin mesleki deneyimleri, değerleri ve öz algısıyla şekillenen "öğretmen kimliği" kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Beijaard, 2011; Darling, 2000). 1980'li yılların sonlarında literatürde yer almaya başlayan öğretmen kimliği konusu, özellikle son dönemlerde daha belirgin biçimde araştırmalarda ele alınmaktadır (Darragh, 2008).

Öğretmen kimliği, bireyin mesleki kimliğini ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılığını ifade eden dinamik bir süreç olarak eğitim alanında kritik bir role sahiptir. Güçlü bir öğretmen kimliği, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, meslekle ilgili değerlerini ve eylemlerini şekillendirerek eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkiler (Beijaard, 2004). Bu durum, öğretmenlerin daha etkili pedagojik kararlar almalarını, mesleki zorluklarla daha rahat başa çıkmalarını (Graven, 2004), eğitimde yenilikçi yaklaşımlara daha açık olmalarını ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlar (Flores, 2006). Aynı zamanda, güçlü bir öğretmen kimliği, mesleki tatmin ve özgüven düzeylerini artırarak öğretmenlerin daha etkin ve motive bir şekilde çalışmalarına olanak tanır (Ruohotie, 2013). Eğitim kalitesi açısından bakıldığında ise, öğretmen kimliği, öğretmenlerin içerik bilgisi, pedagojik

yeterlilikler ve mesleki katılım düzeylerini şekillendirerek öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim süreçlerinden elde ettikleri faydayı artırmada temel bir unsur olarak öne çıkar (Van Zoest, 2005). Kimliği zayıf bir şekilde gelişmiş öğretmenlerin ise mesleki zorluklar karşısında daha az direnç gösterebileceği ve bu durumun eğitim kalitesini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır (Alsup, 2006). Bu denli önemli olan öğretmen kimliği, çeşitli faktörlerin etkileşimiyle dinamik bir süreç içinde şekillenmektedir.

Öğretmen kimliği, bireysel deneyimlerden, mesleki etkileşimlerden ve toplumsal bağlamlardan etkilenerek dinamik bir şekilde şekillenir. Kişisel deneyimler, öğretmen kimliği oluşumunda başlangıç noktasıdır. Özellikle öğretmen adaylarının, kendi eğitim süreçlerindeki olumlu veya olumsuz deneyimleri, mesleki tutumlarını ve inançlarını büyük ölçüde etkiler (Alsup, 2006). Öğrencilik döneminde edinilen bu deneyimler, öğretmenlerin kendilerini gelecekte nasıl bir rol içinde gördüklerine dair bir çerçeve sunar. Mesleki etkileşimler, öğretmen kimliğinin şekillenmesinde ikinci önemli unsurdur. Meslektaşlar, yöneticiler ve diğer eğitimcilerle kurulan ilişkiler, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve kimlik algılarını geliştirmelerine yardımcı olur. Özellikle destekleyici çalışma ortamlarının öğretmen kimliği üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir (Hodges, 2012). Toplum ve kültürel bağlam, öğretmen kimliğinin sosyal yönünü etkiler. Toplumun öğretmenlik mesleğine dair beklentileri ve değerleri, öğretmenlerin kimliklerini şekillendirirken, öğretmenlerin toplum içindeki rolleri de kimlik algılarını güçlendirebilir (Beauchamp, 2006). Öğretmenlerin sosyal çevrelerinden aldığı geri bildirimler, mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynar. Bu unsurlar, öğretmen kimliğinin sürekli değişen ve gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir. Kişisel, mesleki ve toplumsal etkileşimler, bu kimliğin oluşumunda bir bütünlük yaratır ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarını daha anlamlı hale getirir.

Öğretmen kimliği mesleki roller ve branş ile doğrudan ilgilidir. Örneğin Matematik, tarih boyunca tüm eğitim programlarının en önemli disiplinlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Pek çok toplumda, matematikte başarı gösteren öğrenciler zeki ve çalışkan olarak değerlendirilmektedir. Akademik olarak matematikte yüksek başarıya sahip öğrenciler de genellikle kendilerini bu özelliklerle tanımlamaktadır (Satmaz,,2021). Matematik öğretmen kimliği de bu kabullerden etkilenir. Martin (1997), matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliğini bir bireyin “matematiksel durumlarda performans sergileme yeteneklerine ilişkin inançları, matematik bilgisinin pratik değeri konusundaki inançları, bu inançlardan kaynaklanan motivasyonları ve matematik öğrenme ya da uygulama stratejileri” olarak tanımlamaktadır. Matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliğine dair literatürdeki

tanımlamalar göz önüne alındığında, matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliği şu şekilde açıklanabilir: bireysel düzeyde; matematiğe ilgi duyan ve matematiksel durumları performansa dönüştüren bir yapıya sahipken, sosyal düzeyde; çeşitli kişiler ve olaylardan etkilenen, bu deneyimlerin tümünü öğrenme, öğretme süreçlerine ve günlük yaşamına yansıtan bir bütündür (Boaler, 2002).

Matematik kimliği ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen nitelikleri arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Matematik, bireyin bilişsel kapasitesini geliştirme ve problem çözme becerilerini güçlendirme açısından özel bir role sahiptir (Boaler, 2002). Bu durum, matematikte başarılı olan öğrencilerin kendilerini olumlu bir matematik kimliğiyle ilişkilendirmelerini desteklerken, öğretmenlerin bu kimliği güçlendirmedeki rolünü de öne çıkarmaktadır (Lerman, 2000). Özellikle özel yetenekli öğrenciler söz konusu olduğunda, öğretmenlerin sadece akademik bilgi aktarmakla yetinmeyip, aynı zamanda öğrencilerin matematiksel düşünceye olan ilgisini artıran ve bireysel potansiyellerini keşfetmelerine rehberlik eden bir yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir (Sheffield, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri kadar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olma yetenekleri de önem kazanmaktadır. Özellikle Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin bu rolleri daha da karmaşık ve önemli hale gelmektedir."

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmede belirleyici olmaktadır (Emmer, 2001). Özellikle sınıf öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmesi ve yaratıcı, özgür bir sınıf atmosferi sağlaması gerekmektedir (Maker, 1996). Öğretmenlerin kendi kimliklerini keşfetmeleri, mesleki güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını tanımalarına yardımcı olur. Bu farkındalık, öğretim yöntemlerini geliştirmelerine olanak tanır (Lasky, 2005). Motive edilmiş öğretmenler, diğer meslektaşlarına göre mesleki motivasyonları daha yüksektir Day (2006). Motivasyon kaynağını bilinmesi diğer öğretmenleri de motive edecek unsur olabilir. Ayrıca öğrenciler tarafında zor olarak görülen matematik dersi öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin araştırılması, öğrencilerin matematik kimliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir ve bu konuda onlara katkı sağlayacaktır. Özel yetenekli grupla çalışan matematik öğretmenlerinin motivasyonları nedir, neler etki eder bu araştırmada bunlar anlaşılmalıdır.

Alanyazında genel olarak özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kimliklerine yönelik bazı çalışmalar bulunsa da, BİLSEM'lerin özgün yapısı ve buradaki matematik öğretmenlerinin karşılaştığı özel durumlar göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin mesleki kimliklerini derinlemesine inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Çetin (2018)'in çalışması BİLSEM'lerdeki öğretmenlerin sorunlarına odaklanmakta ancak mesleki kimliklerini ayrıntılı olarak ele almamaktadır. Dolayısıyla, BİLSEM bünyesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişim süreçlerinin, merkezin özel yapısı ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları bağlamında incelenmesi önemli bir araştırma boşluğunu dolduracaktır. Bu çalışma, BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliklerini incelemektedir. Öğretmen kimliklerine ve özel yetenekli öğrencilerinin eğitimlerine yönelik birçok araştırma olmasıyla birlikte BİLSEM 'de görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerine dair araştırmalar bulunmamaktadır. BİLSEM'lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimleri süreci birçok etkili faktörün bulunduğu uzun bir süreç olarak açıklanabilir

Bu çalışmanın merkezinde, BİLSEM'de görevli matematik öğretmenlerinin, mesleki kimlik algıları, öğretmen olmaya yükledikleri anlamlar ve bu anlamları etkileyen faktörler yer almaktadır. Matematik öğretmenlerinin mesleklerine karşı motivasyonları ve mesleki kimlik gelişim algıları kendi eğitim anlayışlarının keşfetmeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla matematik öğretmeni eğitim verdiği özel yetenekli öğrencilerine sadece daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmakla kalmayacak, aynı zamanda akademik, sosyal, bilişsel ihtiyaçlarını karşılamada daha etkin olacaktır. Bu çalışmayla öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimleri açısından neye ihtiyaç duydukları öğretmen ifadeleri ile somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma aşağıdaki temel soruya cevap aramayı amaçlamaktadır:

BİLSEM'de görev alan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerine etki eden faktörler nelerdir ve mesleki kimlik gelişimleri nasıl olmuştur?

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenler, öğrencilerine bilgi ve beceri kazandırmaya çalışırken kendi duygu, düşünce ve kimliklerine ait özelliklerini de öğrencilerine aktarırlar. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri onların sınıf içerisindeki tutumlarına etki etmektedir (Beijaard, 2004). Ayrıca BİLSEM'de görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ait algıları da bu çalışmada ele alınmaktadır. Öğretmenlerin kimlik tipolojilerinin kişisel özellikleriyle ne derece farklılık gösterdiği araştırılarak, eğitim-öğretim sürecinde mesleki kimliklerinde ne tür

değişimler meydana geldiği değerlendirilmiştir. Bu araştırma literatürde yapılan çalışmanın dışında olarak, mesleki motivasyonu daha yüksek görülen öğretmenlerde kimlik süreçlerini incelemeyi konu edinmiştir. BİLSEM’de görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ait algılarına dair görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen kimliklerine etki eden çevresel faktörler araştırmanın önemli noktalarından biridir. Mesleki kimliklerinin nasıl bir gelişim içinde olduğu, kendi ifadeleri ile bu araştırmada yer almaktadır. Bunların sonucu olarak bu araştırmada şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenleri, mesleki kimliklerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişimini etkileyen başlıca faktörler nelerdir?
3. Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli matematik öğretmenlerinin kimlik gelişimlerinde iç motivasyonu sağlayan unsurlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşleyiş ve içerik bakımından diğer eğitim kurumlarından farkı bulunan BİLSEM’lerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki önemleri yadsınamaz. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin hem kişilik özellikleri hem de mesleki bilgileri öğrencilerin üzerinde etkili olan en önemli unsurlardandır. Öğretmen kimliklerinin öğrencilerin kimlik gelişimleri üzerinde son derece etkili olduğu bilinmektedir (Pişkin,2003). Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve potansiyellerin açığa çıkarılmasında ve duygusal, zihinsel ve sosyal yönden gelişimlerine en çok destek öğretmenlerden gelmektedir. Bu nedenle BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan yola çıkılarak, bu araştırmada; BİLSEM’lerde Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerini incelemek ve kimliklerini nasıl algıladıklarını ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerle ilgili çok sayıda araştırma olmakla birlikte, BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinin incelendiği ve öğretmenlerin kendi görüşlerine göre yürütülen bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın yapılan diğer çalışmalardan farkı ve literatüre katkısı, BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin Bilsem’de yaşadıkları deneyimler, kendi kişisel gelişimleriyle ve bu mesleki gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Bu çalışmanın, Bilsem ’de görev yapacak matematik öğretmenlerin seçiminde, bu kurumların kurumsal gelişimlerinde, bu kurumlarda eğitim alan öğrencilere verilecek eğitimin daha etkin hale gelmesi konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine ilişkin farkındalıklarının artması, bu merkezlerde görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerinin desteklenmesi açısından yararlı olması, gelecekte bu konu üzerinde yapılacak yeni araştırmalar yoluyla alana özgün katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin, diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerden farklı olarak üstün yetenekli öğrencilerle uzun süreli ve yoğun etkileşimleri nedeniyle, pedagojik yaklaşımları, öğrenci etkileşimleri ve mesleki tatmin düzeyleri gibi boyutlarda farklılaşan ve özgün bir mesleki kimlik algısına sahip oldukları varsayılmaktadır.
2. "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının derinlemesine ve bağlamsal olarak anlaşılması amacıyla, görüşmeye dayalı nitel veri toplama yöntemlerinin, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını zengin ve ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarma potansiyeli nedeniyle uygun ve etkili olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ege Bölgesinde büyükşehir olan bir ilimizdeki BİLSEM’lerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan matematik öğretmenlerinden elde edilen nitel verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilim ve Sanat Merkezi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü resmi kurum.

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine ilişkin algıları ve kariyerleri boyunca değişik etkenlerle gelişen kişilik yapılarıdır.

Öğretmen Kimlik Tipolojileri: Öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları özelliklerin benzer ve farklı yanlarıyla sınıflanmasıdır.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

Bu bölümde teorik çerçeveye, yurtiçinde ve yurtdışında öğretmenlik kimlik gelişimleri ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve ile İlgili Araştırmalar

2.1.1. Kimlik Kavramı

Kimlik kavramı, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve siyaset bilimi gibi çeşitli disiplinlerde çok boyutlu bir olgu olarak incelenmektedir. Temelde bireyin kendini nasıl tanımladığı, başkaları tarafından nasıl algılandığı ve sosyal gruplara aidiyet duygusu gibi çeşitli unsurları içeren bu kavram (Erikson, 1968), hem bireysel hem de toplumsal düzeyde anlaşılması gereken teorik bir zemine sahiptir. Bu bağlamda Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim teorisi, bireyin yaşam döngüsü boyunca farklı evrelerden geçerek kimliğini inşa ettiğini öne süren temel bir çerçeve sunar. Özellikle ergenlik dönemi, yoğun kimlik arayışının yaşandığı ve bireyin kimlik krizleriyle karşılaşabileceği kritik bir evredir (Erikson, 1968).

Bireysel boyutunun yanı sıra kimlik, toplumsal bir olgu olarak da büyük önem taşır. Anthony Giddens, modern toplumda bireylerin kimlik oluşturma sürecinin toplumsal yapılarla etkileşim içinde gerçekleştiğini belirtir. Giddens (1991), modernitenin bireylerin kimliklerini şekillendirme üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulayarak, kimliğin sabit bir olmaktan ziyade sürekli olarak yeniden yapılandırılan dinamik bir süreç olduğunu savunur. Benzer şekilde Stuart Hall, kimliği sosyal ve kültürel bir inşa olarak ele alır. Hall'e (1996) göre kimlik, tarihsel ve kültürel çerçeveler içinde biçimlenir ve bu nedenle sürekli bir değişim ve yeniden üretim halindedir. Hall'un postmodern yaklaşımı, kimliğin durağan bir varlık olmaktan ziyade süreklilik ve farklılıklar üzerine kurulu olduğunu öne sürer. Ayrıca, kimlik literatüründe bireysel kimlik ve grup kimliği arasındaki etkileşim de önemli bir araştırma alanıdır. Sosyal kimlik teorisine göre bireyler, üyesi oldukları gruplar aracılığıyla da kimliklerini tanımlarlar (Tajfel, 1979). Grup kimliği, bireylerin kendilerini bir topluluğun parçası olarak görmelerini ve bu topluluğun normlarına uyum sağlamalarını içerir.

Kültürel ve etnik bağlamlar da kimlik kavramının anlaşılmasında önemli bir yer tutar. Edward Said, "Oryantalizm" adlı çalışmasında Batı'nın Doğu'yu nasıl inşa ettiğini ve bu sürecin kimlik oluşumları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemiştir (Said, 1978). Said'in analizi, kimliğin sömürgecilik ve kültürlerarası güç dinamikleri içinde nasıl şekillendiğini ortaya koyar. Judith Butler ise kimliği performatif bir yapı olarak ele alır. Butler'a (1990) göre bireylerin davranışları ve özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, kimliğin inşasında merkezi bir rol oynar. Toplumsal cinsiyet kimliği, biyolojik bir zorunluluktan ziyade toplumsal pratiklerle sürekli olarak yeniden üretilen bir performanstır. Bireysel deneyimlerin yanı sıra topluluklar da kimlik oluşumunda önemli bir referans noktasıdır. Benedict Anderson, "Hayali Cemaatler" adlı eserinde ulus kimliğinin toplumsal bir inşa olduğunu vurgular. Anderson'a (1983) göre uluslar, insanların paylaştığı ortak bir kimlik duygusuyla bir araya geldiği hayali topluluklardır. Günümüzde ise kimliğin dijital ortamdaki yansımaları giderek artan bir önem kazanmaktadır. Manuel Castells, "Ağ Toplumunun Yükselişi" adlı eserinde bilgi çağında kimliklerimizin ağlar aracılığıyla yeniden tanımlandığını belirtir (Castells, 1996). Dijital kimlik, bireylerin çevrimiçi platformlarda kendilerini ifade etmeleri ve sosyal ilişkiler kurmalarıyla ortaya çıkan dinamik bir yapıdır ve bu durum, bireylerin fiziksel ve sanal dünyalar arasındaki etkileşimde kimliklerini çok boyutlu olarak deneyimlemelerini sağlar.

Kimlik, toplumsal adalet ve ayrımcılık tartışmalarının da merkezinde yer alır. Kimberlé Crenshaw, çoklu kesişimsellik (intersectionality) kavramıyla kimliğin farklı boyutlarının nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bireylerin deneyimlerini şekillendirdiğini açıklar. Crenshaw (1989), cinsiyet, ırk ve sınıf gibi çeşitli kimlik unsurlarının bireylerin toplumsal deneyimlerini nasıl yapılandırıldığını vurgular. Bu kavram, toplumsal yapılarıdaki ayrımcılığın çoklu eksenlerde nasıl işlediğini anlamak için kritik bir perspektif sunar. Kolektif hafıza ve tarihsel anlatılar da kimlik oluşumunda önemli bir rol oynar. Maurice Halbwachs, kolektif hafızanın bireylerin kimlik algısını nasıl şekillendirdiğini belirtir. Halbwachs'a (1992) göre bireylerin topluluk içindeki ortak deneyimleri ve paylaşılan tarihsel anlatılar, kimliklerinin önemli bir parçasını oluşturur. Bu bağlamda ulusal, kültürel ve dini kimlikler, hafıza mekanları ve ortak ritüeller aracılığıyla inşa edilir. Gelecekteki dinamikler açısından ise küreselleşme, bireylerin yerel kimlikleri ile küresel aidiyet duygusu arasındaki gerilimleri artırmıştır. Ulrich Beck'e (2000) göre küresel toplumda bireyler, çoklu kimlik unsurlarını bir arada taşıyarak karmaşık bir kimlik mozaiki oluştururlar. Bu durum, kimliğin gelecekte de esnek ve çok boyutlu bir yapıya sahip olacağını gösterir. Sunulan çeşitli teorik yaklaşımlar, kimlik kavramının ne denli karmaşık ve çok katmanlı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Modern dünyada bireylerin

kimliklerini etkileyen faktörlerin çeşitlenmesi, kimliğin dinamik ve değişken doğasını pekiştirmektedir. Bu nedenle kimlik kavramını anlamak, bireylerin hem kültürel hem de toplumsal bağlamlarını dikkate almayı gerektirir.

2.1.2. Mesleki Kimlik Kavramı

Mesleki kimlik, bireylerin mesleklerine dair algılarını, tutumlarını ve davranışlarını içeren çok yönlü bir yapıdır. Bu kavram, bireyin mesleğiyle kurduğu bağı anlamlandırma ve bu bağı toplumsal ve kültürel çerçevelerle bütünleştirerek bir kimlik inşa etme sürecini ifade eder (Erikson, 1968). Bireyin mesleki rollerini nasıl tanımladığı ve bu rolleri yerine getirirken toplumsal beklentilere ne şekilde yanıt verdiği ile yakından ilişkilidir. Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim teorisi, mesleki kimliğin gelişimsel boyutunu anlamak için temel bir referans noktası sunar. Erikson, kimlik gelişiminin yaşam boyu süregelen bir süreç olduğunu ve bireyin ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerinde mesleki seçimleriyle kimliğini şekillendirmeye başladığını vurgular (Erikson, 1968).

Mesleki kimliğin oluşumunda toplumsal ve kültürel faktörler önemli bir rol oynar. Anthony Giddens, modern toplumda kimlik inşasının toplumsal yapılarla etkileşim halinde gerçekleştiğini belirtir ve mesleki kimliğin de bu bağlamda sürekli olarak yeniden inşa edildiğini savunur (Giddens, 1991). Stuart Hall ise mesleki kimliği, bireylerin meslekleriyle ilgili deneyimlerinin toplumsal bağlamlarla anlam kazanmasıyla oluşan sosyal ve kültürel bir kurgu olarak ele alır (Hall, 1996). Bu perspektifler, mesleki kimliğin statik bir olgu olmadığını, aksine bireyin mesleki yaşamındaki etkileşimleri ve toplumsal kabuller çerçevesinde sürekli olarak yeniden üretildiğini göstermektedir.

Mesleki kimliğin bir diğer önemli boyutu, bireyin mesleği aracılığıyla bir topluluğun parçası olma hissidir. Sosyal kimlik teorisine göre bireyler, üyesi oldukları meslek grupları aracılığıyla da kimliklerini tanımlarlar (Tajfel, 1979). Çalışma ortamındaki normlara ve değerlere uyum sağlama, mesleki kimliğin toplumsal kimlikle olan yakın ilişkisini gösterir. Judith Butler'ın kimlik performansı kavramı da mesleki kimliğin sergilenen roller aracılığıyla inşa edildiğini vurgular. Bireyler, meslekleriyle ilgili rolleri toplumsal pratikler içinde sergileyerek mesleki kimliklerini şekillendirirler (Butler, 1990).

Mesleki kimlik, bireysel kariyer tercihleri ve mesleki ortamlarla kurulan ilişkiler aracılığıyla şekillenirken, kültürel ve ekonomik güçlerin etkisi altında da kalabilir (Said, 1978). Dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte ise mesleki kimlik yeni bir boyut kazanmıştır. Manuel Castells, ağ toplumunda bireylerin mesleki kimliklerini dijital platformlar üzerinden ifade ettiklerini ve çevrimiçi meslektaş topluluklarıyla etkileşim kurduklarını belirtir (Castells, 1996). Bu durum, mesleki kimliğin sanal ortamda da yeniden inşa edilmesine olanak tanımaktadır.

Mesleki kimliğin anlaşılmasında Kimberlé Crenshaw'un çoklu kesişimsellik kuramı da önemli bir bakış açısı sunar. Bireylerin cinsiyet, ırk ve sınıf gibi çeşitli kimlik öğelerinin mesleki kimliklerini nasıl etkilediğini anlamak, mesleki alandaki eşitsizlikleri ve ayrımcılıkları kavramak açısından kritik öneme sahiptir (Crenshaw, 1989). Ayrıca, bireylerin yaşadıkları toplumsal adalet sorunları da mesleki kimliklerini anlamlandırma süreçlerinde etkili olabilir.

Küreselleşme ve çok kültürlülük gibi modern dinamikler de mesleki kimlik üzerinde etkili olmaktadır. Ulrich Beck, küresel toplumda bireylerin meslekleriyle olan ilişkilerini çok boyutlu bir yapıda yeniden tanımladıklarını vurgular (Beck, 2000). Bu durum, mesleki kimliğin gelecekte de esnek, uyarlanabilir ve çok katmanlı bir yapıya sahip olacağını göstermektedir.

Bireysel ve mesleki kimlik arasındaki ilişki, bireylerin toplumsal ve mesleki rollerini bir araya getirerek kimliklerini inşa etme sürecini kapsayan bir olgudur. Bireysel kimlik, bireyin kendisine dair geliştirdiği anlam dünyası ve öz algısını ifade ederken, mesleki kimlik bireyin meslek yaşamında üstlendiği roller ve bu rollerin anlamlandırılmasıyla şekillenmektedir (Ashforth, 2004). Bu iki kimlik arasındaki uyum, bireyin genel yaşam memnuniyeti ve iş tatmini açısından kritik bir öneme sahiptir. Bireysel ve mesleki kimlik genellikle birbiriyle iç içe geçmiş tamamlayıcı süreçler olarak ele alınır. Pratt ve Ashforth (2003), bireylerin mesleki rollerini anlamlandırırken kişisel değerlerini meslek bağlamında ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda meslek, bireyin etik, kültürel ve psikolojik eğilimlerini ifade edebileceği bir alan yaratır. Bireysel kimlik, mesleki kimliğin oluşumunda etkili olduğu gibi, mesleki kimlik de bireysel kimliği yeniden şekillendirebilir. Slay ve Smith (2011), bireylerin meslekleri aracılığıyla kimliklerini dönüştürdüklerini ve mesleki rollerini benimsemelerinin bireysel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu uyumlu ilişki, kimlik entegrasyonu açısından önemli bir kazanım sağlamaktadır.

Modern toplumlarda mesleki kimlik, bireylerin toplumsal statü ve rolleriyle doğrudan bağlantılıdır. Giddens (2001), bireylerin kimliklerini toplumsal bağlam içinde anlamlandırırken

mesleklerinin önemli bir araç olduğunu vurgular. Bu bağlamda mesleki kimlik, bireylerin çevresel faktörler ve öz algıları arasındaki etkileşimle şekillenir ve bireysel kimliğe yansır. Bireysel ve mesleki kimlik arasındaki ilişki, bireylerin çoklu kimlik yapılarında karmaşıklaşabilir. Kreiner ve Sheep (2009), çoklu kimliklerin bireylerde çatışmaya yol açabileceğini, ancak bu çatışmaların etkili kimlik yönetimi ile çözülerek bireylerin hem bireysel hem de mesleki kimliklerini uyumlu hale getirebileceklerini ifade etmiştir. Kimlik çatışmaları, uygun stratejilerle yönetildiğinde bireyin genel psikolojik durumuna olumlu katkılar sağlayabilir. Meslek seçimi, bireysel kimlik ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Ibarra (1999), bireylerin meslek seçimlerinin büyük ölçüde bireysel kimlik algıları doğrultusunda şekillendiğini ve mesleki kimliklerini bu bağlamda inşa ettiklerini belirtir. İş seçiminde kişisel değerler ve kimlik algıları kritik bir rol oynamaktadır. Ancak bireysel kimliğin mesleki kimlik üzerindeki etkisinin aşırı yoğun olması, bireyin diğer sosyal rollerini ihmal etmesine neden olabilir. Mezulis ve Abramson (2004), bireylerin meslekleriyle fazla özdeşim kurmalarının sosyal bağlarını zayıflatabileceğini ve yaşam dengesi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamıştır. Mesleki kimlik aynı zamanda bireyin iş ortamındaki sosyal etkileşimlerinden etkilenir. Dutton, Roberts ve Bednar (2010), bireylerin mesleki kimliklerinin, liderler ve meslektaşlar gibi sosyal çevre unsurlarıyla şekillendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda geri bildirimler, bireylerin mesleki kimliklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Toplumsal ve ekonomik değişimler, bireysel ve mesleki kimlik arasındaki ilişkiyi yeniden şekillendirebilir. Baruch ve Lavi-Steiner (2015), bireylerin değişen koşullar karşısında mesleki kimliklerini yeniden inşa etme sürecine girdiklerini belirtmiş ve bu sürecin bireysel kimliklerin esneklik kapasitesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dijitalleşme, mesleki kimlik üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. Nardi (2019), bireylerin dijital platformlarda mesleki kimliklerini ifade etmelerinin, yeni sosyal ve profesyonel ağlar kurmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu durum, bireysel kimlik ile mesleki kimlik arasındaki etkileşimin dijital ortamlarda da güçlenmesini sağlamaktadır. Bireysel ve mesleki kimlik etkileşimi, bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerini destekleyen bir araç olarak değerlendirilebilir. Maslow'un kendini gerçekleştirme teorisi, bireylerin meslek yoluyla kendilerine dair anlam yaratarak kişisel tatmin seviyelerini artırabileceğini ileri sürmektedir (Maslow, 2005). Bu ilişkiler bütünü, bireylerin yaşamlarının farklı boyutlarını bir araya getirerek daha bütüncül bir kimlik algısı oluşturmaya olanak tanır. Bu süreçte bireylerin toplumsal, kültürel ve mesleki bağlamlar arasında denge kurması kritik bir öneme sahiptir.

2.1.3. Öğretmen Kimliği ve Gelişimi

Eğitim literatüründe önemi artan öğretmen kimliği kavramı, özellikle 2000'li yıllardan itibaren belirgin bir araştırma alanı olmuştur. Kimlik, bireyin hem bireysel hem de sosyal bağlamlarda kendisini nasıl tanımladığını ve bu tanımın mesleki rollerine nasıl yansıdığını açıklayan bir yapı olarak kabul edilmektedir. Beijaard (2004), öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları, mesleki rolleriyle ilgili düşünceleri ve bu düşünceleri ifade ediş biçimleriyle yakından ilişkili olduğunu belirtir. Bu kimlik, bireylerin pedagojik kararlarını, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini ve mesleki gelişim süreçlerini derinden etkiler.

Öğretmen kimliği, bireysel özellikler ile sosyal ve mesleki bağlamların karmaşık bir etkileşimiyle şekillenir. Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen kimliğinin bireyin inançları, değerleri ve kişisel bilgi birikiminden köken aldığını, ancak bu özelliklerin sürekli olarak sosyal etkileşimler ve mesleki deneyimler aracılığıyla yeniden şekillendiğini vurgular. Day ve Gu (2010), öğretmenlerin kimlik gelişiminde okul kültürü, meslektaşlarla ilişkiler ve öğrenci etkileşimlerinin kritik bir rol oynadığını belirtir; örneğin, bir öğretmenin sınıfta karşılaştığı zorluklar, onun pedagojik inançlarını sorgulamasına ve dönüştürmesine yol açabilir. Sachs (2005), öğretmen kimliğini bireysel bir inşa süreci olarak ele alırken, aynı zamanda mesleki toplulukların ve kurumsal yapıların bu süreci yönlendirdiğini ifade eder; mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bilgi birikimini paylaşarak kimliklerini güçlendirebilir. Akkerman ve Meijer (2011), öğretmen kimliğinin dinamik ve çok katmanlı olduğunu, bireysel inançlarla sosyal bağlamlar arasında sürekli bir müzakere süreciyle oluştuğunu öne sürer; bir öğretmen, hem kendi değerlerini korurken hem de okulun beklentilerine uyum sağlayarak kimliğini şekillendirir. Son olarak, Flores ve Day (2006), yeni öğretmenlerin kimlik gelişiminde başlangıçtaki idealist inançlarının, mesleki bağlamdaki gerçekliklerle yüzleştğinde nasıl evrildiğini gösterir; bu süreç, bireysel bilgi birikiminin sosyal deneyimlerle harmanlanmasının bir yansımasıdır. Bu kaynaklar, öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal unsurların karşılıklı etkileşimiyle dinamik bir şekilde inşa edildiğini ortaya koyar.

Öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal unsurların etkileşimiyle nasıl şekillendiğinin yanı sıra, bu kimliğin içeriği ve profesyonel uygulamalara yansımaları da araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Öğretmen kimliği, öğretmenin mesleki görevlere ve profesyonel uygulamalara dair algılarını, pedagojik stratejilerini, ders işleyişini ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu kimlik, öğretmenin kendisini meslek hayatında nasıl tanımladığını, kişisel değerlerini, profesyonel becerilerini ve mesleki ideallerine

duyduğu bağlılığı içerir (Lasky, 2005; Buchanan, 2015). Öğretmenler, kimliklerini eğitim süreçlerindeki etkileşimleri yoluyla sürekli olarak geliştirir (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Aydın, 2024) ve bu kimlik, mesleki tutumlarını, profesyonel gelişimlerini ve nihayetinde mesleki başarılarını doğrudan etkileyebilir (Eğmir, 2021).

Öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal unsurlarla şekillenmesinin yanı sıra, bu kimliğin mesleki zorluklarla başa çıkma kapasitesiyle olan ilişkisi de önemlidir. Gu (2007), mesleki dayanıklılığın, öğretmenlerin kimliklerini güçlendirdiğini ve zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırdığını göstermiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin karşılaştıkları stres faktörleri, örneğin yoğun iş yükü veya öğrenci davranışları, kimliklerini yeniden değerlendirmelerine ve daha sağlam bir mesleki benlik geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, mesleki dayanıklılık, öğretmenlerin destekleyici meslek topluluklarıyla kurdukları bağlar sayesinde daha da güçlenir; bu topluluklar, zorluklar karşısında ortak çözümler üreterek kimlik gelişimini destekler. Böylece, dayanıklılık, öğretmen kimliğinin hem bireysel hem de sosyal boyutlarını pekiştiren bir köprü görevi görür.

Öğretmen kimliği, bireysel özelliklerin yanı sıra, içinde bulunulan toplumsal ve mesleki bağlamlardan önemli ölçüde etkilenir ve bu etkileşimlerle şekillenir. Wenger (1998), kimliği bireyin bir topluluğun parçası olarak kendini tanımlamasıyla ilişkili bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çerçevede öğretmen kimliği, öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri ve diğer toplumsal aktörlerle kurduğu etkileşimler yoluyla şekillenir. Beauchamp (2009) da bu görüşü destekleyerek, mesleki toplulukların öğretmenlerin kimliklerini tanımlamalarında ve yeniden yapılandırmalarında merkezi bir rol oynadığını belirtir.

Castells (1996), dijital çağda kimliklerin genel olarak yeniden inşa edildiğini belirtir; bu değişim süreci, öğretmen kimliği üzerinde de etkili olmuş ve öğretmenlerin mesleki kimliklerini dijital platformlarda ifade etme yollarının arttığını ifade etmiştir. Dijital araçlar ve çevrimiçi topluluklar, öğretmenlerin hem pedagojik uygulamalarını hem de mesleki kimliklerini yeniden tanımlamalarına olanak tanımaktadır (Hur, 2016). Özellikle pandeminin getirdiği dijital dönüşüm süreci, öğretmenlerin kimliklerini çevrimiçi ortamda yeniden yapılandırmalarını zorunlu kılmıştır.

Küreselleşme ve çok kültürlülük, öğretmen kimliği üzerine derin bir etki yapmıştır. Ulrich Beck (2000), küreselleşme çağında kimliklerin genel olarak daha karmaşık ve çok boyutlu hale geldiğini belirtir. Küreselleşmenin bir sonucu olan artan kültürel çeşitlilik,

özellikle öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışırken kimliklerini yeniden değerlendirmelerine neden olmuştur. Nieto (2000)'ya göre bu çeşitlilik, öğretmen kimliğini zenginleştiren bir unsur olmakla birlikte, aynı zamanda yeni pedagojik yaklaşımlar ve kimlik inşası açısından zorluklar da sunmaktadır.

Öğretmen kimliği, meslek etiği ile doğrudan bağlantılıdır. Beijaard ve arkadaşları (2004), öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin meslek etiğine dayalı kararlarını nasıl etkilediğini ve bu kararların sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığını incelemişlerdir. Etik değerlere dayalı bir kimlik, öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik ederken daha anlamlı ve etkili bir eğitim sunmalarını sağlar. Bu etik temelli yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerle güven temelli ilişkiler kurmasına olanak tanır ve onların adil, saygılı bir öğrenme ortamı yaratma çabalarını güçlendirir. Ayrıca, meslek etiği, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlu durumlarda, örneğin öğrenci çatışmaları veya müfredat baskıları gibi, değerlerine bağlı kalarak karar almalarını destekler. Böylece, etik değerler, öğretmen kimliğinin hem bireysel inançlarla hem de sosyal sorumluluklarla şekillenmesinde kritik bir rol oynar.

2000 sonrası literatürde, kapsayıcı eğitim politikalarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Crenshaw'un (1989) kesişimsellik teorisi, öğretmen kimliğinin cinsiyet, ırk, sınıf, etnik köken ve diğer toplumsal kimlik unsurlarıyla nasıl karmaşık bir etkileşim içinde olduğunu anlamak için güçlü bir çerçeve sunar. Bu teori, öğretmenlerin kimliklerinin yalnızca mesleki rollerle değil, aynı zamanda bireysel ve toplumsal kimlik kategorilerinin kesişimleriyle şekillendiğini vurgular; örneğin, bir kadın öğretmenin sınıf içindeki otoritesi, cinsiyet ve etnik köken gibi faktörlerin birleşimiyle farklı biçimlerde algılanabilir. Kapsayıcı eğitim, bu bağlamda, öğretmen kimliğinin daha çeşitli, esnek ve duyarlı bir yapıya sahip olmasını sağlayarak, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına daha etkin yanıt vermesine olanak tanır. Kesişimsellik perspektifi, öğretmenlerin kendi kimliklerini sorgulamalarını ve sınıfta adil, kapsayıcı bir ortam yaratmak için bu farkındalığı pedagojik uygulamalarına entegre etmelerini teşvik eder. Örneğin, Zembylas ve Papamichael (2017), öğretmenlerin kesişimsellik farkındalığının, öğrencilerin çoklu kimliklerine duyarlı öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Böylece, kesişimsellik teorisi, öğretmen kimliğinin hem bireysel hem de sosyal bağlamlarda daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Öğretmen kimliğinin oluşumunda eğitim politikaları, öğretmenlerin mesleki rollerini ve kendilerini nasıl algıladıklarını derinden etkileyen önemli bir dışsal faktördür. Eğitim

politikaları, müfredat gereklilikleri, değerlendirme sistemleri ve mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları pedagojik yaklaşımları ve mesleki sorumluluklarını şekillendirir. Örneğin, standartlaştırılmış testlere dayalı politikalar, öğretmenlerin öğretim stratejilerini sınav odaklı bir çerçeveye yöneltebilir, bu da onların yaratıcı ve öğrenci merkezli uygulamalara ayırdıkları zamanı kısıtlayabilir. Ball (2003), neoliberal eğitim reformlarının, öğretmenlerin kimliklerini “performans odaklı” bir çerçeveye sıkıştırdığını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki özerklik algısını zayıflattığını belirtir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişimi, eğitim politikalarının sağladığı kaynaklara ve önceliklere bağlıdır; örneğin, sürekli mesleki gelişim programlarının eksikliği, öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, Hargreaves (2000), eğitim politikalarının öğretmen kimliğini yeniden yapılandıran bir “değişim ajanı” olarak işlev gördüğünü ve öğretmenlerin bu politikalar karşısında hem direnç gösterdiklerini hem de uyum sağladıklarını ifade eder. Dolayısıyla, eğitim politikaları, öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel inançlar veya sosyal bağlamlarla değil, aynı zamanda dışsal düzenlemelerle de şekillendiği bir arena oluşturur.

Ekonomik koşullar da öğretmen kimliğinin oluşumunda kritik bir rol oynar ve genellikle öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, iş tatminlerini ve kimlik algılarını doğrudan etkiler. Düşük maaşlar, sınırlı kaynaklar ve yetersiz çalışma koşulları, öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını sorgulamalarına neden olabilir ve bu durum, kimliklerinde bir “mesleki tükenmişlik” algısı yaratabilir. Ingersoll (2003), ekonomik koşulların, özellikle düşük gelirli bölgelerdeki okullarda, öğretmenlerin mesleki kimliklerini zayıflatan bir faktör olduğunu ve yüksek öğretmen devir oranlarına yol açtığını öne sürer. Örneğin, maddi kaynakların kısıtlı olduğu okullarda, öğretmenler genellikle kendi ceplerinden harcama yapmak zorunda kalabilir, bu da onların mesleki rollerine dair öz-değer algısını olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, ekonomik olarak daha iyi koşullara sahip bölgelerde çalışan öğretmenler, daha fazla kaynak ve destekle karşılaştıkları için kimliklerini daha olumlu bir şekilde inşa edebilirler. Day ve Gu (2010), ekonomik koşulların, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını ve kimliklerini güçlendiren veya zayıflatan bir bağlam oluşturduğunu belirtir; örneğin, yeterli maddi destek alan öğretmenler, mesleki topluluklara daha aktif katılarak kimliklerini güçlendirebilir. Bu nedenle, ekonomik koşullar, öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel ve sosyal unsurlarla değil, aynı zamanda maddi gerçekliklerle de şekillendiği bir dışsal çerçeve sunar.

Mesleki gelişim, öğretmen kimliğinin şekillenmesinde ve güçlenmesinde merkezi bir rol oynar, çünkü öğretmenlerin bilgi, beceri ve pedagojik yaklaşımlarını sürekli olarak

yenilemelerine olanak tanır. Sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin hem bireysel inançlarını hem de mesleki uygulamalarını sorgulamalarını ve geliştirmelerini sağlayarak kimliklerini daha sağlam bir temele oturtur. Örneğin, bir öğretmen, mesleki gelişim atölyelerinde öğrendiği yeni öğretim stratejilerini sınıfta uyguladığında, bu süreç onun kendine olan güvenini ve mesleki yeterlik algısını güçlendirebilir. Darling-Hammond ve Richardson (2009), etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin kimliklerini yalnızca bilgi birikimiyle değil, aynı zamanda meslektaşlarıyla işbirliği ve yansıtıcı uygulamalar yoluyla da güçlendirdiğini belirtir. Ayrıca, mesleki gelişim, öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarına yardımcı olur; örneğin, teknoloji entegrasyonu veya kapsayıcı eğitim gibi konularda aldıkları eğitim, onların kimliklerini daha çağdaş ve esnek bir şekilde inşa etmelerini sağlar. Bu bağlamda, mesleki gelişim, öğretmen kimliğinin dinamik bir süreç olarak evrilmesine katkıda bulunur ve öğretmenlerin mesleki rollerine olan bağlılıklarını pekiştirir.

Öğretmen kimliği, aynı zamanda mesleki başarı ile sıkı sıkıya bağlantılıdır, çünkü öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde nasıl algıladıkları, sınıfta elde ettikleri sonuçları ve öğrenci üzerindeki etkilerini doğrudan etkiler. Mesleki başarı, yalnızca akademik çıktılarla değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiler, sınıfta yarattıkları olumlu öğrenme ortamı ve mesleki hedeflerine ulaşma derecesiyle de ölçülür. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, yani mesleki başarıya olan inançlarının, kimliklerini güçlendiren temel bir unsur olduğunu ve bu algının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini öne sürer. Örneğin, bir öğretmenin öğrencilerinin akademik veya sosyal gelişiminde kaydettiği ilerlemeler, onun mesleki kimliğini “etkili bir eğitimci” olarak pekiştirebilir. Ayrıca, mesleki başarı, öğretmenlerin meslektaşları ve okul topluluğu tarafından tanınmasıyla da desteklenir; bu tür bir tanınma, kimliklerinin toplumsal bağlamda güçlenmesine katkıda bulunur. Dolayısıyla, mesleki başarı, öğretmen kimliğinin hem bireysel öz-değer algısıyla hem de sosyal onay mekanizmalarıyla şekillendiği bir süreçtir.

2.1.4. Öğretmen Kimliğinin Çok Boyutlu Oluşumu ve Eğitim Süreçlerindeki Rolü

Öğretmen kimliğinin kavramsal çerçevesi ve dinamik yapısı önceki bölümlerde ele alınmıştır. Bu bölümde ise, öğretmen kimliğinin çok boyutlu oluşumunu etkileyen çeşitli faktörler ve bu kimliğin eğitim süreçlerindeki rolleri farklı açılardan detaylandırılacaktır. Öğretmen kimliği, bireyin mesleki gelişim yolculuğunda içsel ve dışsal etkenlerin karmaşık etkileşimiyle nasıl şekillendiği ve profesyonelleştiği (Profesyonelleşme Süreci) ile yakından

ilişkilidir. Aynı zamanda, sınıf içi yönetim uygulamalarından (Sınıf Yönetimi) öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkiye (Öğrenciler Üzerindeki Etkisi) kadar eğitim süreçlerinin çeşitli veçhelerinde merkezi bir rol oynar. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliğinin inşası ve algısı toplumsal bağlamdan etkilenir (Toplumsal Algılar) ve öğretmenin mesleğe olan bağlılığı (Mesleki Bağlılık) gibi önemli kişisel ve mesleki sonuçları etkiler. Takip eden alt başlıklarda, öğretmen kimliğinin bu çeşitli boyutları ve eğitim ekosistemi içindeki rolleri literatür eşliğinde detaylandırılacaktır.

Öğretmen Kimliği ve Profesyonelleşme Süreci: Öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerinin şekillenmesi, yalnızca kişisel yaşam öyküleri ve eğitim süreçleri gibi içsel etkenlere değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yapısı, mesleki uygulamalar ile toplumsal ve ekonomik bağlam gibi dışsal faktörlere de dayanır (Dominguez et al., 2014). Bu karmaşık etkileşim süreci, profesyonellik kavramı ve mesleki gelişim standartları bağlamında ele alınmaktadır. Hargreaves (2000), profesyonelliği bir mesleğin gerektirdiği bilgi tabanı ve uygulama standartlarıyla tanımlarken, Bolam (2002) mesleki gelişimin becerilerin artırılması ve standartların karşılanmasıyla ilişkili olduğunu belirtir. Bolam (2002) ayrıca, mesleki gelişim sürecinin okul bütçesi, ulusal standartlar ve eğitim programları gibi dışsal faktörlerden de etkilendiğini vurgular. Bu genel çerçeve içinde, Türkiye'de yapılan araştırmalar profesyonelliğin alana özgü gelişim, uzmanlık ve deneyim gibi boyutlarla şekillendiğini göstermektedir (Güven ve Kırat, 2021). Bu bulgular, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sürekli kişisel ve mesleki gelişim, yeniliğe açıklık ve çeşitli eğitim faaliyetleri yoluyla güçlendiğini ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 vizyonu gibi politikalarla yüksek nitelikli öğretmen istihdamının hedeflenmesi, profesyonel gelişim ve kimlik inşası süreçlerini etkileyen önemli bir dışsal faktördür.

Öğretmen Kimliği ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisi: Öğretmen kimliğinin önemli bir işlevi, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve gelişimleri üzerindeki etkisidir. Öğretmenin kendi mesleki kimlik algısı, öğrencilerini yalnızca akademik yönleriyle değil, okul dışındaki yaşamları da dahil olmak üzere çok boyutlu olarak anlamasına olanak tanıyabilir. Bu anlayış, öğretmenlerin öğrencilerle daha derin ilişkiler kurmasına, eğitimde etkili yollar geliştirmesine ve pedagojik yaklaşımlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmesine yardımcı olabilir (Alptekin, 2018). Öğretmen kimliğinin bir parçası olarak görülebilecek sorumluluk algısı, özellikle öğrenci başarısı bağlamında Guskey (1981) tarafından incelenmiş; yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstlendiği belirtilmiştir. Günümüz eğitim ortamında öğretmen sorumluluğu, iletişim teknolojileri ve sosyal medyanın getirdiği yeni

boyutlarla genişlemektedir. Lauer mann (2014), öğretmenlerin sorumluluk alanlarını öğrencilerin okul dışı yaşamları ve ailelerini de kapsayacak şekilde algıladıklarını vurgular. Bu genişleyen sorumluluk ve yeterlilik algısı, öğretmen kimliğinin bir yansıması olarak, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğini ve dolayısıyla eğitim sürecindeki etkilerini belirleyen kritik faktörlerdir.

Öğretmen Kimliği ve Sınıf Yönetimi: Öğretmen kimliği, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen önemli bir bileşendir. Bu kapsamda, öğretmenin kendi yeterliliğine dair sahip olduğu algı (öz yeterlik algısı), eğitim-öğretim süreçlerini etkin yönetme ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme kapasitesiyle yakından ilişkilidir (Aydın, 2024). Öz yeterlik algısındaki artış, öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki etkinliğini de beraberinde getirme potansiyeli taşır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi ve profesyonelleşme süreçlerinde sınıf yönetimine dair algıları önemli bir yer tutar. Tavşanlı ve Saraç (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerinin ilk yıllarına yönelik beklenen öğretmen benliği algılarında profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme boyutlarının ön planda olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın bulgularına göre, adayların "korkulan olası öğretmen benliği" faktörüne ait alt faktörlerden yetersiz sınıf yönetimi algıları ise düşüktür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda kendilerine duydukları güvene işaret etmekle birlikte, mesleki gelişimleri bağlamında bu alandaki bilgi ve becerilerini pekiştirme veya olası gelişim alanlarının farkına varma ihtiyacının önemini düşündürmektedir.

Öğretmen Kimliği ve Toplumsal Algılar: Öğretmen kimliğinin inşasında ve sürdürülmesinde toplumsal bağlam ve mesleğe dair genel algılar önemli bir rol oynar. Yepsen (1993)'e göre öğretmenlik mesleği, toplumsal alanda temsil edilen değerler ve standartlar aracılığıyla, bireylerin kendi mesleki kimliklerini oluşturmalarına olanak tanıyan dinamik bir süreçtir ve sosyal, kültürel, ekonomik gibi çeşitli dışsal faktörlerden etkilenir. Mesleğin bu toplumsal boyutu, aynı zamanda öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı ve genel algısıyla yakından ilişkilidir. Dolton (2018), öğretmenlik mesleğinin dünya genelinde ve Türkiye'de hala saygın bir meslek olarak kabul edilmekle birlikte, bu saygınlık düzeyinin ülkelere göre farklılık gösterebildiğini belirtir. Türkiye bağlamında Özdemir ve Orhan (2019) tarafından yapılan araştırmalar, mesleğin toplumsal saygınlığı ve imajının, son yıllarda yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmelerden etkilenerek değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Toplumun öğretmene attığı değer, mesleğin statüsü ve genel algısındaki bu değişimler, öğretmenlerin kendi mesleklerine dair algılarını, mesleki öz saygılarını ve dolayısıyla mesleki kimliklerini

doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Değişen ekonomik koşullar ve eğitim politikaları gibi faktörler, mesleğin toplumsal algısını belirleyerek bu etkiyi güçlendirebilir.

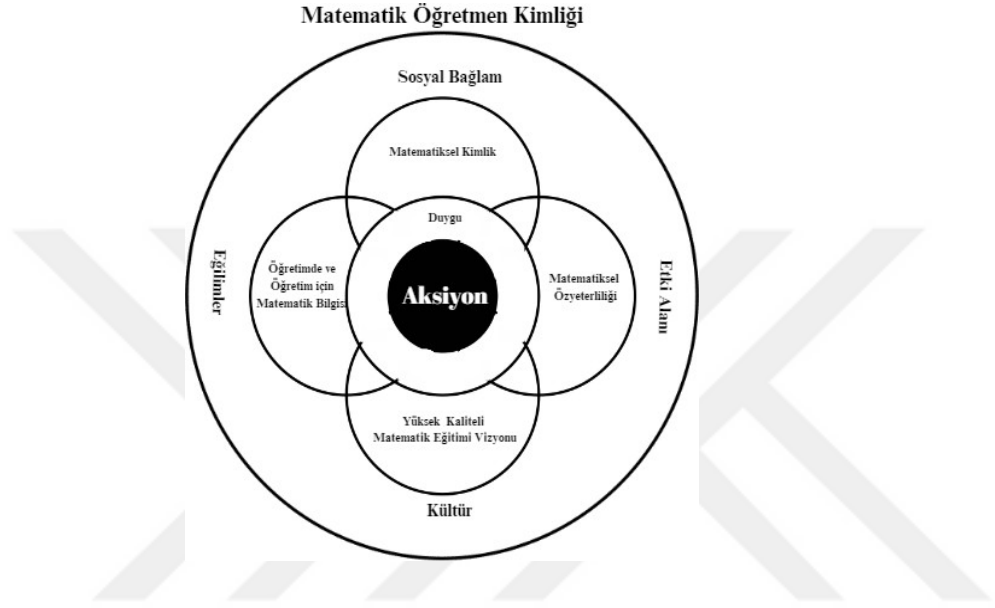
Öğretmen Kimliği ve Mesleki Bağlılık: Öğretmen kimliği, öğretmenlerin iş motivasyonu, iş tatmini ve mesleğe bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Day, 2006). Güçlü bir mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleklerinde kalma ve gelişimlerine devam etme konusundaki kararlılıklarını güçlendirir. Mesleki kimliğin oluşumunda ve bağlılığın temelinde, özellikle öğretmen adayları için Howard (1965) ve Ceylan (2019) tarafından "kendini öğretmen olarak hissetme" şeklinde ifade edilen bir çekirdek duygu yer alır. Bu duygu, öğrenenlere rehberlik etme, karar alma ve sınıf ortamını yapılandırma sorumluluğunun farkındalığını içerir. Lamote ve Engels (2010) da öğretmenlik kariyerinin başlangıcında kimliğin büyük ölçüde öğretimle ilgili inançlara dayandığını belirtir; bu inançlar da mesleğe duyulan bağlılığın şekillenmesinde kritik bir rol oynayabilir. Dolayısıyla, öğretmen kimliğinin farklı boyutları - çekirdek meslek algısı, inançlar ve değerler dahil olmak üzere - profesyonel bağlılığın gelişimi ve sürdürülmesi için temel oluşturur.

2.1.5. Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Kimliği

Öğretmen kimliği genel kavramının yanı sıra, alana özgü öğretmen kimlikleri de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerinin kimliği, matematiğe özgü dinamikleri ve öğretim süreçlerini kapsayan matematik öğretmeni kimliği olarak ayrı bir çalışma alanı oluşturmuştur. Matematik öğretmeni kimliği, öğretmenin hem matematiğe ve matematik öğretimine yönelik bilişsel ve duyuşsal etmenlerini (Van Zoest, 2005) hem de mesleki uygulamaları, yeterlilikleri ve değerleri arasındaki etkileşimden doğan yapısını (Beijaard ve ark., 2004) içerir. Sfard ve Prusak (2005) gibi araştırmacılar ise matematik öğretmeni kimliğini, bireylerin kendilerine dair oluşturduğu ve başkalarına sunduğu, matematik öğretimiyle ilgili algı, inanç ve pratikleri yansıtan anlatıların bütünü olarak tanımlar.

Matematik öğretmeni kimliğinin gelişimi, zamanla bireylerin farklı durumlar ve bağlamlar içerisinde edindiği tecrübeler dâhilinde şekillenen dinamik bir süreçtir (Beijaard, 2004; Flores ve Day, 2006). Bu süreç, yalnızca öğretmen eğitimi programlarına katılımı kapsamaz; bireylerin kendi öğrencilik yıllarından başlayarak matematik bilgilerini geliştirmeleri, öğretmenlerinin sınıf içi öğretim durumlarındaki tutumlarını gözlemlemeleri ve iyi/kötü öğretim yöntemlerine dair fikir edinmeleriyle temellenir (Flores, 2006). Matematik öğretmenliği programına katılan adayların genellikle matematikte yetkin olduklarına

inanmaları veya bu alana ilgi duymaları gibi ilk motivasyonlar ve öz algılar da kimlik oluşumunun başlangıç aşaması olarak görülebilir (Ceylan, 2019). Öğretmenlikteki ilk yıllar kimlik gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Beauchamp, 2009); bu dönemde yaşanan sınıf yönetimi gibi problemler, bazı öğretmenlerin reform odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak daha geleneksel bir matematik öğretmeni kimliği benimsemesine yol açabilir (Flores, 2006). Öğretmen eğitimi programları, güncel öğretim yöntemlerine uygun bir kimlik gelişimini desteklemeyi hedefleyerek bu süreçte önemli bir rol oynar (Heyd, 2016).



Şekil 1. Matematik Öğretim Kimliğinin Dinamik Sistemler Modeli(Condon, L. (2024).

Matematik öğretmeni kimliğinin dinamik yapısı ve gelişimi, çeşitli faktörlerden etkilenir. Condon (2024) tarafından önerilen Matematik Öğretim Kimliğinin Dinamik Sistemler Modeli (Şekil 1), bu kimliği etkileyen boyutları ve aralarındaki karmaşık etkileşimleri ortaya koymaktadır. Bu modelde ve ilgili literatürde vurgulandığı üzere, matematik öğretmeni kimliği; matematiksel öz yeterlik ve matematiğe dair inançlar gibi bireysel etkenlerin yanı sıra, içinde bulunulan sosyal ortam, çalışılan kurum/okul iklimi (Altun, 2006) ve genel kültürel bağlam gibi dışsal ve bağlamsal faktörlerden etkilenir (Van Zoest ve Bohl, 2005; Nieto, 2000). Öğretmenlerin mesleki topluluklar içindeki etkileşimleri, meslektaşları ve öğrencileriyle kurduğu ilişkiler de kimliğin yeniden şekillenmesinde rol oynar (Van Zoest ve Bohl, 2005). Ayrıca, reform odaklı eğitim politikaları (Day, 2004) ve dijital araçlar ile çevrimiçi platformların kullanımı (Hur, 2016) gibi modern dinamikler de matematik öğretmeni kimliğini dönüştüren önemli dışsal etkilerdendir.

Matematik öğretmeni kimliği, öğretmenin pedagojik yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci etkileşimlerini doğrudan etkileyerek mesleki rolünün merkezinde yer alır. Örneğin, Boaler (2002), matematik öğretmenlerinin kimliklerinin, geleneksel ve reformist öğretim yaklaşımları arasındaki tercihlerini belirlediğini ve reform odaklı bir kimliğin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen yöntemleri teşvik ettiğini belirtir. Güçlü ve olumlu bir matematik öğretmeni kimliği, mesleki gelişim süreçlerinde merkezi bir öneme sahiptir (Graven, 2004); öğretmenlerin mesleki dayanıklılık geliştirmelerine, sınıf içi pedagojik uygulamalarını iyileştirmelerine ve daha etkili bir matematik öğretimi sunmalarına olanak tanır (Graven, 2004; Flores, 2006).

2.1.6. Öğretmen Kimliği ve Bilim Sanat Merkezleri

BİLSEM, Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özel bir misyon üstlenen kurumlar olarak, öğretmen kimliğinin oluşumunda benzersiz ve çok katmanlı bir bağlam sunar. 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Ankara’da kurulan bu merkezler, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerine sahip, ülkesine karşı sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedefler (MEB Bilsem Yönergesi, 2019). BİLSEM’lerde çalışan öğretmenler, genel mesleki yeterliliklerin ötesinde, üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayabilecek pedagojik bilgi, esneklik, yaratıcılık ve duygusal zekâ gibi ek özellikler geliştirmek zorundadır. Yıldız (2010), BİLSEM’lerde uygulanan ayrı eğitim, zenginleştirme ve hızlandırma modellerinin, öğretmenlerin kimliklerini şekillendiren temel bir faktör olduğunu belirtir; bu modeller, öğretmenlerden bireyselleştirilmiş, yenilikçi ve öğrencilerin farklı potansiyellerine hitap eden öğretim stratejileri tasarlamalarını talep eder. Örneğin, bir matematik öğretmeni, üstün yetenekli bir öğrencinin ileri düzey problem çözme becerilerini desteklemek için standart müfredatı zenginleştirirken, aynı zamanda öğrencinin yaratıcı düşünme süreçlerini teşvik edecek etkinlikler geliştirmelidir; bu süreç, öğretmenin pedagojik inançlarını ve mesleki kimliğini yeniden yapılandırmasını gerektirir. Çitil (2021), BİLSEM öğretmenlerinin kimliklerinin, bu öğrencilerin yüksek beklentileri, farklı öğrenme hızları ve çok yönlü ihtiyaçlarıyla sürekli bir müzakere süreci içinde şekillendiğini ifade eder. Bu bağlamda, BİLSEM’lerin proje temelli, disiplinler arası ve öğrenci odaklı eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin kendilerini yalnızca bir dersin öğreticisi olarak değil, aynı zamanda bir rehber, mentör ve yenilikçi olarak görmelerini sağlar. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın getirdiği yoğun duygusal ve entelektüel talepler, öğretmenlerin kimliklerini hem bireysel uzmanlık hem de sosyal etkileşimler yoluyla sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır.

Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen kimliğinin sosyal bağlamlarla yeniden şekillendiğini belirtirken, BİLSEM'lerin bu bağlamda öğretmenlere, geleneksel okullardan farklı olarak, daha yüksek düzeyde özerklik ve yaratıcılık gerektiren bir alan sunduğunu öne sürmektedir. Böylece, BİLSEM'ler, öğretmen kimliğinin bireysel inançlar, mesleki deneyimler ve öğrenci etkileşimlerinin kesişiminde dinamik bir şekilde inşa edildiği bir ortam oluşturur.

BİLSEM'lerde öğretmen kimliğinin şekillenmesi, bu merkezlerin sunduğu mesleki topluluklar, kurumsal destek mekanizmaları ve özel yetenekli öğrencilerle kurulan derin bağlarla da güçlenir, ancak aynı zamanda bu ortamın getirdiği zorluklarla da sınanır. BİLSEM'ler, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yapabileceği, yenilikçi öğretim yöntemlerini tartışabileceği ve deneyimlerini paylaşabileceği bir mesleki öğrenme topluluğu sunar; bu, öğretmenlerin kimliklerini güçlendiren kritik bir sosyal bağlamdır. Şahin (2015), BİLSEM öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim programlarına katılmalarının, onların kimliklerini “uzman eğitimci” ve “özel yetenek mentörü” olarak yeniden tanımlamalarına katkı sağladığını belirtir. Örneğin, bir BİLSEM öğretmeni, sanatsal yaratıcılığı destekleyen bir projede liderlik yaparken, kendini yalnızca bir öğretici değil, aynı zamanda bir sanat mentörü ve yaratıcı süreçlerin kolaylaştırıcısı olarak algılayabilir; bu, öğretmenin mesleki kimliğini daha çok yönlü ve anlamlı hale getirir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, yani mesleki başarıya olan inançlarının, kimlik oluşumunda temel bir unsur olduğunu ve bu algının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini öne sürer; BİLSEM'lerdeki öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde elde ettikleri başarılar, öğretmenlerin bu öz-yeterlik algısını güçlendirerek kimliklerini “etkili bir eğitimci” olarak pekiştirir. Bununla birlikte, BİLSEM'lerde çalışan öğretmenler, yüksek beklentiler, yoğun iş yükü ve özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve entelektüel karmaşıklıkları gibi zorluklarla da karşı karşıya kalır. Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarını test eder ve kimliklerini yeniden yapılandırmalarını gerektirir; örneğin, bir öğrencinin yüksek motivasyonunu sürdürmek için sürekli yeni stratejiler geliştirmek, öğretmenin hem pedagojik hem de duygusal esnekliğini artırır. Akkerman ve Meijer (2011), öğretmen kimliğinin bireysel inançlar ile sosyal bağlamlar arasında sürekli bir müzakere süreci olduğunu belirtir; BİLSEM'ler, bu müzakerenin yoğun bir şekilde yaşandığı bir alan olarak, öğretmenlerin hem kendi değerlerini korumasını hem de kurumsal ve öğrenci beklentilerine uyum sağlamasını gerektirir. Ayrıca, BİLSEM'lerin disiplinler arası yapısı, öğretmenlerin farklı alanlardaki uzmanlıklarını bir araya getirmesini teşvik eder; bu, onların kimliklerini yalnızca bir branş öğretmeni olmanın ötesine taşıyarak, çok yönlü bir eğitim lideri

olarak şekillendirir. Sonuç olarak, BİLSEM’ler, öğretmen kimliğinin bireysel uzmanlık, sosyal etkileşimler, mesleki gelişim fırsatları ve kurumsal bağlamların kesişiminde dinamik bir şekilde oluştuğu ve sürekli evrildiği bir alan olarak öne çıkar.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle ilgili çeşitli araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle BİLSEM öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar, özel yetenekli öğrenci öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve kimlik gelişimleri gibi konuları ele almaktadır. Bununla birlikte, bugüne kadar BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerini özel olarak inceleyen bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu göstermek amacıyla, Türkiye’de öğretmen kimliği üzerine yapılan bazı çalışmaların kronolojik bir özeti aşağıda sunulmuştur:

Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturma süreçlerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, popüler kültür, önceki formal eğitim deneyimleri, öğretmen yetiştirme programları ve çalışma ortamının öğretmenlerin kimlik oluşumunda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, genel öğretmen kimliklerinin davranışçı ve pozitivist bakış açılarından etkilendiği ve bu geleneksel yaklaşımların, mesleki kimlik edinme sürecinde bir direnç oluşturabileceği belirtilmiştir. Yavuz (2010), Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve kişisel deneyimlerinin öğretmen kimliğine olan etkisini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin öğretmen kimlikleri üzerinde büyük bir etki yarattığı bulunmuştur. Katılımcıların üniversite yıllarında yaşadığı etkili deneyimlerin öğretmen kimliğini şekillendirdiği ve öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, endişe ve moralin de kimlik üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Arpacı (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin (aday öğretmenlerin) meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı ile cinsiyet, not

ortalaması, ders yılı, bölüm, mezun olunan lise ve öğretmenlik deneyimi gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu; düşünme ihtiyacı düzeyi arttıkça meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Meslek öncesi öğretmen kimliği ile cinsiyet, not ortalaması ve mezun olunan lise değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; ders yılı ve öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiştir.

Girgin (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği bireysel bağlamda kritik bilgi ve becerilere sahip olmayı; sosyal bağlamda öğretim süreci etkileşimlerini, kişisel hedefleri ve mesleğin başkaları tarafından algılanma biçimlerini içermektedir. Kimlik oluşum/yapılandırma bağlamında ise kimlik oluşum süreci ve etki eden faktörler önemli bulunmuştur. Çalışmada ayrıca kıdem, eğitim durumu, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin de sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan yol analizi sonuçları, sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile mesleği seçme nedenlerinin, öğretim süreci etkileşimleri ve hedefleri üzerinden kimlik oluşum sürecini dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir.

Arslan (2018) bu çalışmada matematik öğretmenlerinin matematik öğretmeni kimliği gelişimi olgusu araştırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kimlik gelişiminde etkili olan altı temel faktör belirlenmiştir. Çalışma topluluklarında yer alan iki matematik öğretmenin algılanan ve uygulanan matematik öğretmeni kimlikleri arasında tutarlılık gözlemlenmiştir. Ayrıca, olumlu şartların katılımcı öğretmenleri olumlu, olumsuz şartların ise olumsuz yönde etkilediği ve katılımcı öğretmenler arasında birbirlerini etkileme durumlarının olduğu tespit edilmiştir.

Bacakoğlu (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kimlik gelişimlerinde cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğretmen kimliklerinin gelişimlerinde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin en yüksek derecede etkili olduğu, ayrıca okul, aile ve sosyal çevrenin de etkili faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir.

Erdem (2019) tarafından yapılan çalışmada, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu üzerindeki etkisi detaylı olarak ele alınmıştır. Bulgular, hizmet içi

eğitimin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırmanın yanı sıra, mesleki kimliklerini güçlendirdiğini göstermiştir. Araştırmaya göre, bu programlar meslektaş etkileşimini ve mesleki dayanışmayı artırmakta, kimlik algılarını olumlu etkilemekte ve öğretmenlerin değişen eğitim politikalarına uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda, öğretmen kimliğine ilişkin temalar mesleki kimlik ve kişisel kimlik olarak belirlenmiştir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin temalar ise sistemsel, bağlamsal ve etkileşimli etmenler olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve kimliği etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Çelik (2020) bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, öğretim süreçleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki doyumu ve kimlik gelişimleri arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Kurumsal desteklerin ve toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının da öğretmenlerin kimlik oluşumuna katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Çalışma, mesleki kimlik algısının öğretim yöntemlerini, öğrenci ilişkilerini ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını şekillendirdiğini göstermektedir. Özellikle, güçlü bir mesleki kimlik algısına sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha esnek ve yaratıcı olduğu vurgulanmıştır.

Atik (2022) tarafından karma yöntem deseninin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler, kimlik tipolojileri, demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki kimliğinin çeşitli bileşenlerden oluştuğunu, farklı kimlik tipolojileri sergilediğini ve bu algıların demografik özelliklere ve çeşitli etmenlere göre farklılaştığını göstermiştir.

Karlı (2023) tarafından nitel araştırma tekniği kullanılarak yapılan yüksek lisans tezinde, staj süresi boyunca öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl tanımladıklarını ve öğretmen kimliği kavramından ne anladıklarını ele almıştır. Çalışma bulguları, öğretmen kimliklerinin öğrenci iletişimlerinde büyük rol oynadığını ve öğrencilerle kurulan iletişimin öğretmen adaylarına gelecekteki öğretim uygulamaları için hedefler ve istekler belirlemede

ilham verebileceğini ortaya koymuştur. Katılımcıların staj deneyimleri sırasında iyi bir öğretmen, ömür boyu öğrenen, öğrencileri motive eden ve belirli kariyer planları yapan bir İngilizce öğretmeni olarak gelecekteki benlik algılarının şekillendiği gözlemlenmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sachs (2001) tarafından yapılan bu çalışma, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen neoliberal politikaların ve eğitim reformlarının etkilerini incelemiştir. Araştırma, bu politikaların öğretmenler üzerinde baskı yaratarak kimlik krizlerine neden olabileceğini, ancak mesleki topluluklar ve dayanışma yoluyla bu durumun dengelenebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin kimliklerini güçlü bir şekilde koruyabilmeleri için meslektaş dayanışmasının ve kurumsal desteklerin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel inisiyatif olarak profesyonel gelişimlerini sürdürmelerinin mesleki kimlikleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir.

Beijaard (2004) tarafından yapılan bu araştırma, öğretmenlerin mesleki kimliklerini bireysel, mesleki ve toplumsal bağlamda incelemiştir. Çalışmaya göre, mesleki kimlik, bireyin kişisel deneyimleri, meslektaşlarla olan ilişkileri ve kurumsal beklentiler tarafından şekillenmektedir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki kimliklerini sürekli olarak yeniden tanımladığını ve geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, mesleki kimlik algısının öğretmenlerin kariyerleri boyunca değişken bir yapıda olduğu belirtilmiş; eğitim politikalarının ve toplumsal beklentilerin öğretmenlerin kimlik gelişimine doğrudan etki ettiği gösterilmiştir.

Day ve arkadaşları (2006) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerinin zaman içinde nasıl değiştiği incelenmiştir. Çalışmada, öğretmen kimliğinin sabit bir yapı olmadığı, değişen koşullara ve toplumsal faktörlere göre şekillendiği vurgulanmaktadır. Eğitim reformları, politika değişiklikleri ve meslektaş desteği, kimlik gelişiminde belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel inançları ile mesleki kimlikleri arasındaki etkileşim ele alınmış ve güçlü bir kişisel inanca sahip öğretmenlerin mesleki kimliklerini daha etkili bir şekilde geliştirebildiği belirtilmiştir.

Cheung (2008) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong'da görevli öğretmenlerin mesleki kimliklerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir öğretmen mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçek "okulla ilgili konular, öğrenci ihtiyaçları, kişisel gelişim" olmak üzere üç alt boyuttan ve 19 maddeden

oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlik mesleğinin geleneksel olarak bir kadın mesleği olarak görülmesine rağmen, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ölçeğin her üç alt boyutunda da daha yüksek bir mesleki algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Olsen (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin başında kariyer beklentileri ve öğretmenlerin bir kısmının kendilerini önceden de öğretmen olarak görmeleri gelmektedir. Ayrıca, öğretmen gelişiminin döngüsel bir yapı izlediği ve istihdam, yetiştirme süreci, hizmet içi mesleki gelişimler gibi birçok etkenin birbirini etkileyerek devamlı bir değişim ve dönüşüm sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chong ve arkadaşları (2011) tarafından Singapur'da yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini şekillendiren faktörler incelenmiştir. Araştırma, okul liderliği, mesleki topluluklar ve eğitim süreçlerinin kimlik gelişiminde merkezi bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle, mesleki kimlik oluşumunun öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmelerinde staj programlarının ve deneyimlerinin etkisi vurgulanmış; bu tür deneyimlerin adayların mesleki güven ve aidiyet hislerini artırdığı ifade edilmiştir.

Canrinus ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili algılarının göstergeleri (iş tatmini, mesleki bağlılık, özyeterlilik ve motivasyon) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre, ilişki doyumu ve sınıf öz-yeterliliği bu göstergeler arasındaki ilişkilerde anahtar rol oynamaktadır. Ayrıca, göstergeler arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin deneyim düzeyine (acemi, tecrübeli, kıdemli) göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Friesen ve Besley (2013) tarafından yapılan çalışmada, bireysel kimlik, sosyal kimlik ve üretkenlik boyutları ile öğretmen kimliğinin gelişimi arasındaki ilişkiler tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, artan bireysel ve sosyal kimlik düzeyleri ile üretkenlik düzeyinin, daha yüksek öğretmen kimliği ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hem bireysel kimlik gelişiminin hem de sosyal kimliğin, diğer değişkenler kontrol edildikten sonra bile, daha yüksek öğretmen kimliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brown ve Heck (2018) tarafından yapılan çalışmada, alternatif bir okul ortamında öğretmen kimliğinin oluşumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, alternatif okullaşma bağlamında öğretmenlerin algılanan rollerine odaklanılarak çoklu kimliklerin (öğretmen, yardımcı öğrenci, müdür) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmen kimliğini incelemek için değiştiren, harmanlayan ve ayrıcalıklı olmak üzere üç farklı öğretmen kimliği tipi önerilmiştir.

Ó'Gallchóir, O'Flaherty ve Hinchion (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kimliği, öğretmen uygulamaları ve gelişimi için kritik bir kavram olarak ele alınmış, kimlik gelişimi süreci ve öğretmen olmak kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, kendilerini öğretmen olarak nasıl gördükleri, dış görünüşleri, kendi gelişimleri için öz farkındalıkları kimlik gelişimlerinde önemli faktörlerdir. Öğrencilerden gelen ifadeler ve hissedilen duygular ile öğretmenin ses tonu, beden dili, rahat hissetme ve kendine güven gibi unsurların da kimlik ve gelişimle bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Hanna ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kimliğini ölçmek için “Öğretmen Kimliği Ölçeği (Teacher Identity Measurement Scale- TIMS)”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kimlik teorisi ve mevcut ölçme araçlarının incelenmesi sonucunda öğretmen kimliği motivasyon, benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı olmak üzere dört boyuta ayrılmış ve bu boyutları ölçen 46 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçme aracının, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim ve mesleki kimlik geliştirme süreçlerini desteklemek için kullanılabileceği önerilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, katılımcı bilgilerine, veri toplama araç ve tekniklerine ve verilerin analize yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliği gelişimlerine dair yaşanmış deneyimleri derinlemesine incelemek ve bu deneyimlerin ortak anlam yapısını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilimi) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamaya, bu deneyimlerin özünü ve anlamlarını betimlemeye odaklanan keşifsel bir araştırma yaklaşımıdır (Ersoy, 2017).

Fenomenoloji deseninin seçilmesindeki temel gerekçe; öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar, yaşadıkları dönüşümler, bu sürece etki eden faktörler ve iç motivasyon unsurları gibi araştırma sorularında ifade edilen konulara dair özneyaşıntılarını kendi ifadeleriyle, en özgün ve doğal biçimde anlamaktır. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini araştırmacının ön kabullerinden bağımsız olarak derinlemesine betimleme ve yorumlama olanağı sunar (Merriam, 2000). Bu sayede, BİLSEM matematik öğretmenlerinin gözünden mesleki kimlik gelişiminin nasıl deneyimlendiğine dair paylaşılan anlam katmanlarına ulaşılmış ve öğretmen kimliği gelişim sürecine dair daha kapsamlı, yaşantıya dayalı bir anlayış geliştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerine odaklanarak, bu deneyimleri kişisel bakış açıları ve anlamlandırma biçimleri üzerinden derinlemesine anlamayı hedefler. Bu yaklaşım, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğini inceleyerek insan yaşantısına dair kapsamlı bir kavrayış sunar (Çekmez, 2012).

Bu fenomenolojik araştırmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bulunan bir büyükşehir ilindeki BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilmesinin temel nedeni, BİLSEM’lerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik özgün eğitim felsefesi, özel eğitim uygulamaları ve öğretmenlik

rolleri açısından, öğretmen kimliği gelişimine dair zengin ve benzersiz yaşantılar sunmasıdır. Fenomenolojik araştırmaların temel prensiplerinden biri olan, çalışmanın odaklandığı fenomeni (öğretmen kimliği gelişimi) bizzat deneyimleyen ve bu deneyimleri dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireylerle çalışmak ilkesi doğrultusunda bu gruba odaklanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80).

Araştırmanın katılımcı grubu, Ege Bölgesinde bulunan bir büyükşehirin BİLSEM'lerinde görevli matematik öğretmenleri arasından, gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla cinsiyet dengesi gözetilmiş ve araştırmaya 5 kadın ve 6 erkek olmak üzere toplam 11 matematik öğretmeni dahil edilmiştir. Tüm katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemi ve niteliği hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiş; çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenler Katılımcı Onam Formu'nu imzalamıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların kişisel bilgileri ve kimlikleri gizli tutulmuş, analiz ve raporlama aşamalarında gerçek isimleri yerine Katılımcı1'den Katılımcı11'e kadar kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilere ilişkin detaylar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcılara ait bilgiler

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Kıdem Yılı
K1	43	Erkek	Yüksek Lisans	19
K2	37	Kadın	Yüksek Lisans	14
K3	32	Kadın	Yüksek Lisans	10
K4	34	Erkek	Yüksek Lisans	12
K5	36	Erkek	Yüksek Lisans	14
K6	52	Kadın	Yüksek Lisans	30
K7	34	Erkek	Yüksek Lisans	12
K8	42	Kadın	Yüksek Lisans	20
K9	35	Kadın	Yüksek Lisans	13
K10	44	Kadın	Yüksek Lisans	21
K11	36	Erkek	Yüksek Lisans	16

Tablo 3.1, araştırmaya gönüllü olarak katılan 11 matematik öğretmenin demografik bilgilerini özetlemektedir. Katılımcıların 5'i kadın ve 6'sı erkek olup, tamamı yüksek lisans

derecesine sahiptir. Öğretmenlerin yaşları 32 ile 52 arasında, mesleki kıdem süreleri ise 10 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada, BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen kimliği gibi karmaşık ve çok boyutlu bir olguyu ayrıntılı bir şekilde incelemek için uygun olan bu yöntem, araştırmacının önceden hazırladığı temel sorularla görüşmelere yapı kazandırırken, katılımcıların kişisel deneyimlerini, bakış açılarını ve öznel anlatılarını özgürce ifade etmelerine olanak tanımıştır (Kvale, 2007). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, esnek bir çerçeve sunarak hem araştırmacının odak noktalarına bağlı kalmayı hem de katılımcıların beklenmedik ancak değerli içgörülerini ortaya çıkarmayı sağlamıştır.

Görüşme soruları, öğretmen kimliğinin oluşum ve gelişim süreçlerini, bu süreçleri etkileyen faktörleri ve mesleki motivasyon unsurlarını kapsamlı bir şekilde ele almak üzere tasarlanmıştır. Sorular, ilgili literatür taraması (örneğin, Beauchamp ve Thomas, 2009; Çitil, 2021) ve alan uzmanlarının görüşleri temel alınarak hazırlanmış, geçerlik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular revize edilerek araştırmacının amacına uygunluğu ve tutarlılığı sağlanmıştır. Sorular, dört temel temaya odaklanmıştır: (1) öğretmenlerin eğitim geçmişi, mesleğe yönelimleri ve matematikle ilgili kişisel deneyimleri; (2) sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerinin öğretmenlik pratiği ve kimlik üzerindeki etkileri; (3) mesleki destek, meslektaş işbirlikleri ve BİLSEM’in özgün kurumsal bağlamının kimlik gelişimine katkıları; (4) öğretim yöntemleri, teknoloji kullanımı ve mesleki motivasyon kaynaklarının kimlik algısına yansımaları. Bu temalar, BİLSEM’deki matematik öğretmenlerinin kimliklerini şekillendiren bireysel, sosyal ve bağlamsal faktörleri derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda, görev yaptıkları BİLSEM’lerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürmüş, etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve ardından eksiksiz bir şekilde transkript edilmiştir. Görüşme ortamının katılımcıların doğal ve samimi yanıtlar vermesini destekleyecek şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiş, böylece öğretmenlerin öznel anlatıları ve deneyimleri zengin bir şekilde ortaya çıkarılmıştır.

Transkriptler, tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle çözümlenmek üzere hazırlanmış ve öğretmen kimliğinin çok boyutlu yapısını yansıtan temalar sistematik bir şekilde kodlanmıştır. Görüşme soruları, BİLSEM'deki matematik öğretmenlerinin mesleki kimliklerini, özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın getirdiği özgün deneyimleri ve bu bağlamda şekillenen motivasyonlarını anlamak için özel olarak tasarlanmıştır. Örneğin, BİLSEM'in proje temelli ve bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımının öğretmen kimliğine etkileri veya matematik öğretiminde teknoloji kullanımının kimlik algısını nasıl dönüştürdüğü gibi sorular, bu özgün bağlamın kimlik gelişimindeki rolünü açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Görüşme sorularının tam listesi, araştırmanın şeffaflığını sağlamak amacıyla Ekler kısmında sunulmaktadır.

Bu şekilde yürütülen uygulama, BİLSEM'deki matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliklerini, bireysel deneyimlerinden mesleki bağlama kadar çok yönlü bir perspektiften anlamayı mümkün kılmıştır. Sorular, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki düzeydeki düşüncelerini ve duygularını açığa çıkararak, kimliklerinin nasıl şekillendiğini ve özel yetenekli öğrencilerle çalışırken nasıl dönüştüğünü derinlemesine gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Araştırma, BİLSEM'in geleneksel okullardan farklı olan disiplinler arası ve yaratıcı eğitim ortamının, matematik öğretmenlerinin kimlik gelişiminde nasıl bir rol oynadığını ortaya koyarak alana özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 3.3 bölümünde detaylandırılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında katılımcılara detaylı bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü katılımları için yazılı/sözlü onayları alınmıştır. Katılımcıların kimliklerini korumak ve gizliliği sağlamak amacıyla kendilerine özel kodlar ("K1", "K2", vb.) atanmıştır. Verilerin gizliliği ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı konusunda katılımcılara güvence verilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı çevrim içi platformlar (Zoom, Teamlink gibi) aracılığıyla yürütülmüş, büyük çoğunluğu ise yüz yüze, katılımcıların görev yaptığı BİLSEM'lerde uygun dersliklerde yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler, katılımcıların onayıyla ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Ses kayıtları, daha sonra bilgisayar ortamında kelime işlemci programları kullanılarak eksiksiz ve doğru bir şekilde transkript edilmiştir. Deşifre süreci, her bir katılımcının ifadelerinin aslına sadık kalınarak yazıya dökülmesini sağlamak amacıyla titizlikle yürütülmüştür. Bu aşama, analiz için zengin ve güvenilir birincil veri seti oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, 3.4 bölümünde elde edilen transkript edilmiş görüşme verileri, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımsal analiz yaklaşımı, verilerin içinden temaları ve örüntüleri doğrudan çıkarmayı hedefler ve önceden belirlenmiş kategorilere sıkışmadan verinin kendi yapısını anlamaya olanak tanır (Corbin ve Strauss, 2015).

Analiz sürecini sistematikleştirmek ve kolaylaştırmak amacıyla nitel veri analizi yazılımı bilgisayar destekli nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Yaklaşık 29-30 sayfa uzunluğundaki kapsamlı görüşme metinleri bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımına aktarılmıştır. Yazılım, veri kodlama, kategorizasyon ve tematik analiz gibi karmaşık işlemlerin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Analiz adımları şu şekilde takip edilmiştir:

1. **Veriye Aşinalık Kazanma:** Transkript edilen metinler, araştırmacı tarafından birden çok kez okunarak verilere genel bir aşinalık kazanılmış ve ilk izlenimler not edilmiştir.
2. **Kodlama:** Metinler satır satır incelenerek öğretmen kimliği gelişimi, etkileyen faktörler, motivasyon kaynakları ve BİLSEM bağlamına özgü deneyimlerle ilgili anlamlı ifadeler veya pasajlar tespit edilmiş ve tanımlayıcı kodlar atanmıştır. Bu kodlama süreci tamamen veriden tümevarımsal olarak gerçekleştirilmiştir.
3. **Kategorilerin Oluşturulması:** Benzer kodlar bir araya getirilerek üst kavramsal düzeyde kategoriler oluşturulmuştur.
4. **Temaların Geliştirilmesi:** Kategoriler arasındaki ilişkiler ve örüntüler incelenerek daha geniş ve kapsayıcı ana temalar ve alt temalar tanımlanmıştır. Bu aşamada, öğretmen kimliğinin bireysel, sosyal ve bağlamsal boyutları gibi 3.3 bölümünde belirlenen çerçeve dikkate alınmış, ancak verinin kendi içinde sunduğu yeni temalara da açık olunmuştur.

5. **Temaların Tanımlanması ve Örneklendirilmesi:** Ortaya çıkan temalar detaylı bir şekilde tanımlanmış ve her tema, görüşme metinlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek somutlaştırılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, bulguların güvenilirliğini, doğruluğunu ve araştırmanın bağlamına uygunluğunu sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmada, BİLSEM’lerde görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerini derinlemesine anlamayı hedefleyen nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğini artırmak için çoklu stratejiler benimsenmiştir. Geçerlik, araştırmanın öğretmen kimliği gibi karmaşık bir olguyu doğru bir şekilde ölçtüğünü ve temsil ettiğini garanti ederken; güvenirlik, veri toplama ve analiz süreçlerinin tutarlı, şeffaf ve tekrarlanabilir olmasını sağlamaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Bu bağlamda, görüşme sorularının tasarımı, veri toplama süreci ve analiz aşamaları, nitel araştırma standartlarına uygun olarak sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Örneğin, görüşme sorularının hazırlanmasında ilgili literatür taraması (örneğin, Beauchamp ve Thomas, 2009) ve alan uzmanlarının görüşleri temel alınmış, soruların araştırmanın amacına uygunluğu (iç geçerlik) ve tutarlılığı değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular revize edilerek, BİLSEM’deki matematik öğretmenlerinin kimlik gelişimini çok boyutlu bir şekilde ele alan bir çerçeve oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde güvenirliliği artırmak için etik ilkeler ve metodolojik titizlik ön planda tutulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların bilgilendirilmiş onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve eksiksiz bir şekilde transkript edilmiştir. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla her birine “K” kodları atanmış, verilerin gizliliği ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların samimi ve doğru yanıtlar vermesini teşvik ederek verilerin güvenilirliğini artırmıştır (Kvale, 2007). Ayrıca, veri teyit edilebilirliğini güçlendirmek için üçgenleme stratejisi kullanılmış; örneğin, görüşme verileri, literatür bulguları ve uzman görüşleriyle karşılaştırılarak tutarlılık kontrol edilmiştir. Analiz sürecinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi yöntemleri yazılımı ile gerçekleştirilen tümevarımsal içerik analizi, kodlama ve tematik kategorizasyon süreçlerinin şeffaf ve sistematik bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Araştırmacı, önyargıları en aza indirmek için analiz aşamasında yansıtıcı notlar tutmuş ve bulguların bağlamsal doğruluğunu değerlendirmek

amacıyla seçilen katılımcılarla üye kontrolü (member checking) gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin deneyimlerinin ve kimlik algılarının doğru bir şekilde temsil edildiğini doğrulamıştır.

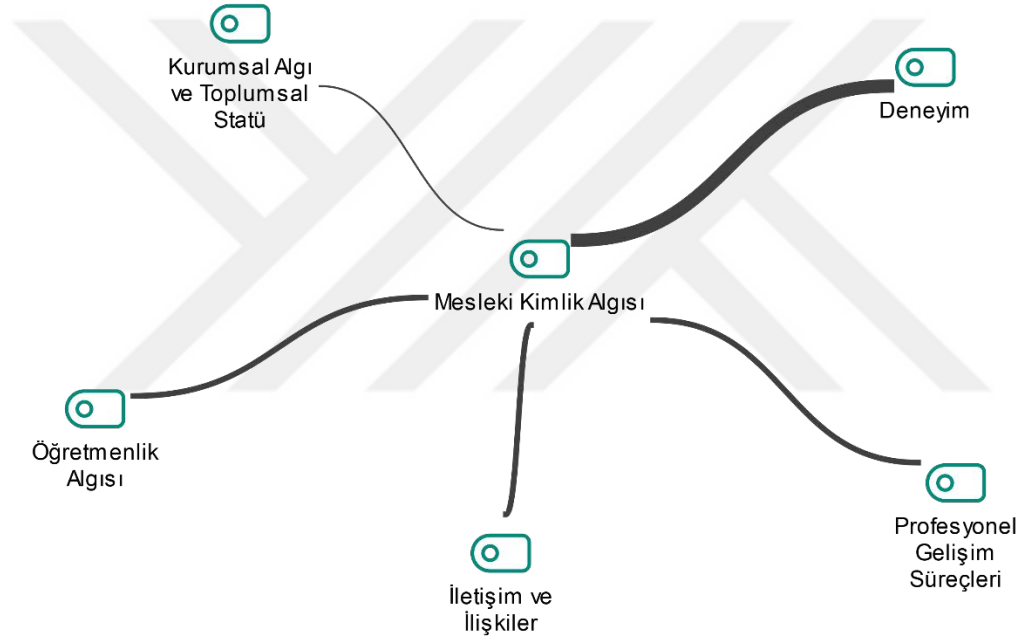
Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, BİLSEM'in özgün bağlamına özgü unsurlar da dikkate alınmıştır. Örneğin, görüşme sorularının tasarımı, BİLSEM'in proje temelli, bireyselleştirilmiş ve disiplinler arası eğitim yaklaşımının matematik öğretmenlerinin kimlik gelişimine etkilerini ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılmıştır. Bulguların dış geçerliğini artırmak için, araştırma süreci ve bağlam ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş (thick description), böylece benzer bağlamlarda çalışan araştırmacılar için aktarılabilirlik (transferability) sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Ayrıca, analiz sürecinde ortaya çıkan temalar (örneğin, mesleki motivasyon, sosyo-kültürel etkiler, teknoloji kullanımı), BİLSEM'deki matematik öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle çalışırken kimliklerini nasıl şekillendirdiğini anlamada tutarlı ve anlamlı bir çerçeve sunmuştur. Bu stratejiler, araştırmanın bulgularının hem BİLSEM bağlamına özgü hem de genel öğretmen kimliği literatürüne katkı sağlayacak şekilde güvenilir ve geçerli olmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, uygulanan yöntemler, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerine dair derinlemesine ve güvenilir içgörüler elde edilmesine olanak tanımış, araştırmanın metodolojik sağlamlığını güçlendirmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1.Mesleki Kimlik Algısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenleri, mesleki kimliklerini nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna cevap bulabilmek için BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin kimliklerine ilişkin oluşturulan cevaplar doğrultusunda mesleki kimlik algısı temasında beş kod oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla deneyim ve mesleki kimlik, profesyonel öğrenme süreçleri ve mesleki kimlik, iletişim ve ilişkiler, öğretmenlik algısı, kurumsal algı ve toplumsal statü şeklindedir.



Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda, çocukluk ve gençlik dönemlerinde yaşadıkları öğretmen deneyimleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Katılımcılar, ilkökul ve ortaokul yıllarında karşılaştıkları öğretmen figürlerinin hem mesleğe yönelimlerini hem de öğretim yaklaşımlarını şekillendirdiğini ifade etmişlerdir.

“Matematik öğretmenliğine ilğim ilkökul yıllarımda başladı. Aslında mesleğe ilkökul yıllarımda ‘Ben matematik öğretmeni olacağım’ diyordum. Matematiği çok seviyordum, soru çözmek... Çok güzel problemleri çözebiliyordum, çok aktif katılıyordum matematik dersine. Zaten bu öğretmenlerimin dikkatini çekiyordu. O nasıl sevgim, sonra arkadaşlarıma bunu anlatırken, o dersi anlatıyor olma heyecanı herhalde beni buna doğru itti. Aslında bütün matematik öğretmenlerim çok ilgimi çekmişti.” K7

Bilsem öğretmenliği deneyimi, öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Esnek müfredat, proje temelli yaklaşımlar ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ortamları, öğretmenlerin kendilerini daha özgür hissetmelerine olanak tanımaktadır. Bu ortam, onların bilimsel araştırmalara yönelme ve öğrencilerle birlikte öğrenme motivasyonlarını da artırmaktadır.

“Bilsem’de üst düzey problemler çözmek, esnek ders programı hazırlamak, öğrencileri yeteneklerine göre değerlendirmek, matematiği tanımalarına ve dünya standartlarında etkinlikler yapmalarına vesile olmak bana heyecan veriyor. Ülke kalkınmasına katkı sağlayacak araştırmacılar olarak yetişmelerinde yardımcı olmak istiyorum.” K6

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve profesyonel gelişim süreçleri incelendiğinde, lisans eğitimlerinin içerik ve uygulama açısından yetersiz kaldığı sıklıkla dile getirilmektedir. Özellikle öğretim yöntemleri ve pedagojik içerik bilgisine yönelik derslerin sınırlılığı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda teoriden çok kendi deneyimlerine dayalı çözümler geliştirmesine neden olmaktadır.

“Yapılandırmacı eğitim anlatılıyor ama biz derslerde hep sunuş yoluyla görüyoruz. Yapılandırmacı eğitimin nasıl yapılacağına dair lisansta çok bir şey almadık.” K7

Benzer şekilde, staj deneyimlerinin süresinin ve derinliğinin sınırlı olması, öğretmen adaylarının meslekle yüzleşme fırsatlarını kısıtlamaktadır.

“Stajyer eğitimlerin çok kıymetli ve çok önemli olduğunu düşünüyorum ama biz çok kısa sürede almıştık. Etkili olmayan çalışmalar da gördük.”

“Staj eğitiminde çok fayda alamadım. Gözlemledim ama teknoloji gelişmemişti, çok bir kaynak da yoktu... özgürleşeceğim bir ortam olmadı açıkçası.” K10

Hizmet içi eğitimlerin ise çoğunlukla sunuş yoluyla ve yüzeysel olarak yürütülmesi, matematik öğretmenlerinin güncel pedagojik yaklaşımları ve teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmalarını engellemektedir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik gönüllülüklerinin ve çabalarının yüksek olması dikkat çekmektedir.

“...sonraki aldığımız hizmet içi eğitimlerde de böyle oldu. Hep sunuş yoluyla eğitimler aldık biz. Yani bize yapılandırmacı eğitimi anlatırken bile sunuş yoluyla eğitim olarak gösteriliyordu. En çok dikkatimi çeken yerlerden biri buydu.” K7

Matematik öğretmenlerinin kimlik gelişiminde teknolojiyi etkin kullanma ve öğrencilerle birlikte öğrenme eğilimi önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcı öğretmenler, akıllı tahta, GeoGebra, Desmos ve çeşitli dijital platformları hem ders tasarımında hem de sınıf içi etkileşimde aktif şekilde kullandıklarını belirtmektedir.

“GeoGebra, Desmos gibi dijital araçları yoğun kullanıyoruz. Projelerde YouTube kanallarını yönlendiriyoruz.”

“iPad Class ile tüm çocukları sisteme bağladım... yazdıklarını görebilsinler ama ben de yüzüm dönük anlatabileyim diye düşündüm.” K9

Bu teknolojik araçlar, öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcı değil; öğrenen ve keşfeden bir rehber olarak konumlanmasını da desteklediği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi tercih ettikleri, hataları ve yeni bilgileri birlikte keşfetmeyi bir mesleki değer olarak benimsedikleri ifade edilebilir.

“Öğrencilerimle birlikte öğrenmeyi daha çok seviyorum. Onlarla öğrenen biri olarak görüyorum kendimi.” K2

Matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik inşasında, eğitim sürecinde karşılaştıkları idealist öğretmenlerin ve rol modellerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğine ve matematiğe duyulan sevgiyi aşıl原因an bu kişiler, öğretmenlerin mesleki duruşlarını ve değer dünyalarını biçimlendirmede rol oynamaktadır.

“Tayfun Hocam hem matematiği hem öğretmenliği sevdiğini biriydi. Önümde rol model oldu.” K4

Bunun yanı sıra öğretmenlerin yüksek lisans, doktora ve TÜBİTAK gibi projelere katılım sağlamaları, matematik öğretmen kimliklerinin akademik yönünü güçlendirmektedir.

“TÜBİTAK 4004'lere katılıyorum... sınıfa aktarıyorum. Onların bayağı etkisi oluyor.” K3

Katılımcı öğretmenler, yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarını benimsediklerini ve öğrenci merkezli bir ders işleme anlayışı geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Ancak bu yaklaşımların sınıf içi uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştığı ve öğretmenlerin zaman zaman geleneksel yöntemlere geri dönmek zorunda kaldıkları da dikkat çekmektedir. Bunun da suçluluk duygusu oluşturduğunu ifade etmektedirler.

“Bir suçluluk duygusu oluyordu. Öğretmen geçer ve anlatır rolünden çıkmak gerekiyor ama bu kolay bir şey değil.” K9

İletişim ve ilişkiler bağlamında öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, incelendiğinde öğrenciyle duygusal bağ kurma, meslektaşlarla kurulan profesyonel ilişkiler ve kendini yenileme fırsatını özel öğrencilerle çalışarak bulma şeklindedir.

Öğretmenler, öğrencileriyle güçlü bağlar kurma ve onların gelişimini destekleme konusunda yüksek motivasyona sahiptirler. Öğrencilerin başarıları, öğretmenleri motive eden en önemli unsurdur. Öğretmenler, öğrencileriyle etkili iletişim kurma, onları anlama ve empati geliştirme konusunda hassastırlar.

“Öğrencilerinin başarılı oluyor olması... Yani onların güzel bir yere gelmesi. Kesinlikle yani. Onların iyi bir yerde görüyor olabilmek çok güzel. Ben onlara zaten onu söylerim yani. Bana hiçbir artısı yok. Siz kazanmışsınız, kazanmamışsınız ama ben sizi iyi bir yerde gördüğüm zaman hep mutlu oluyorum diye. Onların iyi haliyle ilgili olması bizi çok mutlu ediyor.” K7

Meslektaşlarıyla iş birliği ve deneyim paylaşımı da öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli görülmektedir. Bir öğretmenin bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

“Deneyim paylaşmak bence çok kıymetli bir şey. Yani tüm meslektaşlar olarak insanların sınıf içerisinde ne yaptığını, nasıl yaptığını... Çünkü insan bir şeyi uygulamadan... Teorik olarak bir sürü kaynak okuyoruz ama teori pratiğe dönüşmediğini görebiliyoruz. O yüzden bu paylaşım çok önemli.” K10

Öğretmenler, kendilerini sürekli yenileme ve öğrenme isteği içindedirler. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerle çalışma fırsatı bulmak, onları desteklemek ve araştırma yapmalarına olanak sağlamak öğretmenleri motive eden faktörlerdendir.

“Bilsem’de üst düzey problemler çözmek, esnek ders programı hazırlamak, öğrencileri yeteneklerine göre değerlendirmek, matematiği tanımlarına ve dünya standartlarında etkinlikler yapmalarına vesile olmak bana heyecan veriyor. Ülke kalkınmasına katkı sağlayacak araştırmacılar olarak yetişmelerinde yardımcı olmak istiyorum.” K6

Öğretmenlerin kültürel geçmişleri ve öğrencilerin kültürel yapıları arasındaki uyum da önemli görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine duyarlı olmaya çalışmaktadırlar.

“Kültürel geçmiş olarak ne söyleyebilirim bilemiyorum. Öğretmenin birazcık uyumlu ve esnek olması gerektiğini düşünüyorum. Kendi kültürel geçmişini ön plana çıkarmasının çok olumlu olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ben birçok farklı yerde çalıştım... bulunduğu toplumun kültürel yapısına uygun davranmak önemli diye düşünüyorum.” K2

Öğretmenlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çocukluk yıllarından itibaren öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları ve rol model aldıkları öğretmenlerin etkisiyle bu mesleği tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin başarıları ve gelişimleri ile motive olmakta, öğrenmeye açık ve sürekli kendilerini geliştirmeye çalışan bir tutum sergilemektedirler.

“İlgim İzmir Kız Lisesi 'nde başladı. Çok değerli öğretmenlerim oldu. Öğretmenlerime çok saygı duyduğum için belki de öğretmen olmak istedim. Sınıf öğretmenim de öğretmen olmam konusunda kararım da etkili oldu. Her zaman ders dinlerken 'Ben olsam bu dersi böyle anlatırdım' diye kafamdan geçirirdim. Bazı öğretmenleri beğenmez, bazılarına hayran kalırdım.” K6

“Ortaokul yıllarında matematik öğretmenimden etkileniyordum açıkçası, giyiminden falan. Yazılılara çalışırken öğretmen gibi giyinip, tahta varmış gibi anlatıyordum. Ve gerçekten ben matematik öğretmeni oldum.” K8

Öğretmenlik mesleğini kutsal ve saygın bir meslek olarak gören katılımcılar, öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi, onların merak ve heveslerini desteklemeyi önemsemektedirler.

“Yani öğretmenlikte sürekli gelişim ve değişim bitmez. Öğrenmeye hep hazır olmak bence çok önemli. Öğrenmeyi bir yolculuk olarak görüyorum. Onlara yoldaşlık ediyoruz, yol gösteriyoruz.” K9

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında okul kültürü, yönetim anlayışı, eğitim sistemindeki değişimler ve teknolojik gelişmeler gibi faktörlerin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini destekleyici, araştırma ve proje temelli bir yaklaşım benimsemektedirler. Genel olarak öğretmenler, mesleki gelişimlerine önem vermekte ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri kullanmaya çalışmaktadırlar.

“Bilsem’de üst düzey problemler çözmek, esnek ders programı hazırlamak, öğrencileri yeteneklerine göre değerlendirmek ve matematiği tanımlarına yardımcı olmak bana heyecan veriyor.” K6

“Bilsem Öğretmeni olduktan sonra matematiğe bakış açım değişti. Normal öğretmenlikte sıradanlaşıyoruz. Burada olimpiyatlar, farklı düşünme soruları var. Matematik başlı başına çok kapsamlı bir bilim dalı.” K5

Kuursal algı ve toplumsal statü kodundaki katılımcıların görüşleri, öğretmenliğin toplumda hâlen saygın ve güvenilir bir meslek olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmenler, bu mesleği yalnızca geçim kaynağı değil, aynı zamanda topluma hizmet etmenin bir yolu olarak görmektedirler. Özellikle öğrencilerin gelişimine katkı sunma arzusu, öğretmenlik mesleğinin idealist yönünü ön plana çıkarmaktadır.

“Aslında tercih döneminde iş bulma garantisini göz önünde bulundurmamak zorunda olduğum bir dönemdi. Öğretmenlik benim için gelir düzeyi yüksek ve saygın bir meslek sınıfıydı.” K6

Standart müfredat uygulamaları, sınav odaklı eğitim anlayışı ve geleneksel yapı, bazı öğretmenler için mesleki doyumunu azaltan ve motivasyonu zedeleyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerle yaratıcı süreçler geliştirmek isteyen öğretmenler, sınav baskısı altında bu tür pedagojik yaklaşımları yeterince hayata geçiremediklerini belirtmektedirler.

“Sıkışmışlıktı benim için açıkçası. Çünkü normal okullardaki o standart müfredat... Ben her zaman öğrencilere hep farklı şeyler vermeye çalışıyordum ama o standarttan çıkamadığım için, yani o standart müfredattan çıkamadığım ve öğrencilerin çektiği işkenceyi gördüğüm için o beni çok bunaltıyordu. Sürekli bir sınavı hazırlamak. Yani tek derdimizin sınav olması. Yani aslında ölçme değerlendirme bir, yani öğrencinin ne yapıp ne yapmadığını görmekken bizim ana amacımız olduğu için ülkede, bu şeyden çıkamamak beni çok bunaltıyordu. Tek motivasyonum buydu. Yani kendim özgür bir şekilde öğretip yani o şeyde olabilmek.” K10

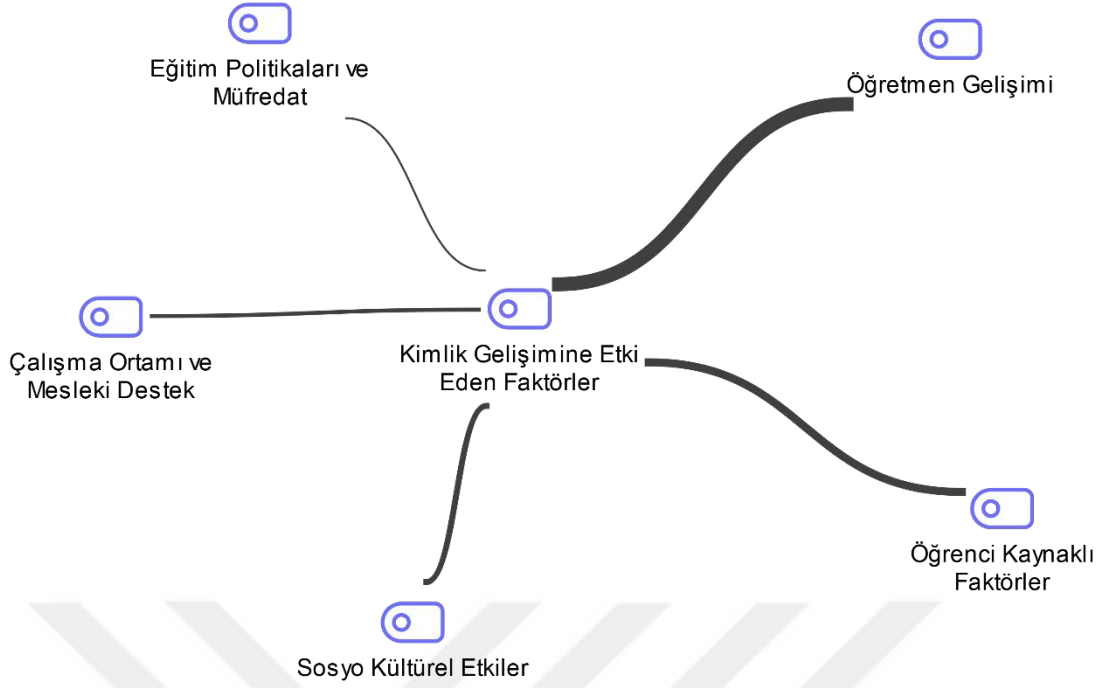
BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler, bu kurumları öğretmenlik mesleği açısından daha özgürleştirici ve geliştirici olarak tanımlamaktadırlar. Proje tabanlı yapı, disiplinler arası etkinlikler, öğrenci merkezli öğrenme anlayışı ve meslektaşlar arası iş birliği, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bu yapının karşısında velilerin sadece sınav başarısına odaklı beklentileri, öğretmenlerin bu özgür yaklaşımı uygulamada zaman zaman kısıtlayabilmektedir.

“Gerçekten BİLSEM’de çalışmanın avantajı bu. Şimdi normal bir okulda çalışsam öyle ben kafama göre işte hadi bu dergiyi okuyalım diyemiyorum. Çünkü matematik müfredatı çok yoğun. Ya okulda olsam mecbur soru çözeceğim. BİLSEM’de o konuda elimiz daha rahat. Özellikle proje öğrencilerimizde bu dediğiniz şeyi tamamen yapıyorum ben.” K11

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının, yalnızca bireysel eğilimler ya da mesleğe giriş motivasyonlarıyla değil; aynı zamanda eğitim süreçlerinde edinilen deneyimlerle, görev yapılan kurumsal yapıların sunduğu pedagojik olanaklarla ve öğrencilerle kurulan etkileşimlerle biçimlenebileceği söylenebilir. Erken yaşlarda karşılaşılan ilham verici öğretmen kimliklerinin, bireylerin öğretmenliğe yönelik tutumlarını ve değer dünyalarını şekillendirmede etkili olabileceği ifade edilebilir. Öte yandan, lisans eğitimi ve staj deneyimlerinin sınırlılıkları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kendi deneyimlerine dayalı stratejiler geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bu çerçevede, BİLSEM’ler gibi esnek ve yenilikçi eğitim ortamlarının, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden tanımlamalarına ve daha yaratıcı, öğrenmeye açık bir rol üstlenmelerine katkı sağlayabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte, sınav merkezli eğitim anlayışı ve geleneksel yapıların, öğretmenlerin pedagojik özgürlüklerini sınırlayan bir unsur olarak etkisini sürdürüyor olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişimini etkileyen başlıca faktörler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Kimlik gelişimine etki eden faktörler temasında sırasıyla en çok öğretmen gelişimi, öğrenci kaynaklı faktörler, sosyo kültürel etkiler ve bunları takiben çalışma ortamı ve mesleki destek ve eğitim politikaları ve müfredat kodları yer almaktadır.



Öğrencilerin ders sürecine aktif katılımı ve sorgulayıcı yaklaşımları, öğretmenlerin daha yenilikçi ve etkileşimli öğretim yöntemlerine yönelmelerini sağlamaktadır. Bu etkileşim, öğretmenin kendini sürekli geliştiren ve öğrenmeye açık bir kimlik inşa etmesini desteklemektedir.

“Bunun dışında öğrenme yöntemlerinden, işbirlik öğrenme yöntemine çok fazla önem verdim. Çocukları, o istasyon tekniklerini çok fazla kullandım matematik dersinde.” K7

Öğrencilerin gösterdiği başarılar, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını besleyen önemli bir kaynaktır. Bu başarılar, öğretmenlerin öğretim süreçlerine anlam yüklemelerine ve kendi mesleki doyumlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, öğretmenlerin sınıf yönetimi, bireyselleştirme ve farklılaştırma konularında daha esnek ve donanımlı olmalarını gerektirmektedir.

“Evet, çocuklar yeni yeni şeyler öğrendikçe, bilgi kendileri ürettikçe bizi de motive ediyor aynen.” K5

Öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi ve dijital yeterlilikleri, öğretmenleri de bu alanda kendilerini güncellemeye ve dijital araçları derslerine entegre etmeye yönlendirmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerle çalışma, öğretmenlerin araştırma temelli, öğrenci merkezli ve disiplinler arası yaklaşım becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu sayede öğretmenler, dinamik ve dönüşen bir matematik öğretmeni kimliği kazanmaktadır.

“Çocuklardan da çok şeyler öğrendim. Birçok oyunun stratejilerini onlardan öğrenerek kendimi bayağı bu anlamda geliştirmiştim.” K7

Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen temel unsurlar arasında teknoloji kullanımı, işbirlikçi yaklaşımlar ve öğrenci merkezli uygulamalar dikkat çekmektedir. Öğretmenler, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek ders içeriklerini zenginleştirmekte, ancak soyut matematik konularını somutlaştırma sürecinde zaman zaman zorluklar yaşamaktadırlar.

Her zaman insanın kendisini geliştirmesi gerekiyor. Çünkü eğitim çok değişti. Artık yapay zekâlardan bahsediyoruz. Fotoğrafını çekince soru çözen uygulamalar var. Çözümleri belli olan soruları çözenin çok anlamlı olmadığını düşünüyorum. Çünkü makineler bunu çok daha kolaylıkla ve hatta daha başarılı şekilde yapabiliyorlar. Şu anki test kitaplarındaki içerikleri bile videolu anlatımlarda çok güzel bir şekilde sunuyorlar. Bu kaynaklar varken bizim artık başka bir misyon edinmemiz gerektiğini düşünüyorum. K11

İşbirlikçi öğrenme ortamları, öğretmenlerin yeni bilgiler edinmesini desteklerken aynı zamanda mesleki motivasyonlarını da artırmaktadır.

Matematiğe bakış açım Bilsen’lerde değişti. Biz tabii şimdi normal öğretmenlik yaparken sıradan ortaokul ya da lise öğretmenliği yaparken çok sıradanlaşıyoruz. Bazı noktalarda köreliyoruz. Yani mesela hep üstlü ifadeleri anlattığımız için hep belli başlı noktaları vurguluyoruz. Ve buraya geldikten sonra şöyle bir şey fark ettim. Yani olimpiyat var, yarışmalar var, farklı düşünme soruları var. Matematik başlı başına aslında Çok kapsamlı bir bilim dalı ve çok fazla parçası var. K11

Katılımcı öğretmenler, geçmişte karşılaştıkları ilham verici öğretmen figürlerinin kendi meslek hayatlarında belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Bu rol modeller, öğretmenlerin değer dünyalarını ve sınıf içi yaklaşımlarını biçimlendirmektedir. Öte yandan hizmet içi eğitimler, akademik gelişim imkânları ve meslektaşlar arası deneyim paylaşımları da öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sunmakta; sürekli öğrenen ve dönüşen bir öğretmen kimliğinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Yani öğretmen lisesi mezunuyum ben. Haliyle biraz öğretmen olmaya yönelik liseden hazırlandık. Ondan sonra benim öğrenim hayatım boyunca beni etkileyen öğretmenlerim çok olmadı. Daha çok böyle iyi öğretmenleri mesleğe geçtikten sonra gördüm. Onlardan rol model aldıklarım tabii ki oldu. Mesela bizim kurumumuzda çalışan ... öğretmen vardı. Yani bu şekilde idealist öğretmenler tanıdım tabii ki. Onlara göre biraz mesleki bakış açım da değişti. Birazcık

kendimi de idealizm konusunda ilerleme kaydetmeme yardımcı oldu diyebilirim o öğretmenler tarafından” K3

Bilsem öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişiminde, kurumun sunduğu fiziksel ve pedagojik ortamın, esnek müfredat yapısının ve öğrenci merkezli yaklaşımın öğretmenlik rollerini dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, bireysel öğrencilere daha fazla odaklanabildikleri bu ortamda pedagojik açıdan daha yaratıcı, üretken ve özgür hissettiklerini ifade etmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini ve kimliklerine ilişkin farkındalıklarını artırmaktadır.

Yani ben teknolojiye hep meraklı oldum. Şu anda da aktif şekilde kullanıyorum. iPad Class şeklinde tüm çocuklar birbirine bağlı. Benim yazdıklarımı görebilsinler ama ben de yüzüm dönük anlatabileyim. Şu anda onu deneyimleyebiliyorum. K9

Ayrıca, Bilsem’de meslektaşlar arası güçlü bir iş birliği kültürü olduğu, öğretmenlerin deneyim ve bilgi paylaşımının yaygın biçimde gerçekleştiği, bu durumun mesleki gelişimi desteklediği bulgulanmıştır. Ortak proje üretimi, materyal geliştirme ve öğretim stratejisi paylaşımı gibi uygulamalar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini pekiştirmekte ve öğrenen bir topluluk içerisinde yer aldıkları duygusunu güçlendirmektedir.

Okulun kültürü bu anlamda çok iyi. Herkes böyle bir proje yapsın, bir geçsin isteği çok fazla. Hani hiçbir konuda kimseye yapmayayım, yardım etmeyeyim anlayışı yok. O anlamda memnunum. K7

Bununla birlikte, bazı öğretmenler arasında gözlemlenen rekabet ortamı ve velilerin kuruma yönelik yanlış algılarının öğretmen motivasyonunu zaman zaman olumsuz etkileyebildiği de belirlenmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, Bilsem ortamının öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi için önemli fırsatlar sunduğu ve öğretmenlerin bu yapıyı destekleyici ve geliştirici bir ortam olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Velilerin bazıları zaman kaybı olarak görüyor bunları. Okul derslerinin falan daha öncelikli olduğunu düşünüyorlar. Orada gidip eğlenip geliyorsun. İşte senin dersin hayatına bir katkısı yok, bir şey öğrenmiyorsun. Gidip ne yapacaksın gibi görüşler var böyle. Bize de diyenler oluyor. Hatta çocukların yaşları büyüdü mü devamsızlıklar oluyor. Bizde destek VF gruplarında var ama bunlar da çözülmesi lazım yani.” K5

Öğretmenlerin kendi sosyo-ekonomik geçmişleri, kültürel birikimleri ve yaşam deneyimleri, öğrencilere karşı empati kurma, adil davranma ve farklılıklara duyarlı olma gibi

mesleki tutumlarını biçimlendirmektedir. Farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip öğrencilere eşit yaklaşma çabası, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında kapsayıcı ve duyarlı uygulamaları ön plana çıkarmaktadır.

“Geçen sene farklı bir okulda çalışıyordum ve Suriyeli öğrencilerim vardı. Bazıları Türkçe konuşmayı bilmiyordu. Ama mesela matematik yoluyla onlarla anlaşabiliyorduk. Hatta ben biraz Arapça öğrenmiştim onlar için. Beraber işte sayıyorduk. Normalde öğrenci sekizinci sınıf öğrencisiydi ama daha alt düzey bir matematik yapıyorduk beraber onlarla.” K4

Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, aile geçmişlerinin ve içinde buldukları okul ortamlarının önemli rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenler, çocukluklarında ve gençliklerinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz öğretmen modellerinden etkilenmekte, bu deneyimler onların öğretmenlik anlayışını ve uygulamalarını şekillendirmektedir.

“Tabii ki. Şimdi öncelikle benim lisedeki matematik öğretmenimden ben ilham aldım. O ders işleme stili olarak çok böyle farklı bir sistem kullanıyordu. Akademik anlamda çok dolu bir kişiydi. O yüzden de soru anlatımları vesaire çok değerliydi benim için açıkçası. Ve normal bir matematik öğretmeni gibi değil de daha böyle samimi, öğrencilerle yakın ve herkese öğretmeye hitap eden bir öğretim tasarımı kullandığı için açıkçası benim için çok çekici geliyordu dersleri. Çok akıcı geliyordu. Hiç sıkılmıyordum.” K4

Öğretmenler, sık değişen müfredat uygulamalarından ve bu değişikliklerin sahada yeterince denenmeden hayata geçirilmesinden rahatsızlık duymaktadır. Bu durumun, öğretmenlerin öğretim sürecini planlamada zorluk yaşamalarına ve pedagojik kararlarda belirsizlik hissi oluşmasına yol açtığı görülmektedir.

“Müfredat düzenlemelerinin bu sıklıkta yapılması beni rahatsız ediyor. Programın sürekli değişmesi, sonuçlarının gözlenmeden kararlar alınmasına yol açıyor.” K3

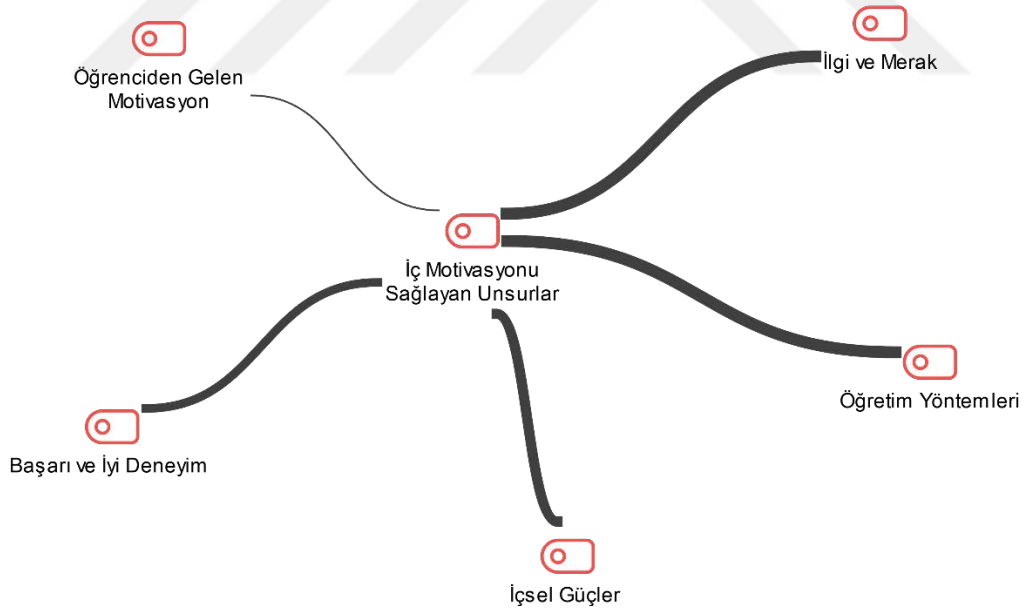
Öğretmenler, BİLSEM'deki öğretim ortamının sunduğu fiziksel ve pedagojik olanaklar sayesinde mesleki gelişimlerine katkı sağlandığını vurgulamaktadırlar. Kullanılabilen çeşitli materyaller, proje tabanlı etkinlikler ve kurum içi destekler öğretmenlerin öğretim süreçlerini zenginleştirmekte ve bireysel gelişimlerine katkı sunmaktadır.

“Bilim-sanat merkezlerinin fırsatları şöyle. Çok fazla materyal var. Ya da istediğimiz materyali idare karşılayabiliyor. Diğer kurumlarda bunu çok fazla karşılayamıyoruz ama Bilim-Sanat Merkezi şu an ne istesek yapıyorlar.” K7

Kimlik gelişimine etki eden faktörler teması, öğretmenlerin matematiksel kimliklerinin; eğitim politikaları, öğretmen gelişimine yönelik fırsatlar, çalışma ortamı ve kurumsal destek, sosyo-kültürel geçmişler ile öğrenci profillerinden çok boyutlu olarak etkilendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, esnek ve destekleyici ortamlarda kendilerini daha özgür, yenilikçi ve yetkin hissederken; sınırlayıcı müfredatlar, yetersiz lisans eğitimi ve toplumsal baskılar mesleki gelişimlerini ve pedagojik yaklaşımlarını sınırlayabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin matematiksel kimlikleri; bireysel deneyimlerinin ötesinde, içinde buldukları yapısal, kültürel ve pedagojik koşullarla dinamik bir şekilde şekillenmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli Matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerinde iç motivasyonu sağlayan unsurlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. İç motivasyonu sağlayan unsurlar temasında sırasıyla en fazla *ilgi ve merak*, *öğretim yöntemleri*, *içsel güçler* ve *bunu başarı ve deneyim* ve *öğrenciden gelen motivasyon* kodları takip etmektedir.



İlgi ve merak kodu altında öğretmenlerin mesleki motivasyonunu besleyen başlıca unsurlar arasında, öğrencilerin akademik gelişimi, yeni bilgiler edinme arzusu, teknolojiyi ders sürecine dahil etme olanakları ve farklı disiplinlerle bütünleşen etkinlikler dikkat çekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerinin gösterdiği ilerlemeyi görmekten büyük tatmin duymakta; bu sürece aktif olarak eşlik etmek, onların mesleki bağlılıklarını güçlendirmektedir.

“Öğrencilerinin başarılı oluyor olması... Yani onların güzel bir yere gelmesi. Kesinlikle yani. Onların iyi bir yerde görüyor olabilmek çok güzel. Ben onlara zaten onu söylerim yani. Bana hiçbir artısı yok. Siz kazanmışsınız, kazanmamışsınız ama ben sizi iyi bir yerde gördüğüm zaman hep mutlu oluyorum diye. Onların iyi hâliyle ilgili olması bizi çok mutlu ediyor.” K7

Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi gelişim yolculuklarına verdikleri önem de motivasyonlarını canlı tutmaktadır. Hizmet içi eğitimlere katılım, bilimsel etkinliklere dâhil olma ve araştırma temelli projelere yönelme gibi faaliyetler, öğretmenlerin hem bilgi donanımlarını artırmakta hem de mesleklerine duydukları heyecanı sürdürmelerine katkı sağlamaktadır.

“Kendimi geliştirmek adına değil ama öğrencilere daha fazla fayda sağlamak adına çalışmalar yapıyorum. Bu çalışmalarda öğrencilerde olumlu etkiler yaptığımı düşünüyorum. Bu da beni mutlu ediyor. Tabi mesleki gelişimime de fayda sağlıyor.” K1

Özellikle dijital araçları ve teknolojik uygulamaları kullanma fırsatları, öğretmenlerin derslerini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirme isteğini pekiştirmektedir. Aynı zamanda disiplinler arası etkinliklerle öğrencilerin ilgisini yakalayabilmek, öğretmenlerin sürekli yenilik arayışı içinde olmalarını da teşvik etmektedir. Bu çaba, öğretim sürecinin niteliğini artırmakta ve öğretmenlerin mesleki doyumunu desteklemektedir.

“Şimdi Bilsem'deki bazı etkinlikler disiplinler arası yapılması lazım. Bazen bir hikâye kitabını okuyorsunuz, oradan matematik etkinlikleri yapıyorsunuz. Senaryolaştırılmış bir etkinlik oluyor. Veya bazen fen bilimleriyle, geçen de bir problem çözdük mesela; elektrik tüketimiyle ilgili, yenilenebilir enerji kaynakları vardı. Sürekli bir diyalog hâlinde olmanız lazım.” K5

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencinin merkeze alındığı, sorgulama temelli ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen yaklaşımların ön planda tutulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, bireysel farklılıklarını gözeten ve öğrenme sürecine esneklik kazandıran yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir.

“Öğrenci merkezli, sorgulama temelli eğitim yaklaşımı çocuklarla birlikte ürün ortaya çıkarmak, makale yazmak, Tübitak yarışmalarına katılmak. Çalışırken öğretmen kimliğimdeki değişime odaklanmıyorum ve değişimi sorgulamıyorum. Araştırma yapıyorum, derse hazırlıklı

giriyorum. Esnek öğretim programı, üstün yeteneklilerle çalışmak, proje tabanlı eğitim verme fikri." K6

Öğretmenler, derslerinde dijital araçlar, somut materyaller ve farklılaştırılmış etkinlikler kullanarak matematiği daha erişilebilir ve anlamlı hâle getirmeyi amaçlamaktadırlar. Teknolojiyi aktif kullanma, özellikle sınıf içi motivasyonu artıran bir unsur olarak vurgulanmakta; öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

"Takip ettiğim şeyler arasında mesela Stanford Üniversitesi'nden Joe Bowler var. Onun YouCube diye bir sitesi var. Ondan sonra Avustralya eğitim sistemini çok takip ediyorum. Onların müfredatları ve her kazanıma yönelik geliştirdikleri etkinlikler var mesela. Onları olabildiğince uygulamaya çalışıyorum. Mathigon var mesela. Daha somut materyallerini sunan siteler. Onlardan faydalanmaya çalışıyorum. Yani çoğunlukla yabancı dilimden dolayı yabancı kaynaklardan çok faydalaniyorum yani. Farklı mesela Stem Center UK var kullandıklarım arasında. Yani çok fazla kaynak kullanıyorum. Ve teknolojiyi de olabildiğince derslerde aktif kullanıyorum." K3

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılarak kendilerini sürekli geliştirme ve güncel öğretim yaklaşımlarını sınıf ortamına uyarlama konusundaki gönüllülükleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerde merak ve keşfetme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar (proje tabanlı öğrenme, disiplinler arası etkinlikler, akran öğretimi vb.) öğretim sürecinde sıklıkla tercih edilmektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenmeyi teşvik edici bir rol üstlendiklerini düşündürmektedir.

"Her tür proje yarışmaları ya da kendilerini geliştirecek yerler, uluslararası matematik yarışmaları. Mesela Karibou Komitesi 'ne kaç yıldır katılıyoruz biz. Çocuklara bence orada hep farklı sorular görme fırsatı veriyor. Oyun oynama, interaktif oyunları görme fırsatı oluyor. TÜBİTAK yarışmaları, bilim olimpiyatları. Burada onlara çok daha fazla bir kapı açabiliyoruz. Görüyorlar. Yani benim için mesela öyle öğrencilerim var. Oturup makale yazılabilir yani. Oturup bir araştırma yapar, makalesini yazar." K9

İçsel güçler kodunda öğrencilerin başarıları, öğrenme isteği ve gelişimleri, öğretmenler için mesleki doyumu artıran ve kimliklerini besleyen temel etkenler arasında yer almaktadır. Bu durumun, öğretmenliğe yönelik bağlılığı ve anlam duygusunu güçlendirdiği söylenebilir.

“Öğrencilerinin başarılı oluyor olması. Yani onların güzel bir yere gelmesi. Kesinlikle yani. Onların iyi bir yerde görüyor olabilmek çok güzel. Ben onlara zaten onu söylerim yani. Bana hiçbir artısı yok. Siz kazanmışsınız, kazanmamışsınız ama ben sizi iyi bir yerde gördüğüm zaman hep mutlu oluyorum diye. Onların iyi haliyle ilgili olması bizi çok mutlu ediyor.” K7

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimler, teknoloji kullanımı ve araştırma faaliyetlerine yönelik ilgilerinin, mesleki kimliklerini geliştirmeye dönük güçlü bir istekle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Kendini sürekli yenileme arzusu, onları öğrenen ve dönüşen bireyler olarak konumlandırıyor olabilir.

“Yani öğretmenlikte sürekli gelişim ve değişim bitmez. Hep gelişim ve değişim. Öğrenmeye hep hazır olmak bence. Çünkü ben bildiğim, olduğum gibi bir şey değil. ‘Bilmiyorum’ deyip öğrenciyle birlikte öğrenmeye hep hazır olmak. Öğrenmeyi bir yolculuk olarak görüyorum. Yani şey gibi görüyorum hep böyle. Onlara yoldaşlık ediyoruz, yol gösteriyoruz, hareket ediyoruz. Benim için en önemli şey bu.” K9

Eğitim sistemindeki çeşitli zorluklara rağmen, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama isteği öğretmenlerin motivasyonunu sürdürebilmelerinde belirleyici olabilir. Bu etkileşimin, mesleki aidiyet ve kimlik algısını pekiştirdiği düşünülebilir.

“Gerçekten mesleğe devam etme tek motivasyonum çocuklar. O yüzden tüm çalışmalara katılırken, tüm gönüllü yaptığım çalışmalara da katılırken sadece onlar. Faydacılık. Hem öğretmenlere hem çocuklara. Dolaylı yoldan yani. Öğretmenlere katkı sağlarken çocuklara daha fazla ulaşabilmek. O yüzden tek motivasyonum bu yani.” K10

Öğretmenlerin matematiksel kimliklerinin gelişiminde, öğrencilik dönemlerinde karşılaştıkları başarılı ve ilham verici öğretmen figürleri, mesleğe yönelimlerinde güçlü bir etkide bulunmuştur. Bu etkileşim, öğretmenin kendi kimliğini inşa ederken rol model alma ve benzeşim kurma süreçleriyle şekillenmiştir.

“Ben ortaokul yıllarında böyle matematik öğretmenimden etkileniyordum açıkçası bu giyiminden falan. Hatta böyle yazılılara da şey olarak çalışıyordum kendime öğretmen gibi bir şey giyiniyorum. Böyle tahta varmış, anlatıyormuş gibi. Ki gerçekten ben matematik öğretmeni oldum.” K8

Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları birebir ilişkiler ve onların akademik gelişimlerini görmek, matematiksel kimliklerini öğrencinin başarısından beslenen, faydalı olma

arzusuyla yönlenen bir kimlik haline dönüştürmektedir. Bu kimlik, yalnızca bilgi aktarmayı değil, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarma sorumluluğunu da içermektedir.

“Öğrencilerin başarılı oluyor olması. Yani onların güzel bir yere gelmesi. Kesinlikle yani. Onların iyi bir yerde görüyor olabilmek çok güzel. Ben onlara zaten onu söylerim: ‘Bana hiçbir artısı yok. Siz kazanmışsınız, kazanmamışsınız ama ben sizi iyi bir yerde gördüğüm zaman hep mutlu oluyorum’ diye.” K7

Disiplinler arası etkinlikler, teknoloji kullanımı ve yetenekli öğrencilerle etkileşim gibi deneyimler ise, öğretmenin yeniliğe açık, araştırmacı ve gelişim odaklı matematiksel kimliğini desteklemektedir.

“Bilsem’de üst düzey problemler çözmek, esnek ders programı hazırlamak, öğrencileri yeteneklerine göre değerlendirmek, matematiği tanımalarına ve dünya standartlarında etkinlikler yapmalarına vesile olmak bana heyecan veriyor.” K6

Öğretmenlerin matematiksel kimlik oluşumunda içsel motivasyon, öğrenci etkileşimi, mesleki gelişim arzusu ve öğrenme topluluğuna aidiyet gibi unsurlar belirleyici rol oynamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin anlatıları, matematik öğretmenliğini yalnızca bir meslek değil, bireysel anlam ve kimlik inşası açısından derin bir aidiyet alanı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Öğrenciden gelen motivasyon kodunda ise öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için onların yapamadıkları sorularda destekleyici rol üstlenmekte, farklı zorluk seviyelerinde sorular sormakta ve öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler düzenlemektedirler. Bu süreçte işbirlikçi öğrenme yöntemleri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

"Yani ben işte şunu dikkat ettim sonraki zamanlarda hani çocuklara ezberleyebilecekleri sorular vermedim. Bazı öğrencilerin gerçekten çözmekten zevk alabilecekleri sorular sordum. 10 tane soru soruyorsam, 5 tanesini hani her öğrencinin yapabileceği de ama zor olan sorular da sormaya karar verdim. Sınavlarda." K7

Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını, gelişimlerini ve gösterdikleri merakı dikkatle takip ederek kendi mesleki motivasyonlarını sürdürmektedirler. Öğrencilerin öğrenme isteği, hevesi ve araştırmaya olan ilgisi öğretmenlerin motivasyonunu artıran önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir.

"Yani çocukların elde ettiği başarılar şu ara... beni çok motive ediyor açıkçası. Onlardaki heves, istek... beni çok motive ediyor. Ondan sonra yeni bir şey öğretebilme inancım beni motive ediyor. Yani öğretmenlikte hep maddi sıkıntılardan bahsediliyor. O zaten her meslekte var bence biraz. O yüzden maddi bir beklentim yok açıkçası benim. Ama çocukların istekleri, hevesleri, onların motivasyonları, başarıları, o başarıma duygularını yaşadıkları andaki o yüzlerindeki o şey beni çok motive ediyor açıkçası." K7

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine verdiği önem, öğrenci başarısını izlemeleri ve bu başarıdan duydukları memnuniyet ile doğrudan ilişkilidir. Hizmet içi eğitimlere katılmaları, yeni yöntemler öğrenme arzuları ve öğrenen bir öğretmen olma yönelimi, hem öğretmenlerin kendi içsel motivasyonunu beslemekte hem de öğrencilere daha etkili şekilde rehberlik etmelerini sağlamaktadır.

"Bilsem 'de öyle değil. Yani burada karşımda yani anlattığımda anlayınca yapıyor. Başka ekstra sorular getiriyor. Daha sizin bilmediğiniz şeyler de oluyor. Birlikte araştırıyorsunuz. Bir de ben hani bilmiyorum demekten hiç bozulmam. Evet evet. Çocukları dinleyebilirim yani." K8

İçsel güçler ve öğrenciden gelen motivasyon, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılığı beslemekte; özellikle öğrencilerin başarıları, gelişim süreçleri ve öğrenmeye yönelik hevesleri öğretmenin kendini işe yarar, değerli ve etkili hissetmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin matematiksel kimliğini besleyen temel bir duygusal kaynak olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin sürekli öğrenme arzusu, hizmet içi eğitimlere katılım, araştırma temelli projelere yönelim ve teknoloji destekli öğretim araçlarını etkin kullanma çabaları, matematiksel kimliğin dinamik, dönüşüme açık ve gelişim odaklı bir yapıda şekillendiğini göstermektedir. Bu yönüyle matematiksel kimlik, durağan bir yeterlilik algısından ziyade, yaşam boyu öğrenmeye açık bir kimlik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim yöntemleri açısından ise öğretmenler, öğrenci merkezli, sorgulama temelli ve esnek yapılı yaklaşımları benimsemekte; ders süreçlerini zenginleştirmek için disiplinler arası bağlantılar kurmakta ve farklılaştırılmış etkinliklerle öğrencilerin bireysel ilgilerini dikkate almaktadırlar. Bu, öğretmenlerin matematiksel kimliklerini sadece bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve keşfi destekleyen bir rol üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin matematiksel kimlikleri; öğrencilik dönemlerindeki rol modellerden beslenen, öğrencilerin başarısıyla pekişen, teknoloji ve yeni yaklaşımlarla gelişen, esnek öğretim anlayışıyla yeniden üretilen çok katmanlı bir yapıdır. Bu

yapı, öğretmenlerin mesleklerine dair duyduğu anlam, sorumluluk ve aidiyetin bütünsel bir yansımasıdır. Kod ve temalarla ilgili ayrıntılı açıklamalar Ek1 de verilmiştir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilerek araştırmanın yapısını oluşturan faktörler, bu alanda yapılmış çalışmalar ele alınarak tartışılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin öğretmen kimlik gelişimlerini incelemektir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Bilim ve Sanat Merkezleri’nde görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular, bu öğretmenlerin kimliklerinin, kişisel geçmişlerinden başlayarak görev yaptıkları kurumsal bağlama dek uzanan geniş bir yelpazede şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu kimliğin statik bir yapıdan öte, deneyimler, profesyonel öğrenme süreçleri, kişilerarası ilişkiler, öğretmenlik mesleğine yönelik içsel algılar ve kurumsal-toplumsal dinamikler arasındaki karmaşık etkileşimlerle sürekli yeniden müzakere edilen dinamik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu çok katmanlı yapı, öğretmen kimliğinin salt bireysel bir olgu olmayıp, sosyal ve bağlamsal unsurlarla derinden iç içe geçtiğini vurgulayan Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) ile Flores ve Day (2006) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin kimliklerini tanımlarken kullandıkları "deneyim ve mesleki kimlik," "profesyonel öğrenme süreçleri," "iletişim ve ilişkiler," "öğretmenlik algısı," ve "kurumsal algı ve toplumsal statü" temaları, bu çok boyutluluğun somut göstergeleridir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin temellerinin atılmasında, çocukluk ve gençlik yıllarında karşılaşılan öğretmen figürlerinin ve yaşanan eğitim deneyimlerinin belirleyici rolü, alanyazında da sıkça işaret edilen bir husustur. Katılımcıların, ilk ve ortaokul yıllarındaki öğretmenlerinden etkilenerek mesleğe yöneldiklerini ve onların öğretim yaklaşımlarını benimsediklerini belirtmeleri, Lortie’nin (1975) "gözlem yoluyla çıraklık" (apprenticeship of observation) kavramını desteklemektedir. Bu kavram, bireylerin öğrencilik deneyimleri boyunca öğretmenlerini gözlemleyerek mesleğe dair örtük bilgi ve inançlar geliştirdiğini ifade eder. Nitekim K7’nin "Aslında mesleğe ilkokul yıllarımda ‘Ben matematik öğretmeni olacağım’ diyordum" ve K4’ün "Tayfun Hocam hem matematiği hem öğretmenliği sevdiren

biriydi. Önümde rol model oldu" ifadeleri, erken dönem yaşantıların ve rol modellerin kimlik oluşumundaki kritik yerini göstermektedir. Bu durum, Bandura'nın (1986) Sosyal Bilişsel Teori'sindeki gözlemsel öğrenme ve model alma süreçlerinin meslek seçimi ve kimlik gelişimindeki etkisine de işaret etmektedir.

Profesyonel öğrenme süreçleri ve mesleki kimlik ilişkisi ele alındığında, öğretmenlerin lisans eğitimlerini ve staj deneyimlerini mesleki hazırlık açısından yetersiz buldukları görülmektedir. Katılımcıların, yapılandırmacı eğitim gibi çağdaş pedagojik yaklaşımların teoride işlenmesine rağmen uygulamasına dair yeterli donanımı lisans düzeyinde alamadıklarını (K7: "Yapılandırmacı eğitimin nasıl yapılacağına dair lisansta çok bir şey almadık") ifade etmeleri, öğretmen yetiştirme programlarındaki teori-pratik arasındaki kopukluğun sürdüğünü düşündürmektedir. Bu bulgu, Darling-Hammond (2006) ve Grossman ve McDonald (2008) gibi araştırmacıların öğretmen eğitiminin niteliği ve uygulamaya dönüklüğüne yönelik eleştirileriyle benzerlik göstermektedir. Staj sürelerinin kısalığı ve yetersizliği (K10: "Staj eğitiminde çok fayda alamadım") de öğretmen adaylarının meslekle gerçek anlamda yüzleşme ve pedagojik becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayan bir diğer etken olarak öne çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerin de benzer biçimde, çoğunlukla sunuş odaklı ve yüzeysel kalması nedeniyle öğretmenlerin güncel pedagojik yaklaşımları ve teknolojik araçları etkin kullanma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı (K7) belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığını ve sunulan eğitimlerin öğretmenlerin karşılaştığı gerçek sınıf sorunlarına çözüm üretmekten uzak kaldığını göstermektedir. Ancak, tüm bu sistemsel sınırlılıklara rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik yüksek motivasyonları, gönüllülükleri ve kendi çabalarıyla (TÜBİTAK projeleri, lisansüstü eğitimler vb.) öğrenme arayışları dikkat çekicidir. Bu proaktif tutum, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve mesleki adanmışlıklarının (Day & Gu, 2010) yanı sıra, "yaşam boyu öğrenen" kimliğini (Knowles, Holton, & Swanson, 2015) benimsediklerinin ve olumsuz koşullara rağmen kimliklerini olumlu yönde şekillendirme çabalarının bir yansımasıdır.

BİLSEM gibi kurumların, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimleri üzerinde farklılaştırıcı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusu, bu araştırmanın dikkate değer sonuçlarından. Esnek müfredat, proje temelli yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel yeteneklerine odaklanma ve disiplinlerarası çalışma olanakları, öğretmenlerin kendilerini daha özgür, yaratıcı, araştırmacı ve "öğrenen bir rehber" (K2: "Öğrencilerimle birlikte öğrenmeyi

daha çok seviyorum") olarak konumlandırmalarına imkân tanımaktadır. Bu ortam, öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını genişletmelerine ve geleneksel "bilgi aktarıcı" rolünden sıyrılarak daha yenilikçi kimlikler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Clandinin & Connelly, 1996). Teknolojinin (GeoGebra, Desmos, iPad Class vb.) etkin kullanımı da bu dönüşümü destekleyerek, öğretmenlerin öğretim süreçlerini zenginleştirmekte ve mesleki kimliklerine dijital yeterlilik boyutunu eklemektedir. K6'nın "Bilsem'de üst düzey problemler çözmek... bana heyecan veriyor" ifadesi, bu kurumların öğretmenlerin entelektüel merakını ve mesleki motivasyonunu nasıl desteklediğinin bir göstergesidir.

İletişim ve ilişkiler boyutu, öğretmen kimliğinin sosyal ve duyuşsal yönlerini belirginleştirmektedir. Öğrencilerle kurulan güçlü duygusal bağlar (K7: "Onların iyi haliyle ilgili olması bizi çok mutlu ediyor"), gelişimlerini destekleme arzusu ve başarılarından duyulan memnuniyet, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin temel motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Nitekim Ergen (2023), öğrencilerle kurulan sağlıklı bir iletişimin, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Ó'Gallchóir, O'Flaherty ve Hinchion (2018) da öğrenciler tarafından kullanılan ifadelerin ve hissedilen duyguların öğretmenlerin kendileriyle ilgili olması sebebiyle kimlikle bağlantılı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu etkileşimler, Palmer'ın (1997) vurguladığı gibi, öğretmenliğin sadece teknik bir görev değil, aynı zamanda derin bir ilişkisellik ve bağlılık gerektiren bir "gönül işi" olduğu anlayışını pekiştirir. Meslektaşlarla iş birliği ve deneyim paylaşımının (K10: "Deneyim paylaşmak bence çok kıymetli bir şey") taşıdığı önem de, öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları (Wenger, 1998) içinde kimliklerini geliştirdiklerini ve ortak bir mesleki kültür oluşturduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel yapılarına uyum sağlama ve esnek olma gerekliliğine dair farkındalıkları (K2) ise kapsayıcı bir öğretmen kimliğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, kurumsal algı ve toplumsal statü, öğretmenlerin mesleki kimliklerini şekillendiren temel dışsal faktörlerdendir. Öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı ve statüsü, öğretmenlerin meslek algılarını doğrudan etkilemektedir (Atmaca, 2020). OECD (2018) raporunda da öğretmenlerin toplumda değer görmelerinin gerekliliği ve bu saygınlığın onların öğretme becerilerini ve öğrencilerle ilişkilerini geliştirebileceği, dolayısıyla eğitim sisteminin başarısını etkileyebileceği ifade edilmiştir. Çelik (2020) de kurumsal algının ve toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının öğretmenlerin kimlik oluşumlarına katkıda bulunduğunu belirtir. Bu bağlamda, katılımcıların öğretmenliği toplumda halen saygın ve güvenilir bir meslek olarak algılaması (K6), mesleklerine yönelik idealist bakış açılarını

pekiştirmektedir. BİLSEM'lerin, standart müfredatın ve sınav odaklı sistemin yarattığı "sıkışmışlık" hissine (K10) kıyasla daha özgürleştirici ve geliştirici bir çalışma ortamı sunduğu algısı, bu kurumlardaki öğretmenlerin mesleki kimliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, velilerin sınav başarısı odaklı beklentileri gibi dışsal baskıların, öğretmenlerin bu özgürleştirici yaklaşımları uygulamada kısıtlayabildiği gerçeği, öğretmen kimliğinin sürekli bir müzakere ve uyum süreci içinde olduğunu (Sachs, 2005) ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik idealleri ile sistemin ve toplumun beklentileri arasında bir denge kurma çabasını yansıtır. Bu bağlamda, BİLSEM öğretmenlerinin zorluklara rağmen mesleklerine olan bağlılıkları ve öğrencilerine nitelikli eğitim sunma çabaları, onların dirençli ve adanmış profesyonel kimliklerini sergilemektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, BİLSEM'de görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimini etkileyen faktörler incelenmiş ve bu süreçte öğrenci deneyimleri, çalışma ortamı, mesleki gelişim faaliyetleri, sosyolojik etmenler ve eğitim politikaları gibi unsurların belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde, özel yetenekli öğrencilerle etkileşim ve bu öğrencilerin sorgulayıcı yaklaşımları kritik bir rol oynamaktadır. Subotnik (2011), özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın öğretmenleri yenilikçi pedagojik stratejiler geliştirmeye zorladığını ve bu durumun onların kimliklerini dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Miller (2008) ve Van Zoest ve Bohl (2005) ise sınıf içi deneyimlerin ve öğrenci etkileşimlerinin matematik öğretmenlerinin mesleki benlik algılarını doğrudan şekillendirdiğini belirtir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarından motive olduğunu ve teknoloji entegrasyonu gibi dinamik süreçlerle kendilerini sürekli güncellediklerini gösteren nitel verilerle örtüşmektedir.

Çalışma ortamının öğretmen kimliği üzerindeki etkisi, hem fiziksel koşullar hem de kurumsal destek mekanizmaları bağlamında dikkat çekicidir. Emre (2016) ve Altun (2006), öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyal ve pedagojik ortamının mesleki kimliklerinin oluşumunda merkezi bir rol oynadığını ortaya koyarken; BİLSEM'deki esnek müfredat ve zengin materyal imkânları, öğretmenlere yaratıcılıklarını sergileme fırsatı sunmaktadır. Bolam (2002), mesleki gelişimin ancak uygun çalışma ortamları ve standartların karşılanmasıyla mümkün olduğunu belirtirken, bu durum katılımcıların "proje tabanlı etkinliklerde özgür hissetme" ifadeleriyle somutlaşmaktadır. Ayrıca, meslektaşlar arası iş birliği ve deneyim paylaşımı, Wenger (1998) tarafından tanımlanan "öğrenen topluluklar" kavramıyla uyumlu bir şekilde, öğretmenlerin kimliklerini kolektif bir süreç içinde inşa etmelerini sağlamaktadır.

Mesleki gelişim ve eğitim politikaları bağlamında, hizmet içi eğitimler ve müfredat değişikliklerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkisi tartışmalıdır. Erdem (2019) ve Guskey (2002), mesleki eğitim programlarının pedagojik becerileri ve öğrenci merkezli yaklaşımları desteklediğini vurgularken; öğretmenlerin sık müfredat değişikliklerinden duyduğu rahatsızlık, Fullan'ın (2007) "anlamsız değişim" eleştirisiyle örtüşmektedir. Ball (2003) ise eğitim politikalarının öğretmenleri yenilikçiliğe zorladığını, ancak bu sürecin sahada yeterince desteklenmediğini belirtir. BİLSEM'deki öğretmenlerin teknolojiyi entegre etme çabaları, Trilling ve Fadel (2009) tarafından öne sürülen 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu olsa da, yapay zekâ gibi araçların sınıf içi kullanımına ilişkin kaygılar, öğretmenlerin "anlamli misyon" arayışını yansıtmaktadır.

Sosyolojik faktörler bağlamında, mesleki toplumsal statü ve sosyal destek mekanizmaları öğretmen kimliğinin inşasında belirleyicidir. Hargreaves (2000), toplumun öğretmenlere yüklediği değerin mesleki motivasyonu şekillendirdiğini belirtirken; BİLSEM öğretmenlerinin veli algısı ve sosyal statüye ilişkin kaygıları, bu durumun pratikte nasıl karmaşık sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Tschannen (2001) ve House (1981), meslektaşlar ve yönetimden alınan sosyal desteğin öğretmen kimliğini güçlendirdiğini vurgularken, BİLSEM'deki iş birliği kültürü ("herkes proje yapsın" anlayışı) bu argümanı destekler niteliktedir. Cobb (1976) ise olumlu sosyal ortamların mesleki süreklilik sağladığını belirterek, öğretmenlerin kültürel çeşitlilikle başa çıkma becerilerinin (örneğin Suriyeli öğrencilerle matematiksel iletişim) kimliklerini nasıl zenginleştirdiğine dikkat çeker.

Sonuç olarak, BİLSEM'deki matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimi, öğrenci etkileşiminden kurumsal politikalara, sosyal destek ağlarından bireysel gelişim çabalarına kadar çok katmanlı bir etkileşim alanında şekillenmektedir. Goodson (2003) ve Yavuz (2010), öğretmen kimliğinin yaşam boyu öğrenme ve kişisel deneyimlerle dinamik bir süreç olduğunu vurgularken; bu araştırma, özellikle özel yetenekli öğrencilerle çalışmanın ve esnek müfredat yapılarının öğretmenleri "bilgi üreticisi" ve "yenilikçi rehber" rollerine zorladığını ortaya koymaktadır. Ancak, eğitim politikalarının istikrarsızlığı ve toplumsal algıdaki çelişkiler, bu süreci zaman zaman sekteye uğratabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin sürdürülebilir gelişimi için politika yapıcılarının öğretmen sesine kulak vermesi ve kurum içi destek mekanizmalarını güçlendirmesi gerekmektedir.

BİLSEM' lerde görevli matematik öğretmenlerinin içsel motivasyonlarını sağlayan unsurlar, onların öğretmen kimlik gelişimlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Araştırma

bulguları, içsel motivasyonun temelinde ilgi ve merak, öğretim yöntemleri, içsel güçler, başarı ve deneyimler ile öğrenciden gelen motivasyonun yattığını göstermektedir. Bu unsurların birbiriyle etkileşimi, öğretmenlerin sadece pedagojik becerilerini değil, aynı zamanda mesleki bağlılıklarını ve matematik öğretimine dair kişisel anlamlarını da şekillendirmektedir. Özellikle öğrencilerin akademik gelişimi, yeni bilgiler edinme arzusu, teknolojiyi ders sürecine dahil etme olanakları ve farklı disiplinlerle bütünleşen etkinlikler, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu besleyen başlıca unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory) çerçevesinde açıklanabilir; bireylerin içsel motivasyonları, yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasıyla artar. Öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini görmesi (yeterlilik), dersleri kendi yöntemleriyle tasarlaması (özerklik) ve öğrencilerle güçlü ilişkiler kurması (ilişkili olma), içsel motivasyonlarını desteklemektedir. Bu bulgulara ek olarak, Gündüz ve Özyılmaz (2020) da öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında öğrenci başarısının ve öğrenme sürecine aktif katılımın önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin kendi gelişim yolculuklarına verdikleri önem, onların motivasyonlarını canlı tutan bir diğer kritik faktördür. Hizmet içi eğitimlere katılım, bilimsel etkinliklere dâhil olma ve araştırma temelli projelere yönelme gibi faaliyetler, öğretmenlerin hem bilgi donanımlarını artırmakta hem de mesleklerine duydukları heyecanı sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, Knowles'ın (1980) Yetişkin Öğrenme Teorisi (Andragoji) ile uyumludur; yetişkinler öğrenmeye içsel olarak motive olurlar ve öğrenmenin kendi deneyimleriyle ilişkili olmasını isterler. Özellikle dijital araçları ve teknolojik uygulamaları kullanma fırsatları, öğretmenlerin derslerini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirme isteğini pekiştirmekte, böylece öğretim sürecinin niteliğini artırarak mesleki doyumu desteklemektedir. Çokluk ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik istekliliklerinin mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Disiplinler arası etkinliklerle öğrencilerin ilgisini yakalama çabası ise, öğretmenlerin sürekli yenilik arayışı içinde olmalarını teşvik ederek, güncel eğitim yaklaşımlarına açıklıklarını göstermektedir.

Öğretim yöntemlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli, sorgulama temelli ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen yaklaşımları benimsediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, bireysel farklılıkları gözeten ve öğrenme sürecine esneklik kazandıran bu yöntemler, öğretmenin sadece bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenmeyi teşvik edici bir rol üstlendiğini düşündürmektedir. Bu yaklaşım,

Dewey'in (1938) deneyimsel öğrenme felsefesiyle paraleldir; öğrenmenin anlamlı olması için öğrencilerin aktif katılımı ve deneyimlemesi önemlidir. Yüksel (2018) de matematik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin dijital araçlar, somut materyaller ve farklılaştırılmış etkinlikler kullanarak matematiği daha erişilebilir ve anlamlı hale getirme çabaları, teknolojinin ve çeşitli öğretim stratejilerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

İçsel güçler ve öğrenciden gelen motivasyon, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını besleyen en temel unsurlardan biridir. Öğrencilerin başarıları, öğrenme istekleri ve gelişimleri, öğretmenler için mesleki doyumunu artıran ve kimliklerini besleyen temel etkenler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin elde ettiği başarılarından duydukları sevinç, onların mesleğe devam etme kararlılıklarını pekiştirmektedir. Bu bulgu, Lortie'nin (1975) öğretmenlik mesleğine özgü "psikolojik ödüller" kavramıyla açıklanabilir; öğretmenler, öğrencilerinin ilerlemesini ve başarısını görerek büyük bir içsel tatmin duyarlar. Şahin ve Can (2021) da öğretmenlerin mesleki doyumlarında öğrenci başarısının ve öğrenciyle kurulan olumlu ilişkinin belirleyici rol oynadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine verdikleri önem, öğrenci başarısını izlemeleri ve bu başarıdan duydukları memnuniyet ile doğrudan ilişkilidir. Hizmet içi eğitimlere katılmaları, yeni yöntemler öğrenme arzuları ve öğrenen bir öğretmen olma yönelimi, hem öğretmenlerin kendi içsel motivasyonunu beslemekte hem de öğrencilere daha etkili şekilde rehberlik etmelerini sağlamaktadır.

Sonuç olarak, BİLSEM'lerde görevli matematik öğretmenlerinin içsel motivasyonları, öğrenci odaklı etkileşimler, sürekli mesleki gelişim arzusu, yenilikçi öğretim yaklaşımları ve güçlü bir mesleki aidiyet duygusu ile beslenmektedir. Öğretmenlerin matematiksel kimlikleri, yalnızca bilgi aktarımından öte, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma sorumluluğunu içeren, dinamik ve dönüşüme açık bir yapıya sahiptir. Öğrencilik dönemlerindeki rol modellerden beslenen, öğrencilerin başarısıyla pekişen, teknoloji ve yeni yaklaşımlarla gelişen, esnek öğretim anlayışıyla yeniden üretilen bu çok katmanlı yapı, öğretmenlerin mesleklerine dair duyduğu anlam, sorumluluk ve aidiyetin bütünsel bir yansımasıdır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen programların ve çalışma ortamlarının, içsel motivasyonu artırarak daha etkili bir öğretim süreci sağlamadaki kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.2. Sonuç

Sonuç olarak, BİLSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ve kimlik gelişimlerine etki eden faktörler incelendiğinde bir dizi önemli bulguya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, çocukluk ve gençlik dönemlerindeki öğretmen deneyimlerinden güçlü şekilde etkilenmektedir. İlham verici öğretmen figürleri, mesleğe yönelimde ve öğretim yaklaşımlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu erken dönem deneyimleri, öğretmenlerin gelecekteki mesleki kimliklerinin temelini oluşturmakta ve onların öğretmenlik mesleğine bakış açılarını şekillendirmektedir.

Bilsem öğretmenliği deneyimi, öğretmenlerin profesyonel kimlik gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Esnek müfredat, proje temelli yaklaşımlar ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ortamları, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine ve yenilikçi öğretim yöntemleri uygulamalarına olanak tanımaktadır. Bu ortam, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmalarına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermelerine imkan sağlamaktadır.

Lisans eğitimlerinin içerik ve uygulama açısından yetersizliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kendi deneyimlerine dayalı çözümler geliştirmesine neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin pratik deneyimlerini artırırken, aynı zamanda onları sürekli öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmektedir. Teknoloji kullanımı, işbirlikçi öğrenme yaklaşımları ve öğrenci merkezli uygulamalar, öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen temel unsurlar arasındadır. Bu faktörler, öğretmenlerin çağdaş eğitim yöntemlerini benimsemelerine ve sürekli olarak kendilerini yenilemelerine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin başarıları, öğrenme isteği ve gelişimleri, öğretmenler için mesleki doyumu artıran ve kimliklerini besleyen temel etkenlerdir. Öğrencilerin ilerlemesini görmek, öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta ve onların mesleki kimliklerini güçlendirmektedir. Disiplinler arası etkinlikler, teknoloji kullanımı ve yetenekli öğrencilerle etkileşim, öğretmenlerin yeniliğe açık, araştırmacı ve gelişim odaklı matematiksel kimliğini desteklemektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar benimsemelerine yardımcı olmaktadır.

İçsel motivasyon, öğrenci etkileşimi, mesleki gelişim arzusu ve öğrenme topluluğuna aidiyet, öğretmenlerin matematiksel kimlik oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır. Bu unsurlar, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırmakta ve onları sürekli gelişim için motive etmektedir. Bu bulgular ışığında, Bilsem öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin

dinamik, dönüşüme açık ve sürekli gelişim odaklı bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısı ve gelişimi, öğretmenlerin motivasyonunu besleyen temel unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, esnek öğretim ortamları ve teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yenilikçi bir şekilde şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine, yeni öğretim yöntemlerini benimsemelerine ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. BİSEM öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bu dinamik yapısı, onların eğitim alanındaki gelişmelere açık olmalarını ve öğrencilerine en iyi şekilde rehberlik etmelerini sağlamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bulgular ışığında, BİSEM’lerde görevli matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimini desteklemek ve güçlendirmek için şu öneriler sunulabilir:

Öğretmen eğitim programlarının yeniden yapılandırılması: Lisans eğitimlerinde uygulama ve içerik açısından tespit edilen eksikliklerin giderilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi ve güncellenmesi söz konusu olabilir.

Mentorluk programlarının geliştirilmesi: Deneyimli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesini sağlayacak sistemli mentorluk programları uygulanabilir.

Sürekli mesleki gelişim fırsatlarının artırılması: Öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemleri, teknoloji entegrasyonu ve disiplinler arası yaklaşımlar konusunda düzenli eğitimler almasının sağlanmalıdır.

İşbirlikçi öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi: Öğretmenler arası işbirliğini ve deneyim paylaşımını artıracak platformlar ve etkinliklerin düzenlenebilir.

Teknoloji entegrasyonunun desteklenmesi: Eğitimde teknoloji kullanımını teşvik edecek altyapı ve eğitim olanakları sağlanmalıdır.

Esnek müfredat uygulamalarının yaygınlaştırılması: BİSEM’lerdeki esnek müfredat yaklaşımının diğer eğitim kurumlarına da uyarlanması için çalışmalar yapılabilir.

Öğrenci merkezli uygulamaların teşvik edilmesi: Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine odaklanan öğretim yaklaşımları desteklenmelidir.

Disiplinler arası projelerin artırılması: Matematik öğretimini diğer disiplinlerle ilişkilendiren proje çalışmaları teşvik edilmelidir.

Öğretmen motivasyonunu artırıcı stratejiler geliştirilmesi: Öğretmenlerin başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi için sistemler oluşturulmalıdır.

Öğrenme topluluklarının oluşturulması: Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri profesyonel öğrenme toplulukları kurulabilir.

Bu öneriler, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sürekli gelişimini destekleyecek ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.



KAYNAKLAR

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge
- Altun, T. (2006). Evaluating the impact of information and communications technology (ICT) on the culture of school: Strategies and implications for teacher education. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 177–198.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso Books.
- Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9–19.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (2004). Social identity theory and the organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 13(2), 134-165.
- Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Atik, S. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının Ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi (Doktora tezi , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641– 1669.
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. *International handbook of teacher education: Volume 1*, 487-522.
- Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 121–155.
- Aydın, F., ve Aslan, M. (2024). Öğretmen kimliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 231-262.
- Bacakoğlu, G. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi (Tez No. 530841) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16–25.
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72(3), 573–602.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beck, U. (2000). *What Is Globalization?*. Polity Press
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Routledge.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In *The principles and practice of teaching*.
- Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education*, 76, 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.007>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700- 719.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Abant Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197–202.

<https://doi.org/10.1080/02783190109554098>

- Cheung, H. Y. (2008) Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers, *Journal of In-Service Education*, 34(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/13674580802003060>
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Cobb, P. (1976). Social support and teacher stress. *Journal of Educational Psychology*.
- Condon, L. (2024). *Who am I as a math teacher? How early-career teachers negotiate their mathematics teaching identity in context* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage Publications.
- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics." *University*
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çelik, M., & Kıldan, A. O. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve öğretim uygulamaları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(201), 45-67. *of Chicago Legal Forum*.
- Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615–641
- Çetinkaya, M. (2021). Öğretmen kimliği ve topluma rehberlik. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 45–57.
- Çitil, M. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 123-140.
- Çitil, M. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi. İçinde U. Sak (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin okulda sosyal uyum davranışları* (ss. 121–146). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, S. ve Yılmaz, F. (2017). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yeterlilikleri ve mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 209-224.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9696-5>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- 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.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). Global teacher status index 2018.
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Pioker, F. C., & Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 1189-1213.
- Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22 , 121-131. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25830>
- Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review*, 35(2), 265-293.
- Eğmir, E., ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103– 112
- Emre, E. (2016). Öğretmen kimlik gelişimi ve okul kültürü ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*.
- Erdem, A. R. (2019). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2019). Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki

- gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 243-260.
- Erdoğan, B. (2018). Öğretmenin mentor rolü ve öğrenci gelişimi. *Eğitim ve Gelişim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 32-40.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Fraser-Seeto, K. T., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n1.1>
- Friesen, M. D., & 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.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Open University Press.
- Graffam, B. (2006). Creativity and giftedness in mathematics education. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 343-362.
- Graven, M. (2004). Investigating mathematics teacher learning within an in-service community of practice: The centrality of confidence. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 177-211.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

- Gündüz, M. ve Özyılmaz, A. (2020). Öğretmenlerin mesleki motivasyon kaynakları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17.
- Güven, S., & Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. University of Chicago Press.
- Hall, S. (1996). "Introduction: Who Needs 'Identity'?" *Questions of Cultural Identity*, edited by Stuart Hall and Paul du Gay, SAGE Publications.
- Handa, S. (2020). Supporting gifted learners: Insights into differentiated instruction. *Gifted Education International*, 36(2), 140–155.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heyd-Metzuyanım, E., Tabach, M., & Nachlieli, T. (2016). Opportunities for learning given to prospective mathematics teachers: Between ritual and explorative instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 547–574.
- Hodges, T. E., & Cady, J. A. (2012). Negotiating context to construct professional identities: The case of mathematics teaching. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 268–279.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Howard, E. Z. (1965). To feel like a teacher. *Journal of Teacher Education*, 16(4), 453–455.
- Hur, J. W. (2016). The impact of digital storytelling on educators' teaching and learning practices. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 57–81.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- Karslı, E. (2023) . Staj Süresi Boyunca Öğretmen Kimliğinin Geliştirilmesi (Tez No. 815907) (Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi) . YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kavrayıcı, C. (2019). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Tez No. 544087) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Kaya, F., & Demir, S. (2019). Eğitimde yönlendirici rol olarak öğretmen. *Eğitim Psikolojisi*

Çalışmaları, 12(3), 83–94.

Khalil, M., & Accariya, M. (2016). Challenging gifted students: Effective classroom practices. *Educational Studies*, 42(4), 354–369.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Follett Publishing Company.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Kreiner, G. E., & Sheep, M. L. (2009). Balancing borders and bridges: Negotiating the work-home interface via boundary work tactics. *Academy of Management Journal*, 52(4), 704-730.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.

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(8), 899- 916

Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.

Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 19–44). Springer.

Levent, F. (2014). Üstün yetenekli bireylerin eğitimi: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 33–45

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Pro-Ed.

Martin, D. B. (1997). Mathematics socialization and identity among African-Americans: Community forces, school forces, and individual agency (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).

Maslow, A. H. (2005). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.

MEB Bilsem Yönergesi (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Merseth, K., Sommer, J., & Dickstein, S. (2008). Bridging worlds: Changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 89– 108. <http://www.jstor.org/stable/23478983>

Mezulis, A. H., & Abramson, L. Y. (2004). The self-serving attributional bias: A meta- analytic review. *Psychological Bulletin*, 130(5), 711.

- Miedijensky, S. (2018). The role of enrichment programs in fostering the potential of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 319–334.
- Miller, J. (2008). Teacher identity. In *Encyclopedia of teacher education*.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1–9.
- Nardi, B. A. (2019). *The sociality of work: From the sociology of work to the sociality of work*. Springer.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187.
- Ó Gallchóir, C., O'Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European journal of teacher education*, 41(2), 138-156. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416087>
- OECD (2018). Teachers professional development and the impact of status in the profession. OECD Education Working Papers, No. 174, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jrs2r3mrg27-en>
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. <http://www.jstor.org/stable/23478979>
- Özdemir, T. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin imajı hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Öztürk, C. (2014). *Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Rolü ve Önemi*. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 1(1), 23-35.
- Palmer, P. J. (1997). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Phillipson, S. N., & McCann, M. (2007). Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives. *Roeper Review*, 29(1), 20-26.
- Pişkin, M. (2003). Özsayıyı geliştirme eğitimi. İçinde Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* (ss. 95–123). Nobel Yayıncılık.
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Supporting gifted students in the regular classroom: Effective strategies for teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 33–42.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. *Perspectives on Work and Meaning*, 56-78.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Prufrock Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.
- Satmaz, İ., & Kıncal, R. Y. (2023). Matematik kimliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 75–88.
- Sfard, A., & 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.
- Sheffield, L. J. (2003). *Extending the challenge in mathematics: Developing mathematical promise in K–8 students*. Corwin Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107
- Smith, C., & Laslett, R. (2002). *Effective classroom management: A teacher's guide*. Routledge.
- Solomon, Y. (2009). *Mathematical literacy: Developing identities of inclusion*. Routledge.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Stuart, T., & Beste, A. (2008). Farklı olduğumu biliyordum. *Gönenli A.(Çev.)*, Ankara: Kök.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Şahin, A. ve Can, N. (2021). Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 527-542.
- Şahin, F. (2015). Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 45-60.

- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict* (pp. 56–65). *Organizational Identity: A Reader*.
- Tavşanlı, Ö. F., & Saraç, E. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 689-703.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361–370.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Öğretmen (Türkçe sözlük). <https://www.tdk.gov.tr>
- Van Putten, S., Stols, G., & Howie, S. (2014). Do mathematics teachers implement the mathematical discourse in instruction? *South African Journal of Education*, 34(1), 1–16.
- Van Zoest, L. R., & Bohl, J. V. (2005). Mathematics teacher identity: A framework for understanding secondary school mathematics teachers’ learning through practice. *Teacher Development*, 9(3), 315–345.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory Into Practice*, 44(2), 90-97.
- Vegas, E. (2019). *Profesión: Profesor en América Latina, ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 269–282.
- Yavuz, C. (2010). Teacher identity: An investigation of personal and professional experiences of Turkish efl teachers (Tez No. 278028) [*Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi*]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmen kimliğinin oluşumunda deneyimlerin rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Yepsen, R. (1993). Saturation pointers. *Men’s Health*, 8.
- Yıldız, E. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde uygulanan modeller. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 78-92.

Yüksel, Y. (2018). Matematik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 268-292.

Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19.



EKLER

Ek 1: Araştırmadaki Kodların Matematiksel Kimliğe Katkısı ve İlişkisi

Tema	İç Motivasyonu Sağlayan Unsurlar
Kod	Matematiksel Kimliğe Katkısı
İlgi ve Merak	Öğrenmeye açık ve keşfetmeye istekli öğretmen profili, bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirme ve disiplinler arası düşünme becerileriyle zenginleşen bir matematiksel kimlik geliştirir
Öğretim Yöntemleri	Problem çözme, araştırma yapma ve sorgulamayı merkeze alan öğretim anlayışı, sınıf içinde aktif, üretken ve düşünmeye dayalı bir matematiksel kimliğin oluşmasını destekler.
İçsel Güçler	Mesleki doyum ve anlam arayışı, matematiğe olan bağlılığı derinleştirerek öğretmen kimliğinde süreklilik ve tutarlılık sağlar.
Başarı ve Deneyim	Olumlu geçmiş deneyimler ve rol modeller, mesleğe idealist bir yaklaşım kazandırarak öğretmenin matematiksel kimliğini özdeşimle biçimlendirir.
Öğrenciden Gelen Motivasyon	Öğrencilerin gelişimi ve başarısıyla pekişen yeterlilik algısı, öğretmeni rehberlik odaklı ve öğrenci başarısıyla bütünleşmiş bir matematiksel kimlik inşa etmeye yönlendirir.
Tema	Mesleki Kimlik Algısı
Kod	Matematiksel Kimliğe Katkısı
Deneyim	Geçmiş deneyimlerle şekillenen öznel bağlar, matematiksel kimliğin duygusal ve bilişsel yönlerini harmanlayan derinlikli bir öğretmen profili oluşturur.
Profesyonel Öğrenme Süreçleri	Sürekli gelişim arzusu, öğretmeni öğrenen birey konumuna yerleştirerek yenilikçi ve dönüşen bir matematiksel kimlik kazandırır.
İletişim ve İlişkiler	Empati ve iş birliğine dayalı insan ilişkileri, matematik öğretmenliğini yalnızca bir bilgi aktarımı değil, sosyal ve duygusal bir etkileşim alanı olarak da tanımlayan bir kimlik algısı geliştirir.

Öğretmenlik Algısı	Öğretmenliğe dair idealize edilmiş bakış açısı, matematik öğretmenliğini toplumsal katkı ve değer üretme alanı olarak gören anlam temelli bir kimlik inşasına katkı sağlar.
Kurumsal Algı ve Toplumsal Statü	Kurumsal yapı ve eğitim politikalarının etkisi, öğretmenin pedagojik tercihlerini ve yaratıcılığını şekillendirerek matematiksel kimliğin sınıf içi uygulanabilirliğini ya sınırlandırır ya da geliştirir.
Tema	Kimlik Gelişimine Etki Eden Faktörler
Kod	Matematiksel Kimliğe Katkısı
Öğretmen Gelişimi	Sürekli öğrenen öğretmen kimliği gelişir; teknoloji ve yeniliğe açık bir matematik öğretmeni profili oluşur.
Çalışma Ortamı ve Mesleki Destek	İşbirlikçi meslektaş ilişkileri ve kurumsal destek mesleki doyumu artırır. Öğretmen, destek gördükçe kendini daha profesyonel ve uzman bir matematikçi olarak konumlandırır.
Sosyo-Kültürel Etkiler	Öğretmen, sosyal adalet ve eşitlik temelli bir matematik eğitimi anlayışı geliştirir; kapsayıcı kimlik oluşur.
Öğrenci Kaynaklı Faktörler	Öğretmen, rehberlik eden, birlikte öğrenen ve güncel pedagojiyi takip eden bir matematik öğretmeni kimliği geliştirir.
Eğitim Politikaları ve Müfredat	Esnek ortamda öğretmen, uzmanlaşma alanını daha özgür biçimde inşa eder; bu da öz-yeterlik algısını artırır.

EK 2. Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-97068729
Konu : Araştırma İzni

20.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 22.01.2024 tarihli ve 458516 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 13.02.2024 tarihli ve E-12018877-604.01.02-96515281 sayılı Onayı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Döne YAGMUR'un, "Bilim Sanat Merkezlerinde Görevli Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının ekli listede belirtilen okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı'nın doldurulup araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerini ve gereğini arz / rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formları (3 Sayfa)
- 4-Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5-Fiziki Zararları Karşılama Taahhütnamesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Aliağa, Balçova, Bayraklı, Bergama, Bornova, Buca,
Çiğli, Gazimir, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere,
Ödemiş, Tire, Torbalı, Urla İlçe MEM.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Fevzipaşa mah. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji3_1@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@izn01.kop.tr

Bilgi için: Doğu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi : Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksongu.meb.gov.tr> adresinden 1878-9ad2-3c6f-970a-5c6a kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :08/12/2023 Toplantı Sayısı:12 Karar No :2023/600
Araştırmanın Başlığı	Bilim, Sanat Merkezlerinde Görevli Matematik Öğretmenlerinin Öğretmen Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Yardımcı Araştırmacı	Döne YAĞMUR Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	17097 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GIBİDİR
08/12/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan