



DOI: 10.18039/ajesi.1331749

## Preschool Teachers' Views on Their Professional Identities During the Pandemic (COVID-19) Period

Mehmet Oğuz GÖLE<sup>1</sup>, Mustafa NİSAN<sup>2</sup>, Aysel TÜFEKÇİ<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 24.07.2023 **Date Accepted:** 12.11.2023 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

The study aims to examine preschool teachers' views on professional identity formation. A basic qualitative research design was used in the study. The study group consisted of 12 female preschool teachers with 0-5, 6-15 and 16 years or more of professional experience, four working in kindergarten and eight working in preschool. The research data were collected using a structured interview technique and the content analyzed. In the content analysis process, the qualitative data obtained from the interviews were analyzed by the researchers, and codes, categories and themes were developed. As a result of the analysis of the data, three main themes related to the research questions were obtained: (a) school environment, (b) field of study, and (c) social position. According to the study's findings, it was determined that the relationships between teachers and parents, administrators and colleagues in the school environment and their attitudes and behaviors towards preschool teachers are important in forming preschool teachers' professional identities. Loving people, children and the profession, reasons for choosing the profession and the economic opportunities provided by the profession were found to impact professional identity. It was also seen that situations such as the society's perspective on the teaching profession and the prestige of the profession also affect the formation of professional identity.

**Keywords:** Professional identity, preschool teachers, COVID-19 pandemic period

**Cite:** Göle, M.O., Nisan, M. & Tüfekçi A. (2024). Preschool teachers' views on their professional identities during the pandemic (COVID-19) period. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 55-88. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1331749>



<sup>1</sup> Lecturer Dr, Afyon Kocatepe University, Afyon Vocational School, Child Development Program, Türkiye, [mogole@aku.edu.tr](mailto:mogole@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2826-1790>

<sup>2</sup> (Corresponding author) Lecturer, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla Vocational School, Child Development Program, Türkiye, [mustafanisan@mu.edu.tr](mailto:mustafanisan@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr, Gazi University, Faculty of Education, Basic Education, Türkiye, [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7792-5624>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Gazi University, dated 06.04.2021 and issue number 06.



DOI: 10.18039/ajesi.1331749

## Pandemi (COVID-19) Döneminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşleri

Mehmet Oğuz GÖLE<sup>1</sup>, Mustafa NİŞAN<sup>2</sup>, Aysel TÜFEKÇİ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 24.07.2023 Kabul Tarihi: 12.11.2023 Türü<sup>4</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumuna yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda; 0-5, 6-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, dördü anasınıfında ve sekizi anaokulunda görev yapmakta olan 12 kadın okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde görüşmelerden elde edilen nitel veriler araştırmacılar tarafından incelenerek kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda araştırma soruları ile ilişkili olarak (a) okul ortamı, (b) çalışma alanı ve (c) toplumsal konum olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda okul ortamındaki öğretmen ve veli, yönetici ve meslektaş arasındaki ilişkilerin ve bunların okul öncesi öğretmenine karşı tutum ve davranışlarının önemli olduğu belirlenmiştir. İnsanları, çocukları ve mesleği sevmeye, mesleği tercih etme nedenleri ve mesleğin sağladığı ekonomik imkânların mesleki kimlik üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine toplumun bakış açısı, mesleğin saygınlığı gibi durumların da mesleki kimlik oluşumunu etkilediği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** mesleki kimlik, okul öncesi öğretmenliği, covid-19 pandemi dönemi

**Atıf:** Göle, M.O., Nişan, M. ve Tüfekçi A. (2024). Pandemi (COVID-19) döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 55-88. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1331749>

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, [mogole@aku.edu.tr](mailto:mogole@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2826-1790>

<sup>2</sup> (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, [mustafanisan@mu.edu.tr](mailto:mustafanisan@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7792-5624>

<sup>4</sup> Bu çalışma Gazi Üniversitesi'nin 06.04.2021 tarih ve 06 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Kimlik kavramıyla ilgili çeşitli görüşler ve teoriler bulunmaktadır. Erikson'un psikososyal teorisi bunlardan bir tanesidir. Bu teoriye göre birey doğumdan ölüme kadar yaş aralığı ve özellikleri değişen gelişim dönemlerinden geçmektedir. Geçilen dönemlerin her birinde birey çeşitli psikososyal krizlerle karşı karşıya kalmakta ve başarılı bir kimlik oluşumu için bu krizlerin çözülmesi gerekmektedir, aksi durumda kimlik oluşumu olumsuz yönde etkilenmektedir. Teorinin diğer bir önemli özelliği ise herhangi bir dönemdeki krizlerin diğer dönemlerde çözülebilmeye imkânının olmasıdır. Birey herhangi bir dönemde yaşadığı krizi çözemediğinde diğer döneme geçebilmekte ve kriz yeni geçilen dönemde çözülebilmektedir. Krizlerin çözülüp çözülmemesi süreci ve yaşam boyu edinilen deneyimler kimliğin değişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır (Erikson ve Erikson, 1998; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Miller, 2009). Buna göre kimlik oluşumu tamamlanan değil sürekli oluş halinde ki bir süreç olarak görülebilir.

Kimliğe farklı bir bakış açısı sunan bir diğer görüş ise anlatı teorisidir. Anlatı teorisine göre otobiyografik olsun veya olmasın, anlatılan ya da anlatılması seçilen hikâyeler ve hikâyelerdeki unsurlar bireyin kimlik oluşumu hakkında iç görü sağlamaktadır. Bireyin anlatılarından yola çıkarak, birey hakkında veya onun kim olduğuyla ilgili bilgiler keşfedilmekte ve kimliği ortaya çıkarılmaktadır. Örneğin birey kendisini öğretmen olarak adlandırdığında, öğretmen ismi ile temsil edilen roller, sorumluluklar ve duygular anlatılar yoluyla ortaya çıkmaktadır (Clandinin ve Connelly, 2000; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Harre' ve Van Langenhove, 1999).

Kimliğe dair bir diğer bakış açısı ise Gee'nin (2000) konumlandırma teorisidir. Teoriye göre birey dili (anlatım, konuşma, yazma vb.) kullanmak suretiyle kendisini ve başkalarını konumlandırmakta ve başkaları tarafından da konumlandırılmaktadır. Bireyin hem kendisini konumlandırması hem de başkası tarafından konumlandırılması kimliğin sabit değil değişken olması anlamına gelmektedir. Gee'ye (2000) göre dört farklı kimlik kategorisi bulunmaktadır: (a) doğal/doğa, (b) söylem, (c) yakınlık/yakın çevresel ve (d) kurumsal. Doğal/doğa kimliği, bireyin genetik/biyolojik mirası, cinsiyeti, fiziksel özellikleri ve yetenekleridir. Söylem kimliği, başkalarının bireyi çeşitli özelliklere göre (düşünceli, kibar vb.) nitelendirmesidir. Yakınlık/yakın çevresel kimlik, bireyin kendisini ilişkilendirdiği şeylere ve gruplara karşı sosyal ve kültürel uygulamalarıdır. Kurumsal kimlik ise bireyin çeşitli rollerini ifade eder. Kurumsal kimlikte birey kendisini rolleri ile mühendis, hemşire, anne veya baba olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik de kurumsal kimlik kategorisinde yer almaktadır. İcra edilen mesleğin bireyin kimliğine etki etmesi mesleki kimlik kavramıyla açıklanmaktadır.

Mesleki kimlik, bir mesleğe mensup bireylerin kendilerini nasıl tanımladığı, başkalarının onları nasıl tanımladığı ve deneyimlerin, uygulamaların sürekli yorumlanmasıyla şekillenen statik değil dinamik bir süreçtir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Browne, 2011; Lasky, 2005; Neary, 2014). Kimlik, bireyin kendisiyle ilgili tanımlamaların yanı sıra başkalarının bireyi nasıl tanımlandığı ve onun bu tanımlamaları kabul edip etmemesiyle de ortaya çıkmaktadır (De Pina-Cabral, 2010; Wehmeyer, 2013). Bu bakış açısıyla öğretmenlik kimliği, mesleği icra edenlerin kendileri ya da başkaları tarafından yapılan tanımlamalarda dile getirilen mesleki niteliklerden oluşur (Beauchamp ve Thomas, 2009; Sachs, 2001). Öğretmenlik kimliğinin oluşumu bir anda değil zaman içerisinde gerçekleşir. Öğretmenin mesleki kariyer sürecinde yaşadığı belirsizlikler, çatışmalar, çatışma çözme deneyimleri gibi unsurlar mesleki kimliğini keşfetmesinde rol oynar. Dolayısıyla öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşumu zaman alan ve sürekli oluş halindeki bir keşif sürecidir (Friesen ve Besley, 2013; Meijer, De Graaf ve Meirink, 2011).

Öğretmenlik kimliğinin şekillenmesinde rol oynayan bir diğer unsur da günlük mesleki uygulamalardır. Farklı branşlardaki (okul öncesi, sınıf, müzik, resim, edebiyat, coğrafya, matematik vb. öğretmenliği) öğretmenlerin uygulamalarında çalıştıkları kademe ve branşa özel durumlar onların mesleki kimlik tanımlarına da yansır. Her ne kadar tüm kademe ve branşlarda mesleğin temel rol ve sorumlulukları açısından benzerlikler olsa da öğretmenler kendi kademe ve branşlarına özgü belirsizlikler, çatışmalar ve çatışma çözme deneyimleri yaşayabilirler ve bu durum onların mesleki kimliklerini keşfetme sürecinde farklılıklara yol açabilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl tanımladıkları diğer kademe ve branşlardaki öğretmenlere göre farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin günlük mesleki deneyimleri öğretmenlik kimliğindeki değişimi, gelişimi, rollerini ve sorumluluklarını anlamada yararlı bir kaynak olabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Coldron ve Smitg, 1999; Olsen, 2008). Meslek ile ilgili çeşitli rol ve sorumlulukları üstlenme ve role uygun beklentiler bireyin mesleki kimliği adlandırıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Çünkü ad koymanın ve tanımlamanın büyük bir gücü bulunmaktadır. Çoğu zaman birey kendini tanımladığında veya adlandırdığında, aslında bir kimliği var eder (Hamilton ve Pinnegar, 2015). Okul öncesi öğretmeni” adı da zaman içinde değişen çeşitli rol ve sorumlulukları ifade eder (Ashforth ve Mael, 2001; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Simpson ve Carroll, 2008). Okul öncesi öğretmenin rolleri ve kimliği kültür, kurum, çocukla etkileşim gibi birçok unsurun birleşmesiyle dinamik bir ortamda gelişmektedir (Jephcote ve Salisbury, 2009). Okul öncesi öğretmenin kimliği dinamik ortamda gelişmesiyle birlikte beklentiler, talepler ve öğretilerde bulunması gereken özellikler de değişmektedir (Moloney, 2010).

Günümüzde bir okul öncesi öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir; sabırlı, enerjik, iyimser, esnek ve yaratıcı olmak, mizah duygusuna sahip olmak, hevesli ve işinden zevk almak, destekleyici ve teşvik edici olmak, eğitim programını uygulamak, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almak ve ilgilerini bilmek, çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim ortamı hazırlamak ve uygulamalar yapmak, alanı hakkında bilgili ve planlı olmak, çocuklarla ve aileleriyle iyi ilişkiler kurmak (Biddle vd., 2013; Bredekamp ve Copple, 2009; Brock, 2006; Kandır, Özbey ve İnal Kızıltepe, 2010; Langford, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Ryan ve Grieshaber, 2005).

Okul öncesi eğitim programı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkilemektedir (Sofou ve Tsafos, 2010). Ancak Woodrow'a (2007) göre eğitim programlarının giderek merkezî hâle gelmesi ve programların uygulanmasında gelişimsel ve uygulama standartlarının giderek artması okul öncesi öğretmenlik kimliğini özerklik açısından olumsuz yönde etkilemektedir. Şöyle ki, eğitim programının uygulanması mesleğe yeni başlayan ya da deneyimli öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunu ve yeniden şekillenmesini sağlamakta ve mesleki kimliğin özerk profesyonellikten düzenlenmiş profesyonelliğe geçmesine yol açmaktadır (Ortlipp, Arthur ve Woodrow, 2011). Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerinin yükselmesi için profesyonelleşmesi gerektiği ve profesyonelliğin mesleki kimliğin bir parçası olduğu belirtilmektedir (Hochschild, 2003). Profesyonel bir okul öncesi öğretmeni belirli bir çerçeve içerisinde tanımlanmış ilişkiler kurar (Thomas, 2009). Profesyonellik çerçevesi, okul öncesi öğretmenin teknik becerilere, uzmanlık bilgi ve niteliklerine uygun hareket etmeye odaklanmasını sağlar (Gibson, 2013; Osgood, 2010). Okul öncesi öğretmenin mesleki özellikleri arasında yer alan liderlik, çocuklar ve ailelerle iletişim, paydaşlarla iş birliği ve ortak karar alma gibi özellikler okul öncesi öğretmenin demokratik profesyonelliği olarak tanımlanmaktadır (Oberhuemer, 2004; Wannan, 2005). Demokratik profesyonel özellikleri olan öğretmen mesleğinde yüksek düzeyde katılım ve derin bağlılık gösterir ve buna bağlı olarak da mesleğinin normlarını, kurumun bakış açısını ve inançlarını

kendi kimliğiyle bütünleştirebilir (Henderson ve Kesson 2004; Hogg ve Terry, 2000; Passmore, Turner ve Prescott, 2019).

Anlaşıldığı üzere, mesleki kimliğin oluşumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Murray, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda aylık gelir, eğitim düzeyi ve geçmişi, iş pozisyonu, medeni durum gibi faktörler yer almaktadır. Bunların yanında öğretmenin ailesinin, eğitim uzmanlarının, yönetim yetkisi olanların ve meslektaşların beklenti ve algıları gibi faktörler de belirtilmektedir (Doğan ve Erdiller Yatmaz, 2018; Murray, 2006). Etkili faktörlerden biri de öğretmenin cinsiyetidir. Okul öncesi öğretmenliği, öğretmenin sınıfta çocuklarla bir günü geçirmesi, onların bakımı ve beslenmeleriyle ilgilenmesi, çocukları takip etmesi gibi görevler nedeniyle eğitim gerektirmeyen, bir nevi yedek annelik şeklinde görülebilmekte ve sıklıkla kadınlara özgü bir meslek olarak değerlendirilmektedir (Granrusten; 2016; Langford, 2010; Moss, 2006).

Çok yönlü, etkili ve verimli bir öğretmen olmak zorlu bir sürecin ürünüdür; kişinin inançları, mesleki uygulamaları, görevleri ve öğretme talepleri üzerine sürekli olarak düşünmeyi gerektirir (Flores ve Day, 2006). Öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerine ilişkin algılarıyla, yeterlilikleriyle, eğitim dünyasındaki değişikliklerle başa çıkma becerileri, mesleki gelişimi ve mesleğini yapma istekliliğini etkilemektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Flores ve Day, 2006). Flores ve Day (2006) öğretmenlerin yaşam öyküleri ve işyerinin mesleki kimlikle güçlü bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre okul, öğretmenlerin öğretim anlayışını şekillendirmekte, mesleki öğrenimi ve gelişimlerini kolaylaştırmakta veya engellemektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel yaşam öyküsü de mesleki kimlik oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Hanna, vd., (2019) 2000-2018 yılları arasında yürütülmüş araştırmalar üzerinde yaptıkları incelemeler sonucunda öğretmenlik kimliğinin 59 bileşenini tespit etmiş, bunları öz-imağ, motivasyon, bağlılık, öz-yeterlilik, görev algısı ve iş tatmini olarak altı temel başlık altında gruplandırmışlardır.

## Problem Durumu

Uluslararası alanyazında genel olarak öğretmenlik mesleki kimliği üzerine çalışmalara ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliğine odaklı çalışmalar da mevcuttur (Androusou ve Tsafos, 2018; Atilas vd., 2021; Eadie vd., 2022; Fisherman, 2015; Moloney, 2010; Sisson, 2011; Wistoft, Clark ve Qvortrup, 2022). Ancak Türkiye’de yürütülmüş araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları farklı branşlarla birlikte (Bayrak Özmutlu, 2018; Öztürk, 2016; Soylu ve Esen, 2022) ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle ilgili olarak ise sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Gelir (2023) pandeminin öğretmen kimliğine etkisi, Karlıdağ ve Sağlam (2021) okul öncesi öğretmenlerinin ilk 3 yıldaki meslek yaşantılarıyla ilgili, Polat, Balaban ve Aydın (2022) ve Çobanoğlu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarına yönelik, Bozali ve Camadan (2018) mesleki benlik saygısı ve mesleki haz ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu’nun (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunu ve Akalın’ın (2006) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algılarını incelediği araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin doğrudan mesleki kimlik oluşumuna yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Toplumsal kriz dönemlerinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri de bu süreçten etkilenir ve yeniden inşaaya açık hâle gelir (Hamilton ve Pinnegar, 2015; Zembylas, 2005), çünkü bireysel olan toplumsal olandan bağımsız düşünülmediğinden (Sarup, 1993) tüm toplumu etkileyen COVID-19 pandemi sürecinde yaşanan olayların öğretmenleri de etkilemiş olması beklenmektedir. COVID-19 pandemisi dünya genelinde toplumları ve bireyleri güçlü bir şekilde etkilemiştir. İnsanların hayatlarını kaybetmesi, virüsle mücadele, karantina süreci, ekonomik zorluklar, uzaktan çalışma ve uzaktan öğretim durumlarıyla insanlar karşı karşıya gelmişlerdir. COVID-19 pandemisi her mesleği etkilediği gibi okul öncesi öğretmenleri de etkilemiştir. Bazı branş öğretmenleri uzaktan eğitim verebilirken okul öncesi öğretmenleri yüz yüze eğitime devam etmiştir. Yüz yüze eğitim sürecinde hem çocukların hem de kendilerinin ve ailesinin sağlıklarını koruyarak ve bu süreçte eğitime de devam ederek zorlayıcı bir süreçten geçmişlerdir. Mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları Türkiye’yi de etkisi altına almış olan COVID-19 pandemisi döneminde incelenmiştir. Mevcut çalışmanın değişimin hızlı olduğu günümüz dünyasında, toplumsal krizler zamanında öğretmenlik kimliğinin şekillenmesinde rol oynayan unsurların neler olduğunun ve öğretmenlerin değişimle nasıl baş ettiklerinin anlaşılmasının ileride yaşanabilecek kriz dönemlerinde erken müdahale çalışmalarını için yol gösterici olabileceği ve okul öncesi öğretmenlerine odaklı olması nedeniyle ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, mesleki kimliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu aile, meslektaş, iş ortamı gibi sosyal çevre unsurları nasıl etkilemektedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu kültür nasıl etkilemektedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Nitel araştırma türleri içerisinde “temel nitel araştırma” desenine yer verilmektedir (Merriam, 2018; Patton, 2014). Merriam ve Grenier’e (2019) göre temel nitel araştırmanın kaynağı yapılandırmacıdır. Merriam ve Tisdell’e (2015) göre ise temel nitel araştırmanın kaynağı, insanların bir etkinliğin veya deneyimin anlamını oluşturarak bilgi inşa ettikleri inancıdır. Temel nitel araştırma insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenir (Merriam, 2018). Temel nitel araştırmanın eğitimde en yaygın nitel araştırma çeşidi olduğu ve eğitim süreçlerine ilişkin derinlemesine anlayış elde etmek için uygun bir desen olduğu vurgulanmaktadır (Merriam’dan aktaran Worthington, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi döneminde mesleki kimliklerine yönelik deneyim ve görüşlerini anlamayı amaçlayan bu çalışma temel nitel araştırma deseni tasarlansmıştır.



## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Merriam (2018)'a göre genelleme, istatistiksel anlamda nitel araştırmacının amacı olmadığı için olasılıklı örnekleme yerine olasılıksız örnekleme kullanılır ve en yaygın olası ise amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak ve derinlemesine çalışmak için bilgi bakımından zengin durumların seçildiği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem çeşididir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik tekniği amaçsal örneklemede kullanılan yaygın teknikler arasında yer almaktadır. Amaçlı örnekleme, bilgi için çeşitli ve zengin durumların seçilmesine olanak sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ise çeşitlilikten ortaya çıkan deneyimleri belirlemede kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Araştırmada yaş, kıdem ve çalıştığı kurum türü dikkate alınarak katılımcı çeşitliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

### *Katılımcı Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Çalışılan Kurum Türü
K1	K	49	30	Evli	2	Anaokulu
K2	K	48	27	Evli	2	Ana sınıfı
K3	K	29	5	Evli	1	Ana sınıfı
K4	K	26	5	Bekâr	0	Ana sınıfı
K5	K	37	12	Evli	2	Anaokulu
K6	K	24	15	Evli	2	Ana sınıfı
K7	K	35	14	Evli	2	Anaokulu
K8	K	26	4	Evli	Hamile	Anaokulu
K9	K	39	17	Evli	2	Anaokulu
K10	K	44	23	Evli	2	Anaokulu
K11	K	29	5	Evli	Hamile	Anaokulu
K12	K	34	12	Evli	1	Anaokulu

Katılımcı sayısı belirlenirken maksimum çeşitlemenin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dördü anasınıfında, sekizi anaokulunda görev yapmakta olan on iki kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 24-49 arasında, mesleki kıdemleri 4-30 yıl arasında değişmektedir ve devlete bağlı anaokulu veya anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla, metin içerisinde gerçek isimlerinin yerine K1...K12 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bir veri toplama tekniği olarak görüşme, gözlemleyemediğimiz durumlar, duygular ve insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmede, genelde katılımcılara sorulacak sorular araştırmacı tarafından önceden oluşturulur ve görüşme sürecinde bu sorulara bağlı kalınır (Glesne, 2020).

Yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk iki yazar tarafından ilgili alanyazın incelenmiş, sorular oluşturulmuş, nitel araştırma alanında uzman ve çalışmanın

üçüncü yazarı olan öğretim elemanın görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, soruların oluşturulmasında, soruların yönlendirici olmamasına, katılımcıların kendini ifade etmesini sağlayacak özellikte, açık uçlu, anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeler öncesinde katılımcılar ile iletişime geçilerek görüşmenin yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme öncesinde araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımcı onam formu, kişisel bilgi formu ve görüşme soruları katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcı onam formu ve kişisel bilgi formu görüşme öncesinde katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Yapılan görüşmelerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliğinin korunacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler ilk iki yazar tarafından ve COVID-19 pandemi dönemi olması nedeniyle çevrimiçi uygulamalardan yararlanarak video konferans veya sağlıklı ilgili önlemler alınarak yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiş ve 40-60 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılardan görüşmelerin kayıt altına alınması için izin alınmış, her bir görüşme tamamlandıktan sonra da görüşmelerin dökümleri yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri araştırma soruları çerçevesinde içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile verilerden anlamlara ulaşmak amaçlanmıştır (Patton, 2014). İçerik analizi öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik görüşleri, mesleki kimliklerinin oluşumunda çevre (aile, meslektaş iş ortamı vb.) etkisi ve mesleki kimlik oluşumunda kültürün etkisi konularında görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar öncelikle ilk iki yazar tarafından tekrar tekrar okunmuş, ardından kodlamaları yapılmıştır. Kodlar incelenerek benzer olan kodlardan kategoriler belirlenmiş, ardından ilişkili kategoriler temalar altında toplanmıştır. Veri analizi daha sonra üçüncü yazar tarafından gözden geçirilmiş, elde edilen temalar ve kategoriler üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklıdır (Glesne, 2020; Merriam, 2018). Nitel araştırma terminolojisinde geçerlik güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık kavramına yer verilir ve inandırıcılığı sağlamakta sıklıkla kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için meslektaş değerlendirmesi (uzman görüşü), zengin betimleme ve çeşitlemeye yer verilmiştir (Creswell, 2014). Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ve veri analizinde uzman görüşünden yararlanılmış, araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmadan elde edilen bulgular katılımcılardan alıntılarla sunularak zengin betimlemeye özen gösterilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmasına dikkat edilerek analizci çeşitlemesi sağlanmıştır.

### **Etik Konular**

Araştırma süresince, görüşme ve yayın etiği kurallarına ve ilkelerine uyulmuş, katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak destek vermişler ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 06.04.2021 tarihinde Etik Kurul izni alınmıştır.



## Bulgular

Verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik görüş ve deneyimleri ile ilgili olarak (a) okul ortamı, (b) çalışma alanı ve (c) toplumsal konum olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Aşağıda her bir tema ve o tema altında yer alan kategoriler çerçevesinde elde edilen bulgular verilerinden örneklerle sunulmuştur.

### Okul Ortamı

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda mesleki kimlik oluşumunda okul ortamı teması altında veli, yönetici, fiziksel ortam, kurum tipi ve meslektaş kategorilerinin olduğu görülmektedir.

### Veli faktörü

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre veliler öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecinde olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı şekilde rol oynamaktadırlar. Katılımcılar, velilerin olumsuz tutum ve davranışlarından, eğitim sürecine aşırı müdahale etmelerinden dolayı stres yaşadıklarını ve bu durumun mesleğe yönelik idealist yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

“Velilerin aşırı müdahalesi oluyorsa, bunlar tabii ki okul öncesi öğretmenlerimizi iten şeyler, bıktıran şeyler. Daha doğrusu olumsuz etkileniyor ve kendisini geri çekiyor. Dolayısıyla ne yapıyor öğretmen? Üzgün, verimsiz hâle geliyor, vazgeçiyor.” (K2)

“Atanıyorsun, idealistsin. Öyle olmamalı, şöyle olmalı, bunu veliye öğretmeye çalışıyorduk. Sonra baktık, gördük, velilerden tepkiler gelmeye başladı. Kötü ve olumsuz şeyleri duymak istemiyorlar. Artık bu konuda ben çok üzülüm. Bununla ilgili şikâyet ettiler beni. Ben psikolog muymuşum falan filan. Bu arada bir kötü yargılandım ben. Ondan sonra bu bana biraz ket vurdu. Biraz frenlemek zorunda hissettim kendimi.” (K10)

Katılımcılar, veliler çocuklarının eğitimleriyle ilgilendiklerinde, öğretmenlere destek olduklarında ve veliler arasında iyi ilişkiler kurulduğunda, öğretmenlerin mutlu olduğunu ve daha fazla çalışma isteği duyduklarını belirtmişlerdir.

“Veli seni desteklerse. Bir grubum vardı, WhatsApp grubu kurmuşlar, hemen görev paylaşımı yapıyorlardı. O dediğim şey hemen benim için hazırды. Yani o kadar eğlenceli geçiyordu ki günlerimiz. Kimse kimseyi yanlış anlamıyordu. Herkes birbirinin çocuğu için uğraşıyordu. O grubu üç yaşında almıştım, üç sene çalıştım inanın ağlaya ağlaya mezun ettik. Yani diyorsun ki okul öncesi eğitimi evet değer görüyor. Öğretmen olarak ben de değerliyim onların gözünde. Bakıcı değil bir öğretmenim diyorsun. İnsan şevke geliyor işte.” (K12)

“Çocuğun ne yediğinden çok ne yaptığıyla ilgilenen veliler de çok fazla, ‘Yapmamız gereken bir şey var mı evde destekleyelim.’ Böyle velileri görmek beni çok mutlu ediyor ve daha çok böyle bir şeyler yapmayı, verici olmayı, acaba yarın ne yapsam ne öğretsem, nasıl farklı anlatsam gibi düşünceler...” (K7)

### Yönetici faktörü

Katılımcıların mesleki kimlik oluşumunda yöneticilerin rolüne yönelik ise ağırlıklı olarak olumsuz etkileri dile getirilmiştir. Bu kapsamda, yöneticilerin öğretmenleri sınırlandırma, yapılacak çalışmalara engel olma, prosedür ve yönetmelikleri öne sürme, okul öncesi alanında

bilgi sahibi olmama, maddi ve manevi destek vermeme gibi yönetici davranışlarının etkili olduğu vurgulanmıştır.

Yöneticilerin öğretmenleri sınırlandırması ve çalışmalara engel olması ile ilgili olarak bir katılımcı şöyle bir deneyimini dile getirmiştir:

“O günkü etkinliğimde çocuklar da eşofman giysin ben de giyeyim, çok farklı bir ortam olsun istedim ama idarecim; sen bir öğretmensin, kıyafetin ne falan deyip bana çok engel olmaya çalıştı. Çok da moralim bozulmuştu açıkçası. İstediklerinizi yapmakta sınırlandırılıyorsunuz maalesef.” (K5)

Katılımcı ifadelerine göre yöneticiler yalnızca etkinlikleri engellemekle kalmıyor, bazen de prosedür, kanun ve yönetmeliklerle öğretmenlerin idealist yaklaşım ve teşebbüslerine ket de vuruyorlar.

“Yani bence öğretmenin idealistliğini idareciler kırıyor. Bir şey yapmak istediğinde kanun, yönetmelik gibi engel çıkartıyorlar.” (K3)

“Hani olan şartlar içinde yapacak bir şeyi yok tavrıyla yaklaştıkları için zamanla o ikileme ben de düşmedim değil yani. “İdealist olma hocam.” Hatta bana o cümleyi bile kurmuştu: ‘Herkes buraya idealist gelir, sonra realist olarak geri dönerler memleketlerine’ diye. O yüzden bence en önemlisi idarecinin öğretmene destek verip vermemesi.” (K11)

Okul öncesi öğretmenleri yöneticilerin kendilerini engellemek yerine desteklemelerini beklediklerini, desteklenmediklerinde mesleki şevklerinin kırıldığını ifade etmişlerdir.

Daha önceki çalıştığım kurumda projeler yaptım. Türkiye ikincisi oldum. Yurt dışına gittim. Buraya geldiğimde hiçbiri yoktu. Yapmak istedim, önümü açan bir idareci yoktu. O yüzden ben de diğer arkadaşlarıma ayak uydurdum.” (K7)

Katılımcılar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda olumsuz rol oynayan bir diğer unsurun da yöneticilerin okul öncesine dair bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir.

“Okul müdürleri olsun ilçe milli eğitim olsun, okul öncesine dair hiçbir şey bilmiyorlar ve siz bir şey ortaya koymaya çalıştığınızda onu da nasıl gerçekleştirebileceğinizi hem anlamıyorlar hem de hep böyle prosedürleri öne sürüyorlar. Çünkü okul öncesi alanını sadece böyle gösteri, çocukların sahneye çıkıp gösteri yaptığı bir alan olarak görüyorlar. Öğretmenlerin de idealistliğini körelten en büyük nokta bu.” (K4)

Benzer şekilde bir başka katılımcı da üst yönetim kademesinde yer alanların alan bilgisi eksikliğinin okul öncesi öğretmeni olarak kendi mesleki kimlik algısını nasıl olumsuz yönde etkilediğini bir anısını paylaşarak şöyle dile getirmiştir:

“İlk başladığım yıllarda köy okuluna gittim, koşullar çok zordu, zorlayıcıydı. Köyleri dolaştık, evleri, çocukları topladık, yani toplama şeklinde getirdik. Sınıfımda çok fazla davranış problemi vardı. Davranış problemlerinde çok büyük ilerleme kaydettik ama sınıfıma gelen bir müfettiş, ilk gün sınıfa 5 dakika girdi, çıktı ve arkasından 1 ay sonra tekrar geldi, teftişe geldi. Sınıfıma girdi ve tekrar sınıftan çıktı ve beni yanına çağırdı. Bana dedi ki; ‘Siz bu sınıfta bir gelişim görüyor musunuz?’ dedi. Ben öylece kaldım. ‘Nasıl yani’ dedim? ‘İlk zamanda girdiğim sınıfla aynı’ dedi. ‘Duvarlarda hiçbir şey yok, şurada bir şey yok, burada bir şey yok’ falan... Oysaki benim öğrencilerim tuvalet bile kullanmayı bilmiyorlardı, tuvalet bile yoktu velilerle birleşip tuvalet yapmıştık, tuvalet eğitimi bile vermiştik. Bu kişinin bunlardan haberi yoktu. Çok ciddi davranış problemleri vardı ama şimdi saygı duyarak, izin isteyerek alma davranışları yerleşmişti. Ve bence gelişimleri çok iyiydi o anlamda ama bunu görememiş olması, beni yargılamış olması beni mesleki anlamda çok soğutmuştu ilk günlerde. Sonrasında hep kendimi suçlu hissettim; ben iyi bir öğretmen olamadım, ben iyi bir öğretmen değilim diye uzun yıllar kendimi suçladım.” (K6)

### **Fiziksel ortam faktörü**

Katılımcılar, mesleki kimlik oluşum sürecinde etkili bir diğer unsur olan fiziksel ortamlarla ilgili olarak sınıf mevcudu, yardımcı personel ve teknolojik donanım konularına değinmişlerdir.

“İlk çalıştığım yerde sınıf sayım az olduğundan yetebiliyordum, hatta çocukların sayısını arttırmaya çalıştım ama sonra atandığım başka bir kurumda sayılar çok fazlaydı, otuz beş öğrenciyle çalıştım. Evet, bu kadar öğrenciye yetemedim. Yetemediğimi veremediğimi düşününce kendimi rahatsız hissettim. Bu benim motivasyonumu çok düşürdü.” (K7)

“Yani mesela senelerdir biz diyoruz ki sınıfımızda bir yardımcımız olsun, sabit olsun, değişmesin. Ama biz bunları hep kız meslekten gelen ya da üniversitelerden gelen stajyerler ile işimizi yürütmeye çalıştık. Ama onlar da buraya bu işi öğrenmeye geliyorlar. Bir yardımcımız olsa biz de çok bunalmayız.” (K10)

Fiziksel ortam konusunda katılımcıların görüşlerinde pandemi sürecinde bir değişim olduğu ve bunun özellikle teknoloji ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

“Pandemiden sonra ne olacağını bilmiyorum, neye dönüşecek acaba, nasıl bir şey olacak. Ona yönelik belirsizliğe yönelik bir endişe oldu. Belki de bambaşka bir ortam olacak ya da bu dijital platformlar çok çok daha gelişip, şey mi olacak diye düşünüyorum; belki hologram halinde bir yerde bulunacağız.” (K3)

### **Kurum tipi faktörü**

Katılımcıların okul ortamı ile ilgili olarak mesleki kimlik oluşumunda etkili bir diğer unsurun kurum tipi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılar anaokullarında çalışıyor olmanın mesleki kimlik oluşumunda olumlu, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışıyor olmanın ise anlaşılma ve dışlanma nedeniyle olumsuz rol oynadığını belirtmişlerdir.

“İlkokuldaki anasınıfında görev yaptım. Orada çalışırken diğer öğretmen arkadaşların dışındaydık. O zaman çok şaşırılmışım, meslekte ilk şaşırıldığım şeydi. Okul öncesi öğretmenleri demek, bir okulun hep bir yan kolu, içinde değiller, dışındalar gibi gelmişti. Bağımsız anaokuluna gelince bu yıkıldı tabii.” (K8)

“Anaokulunda da çalıştım anasınıfında da çalıştım fakat kız mesleğin anasınıfında çalışmadım. Ben anaokulunda çalışmaktan hoşnudum ve anaokulunda çalışmanın daha avantajlı olduğunu düşünüyorum çünkü orada seni anlayan bir idareci ve öğretmen arkadaşların var fakat ilköğretimlerdeki anasınıflarında bu yok. Müdürün veya diğer öğretmenlerin bakış açıları daha farklı olabiliyor.” (K7)

### **Meslektaş faktörü**

Katılımcıların okul ortamı ile ilgili olarak mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu dile getirdikleri son unsur meslektaşlar olmuştur. Meslektaşların, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecindeki idealizmin korunmasında ya da kaybedilmesinde etkili oldukları görülmektedir.

“İlk çalıştığım okul, daha böyle çok yıllık öğretmenlerin oldukları okuldu. Onun dışında bakış açıları da 20. yılına 30. yılına yaklaşımlarından dolayı mı insanlar sadece ek ders, maaş şeyiyle bakıyorlar. Orada çok yapmak istediklerimi ifade edemiyordum. Şey gibi algılanıyordu; ‘çıtayı yükseltme’ ve çıtayı yükseltme dedikleri şey de derste gitar çalmak. ‘Ama diğer sınıfın hocası gitar çalıyormuş siz neden çalmıyorsunuz?’ gibi bir şey deyince, ‘Ek iş çıkarma bize, yani veliler bize bu taleple gelmesinler.’ Yani düzenleri oluşmuş o zamana kadar, aynı okula yıllardır devam ediyorlar.” (K3)

“Öğretmenler olarak böyle bir yarış içinde olmak, özellikle anaokullarında bir yarış içine girme durumu var. Bunu biraz yadırgadım.” (K11)

Katılımcılar, ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin kendi mesleki kimlik oluşumunda olumlu ve olumsuz etkilerine de değinmişlerdir.

“Daha önceden de okul öncesi öğretmeni görmüş ama bizim sadece sınıfta çizgi film izletip, oyun oynattığımızı düşünüyorlar. Hiçbir şey yaptığımızı düşünmüyorlar sınıf öğretmenleri ama zamanla bu algıları değişti en azından.” (K4)

“Ama şu birkaç yıldır öğretmen arkadaşlarımızdan şunu duyuyoruz, belki de aynı okulda yerleşik çalışmanın faydaları. Mesela; ‘Anasınıfından gelen öğrencilerimiz çok daha farklı, çok daha ileri.’ Tabii bunları duymak insanın idealizmini körüklüyor. ‘Evet, biz de çocuklara bir şeyler katıyoruz.’ O duygu insanı daha değerli hissettiriyor tabii ki.” (K6)

## **Çalışma alanı**

Katılımcılar görüşmelerde okul öncesi eğitimi alanında çalışıyor olmanın mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu tema kapsamında sevgi, mesleki özellikler, meslek tercihi, gelir düzeyi ve deneyim kategorilerinin olduğu görülmektedir.

## **Sevgi faktörü**

Katılımcılar okul öncesi öğretmenliği mesleğini yapmak için çocukları sevmenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Teyzem sınıf öğretmeni idi. Okuluna çok gidip gelirdim. Çocuklarla aram inanılmaz iyiydi. Çocukları gerçekten çok seviyorum. Sonra stajlara gittiğimde baktım ki çocukların dünyası çok farklı. Çok zorlandım ama ben hiçbir şey yapamıyordum. Sonra şeyi öğrendim, çocukları sevince bu iş oluyormuş. Çocukları sevmekle başlıyor bütün mesele. Yoksa parası için yapılacak iş değil.” (K1)

Çocuk sevgisinin yanı sıra, genel olarak insan sevgisinin de önemine değinilmiştir.

“İnsanları seven zaten doğal olarak çocukları da sever. İnsanları olduğu gibi kabul etmesini bilecek. Yoksa eğitimci olamaz, eğitemez. Yoksa sadece sınıfta zaman geçirir, ders saatini doldurur, verilen planı uyguladım bitti benden bu kadar der. Bir memurdan farkı kalmaz.” (K2)

Sevgi bağlamında son olarak katılımcılar, mesleğe yönelik sevgiyi vurgulamışlardır.

“Şöyle, öncelikle bence mesleğini sevmeli. ‘Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol’ diyorlar ya, bu böyle olmuyor gerçekten. Çünkü bu pandemi sürecinde o kadar çok yorulduk ki. Maddi olarak da manevi olarak da. Biz bağımsız anaokulları olarak sadece 5-6 hafta uzaktan eğitim yaptık. Onun dışında hep yüz yüze eğitim yaptık.” (K8)

“Bir şansım olsa yine bu bölümü seçerdim. Yeni şeyler öğrenmek, yeni şeyler yapmak çocuklarla birlikte, onların büyüdüğünü görmek, onların geliştiklerini görmek daha güzel diye düşünüyorum.” (K5)

## **Mesleki özellikler faktörü**

Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri bağlamında katılımcılar, sevecen, güler yüzlü, sabırlı ve yeniliklere ve kendini geliştirmeye açık olma gibi mesleki özelliklerinin önemine değinmişlerdir.

“En başta güler yüzlü olmak zorundayız. Çocuk onu gördüğü zaman, mesela ilk geldikleri gün o korku bile kenara atılabiliyor. O güler yüz, işte yakınlık. Bunlar kesinlikle olmalı.” (K10)

“Hani en önemlisi benim için kişilik özelliği gibi görülüyor ama sıcakkanlı olmalı. Veli öğretmene bir şey danışmak istediğinde çekinerek söylememeli bunu.” (K11)

“Başka ne olabilir, sabırlı olur. Sabırlı olmalı yani o bizim için çok önemli.” (K12)

Bir katılımcı, öğretmenin yeniliğe ve kendini geliştirmeye açık olma özelliklerini pandemi bağlamında şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle kendini yenileyebilmeli çünkü günümüz şartları sürekli değişiyor, sürekli yenileniyor. Mesela işte 1-2 yıldır pandemi nedeniyle yine farklı bir deneyim kazandı. Onun dışında kendini eğitimsel anlamda da yenileyebilmeli. Yani kurslar, seminerler, hizmet içi eğitimler vesaire. Ya da yeni çıkan ne bileyim kitaplar olsun, ürünler olsun hepsi konusunda güncel olaylar, bilgi sahibi olabilmeli.” (K9)

### **Meslek tercihi faktörü**

Katılımcıların yanıtlarında, mesleki kimliğin oluşumunda etkili bir diğer unsur olarak meslek tercihine yer verilmiş, okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Meslek tercihinde öğrenme merakının, atama sürecinin kolay olduğu yönünde çevreden edinilen bilgilerin, kendi öğrenim geçmişinde okul öncesi öğretmenlerine duyulan hayranlığın, üniversiteye giriş sınavında aldıkları puanın ve üniversite tercihi yapma yaşlarının etkili oldukları dile getirilmiştir.

“Öğretmenlik öğrenme yolculuğu hiç bitmeyen bir şeydi benim için. Aslında öğretmekten çok öğrenmeye daha çok meraklı olduğum için o sürecin hiç bitmeyeceği bir alan olarak kabul ettim öğretmenliği.” (K4)

“Ablam tercih döneminde yardımcı oldu. Dönemin atanma süreçleri, biliyorsunuz hani hangi bölümler daha çabuk atanıyor, daha çabuk iş sahibi olunuyor diye düşününce bu bölümün çok avantajlı olduğunu ve alanın da açık olduğunu gördük ve bu yüzden bu bölüme yöneldik.” (K5)

“Ben aslında okulu hiç sevmeyen biriydim, ilkokula da çok zor alıştım. Öğle aralarında okulun ana sınıfını keşfettim. Öğretmenimiz bizi alışalım diye oraya bırakıyordu. O zaman hayranlıkla izliyordum anaokulu öğretmenini, işte nasıl davranıyor, nasıl yapıyordu, o kadına hayrandım. O an karar verdim. Dedim, ‘Ben de büyüünce anaokulu öğretmeni olacağım.’” (K8)

“Bir kere 18 yaşındaki bir insan ne kadar bilinçli bir tercih yapabilir hayatıyla ilgili. Ben şu an, 40 yaşlarıma yaklaştığım zamanda, daha çok farkına, ayırımına varıyorum bunun. Çok bilinçli bir tercih yapmadım ben. Açıkçası öğretmenliğin ne ifade ettiğini, bir öğretmen olmanın neleri olacağını, neleri getireceğinin bilinciyle seçmedim yani bunu. O açıdan benim için neydi; sadece yarın öbür gün ilerleyen süreçte belki hayatımı kolaylaştıracak bir meslek, tatili var ondan sonra işte yani çalışma saatleri daha az falan. Bunları düşünerek tercih yaptım.” (K6)

“Aslında istediğim bir yer değildi. Yani o andaki şey, kazanayım, artık bu sınav şeyinden çıkayım, bir kurtuluş gibi oradan, sadece öyle bir yere yerleşmek ile başlayan bir şeydi zaten. Sayısalcıyım ben, tıp istiyordum, okul öncesi ile ilgisi yok. Hatta kazandığım için bile mutlu degildim.” (K3)

### **Gelir düzeyi faktörü**

Katılımcıların verdikleri yanıtlarda öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olmasının da mesleki kimlik oluşumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

“Artı işin maddi boyutları var. Ortaokul öğrencisi bile şunu söylemişti bana bir zamanlar, hiç unutmuyorum; iki tane çocuk şey konuşuyorlar ‘Hocam tatilde ne yapacaksınız, artık Uludağ’a gidirsiniz’ falan filan diye. Bir tanesi de dedi ki; ‘Ne gidecek oğlum Uludağ’a. Öğretmenin Uludağ’a gidecek parası mı var?’ dedi. Bunu hiç unutmuyorum. Ortaokul

öğrencisi bunun farkında. Öğretmen gezmiyor, görmüyor, kendini geliştirmiyor. Kredi borcu olmayan hiçbir öğretmen yok. Borç ödemekten tatile gidemiyor öğretmen, bir kültür gezisi yapamıyor. Yani kısırlandı öğretmenler de.” (K1)

### **Deneyim faktörü**

Katılımcılar öğretmenlik sürecindeki yaşantının, atanma öncesi ve atandıktan sonraki deneyimlerin mesleğe farklı açılardan bakmayı sağladığını belirtmişlerdir.

Atanma öncesi üniversite eğitimi deneyiminin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecinde, aldıkları eğitimin kalitesine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu görülmüştür.

“Öncelikle bakış açımın değiştiği nokta üniversite. Ben üniversiteye başladığım yıllarda, bizim üniversitedeki hocalarımız alanında çok iyi hocalardı. Çok kıymetli ve değerli hocalardan eğitim aldık. Onların bize öğrettikleri benim bakış açımı değiştirdi. Ben zaten mesleğimi, öğretmenlik mesleğini, üniversiteyi okumaya başladığım yıllarda sevmeye başladım. Ne anlam ifade ettiğini orada öğrendim.” (K6)

“Hocam bana ilk çok zor geldi. Neden? Bizim doğru düzgün bölüm hocamız yoktu. Bize hep farklı fakültelerden hocalar geliyordu. Ben gerçekten bir tane şarkı, çocuk şarkısı bilerek atanmadım. Yani bomboş geldim sayılır. İnan plan yazmayı bilmiyordum. Nasıl plan yapılır, plan nedir bilmeyerek atandım.” (K12)

Verilen yanıtlarda ayrıca, atanma sonrası mesleki deneyimin öğretmenlerin mesleği daha iyi anlamalarında, benimsemelerinde ve anlamlı bulmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

“Hani öğretmenliğe atandığımda öğretmenlik benim için boş bir çerçeveydi. Öğretmenliği yaparak öğreniyorsun, öğretmenliğin içinde öğreniyorsun. Öğretmenliğe başlayıncaya kadar sen hayalinde bir öğretmenlik biçimi oluşturuyorsun.” (K9)

### **Toplumsal Konum**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda toplumsal konum teması altında saygınlık, toplumun bakış açısı, bakıcı imgesi ve medya kategorilerinin olduğu görülmektedir.

### **Saygınlık faktörü**

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, öğretmenlik mesleğinin zaman içerisinde saygınlığının azaldığını belirtmişlerdir.

“İşte benim teyzem, eniştem öğretmendi, bir sürü akrabam var, onlara sokakta yürürken insanların saygı duyduğunu hissederdim. Beni inanılmaz cezbetti bu saygınlık. Eskisi gibi saygın bir meslek olduğunu düşünmüyorum asla! ‘Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol’ diye bir zihniyet geliştirdi şu anda.” (K1)

“Toplumumuzda öğretmenlik eskiden çok yüce bir meslekti bana göre. Şu son dönemde öğretmenlere karşı bakış açısının çok değiştiği düşünüyorum, yani bir saygı gerçekten yok. Ne velilerden ne de dediğim gibi yöneticilerden, toplumdan. Toplum genelinde öğretmenlik şey olarak görülüyor, nasıl derler... ‘Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol’.” (K4)

Bazı katılımcılar ise mesleki saygınlıkta öğretmenlerin kendi rollerine vurgu yapmışlardır.



“Yani öğretmenlik değer görmüyor, çocuklar saygı göstermiyor, veliler saygı göstermiyor, gibi konularda yakınmalar oluyor. Yani siz kendiniz o mesleği taşıyabildiğiniz sürece saygı görüyorsunuz, sevgi de görüyorsunuz.” (K9)

### **Toplumun bakış açısı faktörü**

Katılımcılar, toplumun öğretmenlik ve okul öncesi öğretmenliğine bakış açısının onların mesleki kimlik oluşumunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin kolay gelir elde edilen bir meslek olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

“Bakış açısı; öğretmen evinde oturuyor, evde yatarak para kazanıyor, zaten onların da bir şey yaptığı yok. Bu açıdan da daha da olumsuzlaştı toplumun gözünde.” (K4)

Ayrıca, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışında toplumsal cinsiyetin etkili olduğu ve bu nedenle de öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü de dile getirilmiştir.

“Bir de herhalde şey de var, kadın olmanın, çalışma saatlerinin hani kadınlara daha uygun olması. Çünkü yarın öbür gün çocuğumuz çocuğumuz olur, onlara ayıracak vaktimiz olur, evimizle ilgilecek zamanımız olur mantığıyla. Onları da hep bize empoze ettikleri için.” (K6)

Katılımcılar pandemi sürecinde toplumda öğretmenlik mesleğine bakış açısının olumlu yönde değiştiğini, mesleğin zorluğu ve öneminin toplum tarafından daha iyi anlaşıldığını da belirtmişlerdir.

“Pandemide gerçekten bu öğretmenlerin işi zor demişlerdir. Biz evde bir tanesiyle uğraşamazken acaba onlar okulda otuz tane çocukla neler yapıyorlardır, demişlerdir.” (K7)

“Öğretmenliğin biraz değil fazlaca önemi anlaşıldı. Bunda ders düştü, ders başladı, çocuğum dinliyor musun? şeklinde. Ya o öğretmenliğin o çocukların okula gitmesinin nasıl bir şey olduğunu anlamış oldular. Okul öncesi öğretmenine bile evde eğitim verir misiniz? Evde çocuğuma özel eğitim verir misiniz? şeklinde talepler bile oldu bu süreçte.” (K9)

Toplumun öğretmene bakış açısı bağlamında son olarak özellikle kentlerdeki velilerin günümüz teknolojisinin de imkanlarını kullanmak suretiyle internet üzerinden bilgi edinmeye ve edindikleri bilgilerle öğretmeni yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Şimdi Google anneleri diye bir şey çıktı biliyorsun. Her şeyi Google'dan öğreniyorlar ve gelip burada, bize şey soran oldu mesela: Hocam sınıfı Montessori'ye göre mi düzenlediniz acaba? diyenler falan. Düzenledim ama gel bak bakalım olmuş mu falan demişliğim olmuştur. Beğenmediysen değiştirelim falan dediğim. O yüzden kırsal kesimde öğretmenlik yapmak bence tatmin edici, okul öncesinde. Diğerleri için bir şey söyleyemem. Bir köyde öğretmen olmayı tercih ederim, il merkezinde öğretmen olmaktansa.” (K1)

### **Bakıcı imgesi faktörü**

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynler tarafından bakıcı olarak görüldüğünü ve bundan rahatsızlık duyduklarını belirtmişler, bazıları ise bu durumun ebeveynlerin çocukların beslenme ve sağlıkları ile ilgili endişelerinden kaynaklandığını dile getirmiştir.

“Bakıcı gibi hissediyorsunuz kendinizi... Bugün ne yedi? diye sorduğunda orada kopuyor teller. Ne yedi bugün? İşte beslenmesini bitirdi mi? dediği anda sen zaten öğretmenlik sıfatından çıkmış hissediyorsun kendini.” (K1)

“Bakıcı diyorlar. Mesela akşamüstü geldikleri zaman ‘Ee öğretmenim, yemeğini yedi mi? Terledi mi?’ İşte ‘Hocam atletini değiştirdin mi?’ Yani bizim okulda bulunma amacımız o değil.” (K12)

Bazı katılımcılar ise ebeveynlerdeki bakıcı imgesinin ebeveynin çalışma durumu, sosyoekonomik düzeyi, kent ya da kırsalda yaşaması gibi özelliklerle ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşe göre çalışan, sosyoekonomik düzeyi iyi olan ve kentlerde yaşayan annelerde çocuklarını onlar işte iken çocukların bakımı ve güvenliğinin sağlanması amacıyla okula gönderdikleri için bakıcı imgesi; ev hanımı olan, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve kırsalda yaşayan annelerde ise çocuklarını ilkokula hazırlık amaçlı gönderdikleri için öğretmen imgesi daha yaygındır.

“Çalışan aileler için sadece bakıcı. O anlamda görülmesi, ön plana çıkması üzücüydü.” (K9)

“Elbette mesela genelde çalışan annelerin olduğu kesim okula tam gün gönderiyor çocuklarını zaten onlar çocuğum orada güvende olsun diye. Çünkü onun yanı sıra durumu iyi olduğunda farklı kurslara da gönderiyor. Ama mesela evde olan annelerde ilkokula hazırlık işte kalem tutsun, okuma yazmaya hazırlığı olsun bu daha fazla.” (K8)

“Bunun ailenin kültür seviyesi ile ters orantılı olduğunu düşünüyorum. Kırsal kesimdeki aileler öğretmeni gerçekten eğitmen olarak görüyorlar. Sosyoekonomik düzey arttıkça veliler öğretmeni bakıcı olarak görüyorlar. Neden? Çocuğunu desteklediğini düşünüyor evde veli. ‘Ben zaten onları öğretiyorum ki’ diyor. ‘Orada güvenli bakılsın, yesin, içsin gelsin’ diyor.” (K1)

Katılımcılar ayrıca, bakıcı imgesinin sağlık endişelerinin yoğun olarak yaşandığı pandemi sürecinde değişmediğini hatta artarak yerleştiğini de belirtmişlerdir.

“Yani maalesef çocuk bakıcısı gözüyle bakılıyor. Benim en çok yoğun hissettiğim son zamanda bu. Özellikle pandemi sürecinde de yani daha fazla hissettim.” (K11)

“Şimdi bakıyorum, bir bakıcı muamelesi olayını son pandemi döneminde anaokulu öğretmenlerine bir güzel yapıştırdılar. Çok kötü oldu.” (K2)

## **Medya faktörü**

Katılımcılar sosyal medyada çıkan haberlerin öğretmenleri olumsuz etkilediğini ve toplumun gözünde mesleğin itibarının azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

“Sosyal medyada bizim hakkımızda dolaşan kötü haberler her türlü insanı etkiliyor diye düşünüyorum. Özellikle pandemi sürecinde çok kötü, hele sosyal medya bizi mahvetti yani. Hani evde yatıyor öğretmenler, şu bu yani hani öğretmenlerin tercihi değil ki, bu en son yaşadığımız karantina sürecinde.” (K10)

Sosyal medyada öğretmenliğe dair olumlu haberlerden çok olumsuz haberlerin daha çok gündem olmasının öğretmenleri olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlik mesleğinin saygı görmemesinde sosyal medyanın da çok etkisi var. İşini hakkıyla yapmayan öğretmenler var tabii ki. İyi örneklerinin çok gündeme gelmiyor olması, bu kötü örneklerin etrafta duyuluyor olması. Bunu yapan öğretmen linç ediliyor, sonra da öğretmenlik mesleğiyle ilgili insanların kafasında olumsuz bir şey kalıyor.” (K6)

Katılımcılar sosyal medyanın baskı amaçlı bir güç olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle pandemi sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında sosyal medyanın kullanıldığını belirtmişlerdir.

“Veliler sosyal medyadan bastırıldıkça yöneticiler de alta baskı yapmaya başladılar. Mesela okulların açılması konusunda, açılınsın açılınsın açılınsın... açıldı-kapandı. Biz burada şeyi gördük sosyal medyanın gücünü gördük. Gerçekten yaptırabildikleri şeyler oldu, dayatmayla.” (K1)

Katılımcılar sosyal medyada öğretmenlerin genellikle maaşlarının konuşuluyor olmasından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

“Genelde öğretmenler olarak yansıyan en çok şaşırdığım şey sosyal medyada ve ekranlarda ücretimiz. Ben de bundan 4 yıl önce gerçekten öyle alıyorlar diye düşünüyordum. Öyle almıyorlarmış. En çok şaşırdığım şey o. Mesela Twitter’da falan böyle TT oluyorlar. Hep olumsuz şeylerle TT oluyor. Takdir edilesi bir şeyle TT olduğumuzu görmedim. Bunlar mesela üzüyor beni.” (K8)

Öğretmenlerin aldıkları ücretlerin sosyal medyada konuşulmasında bu mesleği yapan kişilerin de etkili olduğu, öğretmenlerin de meslektaşlarıyla sosyal medyada ücretleri tartıştıkları ve bunun mesleğe olumsuz şekilde bakılmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir.

“Ama şöyle de bir kesim var; ek dersim oradan niye kesiliyor, buradan niye az alıyorum? Bura niye fazla geliyor bilmem ne oluyor... Mesela şu zamanlarda Instagram’da çok yazıldı Twitter da falan da olmuştur. İşte ek dersler şöyle mi alınacak, böyle mi verilecek? Evde kalalım ama ek ders alalım filan böyle. Yani bunlar da beni çok üzdü.” (K9)

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlardan mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu ifade ettikleri unsurlar okul ortamı, çalışma alanı ve toplumsal konum temaları altında toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumu sürecinde etkili olan unsurlardan bir tanesinin veliler olduğu tespit edilmiştir. Velilerin sınıf içerisinde yapılan çalışmalara aşırı müdahale etmesi, velilerin çocukları hakkında olumsuz şeyler duymak istememesi ve bunlardan dolayı öğretmene karşı tavır alması öğretmenlerin mesleklerini yapmasını engellemekte ve bu durumlardan öğretmenlerin mesleki kimlikleri olumsuz etkilenmektedir. Benzer şekilde Kavrayıcı (2020) da mesleki kimlik oluşumunda veli profilinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Hedlin (2019) yaptığı çalışmada ebeveynlerin, öğretmenlerin etkinlikleri içeride ya da dışarıda yapmalarına karıştıklarını, gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin çalışmaların nasıl planlanıp yürütüleceğine karar vermek istediklerini tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise, velilerle yaşanan zorluk ve problemlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini etkileyeceği belirtilmektedir (Törnük, 2019). Öte yandan velilerin olumlu davranış sergilemesi, veliler arasında iş birliğinin yüksek olması ve birbirlerine yardım etmesi durumlarında öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissettiği ve çalışmak için motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mellon (2022) yaptığı çalışmada COVID-19 pandemi döneminde velilerin öğretmenleri takdir ettiğini ve veli-öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu etkilendiğini tespit etmiştir. Konca ve Dikmenli (2021) velilerin okul öncesi öğretmenlerine olumlu yaklaştığında öğretmenlerin de velilere karşı yaklaşımın pozitif olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini belirtmektedir.

Velilere ek olarak, okul müdürü ve müfettiş gibi yönetici pozisyonunda yer alanların okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu etkileyen bir diğer faktör olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin, okul öncesi öğretmenlerinin kıyafetinin uygun olup olmamasına karışma, eğitim konusunda yönlendirme, proje çalışmalarına destek vermeme ya da yapılacak farklı çalışmalar için yönetmelikleri öne sürerek engelleme ve idealist olma konusunda olumsuz söylemlerde bulunma gibi davranışlarla okul öncesi öğretmenlerinin isteksiz olmasına neden

olarak mesleki kimlik oluşumunu etkilediği tespit edilmiştir. İlgili alan yazındaki bulgular mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin iletişimde, okulla ilgili ve sınıf planlamasında yöneticilerle sorunlar yaşadığı, karşılaşılan problemlerde yöneticilerin çözüme yönelik çaba sarf etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007; Uğurlu, 2008). Yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması ve değer vermemesi de yaşanan problemlerin kaynağı olarak gösterilmektedir. Ayrıca müfettişlerin öğretmeni değerlendirme sürecindeki olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine ve öz güven kaybı yaşamasına neden olduğu belirlenmiştir (Kupila ve Karila, 2019; Ünüvar, Çalışandemir ve Tagay, 2018). Diğer taraftan Wei vd., (2021) yaptıkları araştırmada COVID-19 pandemisi sürecinde anaokulu yöneticilerinin öğretmenlere sürekli olarak rehberlik yapması, yönetici-öğretmen arasındaki iş birliğini güçlendirdiğini, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki eğitim almalarını desteklemesinin yönetici-öğretmen ilişkisini geliştirdiğini ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere destek olması ya da olmaması, öğretmenin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumu üzerinde etkili olmaktadır (Eskibağ, 2014; Törnük, 2019).

Katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlara göre mesleki kimliğin oluşmasını etkileyen diğer bir faktör ise meslektaşlardır. Eğitim sürecinde öğretmenlerin farklı uygulamalar yapmaları, eğitim sürecinin yarışmaya veya rekabete dönüşmesine neden olduğu ve bundan dolayı da meslektaşlar arasında bilgilerin paylaşılmaması gibi olumsuz ilişkilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Meslektaş ilişkilerini hizmet yılı veya kıdem de etkilemektedir. Hizmet yılı fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin yıllar içerisinde bir düzen oluşturduğu ve farklı çalışmalar yapan öğretmenleri düzen bozan kişiler olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet yılı fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yeni başlayan ya da hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin idealist olmalarını önemsemedikleri ve eleştirdikleri belirlenmiştir. Meslektaş olarak sadece okul öncesi öğretmenlerinin bakış açıları ve tutumları değil farklı branşlardan öğretmenlerin okul öncesi eğitime ve öğretmenlerine karşı tutumlarının da mesleki kimliğin oluşumu üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenleri arasında rekabetin olduğu, bu rekabetin öğretmenleri yıpratıcı bir süreç olduğu, öğretmenler arasında rekabetin kıskançlığa neden olduğu ve bu durumun meslektaşlar arası iletişimi ve iş birliğini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akyürek, 2020; Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2016). Araştırmalarda idealist olan öğretmenin diğer meslektaşları tarafından eleştirildiği, bu eleştirilerin meslektaşlar arasında tek yönlü iletişim kurulmasına neden olduğu, tek yönlü iletişimin de öğretmenin motivasyonunu etkilediği görülmüştür. Zümre öğretmenleri arasındaki ilişkilerin ve iş birliğinin iyi olmasının öğretmenin motivasyonunu arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kavrayıcı, 2020; Örmen, 1993; Scherr ve Johnson, 2019). Ancak Androusou ve Tsafos (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlik deneyimi az olan okul öncesi öğretmenlerine meslektaşlarının rehberlik etmesi ve bilgilerini paylaşması öğretmenin deneyim kazanmasında önemli olduğunu belirlemişlerdir. Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009) diğer kademelerdeki öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına eğitimsel açıdan değer vermedikleri, diğer kademelerdeki öğrenci test sonuçlarının daha önemli görüldüğü, okul öncesinin eğlence ve oyun olarak görüldüğünü ve meslektaşlar arasında iş birliğinin çocukların eğitimini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Löfgren (2015) mesleki kimliğin oluşumunda meslektaş dayanışmasının önemli olduğunu vurgulamakta ve Dousti (2023) COVID-19 pandemisi sürecinde meslektaşların yetenek, inanç ve algılarının teknoloji kullanımı bağlamında öğretmenleri etkilediğini belirtmektedir. Eadie vd., (2022) okul dışında öğretmenlerin meslektaşları ile sohbet etmesi,

meslektaşlarından bilgi alması pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mutlu olmasını sağladığını tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu sürecinde öğretmenlerin sınıflardaki çocuk sayısının fazla olmasından dolayı çocukların eğitimine yetemedikleri için yetersizlik duygusu yaşadıkları ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayısının fazla olmasından dolayı sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Sınıftaki çocuk sayısının fazla olmasının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini olumsuz etkilediği, çocukların okula uyum sürecini zorlaştırdığı, farklı ortamlarda eğitim verilmesini ve kaynaştırma eğitimini engellediği belirlenmiştir (Adıgüzel, 2016; Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Başturan ve Görgü, 2020; Ocak ve Korkmaz, 2018; Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016). Benzer şekilde Chen vd., (2020) COVID-19 pandemi döneminde yaptığı araştırmada, uzun çalışma saatlerinin ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin düşük olmasına neden olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmalarda sınıf mevcudundan kaynaklı sorunların yardımcı personelle aşılabileceği ve öğretmenlerin çocukların eğitimiyle daha fazla ilgilenebileceği belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini düzenleme, etkinliklerin uygulanması ve rehberlik sunma gibi durumlarda yardımcı personel ihtiyacının olduğu belirlenmiştir (Can ve Kılıç, 2019; Başaran ve Ulubey, 2018). Sınıfların kalabalık olması ve yardımcı personel olmaması birçok alanda soruna neden olmakta, bu durum öğretmenlerin sürekli aynı sorunlarla karşılaşmasına dolayısıyla mesleki kimlik oluşumunun olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları nedeniyle eğitim teknolojisi alanında kendilerini yenilemeleri ihtiyacı duydukları ve bu durumun mesleki kimlik oluşumunu etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleğine bağlı olması, kendini yeterli hissetmesi ve etkili öğretmen olması için kendini geliştirmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Ramakrishna ve Singh (2022) yaptıkları araştırmada COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yılların deneyimine rağmen yeni teknolojileri öğrenmekten keyif aldıklarını, Atilas vd., (2021) öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve kaynak araştırdıklarını tespit etmişlerdir. Christensen, Nielsen ve O'Neill (2022) uzaktan öğretim yönteminde öğretim sürecinde yaşanan zorlukların (göz temasının sağlanamaması, geri bildirim verme sorunlar vb.) üstesinden gelememenin öğretmen açısından başarısızlık hâline geldiğini ve bu durumunda potansiyel olarak öğretmen kimliği üzerinde etkisi olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenin kendini geliştirmesi, mesleki tükenmişlikle başa çıkmak ve olumlu mesleki benlik oluşturmak için önemli görülmektedir (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Izgar, 2001; Tadeu ve Lopes, 2021). Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancının yüksek olmasının teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumu arttırdığı; Kuzgun ve Dinç (2017) teknolojinin okul öncesi eğitimde kullanılması için gerekli donanımın sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine gerekli teknolojik imkânlar sağlandığında teknolojik beceri ve yeterlilik olarak kendilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokullarında çalıştıkları zaman mutlu ve hoşnut oldukları, anasınıfında çalıştıkları zaman ise kendilerini kurumun içinde değil dışında hissettikleri ve bu durumun öğretmenliğe idealist bakış açısını olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, Teltik (2009) ve Gürbüz (2008) de bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine



göre iş doyumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin daha mutlu olması, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında sadece okul öncesi öğretmenlerinin görev yapmasından dolayı öğretmenler arasındaki iş birliğinin ve birbirlerine karşı anlayışın güçlü olmasından ve bağımsız okul öncesi kurumların fiziksel ortam ve öğrenme materyali açısından imkânlarının iyi olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki kimlik oluşum sürecinde çocukları sevmenin önemli olduğu ve bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken ilk özelliğin çocukları sevmek olduğu tespit edilmiştir. İnsanları ve mesleği sevmeden öğretmenliğin sadece gelir getiren bir iş olacağı ve düz bir memurluktan farkının kalmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Mellon (2022) COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojik deneyimleri memnuniyetle karşılasalar da karantina dönemindeki kapanmanın sonucunda çocukların hayatlarında fiziksel olarak var olması ihtiyacını güçlü olarak hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini sevgi kavramıyla tanımladığı, mesleklerini çocuklara ve insanlara sevgiyle hizmet olarak gördükleri alanyazında da belirtilmektedir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009; Whitehead, 2008). Çocukları sevmenin okul öncesi öğretmenlerinin mesleği tercih nedenleri arasında olduğu ve çocukları sevmeye mesleki doyum arasında ilişki olduğu da alanyazında yer verilen bulgulardandır (Androuso ve Tsafos, 2018; Berber, 2019; Kapucu, 2019). Okul öncesi öğretmenin sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmasının, çocuklarla iyi ilişkiler kurmasının çocuklar açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi, çocuklarla iyi ilişkiler kurma ve diğer konularda sabırlı olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır (Güven ve Cevher, 2005; Tarkoçin, Berktaş ve Balat, 2013; Romstein ve Staković, 2017; Qiu, Lu ve Fu, 2019). Benzer şekilde Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı (2019) ve Yılmaz ve Güven (2019) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda da okul öncesi öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği tercih etme nedenlerinin mesleki kimlik oluşumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedenleri arasında çocukları sevme, öğrenme merakının ve yolculuğunun devam etmesi isteği, yakın akrabaların etkisi, okul öncesi öğretmenlerinin atanmasının kolay olduğu düşüncesi, eğitim hayatında hayran olunan bir öğretmenin olması, üniversite sınav puanının okul öncesi öğretmenliğine yetmesi ve bilinçsiz tercih yapma gibi durumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, çocukları ve çocuklara yardım etmeyi sevmek, öğrenmeyi sevmek, önceki öğretmenleri sevmek, mezun olduktan sonra hemen iş bulmak, üniversite sınav puanının öğretmenliğe yetmesi gibi nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Boz ve Boz, 2008; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Saban, 2003). Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenliği seçme nedenlerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, özgecil/alturistik sebepler, ödün verme ve geçmiş bireysel deneyimler gibi faktörlerin etkili olduğunu belirlenmiştir (Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000). Wei vd., (2021) COVID-19 pandemi döneminin öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde olumsuz etki yaratmadığını tespit etmiştir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde farklı sebeplerin olduğunu gösterse de COVID-19 döneminde öğretmenlerin mesleklerine bağlı kaldığını ve mesleklerini benimsediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri mesleki kimlik oluşumunu gelir düzeyinin de etkilediğini belirtmişlerdir. Yetersiz gelirden dolayı öğretmenlerin kendisini geliştirecek kültürel veya eğitsel faaliyetlere katılmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Cheng vd., (2020) COVID-19 pandemi döneminde öğretmenlerin gelir düzeyinin düşmesi nedeniyle baskı altında



kaldıklarından kariyerlerinde devam etme isteğinin azaldığını tespit etmiştir. Wei vd., (2021) COVID-19 pandemi dönemindeki gelir azalmasının öğretmenlerin motivasyonunu düşürebileceğini belirtmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olmasının, öğretmenler için önemli bir sorun olduğu ve bu durumun mesleğe odaklanmanın önüne geçtiği, kendini geliştirmeye engel olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Başturan ve Görgü, 2020; Demir ve Arı, 2013, Seferoğlu, 2001). Otuz ülkede öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenin gelir düzeyinin ulusal eğitim başarısını etkilediği tespit edilmiştir (Akiba, Chiu, Shimizu ve Liang, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda deneyim ve tecrübenin, özellikle de hizmet öncesi eğitimin niteliğinin öğretmenlik mesleğini anlamlandırmada ve mesleği tanımda etkili olduğu tespit edilmiştir. Figueroa-Céspedes, Guerra Zamora ve Madrid Zan (2022) göre COVID-19 pandemi döneminde okul öncesi öğretmenleri yeni deneyimler edinmişlerdir. Edinilen bu deneyimler sayesinde ekran karşısında çocuklarla çalışma yapma, aile ile ilişkilerde yeni uyarlamalar, esneklik, medyayı kullanarak iyi iletişim kurma gibi becerilerle mesleki yeterliliklerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da mesleki kimlik oluşumu sürecinde lisans eğitiminin önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Ayrıca Reed (2018) de araştırmasında mesleki kimliğin oluşmasında mesleğe yönelik deneyimlerin önemli olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre mesleki kimliğin oluşumunda, mesleğin saygınlığının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenliğine saygının azaldığı ve zaman zaman öğretmenlerin de bu durumdan sorumlu oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili görsel ve sosyal medyada çıkan haberler, öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim sürecine müdahale edilmesi gibi nedenlerin saygınlığın azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eadie vd., (2022) de okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde bakış açısını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine saygı duyulmadığını ve değer verilmediğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalarda öğretmenleri en çok rahatsız eden sorunların başında öğretmenlik mesleğinin toplum, veli, öğrenci ve yöneticinin nazarında saygınlığının azalması olduğu ve öğretmenliğin saygın bir meslek konumuna gelmesinin arzulandığı tespit edilmiştir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2018; Demir ve Arı, 2013; Kavrayıcı, 2020). Atmaca (2020) öğretmenlik mesleğine saygının azalmasında profesyonellikteki yetersizliğin, medyadaki olumsuz haberlerin ve olumsuz siyasi söylemlerin neden olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda toplumsal bakış açısının etkili olduğu ve toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin kolay gelir elde edilen bir meslek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun okul öncesi öğretmenliğe bakış açısının cinsiyetçi olduğu ve bu mesleğin kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu uygunluğun nedeni olarak da öğretmenliğin ev işlerine ve çocuklarla ilgilenmeye zaman ayırmak için uygun olduğu belirtilmiştir. Konca ve Dikmenli (2021) yaptıkları araştırmada velilerin erkek okul öncesi öğretmenleri yerine kadın okul öncesi öğretmenlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yalçın, Yalçın ve Macun (2017) ailelerin kadın okul öncesi öğretmenini annelik içgüdüleri ve çocuklarla iyi ilişkiler kurabileceği düşüncesiyle tercih ettiklerini tespit etmiştir. Mevcut araştırmada katılımcılar ayrıca, pandemi sürecinde toplumun öğretmenlik mesleğine bakışının olumlu yönde değiştiğini, mesleğin zorluğunu ve önemini anladıklarını ve bu durumundan dolayı kendilerini değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Wistoft, Clark ve Qvortrup (2022)

yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine daha ciddi yaklaştıklarını ve COVID-19 pandemi döneminde de ailelerden sürekli olumlu geri bildirim aldıklarını tespit etmiştir. Yine toplumun internete, teknolojiye kolay ulaşımından dolayı, katılımcıların ifade ettiği üzere “Google annelerinin” ortaya çıktığını ve bir arama motorundan elde ettikleri bilgilerle kendilerini yönlendirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, okul öncesi öğretmenliğinin özellikle de çalışan ve eğitim seviyesi yüksek ebeveynler tarafından bakıcı olarak görülmesinin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğu görülmüştür. COVID-19 pandemi sürecinde de okul öncesi kurumlarının açık olması ile bakıcı anlayışının desteklendiği ifade edilmiştir. Rodriguez vd., (2022) COVID-19 pandemi döneminde kadın okul öncesi öğretmenlerine karşı bir dayatma olduğunu, kapalı mekanlarda kalmanın tehlikeli olduğu durumlarda yüz yüze eğitim verdiklerini ve bu durumun temel kaynağının ise kadının bakıcı rolü olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde birçok araştırmada da okul öncesi öğretmenleri, kendilerinin bakıcı olarak görüldükleri veya çocuklar ile çalıştıkları için bakıcı gibi algılandıkları görülmektedir (Avcı, 2021; Başturan ve Görgü, 2020; Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2016; Zhang ve Yu, 2017). Araştırmalarda her ne kadar veliler okul öncesi öğretmenliğini çocuklarına bakım veren kişi olarak görse de öğretmenler mesleki kimlik olarak kendilerine eğitim veren kişi olarak bakılması gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcılar öğretmenlik mesleğine yönelik sosyal medyada çıkan haberlerin kendilerini rahatsız ettiğini, sosyal medyada çıkan haberlerin toplumun gözünde mesleğin itibarının azalmasına neden olduğunu, maaş ve ek ders konularının sosyal medyada tartışılmasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Tüm bunların toplumun mesleğe bakış açısını olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin de mesleki kimlik oluşumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Asbury ve Kim (2020) COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin medyayı bir tehdit olarak gördüklerini, medyada çıkan haberlerin öğretmenleri olumsuz bir duruma düşürdüğünü ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Atmaca (2020), medyaya yansıyan olumsuz haberlerin ve öğretmenliğe dair siyasi söylemlerin öğretmenlik kimliğini örselediğini ve toplumun öğretmenliğe olan bakışını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının hayran oldukları bir öğretmen ile çocukluk döneminden başladığı, hizmet öncesi eğitim ve hizmet sürecinde de şekillenmeye devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının oluşumunda kendi kişisel deneyimleri önemli etken olmakla birlikte yakın sosyal çevre ve toplumun mesleğe yönelik görüşü de etkili olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleriyle, çalıştıkları eğitim ortamları ve kurumları, meslektaşlar, yöneticiler, veliler, toplum arasında sürekli etkileşim içinde olduklarından ve hayatlarının çeşitli evrelerinde yaşadıkları krizleri çözümlenmelerinden dolayı olumlu veya olumsuz mesleki kimlik algıları sürekli yeniden oluşmaktadır.

Mesleki kimliğin oluşumunun süreğen olduğu göz önünde bulundurulduğunda dünyada ve toplumda bireyi etkileyebilecek olan kriz dönemlerinde mesleki kimlik üzerine çalışmaların da sürekliliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yürütülecek çalışmalarda, bireysel kimlik ve mesleki kimlik arasındaki karşılıklı etkileşimler de incelenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kadın olmasından dolayı, toplumun kadına bakış açısının ve toplumsal cinsiyet normlarına dayalı kültürel kodlarının kriz durumundaki görünüşleri açısından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumundaki rolü de incelemeye değer bir alan olarak araştırmacılara önerilebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmacılar, yapılan araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ağgöl Yalçın, F., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Ak, G. K., Yıldırım, B., ve Ateş, H. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması*. [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 07.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Akiba, M., Chiu, Y-L., Shimizu, K., & Liang, G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, 53, 171-181.
- Akyürek, M. İ. (2020). Yönetmelik bağlamında okul öncesi eğitimdeki sorunlar: Bir fenomenoloji çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Atabek-Yiğit, E., ve Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avcı, F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmeleri*. [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Başaran, S. T., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Başaran, S., Gökmen, B., ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Başturan, C., ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98.
- Bayrak Özmutlu, E. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlar temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- 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.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers: Professional identity." *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764.
- Berber, M. S. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. Sage.
- Boz, Y., ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozali, S., ve Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 27-39.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- Brock, A. (2006). Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences. *Association for the Professional Development of Early Years Educators (TACTYC)*. [www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf](http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf). adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Browne, K. (2011). *An Introduction to Sociology (4nd Ed)*. Cambridge Polity Press.
- Can, E., ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Christensen, M. K., Nielsen, K. J. S., & O'Neill, L. D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*, 27(3), 577-603.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çalışıcı Çelik, N., ve Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B., ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul öncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin örgütsel kimlik algısı ve öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (88), 413-432.
- De Pina-Cabral, J. (2010). The truth of personal names. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, 297-312.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.



- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328-1339.
- Dousti, M. (2023). Construction and Validation of EFL Teachers' Professional Identity Perception Inventory of Technology-Enhanced Instructions during the COVID-19 Pandemic. *Applied Research on English Language*, 12(2), 79-126.
- Eadie, P., Murray, L., Levickis, P., Page, J., Church, A., & Elek, C. (2022). Challenges and supports for educator well-being: Perspectives of Australian early childhood educators during the COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 28(5), 568-583.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1998). *The life cycle completed*. W.W. Norton & Company Inc.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Figuroa-Céspedes, I., Guerra Zamora, P., & Madrid Zan, A. (2022). Being an early childhood educator in times of uncertainty: challenges for professional development in context COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 1-13.
- 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.
- 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.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibson, M. (2013). 'I Want to Educate School-Age Children': Producing early childhood teacher professional identities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(2), 127-137.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Granrusten, P. T. (2016). Early childhood teacher or leader? Early childhood directors perceptions of their identity. *Journal of Early Childhood Education Research*. 5(2), 247–267.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. E. (2015). *Knowing, becoming, doing as teacher educators: Identity, intimate scholarship, inquiry*. Emerald Group Publishing.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Harre', R., & van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral context of international action*. Blackwell Publishers.
- Hedlin, M. (2019). They only see their own child': An interview study of preschool teachers perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785.
- Henderson, J.G., & Kesson, K.R. (2004) *Curriculum Wisdom: Educational decisions in democratic societies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hochschild, A.R. (2003). *The Managed Heart: commercialization of human feeling*. University of California Press.



- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational context. *Academy of Management Review*, 25, 121–140.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25, 966–972.
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal Kızıltepe, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program 1: Kuramsal temeller*. Morpa Yayıncılık.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karlıdağ, İ., ve Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 391-430.
- Kavrayıcı, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Konca, A. S., ve Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumunu ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- Kök, M., Küçükkoğlu, A., Tuğluk, M. N., ve Koçyiğit, S. (2007). Tecaheer's opinions on the problems of early childhood education. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 16, 160-171.
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216.
- Kuzgun, H., ve Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126
- Langford, R. (2005) *Discourses of the Good Early Childhood Educator in Professional Training: reproducing marginality or working toward social change*. [Unpublished doctoral thesis]. University of Toronto.
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(1): 113–127.
- 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.
- Löfgren, H. (2015). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Mellon, C. (2022). Lost and found: An exploration of the professional identity of primary teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal for Multicultural Education*, 16(1), 77-89.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miller, P. (2009). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). Worth Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: A case study of teacher educators. *Gender and Education*, 18(4), 381-397.
- Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am? *Career Matters. Career Development Institute*, (3),14-15.
- Oberhuemer, P. (2004). Conceptualising the early childhood professional: Policy models and research issues. *European Early Childhood Research Association Annual Conference*, 1-4.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56-70.
- Osgood, J. (2010). Narrative methods in the nursery: (Re)-considering claims to give voice through processes of decision making, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 14-28.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Passmore, G., Turner, A., & Prescott, J. (2019). *Identity structure analysis and teacher mentorship*. Springer International Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Polat, Ö., Balaban, S., ve Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12-26.
- Qiu, Y., Lu, X. T., & Fu, T. S. (2019). On the benevolence heart of the preschool teacher. *Canadian Social Science*, 15(4), 71-76,
- Ramakrishna, M., & Singh, P. (2022). The way we teach now: Exploring resilience and teacher identity in school teachers during COVID-19. *In Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 882983). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882983>
- Reed, A. E. (2018). *Examining professional music teacher identity: A mixed methods approach with stringed instrument teachers*. [Unpublished master thesis]. University of South Carolina.
- Rodriguez, V., Rojas, N. M., Rabadi-Raol, A., Souto-Manning, M. V., & Brotman, L. M. (2022). Silent expectations: An exploration of women pre-kindergarten teachers' mental health and wellness during COVID-19 and beyond. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 80-95. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.006>

- Romstein, K., & Staković, L. (2017). Value system, implicit pedagogy, and competencies of a contemporary preschool teacher. *Pannoniana: Časopis Za Humanističke Znanosti*, 1(2), 32-43.
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education, *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161,
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. University of Georgia Press.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Scherr, M., & Johnson, T. G. (2019). The construction of preschool teacher identity in the public school context. *Early Child Development and Care*, 189(3), 405-415.
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Simpson, B., & Carroll, B. (2008). Re-viewingrole'in processes of identity construction. *Organization*, 15(1), 29-50.
- Sisson, J. H. (2011). *Professional identities: A narrative inquiry of public preschool teachers*. [Unpublished doctoral theses]. Kent State University.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010) Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.
- Soylu, A., ve Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1104-1123.
- Tadeu, B., & Lopes, A. (2023). Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 43(1), 46-61.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. T., ve Balat, G. U. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Teltik, H. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Thomas, L. (2009) *Certainties and uncertainties: ethics and professional identities of early childhood educators*. [Unpublished doctoral thesis]. Queensland University of Technology.
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, S. (2008). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkileri ile ilgili algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., ve Tagay, Ö. (2018). Sosyal medyada mesleki dayanışma: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yardım talepleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(4), 22-32.

- Wannan, L. (2005). A cautionary tale from australia. canadian council of social development briefing session note. <http://www.ccsd.ca/pr/2005/wannan> adresinden 18.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wehmeyer, M. L. (2013). Disability, disorder, and identity. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 122-126.
- Wei, Y., Wang, L., Tan, L., Li, Q., & Zhou, D. (2021). Occupational commitment of Chinese kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic: predictions of anti-epidemic action, income reduction, and career confidence. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1031-1045.
- Whitehead, K. (2008). The construction of early childhood teachers' professional identities, then and now. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(3), 34-41.
- Wistoft, K., Clark, A., & Qvortrup, L. (2022). A window of change: how COVID-19 disrupted pedagogical approaches in Danish kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 658-671.
- Woodrow, C. (2007). W (H) lther the early childhood teacher: Tensions for early childhood professional identity between the policy landscape and the politics of teacher regulation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), 233-243.
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design*. <http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf> adresinden 01.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A., ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yaşar, M., Karabay, A., ve Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi ben öğretmen mi oldum?" Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yılmaz, E., Tomris, G., ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-26.
- Yılmaz, H., ve Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N., ve Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zembylas, M. (2005) Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post structuralist view on emotion and identity in teaching, *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zhang, L., & Yu, S. (2017). I am not a babysitter: A case study of five Chinese mainland early childhood teachers' identity. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 117-119.

## Extended Abstract

### Introduction

Professional identity is not a static but a dynamic process shaped by how individuals belonging to a profession define themselves, how others define them, and the continuous interpretation of experiences and practices (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Browne, 2011; Lasky, 2005; Neary, 2014). Identity emerges from how others define the individual and whether or not the individual accepts these definitions (De Pina-Cabral, 2010; Wehmeyer, 2013). From this perspective, teacher identity consists of the professional qualities expressed in the definitions made by the practitioners themselves or by others (Beauchamp & Thomas, 2009; Sachs, 2001). The formation of teacher identity does not occur in an instant, but over time; factors such as uncertainties, conflicts, conflict resolution experiences that teachers experience during their professional career play a role in discovering their professional identity. Therefore, the formation of a teacher's professional identity is a time-consuming and continuous process of discovery (Friesen & Besley, 2013; Meijer, De Graaf, & Meirink, 2011).

There are many factors affecting the formation of a professional identity (Murray, 2006). Studies on preschool teachers' professional identities include factors such as monthly income, educational level and background, job position, and marital status. In addition, factors such as the expectations and perceptions of the teacher's family, educational experts, management authorities, and colleagues are also mentioned (Doğan & Erdiller Yatmaz, 2018; Murray, 2006). One of the influential factors is the gender of the teacher. The preschool teacher profession can be considered as a kind of substitute motherhood that does not require education due to tasks such as the teacher spending a day with children in the classroom, taking care of their care and feeding, and following up on children, and is often considered as a profession specific to women (Grannrusten; 2016; Moss, 2006; Langford, 2010).

In times of social crisis, teachers' professional identities are also affected by this process and become open to reconstruction (Hamilton & Pinnegar, 2015; Zembylas, 2005), since the individual cannot be considered independent from the social (Sarup, 1993), it is expected that the events experienced during the COVID-19 pandemic process, which affected the whole society, also affected teachers. The COVID-19 pandemic has strongly affected societies and individuals around the world. People have faced the loss of their lives, the fight against the virus, the quarantine process, economic difficulties, remote working and distance learning. As the COVID-19 pandemic affected every profession, it also affected preschool teachers. While some branch teachers could provide distance education, preschool teachers continued face-to-face education. During the face-to-face education process, they went through a challenging process by protecting the health of both children and themselves and their families and continuing their education in this process. In the current study, preschool teachers' perceptions of professional identity were examined during the COVID-19 pandemic, which also affected our country. In today's world where change is rapid, it is thought that understanding the factors that play a role in shaping the teaching identity during social crises and how teachers cope with change can be a guide for early intervention studies in future crisis periods and will contribute to the relevant literature since it focuses on preschool teachers.

The study aims to reveal the views and experiences of preschool teachers regarding their professional identities during the COVID-19 pandemic period. Answers to the following questions were sought in the research:



1. How do preschool teachers define their professional identities?
2. How do social environment elements such as family, colleagues, and work environment affect preschool teachers' professional identity formation?
3. How does culture affect preschool teachers' professional identity formation?

## Method

The study, which aims to understand the experiences and views of preschool teachers regarding their professional identities during the pandemic period, was designed in a basic qualitative research design. The maximum diversity sampling technique, one of the purposive sampling techniques, was used for the selection of the study group of the research. The participants were twelve female preschool teachers, four of whom were working in kindergartens and eight of whom were working in preschools. The age range of the participants was 24-49 years, their professional seniority ranged between 4-30 years, and they were working in state-affiliated kindergartens or preschools. The research data were collected through structured interviews. The research data were analyzed by content analysis technique within the framework of the research questions. The participant's answers to the interview questions were first read and reread by the first two authors and then coded. The codes were analyzed, categories were determined from similar codes, and then the related categories were grouped under themes. The data analysis was then reviewed by the third author and consensus was reached on the themes and categories.

In qualitative research terminology, the concept of credibility is used instead of validity and reliability, and there are various techniques frequently used to ensure credibility. In this study, peer review (expert opinion), rich description and triangulation were used to ensure credibility (Creswell, 2014). Expert opinion was used in the preparation of the interview form and data analysis, the research process was explained in detail, and the results of the research were presented with quotes from the participants and rich descriptions. In addition, analyst diversity was ensured by paying attention to the consensus among the researchers during the analysis process.

## Findings

As a result of the data analysis, three main themes related to the research questions were obtained: (a) school environment, (b) field of study and (c) social position. Under the school environment theme, there are categories of parents, administrators, physical environment, type of institution and colleagues. Under the theme of the field of study, there are the categories of love, professional characteristics, professional preference, income level and experience. Under the theme of social position, there are the categories of prestige, society's perspective, caregiver image and media.

## Conclusion and Discussion

The research is limited to the answers given by preschool teachers working in the 2020-2021 academic year to the interview questions within the scope of the study purpose. The factors that preschool teachers stated to be effective in the formation of professional identity



from their answers to the interview questions were grouped under the themes of school environment, field of study and social position.

In the study, in the school environment theme, it was seen that parents were effective in the professional identity formation of preschool teachers. Parents' excessive interference in classroom activities and their unwillingness to hear negative feedback about their children prevent teachers from practicing their profession and negatively affect preschool teachers' professional identities. School administrators, such as principals and inspectors, also negatively affect preschool teachers' professional identities by interfering with teachers' clothes, interfering in teaching methods, not supporting project work, or making negative statements about being idealistic. The inadequacy of the physical environment, such as the high number of children in classrooms, leads to a sense of inadequacy in teachers and negatively affects motivation. Institution type was found to affect preschool teachers' professional identity. While working in independent preschools brings happiness and satisfaction, working in kindergartens within primary schools causes teachers to feel excluded and weakens their idealistic view of teaching. Competition and lack of information sharing among colleagues, the seniority gap between colleagues, the negative attitude of experienced teachers towards innovative practices, and the attitudes of teachers from other branches towards preschool education also negatively affect preschool teachers' professional identities. Again, the need to update teachers' skills in educational technologies due to the pandemic effect was also found to affect the formation of professional identity.

In the study, in the field of study theme, preschool teachers believe that love is very important for the formation of their professional identity and that the first characteristic of a preschool teacher is a real love for children. Preschool teachers think that without love, being a teacher becomes just a job and is no different from being a civil servant. It is seen that preschool teachers' reasons for preferring the profession include love for children, desire for continuous learning and the influence of family members, easy assignments, admired teachers, and having enough points. The income level of preschool teachers was found to affect their professional identity formation as it limits their ability to participate in cultural or educational activities to improve themselves. It was determined that the quality of pre-service education and the experience gained in the field are of great importance in terms of understanding and recognizing the teacher profession.

In the study, on the theme of social position, respect for preschool teachers decreased partly due to teachers' behaviors. However, it was found that professional prestige played an important role in the development of professional identity. It was emphasized that the social perspective greatly affects the formation of preschool teachers' professional identities and that teacher is perceived as a profession that is not valued by society. At the same time, it was concluded that society's view of preschool teachers is sexist and that this profession is seen as suitable for women. The fact that preschool teachers are seen as caregivers, especially by parents who work and have a high level of education, was found to be effective in the formation of teachers' professional identities. It has been observed that preschool teachers are disturbed by the news on social media, that it causes a decrease in the reputation of the profession in the eyes of society, that they are uncomfortable with the discussion of salary and additional course issues in this medium, and that the perception of the profession by the society is negatively affected by these reasons and thus negatively affects their professional identity development.

As a result, it is seen that preschool teachers' perceptions of professional identity start from childhood, for example, with a teacher they admire, and continue to be shaped during the professional preference process, pre-service education and service period. In addition to their own experiences, it has been concluded that the views prevalent in their immediate social environment and the wider society are also influential in the formation of preschool teachers' perceptions of professional identity. Preschool teachers' positive or negative perceptions of professional identity are constantly reconstructed by interacting with the people they encounter at various stages of their lives and resolving the crises they experience at these stages.

Considering that the formation of professional identity is continuous, it can be said that there is a need for continuity of studies on professional identity in times of crisis that may affect the individual in the world and society. In studies to be conducted in this context, the interactions between individual identity and professional identity can also be examined. In addition, since preschool teachers are predominantly women, the role of society's perspective on women and cultural codes based on gender norms in the formation of the professional identity of preschool teachers in terms of their appearance in crises can be suggested to researchers as an area worth examining.

### **Contribution Rate of the Researchers**

The researchers were equal partners in the research.

### **Statement of Conflict of Interest**

The study has no potential conflicts of interest.