

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK
ALGILARI VE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Doktora Tezi

Ceyhun KAVRAYICI

Eskişehir 2019

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI VE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ceyhun KAVRAYICI

DOKTORA TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1508E576 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceyhun KAVRAYICI'nın "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 14.01.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Prof.Dr. Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	
Üye	: Doç.Dr. Yahya ALTINKURT	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ	

Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ceyhun KAVRAYICI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2019
Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oranlı tabaka örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 yılında Eskişehir'in Tepebaşı merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile öğretmen kimliğine ilişkin temalar mesleki kimlik ve kişisel kimlik olarak belirlenirken, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin temalar sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun verileri Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin analizinde AMOS 21 ve SPSS 22 paket programları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde T-test, ANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki kimlik, Öğretmen kimliği, Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler, Örgütsel bağlılık, Karma yöntem, Keşfedici sıralı karma yöntem deseni.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTION OF PROFESSIONAL IDENTITY AND THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Ceyhun KAVRAYICI

Department of Educational Sciences
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2019
Supervisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

The aim of the study was to determine the relationships between teacher identity and organizational commitment. Exploratory sequential mixed design was implemented in the study. Maximum variation sampling which is one of the methods of purposeful sampling was used in qualitative phase of the study. In quantitative phase, proportionate stratified random sampling technique was used. The population includes the teachers working at Tepebaşı district of Eskişehir province in 2017-2018 academic year. Qualitative data were collected through semi-structured individual interviews. In the qualitative part of the study, qualitative content analysis technique was used. Qualitative content analysis was used as a data analysis technique in qualitative part. The findings of the qualitative part of the study revealed that themes related to teacher identity consisted of professional identity and personal identity. Themes related to factors that influence teacher identity consisted of systemic influences, contextual influences and transactional influences. In the quantitative part of the study, the data were gathered via Teacher Identity Scale, Influencing Factors of Teacher Identity Scale and Organizational Commitment Scale. The data were analyzed through AMOS 21 and SPSS 22 software and independence samples t-test, ANOVA, correlation and regression analysis were used in order to analyze the quantitative data. The findings of the study revealed that there were positive and statistically significant relationships between teacher identity perception of teachers, teachers' opinion related to the factors that influence teacher identity and organizational commitment.

Keywords: Professional identity, Teacher identity, Influencing factors of teacher identity, Organizational commitment, Mixed method, Exploratory sequential mixed method design.

ÖNSÖZ

Kimlik kavramının temelleri psikoloji sosyoloji ve antropoloji alanlarında atılmıştır. Var olma ve düşünce ilişkisi sosyal psikolojideki kimlik kavramında “ben” ekseninde “ben kimim?” sorusuna verilen yanıtın temelini oluşturmaktadır. “Ben kimim?” sorusuna verilen yanıtın temeli kimliktir. Birey tarafından oluşturulan ve toplumun bireye atfettikleriyle gelişen kimlik kavramı hem bireysel hem de toplumsaldır. Kimlik bireyin tutumlarını, algılarını, sosyal yaşamını, kültürünü, geçmişini ve bireyin kendine özgü tüm özelliklerini içermekte, toplumsal değer ve statü algısını açıklamaktadır.

Örgütsel bağlılık konusu ise yönetim ve örgütsel davranış alanlarında yıllardır çalışılan önemli konuların başında gelmektedir. Örgütsel amaçlara ulaşmada etkili yönetim ve liderlik uygulamaları kadar, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının da önemli rolünün olduğu düşünülmektedir. İş bırakma, iş tatmini, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık gibi kavramlarla yakından ilişkili olan örgütsel bağlılığın, mesleki kimlik kavramıyla da ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ağırlıklı 20. yüzyılda modernizm ve postmodernizmin etkisiyle sıklıkla tartışılmaya başlanan mesleki kimlik kavramının Türkiye bağlamında tartışılması ve yıllardır araştırılan, örgütsel verimlilik adına anahtar kavramlardan biri olarak kabul edilen örgütsel bağlılık kavramı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen doktora tezi araştırması sürecindeki katkıları nedeniyle danışmanım Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu’na, tez izleme komitesi ve doktora tezi savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Coşkun Bayrak’a, Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu’na, Doç. Dr. Arife Figen Ersoy’a, Doç. Dr. Yahya Altinkurt’a ve Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ’ye teşekkür ederim.

Ceyhun KAVRAYICI

Eskişehir 2019

“Aldığım en derin nefesin sen.

Sarılınca sana, nasıl da çabuk iyileşiyorum bir bil-sen !”

Atakan’a...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal test programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durum saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ceyhun KAVRAYICI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Benlik Kavramı.....	9
2.2. Kimlik Kavramı	11
2.2.1. Kişisel kimlik kuramı	13
2.2.2. Sosyal kimlik kuramı	14
2.2.3. Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği.....	16
2.3. Mesleki Kimlik ile İlgili Diğer Psikolojik ve Sosyolojik Kuramlar.....	23
2.3.1. Sembolik etkileşimcilik	23
2.3.2. Rol kuramı	24
2.3.3. Kimlik temelli güdülenme modeli	25
2.4. Örgütsel Bağlılık.....	26
2.4.1. O'Reilly ve Chatman'ın örgütsel bağlılık modeli	27
2.4.2. Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık modeli	28
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29
2.5.1. Öğretmen kimliği ve mesleki kimlik ile ilgili araştırmalar	29
2.5.2. Örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmalar	32

	<u>Sayfa</u>
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.1.1. Keşfedici sıralı karma yöntem deseni	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.2.1. Nitel verilerin toplanması için oluşturulan çalışma grubu	41
3.2.2. Nicel verilerin toplanması için oluşturulan evren ve örneklem	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları	44
3.3.2. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları.....	45
3.3.2.1 Öğretmen kimliği ölçeği'nin ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilme süreci	45
3.3.2.2 Öğretmen kimliği ölçeği (ÖKÖ).....	49
3.3.2.3 Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği (ÖKEEÖ).....	56
3.3.2.4 Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ).....	63
3.3.3. Kişisel bilgi formu.....	65
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	65
3.4.1. Nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi.....	65
3.4.2. Nicel verilerin toplanması ve çözümlemesi	70
4. BULGULAR	73
4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi	73
4.1.1. Mesleki kimlik.....	75
4.1.1.1 Hizmet öncesi deneyimler	76
4.1.1.2 Öğretmenliğin yaşam tarzı olması	79
4.1.1.3 Öğretmenlikten alınan haz	81
4.1.2. Kişisel kimlik.....	85
4.1.2.1 Aile yaşantıları.....	86
4.1.2.2 Yakın çevreyle ilişkiler ve iletişim	89
4.1.3. Bağlamsal etmenler	92
4.1.3.1 Coğrafi bölgeler	93
4.1.3.2 Farklı öğrenci grupları	95
4.1.3.3 Farklı toplumsal bağlamlar.....	97

	<u>Sayfa</u>
4.1.3.4 Farklı okul tipleri	99
4.1.3.5 Farklı veli profili	101
4.1.3.6 Farklı yöneticiler	104
4.1.4. Etkileşimci etmenler	107
4.1.4.1 Mesleğe yönelik olumlu etkileşimler.....	108
4.1.4.2 Mesleğe yönelik olumsuz etkileşimler	113
4.1.5. Sistemsel etmenler	115
4.1.5.1 Eğitim sisteminin doğrudan etkisi	116
4.1.5.2 Eğitim sisteminin dolaylı etkisi	124
4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine Yönelik Algılarının Düzeyleri	128
4.3. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması	128
4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	136
4.5. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	137
4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Düzeyleri.....	147
4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	148
4.8. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki	157
4.9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki.....	162
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	167
5.1. Sonuç ve Tartışma	167
5.1.1. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini anlamlandırma biçimlerine ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma	167
5.1.2. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma	177
5.1.3. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma ...	178

5.1.4.	Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma	186
5.1.5.	Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	189
5.1.6.	Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma	194
5.1.7.	Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	195
5.1.8.	Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma.....	202
5.1.9.	Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşleriyle örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma	204
5.2.	Öneriler.....	208
5.2.1.	Uygulamaya yönelik öneriler.....	208
5.2.2.	İleri araştırmalara yönelik öneriler	210

KAYNAKÇA

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 1.1. Benlik kavramının deneysel sınıflaması.....	10
Çizelge 3.2. Çalışma grubunun özellikleri	41
Çizelge. 3.3 Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	43
Çizelge 3.4. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri	49
Çizelge 3.5. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi sonuçları.....	53
Çizelge 3.6. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ve alanyazındaki karşılıkları.....	55
Çizelge 3.7. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri	57
Çizelge 3.8. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi sonuçları.....	60
Çizelge 3.9. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ve alanyazındaki karşılıkları.....	62
Çizelge 3.10. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin süreler	66
Çizelge 3.11. Araştırma yaklaşımlarına göre ölçütlerin karşılaştırılması	67
Çizelge 3.12. Öğretmen Kimliği, Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler ve Örgütsel Bağlılık ölçeklerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar	71
Çizelge 3.13. Öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları ölçeklerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar.....	71
Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği algılarına ilişkin betimsel değerler	128
Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	129
Çizelge 4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş ve hizmet değişkeni ile ilişkisi	129

Çizelge 4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları'nın branş değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları.....	130
Çizelge 4.5. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeği'nden aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması.....	131
Çizelge 4.6. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları'nın çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları.....	132
Çizelge 4.7. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması	133
Çizelge 4.8. Çizelge 4.8 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları'nın mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	134
Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması.....	135
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması.....	136
Çizelge 4.11. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik betimsel değerler.....	136
Çizelge 4.12. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	138
Çizelge 4.13. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş ve hizmet değişkeni ile ilişkisi.....	139
Çizelge 4.14. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	139
Çizelge 4.15. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması	141
Çizelge 4.16. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	142

Çizelge 4.17. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması.....	143
Çizelge 4.18. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	144
Çizelge 4.19. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması.....	145
Çizelge 4.20. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması.....	146
Çizelge 4.21. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimsel değerler.....	147
Çizelge 4.22. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	148
Çizelge 4.23. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların yaş ve hizmet değişkeni ile ilişkisi	149
Çizelge 4.24. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların branş grubu değişkenine göre karşılaştırılması	150
Çizelge 4.25. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması.....	151
Çizelge 4.26. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması	152
Çizelge 4.27. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanın çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması	154
Çizelge 4.28. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırılması	155
Çizelge 4.29. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları toplam puanın lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması.....	156

Çizelge 4.30. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmenin olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması.....	157
Çizelge 4.31. Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	159
Çizelge 4.32. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	160
Çizelge 4.33. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	161
Çizelge 4.34. Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	163
Çizelge 4.35 Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	164
Çizelge 4.36. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	165

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.3. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin faktör analizine ilişkin yamaç birikinti (scree plot) grafiği	51
Şekil 3.4. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler.....	56
Şekil 3.5. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin faktör analizine ilişkin yamaç birikinti (scree plot) grafiği.....	59
Şekil 3.6. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler	63
Şekil 3.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler	64
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar.....	74
Şekil 4.2. Mesleki kimlik temasına ilişkin kategori ve kodlar	75
Şekil 4.3. Kişisel kimlik temasına ilişkin kategori ve kodlar	85
Şekil 4.4. Bağlamsal Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar	93
Şekil 4.5 Etkileşimci Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar.....	107
Şekil 4.6. Sistemsel Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar.....	116

1. GİRİŞ

Kimlik kavramı Sokrates'in "kendi tanı" ifadesinden başlayarak Freud' a kadar pek çok bilim insanının odak noktası olmasıyla felsefenin, sosyolojinin ve psikolojinin en öncelikli sorunlarından birisi olmuştur. Kimlik ile ilgili sorgulamalar pek çok insanın yaşamında çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar merkezi konumda bulunmaktadır. Bireyler yaşamları boyunca şu tip sorularla karşı karşıya kalmaktadırlar: Ben kimim? Benim değerlerim ve hedeflerim nelerdir? Beni diğer insanlardan ayıran özellikler nelerdir? Yıllardan yıla, geçen ve değişen zaman içinde ben neredeyim? Bu tip sorular bireyin yaşamı boyunca gerçekleşen kimlik gelişiminde önemli role sahiptir ve bu sorunların yanıtları bireylerin günlük yaşantıları, aile ilişkileri, meslekleri dolayısıyla da yaşamlarının bütünüyle ilişkilidir. Kimliğin gerçekte ne olduğu ise yaşamın çeşitli süreçlerinde kimliğin nasıl geliştiği, hangi boyutlarda bireysel, kültürel ve sosyal olarak geliştiği, mesleki boyutlarda bireysel düzeyde nasıl anlamlandırıldığıdır. Eğitim ortamında ise öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğinde anlamlandırış biçimi ve öğretmenlikte "ben kimim ?" sorusuna verdiği yanıt öğretmen kimliğinin tanımlanması ve konumlandırılmasını sağlamaktadır.

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine olan psikolojik bağlılığı ve sadakatıdır. Bu bağlamda örgütsel bağlılık bireylerin, örgütlerine karşı duydukları sadakat, sevgi, çalışma isteği olarak ifade edilebilir. Örgütsel performansın örgütsel bağlılık duygusundan olumlu bir biçimde etkilendiği, işgörenlerin hissettiği bağlılık gücünün örgütün etkililiği ve verimliliği için yaşamsal etmenlerden biri olduğu belirtilmektedir. Örgütsel anlamda bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin örgütten ayrılma niyetlerinin olmadığı, çok çalışarak ve örgütle bütünleşerek örgütün başarısı adına çaba gösterdikleri belirtilebilir. Bu nedenle, örgütün yaşaması ve amaçlarına ulaşabilmesi için örgütsel bağlılığın oldukça önemli olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasının eğitim öğretim sürecinin niteliğine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.1. Sorun

Kimlik kavramının bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreden, kültürden, bireyin sahip olduğu zihinsel süreçlerden ve bireyin kişisel yaşantılarından etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Kimlik bireyin kendini tanımlaması, içinde bulunduğu bağlamda kim olduğu sorusuna verebildiği yanıt ve bireye özgü özelliklerin tümüdür. Tarihsel süreçte

kimlik kavramı pek çok farklı bakış açısıyla ele alınsa da, kimlik kavramına ilişkin soruların sosyal bilim alanyazında yarım yüzyılı aşkın bir süredir özellikle Erikson (1950)'un kimlik üzerindeki ilk yazılarından beri tartışıldığı ifade edilebilir.

Mesleki kimlik kavramı ise öğretmenliği ve öğretimi ve öğretmen eğitimini farklı boyutlarda tanımlamak için kullanılmaktadır. Eğitim öğretim süreci açısından da kimlik çalışmaları son zamanlarda pek çok araştırmacının dikkatini çekmekte ve öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik çalışmalar başlı başına bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin ilk sosyalleşme deneyimleri aile ve yakın çevreyle gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bireyler toplumsal konumları ve sosyal gruplardaki aidiyetleriyle de tanımlanmaktadır. Sosyal deneyimlerin çoğalması ve olgunlaşma sürecinin başlamasıyla birlikte diğer ilişkilerin önemi kimlik inşası sürecinde daha önemli bir rol oynamaya başlamaktadır (Burke, 2006). Bu “diğer ilişkiler” aile dışındaki ikincil gruplarla kurulan ilişkilerdir.

Mesleki kimlik deneyimlerini şekillendiren etmenler arasında bilgi üretim süreçlerine katılım, çeşitli durum ve insanlar ile girilen etkileşim bulunmaktadır. (Wenger, 1999). Mesleki kimlik, kişinin mesleki kimlik kavramını inançlar değerler deneyimler ve nitelikler üzerinden tanımlamasıdır (Slay ve Smith, 2011, s. 85). Kişinin mesleki kimliği bireyi tanımlayan ve belirginleştiren rolleridir. Bireyin mesleki kimliğinin, bireyin bir gruba, bir mesleğe ve bu mesleğin norm ve değerlerine olan aidiyeti ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin oluşumu hizmet öncesi eğitimlerdeki ve hizmet öncesindeki öğretmenlik uygulamalarındaki sosyal etkileşimlerle başlamakta, mesleğe başlangıçta ve mesleğin sürdürülmesi sürecindeki etkileşimlerle de şekillenmektedir. Öğretmen kimliği kavramı öğretmenlikte ve öğretmen eğitiminde farklı vurgulara odaklanarak kullanılmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretmen kimliği, öğretmenin neler bilmesi ve nasıl hareket etmesine kadar uzanan toplumsal bazı kavramsallaştırmalara dayanmaktadır. Daha geniş bir çerçevede ele almak gerekirse öğretmen kimliği öğretmenlerin kendilerine yönelik algıladıkları imajları, kendilerini konumlandırma biçimleri, mesleğe yönelik deneyimleri ve kişisel özelliklerine odaklanmaktadır (Beijaard, vd., 2004, s.108; Tickle, 2000, ss.136-139). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kendilerine yönelik düşüncelerinden ve benlik algılarından oluşmakta, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin düşüncelerinde ve mesleklerinin toplumdaki yerine yönelik bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olarak mesleki gelişimlerini artırma çabası olarak tanımlanmaktadır (Sachs, 2005). Bununla

birlikte öğretmen kimliği öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarında, mesleki tatminlerinde ve mesleğe olan bağlılıklarında önemli bir değişkendir (Day vd., 2006) ve öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak etkileşim içinde bulundukları bağlamda nasıl yorumladıkları ile ilişkilidir (Kelchtermans, 2009). Burada değinilen nokta, bu etkileşimin öğretmenlerin iş tatminine, mesleki bağlılığına, öz-yeterliklerine ve motivasyon düzeylerindeki değişime olan etkisidir. Öğretmenlerin mesleklerini yapılandırma ve anlamlandırma biçimleri, toplumsal bağlamda meslekteki davranış örüntülerine bir çerçeve oluşturmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009, ss.185-186).

Bilimsel araştırmalar “kimlik” kavramının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve performanslarında önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Beijaard vd., 2000; Day vd., 2005; Starr vd., 2006). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin öğrencilerin başarısına olan etkisi ve eğitim politikalarının oluşturulmasına yönelik etkisi de öne çıkan araştırmalar arasında yer almaktadır. (Barret, 2008; Lasky, 2005). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004)’da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının mesleki gelişime ve değişime olan inançlarını, öz-yeterlilik algılarını, örgütsel bağlılıklarını, yenilikleri öğretmenlik uygulamalarına yansıtmaya yönelik inançlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu faktörlere etki eden mesleki kimlik kavramının gelişiminde; a) okullardaki öğrenci çeşitliliğindeki artış b) mesleğin ekonomik etkenleri ve öğretmenlerin diğer meslek gruplarıyla olan değişken c) eğitim ortamlarının doğasını etkileyen reform ve yenilik hareketlerinin etkili olduğu ifade edilebilir ilişkilerinin (Britzman, 1993; Brickson, 2002), Öğrencilerin giderek artan bilişsel, duyuşsal, sosyal, kültürel gereksinimleri içeriğin, hedef davranışların kazanılmasını ve öğretmenlerin öğrencilere başarılı bir öğretim sunabilmesini zorlaştırabilir. Öğretmenlerin mesleğe olan aidiyetlerinin sürdürülebilirliğinde, öğretmen olmak isteyen bireylerin mesleği seçmelerindeki ekonomik faktörlerin etkisinin de göz önünde bulundurulması gereken bir başka faktör olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte eğitim sistemindeki sistemsal, politik ve ideolojik yaklaşımların neden olduğu anlık ve sürekli değişimlerin de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını etkilediği ifade edilebilir.

Eğitim araştırmaları ve çağdaş örgüt çalışmalarında “kimlik” en önemli çalışma konularından biridir. Kimlik temalarıyla örgütsel, mesleki, sosyal ve bireysel olmak üzere pek çok düzeyde temanın ve değişkenin karşılaştırılabilir olduğunu ifade etmek mümkündür (Sveningsson ve Alvesson, 2003, ss. 1163-1164). Örgütler ve örgütler arası bağlamlarda kimlik ve kimlikleşme üzerine olan araştırmalar ve kuramsal çalışmalardaki

artış “kimlik” kavramının zenginliğine ve derinliğine atfedilebilir (Cornelissen, Haslam ve Balmer, 2007, s. 2). Bir araştırma konusu olarak zengin ve derin bir kavram olan kimlik; anlam ve motivasyon, bağlılık, eylemlerin mantığı ve karar alma, durağanlık, değişim, liderlik, grup ve gruplar arası ilişkiler, örgütsel işbirliği vb. gibi pek çok konunun merkezinde görülmektedir. Bu nedenle kimlik ve örgüt üzerine çalışma yapan pek çok araştırmacı kimlik gelişim sürecine önem göstermektedir (Sveningsson ve Alvesson, 2003, ss. 1163-1164). Örgütsel alanda kimlikler pek çok seviyede farklı anlamlarda yorumlanabilir, örgütsel davranışlarda ve kimliğin yorumlanmasında farklı çerçeveler sunulabilir. (Cornelissen, Haslam ve Balmer, 2007, s. 4).

Kimlik kavramının mesleki kimlik alanyazında geniş bir biçimde kullanılması son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda yaygınlaşmıştır. Kimlik kavramının genel kabulü ve kullanımı kimlik konusunda yeni bireysel ve toplumsal konulara odaklanmaktadır (Brown, 2001, s. 113). Bireylerin kimlikleri diğeriyle etkileşimden kaynaklı değişimlere açıktır. Bireylerin kimliklerini belirlediği ya da özdeşleşmelere karşı direndiği durumları analiz etmek için; bireyin sosyal kategorilerdeki özdeşleşmelerini belirleyen kişilik yapılarına ilişkin faktörlerin rollerinin, özdeşleşme ya da direnç göstermenin nedeni olan bilişsel ve davranışsal belirtilerin, örgütlerdeki ve gruplardaki benlik algısının tanımlanması için gösterilen bireysel çabaların incelenmesi önerilmektedir (Brown, 2001, s. 115).

Örgütsel bağlılık ve mesleki kimlik insanların çalışma yaşantılarında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu kavramların her ikisi de birbiriyle karşılıklı ilişkilidir. Örgütsel bağlılık ve mesleki kimlik kavramlarının kişisel yaşama ve işe yönelik sonuçlara etkisi bulunmaktadır (Baruch ve Cohen, 2007, s. 242). İşgörenlerin mesleki ve örgütsel kimliklerini eşgüdümlemek örgütler için en önemli zorlukların başında gelmektedir. İşgörenlerin mesleki kimliklerini güçlendirmek için örgütlerin olanaklar sunmasının işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıracak ifade edilebilir. (Baruch ve Cohen, 2007, s. 250). Russo (1998 s.106) gazetecilerin mesleki kimlikleri ve örgütsel bağlılıkları üzerine yaptığı çalışmada mesleki kimliğin örgütsel bağlılığı güçlendirdiğini, mesleki kimikleşme ile örgütsel kimikleşmenin değişkenleri arasında olumlu yönde ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun örgütlerin bir profesyonel olarak işgörenlerin çalışmaları için gerekli kolaylıkları sağlamasından ve mesleki kimliği paylaşımlarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Rodriguez (2017, s. 66)’ da öğretmenlerin okullarıyla kimlik uyumu hissettiklerinde örgütsel bağlılıklarının arttığını, okullarıyla

kimlik uyumu hissetmediklerinde ise örgütsel bağlılıklarının azaldığını ifade etmektedir. Baruch ve Cohen (2007, s. 253)'in modeli mesleki kimlik ve örgütsel bağlılığın karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğini ancak çoğunlukla kimliğin bağlılığı etkilediğini ortaya koymaktadır. Çalışma hayatında örgütsel kimlik ve mesleki kimliğin, örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılığı etkilemede oldukça güçlü olduğu ifade edilmektedir. (Baruch ve Cohen, 2007, s. 254).

Hem kimlik hem de bağlılık iş odaklı davranışların nedenlerini oluşturmaktadır. Kimlik bağlılığı etkiliyorken, her ikisinin de soyut ve somut çıktıları, örgütler için hayati öneme sahiptir. Bu çıktılarından belki de en belirgin olanı performanstır. Ancak işi bırakma eğilimi, iş yavaşlatma, örgütsel vatandaşlık, yaşam doyumu gibi çıktılar da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Güçlü bir kimlik ve bağlılığı oluşturmak ve sürdürmek örgütler için istenen sonuçların ulaşılmasına olanak sağlamaktadır. İşteki insan kaynakları yönetim süreci, endüstri ilişkileri, iş psikolojisi ve sosyolojisi örgütler için çok güçlü somut yararlar ortaya koyma potansiyeline sahip iken bazen de soyut basit sonuçlara neden olurlar (Baruch ve Cohen, 2007, s. 255).

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmalarda kimlik kavramının son zamanlarda üzerinde sıklıkla durulan bir çalışma konusu olduğunu ancak Türkiye ölçeğinde çok dikkat çekmediğini söylemek mümkündür. Kimlik kuramının boyutları bireylerin mesleğe, rollere ve örgütlerine bağlılıklarıyla şekillenmektedir. Bireyler herhangi bir role ya da örgüte bağlı olduklarında, sosyal ilişkiler oluşuyor ve mesleki tatminler gerçekleşiyorsa, belirgin bir rol kimliğine ve örgüte bağlılığın gözlemlenmesi olasıdır. Bireylerin sosyal ilişkileri ve mesleki tatminleri herhangi bir role ya da örgüte bağlıyken önemli görülüyorsa, (Hogg, vd., 1995). Rol kimliğini ve örgütsel bağlılıklarını kaybetmek bireyin sosyal çevresinin kaybolmasına, öz-saygı yitimi gibi psikolojik sonuçlara neden olabilmektedir (Hoelter, 1983). Eğitim politikaları, sosyal statü, duygular, değerler, öz-yeterlilik gibi pek çok olgudan etkilenen öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin rol ve örgüt bağlılığında önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesinin eğitim öğretim etkinliklerinin etkililiği ve verimliliği bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmelerinde kazandırılacak duyuşsal yeterliliklerin ve öğretmen gelişimini sağlayan eğitim programlarının yapılandırılmasında katkı getirirebileceği düşüncesinden hareketle, araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. a) Öğretmenler mesleki kimliği nasıl anlamlandırmaktadır?
b) Mesleki kimliği hangi etmenlerin etkilediğini düşünmektedirler?
2. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyleri onların;

- a. Cinsiyetlerine
- b. Yaşlarına ve hizmet sürelerine
- c. Branşlarına
- d. Medeni hallerine
- e. Çalıştıkları okul türüne
- f. Çocuk sahibi olup olmamalarına
- g. Mezun olunan lise türüne
- h. Lisanstan mezun olunan okul türüne
1. Ailelerinde öğretmen olup olmamasına

göre değişmekte midir?

4. Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir ?
5. Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri onların

- a. Cinsiyetlerine
- b. Yaşlarına ve hizmet sürelerine
- c. Branşlarına
- d. Medeni hallerine
- e. Çalıştıkları okul türüne
- f. Çocuk sahibi olup olmamalarına
- g. Mezun olunan lise türüne
- h. Lisanstan mezun olunan okul türüne
1. Ailelerinde öğretmen olup olmamasına

göre değişmekte midir?

6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi nedir ?
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların

- a. Cinsiyetlerin
- b. Yaşlarına ve hizmet sürelerine
- c. Branşlarına
- d. Medeni hallerine
- e. Çalıştıkları okul türüne
- f. Çocuk sahibi olup olmamalarına
- g. Mezun olunan lise türüne
- h. Lisanstan mezun olunan okul türüne
- ı. Ailelerinde öğretmen olup olmamasına

göre değişmekte midir?

8. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıklarının ilişkisinin belirleneceği ilk çalışma olması açısından önemlidir. Belirlenen öğretmen kimliği algısı, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin;

- İlgili çevreler ve bağımsız araştırmacılar tarafından “öğretmen kimliği algılarının” belirlenmesine ilişkin yapılacak çalışmalarda temel alınacak sınıflamalara, duyuşsal yeterlilikler açısından yeni bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının seçiminde ve atanmasında önemli görülen duyuşsal özelliklere dikkat çekmesi ve bu duyuşsal özelliklerin mesleki kimlik algısı boyutuna açıklık kazandırması açısından katkı sağlayacağı beklenmektedir.
- Çalışma, alanyazına, öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen kimliği algı düzeylerinin belirlenmesine ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik iki yeni ölçme aracı kazandırması açısından önemlidir. Çalışmanın, alanyazına kazandıracağı ölçme araçlarıyla, öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen

etmenlerinin belirlenmesine yönelik yeni araştırmaların yapılmasına olanak sağlayacağı düşünölmektedir.

- Çalışma öğretmen kimliğinin oluşturulması bağlamında öğretmen adaylarının eğitiminde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde duyuşsal alan eğitiminin önemine ve gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırma bulgularının, öğretmen kimliği ve örgötsel bağlılık boyutuna ilişkin öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Eskişehir ili Tepebaşı merkez ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2017-2018 yılında görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Benlik: Bireyin kişisel özellikleriyle deneyimlerine dayanan “ben kimim?” sorusuna verdiği yanıttır.

Sosyal Kimlik: Bireyin çevresiyle etkileşimle oluşan kimliktir.

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin bilişsel, sosyal ve kurumsal boyutta geliştirdikleri kimlik algılarıdır.

Öğretmen: Araştırma kapsamında Eskişehir merkez ilçelerinden Tepebaşı'nda görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleridir.

Örgötsel Bağlılık: Öğretmenlerin okul örgütlerindeki uygulamalar, iş ve örgütün özellikleri doğrultusunda örgüte karşı geliştirdikleri tutum ve bunların sonucunda sergilenen olumlu ya da olumsuz davranışların bir göstergesidir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusuna yönelik alanyazında yer alan kavram ve kuramlar çeşitli başlıklar altında sunulmuştur. Bu bağlamda benlik, kimlik kuramı, sosyal kimlik kuramı ve öğretmen kimliği gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Benlik Kavramı

Davranış Bilimleri ve Sosyal Bilimlerde “benlik” kavramı insan davranışlarını ve sosyal olguları açıklamada kullanılan temel kavramlardan biridir. Kavramsal ve tarihsel bakış açılarıyla kimlik kavramının anlaşılması için de “benlik” kavramın merkeze alınması gerekmektedir.

19. yüzyıldan başlayarak benlik kavramı üzerine pek çok araştırma yapılmış ve teoriler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunların en önemlilerinden biri “benlik” kavramını ilk olarak tanımlayan William James’in “benlik” kavramsallaştırmasıdır. James “benlik” kavramının insanının sadece fiziksel özelliklerinin değil fiziksel özellikleri ile birlikte eş, arkadaşları, işi, ataları, geçmişi, itibarı, statüsü, maddi gücü gibi diğer tüm bileşenlerinin toplamı olduğunu ifade etmiştir (James, 1950). James, “benlik” kavramında bireyin tümüyle anlaşılması gerektiğini ifade ederken, maddi benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olmak üzere bu kavramın farklı boyutlarını da ortaya koymuştur (James, 1950).

Bireyin vücudu maddi benlik kavramının en önemli karşılığıdır. Daha sonra gelen ise kıyafetlerdir. Seçilen kıyafetler bireyin benliğinin bir parçasıdır. Anne, baba eş ve çocuklar da kimliklerle bütünleşmiştir. Aile fertlerinden herhangi birinin kaybı bireyin kimliğinden bir kayıp gibidir. Ya da aile bireylerinden birinin başarısı veya başarısızlığı kişinin kimlik algısına olumlu ya da olumsuz etki de bulunabilir. Bireyin evi de kimliği ile ilişkilidir. Evinde istenmeyen bir durum olması da onun kimliğine zarar verebilir.

Bireyin sosyal benliği arkadaşlarından aldığı bir kavramdır. İnsan sezgileriyle sürü halinde yaşayan bir havyan olmadığından fark edilmeyi, takdir edilmeyi beklemektedir. Bireyin yaşamda fark edilmeden yalnız başına yaşamasından daha büyük bir ceza yoktur. Bireyin çevresinde onu önemseyen ve aklında onunla ilgili bir imaja sahip olan ne kadar fazla insan varsa o kadar çok sosyal benliği bulunmaktadır. Bireyin çevresinde görüşlerini önemseyen grupların olması da onu farklı sosyal benliklere yöneltir. Birey bu farklı gruplara benliğinin farklı yönlerini gösterme eğilimindedir.

Bireyin içsel ya da öznel varlığına, ruhani yetilerine ve yaradılışına ait olan ruhsal benlik, “benlik” kavramının en dirençli ve mahrem yönüdür. Ruhsal benlik ayrıca bireyin

maddi yani fiziksel benliğine sezgiler yoluyla içten müdahalelerde bulunan bireyin görünmeyen benliğidir. Bireyin dünyasında beş duyusuyla algıladıklarının ötesindekiler, duygular, hisler ruhsal benliği oluşturur (James, 1950).

Çizelge 1.1. *Benlik kavramının deneysel sınıflaması*

	Maddi Benlik	Sosyal Benlik	Ruhsal Benlik
Benlik Arayışı	Bedensel İstekler ve İçgüdüler. Gösteriş, maddi hırslar vb.	Takdir edilme, fark edilme arzusu vb. Sosyallik, duygular, Sevgi. Onur arayışı, hırslar vb.	Aydın olma, Ahlaki ve dini tatmin. Tinsel doygunluk. Dürüstlük
Öz Saygı	Kişisel Gösteriş veya alçak gönüllülük. Varlıklarıyla övünme ya da yoksulluk korkusu	Sosyal veya ailesel kabul. Utangaçlık, Tevazu veya aşırı gurur	Ahlaki yada zihinsel üstünlük, saflık vb. Aşağılık ya da suçluluk duygusu

Çizelge 1.1’de James (1950)’in sınıflaması gösterilmektedir. James’in bireyin pek çok sosyal benliği olmasına yaptığı vurgudan sonra “benlik ve toplumun dinamikleri” Cooley ve Mead tarafından ifade edilmiştir. Cooley (1983), “benlik” kavramının bireyin diğerleriyle olan etkileşimi olarak tanımlamış ve “benlik” kavramında sosyal etkiyi bir kuram haline getirmiştir. Cooley (1983)’e göre “benlik” kavramını oluşturan üç unsur bulunmaktadır. Bunlar, kişinin diğerlerine nasıl görüldüğünü düşlemesi, bu görünüşü diğerlerinin nasıl yargıladığı ya da ne şekilde takdir ettiği, bu takdire yönelik duygusal bir tepki hissetme durumu. Cooley’nin ortaya koyduğu teoride “birinin benliğine yönelik düşüncelerinin başkalarının kendilerine yönelik düşüncelerinden etkilendiği, başkalarının takdirinin benlik tahayyülünde etkili olduğu” belirtilmektedir (Gergen, 1971, s. 41).

Mead (1929) “benlik” kavramının oluşmasını sosyal bir gerçeklikteki zihinsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Mead (1934), benlik kavramını “doğuştan gelmeyen, sosyal deneyim ve etkinliklerle ortaya çıkan, süreçteki diğer bireylerle olan etkileşim ve ilişkilerle gelişen” bir kavram olarak açıklamaktadır. Ona göre “benlik” kavramı çok önemli bir sosyal süreçtir ve deneyimler sonucu ortaya çıkmaktadır. Mead (1934), James’in “bilen ve bilenen benlik” kavramlaştırmasını genişletmiş ve “benlik” kavramını ayırt edilebilir sembollerle tanımlamıştır: “Ben” yani özne olarak benlik, “beni/bana” yani nesne olarak benlik. Mead’in kavramsallaştırmasına göre “benlik” diğer kişilere

karşı davranışta bulunan ve bireyin kendisi hakkındaki düşüncelerine dayanan “ben” ve bireyin, diğer insanların kendisinden beklentilerinin farkında olmasıyla ve buna göre tepkilerde bulunmasıyla ortaya çıkan “beni/bana” kavramlarıyla oluşmaktadır.

Sigmund Freud’un psikanalitik kuramı da psikolojideki benlik kavramının kavramsallaştırılmasına katkıda bulunmuş, ortaya koyduğu ego kavramı psikolojide büyük bir etki yaratmıştır. Freud’un ego kavramının benlik kavramıyla pek çok ortak yönünün olduğu ifade edilebilir.

2.2. Kimlik Kavramı

Bireyin kimliği kişinin sergilemek istediklerinden çok daha fazlasıdır. Bireyin kendisi hakkında anlattığı hikayeler, bireyin hikayeleştirilmiş kimliğini oluştururken diğerlerinin birey hakkında anlattıkları ise bireyin belirtilen kimliğini oluşturmaktadır (Sfard ve Prusak, 2005). Belirtilen kimlikler, diğerlerinin bireyin düşüncelerini, eylemlerini, ifadelerini ilişkilerini yorumlaması ve bunları anlamlandırmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle diğerleri, bireyi belirli bir kimlik kategorisine yerleştirebilmektedir. (Carlone ve Webb, 2006). Bireyin taşıdığı kimlikler kendisini bağlamsal ve farklı bir biçimde tanımlamanın dışında, değerlerinin de yarattıkları hikayeler vasıtasıyla bireyin kendi dünyasındaki değişimleri betimlemesine olanak sağlar (Kozoll ve Osborne, 2004).

Mead (1934)’den sonra kimlik kavramı benlik kavramından ayrı bir biçimde algılanmaya başlamıştır (Holland ve Lachicotte, 2007). Erik Homburger Erikson’ da kimlik kavramının üzerinde durmuş, “benlik” ya da “ego” kavramlarının yerine kimlik kavramını kullanmıştır (Straub, 2002). Erikson’un kuramında kimlik kavramı daha önceki “benlik” ve “ego” kavramsallaştırmalarından daha kişisel ve gelişimsel olarak ele alınmıştır (Straub, 2002). Erikson kimlik kavramının anlaşılması için kişisel özelliklere, deneyimlere dayanan tarihsel bir süreçle incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Holland ve Lachicotte (2007) kimlik kavramı üzerine yapılan araştırmalarda iki farklı akım olduğunu belirtmiştir: Kimlik kavramına Erikson’u temel alan bakış açısı ve Mead’i temel alan bakış açısı. Holland ve Lachicotte (2007)’a göre Erikson’u temel alan bakış açısı kimlik gelişiminde daha çok psikolojik yaklaşımlara vurgu yaparken, Mead’i temel alan bakış açısı “benlik” kavramı ve kimlik oluşumunda daha çok sosyolojik ilişkiler, roller, etkinlikler ve antropolojik bakış açılarına odaklanmaktadır. Aslında kimlik kavramına Erikson’u temel alan bakış açısı kimlik kavramın kişisel kimlik ve içsel kimlik

gibi psikolojik boyutlarına odaklanırken, Mead’i temel alan bakış açısı, toplumsal kimlik, dışsal kimlik, topluluk kimliği gibi sosyolojik boyutlara vurgu yapmaktadır. Erikson’u temel alan bakış açısı kimliğin tutarlılığı, devamlılığı ve benliğin gelişimi ile ilgilenirken Mead’i temel alan bakış açısı benliğin ve grupların sosyal yapıda kıyaslanması ve ortaklıklarıyla ilgilenir (Straub, 2002). Bu iki farklı bakış açısı kimlik kavramının anlaşılmasında ikilem yaratmaktadır. Erikson’u temel alan bakış açısı kimliğin klinik ve psikopatolojik önemiyle ilgilenirken, kimliğin antropolojik ve sosyo-kültürel anlamını gözden kaçırmaktadır (Straub, 2002). Bunun aksine Mead’i temel alan bakış açısı kavramsallaştırmasını grup içi ve gruplar arası davranışların sınıflandırılmasından almaktadır (Hogg, 2003; Holland ve Lachicotte, 2007).

Bu bağlamda, bu iki temel bakış açısı kimlik kavramının oluşturulmasında birbirini tamamlayıcı rol üstlenebilir. Bu birleşimden hareketle “kimlik” kavramının içsel ve dışsal süreçlerde oluşturulan, yansıtılan ve temsil edilen benliğin içinde ve dışında gelişen kişisel ve sosyal bir algı olduğu ifade edilebilir.

Kimliğin kurgulanmasında pek çok köken olmasına karşın psikolojinin ve sosyolojinin kimliğin tanımlanmasında iki önemli akımı oluşturduğu ifade edilebilir. Aralarındaki temel farklılıkların şu noktalara dayandığı belirtilebilir: kimliğin yeri, yaşam sürecinin doğası, kimliğin kaynağı ve doğası.

Psikologlar kimliğin doğasının bireyin içsel dünyasının, başka bir ifade ile ruhunun bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşe göre bilgi bireylere belirli bir konuya yönelik ne düşündüğüne ilişkin sorular sorarak elde edilir ve kimliğin elementleri bilinç yoluyla oluşturulur. Bu nedenle odak noktasının zihinsel süreçler olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte sosyologlar bireydeki kimliğin hem dışsallığının hem de içsellığının olduğunu ifade etmekte ve diğerleriyle olan her etkileşimde ortaya çıktığını öne sürmektedirler. Ayrıca varsayımlar yaşam sürecinin doğası temelinde de farklılaşmaktadır. Psikoloji, bireyin bakış açısından gelişimsel aşamaları çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi keskin aşamalara ayırırken, sosyoloji “yaşam sürecini” ve kimliğin sürdürülmesini sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bakış açıları arasında, kimliğin doğası ve kaynağına yönelik de farklılıklar bulunmaktadır. Kimliği tanımlarken psikoloji kaynağın bireyde olduğunu belirten “iç çekirdek” metaforunu kullanmaktadır. Bireyler kendilerini, yetenek ve potansiyellerini var olan sosyal rollerle eşleştirerek bulmaktadırlar. Diğer taraftan sosyoloji ise kimliği tanımlamak için “ayna” metaforunu kullanmaktadır. Benlik, bireylerin katıldığı sosyal süreçlerin bir parçasıdır. “Kim

olduğumuzu düşünmek” diğerlerinden gelen dönütler temelindedir (Bukor, 2011, ss.65-66). Kimlik kuramı (McCall ve Simmons, 1978; Stryker 1968; Burke, 1980; Turner, 1978) ve Sosyal Kimlik Kuramı (Turner, 1982, 1985; Hogg ve Abrams, 1988; Turner vd., 1994) davranışın doğası ve benlik kavramı için iki temel bakış açısını oluşturmaktadır. Bu bakış açılarının pek çok benzerliği ve farklılıkları bulunmaktadır.

2.2.1. Kişisel kimlik kuramı

Kişisel kimlik kuramı bireylerin benlikleri ve toplum arasındaki ilişkileri bağlamındaki rollerine ilişkin davranışlarını açıklamaya çalışan “mikro-sosyolojik kuramdır” (Hogg, Terry ve White, 1995; Stryker ve Serpe, 1982). Kişisel kimlik kuramında kişisel benlik ile sosyal yapılar arasındaki çok yönlü ilişkilere odaklanılmaktadır (Burke, 1980; Turner, 1978). Kişisel kimlik kuramı sosyal çevrenin birey üzerindeki etkilerine odaklansa da bireyin üstlendiği pek çok role yönelik bakış açısıyla değerlendirme yapmaktadır. Bu nedenle kişisel kimlik kuramı kökenini psikolojiden almakta ve şu özellikleri taşımaktadır:

- Kişisel kimlik kuramı benliğin içinde sosyal faktörleri de barındıran psikolojik modelini temsil etmektedir.
- Benliğin sosyal doğası bireyin sosyal dünyada işgal ettiği rol konumlarından oluşmaktadır.
- Kimlik kuramcıları benlik ve toplum arasında karşılıklı bağlantı olduğunu vurgulasa da daha çok kimliğe ilişkin süreçlerin bireysel çıktılarına odaklanmaktadırlar (Hogg vd., 1995, s. 259).

Kişisel kimlik kuramı bireylerin kendilerini belirli rol içerisinde nasıl sınıflandırdıkları, bu role ilişkin anlamları ve beklentileri kimlikleriyle nasıl birleştirdikleri ile ilgilenmektedir. Bu nedenle “belirli bir rol kimliğine sahip olmak rolün beklentilerine yönelik davranışlarda bulunmak diğer rol arkadaşlarıyla ortak hareket etmek ve rolün sorumluluğunda olan kaynakları kontrol etmek için çevreyi yönlendirmektir” (Stets ve Burke, 2000, s. 226). Kişisel kimlik kuramı bireyin içinde bulunduğu roller ve konumlarla şekillenmektedir. Bireyin toplum içindeki rolü ve konumu kendi için bir benlik tanımı ve benlik anlamlandırması yapmasına olanak sağlamaktadır. Kimlik belirginleşmesi bireyin kendisinin üstlendiği rol kimliklerinin oluşturduğu sosyal ilişkiler ve davranışlardan meydana gelmektedir. Dolayısıyla, kişisel

kimlik bireyin kendi bakış açısıyla belirgin bir sosyal ortamda sergilenen belirgin bir rolle kimlikleşmesi olarak ifade edilebilmektedir.

2.2.2. Sosyal kimlik kuramı

Sosyal kimlik kuramı sosyal grup ya da sınıflamalarda meydana gelen olguların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanmaktadır. Hogg ve diğerlerine (1995) göre sosyal kimlik kuramı grup süreçlerini ve gruplar arası ilişkileri açıklayan ve Henry Tajfel (1959) tarafından geliştirilen “sosyal psikolojik” bir kuramdır. Hogg vd. (1995) kimlik kuramıyla karşılaştırıldığında sosyal kimlik kuramının sosyal bilişsel süreçlere, bağlamsal cevap verebilirliğe, grup ve gruplar arası davranışlara daha fazla vurgu yaptığını, rol ve grup arasında daha net bir ayırım yaptığını ifade etmektedir. Bu nedenle sosyal kimlik kuramı grup süreçlerinin ve grup dinamiklerinin bireyler üzerindeki vurgusuyla sosyoloji temelli bir kuramdır. Bireylerin bir sosyal kimlik olarak zihnindeki üyeliklerinin her biri onun üye olduğu grup içerisindeki davranış kalıplarını, hislerini belirlemektedir (Hogg vd., 1995, ss. 259-260). Sosyal kimlik kuramı bireylerin kendilerini ait oldukları grup içerisinde diğer gruplara kıyasla nasıl gördükleri ile ilgilenmektedir. Sosyal kimlik kuramı bir mesleğe ya da takıma ait olma, uyruk gibi sosyal sınıflamalara vurgu yapmaktadır. Sosyal sınıflar bireyin aidiyetlerini ve hissettikleri kendilerini tanımlayabildikleri belirgin sınıflamalardır. Kendilerini tanımlamada sosyal kimliğin bir parçasıdır. Örneğin öğretmenlerin diğerlerini ve kendilerini tanımlamaları diğer gruplarla ilişkisel ve karşılaştırmalıdır (Tajfel ve Turner, 1986).

Bu nedenle sosyal kimlik “bireyin bir sosyal grup ya da kategoriye olan aidiyetine yönelik bilgisi ” olarak tanımlanmaktadır (Stets ve Burke, 2000, s. 225). Stets ve Burke (2000, s.226)’a göre “belirgin bir sosyal kimliğe sahip olmak bir grupta birey olmak, grupta diğerleri gibi olmak ve olguları grubun bakış açısıyla görmek” anlamını taşımaktadır. Sosyal kimlik ve benlik-sınıflandırması şu önemli özelliklere sahiptir: 1) Sosyal kimlik ve benlik sınıflandırması sosyal grupların genel kuramıdır. Grup büyüklüğünden ve dağılımından etkilenmezler; 2) Kişiler arası süreçlerden grup süreçleri oluşturmazlar; 3) Sosyobilişsel kuramlardır; 4) Pek çok grup davranışını açıklarlar (Hogg vd., 1995, s. 262). Hem kişisel kimlik kuramı hem de sosyal kimlik kuramı sosyal yapı ve bireysel davranış arasındaki ilişkiye aracılık eden çok yönlü ve dinamik benlik kavramlarına vurgu yapmaktadır. Benlik kavramının yansıtıcı olduğunu yani kendini

nesne olarak değerlendirebileceğini ve sınıflandırabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle kişisel ve sosyal kimliği tanımlayan bu iki kuramın benlik kavramının anlaşılmasında birleştirilerek kullanılması önerilebilir (Stets ve Burke, 2000).

Kişisel kimlik kuramı ve sosyal kimlik kuramına karşılaştırmalı olarak değinmek benlik kavramının anlaşılmasında daha da açıklayıcı olabilir. Sosyal kimlik kuramı sosyal grup ya da sınıflamalarda meydana gelen olguların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanırken, kimlik kuramı belirli bir roldeki olguların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanmaktadır. Sosyal gruba üye olmanın anlamı “bireyin kim olduğu” ile ilgiliyken bir role sahip olmanın anlamı “bireyin ne yaptığı” ile ilgilidir (Stets ve Burke, 2000). Örneğin sosyal kimlik kuramı bir öğretmenin bir sendikaya üye olmasına ve o sendikayla tanınmasına vurgu yaparken, kimlik kuramı o öğretmenin üye olduğu sendikada üstlendiği rol ve davranışları inceler. Kimlik kavramı daha aktif bir eylem olan “yapma” olgusuna vurgu yaparken, sosyal kimlik kavramı daha pasif olan “bulunma” olgusuna önem vermektedir. Buna bağlı olarak kimlik kuramı bir rolü sergilemekle ilgili anlamlara odaklanırken, sosyal kimlik kuramı bir sosyal sınıflamanın üyesi olmaya yönelik anlamlara odaklanır (Stets ve Burke, 2000). Sosyal kimlik kuramında rol kavramı bireylerin sosyal kimlik üyelikleri ile kendilerini tanımlamaları ve rollerini bir grubun üyeleri olarak üstlenmeleri ve sahip oldukları normatif beklentileri nedeniyle grup kavramının alt kategorisi şeklinde yer almaktadır (Turner vd., 1994; Turner, 1985; Stryker ve Burke, 2000). Bu nedenle sosyal kimlik kuramı rollere odaklanmaktan çok grup tanılamalarına daha fazla vurgu yapar ve grup kutuplaşması, grup uyumu gibi bilişsel süreçlere odaklanır (Wetherell, 1987; Hogg, 1987). Kimlik kuramı daha çok okul performansı (Burke, 1989) etkileşimli davranış (Drass 1986; Stets ve Burke 1996) ve bir örgüte katılma (Serpe ve Stryker 1987) gibi bireylerin rol kimliklerine ilişkin davranışlarına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle kimlik kuramı daha çok davranışsal çıktılarına odaklanırken, sosyal kimlik kuramı daha çok bilişsel çıktılarına odaklanmaktadır (Stets ve Burke, 2000). Bireylerin grup üyeliklerini temel alan sosyal kimlik kuramında eylemin aktörlerinin algıları rol performansına doğrudan etki ederken, bireylerin rollerini temel alan kimlik kuramında gruptaki karşıt rollerdeki bireylerin eylemleri rol performansına katkıda bulunur (Burke, 1980; Burke ve Reitzes 1981). Sosyal kimlik kuramı bir gruptan (iç grup) diğerine (dış grup) göre değişen yapılara odaklanma eğilimindedir. Bu nedenle, kimlik kuramı ilişkilere odaklanırken, sosyal kimlik kuramının doğası sosyal yapının unsurlarına daha makro bir biçimde bakar. Kimlik

kuramı daha çok gruplar arası yapılara odaklanırken, sosyal kimlik kuramı daha çok grup içi yapılara odaklanır (Stets ve Burke, 2000).

2.2.3. Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği

Mesleki kimlik kuramının alt yapısı kişinin içsel benliği ile dışsal mesleki ve meslek ile ilgili konuları arasında gerçekleşen dinamiklere odaklanmaktadır. Mesleki kimlik bireyin kendi kimliği ve sosyal kimliğinin uzantısı şeklinde düşünülebilir. Mesleki kimlik, değerlere, inançlara, özelliklere ve deneyimlere dayanan mesleki öz olarak tanımlanabilir (Slay ve Smith, 2011, s. 85). Bireyin mesleki kimliği bireyi tanımlayan ve onu farklı kılan rollerden biridir. Birinin kimliğini “mesleki” olarak tanımlaması, kendini bir gruba, mesleğe ve mesleğin normlarına ait olarak tanımlamasıyla doğru orantılıdır. Yani mesleki kimlik bireyin kendini mesleki seçimi ile değerlendirmesidir. Bu nedenle mesleki kimlik bireysel ve sosyal kimliğe dayanmaktadır. Mesleki kimlik bireyler arası ilişki ve etkileşimle oluşmakta ve bireylerin zaman içerisinde değişebilen rol performansına göre şekillenebilmektedir (King ve Ross, 2004, ss. 53-54). Mesleki kimliğin derinlemesine anlaşılması toplu kimlik anlayışını oluşturan etmenlerin belirlenmesi bir gruba ait olma hissiyatının incelenmesi ile mümkün olabilmektedir. (Jenkins, 2004). Her mesleğin yapı taşları, güdüleyici etmenleri bulunmakta ve bunlar bireysel deneyimlerle harmanlanmaktadır (Wenger, 1999). Mesleki kimlik, mesleğe dışardakiler ya da mesleğin içindekiler tarafından yüklenen, bir grubu diğerinden ayıran özellikler bütünü olarak da tanımlanabilir. Sachs (2001), mesleki kimliği bir grubu diğerinden ayırt etmek adına dışardan atfedilen nitelikler bütünü olarak tanımlamaktadır. MacLure (1993) mesleki kimliği, bireyin mesleki ilişkilerde, mesleğin icra edildiği alanlar ve durumlarda kendisini ifade ettiği, meşrulaştırdığı ve anlamlandırdığı durağan olmayan bir varlık olarak tanımlamaktadır. İlişkilerin değişmesiyle, kimlik algılarının değişebileceği ifade edilmektedir. Mesleki kimlik teorisinin ortaya çıkışı mesleki kimlik beklentileri ile ele alınabilir. Bu beklentiler meslek ve kimlik olmak üzere iki kavramı içermektedir. Birinci kavram olan meslek kavramı bireylerin grup içindeki eylemlerinin yapısını ve niteliğini tanımlamaktadır (Hargreaves ve Goodson 1996). İkinci kavram olan kimlik kavramı ise Epstein (1978) tarafından sentez, entegrasyon süreci ve bireylerin pek çok rol ve statüyle entegre oldukları, farklılıkların tümleşik bir benlik görünümünde yer aldığı bireyin kim olduğuna vurgu yapan eylemler olarak tanımlanmıştır. Kimliğin kavramları, deneyim, bilgi ve nesnelliğin doğasına ilişkin teorik varsayımlardan ortaya

çıkmaktadır (Moya, 2006). Bu bağlamda kimlik kavramının sabit olmayan, açık ve değişken olduğu söylenebilir. Kimlik kavramının kültürle birlikte var olan anlamların bir sonucu olduğu ve bu anlamların meslekle ya da diğer durumların etkileşimleriyle oluştuğunu söylemek mümkündür (Kondo, 1990). Kavramların birleşimi olan mesleki kimlik kavramı ise insanların belirli bir meslek grubunda kim olduklarına ve onların bu grup içindeki beklentileriyle ilişkilidir. Mesleki kimlik kavramı, otonom bir biçimde davranma ve konuşma kapasitesini tanımlarken, aynı bireyin bir meslekle diğer meslekler arasındaki benlik algısı ayrımını da ortaya koymaktadır (Melucci, 1996).

Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde kesin ve net çizgiler konulmamakla birlikte çeşitli tanım ve sınıflamalara rastlanmaktadır. Ohlen ve Segesten (1998) mesleki kimliğin oluşumunda; kişisel ve kişiler arası, sosyo-tarihi, olmak üzere üç boyuttan söz etmektedir. Kişisel boyut mesleği yürütmek için gerekli olan beceri ve yeteneklere odaklanmaktadır. Bunlar mesleki kimliğe yönelik bireyler tarafından algılanan ve gereksinim duyulan beceri ve yeteneklerdir. Kişisel boyut bireyin sosyal ve kişisel kimliğinin bir parçası olarak oluşabilir. Kişiler arası boyut, bireylerin meslektaşları ve çevresindeki diğer kişilerle olan etkileşimin sonucu oluşan boyuttur. Mesleki kimliğin gelişiminde kişiler arası boyut, bireyin meslektaşlarıyla etkileşim sonucunda sosyalleşmesiyle oluşan ve etkileşim içerisinde bulunan meslektaşların model olarak ele alınmasıyla belirginleşen bir boyuttur. (Ohlen ve Segesten, 1998, s. 723). Bireyin diğer meslek gruplarıyla etkileşimi de mesleki kimliğine etkide bulunmaktadır. Sosyo-tarihi boyut ise meslekte ya da örgütte zaman içerisinde gelişmiş olan norm ve düşüncelerdir. Bu boyut güven düzeyi, inandırıcılık, bireye yüklenen sorumluluk, mesleğe girişte örnek alınan kişilerin yönlendirmesi gibi örgütteki ya da meslekteki bireylerin tarihsel deneyimlerini içerebilir (Olesen, 2001). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004)'un belirttiği gibi mesleki kimlik bireylerin kendilerini meslekte ne derece önemli buldukları ve yaşamlarını mesleki deneyimleriyle ne derece anlamlandırdıkları ile ilişkilidir (s. 108). Örgütsel norm ve değerlerdeki değişimlerin bireylerin mesleki kimliklerine etkilerinin olduğu ifade edilebilir. Mesleki kimliğin zaman içinde oluştuğu, aynı mesleğe sahip olanlarla, mesleği aynı örgüt içerisinde gerçekleştirenler arasında kurulan bağlantı ve etkileşimle meydana geldiği ifade edilebilir.

Smith ve Sparkers (2008)'a göre mesleki kimliğin oluşumunda dört bakış açısı bulunmaktadır. Birincisi bireyin iç dünyasına odaklanan psikososyal faktörler, ikincisi bireyin ve toplumun eşit olarak önemli olduğu öznel arası faktörler, üçüncüsü kimliğin

sosyal ve kültürel bağlamlarda oluşabileceğini ifade eden hikayeleştirilmiş kaynaklara dayalı faktörler ve dördüncüsü ise kimliğin toplumsal, politik, kültürel bağlamlara yönelik diyalog ve söylevlerle oluşturulduğu söylemsel faktörlerdir.

Gee (1990, s.99) kimliğin zamandan zamana, bağlamdan bağlama değişen bir yapıda olduğunu, durağan olmadığını ve her bireyin içsel durumuyla sosyal yaşantılarından oluşan çok boyutlu kimliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Gee'nin kimlik kavramına bakış açısının Smith ve Sparkers (2008)'in bakış açısıyla örtüşen ve farklılaşan yönleri bulunmaktadır. Gee'ye göre kimlik kavramı pek çok boyutta gelişir ve kimlik kavramının örtüşen dört bakış açısı bulunmaktadır (Gee, 2000). Birincisi bir topluluk tarafından ortak olarak paylaşılan belirli rol ve görevlere bireyin özdeşlikler gösterdiği kişinin mesleki kimliğidir. Bu kimlik tipinde kişinin kimliği, ilgili bir öğretmen olmaya ilişkin eylemlere katılmayla ilgilidir. Benzeşim grubu kimliği olarak da adlandırılan bu kimlik algısında güç kaynağı doğa, herhangi bir kurum ya da sadece bir söylem değil, benzeşim grubudur.

İkincisi mesleki kimliğin kurumsal bir kökeni olduğu düşüncesidir. Bu bir resmi yetkidir. Kurumsal kimlik kişinin görev ve rollerini ne derece aktif ya da pasif bir biçimde yerine getirdiğidir. Gücün kaynağı doğa, söylem ya da birlikte çalıştığı kişiler değil kurumdur.

Üçüncüsü mesleki kimlik diğer kişilerle olan konuşmalar ile temellenir. Bir kişinin sınıftaki eylemleri ve inançları üzerine konuşmak öğretmen kimliğinin yaratıcısı konumundadır. Bu gücün kaynağı doğa, kurum ve benzeşim grupları değil rasyonel bireylerdir. Bu noktada “rasyonel” şeklinde ifade edilen bireylerin bir diğeri hakkındaki samimi konuşmaları ve o kişiye olan gerçekçi davranışları, etkileşimleridir.

Dördüncüsü kimlik kavramının kişinin duruşu cinsiyeti kişiliği gibi ayırt edilebilir özelliklerini içeren doğal boyutunun bulunmasıdır. Bu kimlik boyutunda güç kaynağı toplum ya da birey değil doğadır. Kimlik algısı kişinin kendi isteği ve toplumun kontrollerinin dışında ortaya çıkar. Kimliğin bu doğal boyutuna koşut olarak ünlü Devlet adlı eserinde Plato, insanların doğal olarak bir takım sınıflamalar ve yeteneklerle dünyaya geldiğini belirtmektedir. İnsanlar arasında tamamen doğal bir hiyerarşi olduğunu vurgulayan Plato'ya göre her insan altın gümüş ve bronz metallerinden biriyle doğar. Altın metalinin yöneticileri, gümüş metalinin adaleti sağlayacak kişileri, bronz metalinin işçileri ifade ettiği bu sınıflamaya göre her insan kendi eşini de doğal olarak bu sınıflardan seçer. Değiştirilemez olan bu sınıflama ve nitelikler insanları toplumda farklı

hiyerarşilere yerleştirir. Buna göre mükemmel bir toplum yapısındaki kurumsal kimliklerin, doğal ve biyolojik kimliklerin etkisi altında şekillendiği ifade edilebilir. Gee (2000)'nin bakış açısına göre kişinin kimliği; benzeşim, kurumsal, söyleve dayalı ve doğal kimlik alt boyutlarından oluşmaktadır.

Mesleki kimliğe yönelik bir takım ilkeler ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar 1950'li yıllarda alanyazına girmeye başlamıştır (Becker ve Carper 1956, Carper ve Becker, 1957). Becker ve Carper (1956, s.296) araştırmalarında mesleki kimliğe ilişkin üç tema ortaya koymuşlardır: a) mesleki ünvana bağlılık b) göreve bağlılık, c) örgüte bağlılık. Bireylerin toplumda görevlerine, örgütlerine ve pozisyonların bağlılıklarına, meslekte kim olduklarına ya da kim olmadıklarına göre konumlandırıldıklarına vurgu yapılmaktadır. Carper ve Becker (1957)'in çalışması ise bir öncekinin devamı niteliğindedir. Bu çalışmada Carper ve Becker (1957) meslek seçimine etki eden grup beklentilerinin, mesleki beklentiler, aile beklentileri, genel ve kültürel beklentiler olduğunu ifade etmektedir. Kültürel beklentilerin ve sosyal belirleyicilerin meslek seçiminde önemli rol oynadığı, bireylerin mesleklerine aileleriyle birlikte erken yaşlarda karar vermelerinin mesleğe yönelik bağlılık düzeyini arttırdığı ifade edilmektedir (Becker ve Carper, 1956, s.295).

Bir mesleki kimlik olarak öğretmen kimliğinin gelişiminin çok yönlü ve devinimsel bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen olmak, kişinin kendisini kurumsal, söylemsel, doğal ve benzeşimsel ortamlar içerisinde yeniden yapılandığı sürekliliği olan bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerle olan anlık etkileşimler, meslektaşlarla olan günlük etkileşimler ve sorumluluklardaki yıllık değişimler öğretmen kimliğini etkileme potansiyeline sahiptir. Kimlik kavramının yörüngesi olayların profesyonel ve kişisel dünyadaki izdüşümleri nedeniyle pek çok derece ve yönlendirmelerden etkilenir. Sosyolojik kimlik perspektifi ile mesleki kimlik ya da öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin belirli bir topluluk ya da mesleki grup içerisinde değerlendirilmesi, sınıflandırılması ve diğer mesleki gruplarla karşılaştırılmasını ifade etmektedir (Straub, 2002). Mesleki kimlik oluşumunda sosyolojik faktörler ele alındığında kültür, okul yapıları, kurumlar, politikalar, reform hareketleri, öğrenciler, meslektaşlar ve yöneticilerle olan ilişkiler gibi toplu etkileşimler ve bağlamsal faktörler ön plana çıkmaktadır. Sosyolojik faktörler bağlamsal ve ilişkisel faktörler olarak sınıflandırılabilir. Bağlamsal faktörler sosyal yapı tarafından kurulan ve öğretmenleri çevreleyen sosyolojik faktörleri içermektedir. Bu faktörler okullar,

kurumlar, kültür, politikalar ve reform hareketleridir (Flores ve Day, 2006; Cheng, 2008; Nguyen, 2008). İlişkisel faktörler ise öğretmenlerin diğer kişilerle kurduğu ilişkileri içermektedir. Bu ilişkiler, meslektaş işbirliğini, işbölümünü, öğrencilerle olan ilişkileri ve uyumu kapsamaktadır (Hallman, 2007; Johnson, 2003; McCormack vd., 2006; Williams, 2007)

Ancak alan yazındaki pek çok araştırmada öğretmen kimliği sadece sosyolojik temelde değil aynı zamanda psikolojik temelde de ele alınmıştır. Öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılmasında “kişisel boyut” bireyin kendini öğretmen olarak nasıl gördüğünü ifade ederken, “sosyal boyut” başkalarının kişiyi öğretmen olarak nasıl gördüğünü içermektedir. Her iki boyut da öğretmen kimliğinin oluşumunda önemlidir. Bu nedenle öğretmen kimliğinin oluşumu sosyal ve psikolojik boyutların etkileşimi ile anlaşılabilir. Öğretmen kimliğine ilişkin mesleki rol, davranış, duygular, inanç ve değerler gibi kavramlar kişinin benliğinde içselleştirdiği ve sosyal ilişkilerle yapılandığı kavramlardır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların öğretmen kimliği üzerinde etkili faktörleri ve bu faktörlerin kimliğin oluşumunda ne derece etkili olduğunu saptamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen kimliğini etkileyen psikolojik faktörler: bilgi, deneyim, özgeçmiş, kişilik duygular, ilgi alanları, tatminler, motivasyon, bağlılık, güven, tutkular, umutlar, endişelerdir. Bu faktörler deneyimler, duygular, bilgi ve davranışlar şeklinde dört temel kategoride incelenebilir. Pek çok araştırmada değinilen bu faktörlerden belki de en önemlisi kişinin özgeçmişini, hayat hikâyesini, akademik başarısını, öğrenme deneyimlerini, okula ilişkin rol modellerini ve anılarını içeren kişisel deneyim faktörüdür (Brown, 2006; Newman, 1997; Reio, 2005; Sloan, 2006; Williams, 2007). Öğretmen kimliğinin oluşumunu etkileyen bir diğer faktör de duygulardır. (Brown, 2006; Day vd., 2006; Poulou, 2007; Zembylas, 2005). Bazı çalışmalarda endişe, düş kırıklığı, korku gibi olumsuz duyguların kontrolünün öğretmen kimliğinin oluşumuna olumlu katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Brown, 2006). Öğretmen kimliğini oluşturan faktörlerden bilginin önemi de birkaç çalışmada öne çıkarken (Andrezejewski, 2008; Beijard vd., 2000), mesleki bilgi alan bilgisi ve pedagojik bilginin öneminin özellikle vurgulandığı (Beijaard vd., 2004), öğretmenlerin mesleki kimliğinin öğretmenlerin kendilerini öğretim uzmanı, alan uzmanı ve pedagojik uzman olarak değerlendirdikleri bilgi açısından tartışıldığı görülmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000 s.749-764). Motivasyon, bağlılık, yeterlilik, güven,

hırs gibi alt faktörlere sahip olan davranış faktörünün de öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli olduğu ifade edilmektedir. (Assaf, 2008; Song ve Wei, 2007).

Connelly ve Clandinin (1999) ise öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişiminde kritik olayların etkisine vurgu yapmaktadır. Onlara göre öğretmenlerin meslek ölçeğinde kim olduklarına ilişkin algıları yaşam hikâyelerinde öğretmen olmalarına etki eden faktörlerle ilişkilidir. Öğretmen kimliği Connelly ve Clandinin'nin (1999) kimliğin hikâyeleştirilmiş kavramı olan “hikayelerle yaşamak” kavramında temellendirilmektedir. Pek çok araştırmacı anlatıların, hikâyelerin, konuşmaların öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunda ve şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Atkinson 2004; Cohen 2008; Olsen 2008). Alsup (2006) öğretmen kimliğinin oluşumunda çeşitli söylevlerin etkili olduğunu, Sutherland vd. (2010) ise çeşitli yansımaların ve etkilerin öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli olduğunu öne sürmektedir. Connelly ve Clandinin (1999) öğretmenlerin kim olduklarına ve meslekte ne yaptıklarına ilişkin verdikleri yanıtlara yönelik anlattıkları hikâyeleri ortaya koymuşlardır. Bu çoklu hikâyeler, öğretmenlerin benliklerini etkileşimli bir biçimde anlamalarına, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşantılarındaki sosyal çevreyi yansıtmaya olanak sağlamaktadır. Bu yolla öğretmenlerin mesleki kimlikleri yeniden anlamlandırılabilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu ve gelişiminde önemli yere sahip olan kritik olaylardaki bir diğer etmen de hikâye durum ve olayların kararlar üzerindeki etkisi ve önemidir. Öğretmenler yaşamdaki hikâyelerini gözden geçirdiklerinde, öğrenme sürecini ve diğerleri ile etkileşim sürecinde kendi “yaşam hikâyelerini” içeren kritik olayları anımsamaktadırlar. Bu yaşanmış deneyimler öğretmenlere kim olduklarını söylemezler. Öğretmenler kendi hikâyelerine etkiye bulunan bu deneyimlerin, kendi hayatlarını oluşturan sosyal yapıların, otorite bilgi gerçek ve gücü oluşturan görüş ve bağlılıkların anlatıcısı konumundadır. Bu nedenle kritik olaylar öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen önemli yaşam hikâyeleridir.

Öğretmen kimliğinin oluşumunu bazı sınıflamalar temelinde değerlendiren araştırmacılar da bulunmaktadır. Varelas, House ve Wenzel (2005) öğretmen kimliğinin oluşumu sosyal, örgütsel ve tarihsel şartlarda geliştiğini ifade etmektedirler. Beijaard vd. (2000) ise öğretmenlerin mesleki kimliğini sosyal, bilişsel ve biyografik olmak üzere üç temel bakış açısıyla kavramsallaştırmışlardır. Bu araştırmacılara göre sosyal bakış açısı öğretmenlik mesleğindeki değişen koşullara odaklanırken, bilişsel bakış açısı öğretmenlerin düşünce yapılarına, öğretmenlik sürecine ve öğretmenlerin uygulama bilgi

ve becerilerine odaklanmaktadır. Biyografik bakış açısı ise sosyal ve bilişsel bakış açılarını birleştiren, birlikte hareket ettiğini öne süren bakış açısıdır. Benzer bir biçimde Coldron ve Smith (1999, s.714) de öğretmenlerin mesleki kimliğini, kişisel, sosyal ve mesleki özgeçmişlerinin birleşimi olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Bundan dolayı karmaşık bir yapıda gibi gözüken öğretmenlerin mesleki kimlikleri kavramının öğrenci, yönetici, meslektaş ve toplumla olan etkileşimleri sonucunda şekillendiği ifade edilebilir. Bu modelden hareketle öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının a) öğretmenin bir öğretmen olarak evrilen benlik algısı ve bir okulun üyesi olarak evrilen benlik algısı, b) öğretmenin mesleki ve kişisel özgeçmişi gibi iki temel unsurun birleşiminin ürünü olduğu ifade edilebilir.

Day ve Kington (2008, s.11) ise öğretmen kimliğinin kişisel, mesleki ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır. Onların sınıflamalarına göre mesleki kimlik boyutu bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine yönelik sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitim ideallerini yansıtmaktadır. Bu boyut uzun vadeli politikaların ve sosyal eğilimlerin etkilerine açıktır. Sürekli mesleki gelişim, iş yükü, roller, sorumluluklar yerel ve ulusal politikalar gibi rekabetçi zaman zaman da çatışmalar yaratan faktörlerle ilişkilidir. Bağlamsal kimlik boyutu belirli bir okul, bölüm ya da sınıfla ilişkili olup bağlamsal ve yerel koşullardan etkilenir. Bu bağlamsal koşullar öğrencilerin seviyeleri, okuldaki liderlik biçimleri, öğretmenlerin aldığı olumlu ya da olumsuz geri bildirimler ve destekler olabilir. Bu döngü uzun vadeli öğretmen kimliği ile ilişkilidir. Kişisel kimlik boyutu ise okul dışındaki yaşamın içinde, aile ve sosyal roller ile ilişkilidir. Kimliğin bu boyutu anne, baba, arkadaş, evlat olma gibi ve faktörleri ve buna ilişkin rolleri içermektedir. Geri bildirimler aileden ve arkadaş çevrelerinden gelerek bireyin yaşadığı kimlik algısındaki seviyenin belirginleşmesinde katkıda bulunurlar. Day ve Kington (2008) öğretmenlerin iş tatminlerinin, örgütsel bağlılıklarının, hazır bulunuşluklarının, aidiyetlerinin, öz yeterlilik ve etkililik algılarının üç boyutla ifade edilebilecek kimlik faktörlerinden etkilenebileceğini öne sürmektedir.

Araştırmacılar mesleki kimlik konusunu her ne kadar farklı bakış açılarıyla ele alsalar da, mesleki kimlik konusunun farklı boyutlarına vurgu yapsalar da, mesleki kimlik konusu genellikle bir birey olarak öğretmen ile bir mesleki yaşam içerisinde bulunan öğretmenin mesleki ve bireysel yaşantılarının etkileşimini içerdiği dikkate alınmalıdır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Day vd. 2007). Bu bağlamda, mesleki kimlik kavramı öğretmen olmak ile öğretmenliği sürekli bir biçimde içselleştirme karmaşasını

kapsayan ve bu etkileşimi çalışmak üzere araştırmacılara kuramsal bir çerçeve sağlayan bir kavramdır (Olsen, 2011).

2.3. Mesleki Kimlik ile İlgili Diğer Psikolojik ve Sosyolojik Kuramlar

Alanyazında mesleki kimlik kavramının felsefi arka planı ve bu kavramın sosyal ve psikolojik temelleri farklı boyutlarda tartışılmaktadır. Bu bölümde mesleki kimlik kavramıyla yakından ilişkili olan sosyoloji ve psikoloji kuramlarından sembolik etkileşimcilik, rol kuramı ve kimlik temelli güdülenme modeline değinilecektir.

2.3.1. Sembolik etkileşimcilik

Sembolik Etkileşimcilik George Herbert Mead ve öğrencisi Herbert Blumer tarafından geliştirilmiştir. Sembolik Etkileşimcilik sosyal yapısalcılığın bireylerin insanların sembolleri onlara yükledikleri anlam ile anlamlandırmalarıdır. Blumer (1969, s.180), “sembolik etkileşim” terimi etkileşiminin insanlar arasında gerçekleştiğinde seçkin ve ayrıcalıklı olmasına vurgu yapmaktadır. İnsanların eylemlerine yönelik davranışlarında sadece birbirlerine eylemde bulunmak yerine bu davranışları yorumlamaları bu ayrıcalığın temelini oluşturmaktadır. Bireylerin bir diğerinin davranışına verdiği yanıt o davranışa yüklediği anlam ile de doğru orantılıdır. Bu nedenle insanların etkileşimi sadece sembollerin kullanımı ile değil onların yorumlanması ve sorgulanması ile sağlanmaktadır.” Blumer’ın çalışmasına göre sembolik etkileşimcilik üç temel önerme ile özetlenebilir:

- Nesnelerin insanlar onlara anlam yüklediği sürece anlamı vardır.
- Bütün anlamlar sosyal etkileşimle ortaya çıkmaktadır.
- Anlamlar farklı sosyal bağlamlarda ve etkileşimlerde değişebilmektedir. (Buechler, 2008).

Bireyin kendini sosyal çevresine ifade etmesine yardımcı olması sembolik etkileşim teorisinin temel özelliklerinden biridir (Stryker, 2000). Bireysel özellikler ve toplumsal etkileşimlerle şekillenen kimlik kavramının gelişimi sembolik etkileşimci yaklaşımla desteklenmektedir. Kimlikler, anlamların sosyal, kültürel, bağlamsal ve kişisel sembolik yapılarından ortaya çıkmaktadır. (Buechler, 2008). Bireylerin sembolik yapıları grup üyelerinin tanımlanmasına yönelik kullanımları sembolik yapıları güçlü kılmaktadır. Bu tür yapılar bireyler arasındaki ilişkiler ya da bir grup tarafından kararlaştırıldıklarından sosyal etkileşimler ve kendilerine atfedilen anlamlardan oluşmaktadırlar. (Jenkins, 2004).

Birinin bir topluluğun üyesi olarak tanımlanması üyeler arasında paylaşılan anlamlar sayesinde kimliklerini oluşturmalarıdır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği de deneyimle ve sosyal etkileşimle zaman içinde değişmektedir. Borich (1999) bu konuyu sembolik etkileşimci bakış açısının temel bileşenlerini okul bağlamına ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişimine uyarlayarak ele almaktadır. Kimlik yerine, benlik kavramını kullanarak Borich benlik kavramının sosyal etkileşimle kazanıldığını ve deneyim faktörüyle zaman içinde evrildiğini ifade etmektedir. Mead (1934)'ün kendini anlama bakış açısını temel alan çalışmasında Borich (1999), öğretmenlerin mesleki kimliğinin fiziksel çevre ile etkileşim, diğer paydaşlarla etkileşim ve okul bağlamındaki deneyimlerin sonucunda oluştuğunu ve geliştiğini ifade etmektedir.

Borich (1999)'in Mead (1934)' den uyarladığı çalışmasında bazı önemli noktalar göze çarpmaktadır. Birincisi öğretmenlerin mesleki kimliği içinde bulundukları okul ortamından etkilenmektedir. İkincisi öğretmenlerin, öğretmenlik benliğine ilişkin üç kavram kazandıklarıdır. Bir süreç olarak “benlik” bir işi yapan kişi olarak “benlik” ve bir nesne olarak “benlik” kavramları bulunmaktadır. Süreç olarak “benlik” kavramı öğretmenlerin kendileri ve diğerleri ile ilgili gelişen ve değişen algılarını kapsarken, bir işi yapan kişi olarak “benlik” öğretmenlerin okul bünyesinde gerçekleştirdikleri eylemleri içermekte, bir nesne olarak “benlik” ise öğretmenlerin kendi rolleri ve mesleki gelişimleri ilişkin hislerini kapsamaktadır.

2.3.2. Rol kuramı

Rol kuramı sosyal bağlamlarda değerler ve normlar aracılığıyla bireylerin günlük hayatta rollerini nasıl sergilediklerini araştırma üzerine kurulan bir kuram olarak özetlenebilmektedir. Rol kuramına göre kimlik sergilenen bir roldür. Öğretmen kimliği ve performansı öğrenci kimliği buna örnek olarak gösterilebilir. (Bruce ve Yearley, 2006). Rol kimliği, bireyin içinde bulunduğu kimliği içinde diğerleri tarafından ne kadar desteklendiğine, o kimliğe ne derece bağlı olduğuna, bu kimliğe yönelik aldığı içsel ve dışsal ödüllere bağlı olarak bir çeşit hiyerarşi şeklinde de tanımlanabilmektedir (Stets, 2006). Stryker ve Burke (2000) rol kuramına rolden beklenenlerin sosyal davranışın inşasında kullanıma biçimlerini açıklama yolu olarak yaklaşmaktadır.

Sosyal beklentiler sosyal pozisyonlarla ilişkilidir. Öğretmen öğrenci arasında oluşturulan ilişkiler, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve diğer toplumsal

yapılarla olan ilişkileri gibi sosyal beklentilerin pek çok katmanı sosyal roller içerisinde bulunmaktadır (Bruce ve Yearley, 2006; Scott ve Marshall, 2005). Bireyin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkisinde inançlar, değerler, normlar gibi bireye bir referans noktası olarak görev yapan, bireyle sosyal gruplar arasında bağlantı oluşturan ortak anlam bütünlüğü bulunmaktadır (Stryker, 2000). Dinamik kimlik ilişkilerinde birey kendini bir grup içerisinde konumlandığında kim olduğunu söylemekle birlikte kim olmadığını da ifade etmektedir (Buechler, 2008; Stets, 2006). Bu ifadenin eğitim örgütlerinde mesleki rol kimliğine uyarlanması öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak konumlandırırken ne olarak konumlandırmadığı ile de ilişkilidir.

Mesleki roller öğretmen kimliği araştırmalarında öğretmen kimliğinin gelişimi, öğretmenlerin mesleki rollerini algılayış biçimleri, öğretmenlerin mesleki rollerini algılayış biçimleri ile benlik imajları arasındaki ilişkileri bağlamında önemli bir yere sahiptir (Beijaard vd., 2004; Korthagen, 2004; Travers, 2000; Woods ve Jeffrey, 2002).

2.3.3. Kimlik temelli güdülenme modeli

Kimlik temelli güdülenme insanların kimliklerine paralel olarak davrandıklarını ifade etmektedir. Kimlik temelli güdülenme modeli kimlik kavramının çok yönlü olduğunu pek çok farklı kimlik bileşenlerini içerdiğini ifade etmektedir (Oyserman ve Destin, 2010, s. 1002). Kimlik temelli güdülenme modeli insanların dünyayı kimliklerine uygun şekillerde anlamlandırdıklarını ve kimliklerine uygun biçimlerde harekete geçme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Oyserman, 2009, s.253). Kimlik temelli güdülenmenin tetikleyici unsurlarından biri de içinde bulunulan durumun kimliği akla getirip getirmediğidir. Bazı durumlarda kimlik diğerleri tarafından kolayca kabul edilebilir (Oyserman, 2009, s.254). Kimlik temelli güdülenme modelinde benlik kavramı pek çok sosyal ve kişisel kimliği içermektedir. Bireylerin hangi eylemlerde bulunacağına ve dünyayı nasıl anlamlandıracağına etkide bulunduğu için kimliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Kimlik temelli güdülenme süreci hedeflere yönlendirmede yararlı ya da hedeflerden uzaklaştırıcı bir biçimde zararlı olabilir. Bu durum kimliğin ilgili bağlamda yapılandırılış şekline ve ilgili bağlamda davranışsal ve süreçsel seçeneklerin varlığına bağlıdır. Kimliğin davranış ve biliş sürecindeki etkilerini durumların özelliklerini göz önünde bulundurmadan değerlendirmek çok da olanaklı değildir. Okul kazanımı ve kimlik ilişkisi bağlamında ise kimlik temelli anlam oluşturma ve harekete geçmeye hazır olmanın okula yönelik davranışlarda olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olup olmadığı

kimliklere ve hedeflere yönelik zorlukların yorumlanmasına bağlıdır (Oyserman ve Destin, 2010, ss 1030-1031).

2.4. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, örgütte kalma isteği duyarak ve maddi olanakları ikinci planda tutarak örgütün amaçları yapısı ve değerleriyle özdeşleşme sürecidir. Örgütsel bağlılık Mowday ve arkadaşları (1982) tarafından “örgütün ve işgörenlerin amaçları arasındaki bütünlük ve uyumluluk” olarak tanımlanırken, Robbins (2003) örgütsel bağlılığı “işgörenin örgütsel amaçları içselleştirmesi, örgütüyle özdeşleşmesi ve örgütteki durumunu devam ettirme isteği” şeklinde ifade etmiş, O'Reilly ve Chatman (1986, s.493) ise “işgörenlerin örgütlerine psikolojik bağlılıkları” olarak tanımlamıştır. Ruokolainen (2011, s. 15)'a göre de bu bağlılık “iş görenin örgütün bakış açısını ve özelliklerini içselleştirmesi ya da onlara uyum sağlama derecesidir ”

Örgütlerin küresel rekabette başarılı ve kalıcı olabilmeleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi yüksek düzeyde işgören bağlılığına ve küresel rekabet ortamıyla örgütsel amaçlar ekseninde etkili ve verimli bir biçimde çalışan işgörenlerin örgüt içindeki varlığına bağlıdır. İşgörenlerin örgütte daha uzun süre kalmalarını ve örgütsel amaçları, değerleri daha kolay içselleştirmelerini sağlayan örgütsel bağlılık, örgütün küresel rekabette üstünlük sağlamasına da katkıda bulunmaktadır (Balay, 2000; Taşkın ve Dilek, 2010). Bununla birlikte örgütsel bağlılık, örgütsel amaçların, politikaların, örgütte üstlenilen rollerin gerektirdiği biçimde davranış sergilemektir. İnsanlar örgütlere bir takım beceriler, gereksinimler ve beklentilerle katılmaktadır. Yeteneklerini kullanabilecekleri ve gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir çevrede çalışmayı beklerler. Örgütlerin üyelerine gerekli olanakları sağlaması durumunda örgütsel bağlılık artabilmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005). Örgütsel bağlılığın gerektirdikleri arasında örgütsel faydayı işgören yararlarının önünde tutma, yönetici beklentilerini karşılama, özveriyle ve gerektiğinde fazladan çalışma gibi unsurlar da bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık sürecinde bu beklentilerin gerçekleşmesi örgütün işgören nezninde önemli olması ve işgöreni örgütte kalma yönünde güvence altına alması anlamını taşımaktadır. Örgütsel bağlılığın, işgörenlerin örgütle ve örgüt içi iletişimine yön veren örgütte kalma ya da örgütü terk etme kararları üzerinde etkisi olduğu ifade edilmektedir. (Meyer ve Allen, 1997). Örgütsel etkililik için örgütle özdeşleşmiş işgören yapısı önem taşımaktadır (Başaran, 1982, 242). Bu nedenle örgütsel bağlılığın örgütler için oldukça önemli olduğu

ifade edilmektedir. Örgütsel bağlılıkla ilgili alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık kavramının farklı sınıflandırmalarla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın açıklanmasında alanyazında en fazla başvurulmuş iki sınıflandırma O'Reilly ve Chatman (1986) ve Allen ve Meyer (1991)'in sınıflandırmalarıdır:

2.4.1. O'Reilly ve Chatman'ın örgütsel bağlılık modeli

Örgütsel bağlılık örgüte üye birey tarafından sergilenen psikolojik bağlılıktır ve bireyin örgütün özelliklerini, bakış açısını içselleştirme ya da onlara uyum sağlama derecesini yansıtır (O'Reilly ve Chatman, 1986, s.493). O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılık üzerine geliştirdikleri sınıflandırmayı Kelman (1958, ss.51-60)'ın değişim davranışı taksonomisinin temelinde kurduklarını ifade etmişlerdir. İnsanların etkiyi üç farklı şekilde kabul edebildiklerini belirttikleri taksonomi şu şekilde özetlenmiştir. a) uyum ya da takas, b) özdeşleşme ya da yakın ilişki, c) içselleştirme ya da değerler uyumu. Bu durumda özel ya da genel ya da davranışlar arasında farklılıklar bulunabilmektedir. Kelman (1958 s.53)' a göre özdeşleşme bireyin iyi ilişkiler kurarken etkiyi kabul ettiği durumlarda gerçekleşmekte ve bu bir gruba üyelikten kaynaklanan gurur duyma hissi olarak adlandırılmakta dolayısıyla birey kendi değerlerine uyumlu hale getirmese de grubun değerlerine saygı duymaktadır. İçselleştirme de ise etki tamamıyla kabul edilmektedir ve grubun değerleri bireyin kendi değerleriyle tamamen uyumludur (O'Reilly ve Chatman, 1986, s.493). Bu nedenle O'Reilly ve Chatman (1986, s.493)' a göre örgütsel bağlılık “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” olmak üzere üç farklı boyut içerisinde gerçekleşmektedir ve bu üç farklı yapı bağlılığın farklı boyutlarını temsil eden birbirinden bağımsız yapılardır.

Uyum bağlılığı bu üç bağlılık içerisinde en yüzeysel olanıdır ve ödüllere bağlıdır. Uyum bağlılığında bireyler belirli ödüller elde etmek için bazı davranışlara uyum sağlamakta ve bazı kurallara uymaktadır. Uyum bağlılığında işgören kendinden beklenenleri bir takım zorunluluklar nedeniyle yerine getirmektedir. Bu durumda işgören için örgütsel çıkarlardan öte, bireysel çıkarlar önemlidir.

Özdeşleşme daha derin bir bağlılığa vurgu yapmaktadır. Bu bağlılıkta işgören bir örgütün parçası olmaktan gurur duyar ve bu nedenle örgütün değerlerini ve kurallarını kabul eder. Bu bağlılık türünde işgörenler belirgin gruplarla güzel ilişkiler kurma eğiliminde ve istegindedirler. Örgütün üyesi olmaktan mutluluk duyan işgören örgütün

amaçlarına ve değerlerine saygı gösterir. Diğer işgörenlerle yakın ilişkiler kurmak örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki temel amaçtır (O'Reilly ve Chatman, 1986).

Özdeşleşmeyi içselleştirmeden ayıran en önemli noktalardan biri içselleştirmede işgörenlerin bu değer ve kurallara, kendi değer ve kurallarıymış gibi uyum sağlamamasıdır. Bu nedenle içselleştirme birey ve örgüt arasında değerler ve kurallar örtüşmesi olması durumunda gerçekleşmektedir. İçselleştirmede işgören değerleri ve kuralları kendi değer ve kurallarına çok benzediği için kabul eder (O'Reilly ve Chatman 1986, 493.) O'Reilly ve Chatman (1986)'ın bu modeli örgüte psikolojik bağlılık ve araçsal bağlılık arasında net ayrımı yapan ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir.

2.4.2. Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık modeli

Örgütsel Bağlılık alanyazındaki bir diğer sınıflama da Allen ve Meyer (1991)'in sınıflamasıdır. Allen ve Meyer (1991, s. 67)'da örgütsel bağlılığı duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere birbirinden farklı üç yapıyla ele almaktadır.

Duygusal bağlılık işgörenin örgüte duygusal bağlılığıdır. Güçlü bir duygusal bağlılığa sahip işgörenler istedikleri için örgütlerde kalmayı sürdürmektedir (Allen ve Meyer, 1990, ss.1-3). Bu nedenle bu tür bağlılığın bir çeşit tutku olduğu ifade edilebilir. Yani işgörenler örgüte istedikleri için bağlıdırlar (Allen ve Meyer 1991, s. 67). İşgörenin duygusal bağlılığa sahip olması örgütte kalma istekliliğini de beraberinde getirmektedir (Meyer ve Allen, 1997, s.11)

Devam bağlılığı bireyin örgütü terk ettiğinde ortaya çıkabilecek maliyete dayalı bir bağlılıktır. Bu nedenle yüksek devam bağlılığı gösteren insanlar örgütte ihtiyaçları olduğu için kalmaktadırlar. Devam bağlılığında örgütten ayrılmanın maliyeti yüksektir. Yani işgörenler örgüte gerekli gördükleri için bağlıdırlar (Allen ve Meyer 1991, s. 67)

Normatif bağlılık ise bireylerin örgütte kalmaya yönelik zorunluluk hisleriyle ilişkilidir. Bir diğer ifadeyle işgörenler örgütte kalmak durumundadırlar. Çünkü öyle olması gerekmektedir. Yani işgörenler örgüte muhtaç oldukları için bağlıdırlar (Allen ve Meyer 1991, s. 67). Normatif bağlılık bireyin örgüte girmeden önce ve örgüte girdikten sonra ki deneyimlerinden etkilenmektedir. Bireylerin örgütteki sosyalleşmelerinden öte aile ve sosyal yaşamdaki sosyalleşmeleri de işgörenlerin normatif bağlılığının gelişimini etkilemektedir. (Allen ve Meyer 1990, ss. 1-4)

Örgütlerin yaşamını sürdürebilmesi için en önemli etkenlerden biri olan insanın örgütsel davranışları örgütlerin yok olmalarını ya da sürdürülebilir bir etkililik yaratmalarını sağlayan en önemli etmenlerden biridir. Bir örgütsel davranış çeşidi olan bağlılık çok boyutlu bir kavramdır. Alanyazında oldukça fazla çalışılmış olduğu görülse de örgütsel bağlılık, insan kaynakları yönetimi örgütsel davranış ve yönetim gibi alanların halen çalışılan önemli konularından biridir (Cohen, 2003). Örgütsel bağlılık konusunun devamsızlık, diğer iş kollarına başvurma, iş bırakma gibi sorunlara, motivasyon, iş tatmini, performans gibi bilişsel ve duyuşsal yapılara, sorumluluk ve iş ahlakı gibi rollere ilişkin özelliklerle birlikte çalışanların kişisel özelliklerine vurgu yapması bir çalışma alanı olarak önemli görülmesini ve önemini sürdürmesini sağlamaktadır (Balay, 2000; Karataş ve Güleş, 2010). Örgütsel bağlılığın, işgörenlerdeki örgüte yönelik fedakârlık düzeyini arttırması, örgütü içselleştirmiş bireylerin örgütte kalma yönünde istekli olmaları, örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin daha yüksek performans göstermesi örgütsel bağlılık konusunun ilgi çeken bir araştırma konusu olmasını sağlamakta ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısındaki artışa neden olmaktadır (Bayram, 2005; İmamoğlu, 2011).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik araştırmalara daha sonra örgütsel bağlılıklarına yönelik araştırmalara yer verilmektedir.

2.5.1. Öğretmen kimliği ve mesleki kimlik ile ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik araştırmaların ağırlıklı yurt dışında yapılmış çalışmalardan oluştuğu, ulusal düzeydeki araştırmaların sayısının az olduğu gözlemlenmektedir.

Öğretmen kimliği olgusu Mitchell (1997) tarafından yeni emekli olmuş öğretmenler üzerine yapılan bir araştırmayla ifade edilmeye çalışılmıştır. Mitchell (1997)'in çalışmasının bulguları şu şekilde özetlenebilmektedir: (ss. 4-10)

- Öğretmenler kendilerini öğrencileri ve meslektaşlarıyla olan etkileşimleri üzerinden anlamlandırmaktadırlar.
- Öğretmenleri mesleğe hazırlama süreci öğretmen eğitimi ve tümevarımsal süreçleri içermektedir.
- Öğretmenlerin mesleğe girme nedenleri

- Öğretmenlerin kişisel düzeyde ve okula yönelik işbirliği etkinliklerinde okula olan bağlılıkları

Mitchell (1997, s.9) öğretmenlerin mesleğe yönelik beklentilerinin öznel gerçeklikler temelinde kurgulandığını belirtmektedir. Örneğin öğretmenlerin kendilerine öğrencilerine ve meslektaşlarına yönelik beklentileri bulunmaktadır. Bu ortak beklentiler ortak mesleki kimlik algısı yaratmaktadır.

Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) yaptıkları meta değerlendirme çalışmasında belirledikleri 22 araştırmayı incelemiştir. Beijaard vd. (2004) çalışmalarının sonucunda mesleki kimlik üzerine yapılan araştırmalardaki belirgin eğilimleri şu başlıklar altında açıklamaktadır:

- Mesleğinin başındaki öğretmenlerin ve hizmet öncesindeki eğitimlerini sürdüren öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki kimliklerine odaklanan çalışmalar.
- Öğretmenlerin ya da öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan akademik personelin yazdıkları ya da anlattıkları hikâyelere dayanan mesleki kimlik çalışmaları.
- Öğretmenlerin mesleki kimliğini tanımlamaya odaklanan araştırmalar.

Troman (2008) çalışmasında siyasi kararların öğretmen kimliğine etkisini, okul kültürüne olan bağlılıklarını araştırdığı çalışmasını etnografik bir çalışma olarak desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngilterede çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 5 müdür ve 37 öğretmen oluşturmuştur. Kültür, kimlik, bağlılık ve kariyer sembolik etkileşimci teorinin ekseninde tariflenmiştir. Troman (2008) öğretmen kimliğinin sosyal kültürel ve ekonomik koşullar ekseninde hızlıca değişen öğretmen rollerine uyum sağlamak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçları yaşlı öğretmenlerde mesleki kimliğin en güçlü olduğunu, anne, aile ve hizmet temalarına odaklanmasıyla da mesleki kimliğin genç kadın öğretmenlerde daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır.

Rashed (2017, s.186) çalışmasında mesleki kimlik ile iş tatmini, mesleki ve örgütsel bağlılık, öz yeterlik, ve motivasyon ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarının 481 İngilizce öğretmeninden oluştuğu çalışma yakınsak karma desen ile desenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle bağlılıkları arasında olumlu yönde yüksek düzeyli bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Starr vd. (2006) çalışmasında doktor öğretmenlerin mesleki kimliklerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacılar mesleki kimlik ölçeğinin; küresel öğretmen kimliği, öğretmenlikten alınan içsel tatmin, öğretmenliğe yönelik bilgi ve beceriye sahip olma, öğretmenler grubuna bağlılık, doktor olmanın öğretmen olma anlamına geldiğine inanmak, öğretmen sorumluluğunu taşımak, klinik deneyimleri paylaşmak, öğretim nedeniyle ödüller elde etmek ve umulan çıktılar olmak üzere 9 alt ölçekten oluştuğunu ifade etmektedir. Ölçek toplamda 37 maddeden oluşmaktadır.

Wagoner (2011) müzik öğretmenlerinin mesleki kimliği üzerine yaptığı çalışmada müzik öğretmenlerinin kimliğinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçekte Wagoner (2011) müzik öğretmenlerinin mesleki kimlik ölçeğinin öz yeterlik ve mesleki bağlılıktan oluştuğunu belirtmiştir. 23 madde ve iki boyuttan oluşan ölçeğin öz yeterlik boyutunda 12, mesleki bağlılık boyutunda ise 11 madde bulunmaktadır. Wagoner (2011) müzik öğretmenlerinin mesleki kimliğini deneyim, cinsiyet, okul bölgesi, öğretim alanı, görev yapılan okul türü gibi bazı değişkenler açısından da incelemiştir. Araştırmanın bulguları deneyim arttıkça öz yeterlik ve mesleki bağlılık yapılarından oluşan mesleki kimliğin yükseldiğini ortaya koyarken, diğer değişkenler bağlamında anlamlı bir farklılığa ulaşamadığını göstermektedir.

Hyun Jung (2009) da fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kimliği üzerine yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin kimliğinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirmiştir. Kişisel deneyim, bilgi ve beceriye sahip olma, topluluk uygulaması, fen öğretimi uygulaması, başarı derecesi, sosyal saygınlık, inançlar ve değerler, içsel tatmin, temsiliyet olmak üzere 9 boyuttan oluşan ölçekte 48 madde bulunmaktadır.

Canrinus (2011) öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine yaptığı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanmış, veri toplama aracını 5575 ortaokul öğretmenine ulaştırılmış, 1214 katılımcı çalışmaya katılmıştır. Araştırmada iş tatmini, motivasyondaki değişimler, öz yeterlik ve mesleki bağlılığın birleşimi mesleki kimlik algısının göstergeleri olarak ele alınmıştır. Araştırmada ayrıca üç farklı öğretmen mesleki kimliği profili ortaya konmuştur. Bunlardan ilki motivasyonu düşük ve tatminsiz kimlik, ikincisi motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı öğretmen mesleki kimliği üçüncüsü ise yeterli kuşkulu öğretmen mesleki kimliğidir.

Bogrek (2017) çalışmasında mesleki kimlik ve örgütsel kimlikleşmenin belirleyicileri üzerinde çalışmıştır. Katılımcılarını 1000 öğretmenin oluşturduğu araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda algılanan örgütsel desteğin, örgütsel kimlikleşme, mesleki kimlik, örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılığın yordayıcısı olduğu, mesleki kimliğin de bağlılığı olumlu derecede yordadığı ortaya konmuştur.

Aykaç vd., (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenleri belirlemek üzere bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinin 28 madde ile 7 faktör açıkladığı görülmektedir. Ölçeği oluşturan 6 boyutun “yakın sosyal çevre”, “yükseköğretimden önceki eğitim yaşamı”, “öğretmenlik deneyimi”, “kişisel özellikler”, “mesleğin özellikleri” ve “medya etkisi” olduğu belirtilmiştir.

Karabay (2016) öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelediği araştırmasında mesleki kimliğe yönelik 41 metafora ulaştığını ifade etmektedir. Elde edilen bu metaforlar bilgi sağlayıcı, yetiştirici, öğretici ve yönlendirici, biçimlendirici, iyileştirici ve tedavi edici olmak üzere 6 başlık altında toplanmıştır. Öğretmen kimliğinin bilişsel, sosyal ve mesleki boyutlarının olduğu; lisans öncesi deneyimlerinin, öğretmen eğitiminin, mesleki deneyimlerin öğretmen kimliğini etkilediği belirtilmektedir.

Gülbağcı-Dede ve Akkoç (2016) çalışmalarında pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına göre eğitim süreçlerinde öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlandıkları, hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik mesleki kimliğinin daha fazla oluştuğunu ortaya koymaktadır. Eğitim yaşantılarındaki öğretmenleri sevmenin ve öğretmeye karşı olan ilginin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmesindeki önemli etmenlerden olduğu da vurgulanmaktadır.

2.5.2. Örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yönelik araştırmaların sayısının ulusal ve uluslararası düzeyde oldukça fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Çağrı Şan (2017), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının belirlenmesinin amaçladığı çalışmayı Denizli ili Kale ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü ile Tavas ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı

ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 325 öğretmen ve 68 okul yöneticisi ile yürütmüştür. Çalışmada, Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen, Türkçe çevirisi Yalçın (2009) tarafından gerçekleştirilmiş örgütsel bağlılık ölçeği ve Spreitzer (1995) tarafından oluşturulan, Fulford ve Enz (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Örgütsel bağlılığın boyutlarında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve sendika üyeliği değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, branş değişkeni bağlamında branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın bulgularından bir diğerinde de örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Çavunduroğlu (2016), ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesini amaçladığı çalışmayı, Adana ili merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 297 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiği ifade edilebilir. Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunun, uyum ve özdeşleşme alt boyutlarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Karaçoban-Tuna (2015) araştırmasında; sosyal destek kavramının örgütsel bağlılık ile ilişkisi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Samsun ili İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 692 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örgütsel bağlılığı ölçmek için Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği, algılanan sosyal desteği ölçmek için Çivilidağ (2003) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; içselleştirme boyutunda erkeklerin kadınlara oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Uyum boyutunda yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında, genç öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Medeni durum değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında uyum boyutunda farklılık olmadığı; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise evli öğretmenlerin bekār öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkenine göre gerçekleştirilen analiz sonuçlarında; uyum boyutunda branş ğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise sınıf ğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem yılı ve hizmet süresi değişkenlerine göre de uyum boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında kıdem yılları ve hizmet süreleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yükseldiği ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergen (2015), eğitim kademelerine göre öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde görev yapan 406 ğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Balay (2000) tarafından geliştirilen rgtsel Bağlılık leği ve Kalağan (2009) tarafından geliştirilen rgtsel Sinizm leği kullanılmıştır. Araştırmada ğretmenlerin, örgütsel bağlılığı en fazla “içselleştirme” boyutunda, ikinci olarak “zdeşleşme” boyutunda, en az olarak da “uyum” boyutunda yaşadıkları sonucuna ulaşılırken, örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında negatif ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sinizm arttıkça, örgütsel bağlılığın düştüğü belirtilebilir.

Gönen (2016) ğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, Kars il merkezinde görev yapan 302 ğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Başyiğit (2009) tarafından geliştirilen Karara Katılım leği Balay (2000) tarafından geliştirilen rgtsel Bağlılık leği kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı en fazla en yüksek bağlılığı “içselleştirme” boyutunda, ikinci olarak “zdeşleşme” boyutunda, en az olarak da “uyum” boyutunda yaşadıkları sonucuna ulaşılırken, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında pozitif yönde, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyleri arttıkça, örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır.

İmamoğlu (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasını Ankara ili merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 470 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Yıldırım'ın (2002) kullandığı Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için ise Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutlarının genelde yüksek düzeyde olduğu örgütsel bağlılık boyutlarından uyum ve özdeşleşme boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, uyum boyutunda farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, örgütsel bağlılık boyutlarının tümünde örgütsel adalet algısı boyutlarının yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık boyutları ile örgütsel adalet algısı boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2015) sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını İstanbul ili, Ümraniye ilçesinde bulunan 11 ilkokulda görev yapan toplam 360 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Kahveci (2010) tarafından hazırlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Dyne, Ang ve Botero tarafından (2003) yılında geliştirilen, Taşkiran (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları orta düzeydedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre örgütsel sessizliğin korunmacı sessizlik ve kabullenici sessizlik alt boyutları ile örgütsel bağlılığın normatif bağlılık alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Nayır (2011) okul yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarını ve bu algılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını kamu ilköğretim okullarında 450 öğretmen ve 450 yönetici; özel ilköğretim okullarında ise 450 öğretmen ve 351 yönetici ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek” ölçeği ve Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre uyum boyutunun

toplam değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin düşük düzeyde uyum bağlılığı sergiledikleri, yüksek düzeyde özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı ortaya koydukları görülmektedir. Uyum bağlılığı ile yönetim desteği arasında olumsuz ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı ile yönetim desteği arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir.

Meyer ve Allen (1984; ss. 376-378) Psikoloji ğrencisi 64 kişiyle gerçekleştirdiği çalışmasında duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar ayrıca yaşı ve kıdem değişkeni ile duygusal bağlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak yaşı ve kıdem değişkeni devam bağlılığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlar, yaşı daha büyük olan ve örgütlerde daha fazla zaman geçirmiş işęörenlerin daha çok duygusal bağlılık gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bogler ve Somech (2004, ss.283-284) araştırmalarında rneklemi 983 ğretmenenden oluşturmüş ve ğretmen yetkilerinin, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, ğretmen yetkilerinin, örgütsel ve mesleki bağlılık ve üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda özyeterliğin örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmış, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarına olanak sağlanmadığı ifade edilmiştir.

Hulpia vd., (2010, s.46) “Dağıtılmış liderlik yaklaşımının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi: Çok düzeyli yaklaşım” başlıklı çalışmalarını 1522 öğretmene uyguladıkları lme aracı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, ğretmenlerin okul yönetiminden hissettikleri liderlik desteğinin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış, denetim ile örgütsel bağlılık arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak okullarına bağlı oldukları da araştırmanın bulgularındandır.

George ve Sabapathy (2011) alışmalarında öğretmenlerin iş motivasyonu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın rneklemi 450 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin iş motivasyonu ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ancak iş motivasyonu ile örgütsel bağlılığın devam bağlılığı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında, duygusal bağlılığa sahip öğretmenlerin, örgüte duygusal bir biçimde bağlı

olduğu bu nedenle de örgüte ve örgütün başarılarına katkıda bulunmak için oldukça yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu belirtilmektedir. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip öğretmenlerin örgütteki iş yoğunluğunda daha fazla var olacağını ve daha iyi bir iş sergileyeceğini belirtmektedirler.

Devos, Tuytens ve Hulpia (2014) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkiyi ele almış, çalışmayı 46 okuldan 1495 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucu okul içindeki öğretmen liderlerin ve müdür yardımcılarının liderliğinin de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir arabulucu değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Mee ve Haverback (2014, ss. 42-44) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını araştırmış ve araştırmayı durum çalışması temelinde desenlemişler ve araştırmayı 10 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları ortaokula bağlı oldukları ve öğretim programında da hoşnut oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ortaokulda çalışmayı bir tutku olarak tarif ettikleri belirlenmiştir.

Abston (2015, ss.49-50) “Okulda Müdüre Güven ve Örgütsel Bağlılık” başlıklı çalışmasında 1665 öğretmenle çalışmış ve müdüre duyulan güven ile örgütsel bağlılık davranışı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ve sosyo ekonomik statünün örgütsel bağlılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayala (2018, ss.55-56) “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Müdürlerin Öğretmenler Tarafından Algılanan Duygusal Zekaları Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezi çalışmasında Teksas bölgesinde ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan 174 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda duygusal bağlılık ile algılanan duygular arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, devam bağlılığı ile algılanan duygular arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki, normatif bağlılık ile algılanan duygular arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bireylerin örgütlerine bağlılıkları duygusal bir bağlılık olan psikolojik bağlılık, çıkarlara dayalı oluşan araçsal bağlılık temelinde tartışılmaktadır. Örgütsel bağlılığın, bireylerin okula ilişkin algılarıyla, müdür öğretmen etkileşimiyle ve örgütsel güven, iş doyumu, tükenmişlik, mesleğe yönelik tutum gibi bireyin örgütsel davranışını etkileyen

etmenlerle yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bu araştırma da örgütsel davranışı etkileyen bir başka kavram olan mesleki kimlik kavramı ile örgütsel bağlılığın ilişkisi ele alınmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplanma araçları, veri toplanması ve çözümlenmesi süreci yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu araştırmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel araştırma yaklaşımının basit olarak bir arada uygulanmasından daha çok, daha zengin içerikli bir araştırma için nitel ve nicel yaklaşımlarının birbiriyle örüntülendiği ileri düzey bir yöntemdir (Creswell, 2013, ss.37-38). Karma yöntem araştırmacıları karma yöntem araştırmalarının bilimsel araştırma süreçlerinde pek çok avantajının olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s.15) karma yöntem araştırmalarının araştırmacının uygulamada kullanacağı tekniklerin geliştirilmesine olanak tanıdığını” ifade etmektedir. Tüm yöntemlerin içsel ön yargılarının ve sınırlılıklarının olması nedeniyle karma yöntem araştırmaları bu ön yargı ve sınırlılıklara karşı bir denge oluşturabilir (Greene, Caracelli, ve Graham, 1989, s. 256), sadece nitel ya da sadece nicel araştırmaların tek başlarına sunamadıkları çözümlerin ortaya konmasını sağlayabilir, (Bryman, 2007, s.9), araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayabilir (Creswell, 2012, s.22), araştırmanın doğasını ve araştırmadaki yönelimleri daha açık hale getirebilir (Bryman, 2006, s.98). Karma yöntem araştırmalarının nitel ve nicel araştırma yöntemleri üzerine yapılan ve araştırmacıların ikiye bölündüğü tartışmalar adına bir köprü görevi gördüğü, nitel ve nicel tekniklerin aynı çerçevede birleştirilmesinin araştırmacılara her bir tekniğin kullanımındaki zorlukların üstesinden gelmede kolaylıklar sağlayacağı da ifade edilmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2005, s.385). Karma yöntem araştırmalarında uygulanan desenler araştırmada toplanan nitel ve nicel verilerin önceliklerine, sıralarına ve verilerin araştırma sürecindeki ağırlıklarına göre sınıflandırılmaktadır.

Sıralı açıklayıcı desende nicel veriler ilk sırada toplanırken sıralı keşfedici desende nitel veriler ilk sırada toplanmakta, araştırma veri türlerinin ağırlığına ve araştırmanın amacına göre nitel üstünlüklü ya da nicel üstünlüklü olarak değerlendirilebilir. İki tip veri arasında nitel veriye ya da nicel veriye ya da her ikisine de eşit üstünlük verilip verilmeyeceğine vurgu yapan üstünlük kavramının araştırmadaki işlevselliğine araştırmacı karar vermektedir. Bu üstünlüğe çalışmanın başında karar verilir ve araştırma

problemine (örn; teori test etme amacı, değişkenleri belirleme ya da yapıları keşfetme) göre ya da bir veri tipinin diğerini açıklama amacına (örn: nitel verilerin nicel bir ölçme aracı geliştirilmek için kullanılması) göre değişmektedir. (Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004, s.11).

3.1.1. Keşfedici sıralı karma yöntem deseni

Keşfedici sıralı karma yöntem deseni, araştırmacıların olguyu keşfetmek amacıyla birinci aşamada nitel verileri toplayıp analiz ettiği, ikinci aşamayı bu nitel bulgulara dayanarak planladığı ve daha sonra ikinci aşamada nicel bulguları genellemek adına nicel verileri toplayıp analiz ettiği bir desendir. (Plano Clark ve Creswell, 2015, s. 397). Sıralı keşfedici karma yöntem deseni nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile başlamakta (Plano Clark ve Creswell, 2015, s. 397), birinci yöntemin (nitel) sonuçları ikinci yöntemi (nicel) geliştirmekte ya da ikinci yönteme kaynak oluşturmaktadır (Greene, Caracelli ve Graham 1989, s. 264).

Benzer bir biçimde Creswell ve Plano-Clark (2007 s. 75)'da keşfedici sıralı desendeki keşfetme gereksiniminin nedenlerini ölçme araçları ya da ölçekler bulunmamasına, değişkenlerin bilinmemesine ya da araştırmaya rehberlik eden bir kuramsal çerçevenin bulunmamasına bağlamaktadırlar. Bu desenin özellikle alanyazında uygun bir ölçme aracı olamaması nedeniyle araştırmacının bir ölçme aracı geliştirmesi için uygun olduğu ifade edilmektedir. Keşfedici desenin bu biçimini kullanan araştırmacılar sıklıkla çalışmanın nicel boyutuna vurgu yaparlar (Creswell ve Plano Clark, 2007, s.75-77).

Bu araştırmada her ne kadar yabancı alanyazında kuramsal bir çerçeve bulunsa da ülkemizde mesleki kimlik üzerine yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle kültürel bağlamda mesleki kimlik alanyazın çerçevesine katkıda bulunmak, öğretmen kimliği ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi amacıyla keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması nedeniyle araştırmanın evreni ve örneklemini araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinden görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

3.2.1. Nitel verilerin toplanması için oluşturulan çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliği ile ilgili kuramsal bir çerçevenin oluşturulması için Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerden nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmen kimliğine ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulması, öğretmen kimliğini belirleyen faktörlerin ortaya konması amacıyla sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.119). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amaçlarından hareketle çalışmanın nitel boyutunun çalışma grubunun özellikleri çizelge 3.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. *Çalışma grubunun özellikleri*

	Cinsiyet	Branş	Deneyim/Yıl	Yaş	Okul Türü
Ö1	Kadın	İşitme	5	27	İlkokul
Ö2	Erkek	Müzik	10	36	Lise
Ö3	Erkek	İngilizce	7	29	Ortaokul
Ö4	Kadın	Zihin	3	26	İlkokul
Ö5	Erkek	Beden Eğt.	16	40	Lise
Ö6	Kadın	Sınıf	25	48	İlkokul
Ö7	Kadın	Coğrafya	20	48	Lise
Ö8	Erkek	T.Tasarım	16	38	Ortaokul
Ö9	Kadın	Fizik	15	37	Lise
Ö10	Kadın	Matematik	4	27	Ortaokul
Ö11	Erkek	Elektronik	13	35	Lise
Ö12	Kadın	Edebiyat	15	39	Lise
Ö13	Erkek	Biyoloji	17	41	Lise

Çizelge 3.2’de belirtildiği gibi araştırmanın nitel boyutunu oluşturan çalışma grubunun katılımcıları maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla farklı branşlardan, farklı deneyime sahip, farklı yaşlarda ve farklı okul türünde olan öğretmenlerden seçilmiştir. 7’si kadın, 6’sı erkek toplam 13 kişiden oluşan çalışma grubunun yaşları 27

ile 48 arasında değişmekteyken mesleki deneyimleri ise 3 ile 25 yıl arasında değişmektedir.

3.2.2. Nicel verilerin toplanması için oluşturulan evren ve örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda, nitel boyutundan elde edilen kuramsal çerçeveye doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerden nicel veriler toplanmıştır. Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde; 719 sınıf öğretmeni, 2232 branş öğretmeni, 112 meslek dersleri öğretmeni olmak üzere toplam 3063 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklemin belirlenmesinde güven aralığı % 95 ve hata payı % 5 olarak dikkate alınmış ve 3063 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 341 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutundaki örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oranlı tabaka örnekleme kullanılmıştır. Tabaka örnekleme sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birimler olduğu durumlarda kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2016; s.116). Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların uygun bir biçimde temsil edilmesi ve her bir alt gruptan katılımcıların stratejik bir biçimde seçilmesi ile ilişkilidir. Farklı alt gruplardan katılımcıların davranışlarının karşılaştırılması araştırmanın amacını oluşturuyorsa en iyi örnekleme yönteminin tabaka örnekleme olduğu ifade edilebilir. Oranlı tabaka örnekleme ise katılımcıların evrende bulunduğu yüzde kadar örnekleme dahil edilmesidir. Oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı belirlendikten sonra daha fazla kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle ölçme aracı 1100 kişiye ulaştırılmış, 957 form geri dönmüş, yanlış doldurulan 28 form ile eksik doldurulan 24 form değerlendirilmeye alınmamıştır. Geri kalan 905 veriden uç değerler temizlendikten sonra araştırmanın örneklemi 833 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcılardan 823 kişi branşını belirtirken, 10 kişi branşını ifade etmemiştir. Katılımcıların branş grubuna göre dağılımı 282 sınıf öğretmeni, 468 branş öğretmeni ve 73 meslek dersi öğretmeni şeklindedir. Araştırmanın tabakalarına oranla araştırmaya dahil edilen örneklem büyüklüğü, araştırmayı temsil edeceği hesaplanan minimum örneklem büyüklüğünden oldukça fazladır ve evreni güçlü bir biçimde temsil edebileceği ifade edilebilir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler çizelge 3’de gösterilmektedir.

Çizelge. 3.3 Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	553	66.4
	Erkek	278	33.4
	Belirtilmemiş	2	0.2
Branş Grubu	Sınıf	282	33.9
	Branş	468	56.2
	Meslek	73	8.8
	Belirtilmemiş	10	1.2
Medeni Durum	Evli	700	84.0
	Bekar	125	15.0
	Belirtilmemiş	8	1.0
Çalışılan Okul	İlkokul	329	39.5
	Ortaokul	129	16.7
	Anadolu Lisesi	228	27.4
	Meslek Lisesi	134	16.1
	Belirtilmemiş	3	0.4
Çocuk Sahibi Olma	Var	659	79.1
	Yok	165	19.8
	Belirtilmemiş	9	1.1
Mezun Olunan Lise	Meslek lisesi	175	21.0
	Öğretmen lisesi	90	10.8
	Genel lise	427	51.3
	Anadolu lisesi	132	15.8
	Belirtilmemiş	9	1.1
Lisans Mezuniyeti	Eğitim Fakültesi	531	63.7
	Diğer Fakülteler	281	33.7
	Belirtilmemiş	21	2.5
Ailede Öğretmen Olup Olmaması	Var	460	55.2
	Yok	368	44.2
	Belirtilmemiş	5	0.6
TOPLAM		833	100

Çizelge 3.3’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.4’ü kadın %33.4’ü erkek, %84’ü evli, %15 ’i bekârdır ve %79.1’inin çocuğu vardır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %56.1’i branş, %33.9’u sınıf, %8.8’i de meslek dersi öğretmenidir. Çalışılan okul değişkeni göz önüne alındığında ilkokulda çalışan öğretmenler örneklemin %39.5’ini, ortaokulda çalışan öğretmenler örneklemin %16.7’sini, anadolu lisesinde çalışanlar %27.4’ünü, meslek lisesinde çalışanlar ise %16.1’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %21’ inin meslek lisesinden, %10.8’inin

öğretmen lisesinden, %51.3'ünün genel liseden, %15.8'inin de anadolu lisesinden mezun olduğu, lisans mezuniyeti bağlamında incelendiğinde ise %63.7'sinin eğitim fakültesinden, %33.7'sinin de diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.2'sinin ailesinde öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak adına gerekli veriler araştırmanın evrenini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenlerinden nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları

Bu araştırmanın birinci aşamasında nitel araştırma sürecinin sıkça kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu soruların kullanıldığı süreçte görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanmış açık uçlu sorularla desenlenen ve görüşme yapan ile katılımcı arasındaki diyalogun etkileşimiyle ortaya çıkan sorularla sürdürülen, nitel araştırmalarda bire bir ya da grupla yapılan araştırmalarda 30 dakika ila pek çok saat arasında süren tekniktir. (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006, s. 315). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmenin soruları araştırmanın amacına uygun bir biçimde önceden belirlenmiş, ancak görüşme esnasında ortaya çıkan yeni durumlara göre eklenen ek sorularla görüşmeye esneklik kazandırılmıştır. Araştırmada nitel boyutun yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulmuş mesleki kimlik alanyazını temel alınarak 27 soru yazılmıştır. Yazılan 27 soru beş alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmanın ilgili amacına uygun olmadığı düşünülen 6 soru taslak forumdan çıkarılarak 21 soruluk bir taslak form elde edilmiştir. 21 sorudan oluşan görüşme formu branşı farklı 2 öğretmenle pilot uygulamaya tabi tutulmuş, sorular uygulanabilirlik, dil ve içerik yönünden değerlendirilmiş, katılımcıların net bir biçimde anlamlandıramadığı ve yanıtlayamadığı iki soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 19 ana sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (EK-1).

3.3.2. Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ), Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği (ÖKEEÖ) ve örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.2.1 *Öğretmen kimliği ölçeği'nin ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilme süreci*

Bu bölümde öncelikle Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin taslak formunun geliştirilme sürecine, daha sonra da geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik aşamalarında kullanılan çalışma grubu ve verilerin toplanması sürecine değinilmektedir.

ÖKÖ ve ÖKEEÖ'nün geliştirilme sürecinde mesleki kimlik ve öğretmen kimliği kavramları incelenmiş, ilgili alanyazın ayrıntılı bir biçimde gözden geçirilmiş, öğretmen kimliğinin kavramının kapsamı belirlenmiştir. Bununla birlikte farklı branşlardan 13 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, bu görüşmeler nitel içerik analizine tabi tutulmuş ve öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının eğitici kimlik ve kişisel kimlik; öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin ise sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler, etkileşimci etmenler olmak üzere beş alt boyutu içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği algılarına yönelik iki, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin üç boyuta yönelik mesleki kimliğe ilişkin alanyazın ve görüşmelerden elde edilen boyutlardan hareketle 59'u öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına, 60'ı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik 119 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken öğretmenlerin görüşmede ifade ettikleri cümleler dikkate alınmış, maddelerin ölçeklerin boyutlarıyla olan ilişkileri dikkate alınmıştır. 119 sorudan oluşan taslak ölçek formu uzman görüşüne sunulmadan önce bir alan uzmanıyla incelenmiş, maddelerin anlaşılır bir biçimde ifade edilip edilmediği, bulunduğu faktörü destekleyip desteklemediği tartışılmış ve 1'i öğretmen kimliği algıları ölçeğinden, 3'ü de öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinden olmak üzere toplam 4 maddenin çıkarılarak 115 madde ile uzman görüşüne gidilmesine karar verilmiştir. 115 maddeye indirilen taslak ölçek formu, kapsam geçerliğinin incelenmesi için 3 Eğitim Yönetimi, 5 Ölçme ve Değerlendirme, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 1 Eğitim Programları

ve Öğretim, 1 Sosyal Bilgiler Eğitimi ve 1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi olmak üzere toplam 12 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi açık ve yalın olup olmadığı, bulunduğu faktörü destekleyip desteklemediği, maddelerin “uygun, uygun değil, değişmeli” seçeneklerine dayalı olarak uygun olup olmadığı ölçütlerine göre değerlendirmeleri istenmiş, gerekli gördükleri ayrıntılı değişiklikleri maddelerin karşısında yer alan “açıklama” sütununa yazılı bir biçimde ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş bazı maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır. Düzenlemeler ve çıkarmalar sonucunda 48’i öğretmen kimliği ölçeği, 50’si de öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğine ait olan 98 maddeye düşürülmüş ve bu maddeler dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla 3’ü Türk Dili ve Edebiyatı, 1’i Türkçe olmak üzere alan uzmanı 4 öğretmen ve Türkçe Öğretimi uzmanı 1 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Dil ve anlaşılabilirlik değerlendirmesi sonucu ölçeklerde yer alan 17 madde özne-yüklem uyumu, şimdiki zaman-geniş zaman kullanımı gibi yapısal gerekçelerle değiştirilmiştir. Bu değişiklikler öğretmen kimliği algıları ölçeğinde 10 maddede, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinde ise 7 maddede gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerden sonra 5’li likert tipindeki (5 = Tamamen Katılıyorum < > 1 = Hiç Katılmıyorum) 2 ölçek formu sınıf, branş ve meslek dersi öğretmeni olan 24 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılardan her bir maddeye ne derece katılıp katılmadıklarını işaretlemeleri istenmiş, anlayamadıkları veya karmaşık buldukları maddeler için not alıp geri bildirim verebilecekleri belirtilmiştir. Yapılan bu ön uygulama sonucunda katılımcılar maddeleri anlaşılır bulmuşlar, herhangi bir maddenin değişmesi yönünde geri bildirimde bulunmamışlardır. Ön uygulama sonucunda son şeklini alan 48 maddeli öğretmen kimliği algıları ölçeği ve 50 maddeli öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinin formları geçerlik güvenirlik uygulamaları olan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmaya uygun hale getirilmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ÖKÖ’nün ve ÖKEEÖ’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği’nin ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmalarının çalışma grubunu Eskişehir’in Odunpazarı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla alınan örnekleme dahil olan okulların her birine gidilmiş, örneklem grubundaki öğretmenlere veri toplama aracının nasıl yanıtlanacağına ilişkin

bilgiler verilmiştir. Araştırma geçerli ve güvenilir sonuçlarına ulaşılması, elde edilen verilerin kaliteli ve gerçekçi olması ile ilişkilidir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce bazı temel kavramların ve veri setinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda verilerin hatasızlığı, kayıp değerler, normallik ve uç değerler gibi bazı sayıtlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012 s. 10).

Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçmeden önce, verilerin hatalı girilip girilmediği kontrol edilmiş verilerin normal sınırlar içerisinde olup olmadığı gözden geçirilmiştir. Veri setinde 12 katılımcının bazı değerlerinin normal sınırların dışında yani hatalı girildiği gözlenmiş, verilerin giriş aşamasında her bir katılımcıya atanan numaraların veri setinde ilgili formu bulma konusunda sağladığı kolaylık sayesinde ilgili formlar tekrar incelenmiş ve hatalı girilen değerler düzeltilmiştir.

Katılımcıların bir ya da birden fazla değişkene bilerek ya da bilmeyerek yanıt vermemesi sonucu ortaya çıkan kayıp değerler açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce araştırmacının gözden geçirmesi gereken noktalardan biridir. Bazı durumlarda kayıp değerler araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyebilir (Neuman, 2014). Kayıp değerlere ilişkin yapılacak işlemlerde geçmiş bilgilerin kullanımı seçeneklerden biridir. Araştırmacı sahada uzun zaman geçirmişse, katılımcıların özelliklerini biliyorsa ve çok fazla kayıp değer yoksa geçmiş bilgilerin kullanımı kayıp değerlere atama yapmada başvurulacak yöntemlerden biridir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.66). Bu araştırmada, katılımcıların dünya görüşü, kişilik özellikleri ve araştırılan konuya ilişkin düşünce eğilimleri bilinmediğinden geçmiş bilgileri kullanarak kayıp değer atama yöntemi tercih edilmemiş, otalama değer atama yöntemi kullanılmıştır. Ortalama değer atama, kayıp değerlere eldeki verilerden elde edilen ortalama değeri atama yöntemidir. Analizler gerçekleştirilmeden önce yapılan ortalama değer atama, araştırmacının kestirimde bulunacak başka bilgilere sahip olmaması durumunda kullanılabilecek en iyi yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.67).

Normal dağılım, örneklemdaki belirlenen değişkendeki tüm gözlenenlerin normal dağılmasıdır. Verilerin normal dağılması da açımlayıcı faktör analizi öncesinde sağlanması gereken varsayımlardan biridir. Tek değişkenli normalliği istatistiksel olarak değerlendirmenin yöntemlerinden biri de çarpıklık ve basıklık ve değerlerine bakmaktır (Mertler ve Reinhart, 2017, s.32). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.0 ila +1.0 arasında değer alması durumunda normalliğin mükemmel olduğu, -2.0 ila +2.0

arasındaki çarpıklık ve basıklık değerinin ise kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2013, ss. 116-117). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizinden önce gözden geçirilen çarpıklık ve basıklık katsayıları öğretmen kimliği ölçeği için .172 ile .076, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği için .194 ile .089 olduğundan verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir.

Uç değerler, istatistiksel hesaplamalara zarar veren bir ya da birkaç değişkene verilen yanıtlardaki aşırı ölçümler ya da değerlerdir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 207; Tabachnick ve Fidell, 2012, s.72). Bu aşırı değerler tek bir değişken ile ilgiliyse tek yönlü uç değerler, iki ya da daha fazla değişkenin olağan dışı kombinasyonlarıyla ilgiliyse çok yönlü uç değerler olarak adlandırılmakta ve istatistiksel ölçümleri bozmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.72). Bu nedenle araştırmacıların veri setlerindeki uç değerleri gözden geçirmeleri ve analiz öncesinde bu uç değerleri veri setinden çıkarmaları önerilmektedir (Huck, 2012, s.41). Veri setinin diğer kısmından oldukça farklı olan uç değerler; a) verinin kaydedilmesi ya da giriş aşamasında hata yapılması, b) ya da katılımcının diğerlerinden çok farklı olması gibi iki durum nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (Stevens, 2009, s.10). Tek yönlü uç değerlerin tespitinde Z puanları, kutu grafiği (box plot), çubuk grafiği (histogram) gibi yöntemler kullanılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.72). Normal dağılımın sağlandığı durumlarda değerlerin %99'unun ortalamanın 3 standart sapma uzağında yer alacağı ve ortalamanın ± 3 standart sapma uzağından daha uzakta kalan değerlerin uç değer olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017, ss. 30-31; Stevens, 2009, s. 14). Bu bağlamda Mahalanobis çoklu uzaklıklar ve tekli uzaklıklar uç değerleri dikkate alınmıştır. Öncelikle çoklu uzaklıklar uç değerlerinin belirlenmesi için kümülatif olasılık değerleri serbestlik dereceleri ile χ^2 dağılımına dönüştürülmüştür. Mahalanobis değerlerinin dönüştürülmesi sonucunda .01'in altında kalan değerler analizden çıkartılmıştır. Kutu grafiğinden elde edilen sonuçlarda da gözlemlenen tekli uzaklıklar uç değerleri analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasının pilot uygulamasında 650 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak tekli ve çoklu uzaklıklar uç değerlerinin temizlenmesi her iki ölçek için de ayrı ayrı yapıldığından öğretmen kimliği ölçeği için 502, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği için ise 503 veri analize dâhil edilmiştir.

3.3.2.2 Öğretmen kimliği ölçeği (ÖKÖ)

Bu başlık altında, ÖKÖ'nün geliştirme sürecindeki geçerlik güvenirlik çalışmalarına, geçerlik güvenirlik çalışmalarındaki çalışma grubunun özelliklerine ve veri toplama sürecine değinilerek MKÖ'nün geliştirilme süreci açıklanmaya çalışılmıştır. ÖKÖ'nün geliştirilmesi aşamasında 650 öğretmenden gelen veriler tekli ve çoklu uzaklıklar değerleri göz önünde bulundurularak temizlenmiş ve 502 form üzerinden açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmak üzere değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri çizelge 3.4'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.4. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	307	61.2
	Erkek	193	38.4
	Belirtilmemiş	2	0.4
	Toplam	502	100
Branş Grubu	Sınıf Öğretmeni	113	22.5
	Branş Öğretmeni	330	65.7
	Meslek Dersi Öğretmeni	43	8.6
	Belirtilmemiş	16	3.2
Okul Türü	Toplam	502	100
	İlkokul	127	25.3
	Ortaokul	186	37.1
	Anadolu Lisesi	89	17.7
	Meslek Lisesi	94	18.7
	Belirtilmemiş	6	1.2
	Toplam	502	100
	Toplam	502	100

Çizelge 3.4.'de belirtildiği gibi araştırmanın öğretmen kimliği ölçeğinin geliştirilme aşamasında açımlayıcı faktör analizinin yapılacağı çalışma grubunu Eskişehir'in merkez Odunpazarı ilçesindeki resmi okullarda görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni Eskişehir'in Tepebaşı merkez ilçesi olduğundan açımlayıcı faktör analizini gerçekleştirmek üzere farklı bir çalışma grubu olarak Eskişehir'in iki merkez ilçesinden bir diğeri olan Odunpazarı merkez ilçesi seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %61.2'si kadın, %38.4'i erkektir.

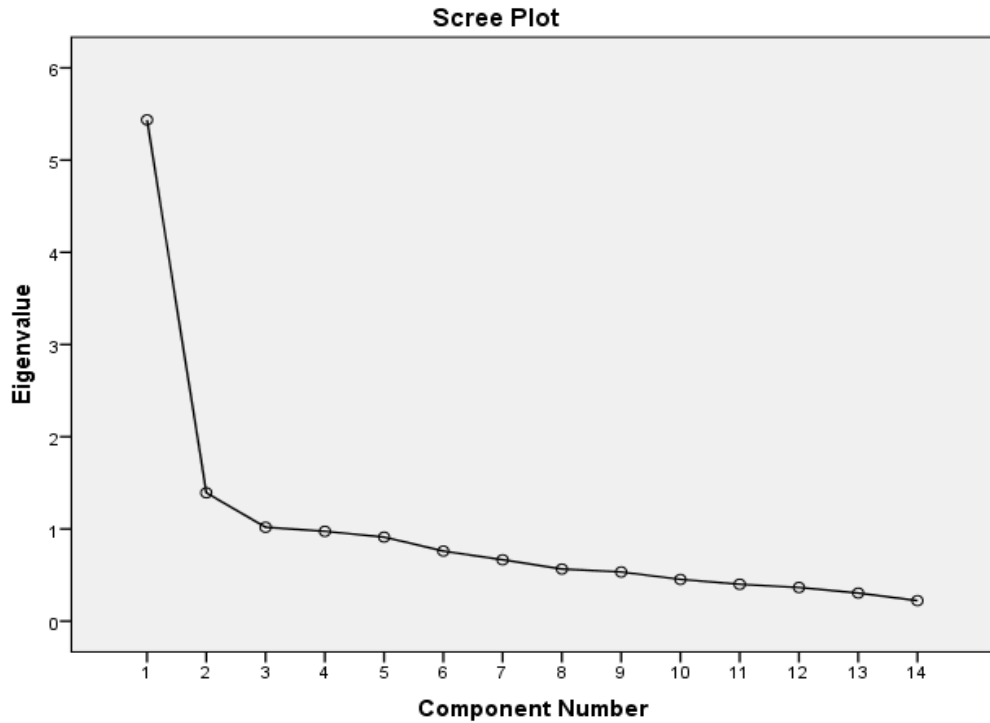
Katılımcılardan %0.4'ü cinsiyetini belirtmemiştir. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerden %22.5'i sınıf öğretmeni, %65.7'si branş öğretmeni, %8.6'sı meslek dersi öğretmeni iken %3.2'si ise branş grubu belirtmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %25.3'ü ilkokul, %37.1'i ortaokul, %18.7'si meslek lisesi, %17.7'si anadolu lisesinde görev yaparken %1.2'si ise görev yaptığı okulu belirtmemiştir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özelliklerinin incelenmesinden sonra ÖKÖ'nün geçerlik güvenirlik çalışmaları doğrultusunda önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği belirlenmiştir.

ÖKÖ'nün faktör yapısını belirlemek, işlemeyen maddeleri eleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin bir takım varsayımları bulunmaktadır (Huck,2012, s.486). Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinden önce örneklem büyüklüğünün incelenmesi bu varsayımların öncüllerindendir. Streiner (1994, s.140) faktör analizinde örneklemde bulunması gereken katılımcı sayısının analizdeki katılımcı sayısının en az 100 kişi olması koşuluyla madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiğini belirtirken, Field (2009, s. 647) ile Worthington ve Whittaker (2006, s.817) ise pek çok durumda en az 300 katılımcının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ÖKÖ'nün geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı faktör analizi için 502 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. İfade edilen ölçütlere göre katılımcı sayısının açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu ifade edilebilir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testinin değerleri de önem taşımaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için KMO değerinin .60'dan büyük olması Barlett küresellik testinin değerinin ise .05 düzeyinde anlamlı olması gerekmektedir (Huck, 2012, s.487; Pallant, 2005, s. 174). Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında KMO değeri .889 olarak bulunmuş, Barlett küresellik testinde ise Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=2659,741$; $p<.001$). KMO değerinin .60'dan büyük olması ve mümkün olduğunca 1'e yaklaşması beklenmektedir (Field, 2009, s. 647). .07-.08 arasındaki değerler iyi, .08-.09 arasındaki değerler harika, .09 ve üzeri değerler kusursuz olarak nitelendirilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999, s. 225). KMO değerinin .09'a çok yakın olması ve Barlett küresellik testindeki Kay-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizindeki bir başka aşama ise faktör belirleme yöntemidir. Bu yöntem değişkenler

arasındaki ilişkiyi en iyi yansıtan minimum faktör sayısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Alanyazında en çok karşılaşılan faktör belirleme yöntemi temel bileşenler (Principal components) yöntemidir (Akbulut, 2010, s. 87).

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi yöntemiyle özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin seçilmesi en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999, s. 228). Faktörlerin oluşumunda .32'nin altında faktör yüküne ve .30'un altında madde toplam korelasyonu değerine sahip olan maddelerin zayıf maddeler olduğu (Worthington ve Whittaker 2006 s.823), bu nedenle de ölçekten çıkarılabileceği ifade edilmektedir (Field 2009, s. 678).



Şekil 3.3. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin faktör analizine ilişkin yamaç birikinti (scree plot) grafiği

Bu çalışmada .32'nin altında faktör yüküne sahip ve .30'un altında madde toplam korelasyonu değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sayısına karar verme sürecinde faktörlerin ölçeğin toplam varyansına yaptığı katkı önemlidir. Ölçeğin toplam varyansını, özdeğeri 1'den büyük 2 faktör açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlerden ilkinin özdeğeri 5.436 ve açıkladığı varyans 38.830, ikincisinin özdeğeri

1.392 ve açıkladığı varyans 9.943'tür. Faktörlere ilişkin değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iki faktörlü bir yapı açıklayabileceği düşünülse de, faktör sayısına karar verebilmek için yamaç birikinti (scree plot) grafiğini incelemenin yararlı olacağı ifade edilebilir.

Şekil 3.3 incelendiğinde ilk iki faktörden sonra düşüşün yatay bir seyir izlediği ve düşüş ivmesinin azaldığı görülmektedir. Yamaç birikinti grafiğinde keskin kırılma noktalarının sonlandığı ve yatay şekil almaya başladığı noktanın faktör yapısını belirlemede ölçüt olarak kullanılabildiği düşünüldüğünde (Field 2009, s. 640), ölçeğin iki faktörlü bir yapı açıkladığı belirtilebilir. Binişiklik gösteren ve düşük faktör yüküne sahip maddelerin ölçekten çıkarıldığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin kuramsal ve istatistiksel olarak anlamlı iki faktörlü yapı açıkladığı görülmektedir. ÖKÖ'ye ilişkin bu sonuç yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve toplam varyansa katkı yüzdesi de desteklemektedir.

Temel bileşenler tekniği ile ÖKÖ'nün iki faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının kolay yorumlanabilmesi ve bir faktör yapısı altında birbiriyle ilişkili maddelerin bir araya getirilmesi için döndürme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) döndürme tekniği, her bir faktörde yüksek yüke sahip olan değişkenleri en aza indirmeye (Pallant, 2005 s. 176), yüklerin faktör içindeki yayılımını en yükseğe çıkarmaya (Field, 2009, s. 644) çalışan bir teknik olması ve faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştıran genel bir yöntem olması nedeniyle (Field, 2009, s. 644) kullanılmıştır.

İki faktörlü ölçek yapısının her bir faktörünün hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş bileşen matrisinden belirlemek amacıyla bir takım ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler, bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .32, faktör yük değerinin en az .32 olduğu durumda o maddenin diğer faktörde binişik durumda olan maddelerle arasındaki farkın en az .1 olmasıdır.

Açımlayıcı faktör analizindeki işlem basamakları sonucunda 45 madde ölçek dışı kalmıştır. 14 maddeli ve iki faktör yapıları ölçek %48.773 varyans açıklamaktadır. %48.773 varyans açıklayan yapının öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ölçmede yeterli olduğu ifade edilebilir. Ölçek ile açıklanan iki faktörlü yapının nitel araştırma sonucunda elde edilen temalarla da örtüştüğü görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin elenmesiyle birlikte varimax dik döndürme sonucunda elde edilen temel bileşenler analizi sonuçları çizelge 3.5'de verilmiştir.

Çizelge 3.5. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi sonuçları

Faktörlere ait betimsel değerler						
FAKTÖR	Özdeğer	Varyans (%)	Ortalama	SS	Madde toplam r	Faktör yükü
Mesleki Kimlik (Alfa: 0,862)						
33.Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissetmiyorum.			4.10	0.81	.742	.776
31.Meslektaşlarımla mesleğim hakkında konuşmak beni mutlu ediyor			3.90	0.96	.737	.725
1.Niteliklerime uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum			4.20	0.91	.535	.681
20.Öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.			3.53	0.89	.433	.650
27.Öğretmenliğin bir yaşam tarzı olduğunu düşünüyorum.	5.436	38.830	3.85	0.93	.564	.641
25.Yine dünyaya gelsem yine öğretmen olurdum.			3.50	1.04	.602	.592
58.Öğrencilerime bir şeyler öğretmek beni mutlu ediyor			4.07	0.71	.593	.561
11.Öğrenciyi destekleyici öğrenme ortamları yarattığımı düşünüyorum.			4.15	0.69	.443	.538
16.Öğrencilerimin gelişimlerini görmek bana mutluluk veriyor.			4.74	0.47	.312	.505
Kişisel Kimlik (Alfa: 0,726)						
62.Öğretmenliği günün her anında yaşadığımı düşünüyorum			3.08	1.12	.474	.743
65.Çocuğumun da öğretmen olmasını isterim.			2.87	1.11	.658	.742
29.Mesleğimin yakın çevremdeki insanlarla ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum.			3.05	1.12	.405	.669
66.Eşimin de öğretmen olmasını isterim.	1,392	9.943	3.73	.881	.604	.631
64.Mesleğimin aile ilişkilerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.			3.26	1.30	.330	.519
Ölçek geneli açıklanan varyans: % 48,773						
Ölçek geneli iç tutarlılık katsayısı: 0,889						

Çizelge 3.5’de belirtildiği üzere araştırmanın nitel bulgularından elde edilen temalar ölçeği oluşturan faktör yapıları olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplam varyansının 38.830’unu açıklayan ve 11 maddeden oluşan Mesleki Kimlik boyutunun

faktör yük değerleri .50 ile .78 arasında, toplam varyansın 1.392'sini açıklayan ve 5 maddeden oluşan Kişisel Kimlik boyutunun faktör yük değerleri .52 ile .74 arasındadır.

ÖKÖ'de Mesleki Kimlik boyutunda 33 numaralı madde olan “kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissetmiyorum” maddesi tersten puanlanmaktadır.

ÖKÖ'den alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'tir. ÖKÖ'den alınan puanlar yükseldikçe, mesleki kimlik algılarının düzeyinin yükseleceği ifade edilebilir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının belirlenmesi gerekmektedir. Ölçeğe yanıt veren 502 katılımcının ölçeğin 14 maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.90$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarından “Mesleki Kimlik” boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.86$, “Kişisel Kimlik” boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.73$ 'tür. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayıları dikkate alındığında, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi'nden sonra ölçeğin 2 faktörünün araştırmanın nitel aşamasından elde edilen öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik 2 temayla örtüştüğü, nitel aşamada elde edilen kodlar ve katılımcılarından elde edilen doğrudan alıntılar doğrultusunda oluşturulan 14 maddenin de ilgili faktörler altında toplandığı gözlemlenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya konan temalarla, ilgili ölçek maddelerine yönelik doğrudan alıntılar (EK-2)' de gösterilmiştir.

(EK-2)' de detaylı bir biçimde sunulduğu gibi araştırmanın nitel aşamasında toplanan verilerin analizin elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemeye yönelik ölçek oluşturulmuştur. AFA sonucunda elde edilen maddelerin alanyazındaki kuramsal çerçeve ile de tutarlık gösterdiği ifade edilebilir.

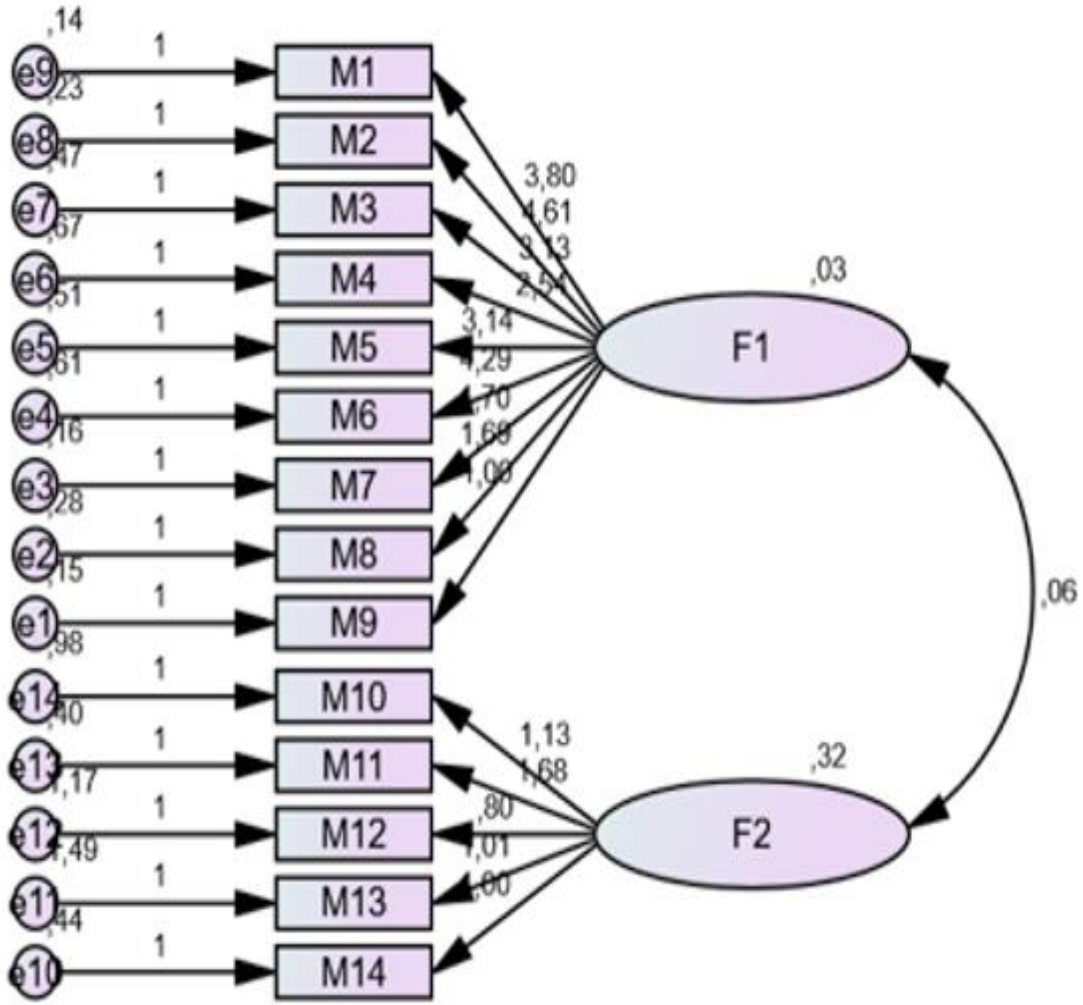
Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi ile geliştirilmiş olan ÖKÖ'nün bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Geçerlik, güvenirlik çalışmalarının yapıldığı pilot uygulamanın ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi için veriler Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde görev yapan 255 sınıf, branş ve meslek dersi öğretmeninden toplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya konan modelde verilerin uyumunun belirlenmesinde dikkate alınan bazı değerler bulunmaktadır. DFA sonucunda elde edilen değerler ve alan yazında kabul edilen karşılıkları çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ve alanyazındaki karşılıkları

Uyum ölçütü	Birinci Düzy DFA Gözlemlenen değer	Kabul edilebilir değer	Kaynak
Örneklem büyüklüğü	255	Madde (14) *5 = 70	Kass ve Tinsley (1979)
χ^2/df	214.306/86=2.491	100 2.5 3	Tanaka vd. (1990) Kline (2011) Sümer (2000)
RMSEA	0.079	0.08	Hooper vd. (2008, s.54)
SRMR	0.067	0.10	Worthington ve Whittaker (2006; s.828)
NNFI	0.82	0.90	Schumacker ve Lomax (1996)
CFI	0.87	0.90	Hu ve Bentler (1999)
GFI	0.88	0.90	Hooper vd. (2008)
AGFI	0.84	0.90	Schumacker ve Lomax (1996)

Çizelge 3.6’da görüldüğü üzere Doğrulamalı Faktör Analizi’nin uygulanması için çalışma grubunun en az madde sayısının 5 katı kadar katılımcıdan oluşması önerilmektedir (Kass ve Tinsley, 1979; Tanaka vd., 1990). Araştırmada Doğrulamalı Faktör Analizi için veri toplanan kişi sayısı 255 kişiyle alan yazında önerilenin üzerindedir. Alanyazın incelendiğinde Doğrulamalı Faktör Analizi’nde χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının 3 (Sümer, 2000) ya da 2.5 (Kline, 2011) değerinin altında olması önerilmektedir. Araştırmada χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının 2.479 olduğu görülmekte ve ideal değerde olduğu ifade edilebilmektedir. Doğrulamalı Faktör Analizi için önemli değerlerden biri de RMSEA değeridir. RMSEA değerinin .08’den az olması beklenmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen 2008, s.54). Araştırmada elde edilen bulgulara göre RMSEA değerinin .079 olduğu görülmekte ve bunun ideal bir değer olduğu belirtilmektedir. Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda yalnız GFI ve AGFI değerleri için uyum sorunu gözlemlenmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin de parametre sayısından ve örneklem büyüklüğünden olumsuz etkilenebildiği için uygunluğu tartışmalı değerler olduğu ifade edilmektedir (Hooper vd., 2008; Sharma, vd., 2005). Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda uyum değerlerinin büyük bir bölümünün ideal düzeyde olduğu ve bu uyum değerleri dikkate alındığında ÖKÖ’nün Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının güçlü bir biçimde doğrulandığı söylenebilir. DFA sonucunda, gözlenen değişkenler ile faktörler (örtük değişkenler) arasındaki ilişkiler Şekil 3.4’de gösterilmiştir. Şekil 3.4.’de birinci faktör “mesleki kimlik”, ikinci faktör ise “kişisel kimliktir”.



Şekil 3.4. Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

3.3.2.3 Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği (ÖKEEÖ)

Bu başlık altında, ÖKEEÖ'nün geliştirme sürecindeki geçerlik güvenirlik çalışmalarına, geçerlik güvenirlik çalışmalarındaki çalışma grubunun özelliklerine ve veri toplama sürecine değinilerek ÖKEEÖ'nün geliştirilme süreci açıklanmaya çalışılmıştır. ÖKEEÖ'nün geliştirilmesi aşamasında 650 öğretmenden gelen veriler tekli ve çoklu uzaklıklar değerleri göz önünde bulundurularak temizlenmiş ve 503 form üzerinden açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmak üzere değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri çizelge 3.8'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.7. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	313	62.2
	Erkek	188	37.4
	Belirtilmemiş	2	0.4
	Toplam	503	100
Branş Grubu	Sınıf Öğretmeni	118	23.5
	Branş Öğretmeni	333	66.2
	Meslek Dersi Öğretmeni	38	7.6
	Belirtilmemiş	14	2.8
Okul Türü	Toplam	503	100
	İlkokul	132	26.2
	Ortaokul	178	35.4
	Anadolu Lisesi	92	18.3
Toplam	Meslek Lisesi	96	19.1
	Belirtilmemiş	5	1
	Toplam	503	100
	Toplam	503	100

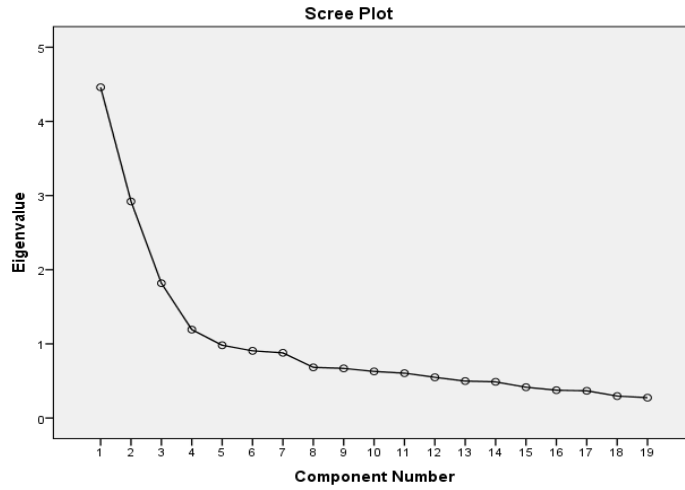
Çizelge 3.7’de belirtildiği gibi araştırmanın öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinin geliştirilme aşamasında açımlayıcı faktör analizinin yapılacağı çalışma grubunu da ÖKÖ’da olduğu gibi Eskişehir’in merkez Odunpazarı ilçesindeki resmi okullarda görev yapan sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni Eskişehir’in Tepebaşı merkez ilçesi olduğundan açımlayıcı faktör analizini gerçekleştirmek üzere farklı bir çalışma grubu olarak Eskişehir’in iki merkez ilçesinden bir diğeri olan Odunpazarı merkez ilçesi seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %62.2’si kadın, %37.4’ü erkektir. Katılımcılardan %0.4’ü cinsiyetini belirtmemiştir. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerden %23.5’i sınıf öğretmeni, %66.2’si branş öğretmeni, %7.6’sı meslek dersi öğretmeni iken %2.8’i ise branş grubu belirtmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %26.2’si ilkokul, %35.4’ü ortaokul, %19.1’i meslek lisesi, %18.3’ü anadolu lisesinde görev yaparken %1’i ise görev yaptığı okulu belirtmemiştir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun özelliklerinin incelenmesinden sonra ÖKEEÖ’nün geçerlik güvenirlik çalışmaları doğrultusunda önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği belirlenmiştir.

ÖKEEÖ'nin faktör yapısını belirlemek, işlemeyen maddeleri eleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ÖKÖ'nin geliştirilme sürecinde sözü edilen bir takım varsayımları karşılanmıştır. Bu çalışmada ÖKEEÖ'nin geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı faktör analizi için 503 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. İfade edilen ölçütlere göre katılımcı sayısının açımlayıcı faktör analizi için yeterli olduğu ifade edilebilir. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında KMO değeri .991 olarak bulunmuş, Barlett küresellik testinde ise Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 3222,320$; $p < .001$). KMO değerinin .1'e çok yakın olması ve Barlett küresellik testindeki Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

ÖKÖ'de olduğu gibi, ÖKEEÖ'nin geliştirilmesi sürecinde de değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmış, faktör yükleri ve madde toplam korelasyonuna ilişkin ÖKÖ'nün geliştirilme sürecinde ifade edilen değerler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla ÖKEEÖ'nin geliştirilmesi sürecinde de .32'nin altında faktör yüküne sahip ve .30'un altında madde toplam korelasyonu değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sayısına karar verme sürecinde faktörlerin ölçeğin toplam varyansına yaptığı katkı önemli olduğundan, ÖKEEÖ'nün toplam varyansını özdeğeri 1'den büyük 3 faktör açıkladığı ifade edilebilir. Ölçeği oluşturan faktörlerden ilkinin özdeğeri 4.460 ve açıkladığı varyans 23.471, ikincisinin özdeğeri 2.920 ve açıkladığı varyans 15.370, üçüncüsünün özdeğeri 1.818 ve açıkladığı varyans 9.566'dır. Faktörlere ilişkin değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin üç faktörlü bir yapı açıklayabileceği düşünülse de, faktör sayısına karar verebilmek için yamaç birikinti (scree plot) grafiğini incelemenin yararlı olacağı belirtilmektedir.

Şekil 3.5. incelendiğinde ilk üç faktöre kadar düşüşün gözlemlendiği, üçüncü faktörle birlikte bu düşüşün yatay bir seyir izlediği ve düşüş ivmesinin azaldığı görülmektedir. Yamaç birikinti grafiğinde keskin kırılma noktalarının sonlandığı ve yatay şekil almaya başladığı noktanın faktör yapısını belirlemede ölçüt olarak kullanılabildiği düşünüldüğünde (Field 2009, s. 640), ölçeğin üç faktörlü bir yapı açıkladığı belirtilebilir. Binişiklik gösteren ve düşük faktör yüküne sahip maddelerin ölçekten çıkarıldığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda ÖKEEÖ'nün kuramsal ve istatistiksel olarak anlamlı üç faktörlü yapı açıkladığı görülmektedir. Bu sonucu, yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve toplam varyansa katkı yüzdesi de desteklemektedir.



Şekil 3.5. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin faktör analizine ilişkin yamaç birikinti (scree plot) grafiği

Temel bileşenler tekniği ile ÖKEEÖ'nün üç faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının kolay yorumlanabilmesi ve bir faktör yapısı altında birbiriyle ilişkili maddelerin bir araya getirilmesi için döndürme tekniği kullanılmıştır. ÖKEEÖ'nün geliştirilme sürecinde de dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) döndürme tekniği, her bir faktörde yüksek yüke sahip olan değişkenleri en aza indirmeye (Pallant, 2005, s. 176), yüklerin faktör içindeki yayılımını en yükseğe çıkarmaya (Field, 2009, s. 644) çalışan bir teknik olması ve faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştıran genel bir yöntem olması nedeniyle (Field, 2009, s. 644) kullanılmıştır.

Üç faktörlü ölçek yapısının her bir faktörünün hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş bileşenle matrisinden belirlemek amacıyla bir takım ölçütler kullanılmıştır. ÖKEÖ'nün geliştirilme sürecinde olduğu gibi bu ölçütler, bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .32, faktör yük değerinin en az .32 olduğu durumda o maddenin diğer faktörde binişik durumda olan maddelerle arasındaki farkın en az .1 olmasıdır.

Açımlayıcı faktör analizindeki işlem basamakları sonucunda 41 madde ölçek dışı kalmış, 19 maddeli ve üç faktör yapılı ölçek %51.544 varyans açıklamaktadır. %51.544 varyans açıklayan yapının öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlerini ölçmede yeterli olduğu ifade edilebilir. Ölçek ile açıklanan üç faktörlü yapının nitel araştırma sonucunda elde edilen temalarla da örtüştüğü görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin elenmesiyle birlikte varimax dik döndürme sonucunda elde edilen temel bileşenler analizi sonuçları çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.8. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi sonuçları

Faktörlere ait betimsel değerler						
FAKTÖR	Özdeğer	Varyans (%)	Ortalama	SS	Madde toplam r	Faktör yükü
Sistemsal Etmenler (Alfa: 0,807)						
37.Mesleki değerlendirme ölçütleri mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.	4.460	23.471	3.51	1.12	0.46	.624
38.Geliştirilen eğitim politikaları mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.			3.58	1.20	0.52	.630
76. Güçlü bir merkezi meslek örgütünün olmaması, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor			3.41	1.12	0.44	.632
80.Eğitim sistemindeki ani değişiklikler mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.			4.27	1.01	0.53	.504
81.Milli Eğitimdeki bürokratik yapı, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor			4.09	1.02	0.59	.533
82. Mesleki gelişimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.			3.93	0.95	0.64	.531
83.Lisansüstü eğitimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.			3.54	1.08	0.53	.680
84.Velilerin öğretmenleri kolayca şikayet edebilmesi mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.			4.24	0.95	0.54	.584
88.Öğretmenlerin özlük haklarındaki mevcut durum, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor			3.66	1.06	0.50	.596
89.Öğretmenlikle ilgili medyada yer alan olumsuz haberler mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.			3.81	1.05	0.57	.709
Bağlamsal Etmenler (Alfa: 0,806)						
46.Okulumun başarılarımı takdir etmesi mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.	2.920	15.370	4.20	0.87	0.61	.823
47.Okul müdürüyle iletişimim mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor			3.93	0.97	0.71	.836
49. Okul müdürünün öğretmenlere saygı duyması mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor			3.93	0.97	0.71	.836
50.Okul müdürünün mesleki gelişimi özendirmesi mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor			4.19	0.84	0.74	.728
55.Çalıştığım bölgenin koşulları mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.			3.64	1.07	0.38	.467
Etkileşimci Etmenler (Alfa: 0,792)						
91.Öğretmenlik mesleğini seçmemde öğretmenlerimin etkisi olduğunu düşünüyorum.	1.818	9.566	3.26	1.19	0.68	.784
92.Çevremde pek çok öğretmenin olması öğretmenlik mesleğini seçmemde etkili olmuştur.			2.79	1.19	0.58	.819
93.Öğrenciyken örnek aldığım öğretmenlerin meslekteki davranışlarımda etkisi olduğunu düşünüyorum.			3.61	1.15	0.71	.832
94.Ülkemde yetişmiş büyük eğitimciler, mesleğime karşı beni olumlu etkilemiştir.			3.61	1.08	0.56	.629

Ölçek geneli açıklanan varyans: %51.544

Ölçek geneli iç tutarlılık katsayısı: 0.682

Çizelge 3.8’de belirtildiği üzere araştırmanın nitel bulgularından elde edilen temalardan öğretmen kimliğini etkileyen etmenler, ölçeği oluşturan faktör yapıları olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplam varyansının 23.471’ini açıklayan ve 10 maddeden oluşan Sistemsel Etmenler boyutunun faktör yük değerleri .50 ile .70 arasında, toplam varyansın 15.370’ini açıklayan ve 5 maddeden oluşan Bağlamsal Etmenler boyutunun faktör yük değerleri .46 ile .83 arasında, toplam varyansın 9.566’ini açıklayan ve 4 maddeden oluşan Etkileşimci Etmenler boyutunun faktör yük değerleri .62 ile .83 arasındadır.

ÖKEEÖ’de Sistemsel Etmenler boyutunda 8 tersten puanlanmaktadır. Sistemsel Etmenler boyutunda tersten puanlanan maddeler; 76., 80., 81., 82., 83., 84., 88., 89., maddelerdir.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının belirlenmesi gerekmektedir. Ölçeğe yanıt veren 503 katılımcının ölçeğin 19 maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.68$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarından “Sistemsel Etmenler” boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.81$, “Bağlamsal Etmenler” boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.81$ ve “Etkileşimci Etmenler” boyutunun iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.80$ ’dir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayıları dikkate alındığında, ölçeğin boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçek farklı etmen yapılarını ölçmeyi amaçladığı için ölçekten toplam puan alınamamaktadır.

Gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi’nden sonra ölçeğin 3 faktörünün araştırmanın nitel aşamasından elde edilen öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik 3 temayla örtüştüğü, nitel aşamada elde edilen kodlar ve katılımcılarından elde edilen doğrudan alıntılar doğrultusunda oluşturulan 19 maddenin de ilgili faktörler altında toplandığı gözlemlenmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya konan temalarla, ilgili ölçek maddelerine yönelik doğrudan alıntılar (EK-3)’ de gösterilmiştir. (EK-3)’ de detaylı bir biçimde sunulduğu gibi araştırmanın nitel aşamasında toplanan verilerin analizin elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik ölçek oluşturulmuştur. AFA sonucunda elde edilen maddelerin alanyazındaki kuramsal çerçeve ile de tutarlık gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi ile geliştirilmiş olan ÖKEEÖ’nün bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Geçerlik, güvenirlik çalışmalarının yapıldığı pilot uygulamanın ardından

Doğrulamalı Faktör Analizi için veriler Eskişehir'in Odunpazarı ilçesinde görev yapan 255 sınıf, branş ve meslek dersi öğretmeninden toplanmıştır.

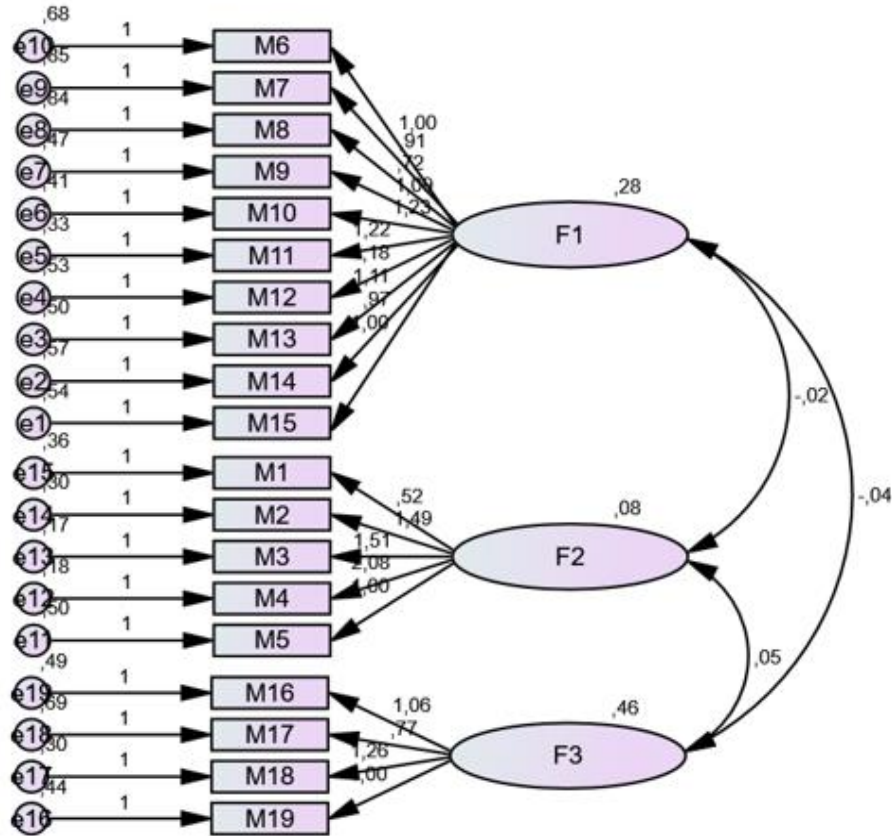
Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda ortaya konan modelde verilerin uyumunun belirlenmesinde dikkate alınan bazı değerler bulunmaktadır. DFA sonucunda elde edilen değerler ve alan yazında kabul edilen karşılıkları Çizelge 3.9'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.9. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ve alanyazındaki karşılıkları

Uyum ölçütü	Birinci Düzy DFA Gözlemlenen değer	Kabul edilebilir değer	Kaynak
Örneklem büyüklüğü	255	Madde (19) *5 = 95	Kass ve Tinsley (1979)
χ^2/df	369.461/149=2.479	100 2.5 3	Tanaka vd. (1990) Kline (2011) Sümer (2000)
RMSEA	0.078	0.08	Hooper vd. (2008, s.54)
SRMR	0.069	0.10	Worthington ve Whittaker (2006; s.828)
NNFI	0.76	0.90	Schumacker ve Lomax (1996)
CFI	0.84	0.90	Hu ve Bentler (1999)
GFI	0.86	0.90	Hooper vd. (2008)
AGFI	0.82	0.90	Schumacker ve Lomax (1996)

Çizelge 3.9'da belirtildiği üzere Doğrulamalı Faktör Analizi'nin uygulanması için çalışma grubunun en az madde sayısının 5 katı kadar katılımcıdan oluşması önerilmektedir (Kass ve Tinsley, 1979; Tanaka, 1990). Araştırmada Doğrulamalı Faktör Analizi için veri toplanan kişi sayısı 255 kişiyle alan yazında önerilenin üzerindedir. Alanyazın incelendiğinde Doğrulamalı Faktör Analizi'nde χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının 3 (Sümer, 2000) ya da 2.5 (Kline, 2011) değerinin altında olması önerilmektedir. Araştırmada χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının 2.479 olduğu görülmekte ve ideal değerde olduğu ifade edilebilmektedir. Doğrulamalı Faktör Analizi için önemli değerlerden biri de RMSEA değeridir. RMSEA değerinin .08'den az olması beklenmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen 2008, s.54). Araştırmada elde edilen bulgulara göre RMSEA değerinin .078 olduğu görülmekte ve bunun ideal bir değer olduğu belirtilmektedir. Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda yalnız GFI ve AGFI değerleri için uyum sorunu gözlemlenmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin de parametre sayısından ve örneklem büyüklüğünden olumsuz etkilenebildiği için uygunluğu tartışmalı değerler olduğu ifade edilmektedir (Hooper vd., 2008; Sharma, vd., 2005). Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda uyum değerlerinin büyük bir bölümünün ideal düzeyde olduğu ve bu uyum değerleri dikkate alındığında ÖKEEÖ'nün Açıklayıcı Faktör Analizi

sonucunda elde edilen faktör yapısının güçlü bir biçimde doğrulandığı söylenebilir. DFA sonucunda, gözlenen değişkenler ile faktörler (örtük değişkenler) arasındaki ilişkiler Şekil 3.6’da gösterilmiştir. Şekil 3.6’da birinci faktör “sistemsel etmenler”, ikinci faktör “bağlamsal etmenler”, üçüncü faktör ise “etkileşimci etmenler”dir.

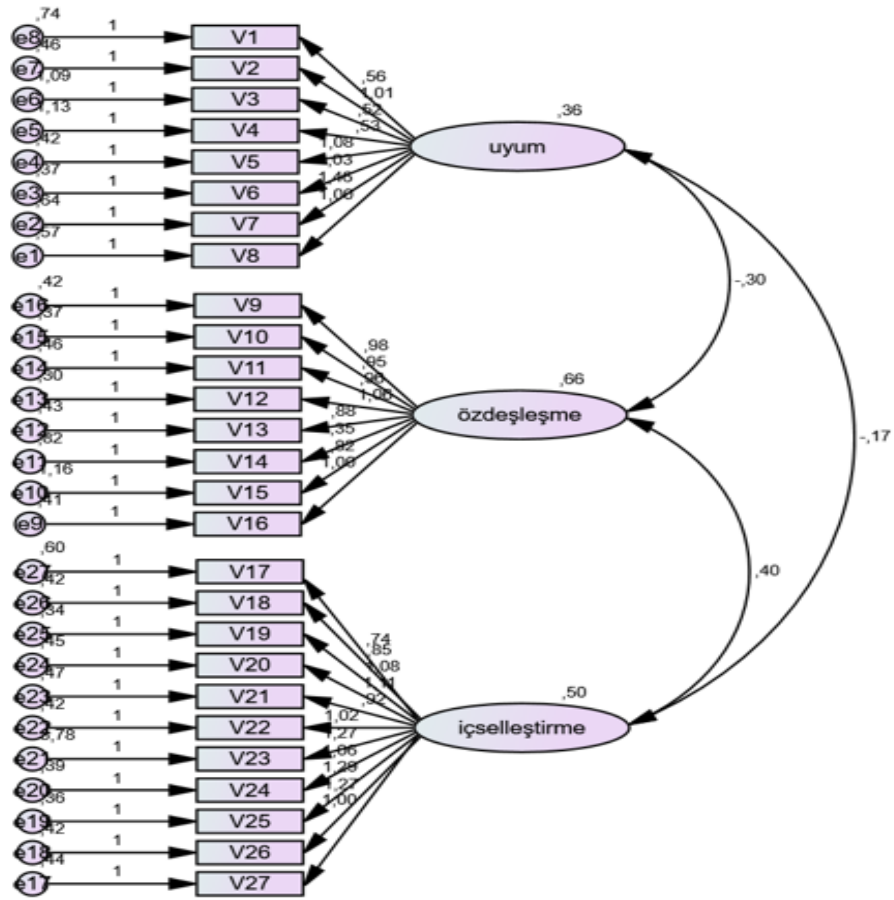


Şekil 3.6. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

3.3.2.4 Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutunu ölçmek üzere Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Hiç Katılmıyorum (1)’dan, Tamamen Katılıyorum (5)’a 5’li likert tipinde olan ölçek 27 maddeden; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyum boyutunda 8, içselleştirme boyutunda 8 ve özdeşleşme boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarının açıkladığı varyans sırasıyla %26.2, %16.7, %13.8 iken alfa katsayıları sırasıyla .79, .89 ve .93’tür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans

%56.7'dir (Balay, 2000, s.126). O'Reilly ve Chatman (1986)'nın örgütsel bağlılık boyutlandırması temelinde hazırlanan ölçek uyum, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarından oluşmaktadır. O'Reilly ve Chatman (1986)'a göre uyum, içselleştirme ve özdeşleşme bağılıkları bağıllığın farklı boyutlarını temsil eden birbirinden bağımsız yapılardır. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam puan almak kuramsal açıdan olanaklı değildir. Ayrıca, Balay (2000, s.126)'da ölçekten toplam puan alınamayacağını, boyutların birbirinden bağımsız düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir.



Şekil 3.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

Örgütsel Bağlılık Ölçeği çalışmada amaçlanan örnekleme uygulanmadan önce benzer bir çalışma grubuna uygulanmış ve doğrulanmaya çalışılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin doğrulanması çalışmalarına Eskişehir'in merkez Odunpazarı ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 251 öğretmen katılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek yapısının ideal değerler göstererek doğrulandığı gözlemlenmiştir ($\chi^2 = 700.184$, $df = 321$; ($\chi^2 / df = 2.18$; RMSEA=0.069; SRMR=0.071; CFI/IFI=0.87).

Doğrulamalı faktör analizinde, Chi-square/df, RMSEA, SRMR ve CFI/IFI değerlerinin rapor edilmesi önerilmektedir (Kline, 2011, s. 134). DFA sonucunda, gözlenen değişkenler ile faktörler (örtük değişkenler) arasındaki ilişkiler Şekil 3.7’de gösterilmiştir.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, medeni durumu, okul türü, çocuklarının olup olmaması durumu, mezun oldukları lise türü, lisanstan mezun oldukları okul türü, ailelerinde öğretmen olup olmadığı gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma sürecinin başlamasından önce gerek veri toplama aracının geliştirilmesi gerekse Eskişehir Tepebaşı ilçesi örneklemeden verilerin toplanabilmesi için gerekli izinler Anadolu Üniversitesi’nden ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Önce nitel verilerin toplandığı, toplanan nitel verilerin üzerine nicel aşamanın inşa edildiği keşfedici sıralı desen karma yöntem araştırmasında verilerin toplanması süreci aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin belirlenmesine yönelik öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, nitel boyut ile elde edilen kodlar, kategoriler ve temalara ilişkin araştırmanın nicel boyutunda kullanılmak üzere ölçme araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme araçlarıyla öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşlerinin ve Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık ölçeğiyle de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin sonuçların daha geniş kitlelere genellenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilen ve her biri 35 dk. ile 103 dk. arasında değişen toplamda yaklaşık 650 dakikalık görüşme kaydından oluşan verileri 2016-2017 yılı güz döneminde toplanmıştır. 13 öğretmenle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen yaklaşık 650 dakikalık görüşme öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra bu kayıtların bilgisayar ortamında

dökümü yapılmış ve 314 sayfalık metin dosyası elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen görüşmelerin süreleri Çizelge 3.10’ da ifade edilmektedir:

Çizelge 3.10. *Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin süreler*

Katılımcı	Süre
Ö1	102 dk 89 sn
Ö2	65 dk 02 sn
Ö3	85 dk 07 sn
Ö4	89 dk 10 sn
Ö5	30 dk 06 sn
Ö6	62 dk 44 sn
Ö7	69 dk 59 sn
Ö8	72 dk 56 sn
Ö9	35 dk 31 sn
Ö10	44 dk 54 sn
Ö11	73 dk 41 sn
Ö12	39 dk 09 sn
Ö13	42 dk 26 sn

Araştırmanın nitel verileri NVivo 11 programı yardımıyla nitel içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Nitel içerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verilerin tanımlanması, veriler içerisindeki saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizi sürecinde tümevarımcı analiz kullanmıştır. Tümevarımcı analiz önceden belirlenmiş temalarla yola çıkılmayan, modellerin ve temaların veri setinden keşfedildiği bir analizdir (Patton, 2002, s.453).

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını belirlemek amacıyla veriler nitel içerik analizinde tümevarımcı analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel veri analizi sürecinde metin belgesine dökülmüş veriler tekrar tekrar okunmuş, metnin anlam bütünlüğü ve kullanılan dil yapısını anlamak için kısa notlar alınmıştır. Daha sonra kodlamalar aracılığıyla kategoriler oluşturulmuş kategorilerin bağlantıları dikkate alınarak temalar yapılandırılmış ve veriler temalar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma desenleri farklı varsayımlara dayanmakta ve farklı sorulara yanıtlar aramaktadır. Hangi araştırma deseninde olursa olsun geçerlik ve güvenirlik, çalışmanın kavramsallaştırılma biçimine, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasındaki özene dayanmaktadır (Merriam, 2009, s. 210). Nitel araştırmalarda

geçerlik ve güvenilirlik için alınan önlemler nitel araştırmaların varsayımları ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken bazı öğeler nedeniyle nicel araştırmadaki önlemlerden önemli ölçüde farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.269). Nicel araştırma paradigmaları iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik, tarafsızlık gibi kavramları kullanırken (Neuman, 2014, ss.211-213) nitel araştırma paradigmasında, “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “güvenilebilirlik”, “teyit edilebilirlik” kavramları “iç geçerlik”, “dış geçerlik”, “güvenirlik” ve “nesnellik” kavramlarının yerine oldukça yaygın bir biçimde kabul görmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, ss.289-331; Merriam, 2009 s. 211). Yapılan araştırmanın kalitesinin, dayandığı paradigmanın terminolojisi ile değerlendirilmesi önerilmektedir (Healy ve Perry, 2000, s.121). Guba (1981, s.80)’nın nitel araştırma paradigması için kullandığı kavramlar ve nicel paradigmadaki karşılıkları çizelge 3.11’ de özetlenmiştir.

Çizelge 3.11. *Araştırma yaklaşımlarına göre ölçütlerin karşılaştırılması*

Ölçüt	Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Doğru Değer	İnandırıcılık	İç geçerlik
Uygulanabilirlik	Aktarılabirlik	Dış geçerlik
Tutarlılık	Tutarlık /Tekrar edilebilirlik	Güvenirlik
Tarafsızlık	Teyit edilebilirlik	Nesnellik

Araştırma yaklaşımlarına göre ölçütlerin karşılaştırılması çizelge 3.11’de ifade edilmektedir (Guba,1981, s.80). Bir araştırmanın kalitesi onun ne derece inanılır olduğuna ve bulguların elde edildiği araştırma sürecinin okuyucu tarafından denetlenmesine sağladığı olanaklara bağlıdır. İnanılır ve tutarlı araştırmanın doğru değeri ortaya konmalı, dış değerlendirmelere olanak sağlanmalı, süreçleri tutarlı olmalı, bulgularında tarafsızlık olmalıdır (Erlandson vd., 1993, s.28).

Lincoln ve Guba (1985, s.290) nitel araştırmada inanılır ve tutarlı bir süreç için araştırmacıların dört temel bileşende, şu soruları sorması gerektiğini ifade etmektedirler:

1. Doğru Değer: Araştırmacı belirli bir konu üzerindeki araştırmasının yürütüldüğü bağlam içerisinde bulgularının doğruluğunu nasıl sağlayabilir?
2. Uygulanabilirlik: Araştırmacı araştırmanın bulgularının diğer bağlamlarda ya da diğer katılımcılarla yapılacak araştırmalara uygulanabilir olduğuna nasıl karar vermektedir?

3. Tutarlılık: Araştırmacı, araştırmanın benzer bağlamlarda ve katılımcılarla uygulanması halinde sonuçlarının tekrar edilemeyeceğine nasıl karar vermektedir?

4. Tarafsızlık: Araştırmacı bulgularının kendi ön yargıları, ilgileri ve bakış açılarından ziyade araştırmanın koşulları ve katılımcıların yanıtları ile ortaya konduğunu nasıl kanıtlayabilir?

Lincoln ve Guba (1985, s.300), geleneksel paradigma içerisinde bu sorulara verilen yanıtların “iç geçerlik”, “dış geçerlik”, “güvenirlik” ve “nesnellik” olarak ifade edildiğini vurgulamakta, nitel araştırma paradigması çerçevesinde bu sorulara verilen yanıtların ise “inandırıcılık” “aktarılabirlik”, “tutarlık”, “teyit edilebilirlik” olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir.

Nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, araştırmacının gözlemlenen ve araştırılan olguya ilişkin yorumlarının gerçekliğe uygun olup olmamasıyla ilişkilidir (Lincoln ve Guba, 1985 s.296). İndırıcılığın araştırma için veri sağlayanlar arasında inşa edilmesi gerekmektedir. İndırıcılığı sağlamanın yollarından bazılarının; çalışılan bağlamda var olan yapılandırılmış gerçekliklerin yorumlanması ve bu gerçekliklerin bağlamın içinde yer alan insanların zihninde olması nedeniyle, dikkatlerin bağlamda yer alan insanlar tarafından onaylanan gerçekliklerin kapsamlı bir biçimde yorumlanmasına yönelmesi gerekmektedir (Erlandson vd., 1993 s.30). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığı sağlamada bir takım stratejiler önermektedir. Bu stratejiler; uzun süreli etkileşim, tutarlı gözlem, çeşitleme, akran değerlendirmesi, olumsuz durum analizi, katılımcı teyidi, referans yeterliğidir (Lincoln ve Guba, 1985, ss 301-315). Bu araştırmada uzun süreli etkileşimi sağlamak için 2016-2017 yılı güz dönemi süresince öğretmenlerin okullarına gidilerek derin odaklı uzun görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı verileri sürekli okumuş, tekrar okumuş, karşılaştırmış ve yorumlayarak örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama süreci veriler belirli bir doyuma ulaşınca yani birbirini tekrar edinceye kadar devam etmiştir. Araştırmacı görüşmeleri metin belgesine döktükten sonra katılımcı öğretmenlere okutarak söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya konması amacıyla katılımcı teyidi oluşturmuştur. Daha sonra verilerin değerlendirilmesi süresince araştırmacının ön yargılarının engellenmesi anlamların objektif bir biçimde keşfedilmesi ve yorumların açık hale getirilmesi amacıyla akran değerlendirmesi elde edilmek üzere alan dışından bir araştırmacının görüşlerine başvurulmuş inandırıcılık arttırılmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda da kullanılabirliğidir. Nitel araştırmanın genellenebilirliği olarak da ifade edilebilen arktarılabirliğin sağlanması için araştırmada ayrıntılı betimlemelerden ve amaçlı örneklemden yararlanılması önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, ss 301-315; Erlandson vd., 1993, s.33). Ayrıntılı betimle okuyucunun araştırma süreci hakkında detaylı bilgiye sahip olarak kazanımlarını diğer bağlamlara aktarabilmesini sağlamaktadır (Erlandson vd., 1993, s.33). Bu araştırmada veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, verilerin çözümlenmesi sonucu oluşan kategori ve temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucunun entelektüel genellemeler yapılmasına olanak sağlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda arktarılabirliğin sağlanması için kullanılan bir diğer strateji de amaçlı örneklemedir. Araştırmacının ayrıntılı betimleme yapabilmesi, bağlama özgü bilgileri daha çeşitli bir gruptan elde edebilmesi için ayrıntılı betimlemenin gerekli olduğu ifade edilebilir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 316, Erlandson vd., 1993, s.33). Bu araştırmada arktarılabirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış, farklı branşlardan öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Nitel araştırmada tutarlık ya da bir başka ifade ile tekrar edilebilirlik araştırmanın güvenilir ve tekrar edilebilir olduğunu göstermektedir. Araştırma okuyucusuna benzer katılımcılar veya benzer durumlarda araştırmanın tekrar edilmesi durumunda bulgularında tekrar edilebileceği izlenimi vermelidir (Erlandson vd., 1993 s.33). Araştırmada tutarlığın sağlanması için önerilen stratejilerden birisi araştırmanın denetlenmesidir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 317). Araştırmada verilerin analizi süreci Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda görevli ve doktora tezinde nitel araştırma yöntemi kullanmış bir başka araştırmacı tarafından denetlenmiş, çıkan sonuçların veri seti ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.

Nitel araştırmada teyit edilebilirlik tarafsızlığın derecesi olarak da ifade edilebilmektedir. Bu amaçla nicel araştırma araştırmacının araştırılan alanla ilgili olay ve olguları nesnel bir yaklaşımla ortaya koyması beklenmektedir. Teyit edilebilirliğin sağlanması için teyit incelemesi kullanılabilecek stratejilerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69). Bu araştırmada teyit incelenmesinin sağlanması amacıyla araştırmanın basamakları tek tek not edilmiş ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci detaylı bir biçimde

betimlenmiş, ham veriler ile karşılaştırılmış, dışarıdan uzmanların incelemesine sunulmuştur.

3.4.2. Nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada nicel verilerin toplanması için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilk ikisi araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler ışığında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeği ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği iken, üçüncüsü ise Balay (2000) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeğidir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÖKÖ, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÖKEEÖ ve Balay (2000) tarafından örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÖBÖ, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında belirlenen örneklemdeki 1100 öğretmene uygulanmış, 833 veri analize tabi tutulmuştur. Verilerin toplama sürecinde örnekleme dahil olan her okulun müdürüyle veri toplama araçlarının uygulanmasına yönelik izinleri almak için yüz yüze görüşmeler yapılmış, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce verilen izin ile birlikte okul müdürlerinden de gerekli izinler alınmış, veriler öğretmenlerden ölçme araçlarını eksiksiz ve içtenlikle doldurması istenerek araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır.

Öğretmenlerin ÖKÖ'ye, ÖKEEÖ'ye ve ÖB'ye verdikleri yanıtlar öncelikle Excel programına girilmiş daha sonra veriler analiz edilmek üzere SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk aşamada katılımcıların her bir maddeye verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri puanların ortamları hesaplanmış, faktörlere yönelik puanlar belirlenmiş ve çözümlemeler bu puanlarla yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, varyansların homojenliği ve verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, mesleki kimliğini etkileyen etmenlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiş, öğretmen kimliği algılarıyla ve örgütsel bağlılık düzeylerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla

regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeğinden ve örgütsel bağlılık ölçeğinden alabilecekleri en yüksek ve en düşük puanlar çizelge 3.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.12. *Öğretmen Kimliği, Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler ve Örgütsel Bağlılık ölçeklerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar*

Ölçekler	Boyutlar	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan
ÖÖÖ	Eğitici Kimlik	9	9	45
	Kişisel Kimlik	5	5	25
ÖKEÖ	Sistemsal Kimlik	10	10	50
	Bağlamsal Kimlik	5	5	20
	Etkileşimci Kimlik	4	5	20
ÖBÖ	Uyum	8	8	40
	İçselleştirme	8	8	40
	Özdeşleşme	11	11	55

Çizelge 3.12’de, araştırmada kullanılan ölçekler ve boyutlarıyla, katılımcıların öğretmen kimliği ölçeği, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinin boyutlarından elde edebilecekleri puanlar ve ölçeklere ilişkin madde sayıları gösterilmektedir. Ölçeklerden elde edilen puanlara göre öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin ve örgütsel bağlılıklarının düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puanlar ise çizelge 3.13’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.13. *Öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları ölçeklerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar*

Öğretmen Kimliği Ölçeği/ Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme	Puan Aralıkları	Örgütsel Bağlılık Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum / Çok düşük	1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum / Çok düşük
Katılmıyorum / Düşük	1.81-2.60	Katılmıyorum / Düşük
Orta Derecede Katılıyorum / Orta	2.61-3.40	Orta Derecede Katılıyorum / Orta
Katılıyorum / Yüksek	3.41-4.20	Katılıyorum / Yüksek
Tamamen Katılıyorum / Çok Yüksek	4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum / Çok Yüksek

Çizelge 3.13’de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini ve örgütsel bağlılık düzeylerini yorumlamak için kullanılan puan aralıkları gösterilmektedir. 1 puan alınan “Hiç Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.00 -1.80 ve değerlendirme ölçütü “çok düşük”, 2 puan alınan “Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.81 – 2.60 ve değerlendirme ölçütü “düşük”, 3 puan alınan “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 2.61 – 3.40 ve değerlendirme ölçütü “orta”, 4 puan alınan “ Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 3.41 – 4.20 ve değerlendirme ölçütü “yüksek” iken 5 puan alınan “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 4.21 - 5.00 ve değerlendirme ölçütü “çok yüksek” olarak ifade edilmektedir.

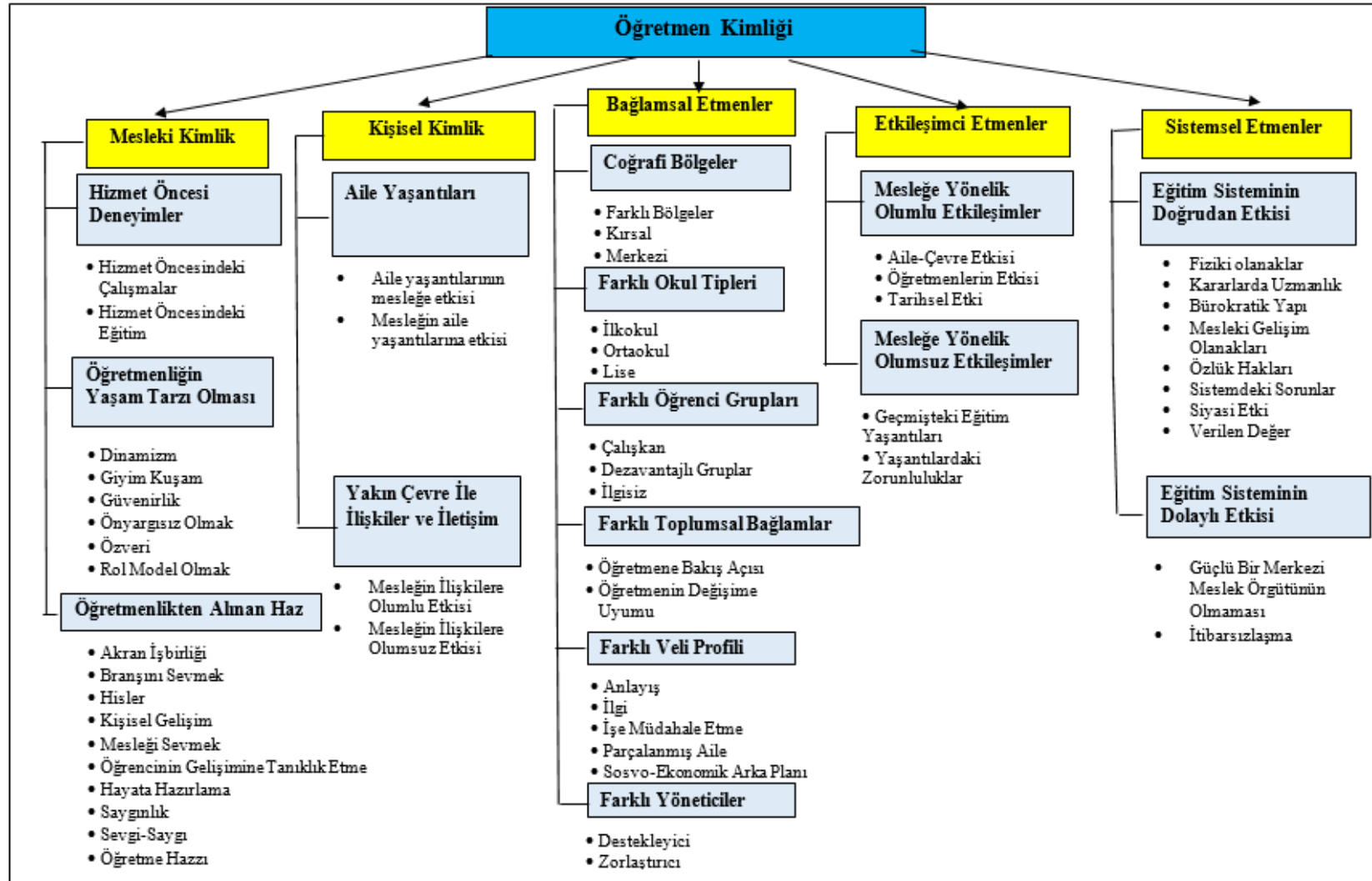
4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecindeki verilerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi

Araştırmanın birinci alt amacını öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ve öğretmen kimliğini oluşturan ve şekillendiren etmenlere ilişkin görüşlerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmektedir. Bu bağlamda, “öğretmen kimliği” kavramının oluşma biçimi, kapsamı ve içeriğinin belirlenmesi açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasının bulguları kodlar, kodlardan oluşturulan kategoriler ve kategorilerin birleştirilmesiyle oluşturulan ikisi öğretmen kimliğine, üçü de öğretmen kimliğini oluşturan etmenlere yönelik olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Şekil 4.1’de araştırmanın nitel aşamasında öğretmen kimliğine ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin elde edilen tema, kategori ve kodlar gösterilmektedir

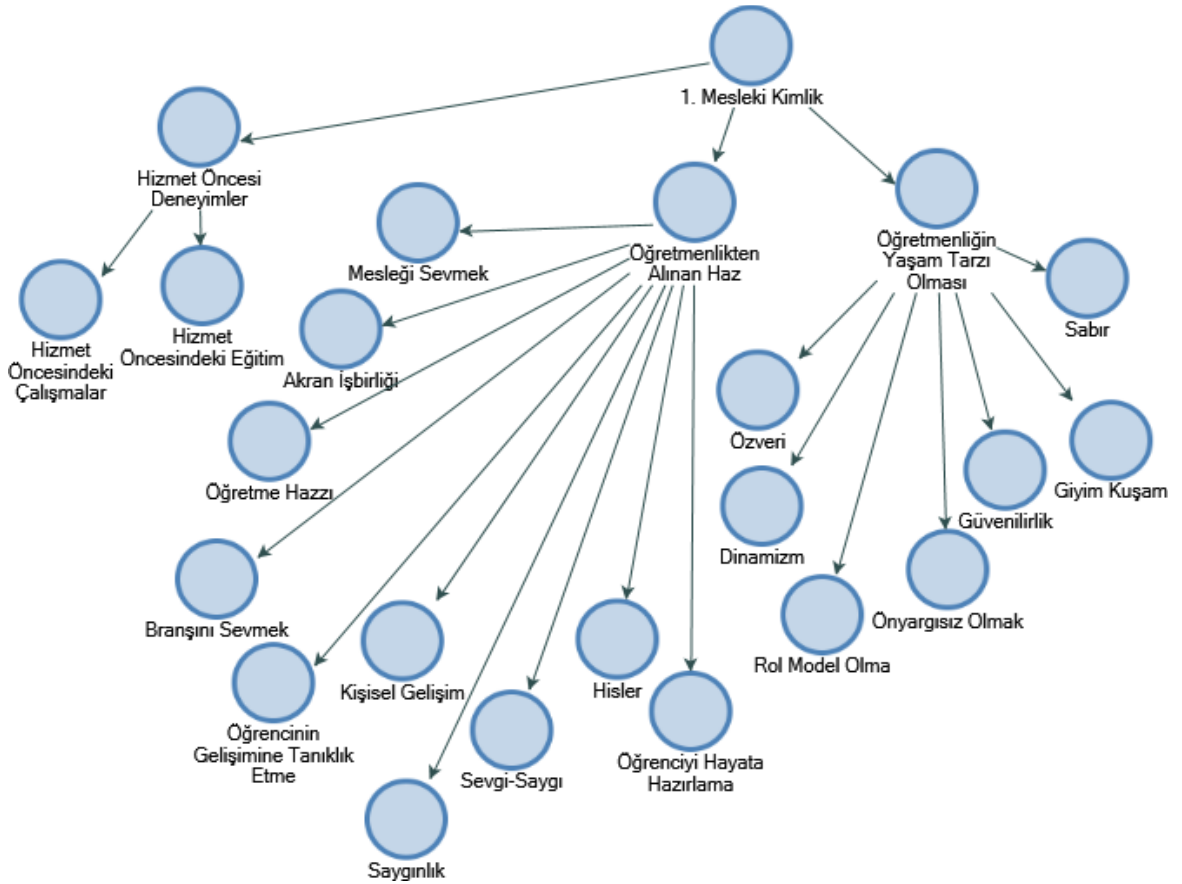
Şekil 4.1’de araştırmanın nitel aşamasında elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan beş tema ve bu temaların altında toplanan kategori ve kodların nelerden oluştuğu ve nasıl isimlendirildiği görülmektedir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmen kimliğini oluşturan temalar mesleki kimlik ve kişisel kimlik olarak ortaya konmuş, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler temaları ise bağlamsal etmenler, etkileşimci etmenler ve sistemsel etmenler olarak tanımlanmıştır. Öğretmen kimliğini oluşturan temalardan mesleki kimlik temasının hizmet öncesi deneyimler, öğretmenliğin yaşam tarzı olması, öğretmenlikten alınan haz kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğini oluşturan temalardan kişisel kimlik temasının ise aile yaşantıları ve yakın çevre ile ilişkiler ve iletişim kategorilerinden oluştuğu belirtilebilir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler temalarından bağlamsal etmenler temasının coğrafi bölgeler, farklı okul tipleri, farklı öğrenci grupları, farklı toplumsal bağlamlar, farklı verli profili ve farklı yöneticiler kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Etkileşimci etmenler temasının mesleğe yönelik olumlu etkileşimler ve olumsuz etkileşimler kategorilerinden, sistemsel etmenler temasının ise eğitim sisteminin doğrudan etkisi ve eğitim sisteminin dolaylı etkisi kategorilerinden oluştuğunu ifade etmek olanaklıdır.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar

4.1.1. Mesleki kimlik

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden ortaya çıkan temalardan ilki “mesleki kimlik” olarak ifade edilebilir. Mesleki kimlik, öğretmen kimliğinin eğitim ve öğretim noktalarına odaklanan alt boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki kimlikte öğretmenin mesleğe yönelik ideallerine, öğretmenin rol ve sorumluluklarına, öğrenme öğretme sürecine, eğitim beklentilerine ve mesleki gelişimlerine odaklanılmaktadır. Mesleki kimliğin hizmet öncesindeki deneyimlerle şekillenmeye başladığı, öğretmenlik mesleğinin yaşamın geneliyle örtüştüğü, eğitim sürecinde kişisel gelişim, öğrencilerin gelişimi, sevgi-saygı gibi pek çok faktörün de öğretmenlere mesleki haz yaşattığı belirtilebilir. Mesleki kimlik temasının, “hizmet öncesi deneyimlerin”, “öğretmenliğin yaşam tarzı olması”, “öğretmenlikten alınan haz” kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Mesleki kimlik temasını oluşturan kod ve kategoriler Şekil 4.2’de gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Mesleki kimlik temasına ilişkin kategori ve kodlar

4.1.1.1 *Hizmet öncesi deneyimler*

Araştırmanın nitel boyutunun verileri çözümlendiğinde “mesleki kimlik” temasının kategorisi olan “hizmet öncesi deneyimler” kategorisinin, “hizmet öncesindeki çalışmalar” ve “hizmet öncesindeki eğitim” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde lisedeyken ve üniversitedeyken aldıkları eğitimin mesleğin seçiminde, içselleştirilmesinde ve sürdürülmesinde etkisinin olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler, hizmet öncesinde mesleğe yönlendirebilecek liselerin meslek yaşantılarına yönelik birikimler oluşturmadaki etkilerini vurgulamaktadırlar. Onlara göre, öğretmen lisesinde veya bireyleri mesleğe özendirebilecek bir lisede öğrenim görmek tercih nedenidir ve mesleğe yönelik olumlu bir kimlik inşaa etme sürecinde bir tuğla görevi görmektedir. Lisede aldıkları eğitimin, içinde bulundukları okul atmosferinin öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarında etkileri bulunmaktadır. Öğretmenler ayrıca üniversitede aldıkları eğitimin felsefi bir arka planının olmasının kendilerini etkilediğini ve mesleğe başladıklarında bu felsefi arka plan temelinde eğitici ve öğretici rollerini ortaya koyduklarını belirtmekte, üniversitedeki öğrenim hayatlarında edindikleri deneyimlerden öğretmenlik uygulamasına ağırlıkla vurgu yapmaktadırlar. Genel ifadeyle “staj” olarak adlandırdıkları öğretmenlik uygulaması derslerinde ilk heyecanlarını, ilk öğretmenlik duygularını ve öğretim deneyimlerini yaşadıklarını, öğrencilerin sevgileriyle tanışarak öğretmenliği ilk kez hissettiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda, hizmet öncesindeki deneyimlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda mesleki kimlik bağlamında algılar oluşturduğu ve öğretmen kimliğinde mesleki algıların oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğinde kimlik inşası sürecinde mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin önemli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılabilir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Üniversitedeyken kendimi öğretmen gibi görmeye başladım. Eee, orda, kendi alanımda ve yan branşım basketbolda alt sınıflara konularda yardımcı oldum öğretmenlerime. Orda görmeye başladım diyebilirim.” (Fatih)

“Staj yaptığım yıllarda gerek okulda yaptığımız uygulamalar, üniversitede gerekse ilk başladığım atandığım yıldaki hani stajyer öğretmenlik döneminde kendimi öğretmen olarak görmeye başladım diyebilirim. Böyle öğrencilerin sürekli öğretmenim öğretmenim demesi daha o genç yaşta benim gözlerimin içine ışıkla bakması öğretmenliğin tam bana göre olduğunu göstermişti.” (Davut)

“Başka mesleklerde isteğim yoktu. Yani gerçekten küçüklüğümde beri hep öğretmen olmayı istedim. O yüzden de zaten ben lisede fen lisesine puanım yetmesine rağmen öğretmen lisesini tercih ettim sırf öğretmen olmak için. Anadolu öğretmen lisesi mezunuyum.

Tabi öğretmen lisesinde aldığımız meslek dersleri beni mesleğe ısındırmaya başlamıştı... Kendimi öğretmen gibi hissetmeye başlamıştım. Öğretmen gibi yetiştiriliyorduk çünkü. Eğitim derslerinin yine çok katkısı oldu dediğim gibi üniversitede de yine aynı şekilde. Orda öğrendiğimiz her şeyi böyle hep uygulama gözüyle baktık. Özellikle ilk yılımda mesela hep işte 4 yıl boyunca biz yapılandırmacı yaklaşımla okuduk orda onunla öğrendik. Hep bunu uygulamaya çalıştım. Gerçekten de faydasını da gördüm. Hatta kıyasla hani diğer böyle normal öğretmen merkezli yaklaşımla yapılan derslere kıyasla gerçekten çok faydalı olduğunu gördüm. Hep orda gördüklerimi uygulamaya çalıştım kendi derslerimde.” (Tuğçe)

“Kendimi ilk olarak üniversitede staja başladığım zaman öğretmen olarak görmeye başladım. . Sınıfta. Son yıl bizim stajımız vardı. Orda da ilk başlarda değil de daha sonlarda kendimiz birkaç ders anlatmaya başlamıştık. Eee o zaman tam öğretmenlik havasına kapıldığımı hissettim.” (Özlem)

“Mesela üniversitede formasyon derslerinde o kimliği kazandık açıkçası yani öğretmenlerimiz iyiydi, eee, verdikleri eğitimle işte, eee, bize öğretmen gibi davranıp tahtaya çıkartıp sunum yaptırıyorlardı öğretmen gibi şu anda siz bir öğretmensiniz şeklinde o bizi gerçekten bir öğretmen olayı kazandırdı” (Uğur)

Hizmet öncesindeki eğitimler “hizmet öncesi deneyimler” kategorisi altında lisedeki dönem, üniversitedeki teorik dersler, üniversitede yapılan uygulama dersleri, okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları ve lisede alınan eğitim ekseninde tartışılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki eğitim yaşantılarıyla öğretmen kimliği arasında ilişki kurdukları ifade edilebilir. Hizmet öncesinde alınan eğitimlerin meslek yaşamı süresince izleri sürülebilmektedir.

Hizmet öncesindeki deneyimlerden “hizmet öncesindeki çalışmalar” öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce edindikleri iş deneyimlerine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler bazı kuruluşlarda gönüllü çalışmalarının, heyecanlarını yenmeleri, öğrencilere yönelik iletişim biçimleri geliştirmeleri, mesleğe yönelik ilk deneyimleri yaşamaları yönünde oldukça önemli olduğunu ve mesleğe devam etme düşüncesinde belirleyici rol üstlendiğini ifade etmektedirler.

Mesleki yolculuğun ilk dönemlerinde öğretmenlik mesleğini gönüllük dışında icra eden öğretmenler de bu deneyimlerin öğretmenlik mesleğinde kendilerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Mesleğin ekonomik yönünün hem öğretmende hem de ders alan öğrenciler ve velileri nezninde yapılan işi “değerli” ve “emek harcamaya değer” kıldığını, bu düşünceden hareketle de mesleğin daha da içselleştirildiğini belirten görüşler bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylığı süresince öğretmenlerin bir yandan kendilerini mesleğe hazırlayacak eğitimleri alırken bir yandan da iş deneyimi

edinmelerinin öğretmenlik mesleğinin eğitici, öğretici kimlik boyutuna katkılar sunduğu düşünülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Hani çalışmalarımı, yaptığım işlerle 111 liseyi bitirdikten sonra yaklaşık bi 6 ay kadar falan Çocuk Esirgeme Kurumu’nda çalıştım. Hani ordaki çocuklarla iletişimde... hani baya yararlı şeyler yaptım onlara, baya güzel bi etkileşimde bulunduk onlarla, ondan sonra dedim devam etmeliyim hani ben öğretmen olmalıyım, insanlara bişeyler katmalıyım, insanlarla bi iletişim halinde olmalıyım, bir şeyler öğretmeliyim onlara diye. Dediğim gibi ya baktım insanlara ben yardım edebiliyorum neden bunu geliştirmiyim ki dedim.

Dedim bişeyleri değiştirebiliyoruz madem neden mesleğe atılmayalım. Sonra şans eseri işitme engelliler öğretmenliğine...düşündüm. Yani özel eğitim düşünüyodum zaten...” (Bengü)

“Ya ilk başta şöyle bi şey var, eğitim gönüllüleri vakfı diye bi vakıf var, ben üniversitedeyken iki yıl orda çalıştım. Oraya giderken ya bu heyecanımı kırmak için gittim oraya. Elim ayağım titriyodu böyle çocuklar, ilkokul çocukları filan geliyor orda işte Kocaeli’deydi üniversite okuduğum yerde.

Ya hatırlıyorum o zaman ağzım kuruyodu böyle çocuklara bi şey anlatırken... Ama bana çok katkısı oldu. Heyecanımı yendim ve büyük bir deneyim kazanarak mesleğe hazırlanmış oldum.” (Uğur)

“...Özel kurslarda çalıştım, özel dersler verdim üniversitedeyken. Bu noktalar yardımcı oldu mesleği tanıdım çocuklara hitap etmeyi dünyalarına girmeyi öğrendim. Çok faydasını gördüm bu işlerin. Tabi para kazanma duygusu da ayrıca bir heves katmıştır mesleğe yönelik... Yaptığınız iş parayla ilgili olunca bazen ne bileyim daha kadir kıymet biliniyor sanki.” (Davut)

“Üniversite ikinci sınıftan beri çalışıyorum özel dersler veriyorum... Para kazanmak mesleğe başlamadan deneyim kazanmak bence çok önemli. Bir lira da olsa kesinlikle ben...111...bedavaya ya da gönüllü adı altında bir iş yapmaya çok sıcak bakmıyorum... bunun da nedeni maalesef ki insanlar para verdikleri zaman bir şeyin daha değerli olduğunu hissediyorlar. Psikolojik olarak belki böyle... Bunun da böyle bi durum olduğunu düşünüyorum.

Size belli bir miktar ödeme yaptıklarında yaptığınız işi söylediğiniz şeyleri sonuçta ben çocukla çalışıyorum ama çocuk eşittir aile bizim için onlarla da çalışıyoruz aynı zamanda bu yüzden aile de sizin dediklerinizi yapmak durumunda... Ve mesleğe başlamadan deneyim kazanmanın çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Derya)

Hizmet öncesi deneyimlerde hizmet öncesindeki çalışmalar profesyonel ve gönüllü yapılan çalışmalar ekseninde tartışılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki çalışma deneyimleri ile öğretmen kimlikleri arasında ilişki kurdukları ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesindeki gönüllü ve profesyonel iş deneyimlerinin öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası süresince katkılar sunduğu belirtilebilir.

4.1.1.2 Öğretmenliğin yaşam tarzı olması

“Mesleki kimlik” temasının kategorisi olan “öğretmenliğin yaşam tarzı olması” kategorisinin, “rol model olma”, “giyim kuşam”, “dinamizm”, “güvenirlilik”, “önyargısız olma”, “özveri” ve “sabır” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin mesleğin öğretici yanından çok eğitici yönüne vurgu yaptıkları gözlemlenmektedir. Güvenilir olması beklenen, tavır ve davranışlarıyla toplumda yer edinen, bir toplum mühendisi olan öğretmenin hoş görü, sabır ve yaşamdaki duruşu nedeniyle özelde etkileşimde olduğu öğrencileri, genelde de toplumu dönüştürme iddiası olduğu ifade edilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerinde büyük değişimlerin olduğunu vurgulamakta; sabır, hoşgörü ve özveri bağlamında değiştiklerini ve zaman zaman kendilerinden ödün verdiklerini belirtmektedirler. Gösterilen sabır, hoşgörü ve özverinin günlük yaşamlarında da hissedildiğini, gençlerle çalışmanın gençlere yönelik düşünmeyi ve daha enerji yüklü olmayı tetiklediğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin günlük yaşamlarında öğrencilere örnek olacak bir biçimde hareket etmeleri, öğrencileri ön yargısız bir biçimde adil olarak değerlendirmeleri, eğitim öğretim sürecinde dinamik, sabırlı ve özverili olmaları, öğrencilerin gözünde güven duyulan bireyler olarak yaşamaları öğretmenlik mesleğinin bir yaşam tarzı olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenler günlük yaşam pratiklerinin, toplumsal beklentilerin mesleğin eğitici ve öğretici boyutu üzerinde etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bilgili, kültürlü, herkesin ona akıl danışabileceği bir yapıda olmalıdır diye düşünüyorum. Giyimiyle, kuşamıyla da aynı şekilde örnek olmalı sadece hani şey değil davranışlarıyla değil giyimiyle, kuşamıyla da örnek olmalı diye düşünüyorum.

...Ben getiriyorum mesela kitaplarımı. Okuduğum kitabı getiriyorum sınıfa bazen. Tamam, sınıfta okumuyorum ama çocuk görsün, aaa ban hoca şunu okuyomuş. Ben de okumalıyım, yani çocukta bi istek uyandırmalıyız diye düşünüyorum.” (Uğur)

“Öğretmen deyince... Davranışlarıyla, bakış açısıyla, yürüyüşüyle, giyinişiyle işte verdiği cevaplarla, her şeyiyle örnek olan... Bir eğitmen. Örnek insan diye düşünmek lazım diye düşünüyorum aslında.” (Zuhal)

“İlk yıllarda aslında pek fazla bi, eee, anlam bırakmıyordu ama meslekte daha çok ilerlemeye başladıkça toplum içinde bi önder, bi kılavuz veyahut da işte örnek olunabilecek bi insan, insanlara yaptığı yanlışlarda yol gösterecek bi insan olarak daha çok şekillenmeye başladı. Hatta insanın hayatına, normal yaşantısına bile yansımaya başladı.” (Kadir)

“Şimdi öğretmenlik kimliği deyince akla genellikle toplumda rol model olarak düşünülüyö fakat hani bu eskisi kadar değil tabi değışti de, çocukları geleceğe hazırlayan model kişi olarak görölüyoruz. Ama bu sadece hani, eee, öğretim olarak değil çocukların ileriki hayata hazırlanması, davranışlarındaki değışiklik, eğitim boyutu daha çok önemli. Ha siz dersi bi şekilde bi yerlerde verebilirsiniz, orada hani bi şekilde çocuğu kaynaştırabilirsiniz ama öncelikle benim için etkili olan eğitim.” (Hülya)

“Mesela öğretmen olduktan sonra ben çok hoşgörölü oldum, eskiden belki bu kadar hoşgörölü değildim. Sabırlı oldum, kabul edici oldum... Yani öyle olmam gerekti çünkü diğer türlü olsam bu mesleği sürdürebilmem mümkün değil. Her şeye şiddetle, inatla karşı çıksam bile yapamazdım, bu mesleği sürdüremezdim. ...Eee öğretmen diyince bi kere kesinlikle dediğim gibi çocuk sevgisi çok önemli. Ki çocukları sevmeden gerçekten bu iş yapılmaz. Eee sabır gerekiyo, hoşgörölü gerekiyo. Bunlar birleştimi zaten eee kesinlikle güzel bi iş çıkıyo ortaya. ” (Figen)

“...Hani bazı anketler olur toplum içinde güven, güvenilirliği veyahut da statüsü en sağlam, güvenilirliği noktasında en iyi olan alanlar diye hep başta öğretmen gelirdi hep. Bu bile bir eğitici bir öğretici olarak mesleğimiz ve genel durumumuzun nasıl olması gerektiği yönünde çok şey anlatıyor aslında” (Kadir)

“Çok önyargılı bir insan olduğumu düşünmüyorum mesela bu mesleğimden kaynaklandığını düşünüyorum bunun. Önyargılı olmamak birçok şeyi etkiliyo buna, bu bağlamda. Daha farklı insanlar, insanlara daha farklı yaklaşıyorum. Biraz daha öze bakmak, sanırım artık öyle bir insan olduğumu düşünüyorum.... Bu olumlu bence.” (Derya)

“Öğretmenseniz bir kere hep genç bakıyosunuz hayata çünkü hep gençlerin içindesiniz...ııı...her geldiğiniz gün ya da her dönem başında yeni insanlarla tanışıyosunuz. Çok fazla öğrenciyle şeysiniz, o küçük küçük hayatlara girip girip çıkıyosunuz...ııı...onları tecrübe ediyosunuz, deneyimliyosunuz. Bunlar güzel şeyler beni diğer mesleklerle sahip olanlardan ayırıyo mesela.” (Zuhal)

Söz konusu ifadelerde öğretmenlik mesleğinin gençlerle çalışma koşulları sebebiyle dinamik bir meslek olarak diğerlerinden ayrıldığı, bu enerjinin eğitim öğretime olumlu yansıdığı, öğretmenlerin güvenilir bir meslek olarak toplumsal beklenti oluşturduğu bu beklenti doğrultusunda toplumun öğretmenlerden öğrenecekleri olduğu, öğretmenlerin önyargılarından arınmış bir biçimde, giyim kuşamlarına dikkat ederek, sabır ve özveri göstererek eğitici ve öğretici rollerini uygulamaya koyarak beklentiler dahilinde rol model olabileceğine dikkat çekilmektedir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğinde kimlik inşası sürecinde öğretmenliği bir yaşam tarzı gibi görmelerinin önemli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.1.3 Öğretmenlikten alınan haz

“Mesleki kimlik” temasının bir diğer kategorisi olan “öğretmenlikten alınan haz” kategorisinin, “akran işbirliği”, “branşını sevmek”, “hisler”, “kişisel gelişim”, “mesleği sevmek”, “öğrencinin gelişimine tanıklık etme”, “öğrenciyi hayata hazırlama”, “öğretme hazzı”, “saygınlık”, “sevgi saygı” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamı ile ilişkilerini “soyutlanma” kavramıyla açıklamak mümkündür. Öğretmenler sınıftaki süreci yaşamaya başladıklarında günlük yaşamlarındaki sorunları unuttuklarını, kendilerini dinleyenlerin olduğu başka bir sahnede olduklarını ifade etmektedirler. Bu sahnenin kendilerinde duygu durum değişiklikleri yarattığını belirten öğretmenler, bu değişikliklerin mutluluk duygusunun temsili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmeler öğrencileriyle kurdukları bağı “çocuklar-m” sözcüğüyle ifade ederek aralarındaki güçlü bağa odaklanmakta, sınıfta kurulan sevgi-saygı temelli ilişkilerin kendilerine keyif verdiğini, olumlu duygular uyandırdığını belirtmektedir:

“Enerji yani çok büyük bi coşku hissediyorum. Eee... çok canım sıkkın olsa da öyle bişey yokmuş gibi oluyo her şeyi gerçekten hani işte profesyonel olunca şunu sorunlarınızı kapıda bırakın girin... Deniyo ya öyle değil onlar otomatikman kalmış oluyo zaten orda başka birisiniz. Çocukların, bizim çocuklar gerçekten biraz daha farklı oldukları için size yaklaşımı, size bakışı güzel ben keyif alıyorum. Çok keyifli zamanlar geçiriyoruz. O davranışları oturduktan sonra.” (Derya)

“Sınıfa girdiğimde o gözleri gördüğüm zaman inanın her şeyi unutuyorum işte.

Evet mutlu oluyorum, o kapıyı kapatınca her şey, her şey; üzüntülerim, sevinçlerim, kaygılarım hepsi dışarda kalıyo. Sınıfta o çocukların seviyesine iniyorum. Dersimiz onların istediği şekilde. Onlara bırakıyorum. Biraz topluyorum tekrar onlara, biraz topluyorum tekrar onlara...

...ya ben sevgi, sevginin gücüne inanıyorum. Ben çocukları seviyorum, onlar da beni seviyo. Tabi büyüdükçe hani, arada uzaklaşınca mesafeler girince hissedemiyosunuz bunu ama birlikte olduğunuz süre içerisinde, diyelim 4 yıldır birlikteyiz şu sınıfla, 4 yıl boyunca güçlü, sevgi, sevgi ortamı kurabiliyorum çocuklarımla. Ya anneleriyle anlaşılamadığım velisiyle anlaşılamadığım çocuklarla bile sevgi ortamı kuruyorum ve sırf veli, çocuğu beni çok sevdiği için çocuğunu benim sınıftan alamıyo.” (Figen)

“Yani, çocuklarla haşır neşir olmayı seviyorum ben. Çocukları seviyorum başta...ııı...mesela şuan ikinci sınıflara da giriyorum. İlkokulda bi sınıfım var. En zevkli tarafı yani sınıfa girdiğimde ne yapacağımı böyle kestiremiyorlar. Farklı şeyler yapıyorum ilgilerini çekiyorum bu beni inanılmaz mutlu ediy o yani mesela bi gün kuklayla giriyorum sınıfa çok acayip ilgilerini çekiy o. Yani bugün bana dediklerinde yani bugün bütün

derslerimiz ingilizce olsaydı keşke dediklerinde acayip mutlu oluyorum çok keyif alıyorum yani.” (Davut)

Öğretmenlerin branşını sevmeleri de öğretmenlikten alınan haz noktasında önem taşımaktadır. Katılımcıların branşlarını bu zamana kadar verdikleri emek, çalıştıkları öğrenci grubunun özellikleri, kendi yaşam tarzlarına uygunluk ve ilgi alanları üzerinden değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle oluşturduğu bağda branşlarının da etkisi olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin branşlarını öğretmenlik mesleğinde bulunmak kadar önemsedikleri ve branşlarını başka bir meslek grubuyla ikame edemeyecek şekilde içselleştirdikleri gözlemlenmektedir.

“Başka bir branşta çalışmak istemezdim kesinlikle. Ya maksimum okul öncesi ama okul öncesinde de gene özel gereksinimli çocuklar... işte işitme, otizm...işte. Down sendromlu falan. Bilmem, belki seviyorum çocukları hani... Başka bir iş yapabileceğimi de düşünmüyorum açıkçası. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar çok gerçekten... is... adları üzerinde özel çocuklar hani özel ilgiye ihtiyaçları var.” (Bengü)

“Başka bir branşta çalışmayı da kesinlikle istemezdim. Diğer branşlar sıkıcı bence. Yani benim, ben mesleği seviyorum. Eğlenceli. Sürekli değişen, yenilenen bi mesleğim var benim. Her çocuk çok farklı. Tamam normal çocukların hepsi birbirinden farklı ama bizde gerçekten çok farklılar. Ve sürekli bi yenilenme durumu söz konusu. Mecburen yenileniyosunuz. Bu hoşuma gidiyo.” (Derya)

“Branşımdan memnunum. Başka bir branş istemezdim. Çünkü benim yapıma çok uygun. Ben gezmeyi severim. Yazın bayaa bir gezerim leylek havada misalli. Yeni yerler keşfetmek hoşuma gider.” (Hülya)

“Ben öğretmen olduktan sonra da kendi mesleğimle alakalı, elektronikle alakalı birçok şey öğrendim. Kendime kattım. O katınca daha bi motivasyonum arttı ve öğretmenliğe karşı, onları çocuklara aktarmak üzere. O yüzden, eee, şu anda düşünmüyorum açıkçası. Bi hak da verildi bize, mühendislik tamamlama hakkı. Mücadele etmiyorum ona geçeyim diye, öğretmenlikten memnun, mutluyum şu anda. Başka bir branşta çalışmayı.... Hiç düşünmedim bunu. Böyle bi meslek elemanı olduğum için açıkçası, öyle bir, farklı bir meslek düşünmedim. Elektronik üzerine devam ettim.” (Uğur)

Toplumsal süreçlerde, günlük yaşantılarda insanların kendilerine güven duyduğunu, saygı gösterdiklerini belirten öğretmenler, kişisel gelişimleri için projelerde yer alma, çalıştaylara katılma, bilimsel yayınları takip etme gibi alanlarına yönelik bilimsel etkinliklerde bulunduklarını, mesleklerine yönelik teknolojik ve güncel gelişmeleri takip ederek kendilerine destek sağladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler, kişisel gelişim süreçlerinde kendi çabalarının önemli olduğunu ve bu gelişim süreçlerinin meslekte kendilerini daha etkin kıldığını belirtmektedirler:

“Yani kişisel gözlemim de genel olarak bi yere girdiğim zaman bi topluma kendimi tanıttığım zaman ya da bi yere gittiğim zaman hani öğretmenim dediğim zaman insanlar saygı duyuyo ya da bi alışveriş yaparken bi durum olduğu zaman ya sonra veririz hallederiz hocam önemli değil ya sonra verirsin hani senede sepete gerek yok o kadar. Sen öğretmensin diyebiliyorum. Yani toplumda genel olarak aslında öğretmene bakış açısı olumlu düzeyde diyebilirim. Ben genelde hep bugüne kadar hani bi zararını görmedim ve hep olumlu şeylerle karşılaştım.” (Burak)

“Ben ise meslekte kendimi şöyle yani gerek pedagojik anlamda gerekse alan bilgisi anlamında yeterliğe sahip, kendini geliştirmeyi seven yani bu noktada en önemli şeyin bu olduğunu düşünüyorum. Yani sürekli bir yenilik içinde olan, bilgi teknolojilerini iyi kullanan yani kullanması gereken bunu da öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde adapte eden uyum sağlayan birisi olarak görüyorum kendimi bence böyle olmalı öğretmenler...Yani yenilikleri takip etmeyi seviyorum. Onun dışında farklılıkları seviyorum. Yani tekdüzelik hiç bana göre değil diyebilirim.” (Davut)

“Elektronik anlamında her sene kendime bi şeyler kattığımı düşünüyorum kendi, mesleki anlamda. Eee, fırsatları da kaçırmıyorum. Yani bi fırsat olduğu zaman kendi mesleğimle alakalı geri planda duramıyorum ben. Şimdi örneğin şey var, işte okulumuzda projeler var bu TÜBİTAK’ın projeleri var. 3 tane projede ben ortağım yani, yani kendim kişisel olarak ortağım, elektronik devre eklentisi yapmak anlamında, çocuklara faydalı olsun diye. Eee, öğrenciler geldi işte yapmak ister misiniz, eee, ben onu yaparken ben de bi şey öğreniyorum açıkçası.” (Uğur)

Meslekte çeşitli öğrenci davranışlarını yönetme görevi ve sorumluluğu bulunan öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmek için farklı alanlarda uzmanlığı bulunan meslektaşları ile işbirliğinde bulunmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarının özellikle ilk yıllarında kendilerinden daha kıdemli ya da farklı konularda uzmanlaşmış öğretmenlerden destek görmeleri önem taşımaktadır. Yönetim süreçlerinde meslektaşlar arasındaki iş ilişkilerinin sağlıklı zeminlere oturtulması, zümreler içi ve zümreler arasındaki iletişim ve etkileşimlerin teşvik edilmesinin ve bu etkileşimlerin özenle eşgüdümlemesinin gerekliliği vurgulanmaktadır:

“İlk zamanlar meslekte çok zorlandım, Allah razı olsun benim diğer öğretmen arkadaşlarım, benden daha deneyimli arkadaşlarım bana çok yardımcı oldular. Ya ben ağlaya ağlaya müdürümün sınıfına girip de daha ilk yılımda ‘ben bu mesleği yapmak istemiyorum, ben bu işi bırakacağım.’ dediğimi biliyorum. Yani ben bu çocuğa bir şey katamıyorum, bu çocuğu benden alın gözünüzü seveyim diye ağladığım zamanları biliyorum. Ama onlar sağ olsunlar Bengü yaparsın, bak şöyle çalış, şu şekilde çalış, biz de geçtik bu yollardan diye diye bana çok yardımcı olup da beni toparladılar” (Bengü)

“Bazı zorluklarla karşılaşınca rehber öğretmenimizden yardım alıyorum. Kendisi sağolsun çok ilgili. Ve hemen her konuda müdahale edebiliyo. Çok da yardımcı birisi.

Ondan yardım alıyorum. Ya da daha tecrübeli öğretmenlerimiz var okulumuzda. Onlardan destek alıyorum. Hani böyle bi durumla karşılaştım ne yapabilirim, onlar da sağolsun yardımcı oluyolar.” (Tuğçe)

“Kendi branş arkadaşım çok iyi zümrem. O konuda problem yaşamıyorum. Sağolsun hani gerçekten hem insani boyutu hem öğretmenlik olarak Emre Bey diğerlerinden epeyce farklı genç arkadaşlara göre. Gerçi onun da hizmet süresi 13-14 yıl yanlış hatırlamıyosam. Hani onunla iletişimimiz iyi allahtan. Bu durum zümre olarak işimizi daha da iyi yapmamızı sağlıyor bana göre” (Hülya)

Öğretmenlerin öğretmenlikten aldıkları hazzın öğretmenlik mesleğindeki en önemli davranış örüntülerinden birinin “öğrencinin gelişimi” olduğu ifade edilebilir. Öğrencinin gelişiminin süreç ve sonuç çerçevesinde anlamlandırıldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle bazı öğretmenler eğitim ve öğretim sürecindeki “öğrenci gelişimini” davranış değiştirme süreci düzeyinde ve fiziksel gelişim düzeyinde anlamlandırırken, bazıları da akademik kazanımlar ve başarı odaklı anlamlandırmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimine tanık olmayı mesleğin odak noktası olarak kurgulamakta, mutluluk kaynağı ve mesleğin en önemli motivasyonu olarak görmektedirler:

“Bak bu öğrenciler işte benim eserim...ııı...bak bu noktasına dokundum ben bu çocuğun, nasıl da düzelttik, kendi kendime diyebiliyosam eğer evet ben artık öğretmen olmuşum demektir diye düşünüyorum.” (Zuhal)

“...İnsanla uğraşmak zor. Bana göre bi kolaylık yanı yok, sadece mutlu eden yanı var işte. Elinizde büyüyen çocukların serpiildiğini geliştğini görüyorsunuz. Başarılı olup ilerde iyi hayat süren çocuklarınızı görünce mutlu oluyosunuz.” (Fatih)

“Yani onlar bişey öğretiler ben kolumu vermeye razıyım edasında bir insanım. Ben ve çocukluğumdan kaynaklanan bir şey. Hep böyleydım. ııı yani bişeyi yapamıyosam, bi çocuğa bişeyi öğretemiyosam o gece kendimi yiyorum. Ya bu çocuk bunu niye öğrenmedi? Ben n’apabilirim falan? Bazen böyle uykusuz kaldığım gecelerim de olmuştur.

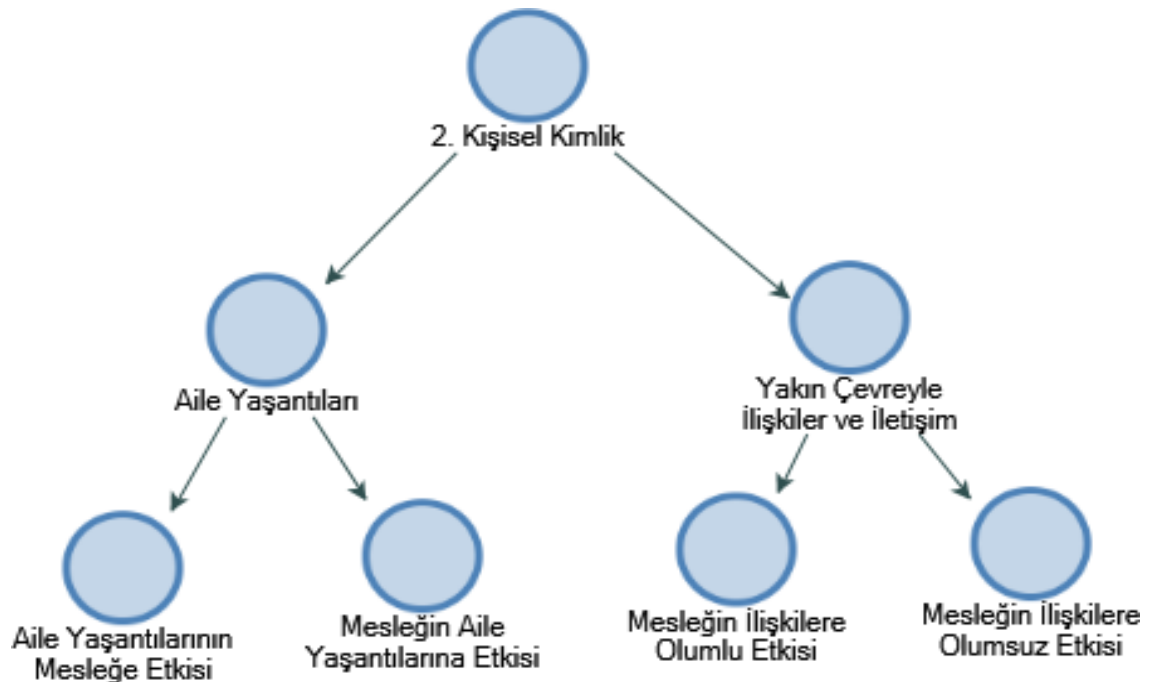
...Okula, sınıfa girdiğim zaman mutlu oluyorum. Yani, şöyle mutlu oluyorum. Eee, çok şükür çocuklarımın gözündeki o parıltıyı görüyorum. Aaa işte öğretmenim geldi. Ya, onu görmek çok büyük bir şey. ” (Bengü)

Söz konusu ifadeler dikkate alındığında okul ve sınıf ortamının öğretmenleri zaman zaman günlük hayat akışındaki sorunlardan soyutladığı görülmektedir. Öğrencilere duyulan sevginin, onların yaşamlarındaki değişim ve gelişimlerin, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik gelecek kaygısını hissetmelerinin ve öğrencilerine kazanımlar sağlamaya dönük çabalarının öğretmen kimliği ve mesleki kimlik bağlamında önemli motivasyon kaynakları olduğu ve bu motivasyon kaynaklarının öğretmenlerin eğitici, öğretici rollerini ön plana çıkardığı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, branşlarını

sevmelerinin, bir bireye bir şeyler öğretmenin kendilerinde oluşturduğu tatmin duygusunun, okulda geçirdikleri zamanda yaşadıkları duygu dalgalanmalarının, öğrencinin gelişimine yönelik yaptıkları katkıların öğretmenlikten alınan haz olarak ortaya çıktığı ve öğretmen kimliği üzerinde etkiler barındırdığı ifade edilebilir.

4.1.2. Kişisel kimlik

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden ortaya çıkan temalardan ikincisi “kişisel kimlik” olarak ifade edilebilir. Kişisel kimlik, öğretmen kimliğini oluşturan ve bireyin mesleği ile aile hayatının etkileşimi, bireyin yakın çevresiyle olan mesleğinden kaynaklı iletişimine vurgu yapmaktadır. Kişisel kimliğin sınıf dışındaki aile ve sosyal rollerle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Kişisel kimlik, aile etkisi, anne baba eş olma, duygular, gibi içerikten oluşmaktadır. Öğretmen kimliğinin alt boyutu olan kişisel kimlikte dönütler, aileden ve yakın çevreden gelir. Kişisel kimlik zaman zaman gerilimlerin, çatışmaların ya da olumlu yaşantıların nedeni olabilir ve öğretmen kimliğini farklılaştırabildiğinden uzun vadeli öğretmen kimliği ile ilişkilidir. Kişisel kimlik temasının “aile yaşantıları” ve “yakın çevre ile ilişkiler” kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Kişisel kimlik temasını oluşturan kod ve kategoriler Şekil 4.3’te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Kişisel kimlik temasına ilişkin kategori ve kodlar

4.1.2.1 Aile yaşantıları

“Kişisel kimlik” temasının kategorisi olan “aile yaşantıları” kategorisinin, “mesleğin aile yaşantılarına etkisi” ve “aile yaşantılarının mesleğe etkisi” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin aile yaşantılarındaki davranışlarının mesleğinden etkilendiği, mesleğinin de aile yaşantılarındaki davranışlarından etkilendiği belirtilebilir. Mesleğin, aile yaşantılarında paylaşılan ortak zamanda, üzerinde konuşulan ortak konularda ve eş seçimini gibi bireyin yaşamının en önemli noktalarından birinde bile belirleyici olduğu ifade edilebilir. Kişisel kimliğin alt boyutu olan aile yaşantılarının, öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının olduğu söylenebilir. Öğretmenler aile yaşantılarındaki deneyimlerin mesleğe yansıdığını ailedeki bu rollerin öğretmenin öğrenciyi algılayış şeklini etkilediğini belirtmektedirler. Çocuk sahibi olmanın öğrencilere ve veli beklentilerine yönelik empatiyi arttırdığını belirten öğretmenler, öğrencilerle olan bazı ilişkilerde, iletişim biçimlerinde ve davranış örüntülerinde duyguların, hislerin ve hoşgörünün ön plana çıktığını ifade etmektedirler. Bireyin aile içinde üstlendiği rollerin, sergilediği davranış kalıplarının da mesleğe yansıdığı, kişisel yaşantıların ürünü olan ebeveyn kimliğinin öğretmen kimliği ile örtüştüğü zamanların olduğu değerlendirilmektedir. Eşleri öğretmen olan katılımcıların ailesel yaşantılarında daha çok ortak nokta ve zaman paylaştıkları ve kimi zaman eş seçiminin de öğretmenlik mesleği ekseninde değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Okulda gösterilen çabanın, evdeki ve toplumdaki diğer rollerin gereklilikleri için gereken enerjiyi tükettiği, bu durumun da rol çatışmasına neden olduğu, ev yaşantısında çocuklarla ve eşle geçirilen zamanların kalitesinin azaldığı da vurgulanan önemli noktalardandır:

“...İşte ben hep anaç olduğum için mesleğimde de aynı şekilde devam ettim. Yani hep birilerine yardım edeyim işte yaşlılara, ailemizdeki yaşlılara yardım edeyim. Disleksi olan ablama yardım edeyim. Eee ya hep böyleydi. Yani ben hep birilerine yardımına koştum. Hep işte birilerine yardım ettim. Bir şey için çabaladım, yaptım, ettim falan derken mesleğimde de aynı şekilde oldu. Yani hep ı bir şeyler olsun ben bir şeyler yapayım, insanlara yardım edeyim. Hep aynı gitti.

...Annem de anaç şekilde yönlendirdi beni hep. Eee, ya hatta geçen gün bir tane öğrencim arkadan sesleniyor “Anne, anne, anne.” diyor. Oğlum dedim annen burada yok. “Ha, sen öğretmenimdin, değil mi?” dedi. Yani o kadar içli dışlı olmuşuz ki artık bu çocuklar, ya tabi bir bazen benim sınıftaki otoritemi sarsıyor, hani çok da kaptırmamak lazım kendini ama ya ben onu beceremiyorum işte. Yani onlar benim yavrularım, küçük çocuklarım onlar, onlarla beraber hastalanıyorum, bir yerleri ağrıdığı

zaman benim canım acıyor. Ya çok değişik bir ilişkimiz var bizim ya. Hatta hepsine ‘aşk’ diyorum ben. Hani onlar benim aşklarım, değişik bir şey ya onlar benim için.” (Bengü)

“Hani sonuçta anne baba kimliği çocuğunuza sahip çıkıyorsunuz, onu en iyi şekilde yetiştirmek vesaire ve her anlamda sosyal anlamda, psikolojik anlamda vesaire. Eee öğretmen de aslında bi nevi öğrencileri yani ben kendi gözümden bi nevi o şekilde bakıyosun bi yerde pencereye. Belki bütün çocuğa kendi evladınmış gibi böyle sarılıp korumak falan çok zor olabilir eee ama yine de mutlaka o şey oluyo yani babalık tavrı ya da ne biliyim bi ailedeki o sahiplenme öğrenciler açısından da oluyo. Kendi evladına sarılmak gibi oluyo mu orasını bilemem ama ehe hani şey olarak oluyo yani hani çocukları en iyi şekilde yetiştiriyim, psikolojik açıdan, sosyal açıdan, eğitim ve kendi donanımları açısından.” (Burak)

“Kendimi ilk ne zaman öğretmen gibi hissetmeye başladım biliyo musunuz? Kendi çocuğum okula başlayınca. Neden öyle oluyo çünkü hep bi şeyler yapıyorsunuz o zamana kadar, hep yapıyorsunuz, yapıyorsunuz. Hep en iyi yaptığını sanıyorsunuz. Hep kendinizi methediyorsunuz. Yanlışınızı göremiyorsunuz. Ama çocuğunuz okula başlayıp da veli olduğunuz zaman, bir başka öğretmenle karşılaştığınız zaman anlıyorsunuz. Veli olarak çocuk, neler beklemeniz gerektiğini hissediyorsunuz. Çocuğunuz okula başlayıp da veli olduğunuz zaman, bir başka öğretmenle karşılaştığınız zaman anlıyorsunuz. Empati yapıyorsunuz. Ondan sonra diyorsunuz ki; hmmmm ben bunu bekliyorum, veli de benden bunu bekliyo. Çocuk da benden, benim çocuğum da bunu bekliyo. Bunu hissediyorsunuz kendi çocuğunuzda, okuldaki çocuğa da öyle davranmaya başlıyorsunuz. ...Anne baba olarak öğretmen olduğunuzda çocuklara çok daha farklı davranıyorsunuz. Burnu akan bi çocuğun gidip anne olduktan sonra rahatlıkla burnunu silebiliyorsunuz. Anne olmadan bunu yapamıyorsunuz. Sıkışan bi çocuğu ve ya hasta bi çocuğu daha farklı anlıyorsunuz anne olunca. Anne olmadan bunu yapamıyorsunuz.

...Tabiki yani şöyle düşünüyorum, ben, olumsuz yönü şu okula çok fazla enerji harcayınca evde kendi çocuklarınıza harcıyacak enerjiniz kalmıyor. Kendi çocuklarımla çok daha fazla ilgilenebilirdim eğer öğretmen olmasaydım diye düşünüyorum. Çünkü o kadar yorgun geliyorsunuz ki evde de mutlaka yapmak istediğiniz işler var çocuklarınıza ayıracak zaman bulamıyorsunuz veya verimli zaman ayıramıyorsunuz onlara. Bu benim içimde kalan bir uhde. Çocuklarımı daha verimli zaman geçirebilirdim.” (Figen)

“30 kişiden ibaret olan yeni bir dünya var. Onların yaşları 15-16 arasında değişiyor. Sizde o yaşlara iniyorsunuz mutlaka. Yani yeri geliyo onların annesi oluyorsunuz yeri geliyo babası oluyorsunuz. Ha bazen işte bir matematik problemi çözerken bi taraftan da çocuğun gözündeki...ıııı...şeyi fark ediyorsunuz işte o günkü hüznü fark ediyorsunuz. ‘Neyin var?’ diye soruyorsunuz. O yüzden orda küçük bi aile oluşuyo.

...Anne olma...olduğın zaman...ııı...bi kere hani empati vardır ya öğretimde...Mutlaka kendiniz, kendinizi bir başkasının yerine koymalısınız. İşte empati duygusu daha gelişyo. Benim çocuğum olsaydı kısmını belki velinin yerine koyabiliyosunuz kendinizi...ııı...birazcık daha hoşgörölü bakabiliyosunuz o zaman. Birazcık daha yumuşuyo musunuz demek lazım, ne demek lazım bilmiyorum da öyle oluyo yani. Daha yumuşak oluyosunuz.” (Zuhal)

“... Eee, yani, mesleği sürdürmemin diğer bir nedeni ise eşimin de bi anlamda üniversitede olması, artık ikimizin de eğitim alanında kalıplaşmış yani, eee, kendimizi iyicene netleştirmiş, belirlemiş olması, olmamız, eee, olmaızdan dolayı, eee, öğretmenlik mesleğini devam ettirmeyi düşünüyoruz.” (Kadir)

“... Ama yani evlendikten sonra çok değişmedi ama eee çocuk olduktan sonra yani bi evlat olduktan sonra eee biraz daha tabi çocuklara farklı bakıyosunuz. Mesela dezavantajlı çocuklar var. Kaynaştırma eğitimi alan çocuklar var. Eee bunlarda biraz bende bakış açısı değişti diyebilirim. Yani şöyle ki hani eee kaynaştırma eğitiminde bireyselleşmiş eğitim programları yapıyoruz. Orda 1 kaynaştırma öğrencim var. Belli saatlerde eee rehabilitasyon merkezine gidiyo belli günlerde. Onun dışında bize emanet yani mesela ben, benim o çocuğa bakış açım çok değişti. Daha çok ilgilenmeye başladım şu an. Hani benim evladım da böyle olabilirdi diye düşünmeye başladım. Bu noktada yani çocuk sahibi olmanın getirdiği bi olumlu etki diyebilirim artık. Yani daha farklı bakıyorum şu an o çocuklara. (Davut)

“Yani anne baba, anne baba olan arkadaşlarım var ve onlar nedense anne oldukları için anneliğin elbette ki daha önemli bir şey diyemiyorum ama neticede bundan da para kazanıyorlar. Biraz daha mesleklerini ikinci plana attıklarını düşünüyorum. Zaten bu mesleği seçmeleri özellikle kadın meslektaşlarımın seçme amacının benim annemle aynı olduğunu düşünüyorum. Yani çocuk büyütmek ve çocuk doğurmak açısından hem para kazanabileceğim ve aynı zamanda çocuk da yapabileceğim bir iş bağlamında baktıklarını düşünüyorum birçoğunun. Eee... ve zaten eşlerinin de meslek, o doğrultuda mesleğinin de öğretmen olduğu için evlendik, evlenen arkadaşlarımın da olduğunu biliyorum. Yani kadın hem çocuğuna baksın hem çalışsın... Bunu eş seçiminde de, ailelerin yönlendirmelerinde de görmek mümkün” (Özlem)

“Kendi çocuğunuz olduktan sonra özellikle hani şimdi bazı şeylere soyut olarak bakıyoduk 3 sene öncesine kadar ama, eee, kendi çocuğumuz olduktan sonra evet karşımızdaki bireyler, eee, benim çocuğum olduğunu düşünürsek, eee, nasıl eğitim almasını, yaptığı davranışlarda hani bana ne değil de ya evet bu çocuk benim çocuğum olsaydı bu şekilde uyarılmasını veyahut da işte yönlendirilmesini isterdim şeklinde bakmaya başlıyosunuz artık. Anne-baba olduktan sonra çok değişiyor. Eee, karşımızdaki bireylere, öğrencilere onlar da birilerinin çocukları, eee, ben onların yerinde olsaydım çocuğumun en üst düzeyde, mümkün olduğu kadar fazla bilgi almasını öğretmenin veyahut da eğitim koşullarının onlara göre en iyi şekilde iyi olmasını isterdim şeklinde düşünüyosunuz yani, eee, hatta demin de anlattım çocuğunuz için acaba burda mı

okusun yoksa başka bi yerde mi okusun eğitim imkanları veyahut da eğitim kalitesi yönünden araştırmaya başlıyorsunuz. Çocuklara da o şekilde bakıyorsunuz, o çocuk buraya geldi acaba ailesi başka bi yere gönderebilir miydi veyahut da, eee, hani çocuk ne kadar istemese de eğitim yönünden bilgi almayı ben buna daha fazla nasıl öğretebilirim şeklinde uğraşmaya başlıyorsunuz bu sefer. Yani kendi çocuğunuzla kıyaslıyorsunuz.” (Fatih)

Söz konusu ifadelerde çocuk sahibi olan öğretmenlerin okuldaki davranışlarının ebeveyn gözlüğü ile şekillendirildiği, çocuklara ve velilere karşı oluşan duyguların ve davranış kalıplarının empati ve sempati kavramlarıyla tanımlandığı ifade edilmektedir. Okulda sergilenen çabaların evde enerji yoksunluğuna neden olduğu, yaşanan bazı gerilimlerin ev yaşantısındaki sohbetlerin gündemi olarak ön plana çıktığı belirtilebilir. Öğretmenlerin kişisel yaşantılarında kendi çocuklarına vakit ayırmalarının okuldaki çocuklarla olan bütünleşmeyi, okuldaki çocukları kendi çocuğu gibi içselleştirmelerini kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

4.1.2.2 Yakın çevreyle ilişkiler ve iletişim

Kişisel kimlik temasının kategorisi olan “yakın çevre ile ilişkiler” kategorisinin, “mesleğin ilişkilere olumlu etkisi” ve “mesleğin ilişkilere olumsuz etkisi” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin yakın çevre ile ilişkilerinde ve iletişimde mesleğinden etkilendiği, mesleğinin de çevre ile ilişkilerinden ve çevre ile iletişiminden etkilendiği, mesleğe yönelik paylaşımların yakın çevreyle olduğu ve dönütlerin de yakın çevreden geldiği belirtilebilir. Mesleğin, çevredeki yakın bireylerle paylaşılan ortak zamanda, üzerinde konuşulan ortak konularda ve arkadaş seçimini, sosyal ortamlardaki paylaşımlar gibi bireyin yaşamının önemli noktalarında belirleyici olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlere göre mesleğin en büyük kazanımlarından biri iletişim becerilerindeki yeterlik ve güçlü olan iletişim becerilerinin sunduğu olanaklardır. Güçlü iletişim becerilerinin olumlu insan ilişkileri oluşturmada, arkadaş ortamlarında iletişimi yönlendirebilecek kapasiteye sahip olmada ve sırdaş bir dost olmada önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin yakın çevresindeki ilişkilerini de mesleklerine dayalı bir biçimde şekillendirdikleri, arkadaşlarıyla mesleğe yönelik ortak sohbetleri ve zamanları paylaştıkları ifade edilmektedir. Branşa dayalı mesleki birikimlerin yakın çevrede uzmanlığa dayalı bir güç alanı ve ilişki ağı kurduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki davranış örüntülerinin izleri günlük yaşam uygulamalarında da gözlemlenebilmektedir. Öğretmenlerin çevreleriyle olan etkileşiminde mesleğin

doğasının en önemli bileşenlerinden biri olan didaktik yönlerini ağırlıklı kullanmaları zaman zaman gerginliklerin ve yanlış anlaşılmanın kaynağı olabilmektedir:

“Ya şimdi aslında ben lisansüstü eğitime devam etmek istiyorum. Üniversitede hoca olan arkadaşlarım var...Ben mesleğim adına herşeyi veriyorum bunu da iyi gözlemliyorlar. Çocukları var mesela... Benim çocuklarla olan iletişimimi görüyorlar... Ben en mesafeli çocukla bile iletişim kurabiliyor onun dünyasına girebiliyorum. “Bana diyorlar ki kesinlikle Üniversiteye geçme. Çocuklarımızın senin gibi öğretmenlere ihtiyacı var...” Tabi arkadaşlarımdan bunları duyunca çok mutlu oluyorum. Zaten sevdiğim mesleğimi daha çok seviyorum.” (Özlem)

“Mesela biz genelde öğretmen arkadaşlarımızla tatile çıkıyoruz. Tatillerimiz aynı dolayısıyla çok fazla ortak zamanımız var. Kafa dengi insanlar bir de ortak zevklerimiz çok. Birbirimizin halinden anlıyoruz ve aynı dili konuşabiliyoruz. Birlikte zaman geçirmek hepimizi mutlu ediyor. İyi ki öğretmeniz dediğimiz zamanlar çok oluyor. Başka meslek grubunda olsaydık bunları yapamayabilirdik bence.” (Hülya)

“Ya öğretmenliği zaten isteyerek yapıyo...isteyerek zaten kazandım ve severek yapıyorum. Hala çok seviyorum ben öğretmenliği. Ya şöyle diyim insan böyle çok hoş şeyler bunlar karşında bir topluluk seni dikkatle dinliyo. Birilerine birşeyleri anlatmak çok güzel. Topluluk önünde konuşmasını heyecanınızı yenmeyi öğreniyorsunuz. Günlük yaşantınıza da yansıyor bu tabi. Bazen çok konuştuğumu hissediyorum mesela arkadaş ortamında sohbetlerin seyrini genelde değiştiren ben oluyorum. Bazen hatta arkadaş ortamında takılıyorlar ne çok konuştun yaaa diye. Ama tabi pek çok insan tanıyınca mesleğinizde empati yönünüzde artıyor. İyi bir sırdaş olduğumu düşünüyorum mesela arkadaş ortamında kimseyle paylaşılmayan sırlar dertler benimle paylaşılırlar ben genelde sorun çözücü toparlayıcı oluyorum biraz.” (Tuğçe)

“Evet branşımdan bahsediyorum. Bizim mesela insanlar öğrencilerine karşı o tavrı sergilerken biz daha çok çocuklarımıza karşı mesela her hasta olduklarında aman havale mi geçirecek...

Yani çok yakın bi zamanda çok yakın bir arkadaşımın çocuğu oldu. Ben onun teyzesi gibi hissettiğim için kendimi yeğenim oldu diyorum... O çocuğu bir sürü teste soktum çıkardım...Hani biraz daha içerisinde olunca işin çok çabuk işte panik oluyosunuz bişey mi olucak aman bişey mi olucak işte ateşlendiğinde falan normal bi insan gibi yaklaşmıyosunuz da biraz daha endişeli oluyosunuz. Pek çok arkadaşım gelip danışıyor şimdi hangi testleri yaptıralım sence anormal bir durum var mı? Öğrenme güçlüğü falan var mı? Tabi böyle bir destek görünce arkadaşlarım da kendilerini daha iyi hissediyor eee ben de mesleğim sayesinde onlara yardımcı olunca kendimi çok daha mutlu hissediyorum.” (Derya)

“Bendeki bu toparlayıcılık hissi... işte bu kendimden küçüklerde de büyüklerle aynı şekilde. Kendimden büyüklerde de ve arkadaş çevremde de öyle ben anne ördek olarak

herkesi toparlıyorum işte koruyup kollayan işte ergenlik döneminde annemle ablaımla arasında sibop görevi gören bi insan olduğum için...

Hani devamlı böyle işte insanları toplıyım, yapıyım, hallediyim, yardım ediyim, bişeyler katıyım onlara hep böyle anaçlıktan kaynaklı” (Bengü)

“Eee çocuklarla çok iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum bunu ilk mesleğe başladığımdan beri bu yönde iyi olamaya çalışıyorum. Çünkü gerçekten iyi iletişim kurarsak çocuklarla eee derslerde çok verim alıyorum. Eee mesela çocukların isimlerini hemen ezberlemeye çalışıyorum. Daha ilk tanıştığım gün onlarla. Ki onlara isimleriyle hitap ediyorum. Ve bu çok önemli. Günlük hayatta da mesela sosyal bir ortama girdiğimde insanların ismini ezberlemeye çalışırım hemen, işte hocam... falan diye hitap etmemeye çalışırım, isimlerini hatırlayamadığım zaman mahcup olurum. Arkadaşlarıımın çocuklarına falan hep isimleriyle hitap etmeye çalışıyorum kızım oğlum yakışıklım prenses falan gibi sözcüklerle hitap etmiyorum. Bunun iletişimimi güçlendirdiğini ve insanlar için değerli olduğunu düşünüyorum.” (Davut)

“Yani şimdi baktığımız zaman günümüzde en önemli şey iletişim. İnsanlar birbirlerini anlamıyor dinlemiyor... Bu da insanların sıkıntılar yaşamalarına neden oluyor. Şimdi biz türlü türlü öğrencilerle iletişim halinde olduğumuz onları dinlediğimiz için sosyal yaşamda arkadaş çevresinde de genelde iletişim gücü yüksek insanlar oluyoruz, güzel dostluklar kurabiliyoruz eşimizin dostumuz dünyasına girip onunla aynı dili konuşabiliyoruz.” (Burak)

“Şimdi, eee, bi defa şöyle yani başka diğer meslek gruplarında bilmiyorum ama ben iletişim becerimin kuvvetli olduğunu düşünüyorum öğretmenlik mesleği için. Yani öğrencilerle, öğretmen arkadaşlarımla iletişim becerimin ayırt edici özellikte olduğunu düşünüyorum. Çocuklara hitap ederken, hepsine farklı bir frekansta yaklaşıırken. Eee, ve yani mesela bazısı şöyle bi şey vardır bir arkadaşım söylemişti bana öğretmen arkadaşım bu örneği vermişti. Ya dedi bıktım ya dedi insanlarla uğraşmaktan. Bir bilgisayar alıyım şu masamda oturayım mimar olayım diyo ben çizim yapayım. Kimse bana ne istediğini söylesin. Ben böyle değilim yani bende insanlarla konuşayım, eee, görüşeyim çocuklarla iletişim kuralım yani sosyal olalım birbirimizi anlayalım o görüyorum, o şekilde görüyorum.” (Figen)

“...Mesela geçenlerde arkadaşlarla toplandık bizde yemekteyiz. Kaç yıllık dostlarıımız arkadaşlarıımız bu kişiler. Dedim ki Kola içenler parmak kaldırsın....Biraz yüksek sesle ve sert bir tonla söyledim. Sonra ortamda bir süre sessizlik oldu biraz gerginlik oldu hissettim .. Daha sonra toparladık Allahtan... Herkes güldü tabi bende çok güldüm... Arkadaşlarıım diyor ki “Hah bak işte tam bir öğretmen!! ” Ne kadar da içimize günlük yaşantımıza yansımış mesleğimiz. ... Yani işte yüksek sesle konuşmak çevreye öğretmen gibi davranmak aslında her zaman hoş değil” (Zuhal)

“Ses tonum yani okulda kullandığım çocuklara hep olumsuz şeylerdir açıkçası ve tabi çalıştığımız okul biraz sıkıntılı, eee, idareci olduğum dönemde hep böyle olumsuzlukla gidiyor öğrenciler böyle bağırıyoruz çağırıyoruz onlara. Bazen yakın arkadaşlarıım

diyor ki senin diyorlar bizimle konuşurken diyorlar sesin çok yüksek çıkıyor. Böyle sanki öfkeliymişsin birşeylere kızmışsın gibi... Yani normal konuşurken yüksek sesle konuşmaya başladım yani sosyal çevreye de böyle sıkıntılı yansımaları oluyor.” (Uğur)

“Valla bazen dışarda veyahut da evdeki davranışlarımız bile artık çocukcana olmaya başlıyor öyle söylüyüm. Arkadaş ortamında bile bazen çocuklaştığımız oluyor. Bazen küçücük şeylere alınabiliyoruz birbirimize çabucak kırılabiliriz mesela.... Ya da çocukların konuşma dilini kullandıkları kelimeleri jargonları kullandığımız oluyor. Belki de öyle bir ortak yaşam kuruyoruz arkadaşlarımızla bilemiyorum..” (Kadir)

“Mesleğimin çevrem ile ilişkilerimi çok fazla etkilediğini düşünüyorum. Çok fazla emir kipi falan kullanıyorum mesela arkadaşlarıma karşı. Bunla isyan ettiler çoğu zaman. Belki de branşla alakalı bilmiyorum. Bizim branş beden eğitimi olunca... Hep işimiz komutlarla “Sağa dön, sola dön, başla, yavaş!!” gibi... Ondan sonra onlardan herhalde hep sınıftaki en mükemmel çocuk gibi davranmalarını istiyorum. Bunlara ilgili sıkıntı yaşıyoruz iletişim problemlerine neden oluyor...” (Fatih)

“Olumsuz yönden şöyle etkiliyo mesela az önce de söylemiştim acayip kontrolcü bir insanım ve bunu yapmamam gerekiyor. Çevremdeki anne babam ve arkadaşlarım vs. insanlar rahatsız hissediyor” (Derya)

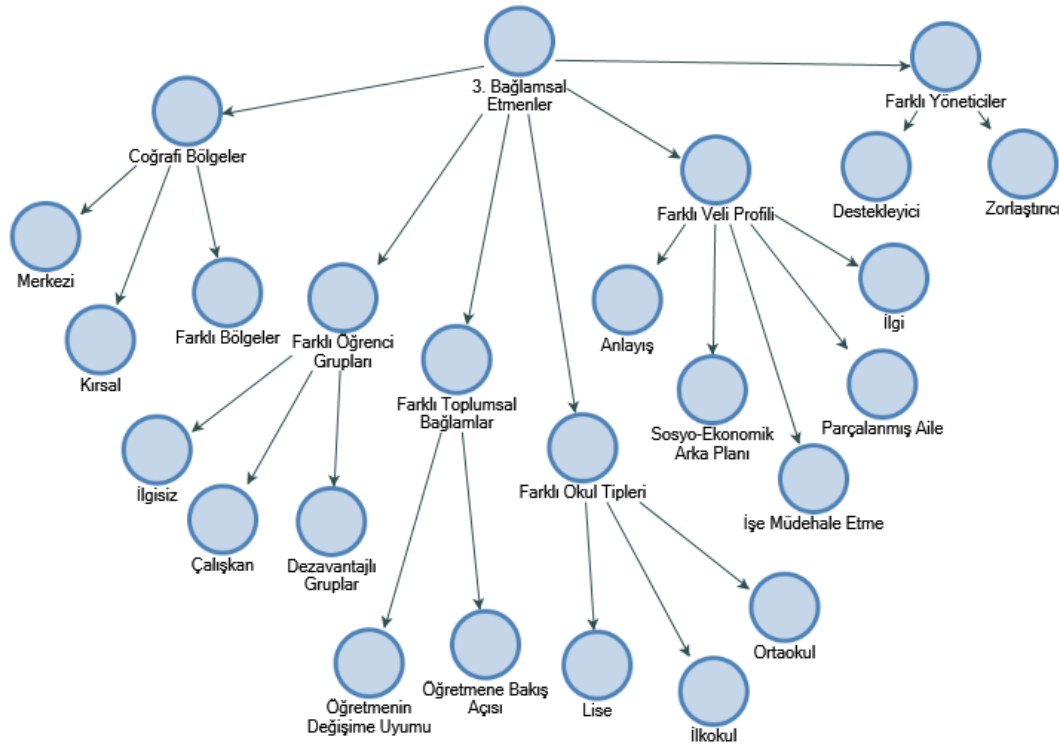
“... Hatta insanın hayatına, normal yaşantısına bile yansımaya başladı. Dışarda gördüğüm bi yanlış veyahut da işte tanımadığım bi insanın yaptığı bi yanlış olduğunda bile yani uyarıp yaptığının yanlış olduğunu söylemek bi görev gibi geliyor artık, takıntı haline geliyor artık öyle söylüyüm” (Kadir)

Öğretmen kimliğinin alt boyutu olarak tanımlanan kişisel kimliğe yönelik ifadelerde aile yaşantılarının mesleğe, mesleğin aile yaşantılarına etkisinin ve meslek çevre etkileşimiyle birlikte iletişim süreçlerinin içeriğini oluşturduğu kişisel kimliğin öğretmen kimliği ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin aile yaşantılarını ve yakın çevre ile ilişkilerini içeren kişisel kimliğin mesleği içselleştirmede nedensellik oluşturduğu, öğretmen kimliğinin oluşumu ve sürdürülmesi sürecine katkılar sunduğu ifade edilebilir.

4.1.3. Bağlamsal etmenler

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden ortaya çıkan temalardan üçüncüsü “bağlamsal etmenler” olarak ifade edilebilir. Bağlamsal etmenler, öğretmen kimliğini etkileyen ve oluşturan, durumlara göre değişen etkenlere vurgu yapmaktadır. Bağlamsal etmenlerin belirli bir durumdan, bir ortamdan, çalışılan okulun koşullarından, sınıfların ya da şubelerin farklılıklarından, çevresel nedenlerden kaynaklanan ve öğretmen kimliğini etkileyen bir işlevde olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamsal boyut yerel ve

çevresel faktörlerden, yönetim biçimlerinden, öğrenci davranışlarından, çalışılan durumların ve koşulların özelliklerinden etkilenebilir ve uzun vadeli öğretmen kimliği ile ilişkilidir. Bağlamsal etmenler temasının, “coğrafi bölgeler”, “farklı öğrenci grupları”, “farklı toplumsal bağlamlar”, “farklı veli profili”, “farklı yöneticiler” kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Bağlamsal etmenler temasını oluşturan kod ve kategoriler Şekil 4.4’te gösterilmektedir.



Şekil 4.4. Bağlamsal Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar

4.1.3.1 Coğrafi bölgeler

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “coğrafi bölgeler” kategorisinin, “merkezi”, “kırsal”, “farklı bölgeler” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin çalıştıkları bölgenin koşullarından etkilendiği belirtilebilir. Çalışılan okulun şehir merkezinde olup olmamasının, çalışılan coğrafi bölgenin sağlık, sosyal olanaklar, güvenlik ve hava şartları gibi çeşitli koşullarının, çeşitli bölgelerdeki farklılıkların, kırsal kentsel ayrımının, öğretmenlerin öğretmen kimliğinin üzerinde önemli etkilerinin olduğu, bireylerin mesleğe olan bakış açılarında farklılıklar yarattığı ifade edilebilir. Katılımcılar farklı coğrafi bölgelerdeki ya da kırsal veya merkezi yerlerdeki öğretmen kimliğinin tartışmasını saygınlık ve akademik başarı ekseninde

yürütmektedirler. Öğretmenler ülkenin farklı kültürlerle ve gelişmişlik düzeyine sahip bölgelerinde öğretmenlik mesleğinin farklı anlamlandırıldığını, gösterilen saygının, hissedilen samimiyetin daha içten olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler gelişmişlik düzeyi düşük yerlerde ve kırsal bölgelerde daha fazla saygınlık hissettiklerini ifade etmektedir. Bu bölgelerdeki bazı yoksunlukların öğretmenleri daha değerli ve daha saygıdeğer kıldığını belirtmek mümkündür. Gelişmişlik düzeyi yüksek olan ya da merkezi bölgelerde bulunan okullarda ise olanakların çokluğunun, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlarının akademik başarı bağlamında öğretmenlere katkı sağladığı, ancak tanınırlığın ve verilen değerın görece azaldığı ifade edilebilir:

Sadece şehir anlamda, anlamında farkı var Bitlis ile. Öğretmen olduğunda şehir küçük olunca tutum birazcık daha farklı oluyo. Yani herkes sizi tanyo ve ‘Hoca hanım hoş geldiniz.’ Ve ona göre davranıyor. Burda Eskişehir büyük şehir olduğu için böyle bişey söz konusu olmuyo.

Eee ama yine de şehirde olmak tabi ki olumlu anlamda etkiliyo. Şu yüzden, şimdi orda sosyal anlamda çok fazla yapılacak bişeyiniz olmadığına daha farklı bi ruh haline bürünüyorsunuz. Ve bu sizin ister istemez performansınızı etkiliyo. Mesela burda çocuğumla birlikte konsere gittim. Otistik bir çocuğumu konsere, klasik müzik konserine götürdüm. Bu benim için de çok olumlu bişeydi, onun için de çok farklı bi yaşamsaldı..” (Derya)

“Şimdi ben doğuyu da gördüm batıyı da gördüm. Yani doğuda öğrenci saygısından bahsetmiyorum ama hani yerel halkın saygısından bahsedersen çok farklıydı buralara göre. Yani öğretmen diyince burdaki insanlar önünü ilikleyen insanlardı, ceketlerini ilikleyen insanlardı. Bu tarafta da insanlar saygı duymuyo mu duyuyo. Yani o konuda bi şey diyemem ama bu doğudaki gibi değil tabi ki. Çünkü burda kimse kimseyi tanımyo. Benim bi öğretmen olduğumu belki kimse bilmiyo. Ama doğuda çıktığın anda herkes biliyo öğretmen olduğunu. Öğretmenliğin satüsü bence güzel. Güzel ama eee hak ettiği değeri insanlar arasında bulmuyo hala.” (Özlem)

“...Evet eee şimdi küçük yerde çalışırken o zaman bi köye de gönderdiler beni ilçenin yakın bi köyüne yani orda aldığım öğretmenlik hazzı, bi de ilk görev yeri gibi bi şeydi orda devlette çalışırken. O inanılmaz bi şeydi yani. Çünkü köy çocukları hakikaten çok saf, masum, ilgiye aç. Bi de bizim dersimiz gereği biraz daha farklı bi ders. Çok ilgili ne biliyim ben çok etkilemişti yani genel olarak. Yani orada o köyde yaşadığım haz çok farklıdır bende her zaman içimdedir yani böyle o çocukların gözlerindeki ışıltı, bakış, gerçekten içten olarak sordukları sorular. Ya da hani mesela ilde normal ilköğretim okulunda da çalıştım. İlde çalıştığım dönemde ilköğretim okulunda mesela daha çok bizim branşa biraz şey bakarlar zurnanın son deliği misali bakarlar. O yüzden köyler falan o şekilde değil. Ya da ilçe biraz daha değerli yani. İnsanlar daha böyle ya benim çünkü orda çok az bazı şeyler. Yani siz gittiğiniz zaman belki de ilk defa müzik öğretmeni oluyo

orda öğrencinin. Veli de aynı şekilde gerçekten sahipleniyö. Ya oradaki öğretmenlik hazzı sanki daha farklıydı böyle daha eski öğretmenlik anıları falan insanlar anlatır ya biraz daha öyle. Daha içten, daha sevecen, daha toplum daha çok kucaklıyo.” (Burak)

“Yani o tür ortamlar yani kenar mahallelerde sıkıntılar büyük. Yani maddi anlamda tabi okul yardımlar yapıyo diğer kurumlarla işbirliği içinde. Yani kırtasiye desteği kıyafet desteği bu tür şeyler oluyo ama yani daha çok kültürel anlamda yani mesela belli bir kesimden göç alan bir mahallede sadece orali kişiler oluyo. Bunlar da onu bi metropol anlamında yani böyle bi kaynaşma anlamında kente adapte olabilmış kişiler değil yani eski geldikleri yerde kültürü devam ettiren aileler oluyo genelde yani bu noktada da değişime çok açık olmuyolar yani kapalı oluyolar, dirençli oluyolar. Bu durumlarda çalışmak çok da kolay değil tabi. Başarayı çok kolay yakalayamıyorsunuz.” (Davut)

Söz konusu ifadelerde farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mesleği, çalıştıkları bölgelerin koşullarına, olanaklarına göre anlamlandırdıkları görülmektedir. Bölgedeki koşulların, bölgede öğretmenin yararlanabileceği olanakların, öğretmene bakış açılarının, gereksinimlerin öğretmen kimliğinin oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde katkılarının bulunduğu ifade edilebilir.

4.1.3.2 Farklı öğrenci grupları

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “farklı öğrenci grupları” kategorisinin, “çalışkan”, “ilgisiz” “dezavantajlı gruplar” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin öğrencilerin özelliklerinden etkilendiği gözlemlenmektedir. Birlikte çalışılan öğrencilerin çalışkan ya da ilgisiz olup olmamaları, akademik kaygıları, sosyo-ekonomik ve akademik düzeyleri, avantajları ve dezavantajları gibi öğrenci odaklı koşulların, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler mesleğe olan bakış açılarının sınıftan sınıfa, yaş grubundan bir diğer yaş grubuna değişebileceğini belirtmektedirler. Farklı öğrenci gruplarıyla çalışmanın farklı dünyaları keşfetme, farklı bireylerle iletişim kurma deneyimi olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin bireysel ilgilerinin, engel düzeylerinin, aileden ve çevreden aldıkları desteklerin öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki çabalarını etkilediğini ifade etmektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel arka planı düşük düzeyde olan, farklı dezavantajlara sahip öğrencilerle çalıştıktan sonra yaşamda farklı bir takım avantajlara sahip öğrenci gruplarıyla çalışmanın öğretmenlerde bir öğretmen kimliği özelinde bir dalgalanma yarattığı ifade edilebilir.

“Sınıfa girerken yeni bir kapı açtığınız için yeni bir dünyaya giriyosunuz. Onların dünyasına girmiş oluyosunuz. Ben her girişimde öyle hissediyorum açıkcası.

İşte 9-A'ya girerken öyle hissediyorum. 9-B'ye girerken daha farklı bi dünya..diye düşünüyorum.” (Zuhal)

“İlk görev yaptığım yer Konya'ydı. Eee orda zeka seviyesi 140-145 üzeri olan çocuklara derse girdim ben. Ne kadar doğruydı bilmiyorum. Neden beni seçtiler onu da bilmiyorum da dershanede çalıştım orada. Genellikle zeka seviyesi 145-160 arası olan çocuklara derse soktular beni. O çocukların hepsi şu an ya Hacettepe'de ya Cerrahpaşa'da hepsi öğretim üyesi kadrosundalar. Eee ondan sonraki görevim Çifteler'di. Çok fakirhane çocuklarını meslek sahibi yaptım. Onlarla da gurur duyuyorum. Orda ilköğretim okulundaydım hep eee çoğunluğunu işte sağlık meslek liselerine, askeri okullara ve şeylere yönlendirdim yatılı okullara. Ve onların da hemen hemen %90'ı memur ve iyi şartlarda yaşıyorlar. Evlenecek kişileri de iyi seçtiler. Bir tanesi haricinde hepsi güzel evlilikler yaptılar. Onlar konusunda da rahatım. Eee Çifteler'den sonra ben Muş'a gittim. Muş'ta PKK'dan çok öğrenci kurtardık. O konuda da çok mutluyum. Eee Muş'ta son dönemlerde Hizbullah'tan çıktık biz. Yani Hizbullah nedeniyle ceza evine girmiş çocuklar işte daha sonra bir şekilde serbest kaldıklarında onlara daha sonra kendimiz ders verip açıktan onların okul bitirmelerini sağladık. O konuda da hiç pişmanlığım yok. Çok mutluyum.” (Hülya)

“Dediğim gibi her farklı okulda farklı öğrenci tipleriyle karşılaştığım için sürekli eee onlara karşı farklı öğrenci tiplerine karşı nasıl davranacağımı keşfettim. Eee iletişim açısından olumlu oldu. Sürekli tabi gittikçe birikim olarak da ders açısından da birikimimiz arttığı için o açıdan da olumlu katkıları oldu.” (Tuğçe)

“Ben bir de lise zamanında stajımı bakım okulunda yaptım. Ha bir de zengin, çok zengin çocuklarıyla çalıştım. O apayrı bir şeydi. Yani elinizin altında korkunç materyal var. Her şeyi görmüş çocuklar var. Ya ben 27 yaşıyordum hiç yurt dışına çıkmadım. Baya baya böyle 6 yaşında olup 9-10 ülke gezmiş öğrencilerim vardı. O apayrı bir deneyimdi. Yani tak diye verdiğiniz her şeyi alan çocuklar vardı. 6 yaşında olup büyüdüğünde ne olacaksınız diye sorduğunuzda genetik mühendisi falan olurum herhalde diyen çocuklarla çalıştıktan sonra bir anda tamamen hiçbir şekilde kışın bile giyebileceği ayakkabısı olmayan çocuklarla çalışmak tepetaklak bir atıyor sizi yani bir bocalıyorsunuz, bir şaşırıyorsunuz. Rehabilitasyonda çalıştığımda gerçekten durumu çok çok çok çok kötü olan öğrencilerle çalıştım. Yani eee düşünün 28 tane öğrencim vardı. 1 tane üniversite mezunu velim vardı. Okuma-yazma bilmeyen çok velim vardı. Hafta sonları oturup onlara okuma-yazma eğitimi verdiğim velilerim oldu benim. Okumayı öğrensinler ki çocuklarına bir şeyler yapabilsinler diye. Zordu.” (Bengü)

“Bingöl'de şöyle bir avantaj vardı orda özel alt sınıftaydım. Özel alt sınıflar biraz daha sınırlı zeka çocuklar, daha böyle kafanıza normal sınıfa yakın bir sistem söz konusu. Çocuklar konuşuyo mesela şuanki çocuklarımdan çoğu konuşmuyor, konuşma çalışıyoruz. Orada daha normal sınıfa yakın çocuklar vardı ve o anlamda hani sınıf öğretmeni gibi hissettim orda biraz, bazen, bazı dönemlerde.” (Derya)

Farklı öğrenci gruplarıyla farklı deneyimler yaşayan öğretmenlerin farklı dünyalar keşfettiği söylenebilir. Bu farklı dünyaların içindeki yaşanmışlıklar için farklı yaklaşımlar sergileyen öğretmenlerin şartlar, avantajlar ve dezavantajlardan bağımsız bir biçimde öğrencilerini en iyi şekilde hayata hazırlanmaya yönelik çaba göstererek öğretmen kimliği algılarında değişimler yaşadıkları ifade edilebilir.

4.1.3.3 Farklı toplumsal bağlamlar

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “farklı toplumsal bağlamlar” kategorisinin, “öğretmene bakış açısı”, “öğretmenin değişime uyumu” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin, toplumun onları algılayış şekillerine göre de biçimlendiği ve öğretmenlerin toplumsal ve teknolojik gelişmelere uyumunun da mesleki kimliğin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilmektedir. Öğretmenler söz zamanlarda ortaya çıkan olumsuz haberlerle mesleğin toplumdaki güvenilirliğinin zedelendiğini ifade etmektedir. Öğretmenler toplumsal bakış açısının eskiye oranla olumsuza döndüğü, öğrencinin öğretmene duyduğu saygının azaldığı görüşündedir. Değişen ve dönüşen toplum koşullarının, algıların ve ahlaki değerlerin de toplumdaki öğretmen algısını dönüştürdüğü belirtilebilir. Öğretmenler toplumdaki ve öğrencilerdeki bu dönüşümün toplumun saygı, değer algılarındaki değişimlerinden, bilgi teknolojilerindeki değişimlerden, öğretmenlerin olumsuz ve zaman zaman da adli suç içeren davranışlarından kaynaklandığı görüşündedir:

“Ama her konuda işte bizim örnek olmamız isteniyo fakat son yıllardaki biliyosunuz toplumdaki dejenerasyondan biz de etkilendik meslek olarak, o üzüyo. Ama benim için önemli olan çocukların özellikle eğitim bazında kendilerini ne kadar hazırlayabilirlerse o benim için kar, geleceğe.” (Hülya)

“...Başta öğrencilerin saygı ortamları değişti. Yani saygı farklılıkları var. 2000’de ben göreve başladığımda öğretmen biraz daha saygı duyulan bi kişilikti. Şimdi o saygı kavramı kalmadı. Öğrenciler yeri geldiğinde ukalaca da konuşabiliyo. Eskiye göre bunlar değişti. Ama biz herşeye rağmen iyi sporcular yetiştirme gayretindeyiz” (Fatih)

“Eee, son dönemde, eee, özellikle şu yaşanan taciz vs. olaylarla beraber, eee, hani bazı anketler olur toplum içinde güven, güvenilirliği veyahut da statüsü en sağlam, güvenilirliği noktasında en iyi olan alanlar diye hep başta öğretmen gelirdi. Son olaylardan dolayı öğretmenliğin de bi güveni sarsıldı. ...Eee, yani bizim yaş grubumuzdaki insanlar benim yaşadığım sıkıntılara yakın sıkıntılar yaşadığı için, eee, öğretmenleriyle ilgili daha samimi böyle dertlerini açabilme durumları, sorunlarını paylaşabilme durumları daha

rahat olduğu için öğretmenlerin hala yani yaşamız büyümesine rağmen dışarda gördüğümüzde saygıyla karşılık verir, eee, veyahut da saygıyla anıyor. Ama bu zamanın gençleri yani açıkçası diğer arkadaşlar da bahsediyor, benim de düşüncem bu nereye gidiyor şu anda belli değil. Yani eskiden öğretmenin bi statüsü vardı. Sınıfta veyahut da okulda bir mevkiisi vardı. Veyahut da toplumun gözünde bi, eee, yeri vardı. Yani bu öğretmen böyle bi davranış kesinlikle yapmaz gibi bakılıyordu. Veyahut da bu öğretmen ben buna çocuğumu çocuğumu emanet edebilirim diye bakılıyordu ” (Kadir)

“Eskiden öğretmen dendiği zaman bence hani ben kendi öğrenciliğimden, kendi çocukluğumdan şey yapıyım. Öğretmen dendiği zaman biz böyle bi saygıyla bakardık. Yani öğretmenimizin gözünün içine bakardık bize ödev versin, aferin desin hani annem de aynı şekilde. Ailemde aynı şekilde. Gördüğüm diğer aileler de aynı şekilde. İşte öğretmen hani bilirkişiydi bizim için. Hani çünkü bu işin eğitimini almış, bize bşeyler öğretmeye çalışan... Şu anda biz öğretmenler hani ne sözümüz dinlenen insanlarız ne işte ıı ya siz hiçbir şey bilmiyorsunuz edasındaki insanlarla uğraşan bi insan olduk maalesef. Yani eskisi gibi ıı işte bi, bi değerimiz yok maalesef. Yani bunda zaman zaman öğretmenlerin de payı var çok da araştırmıyoruz geliştirmiyoruz kendimizi...” (Bengü)

“Üç ay tatili var. Çok da para alıyolar zaten. Yarım gün çalışıyolar. Kız alacaksanız öğretmen olsun. Mutlaka yarım gün evde. Böyle işte toplumumuzun bakış açısı. Hala bi itibar kazanamadı öğretmenler. Ay eskiden öğretmenler daha kıymetliydi. Öğretmenin sözünün üstüne söz söylenmezdi mesela. Ailenin öğretmene güveni tamdı. Ama şuanda öyle değil. Ya bunlar benim için çok da önemli değil aslında. Önemli olan mesleğinizde...ııı...kendinizin, benim yani, ben evet bir yerden bi yere gelebildim, öğrecilerimi bir yere getirebildim.” (Zuhal)

Öğretmenlerin toplumsal, bilimsel ve teknolojik değişime ayak uyduramaması da öğretmenin toplumdaki yerini ve öğretmene olan bakış açısını tartışmaya açmaktadır. Öğretmenlerin gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlama, bilgiye ulaşma ve onu yapılandırarak dönüştürme yeterliliklerinde eksiklikleri olduğu vurgulanmaktadır. Toplumsal bağlamlarda öğretmenlerin kabul edilebilirliğinin, güvenilirliğinin ve saygınlığının artması için bazı öğretmenlerin öz eleştiri vermesinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır:

“Çok büyük bir kitle var 60 yaş civarı, hala çalışmaya devam edip inatla emekli olmayıp gençlerin önünü tıkayıp onların mesleğe başlamasını engelleyen. Vallahi çok olumlu düşünmüyorum bu kitle hakkında çünkü özellikle sınıf öğretmenliğinde belli bir yaştan sonra çocuk seviyesine inmek çok zor. Çünkü karşımızdaki çocuk çok hareketli ki günümüzün çocukları artık pek çoğu hiperaktif. Annesi babasının prensi, prensesi, çok şımarığı... Onları bir pota içerisinde, bir sınıf içerisinde tutmak, onların peşinde koşmak çok büyük enerji, zeka, hoşgörü gerektiriyor. Sabır gerektiriyor. Yaş geçtikçe enerji azalıyor. Sabır azalıyor. Hoşgörü azalıyor ki ben bu 60 yaşındaki arkadaşlarıma gerçekten

hayret ediyorum bu çocuklarla nasıl uğraşabiliyorlar, nasıl enerji bulup okula gelebiliyorlar... Verimli olduğunu inanın düşünmüyorum ” (Figen)

“Ya eğitim kalitesinin niteliğinin azaldığını düşünüyorum ben. : Yani şuan her şey yalap şap denir ya üstünkörü yapıyo birçok anlamda... Gerçekten çok fazla eğitim verildiğini, eğitim, dolu dolu bişey verildiğini düşünmüyorum. Bundan dolayı...ııı...önce kişisel olarak gelişmeyen insanlar meslek anlamda gelişmeye çalışıyorlar orda bi atladıkları bi adım oluyo bence.” (Derya)

“Ders kitabından sürekli ders işleyen birisi değilim mesela. Onun dışında okulumuza akıllı tahtalar geldi. Mümkün olduğunca çok farklı hani multimedya destekli bir eğitim vermeye çalışıyorum. Online sitelerden yararlanmaya çalışıyorum. Öğrencilerin zaten şuan sosyal medya ilgisini çekiyo mesela onlarla ilgili örnekler vermeye çalışıyorum. Teknolojiye ve yeniliklere ayak uydurmaya çalışıyorum” (Davut)

“Şimdi yetişen çocukların mekanik zekası, teknolojik zekası çok fazla. Pek çok öğretmen arkadaşım bunlara teknolojik seviyede ulaşamıyo. Bu seviyeye ulaşmak lazım. Bizler düğmeye basmaktan korkan bir nesil ki bizden öncekiler çok daha farklı. Bi şeyleri yakalayabilmek için zeki olmak lazım. Çocukların seviyesine inebilmek için...” (Figen)

“Ya ben şöyle düşünüyorum öğretmen, kendi mesleğim açısından da düşünüyorum eee, yani elektronik eğitimi açısından da bi de toplumsal gerçekler açısından da şöyle düşünüyorum yani öğretmen toplumda söz sahibi olmalı. Toplumu geliştirmek anlamında söz sahibi olmalı. Toplumda dejenere olan şeylere gözümüzü kulağımızı kapattığımız zaman yarın çoluğumuz çocuğumuz sen ne yaptın bana bunlar olurken, diyeceğini düşünüyorum ben.” (Uğur)

Söz konusu ifadelerde, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine zaman ve emek harcamaları gerektiği, yeniçağın getirdiği gereksinimlere ayak uydurmaları için gereksinim duyulan tüm olanlardan yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğin kimikleşme sürecinde farklılaşan toplumsal bağlamlarda örnek olan, suç işlemekten öte suçlarla mücadele eden, kendini sürekli geliştirerek çağa uyum sağlayan, toplumun değişimi ve gelişimi sürecinde sorumluluk alan ve değişim sürecinde söz sahibi olma iddiası taşıyan bireyler olmasının gerekliliği ifade edilmektedir.

4.1.3.4 Farklı okul tipleri

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “farklı okul tipleri” kategorisinin, “ilkokul”, “ortaokul” “lise” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin çalışılan okul türlerinden etkilendiği; ilkokulda, ortaokulda ve hatta çeşitli lise türlerinde çalışıyor olmanın mesleki kimliğin yapılandırılması süreci ile ilişkisinin bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenler mesleği çalıştıkları okul tipine göre de anlamlandırmaktadırlar. Küçük yaşta öğrencilerle çalışmayı kendi branşları için avantaj

olarak gören öğretmenler olduğu kadar, akademik başarı bağlamında daha büyük yaş grupları ile çalışmayı daha tatmin edici gören öğretmenlerin de olduğu gözlemlenmektedir:

“Hedefim...ııı...daha küçük yaş gruplarına hitap etmek istiyorum mesela ben bi lisede çalışıyorum. Daha önceki yıllarda iki yıl boyunca ilköğretimde çalıştım ortaöğretim kısmında. 6, 7 ve 8. Sınıflarda bizim kendi branşım açısından söyleyeyim daha açık öğrenci...Eee...almaya. Matematiği almaya. 9, 10, 11’e geldiği zaman artık çok geç kalmış oluyosunuz yani toparlayabildiğiniz öğrenci sayısı azalıyor. Dolayısıyla başarı da düşmüş oluyo. Ben artık meslekte birazcık da şey duygusunu da tatmak istiyorum öğrencilerimi iyi yerlerde görmek. Akademik anlamda iyi yerlerde görmek duygusunu, hazzını da tatmak istiyorum. Ama bu 8 yıl içinde 2 yıl ilköğretimde görevlendirildim. Norm fazlası olmamdan dolayı. İşte o ilköğretimde çalıştığım yılları unutamıyorum. En güzel yıllarım onlardı. Sonrasında buraya işte 2011 yılında da bu liseye geldim. Düşük puanlarla alan bu liseye adaptasyonum biraz zor oldu tabi. Çünkü hiç sevmiyolar matematiği bu lisede. Haksızlar mı? Haksız da değiller aslında matematiği yapamadıkları için buraya gelmişler biz onlara hala donanımlı matematik vermeye çalışıyoruz...ııı... o da zor oluyo tabi. İşte o günden beri de burda çalışıyorum.” (Zuhal)

“İlköğretim, ortaöğretim ikisinde de çalıştım. Orda yani küçük çocuklara bi şeyler kazandırmak daha iyi geliyor insana, mutlu ediyö. Onlar sünger gibi çekiyor küçükken. Ama bu ortaokul aşamasına 7., 8. Sınıfa geldiğinde aynı sıkıntılar orda da başlıyo.” (Fatih)

“Geçen sene çalıştığım okul bir ortaokuldu. Eee... Orda özel bir alt sınıfta çalışıyordum. Normal çocuklarla çok fazla içli dışlı oluyoduk. Onların sadece bakış açısı çok enteresan oluyodu... Genç olmanın getirdiği bişey de var sanırım. Onlar sizi mutlu ediyodu o anlamda çocuklar böyle etrafınızda dolanıyo falan. Böyle garip tepkiler veriyolar. Onlar sizi heyecanlandırıyor.” (Derya)

“Yani bu meslek liseleri özellikle Anadolu liselerinden sonra kazanamayan çocukların geldiği liseler olduğu için burda eğitimini üst seviyelere çıkaramıyorum çocuklar açısından. Çocukların gelecekle ilgili planları bile yok. Örnek şöyle vereyim. Dokuzuncu sınıfta bi derse girdiğimde çocuklara seneye hangi bölümü seçeceksiniz dediğimde bile çocuklar meslek lisesinde okuduklarında rağmen onuncu sınıfta hangi bölüme gitceğini bilemiyor” (Uğur)

“Çocuklarla onlar hayata yeni başlıyorken kaşılaşmak çok güzel. Öyle ki herşeyi sizinle şekilleniyor, tüm gelişimlerine şahit oluyorsunuz. Okuyor yazıyor, serpiliyor yavaş yavaş ergenliğe giriyor. Çok seviyorsunuz onları hepsi bir evlat gibi oluyor. Müthiş bir bağ oluşuyor aranızda” (Figen)

Söz konusu ifadelerde ilkokul, ortaokul gibi görece daha küçük yaşta olan öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışıldığında kurulan bağın “sevgi”, “şefkat”,

“bağlılık” kavramlarıyla anlamlandırıldığı, anadolu lisesi, meslek lisesi gibi görece daha büyük yaşta olan öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışıldığında kurulan bağın “akademik kaygı” ve “başarı” kavramlarıyla ilişkilendirildiği, öğretmenlerin öğretmen kimliğinin bu bağlamlarda dalgalanmalar gösterdiği belirtilebilir.

4.1.3.5 Farklı veli profili

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “farklı veli profili” kategorisinin, “anlayış”, “ilgi”, “işe müdahale etme”, “parçalanmış aile”, “sosyo-ekonomik arka planı” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Parçalanmış aile çocuklarının daha özel ilgiye gereksinim duyduğunu belirten öğretmenler günümüzde giderek artan parçalanmış aile gerçeğinin eğitimin amaçları ve öğrencilerin kazanımları eksininde önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin gelir düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda velilerin öğrencinin gereksinimlerini karşılamada kolaylıklar yaşadığını ancak bu gereksinimleri karşılarken öğrencilerle birebir ilgilenmediklerini belirtmektedirler. Velilerin öğretmenlerle olan etkileşimini “varlık-yokluk” ekseninde tartışmak mümkündür. Öğrencilerine çok fazla olanak sağlayamayan yoksul velilerin öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki emeğini daha fazla sahiplendiği, maddi durumu iyi, varlıklı velilerin ise sağladığı olanaklara sığınarak öğretmene daha eleştirel yaklaştığı vurgulanmaktadır. Öğretmenler velilerin işlerine gereğinden fazla müdahale ettiğini, kendilerini ilk fırsatta okul yönetimine ve Alo 147 şikayet hattı aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na şikayet ettiklerini ve bu durumun kendilerinde rahatsızlık yarattığını ifade etmektedirler. Bilinçli velilerle öğrencinin kazanımlarının daha iyi olduğu, bilinçsiz velilerin sadece öğretmenle tartıştığı ve bu durumun öğrenci kazanımlarına yarar sağlamadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin çalışılan okulun veli profilinden etkilendiği, velilerin eğitime ve çocuklarına yönelik ilgilerinin ya da bağlama göre değişkenlik gösterebilen ilgisizliklerinin, velilerin öğretmenlerin işine müdahil olmalarının ya da anlayışlı olmalarının öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilir:

“Biraz da en büyük sıkıntı bence çocukların aileleriyle olan sıkıntılar. Yani mesela son dönemlerde özellikle çok fazla karşılaşıyoruz. Anne bana ayrı, işte çocuk kısmen annede kalıyo. Ara ara gidiyo babayı görüyo. Ya da baba hiç sahiplenmemiş çocuğu. Bunla alakalı birçok sıkıntı var. Yani ben hani böyle çok fazla çocuklarla bu tarz diyaloglara yani çok derinlerine girmemeye çalışıyorum. Bu tarz durumlar bizi de çok etkiliyor tabi”
(Burak)

“Mesleğin zor yanları gerçekten, eee, öğrencilerimizin, eee, hepsinin farklı bir hikayesi var. Yani öğretmen mesela girdiğim sınıflarda, eee, çocuklara hani zaman zaman çekip özel olarak görüştüğüm de oluyor. Hepsinin çok farklı hikayeleri var, eee, hepsine aynı anda hitap etmek zor oluyor gerçekten. Yani aile, parçalanmış aileler var çok farklı konularda ailesinin yanında kalamayan öğrencilerimiz var.” (Fatih)

“.... Veli profilleri etkili oluyo. Gittiğim yerlerde çalıştığım kurumlarda da daha çok kenar mahallelerdi. Yani ilk zamanlar bunun çok farkına varamıyosunuz yani veliyle bağlantı kurayım işte onlara derdim anlatayım ama gün geçtikçe onları da işin içine katmanız gerektiğini düşünüyorsunuz ama beklediğiniz tepkiyi göremeyince etkiye karşı bi yılgınlık oluyo yani muhakkak. Velilerde böyle buluttan nem kapma olayı var her şeyden şey bulup bi şikayet etme eğilimi var öğretmeni malesef.” (Davut)

“Bitlis’te aileler biraz daha farklı çünkü işi bilip de oraya giden çok fazla insan yok zaten çok yeni bi meslek hani...Böyle yeni yeni uzmanlık alanı olan bi meslek bizim. Çok fazla Türkiye’de dağılmış durumda değil bu yüzden. Oraya gittiğinizde çocuklardaki değişimi gördüğünde aileler çok olumlu dönüt veriyö burdaki gibi minimum değil. Daha yüksek dönüt veriyö. Bu anlamda mesela ordaki yerler şu anlamda daha sıkıntı. Gizli gizli sınıfa aldığımız çocuklar da oldu mesela. Kesinlikle istemiyo girmesini. Etiketlenmesini...böyle bişeyi kabul süreçleri mesela bi tık daha zor. Eskişehir çok daha farklı bi yer bu anlamda, burası özel eğitimin kurulduğu yer. O yüzden aileler burda biraz daha farklılar. Çok çabuk değişebiliyolar...ııı...çok daha bırakmışlık söz konusu. Daha fazla performans sergilemeleri gerekiyor ama bu, burda çok fazla imkan olduğu için genelde topu atmayı tercih ediyolar. İşte oraya da gönderiyoruz buraya da gönderiyoruz, maddi imkanı olan da olmayan da aynı savunmayı yapıyo. ‘Biz her şeyi yapıyoruz. İşte devlet hak sağlıyo rehabilitasyona götürüyoruz... ..Okula gönderiyoruz işte daha napalım? Fikri var daha çok. Bir yılgınlık oluyor tabi. (Derya)

“Ya çok o kadar tatlı insanlar var ki böyle gelip yani sizi mesleğinizin doruğuna çıkaran, çok fazla tat almanızı sağlayan, işi yaptığınız işten gurur duymanızı sağlayan ama gün geliyor bakıyosunuz dibe vurmanızı sağlayan insanlar da oluyo. Dibe vuruyosunuz. Artık diyosunuz ki ben bugün bu işi bırakıyım. Ertesi gün işe falan gitmiyim. Bu tip insanlarla da karşılaşıyosunuz. “...Mesela kişinin gelir seviyesi, tabi herkes için değil bilmem ne olup da, çok üstün seviyelerde olup da çok değer veren insanlarla da karşılaşıyosunuz ama gelir seviyesi yükseldikçe öğretmene bakışında bile böyle bi alaycı, daha böyle bi aşağı seviyede baktığını hissediyosunuz.... Bazı aileler çocuklarının gerçekten kusursuz olduğunu düşünüyorlar ki ne kadar başkalarına zarar verdiklerini bilseler bile bunu kabullenmek istemiyolar. Bu tip ailelerle sıkıntı yaşıyoruz. Bunlar da sahidten zor ki yeni nesilde, yeni veli profilinde bu tip insanlarla daha çok karşılaşıyoruz. İstiyo ki çocuğu herkese zarar versin ama onun çocuğuna kimse hiçbi şey yapmasın. Onun çocuğu bir tane, prens, prenses... Bunlar da sizi yıpratıyor tabi, işinize olan sevginizi azaltıyor... Şevkinizi kırıyor velinin işe bu derece müdahil olması bazen. Bizde dediğim gibi eee veliler yani çok fazla ilgili olduklarını düşünüyorlar ama öğretmenin içine de bi o kadar

müdahale ediyolar ve bu hiç hoş değil gerçekten. Hani eee tabi ki de iş birliği olacak öğretmenle veli arasında, derse katılım olacak ama eee yani gerçekten velilerle sıkıntı yaşanıyor.” (Tuğçe)

“...Çalıştım, çalıştım. Köy okullarında da çalıştım. Kenar mahallelerde de çalıştım. Gerçekten bu, bu şekilde merkezi bir okulda çalışmak insanın hırsını arttırıyor. Biz başka yerlerde ders kitaplarını bitirirdik, bir kaynak belki biterdi bitmezdi, biz burada 8-10 kaynak. Çünkü çocuk alıyo, veli yaptırıyor. Veli nasıl hırslı... Eve kaynak gönderiyorum ben hiç yapmadığım, bu zamana kadar hiç yapmadığım, kaynak göndermezdim ben yapardım sadece. Özellikle benden kaynak istiyolar iki yıldır. Ev için de. Sadece benim hiç ilgilenmediğim 2-3 kaynak eve gönderiyorum. Veliye yaptırıyor onu. Hazırlayıp gönderiyolar çocuklarını. Ödev veriyorum takır takır takır takır en iyi şekilde yapıyolar. Bu sınıfımda yani veli müthiş bir şekilde hırslı. Bu da benim de kendimi geliştirmeme sebep oluyo meslekteki keyfimi arttırıyor. Çok daha fazla kaynak çalışıyorum. Kaynaklarla sınıfta iki dakika bile boş zamanımız yok. Onu kapatıyoruz, onu açıyoruz. Onu kapatıyoruz, onu açıyoruz.” (Figen)

“.... Evet yani eee o çocukların bilgiye ve ilgiye daha aç olduğunu hissediyorsunuz. Yani o çocuktan onu alıyorsunuz. Aileler de aynı şekilde. Yani şey diyen velilerim vardı. Yani bizi buraya getirip saçma saçma konuşacağınıza para verin bize diyen velilerim de oldu. Ama bana tutup da hocam ben bu çocuğa ne yapabilirim diye sınıfıma gelip ağlayan velilerim de oldu. Hani ben çocuğuma bir şey katamıyorum, ne olur bana yardım edin diyen velilerim de oldu. İşte o zamanlarda gerçekten bi yani öğretmen olduğunuzu o zaman anlıyorsunuz. Bir işe yaradığınızı anlıyorsunuz. Her şeyden önce. Ama şimize karışanlar da çok... Ya bana kalkıp da gelip işte hocam senin çocuğunla bunu bunu çalışmanı istiyorum diyebilecek insanlar var. Yani herkes her şeyi bildiğini iddia ediy o şu anda maalesef işte internetten araştırıyo geliyo bana” (Bengü)

“Aslında aileler bu noktada çocuklarını en iyi şekilde okula hazırlarsa. Yani hani ödevini niye yapmadın değil yani bi öğretmen hani çocuğa ödev niye yapmadın diye zaten kızmaması gerekiyo. Daha çok yani o şartları neden sağlanmadığı yani aile neden bu şartları sağlayamadı ya da çocuk ne kadarını öğrendi ne kadarını öğrenemedi? Hani ödev işin biraz sembolik kısmı gibi geliyo bana. Bu noktada aileler de işte kontrol ederse çocukları. Yani ne öğrendiniz işte okulda naptınız, günün nasıl geçti gibi sorularla öğrencileri motive ederse daha iyi olur diye düşünüyorum. Yani notların da tabi bi şekilde artık e-okuldan mesajlar geliyo, sms bilgilendirme oluyo bu şekilde kontrol ediyolar ama eee nattan ziyade çocuğun hani eee duygularına eee hitap etmeleri ailelerin benim için daha değerli.” (Özlem)

“Yani herkes bir öğretmen edasıyla, öğretmene nasıl davranacağını anlatıyo, bilgisi var yani biraz toplumda küçümseniyo gibi geliyor bana. Veli her seferinde geldiğinde 30 tane çocuk var, 30 tane çocuk için farklı taleplerde bulunuyo. Yani veli iş öğretiy o gibi bu durumda, pozisyonda. Herkes kendi çocuğuna göre eğitim verilsin istiy o.” (Uğur)

“...Yaptığım davranışlardan dolayı acaba yanlış anlaşılıp da bi soruşturma geçirir miyim, bi veli çıkar ortaya sırf bu öğretmeni süründüreyim birazcık uğraştırayım diye acaba beni, eee, milli eğitime şikayet eder mi veyahut da 174’tü yanlış hatırlamıyosam Alo Milli Eğitim Hattı’na şikayet eder mi diye çekiniyosun. Bana göre ilk önce dediğim gibi velinin elini çekmek gerekiyor eğitimden.” (Kadir)

“İşte öğretmenin soruşturmaları direkt, velinin şikayetiyle yapılan soruşturmaların biraz dikkate alınması gerekiyo bence. Alo 147 hattımız var meşhur biliyorsunuz. Yani öğretmen, ne yaptığını bilmeden veli, çocuğunun ağzına bakarak direkt seni telefonuna şikayet ediyor ve soruşturma açılıyor sana.” (Fatih)

“Rehabilitasyonda çalıştığımda gerçekten durumu çok çok çok kötü olan öğrencilerle çalıştım. Yani eee düşünün 28 tane öğrencim vardı. Ailelerin maddi durumu çok kötüydü. 1 tane üniversite mezunu velim vardı. Okuma-yazma bilmeyen çok velim vardı. Hafta sonları oturup onlara okuma-yazma eğitimi verdiğim velilerim oldu benim. Okumayı öğretiler ki çocuklarına bir şeyler yapabilsinler diye. Zordu.” (Bengü)

Söz konusu ifadelerde velilerin davranış örüntülerinin eğitim düzeyine, öğrencinin öğrenim gördüğü okul tipine, öğrencinin bireysel özelliklerine, velinin sosyo-ekonomik ve kültürel arka planına göre değiştiği vurgulanmaktadır. Velilerle etkileşimin öğrencinin gelişimi, kazanımları ve akademik başarısında önem taşıdığı ifade edilebilir. Geliştirilen eğitim politikalarının, okul yönetimlerinin uygulamalarının öğretmen ve veli arasındaki işbirliğini arttırmaya yönelik adımlar içermesinin öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algılarındaki veli kaynaklı dalgalanmaları azaltabileceği belirtilebilir.

4.1.3.6 Farklı yöneticiler

“Bağlamsal etmenler” temasının kategorisi olan “farklı yöneticiler” kategorisinin, “destekleyici” ve “zorlaştırıcı” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğinin birlikte çalıştıkları yöneticilerin davranışlarından, öğretmeni destekleyici olup olmamalarından, örgütsel gereksinimlere kayıtsız kalıp kalmamalarından etkilendiği, okul yöneticilerinin yönetsel süreçlerdeki tutumlarının öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin uzmanlık gücünün ve öğretmenlerin branş uzmanlıklarına saygı duymalarının öğretmenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler kendini sürekli geliştiren, mesleki gelişim olanakları sağlayan ve bunlar için öğretmenleri teşvik eden, kendilerine güvenen okul yöneticileri ile çalışmanın öğretmen kimliği algılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin bir rehber, bir yol gösterici olarak hareket etmesi, veli ve diğer paydaşlarla etkileşimde köprü görevi görerek birleştirici bir güç olması beklenmektedir.

“Müdürümün algısı, eee, yani, sağ olsun müdürümün dediği hocam uzmanı olan sizsiniz, siz sınıfta ne yaparsanız benim kabulümdür, hani özel eğitimin ö’sünden anlamıyorum ben diyen bir müdürüm var. Eee, onun da dediği; işte hocam çok uğraşıyorsunuz, çok çalışıyorsunuz bu çocuklarla, işte biz bir sürü etkinlik yapıyoruz çocuklarla, etkinliklerimizi sergiliyoruz, işte sınıf pa, okul panolarına asıyoruz, sınıfımıza davet ediyoruz diğer öğretmenleri, diğer çocukları, gönüllüleri. Ve müdürümün dediği de o, hani hocam gayet güzel çabılıyorsunuz bu çocuklarla, bu çocuklara bir şeyler katmaya çalışıyorsunuz oluyor yani. Bütün sınıfları dolaşıp tek tek, otizmin ne olduğunu anlatmak istediğimi söyleyip 3 Aralık Dünya Engelliler Günü’nde bütün sınıflara seminer verdim ben ve bu, müdürümün gerçekten hoşuna gitti ve çok mutlu oldu yani. Biz düşünemedik hocam sağ olun, hani neyin ne olduğunu siz yaptınız bize diye ki dört yıldır kadrolu, ya kadroluyu geçtim artık dört yıldır alan mezunu bir öğretmen girmemiş bu öğrencilerin dersine maalesef O da Anadolu işitme engelliler öğretmenliği mezunuydu benim müdürüm de, önceki okulumda, rehabilitasyonda çalıştığım. Hani, eee, onlarla aynı şekilde eğitim aldığımız için, bir de gerçekten çok iyi bir kadroya denk geldim, işini gerçekten en az benim kadar seven insanlarla çalıştım. Hani o da çok önemli. Bir birimize çok fazla şey kattık. Bu şekilde devam ettik. Hala daha görüşüyoruz.” (Bengü)

“Yani bizim idarecimiz gerçekten çok iyi bi idareci şu anda. Kendisi mesela eğitim yönetiminde yüksek lisans yapıyo. Bu bence artı bi yön yani. Onun haricinde ikili diyalogları olsun, kendini yetiştirme olsun eee ya da siyasi anlamda her hangi bi baskı vesaire hissetmiyoruz biz kurumda. Eee ya da bizi açıkçası sürekli destekleyen bi idare var şu anda. Ya arkadaşlar niye yüksek lisans yapmıyorsunuz diye soruyo mesela. Hiçbi idareci, hani ben bugüne kadar 5-6 kişiyle çalıştım. Hiçbiri bana böyle bi soru sormadı. Yani bizim herhangi bi problemimiz olduğu zaman gerçekten eee olumlu anlamda ilgileniyo, sorunuz olduğu zaman çözmeye çalışıyorlar. Eee o anlamda idaremiiz ya da kurum açısından değerlendirildiği zaman ben olumlu olarak düşünüyorum. ” (Burak)

“Eski okul müdürüm önemlidir benim için. Çok konuda çok yetiştirdi. Eee okul müdürüm yönetmeliklerin nasıl okunacağını, yönetmeliklerin işte en son tümcesine, ancak ifadeye dikkat edilmesi gerektiğine kadar öğretti bana.” (Hülya)

“Gerçekten mesleğimi seviyorum ama son iki yıldır biraz böyle bi hani heves kırgınlığı var hani okulda yaşadığımız olumsuzluklar, yönetimle yaşadığımız sorunlar bizi soğutuyor. Bi de bu klasik yönetici kafasının dışına çıkılması gerektiğini düşünüyorum. Yani bir eleştiri hakkı olmalı öğretmenlerin bulunulan ortamda. Yani olumlu okul kültürü oluşturulmalı. Ne bileyim daha çok öğretmenlerin okulda kalması için farklı sebepler olmalı yani sadece orası bir işyeri olarak görülmemeli. Aynı zamanda işte bi, sıcak bi eğitim ortamı olmalı yani öğretmenler arasındaki bu olumlu diyalog öğrencilere de yansıyo muhakkak.

...İnsanlar çalıştıkları ortamda kendilerini rahat hissetseler daha verimli olacaklarını düşünüyorum. Müdürler sıkıntı yaşadığın zaman yani okul değiştirmek istiyosun mesela yani benim şuan istediğim şey o. Yani başka bi okulda olsam başka bi yöneticiyle çalışsam o gidemeyeceğine göre ben gideyim diyosunuz. 3 yılı doldurup hani şafak sayar gibi böyle gün sayıyorsunuz. Tabi başka kişilerde de bunu görünce hani anormallik bende değil diyosun bi şekilde kendini rahatlatıyosun hani ben işime bakayım diyosun ama gene de tabi olumsuz etkiliyo yani bi yöneticinin tutumu bence okulda en çok etkileyen şey. ” (Davut)

“Valla eee açıkçası ben idare ya da yönetim anlamında daha böyle sahiplenme bekliyorum. Hani eee çünkü sahiplenme oldukça eee insanın kendi mesleğini daha çok otomatikman sahiplenmesi yani idareciniz ya da devlet sizi, kurum sizi ne kadar koruyo da ya da ne kadar arka çıkıyosa ya da sizin için napabiliyosa siz de açıkçası mesleğinize o yönde yaklaşıyorsunuz üç aşağı beş yukarı.” (Fatih)

“...Ben mesela bu okulun bir öğretmeni olarak, eee, eğitimlerim olsun, maddi manevi yönden destekler olsun alabilirim diye görebilirsiniz. Eee en basitinden bi sergi yapma durumumuz var mesela bizim şu anda, eee, yani gidip de bu sergiyi açacağımız yeri ayarlaması veyahut da işte gerekli görüşmeleri yapabilecek duruma getirmesi, eee, isteriz. Eee, ama şu ana kadar pek o kadar bi destek göremedik müdürümüzden malesef.” (Kadir)

“...Eee idare açısından düşünürsek idare de mümkün olduğunca hem maddi anlamda hem de manevi, maddi anlam materyal sağlama konusunda öğretmenlere. Eee manevi anlamda da yine destek sağlama açısından eee katkıları gerekiyo.” (Tuğçe)

“Öğretmen desteklenmeli...ııı...ve her insan olduğu gibi bakın sadece öğretmen demiyorum, her meslekte...İşte anneniz de olsa babanız da olsa işte doktorunuz da olsa kim olursa olsun...ııı...nasıl...övgü güzel bişey yani övülmeyi de bekler. Yani takdir edilmek diyim ben ona. Takdir edilmek güzeldir. Yaptığınız her davranışta mutlaka takdir edilmelisiniz diye düşünüyorum. Desteği bu anlamda da görmelisiniz. Ya da yapmak istediğiniz bir şey hakkında mutlaka arkanızda birilerinin olduğunu bilerek hareket etmek sizi daha da özgür kılıyo, daha güvenli kılıyo. O da önemli. O yüzden idare çok önemli.” (Zuhal)

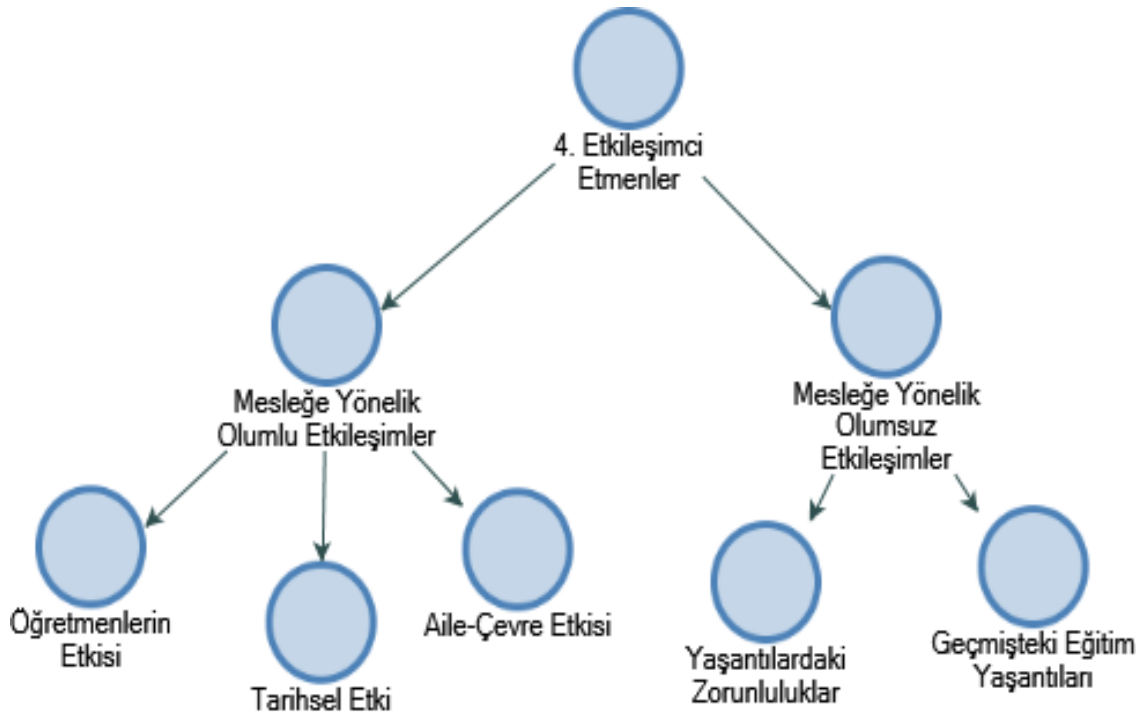
“Müdürüm vardı Selahattin Hırmalı ilk atandığım okulda Sinop’ta başladım göreve Sinop Ayancık ilçesinde, onun tutumları idareci tutumları çok hoşuma gitti yani insaniyeti, tavırları tabi ki her şeye olur diyen bi müdür değildi ama çok anlayışlı ve iletişimi çok kuvvetli bi müdürümdü, hala görüşüyorum kendisiyle. O, onları örnek aldım mesleğimde” (Uğur)

Söz konusu ifadelerde destekleyici okul yöneticileriyle çalışmanın öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde daha verimli ve istekli kıldığı belirtilmektedir. Okul yönetiminden destek bulamayan, ilişkileri ve süreçleri zorlaştıran yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ders içi ve ders dışı etkinlikliklerde çok da istekli olmadıkları, kendilerini güvende hissetmedikleri ve okul değiştirme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Okul

yöneticilerinin etkili, verimli ve güvenli bir okul atmosferinin oluşmasında en önemli figürlerden biri olduğu belirtilebilir.

4.1.4. Etkileşimci etmenler

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden ortaya çıkan temalardan dördüncüsü “etkileşimci etmenler” olarak ifade edilebilir. Etkileşimci etmenler, öğretmen kimliğini oluşturan ve geçmişten gelen durumlara göre değişen etmenlere vurgu yapmaktadır. Etkileşimci etmenlerin geçmişteki yaşantılarından, rol model alınan eğitimcilerden, aile ve çevre etkilerinden, bireylerin yaşantılarındaki zorunluluklardan, ülkenin yetiştirdiği eğitim öncülerinden ve ülkenin milli hafızasındaki hikayelerden kaynaklanan etmenlerden olduğu ifade edilebilir. Bu etkileşimci etmenler boyutu geçmişteki öğretmenlerden, eğitim yaşantılarından, bireysel yaşantılardaki zorunluluklardan ve tarihsel süreçte önemli yer tutan eğitimci figürlerden etkilenebilir ve uzun vadeli öğretmen kimliği ile ilişkilidir. Etkileşimci etmenler temasının, “mesleğe yönelik olumlu etkileşimler”, “mesleğe yönelik olumsuz etkileşimler” kategorilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Etkileşimci etmenler temasını oluşturan kod ve kategoriler Şekil 4.5’te gösterilmektedir.



Şekil 4.5 Etkileşimci Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar

4.1.4.1 *Mesleğe yönelik olumlu etkileşimler*

“Etkileşimci etmenler” temasının kategorisi olan “mesleğe yönelik olumlu etkileşimler” kategorisinin, “öğretmenlerin etkisi”, “tarihsel etki”, “aile-çevre etkisi” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin, tarihsel süreçlerdeki olguların, ailenin ve çevrenin tutumlarından etkilendiği, geçmiş yaşantılardaki olumlu veya olumsuz etkileşimlerin öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenler meslek seçimlerinde ve mesleklerindeki uygulamalarında, eğitim yaşamlarında kendilerinde iz bırakan öğretmenlerinden etkilendiklerini ve onları örnek aldıklarını ifade etmekte, onlardan edindikleriyle kendi uygulamalarındaki davranış kalıpları arasında ilişki kurmaktadır.

“Başkalarının bende ıııı nedense otoriter öğretmen gibi algılanmak istiyorum o çok enteresan bişey ki herkes de aynı şeyi diyo işte hocam siz çok otoritersiniz bilmem ne falan aslında değilim o kadar. Ama...Bilmiyorum ya ya da yani ııı şey örnek aldığım öğretmenimden kaynaklı olabilir. Lisedeki öğretmenimden kaynaklı ve çünkü gerçekten otoriter bir kadındı ya böyle tırsardık ama çok severdik kendisini. Sanırım öyle bir öğretmen olmak istiyorum ben de ama ıııı ya çoğu velim de aynı şeyi diyo ama hani hocam işte siz gerçekten otoritersiniz kendinizi dinletiyosunuz diyolar bunu da başardım sanırım ama işte bazen abartabiliyorum. Çıldıırabiliyorum ben de çocuklarla konuşurken.” (Derya)

“Ben ilkokul öğretmenimi çok severdim. Bir bayandı benim ilkokul öğretmenim. Ben Muş’ta okumuştum ilkokulu. Muşlu bir bayan öğretmendi. Çok şeker bi bayandı. O sevdirmişti bana öğretmenliği. Rol model olarak, evet. Ara sıra düşünürüm öğretmenim nasıl davranırdı. Onun gibi belki olmaya çalışıyorumdur. Bir de, Edebiyat öğretmenim vardı lisedeyken, ismini verebilirim, Muzaffer Atlısoy, çok mükemmel bi edebiyat öğretmeni idi. Eskişehir’de şimdi görüşüyoruz hala. Eşimle de tanışıyo. Yani karşıda karşılaştığımızda uzun uzun sohbetlerimiz olur. Çok yakışıklı, çok efendi, harika bir insan. Nasıl bir edebiyat dersi verirdi bize, Kanatlı Lisesi’nde ydik o zaman. Saatlerce biz onu dinlerdik, isterdik ki bütün boş derslerimize Muzaffer Bey gelsin, bize edebiyat anlatsın. Nasıl sevdirmişti bize dersi, öğretmenliği, edebiyatı... Bunlardır, bunlar mesleklere yönlendirirler genellikle öğrencileri sosyal öğretmenleri, sosyal bölümü öğretmenleri.” (Figen)

“Fera Kocanur diye bi ilkokul öğretmenim vardı. Yani, eee, çok desteğini gördüm, çok maddi manevi. Bir de onun dışında ortaokulda bi Türkçe öğretmenimiz vardı. Hala bende izi vardır. Hatırası vardır. İlkokul öğretmenim, ve bu özellikle ilkokul öğretmenim ve ortaokul öğretmenim baya bi etkili oldu mesleği içselleştirmemde ” (Kadir)

“Ortaokuldayken bir İngilizce öğretmenimiz vardı. Çok farklı bir karaktere sahipti yani böyle derste çok hareketliydi. Şarkılar söyletirdi bize. Oyunlar oynatırdı. Verdiği ödevleri bile şuan çok net hatırlıyorum yani 6. Sınıfı bu. Ondan çok etkilenmiştim. İsmi Gülhan Basmacı. Çok aradım daha sonraki süreçte şimdi ulaşamadım ona ama. En çok o etkiledi diyebilirim yani” (Davut)

“Ortaikinci sınıfta, beden eğitimi öğretmenliği kararını aldım. Öğretmenimiz sayesinde oldum, beden eğitimi öğretmenimizi çok sevdiğimiz için.” (Fatih)

“Kendi öğretmenlerim. Onlardan çok ilham aldım. Eee tabi git gide öğrendikçe onların hakkındaki bilgileri de onlara da ilgi duymaya başladım. İlk başta, ilk etapta benim için somut örnekler önemliydi, kendi öğretmenlerim... Mesela, ilkokul öğretmenimi eee çok seviyodum ki hala daha böyle hep anarım kendisini. Evde de hatta okuldan döndükten sonra kendisini böyle taklit falan ederdim. Çok severdim kendisini. Ondan bi etkilenmişliğim var. Daha sonra da eee ortaokulda matematik branşını çok sevdiğimi fark ettim. Matematik öğretmenimi çok sevmiştim yine aynı şekilde. Ondan sonra öğretmen olmaya karar verdim.” (Tuğçe)

“...Çok donanımlı öğretmenlerimiz vardı lisedeyken. Aynı zamanda bize öğretmenlik yaparken fabrika kurulumu yapan derecede öğretmenlerimiz vardı. Dışarda sanayi iş yapanlar hatta hala sanayii iş yapıyo, sosyal medyadan takip ettiğim öğretmenlerim var. Hala devam ediyorum yani kendini hep yenileyen öğretmenlerim vardı onlardan o özelliği kazandım açıkçası. Yani bizde konular sabittir. Elektronikte müfredat çok değişmez ama baktığımız zaman dışarda, piyasada elektronikle alakalı birçok değişme olur. Ben bunları bilmek zorundayım. Ve bunun kursu olsun işte ne biliyim araştırması olsun yapıyorum kendi mesleğimle alakalı. Bunların birçoğunda lisedeki öğretmenlerimin katkısı var. Yani yaşları 60’a yaklaşmasına rağmen ben sosyal medyadan takip ediyorum çok yeniliklere açık deva ediyolar onlardan da yararlanıyorum, hala irtibat halindeyim. Eee, etkilediler tabi ki. ” (Uğur)

“Kulakları çınlasın...ııı... lise öğretmenimin...ııı...çocuk gelişimi bölüm öğretmenimin çok büyük etkisi vardı. Gerçekten çok iyi bir öğretmendi. Çok otoriter bir öğretmendi aslında yani birazcık tırsardık kendisinden ama kendisine çok büyük saygı duyardım.” (Bengü)

“...Ama asıl etkileyen sanırım benim flüt hocamdı. Lisede okurken flüt hocam gerçekten çok iyi bi öğretmendi. Ve ben de ona naz...yani ondan gördüklerimi şimdi yani şey olarak düşünüyorum hani ondan aldım şimdi artık sıra bende ben öğretiyorum gibi.

...Aynen bi bayrak yarışı. Yani herhalde lisede beni okutan flüt hocam gerçekten beni öğretmenlik açısından çok etkilemiştir. Çünkü kişisel anlamda olsun eee donanım anlamında olsun çok, iki anlamda da çok iyi performansı çok yüksek biriydi.” (Burak)

Öğretmen kimliğinin oluşumunda tarihsel süreçlerin, tarihsel süreçlerdeki kurumların, aynı kültür ve coğrafya içerisinde yetişmiş eğitim öncülerinin, eğitim

öncülerinin başarı hikayelerinin etksinin olduğu da gözlemlenmektedir. Ülkenin saygın kurumlarından yetişmiş ve büyük başarılarla imza atmış öğretmenlerin toplum nezninde de daha fazla saygı gördüğü vurgulanmaktadır. Köy Enstitülerinde yetişmiş öğretmenlerin çok donanımlı mezun oldukları, bazı mezunlarının ülkenin sanat ve eğitim çizgisine yön verecek kadar büyük eğitim öncüsü ve sembolü oldukları, öğretmenlerin eğitim felsefesini etkileyebilecek kadar büyük önem taşıdıkları ifade edilebilir.

“Toplumda eski saygınlığı vardı işte, köy enstitüsü mezunu öğretmenlerimiz çok topluma önderlik etmişlerdir. Bence öğretmen önder konumunu köylerde, şehirde, toplum arasında önder konumunu tekrar kazanmalıdır.” (Uğur)

“Kendi mesleğimi zaten söyledim ben İsmail Hakkı Tonguç’un o lafı “bilyosan yapmalısın” lafı üzerine kurdum bütün derslerimi, bütün sistemimi, girdiğim uygulamalı derslerin hepsi, meslek derslerimi. Çocuklara yaptırarak, yaparak yaşayarak öğretme. Minimize hali, yani köy enstitülerinin çok minimize halini yapmaya çalışıyorum açıkçası. Yapsınlar, görsünler, çalıştırsınlar kendileri çünkü daha kalıcı oluyo başka türlü çok etkili olmuyo yani... Şimdi bizim, benim girdiğim dersler genelde uygulama ağırlıklıdır. Benim bi de şey de okumalar yaptım İsmail Hakkı Tonguç hocanın üzerine okumalar yaptım. O da diyo ki felsefesi şu bilyosan diyo yapmalısın. Yani bi şeyi bilyosan yapmalısın. Onun üzerine zaten köy enstitüleri kuruluyo, devam ediyö. Ben de o stratejiyi geliştiriyorum. Ben şimdi uygulamaları derslere girdiğim dersler. Her zaman için çocuğa uygulamayla öğretmeye çalışıyorum. Yani bizim işte projeksiyondan yansıtıp da gösterdiğime durumumuz da var hani akıllı tahtadan fakat hayır ben tam tersine çocukları işin içine katmak ağırlıklı. Kendi takım çantam var. Yani hepsi çocuklara açık... Bırakıyorum kurcalasınlar incelesinler baksınlar...”

...Şimdi şöyle bi eleştiri yapıyorum. Ben bunu bi kaç yerde de yaptım. Eee, şimdi 1943, 43 ya da 44 yılında Çifteler’de köy enstitüsü kuruluyo işte Eskişehir’in girişinde Mahmutiye’de. O yıllarda orda elektrik üretiliyö. Yani, 43 yılında orda, köy enstitüsünün hepsinde ordaki sudan elektrik enerjisi elde ediliyö. Bizim alanımız yıl 2016’dayız. Bizim okulumuzda yenilenebilir teknoloji alanı var yani bu iş üzerine. Rüzgar santralleri, işte güneş santralleri... bi lamba bile yakmışlığımız yok. Yani 1943 yılında bizim hocalarımız bunu yapmış bizim de yapmamız lazım. Bunu bi kaç yerde söyledim benim dalım değil arkadaşları da uyardım. Eee, yani, örnek almamız gereken o var, kaç yıl olmuş 60- 70 yıl önce yapılmış bu iş.” (Uğur)

“...Keşke şimdi de devam etse dediğimiz örnek okullar Köy Estitüleri. Eee yani bunlarda birebir okuduklarımız ya da öğretmen okulu mezunlarıyla görüşmelerimizde falan gerçekten çok güzel, ülkemiz açısından çok yararlı olabilecek hikayeler duyduk zaman zaman. Eee bunlarda tabi ki benim kendi öğretmenlik açımdan düşündüğüm zaman gerçekten beni olumlu yönde etkiliyolar.” (Burak)

“Şimdi eskiden özellikle köy enstitüleri döneminde bi öğretmen her alanda yetenekli diyim yani bilgi sahibi olarak öğretmenliğe başlıyordu, şimdi o köy enstitülerinin eğitimi kalmadı. Mesela o zaman diyo öğretmen köye atandığında o köyün herşeyiydi. İnek doğurtturmayı da biliyodu, tarlada böceğe karşı nasıl savaşılcağını da biliyodu, kaynak yapmayı da biliyodu, marangozluğu da biliyodu. Ama şimdi artık uzmanlaşıldığı için branşlarda eski öğretmenlik yok tabi. Ben dersime giriyim gidiyim mantığında öğretmen sayımız çok fazla şu anda.” (Fatih)

“Eee yani bunlarda birebir okuduklarımız ya da öğretmen okulu mezunlarıyla görüşmelerimizde falan gerçekten çok güzel, ülkemiz açısından çok yararlı olabilecek hikayeler duyduk zaman zaman. Eee bunlarda tabi ki benim kendi öğretmenlik açımdan düşündüğüm zaman gerçekten beni olumlu yönde etkiliyolar. Yani motivasyonumu arttırıcı şeyler. Bi öğretmen okulu emeklisi bi arkadaşla tanışmıştım. Kısaca bahsetmem gerekirse...Mesela yaşı zannediyorum ki 80 civarıydı. Emekli olmuş. İsmail Hakkı Tonguç’lar falan işte bizim ilahımızdı tanıştık ettik falan diye böyle bahsetti biraz. Köy kahvesinde rastladık birbirimize. Eee adam kısaca bi şey anlattı işte bi 5.sınıf okuturken bi çocuğ ailesine demiş ki bu çocuğu mutlaka eee alın tutun elinden, yüksek okul okusun. Kafası çok çalışıyo. İlerde bi şeyler olur bu çocuktan demiş. Eee adamı bulmuş bu genç eee savcı olmuş sanırım yanlış hatırlamıyosam. Ya hocam diyo sizin sayenizde ailem beni okuttu diyo. Yoksa diyo benim ailem diyo köyden herhangi bi vatandaştı yani. Çiftçiydi okutmayı falan ben de çiftçi olcaktım diyo. Sizin sayenizde bu konumdayım dileyin benden ne dilererseniz gibi bi laf etmiş. Bizim hoca da şey demiş ya demiş ilerde sen de bikaç kişinin böyle elinden tutarsan bu ülke için faydalı birer birey olmaları yolunda desteklersen bu benim için *en güzel kardır demiş. Mesela çok güzel örnekler bence bunlar*” (Burak)

“...Valla benim babam etkili olmuştu ama benim ilkokul öğretmenim köy enstitüsü mezunuydu. Annemin amcaları köy enstitüsü mezunu. Rahmetli oldular gerçi de. Onlar 42 mezunuydular. Onların, eee, hem her konuda bilgili olmaları hem yaşama dair bakış açıları çok etkilemişti beni. Hem annemin amcaları hem kendi ilkokuldaki sınıf öğretmenim. Ya onlar çok etkiledi, hala bazen şimdi düşünüyorum onların bazı şeyleri kalıplaşmış artık bende. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler beni çok etkiledi. Çünkü 14-15 yaşına kadar ben hep onların sağladıkları kitapları okudum. Ama yani kendi istedikleri kitapları değil, benim talep ettiğim kitapları bulup gönderiyolardı. Benim şu andaki bilgi birikimim, eee, genel kültür olarak sahip olduğum potansiyelde de onların çok etkisi var. Valla Tonguç’un mesela ben hayat hikayesini okuduğumda çok etkilenmişim. Eee, Sabahattin Ali’nin ölümü, ölümünden sonra cenazenin bulunduğu Istranca Dağları’nın hele de ismi değiştirilince, değiştirildi yani o olaydan sonra değiştirildiğini öğrenince çok ağlamışım. ” (Hülya)

“Köy enstitüsü mezunu kişiler bambaşka şeyler. Özellikle Köy Enstitüsü mezunu olanlar her işi yapabilen in.. öğretmenlermiş. Her dersi alan. Hani bahçesinden dikişine

kadar. Her şeyi dört dörtlük yapıyolarmış. Hani çok güze bi şey. Keşke biz de öyle olabilsek.” (Özlem)

Öğretmen kimliğinin oluşumunda geçmişteki aile ve çevre yaşantılarının da bireyi bir biçimde etkilediği ifade edilmektedir. Bireyin aile yaşantısındaki yeri, anne ve babası ile olan etkileşimi, ailesinde ve çevresinde öğretmenlik mesleğini yürüten örnek bireylerin varlığı, ailenin bireyi öğretmenlik mesleğine yönlendirmesi öğretmenlik mesleğinin seçimi ve sürdürülmesinde önem taşımaktadır. Öğretmenler ailelerinde ve çevrelerinde gördükleri davranış kalıplarının hem mesleğe yönelmelerinde hem de öğretim süreçlerindeki uygulamalarında izlerinin görüldüğünü vurgulamaktadırlar:

“...Yani mesela annem hiçbir zaman yargılamadı...ııı...mesela yanlış bişey yaptığımız zaman bile bunun sonuçlarını bize gösterdi. Mesela biz bişey yapmak istediğimi zaman, bi yere gitmek istediğimiz zaman annem bunun sonuçlarını bize söylerdi. Bak kızım tamam sen bunu istiyosun ama hani bunun sonucunda böyle böyle bişey senin başına gelebilir ve biz onu dinlemeyip, o işi yaptığımız zaman bile bize hiçbir zaman bak ben sana demiştim demedi....Gene bizi koruyup kollayıp hani sarıp sarmaladı. Bizimle ağladı. İşte şey yaptı yani bi öğretmenin de böyle olması lazım. Hani çocuğu yargılamaması lazım. Yani annem de öyleydi. Sadece bize karşı da değil etrafımızdaki bütün insanlara karşı öyleydi. O yüzden...” (Bengü)

“Ya ailem tabi annem babam isterdi her zaman öğretmen olmamı. Onlar beni çok teşvik ettiler. Özellikle de hani memuriyet, belli bir gelir kapısı olması, garanti iş olarak görülmesi, bunlar etkili olmuştur.” (Davut)

“Öğretmen olmaya lise yıllarımda karar verdim. Eee, Eskişehir’de lisede okurken üniversiteye hazırlandığımız yıllarda tabi bizler için meslek seçmek, meslek tanımak bu zaman, şu dönemde olduğu kadar yaygın değildi. Meslek tanıtımları falan çok fazla yapılmıyordu o dönemde liselerde. Ya öğretmenlik en çok tanıgımız meslekti çevremizde gördüğümüz, bildiğimiz. Ailemiz de yönlendirdi tabi böyle olunca” (Figen)

“...Yani hiç başka meslek düşünmedim. Muhtemelen ilkokul yıllarımdan. Hiç düşündüğüm başka bi şey yoktu. Sadece branşlar değişti. Dershanecilik, dershaneye gittiğim dönemde de fizik istemeye başladım. İstedğim bölüm de oldu. Ailemde öğretmen vardı. Belki de o yüzden hep öğretmen olmayı istedim. Kuzenlerim benim öğretmendi. Bimiyorum özeniyodum belki ondan. Yani diyorum ya öğretmenlerimden ondan sonra kuzenlerimden o şekilde.” (Özlem)

“Şöyle öğretmenliğe benim bakış açım aslında şöyleydi benim annem Hamidiyeli. Hamidiye’de hani bi Yunus Emre Öğretmen Okulu var. Ordan dolayı neredeyse annemin bütün akrabaları işte öğretmendir. İşte bütün çevre öğretmendir. Öğretmen yetiştiren bir köy düşünün. İşte küçük bir köy ve sohbet şey hep öğretmenler üzerine. O yüzden öğretmenlik mesleği her zaman çok sıcak geldi. Çünkü hep o ortamda büyüdüm.” (Zuhal)

“Kendi öğretmenlerinden veya kendi ailemdekilerden ziyade arkadaşlarımla öğretmen anne babası beni her zaman daha çok etkiledi. Daha anlayışlı geldikleri için belki de. Daha çok bilgili geldikleri için. Mesela hala görüşmeye devam ettiğimiz emekli olmuş öğretmen var, öğretmenler var onlara çok, hala çok güzel diyaloglar, sohbetler içerisindeyiz. Kendi meslektaşlarımda şuan bunu yakalayamıyorum ama bu yüzden geçmiş öğretmenlerin çok daha kaliteli ve bilgili olduğunu düşünüyorum.” (Derya)

“Hem annemin amcaları hem kendi ilkokuldaki sınıf öğretmenim. Ya onlar çok etkiledi, hala bazen şimdi düşünüyorum onların bazı şeyleri kalıplaşmış artık bende. Yani onların etkisi var.” (Hülya)

Söz konusu ifadelerde bireylerin çeşitli gelişim dönemlerinde maruz kaldıkları aile ve çevre yaşantılarının, geçmişte karşılaştıkları ve kendilerine örnek olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreçlerinin ve bu tarihsel süreçlerde ortaya çıkan eğitim öncülerinin öğretmenlerin mesleki yaşantıları için olumlu etkileşimler olduğu ifade edilebilir. Geçmişteki olumlu yaşantıların öğretmenleri meslekteki davranış örüntülerinden, çeşitli eğitim uygulamalarına kadar olumlu yönde etkilediği ve öğretmen kimliğinin oluşumunda kazanımlar sağladığı ifade edilebilir.

4.1.4.2 Mesleğe yönelik olumsuz etkileşimler

Etkileşimci etmenler temasının kategorisi olan “mesleğe yönelik olumsuz etkileşimler” kategorisinin, “yaşantılardaki zorunluluklar”, “geçmişteki eğitim yaşantıları” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarındaki zorunlulukların üniversite seçim süreçlerinde öğretmenlere alternatif seçenekler sunmaması öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerdendir. Orta ve düşük gelir grubuna mesup ebeveynlerin risk alamayacak ve fazla maddi olanaklar sunamayacak durumda olmaları, katılımcıları öğretmenlik mesleğine yönlendiren ve onların öğretmenlik mesleğini “garanti meslek” etiketiyle anlamlandırmalarına yardımcı olan etmenlerdendir. Atıf edilirdi toplumlarda kültürel kodların, toplumsal algıların kadınları belirgin meslek gruplarına yönelttiği, bu mesleki yönelimlerdeki yoğunluğun da toplumsal cinsiyetçiliği yeniden ürettiği belirtilebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyetçiliğin etkisinde kaldığı ve kadınların hem toplumsal, hem ekonomik yaşamda hem de ev yaşamında etkin olmasının bir aracı olarak algılandığı ifade edilebilir:

“Bir de olayın aile ve zorunluluklar boyutu var tabi... Sonuçta Eskişehir’de okumam gerekiyordu. Babam memur olduğu için Eskişehir dışına çıkma imkanım yoktu. Eskişehir’deki okullardan da gidebileceğim yer eğitim fakültesiydi... Öğretmenlik garantisi olan bir meslek. E ben de bayanlar için bizim işte ülkemizde, örf ve adetlerimizde

bayanlar için ideal meslek. Tatili çok olan bi meslek. İşte devlet güvencesi olan bi meslek. Bunları düşündüm herhalde. Bi de imkanlar buna el verdi.” (Figen)

“Bazı ailesel zorunluluklar da var tabi, bizim, eee, aile genişti. Eee, doğudan daha yeni göçmüştük, 12 kardeş de olunca birazcık maddi yönden sıkıntılarımız vardı. Bu yüzden masrafsız bölüm, garanti meslek seçmek zorunda hissettiğimiz zamanlarda oldu. Ailem de şöyle baktı öğretmenliğe Devletin işidir, devlet memurluğudur, eee, yani senin için iyi oldu, eee, hiç olmazsa bi maaşın olacak, bi masa başı işin olacak. Yani bu şekilde baktılar. Yani çoğunlukla maddi yönden çünkü hani ailemde, eee, babam ilkokul mezunu, annem okuma-yazma yok. Eee yani böyle bi durum olunca, bi de hani 12 kardeş arasında üniversiteyi okuyan tek insan benim ” (Kadir)”

“Ben çok da büyük bir hevesle istemiyodum öğretmen olmayı, babam rahmetli istiyodu. Eee, yani zaten üniversite sınavında 5 tercihim vardı, 5.sini dedi ben yazıcam, ben dedim başka tercih yapmıycam, 4 tane tercih yapmıştım. 5.yi dedi ben yazıcam, neresi olucağına da ben karar vericem dedi. Rahmetli hastaydı, tamam dedim senin istediğin olsun. Aradaki ölü tercih yüzünden babamın istediği yer oldu. Neden böyle istedi, belki de kadın için ideal meslek gibi görüldüğünden.” (Hülya)

Öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinde maruz kaldıkları eğitim yaşantıları, eğitim yaşantılarının zorunlu yönlendirmeleri ve geçmişte eğitim sistemlerindeki bazı zorlayıcı etmenlerin bulunmasının da öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenler meslek liselerinde öğrenim görmenin kendileri için olan üniversite seçeneklerini daralttığını, üniversiteye hazırlanma ve hatta üniversitedeki öğrenim sürecinde yeteri kadar yönlendirme olmamasının meslek seçimini tesadüflere bıraktığını ifade etmektedirler. Bazı bölümlerde mezuniyet sonrası yaşanabilecek istihdam kaygıları, eğitim yaşantılarında dalgalanmalara neden olan anlık politika ve sistem değişiklikleri, öğretmenlik mesleğinin atanma koşulları, öğretmenlerde mesleğin nedensellik ve pragmatiklik ekseninde anlamlandırılmasını sağlamıştır.

“Neden öğretmenlikten yana...1111 aslında annem yüzünden. Çünkü bana her zaman şey derdi işte veteriner olursan aç kalırsın. İnsanlara devamlı işte hayvanlara devamlı ücretsiz yardımlar, işte sen veteriner olduğun zaman muayenehaneni batırırsın. Hiçbir şekilde para kazanamazsın diye diye. Bi de 111 meslek lisesi mezunu olmanın zararları başka hiçbir bölüme giremiyorsunuz işte puanınız kesiliyor.” (Bengü)

“İlk tercihte bulunurken, eee, teknoloji eğitimi diye ismi geçtiğinden dolayı meslek lisesi öğretmeni olacağımızı düşündük. Meslek liselerinde iş-teknik öğretmeni olacağımız düşündük. Hani o zamanki kılavuzlarda da, rehberlik kılavuzlarında da, bize rehberlik eden insanlarda da tam net bi bilgi olmadığı için bu branşla ilgili, eee, meslek lisesine öğretmen yetiştirir diye düşündük. Eee, hatta üniversiteyi kazandık 1.sınıf bitti ve 2.sınıfın ortasına kadar bi bunalımla yaşadık.” (Kadir)

“Meslek lisesi okuduğum için ııı öğretmen olmaktan başka bi seçeneğim yoktu. Biraz kazara geldiğim bi bölüm oldu yani öğretmenlik benim için ama mesleği sevdim” (Derya)

“Eee, şimdi öğretmen olmayı bize şartlar gerektirdi diyim. Öyle bi cevap veriyim çünkü öğretmen olmak kafamda yoktu ilk başlarda. 1999 yılında üniversite sınavına girerken bi katsayı, malum katsayı problemi oldu o yüzden öğretmenliğe yönlendirildik Anadolu teknik lisesi mezunları olarak. Eee, bu branşı o, o yüzden seçtim.” (Uğur)

“En çok istediğim branş fizikti. Bunu hep söylerim. Kazandım da zaten. Eee ama keşke matematik kazansaymışım. Keşke matematik okusaymışım. Daha çabuk atanırdım matematik okusaydım. Çok üzüldüm fizik kazanamadığım için ama matematik olsaymış üniversiteden mezun olduğumda atanırdım. Sadece atama koşullarıyla alakalı.” (Özlem)

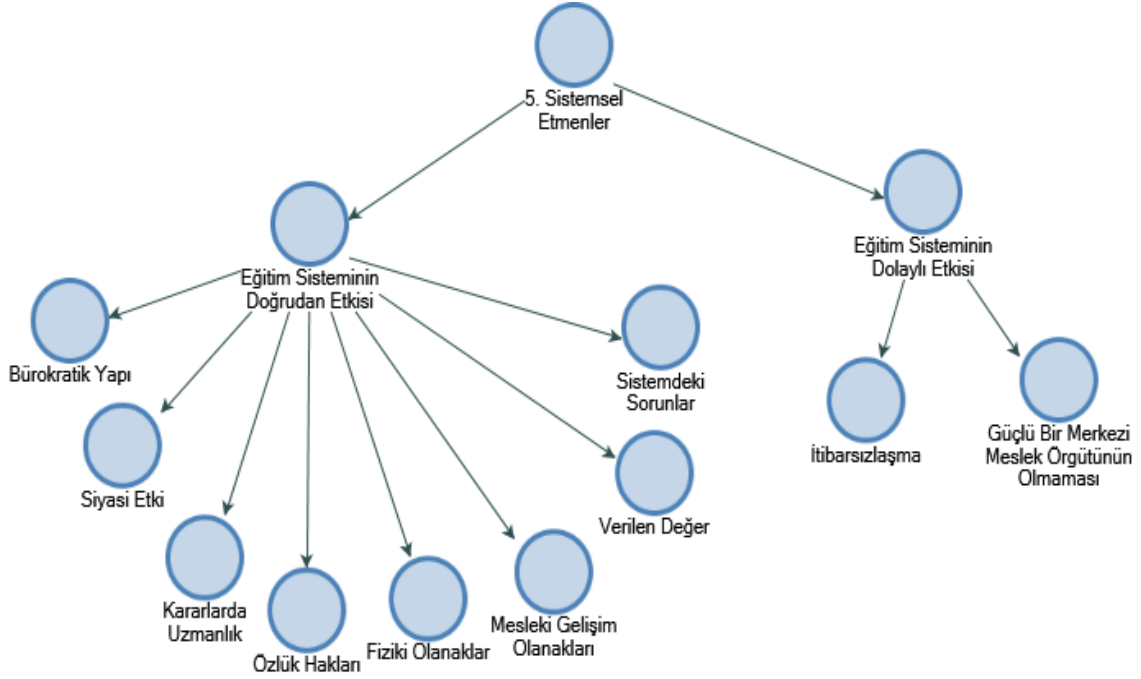
“Şimdi şöyle öğretmen olmaya ben aslında çok net karar veremedim...ııı...bizim şubeye şu ÖSYM dediğimiz şey var ya ÖS, ÖYS sisteminde...ııı...çok başarılı bi ÖSS’nin ardından çok başarısız bir ÖYS geçirdim. Ondan sonra da Matematik Bölümü’ne atandım zaten yani orayı kazanarak gittim. Eğitim fakültesi değildi bitirdiğim okul. Ordan da formasyonla öğretmen oldum. Hasbelkader denilebilir mi? Belki de hasbelkader. Eee...ama seviyo muyum? Çok seviyorum mesleğimi.” (Zuhal)

Söz konusu ifadelerde bireylerin yaşantılarındaki maddi zorunlulukların, ailedeki koşulların, toplumda öğretmenlik mesleğinin “ideal kadın mesleği” biçiminde etiketlenmesinin ve buna dayanarak oluşan aile yönlendirmelerinin öğretmenlik mesleğinin seçiminde etkilerinin olduğu, geçmişte maruz kalınan eğitim politikalarının ortaya çıkardığı zorunlulukların öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişimini etkilediği belirtilmektedir.

4.1.5. Sistemsel etmenler

Araştırmanın nitel verilerinin analizinden ortaya çıkan temalardan ikincisi “sistemsel etmenler” olarak ifade edilebilir. Bu etmenler, öğretmen kimliğini oluşturan etmenlerden sistem ve eğitim politikalarına vurgu yapmaktadır. Sistemsel etmenler öğretmenin mesleki kimliğine etkisi olduğu düşünülen ve öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı etkileyen sistem uygulamalarına ve politikalara odaklanmaktadır. Bulunulan eğitim sistemi içerisinde güç mesafesinden de etkilenen sistemsel etmenler, siyaset eğitim etkileşimini değerlendirmekte, eğitimdeki ideolojik bakış açılarının öğretmenlerin öğretmen kimliğindeki yerini tartışmaktadır. Sistemsel kimlik temasının, “eğitim sisteminin doğrudan etkisi” ve “eğitim sisteminin dolaylı etkisi”, kategorilerinden

oluştugu ifade edilebilir. Sistemsel etmenler temasını oluşturan kod ve kategoriler Şekil 4.6’da gösterilmektedir.



Şekil 4.6. Sistemsel Etmenler temasına ilişkin kategori ve kodlar

4.1.5.1 Eğitim sisteminin doğrudan etkisi

“Sistemsel etmenler” temasının kategorisi olan “eğitim sisteminin doğrudan etkisi” kategorisinin, “bürokratik yapı”, “siyasi etki”, “kararlarda uzmanlık”, “özlük hakları”, “fiziki olanaklar”, “mesleki gelişim olanakları”, “verilen değer”, “sistemdeki sorunlar” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Örgütlerin tasarım süreçleri olan sistemlerin bireyler üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bireyler sistemleri, sistemlerin de bireyleri etkiledikleri görülmektedir. Öğretmeler sistemsel kimlik algılarını olumsuz bir düzlemde tartışmaktadırlar. Öğretmenler eğitim sistemindeki değişikliklerin plansız ve acele yapıldığını, aynı siyasal iktidarlar ve hatta aynı hükümetler döneminde bile eğitim sistemlerinin köklü değişikliklere uğrayarak istikrardan yoksun kaldığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla eğitim sisteminin uzun vadedeki etkilerinin hesaplanmadığı ve sistemde tıkanmalar yaşandığını belirtilmektedir. Sınıf geçme sistemi, el yazısına geçiş, kesintisiz zorunlu eğitim gibi konuların plansız bir biçimde uygulamaya geçirildiği, uygulamalardan eğitimin tüm paydaşlarının olumsuz yönde etkilendiği, uygulamaların öğrenci gruplarının farklılıklarını dikkate almadığı, ifade edilmektedir. Öğretmenler,

eğitimdeki bürokratik yapının katı olduğunu, eğitimde karar alanların uygulamadan kopuk olduklarını düşünmekte, karar alıcıların uzmanlık güçlerini sorgulamakta, karar alma sürecine eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin de katılması gerektiğini belirtmektedirler. Alanının uzmanı olmayan, branşı dışındaki derslerde de öğretim veren meslektaşlarının, sistemin verimliliğine, öğrenci kazanımlarına gölge düşürdüğünü ifade eden öğretmenler, denetim sistemindeki alan uzmanlığı sorununun da denetim süreci üzerindeki inandırıcılığı zedelediğini düşünmektedirler.

“Bunu etkilerini de tabi görüyoruz ama burda yapılan değişikliklerin sonuçları pek fazla görülmeden hani daha 5+3’ün hani etkilerini tam olarak anlayamamışken yani onun bi evril geçirmesini, bi evrilmesini tam olarak sağlayamamışken bi anda 4+4+4 olması eee yani kafalarda tabi soru işareti oluşturuo. ...

Çok sık değişiyor sistem. Yaz-boz tahtası gibi. Mesela ben 4. sınıfı okutuyodum Nisan ayında birden 4+4 çıktı. Hiç hazır olmadan o sene o çocuklar 4. sınıfı bitirdik. Nisan ayında bu olay çıktı. Mayıs, Haziran’ın başında biz tatil olduk. O çocuklar ilkokulu bitirmiş oldular. Ortaokula gittiler. O kadar çabuk gelişti ki bu 4+4 olayı... Ya bu, o çocuklar hazır değildi. Şimdi ben o velilerime hala görüşüyorum. Onlar sıkıntı yaşadılar ortaokul öğrencilerine uyum sağlamada, ortaokula uyum sağlamada. Birden bütün derslerine ortaokul öğretmenlerinin girmesi olayı falan. Hadi biz burda kuvvetli bi çevredeydik. Biraz daha özel ders şu, bu, dersane takviyesi, veli takviyesi daha kolay atlادılar ama daha kenar mahallelerde olan çocuklar bunu daha zor atlattılar yani bu geçişi. Geçiş süreci işte onlara vurdu o da.” (Figen)

“Bişeye alışiyosunuz ona göre kendinizi adapte ediyosunuz. Ona göre kendi planınızı uyguluyosunuz falan derken ona alışmışken tak başka bişey çıkıyo haydee onu bozuyosunuz yeni bitane çıkıyosunuz ki özel eğitimde zaten olması gereken şey rutin. Ya bi rutinin olması lazım ki o çocuk ona alışsın. Zaten çok zor alışıyo bu çocuklar yani ben el yazısına alıştırdım çocukları tak diye dediler ki özel eğitimde el yazısına gerek yok. Haydee! Eee ama benim çocuğum ona alıştı. Hadi ben onu düz yazıya nasıl geçircem ya da düz yazı diyolar düz yazıdan tak diye el yazısına geçiyosun. Eee el yazısı yazarken çocuk düz yazıyı okuyamıyo. Düz yazıyı okurken el yazısını okuyamıyo. Yani o kadar anlık değişimler oluyo ki tak tak tak biz bile yetişemiyoruz müffettişler de yetişemiyo ve şöyle bişey var maalesef bizde özel eğitimin ö’sünden anlamayan müffettişler bizi denetliyo.” (Bengü)

“Valla işte normal çocuklara sürekli bişeyler getirip duruyolar. Onu götürüyolar bunu getiriyolar. El yazısı mesela benim kesinlikle normal çocuklarda savunmadığım... Hatta kaynaştırma grubu olan öğrencilerimizde yapmak zorunda kaldığımız bişey olduğu oluyo. Anamlı olması gerekiyo sadece eğitim politika olarak anlamlı şeyler yapılması gerekiyo.... Bu işi bilenlerin kararları alması gerekiyo...

...Birazcık da hani işte bu politika anlamında değerlendirecek olursak bi karar alındığında bi işlem yapıldığında gerçekten işlevsel olup olmadığını, uzun vadede düşünmek gerektiğini.” (Derya)

“Bi kere eee bence en başta eğitim politikaları düzenlenirken mutlaka bunu yapacak olan kişinin donanımının çok yüksek olması gerekiyo. Yani bu işin uzmanı olması gerekiyo. İkincisi eee bunu yapıcak adam hangi eğitim programında napıcaksa mutlaka gelip o derse kendi girmeli 1 yıl mı 2 yıl mı mutlaka gözlem yapmalı. Gerekiyorsa kendi eee nasıl biz üniversitede staj yaptık o o da gelip bi ders anlatmalı ya da o işin içine mutlaka kendi girmeli yani benim şahsi fikrim. Üçüncüsü öğretmenlerden ya da bu işi yapanlardan mutlaka görüş alınmalı.” (Burak)

“Eee, yani eğitim sisteminde bu sınıf tekrarı olayının daha ciddiye alınması gerektiğine inanıyorum ben. Gerekirse sınıfta kalacaksa çocuk bırakılmalı. Çaba sarf etmeden sınıf geçişleri engellenmeli. Zorunlu 12 yıla da karşıyım ben. Yani biz burdaokumıycam diyen çocuğu zorla okutmaya çalışıyoruz.” (Fatih)

“Yani milli eğitimde bi kanun değiştiği zaman siz bunun etkisini 10 yıl sonra görüyorsunuz. Hani 5 yıl 6 yıl sonra görmeye başlıyorsunuz. Ama tam olarak etkileri 10 yıl sonra ortaya çıkıyo. Yani verdiğiniz bir dilekçenin bile yanıtını neredeyse 1 ayda alırken siz koca sistemin sonucunu nasıl hemen alacaksınız... Mesela bi 8 yıllık kesintisiz eğitim çıktı.. O zaman dedik biz bunun etkisini 10 yıl sonra görecez. Hakkaten öyle oldu. Sonra geçenki 12 yıllık eğitim şey oldu...geldi. Bazı şeyler aniden ve çabucak değişiyor bunun zararını hep birlikte görüyoruz” (Hülya)

Öğretmenlerin sistemsal etmenlere yönelik görüşlerindeki ve eğitim sisteminin doğrudan etkilerine yönelik algıladıkları diğer önemli noktalardan biri de, sistemin özlük hakları ile ilgili getirileri ya da eksik kaldığı noktalardır. Öğretmenler mesleklerinde aldıkları ücretten, sahip oldukları tatil olanaklarından çok mesleğin öğrenci odaklı yönlerine vurgu yapmaktadır. Mesleğin, sıklıkla ve hatta bazen de abartılı bir şekilde vurgulanan tatil olanakları ya da ücreti nedeniyle tercih edilmediği, eğitimin bir gönül işi olduğu ve içtenlikle yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin emekli olduklarında aldıkları ücretlerdeki keskin düşüşün, öğretmenleri emekli olma düşüncesinden alıkoyarak yaş haddine kadar beklemeye yönlendirdiği, bunun da sistemdeki etkililiği, verimliliği engellediği ve sistemin gereksinim duyduğu “taze kan” döngüsüne ket vurduğu ifade edilebilir. Öğretmenler mesleklerini sürdürürken mesleğin özlük haklarındaki avantajlarından çok, mesleğin manevi yönlerine odaklandıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler, sistemi yönetenlerin kendilerini saygınlık, değer görme bağlamlarında konumlandırmasını talep etmektedirler.

“Özlük hakları konusunu.. Onu ben göreve başlarken hiç düşünmedim. Yazın çalışmıycam, maaş alcam gibi bir şey hiç düşünmedim. Benim hedefe başlarken de ben spora çok genç yaşta başladım. İyi sporcular yetiştirmektir benim amacım.” (Fatih)

“Yani ben öğretmenliği özlük hakları açısından düşünüp de kesinlikle tercih etmedim. Çok insan tanıdım işte tatilli bol olduğu için, hep de o gözle bakılır ya hatta. İlk sorularda vardı öğretmenliğe nasıl bakılıyo diye. Malesef hani işte çok tatil yapıyo, işte parası iyi rahat meslek gibi bakılıyo aslında ama hiç o açıdan düşünüp de öğretmenlik mesleğini tercih etmediğim için eee yani şu an hiç önemli değil benim için maaşı, tatili.” (Tuğçe)

“...Ya maaşı, öğretmenin maaşı şunu etkiliyo. Ee, yani öğretmen toplumda önder olması gerekiyor diyorum. Öğretmen tiyatroya gitmesi gerekiyor, öğretmen sinemaya gitmesi gerekiyor, kitabı bol bol okuması gerekiyor hiçbir maddi olarak kaygıya girmeden.

Yani her ay düzenli kitap alması gerekiyor hem mesleki anlamda hem kendini geliştirmek anlamında. Ee, tabi kısıtlamalar, maddi, olarak maddi boyutta kısıtlamalar bunlar. Bunları engelliyosunuz, ikinci plana atmak zorunda kalıyorsunuz maddi olarak. Eee, yani şöyle diyorlar ya 3 ay tatil yapıyorsunuz falan, aslında 3 ay tatil falan da yok yani yazın burda eğitime katılıyoruz. Toplumda zaten o ön planda oluyo. Sadece o ön planda oluyo. Biz burda hani geçen sene oldu. Biz burda 1 Temmuz’a kadar okullardayız. 1 Eylül’de okullara başlıyoruz. O iki aylık dönemde gerçekten insanların psikolojik olarak yorgunlupu alması için gerekli. Çocuk, veli diyo ki şimdi bir öğrencimiz var evde, bi tane çocuğumuz var evde zor zapt ediyoruz siz 30 çocukla uğraşıyorsunuz. Bunu diyo, arkasından diyo ki 3 ay 2 ay tatil yapıyorsunuz. Yani, bi orda bi çelişki var. Eee, maaşı, geliri çok üst seviyede bi gelir değil açıkçası yani baktığımız zaman ama devam ediyoruz yani...” (Uğur)

“...Yani, artık yapabileceğim pek bi şey yok, emekliliğimize çok az kalmış, emekli olma seviyesindeyiz. Bundan sonra artık zamanı, işimizi en iyi şekilde yapıp, süremizi doldurup, verebileceklerimizi verip, öğrencilerimizi en iyi şekilde yetiştirip emekli olmayı düşünüyoruz. Yani bi 20 yılın, 25 yılın üzerindeki arkadaşların amacı bu. Pek çoğu emekli olmuyo, bizim okulumuzda özellikle 60 yaşın üzerinde çalışan öğretmen arkadaşlarımızın sayısı fazla. Olmuyorlar, emekli olunca maaş yarı yarıya düşüyo.

Belki biraz yarı yarıyadan da az düşüyo. Sırf maddi sebeplerden dolayı emekli olmayı geciktiriyorlar. Onların emekli olmaması da merkezi okullarda tikanıklığa sebep oluyo, yani puanı düşük olan arkadaşlar asla merkeze yaklaşamıyorlar bile ve yeni öğretmen alımını da engelliyorlar.” (Figen)

“Yani, eee... Şey derler; ya öğretmensin, yatıyorsun, 3 ay tatilin var, tatil maaşın yatıyor falan değil. Ben evde oturup da sıkılan bir insan olduğum için çalışmak her zaman benim için iyidir. Eee, ya çocuklara bir şey öğrettiğimi gördüğüm zaman ve onlardan güzel bir reaksiyon aldığım zaman daha çok öğretmek istiyorum, daha çok çalışmak istiyorum Bunun maaşla tatille alakası falan yok. Ben 4 yıl sene de 15 gün tatil ve daha az maaşla çalıştım özel okulda. Daha az aldığım zamanlar da oldu. Hiçbir zaman da ben bu işi bırakacağım, başka meslek yapacağım demedim.” (Bengü)

Kurgulanan eğitim sisteminin süreç odaklı olmaktan çok sonuç odaklı olduğu, eğitim sisteminin çıktılarında davranış örüntülerinin ve kazanımların öneminden öte akademik başarıların odak noktası olduğu belirtilmektedirler. Öğretmenlerin merkezi sınav odaklı başarılar ile derslerin amaçları ve sonucunda edinilmesi gereken kazanımlar arasında sıkıştığı, nitelikten ziyade niceliğe önem verilmesinin öğretmenlere eğitim uygulamalarında sorunlar yaşattığı gözlemlenmektedir. Buna koşut olarak eğitim sisteminin ders odaklı özerk eğitim politikalarının olmaması da bazı derslerin “önemsiz” olarak algılanmasını tetiklemektedir.

“Ha şuan için mesela soruyosanız öğrencilerde yüksek not, sınavlarda başarı, beklenen şeyler bunlar yani ben öğrenciye TEOG’ta ne kadar puan aldırabildim? Sınav notları ne kadar yüksek geldi? Beklenti bu yönde hani çocuklara davranış açısından ne katabildimden ziyade bunlar daha çok ön planda aynı şekilde okul müdürleri de o şekilde bir beklenti içinde. Sayısal verilere çok fazla önem verilyo şu anda.” (Davut)

“Eee, şu anda eski idealistliğimiz kalmadı yani sistemden dolayı filan. Çocuklarım, burdakiler belki de spora hazır şekilde bile derse girmiyolar.

...Eee, yani bence eğitim sistemi başta geliyor. Bi de ülkemizin spor politikasının yanlışlığı veya bi spor politikasının olmamasından kaynaklanıyo bana göre. Sporcu sayımız ondan az” (Fatih)

Eğitim sistemindeki siyasi ve ideolojik eğilimlerin sistemi ve eğitimin tüm paydaşlarını etkilediği vurgulanmaktadır. Okullarda bazı derslerin, bazı dernek, vakıf ve ideolojik eğilimli gruplara teslim edildiği ve bu anlayışın Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki amaçlar ile ters düştüğü, eğitimi bazı grupların yörüngesine sürüklendiği ifade edilebilir. Bu girişimler öğretmenlik mesleğinin sistemdeki yerini zedelemekte ve eğitimin ulusal amaçlar doğrultusundaki denetlenebilirliğine de gölge düşürmektedir. Eğitim sistemindeki deolojik ve siyasi uygulamaların “liyakat” kurumunu ortadan kaldırdığı, eğitimdeki kutuplaşmaları ortaya çıkardığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşürdüğü düşünülmektedir.

“Eee, öğretmenlerin bu toplumdaki ahlaki yozlaşma, işte öğrencilerdeki bu gelişen sıkıntılarda daha etkin kullanılması gerektiğini düşünüyorum yani şey tarafından, devlet tarafından. Ha bi de değerler eğitimi projesi diye bi proje var, bizim okulumuzda değerler eğitimi projesi bir yani bir cemaat ya da işte bir vakıf, bi yerden gelen bir kişi tarafından veriliyo. Biz değerler eğitimi tabi ki öğretmenler de verebilir. 100 tane öğretmen var burda.” (Uğur)

“İşte önceden imamlara okullarda din dersi verdittirildi. Birer yıllık görevlendirmelerle sonra işte değerler eğitimi diye bişey çıktı değerler eğitimi özde güzel bir şey ama bunu ya işte hizmet vakfı yapıyo ya işte Türgev’in görevlendirdiği kişiler yapıyo...ııı...ya da

okulda başka branşta derse girip de o konularda daha çok yoğunlaşmış kişiler görevlendiriliyo. Tamamen dini işte gerçek hani Peygamber efendimizi Allahu Teala'nın Cebrail Aleyhisselam aracılığıyla indirilmiş din değilde uydurulmuş esaslar öğretiliyo.”

(Hülya)

“Yani Türkiye’de çeşitli eğitim çok siyasallaşmış durumda. Herkes arasında bölünmeler var. Bu huzursuzluk yaratıyor eğitimde. Sırf nedeni bu yani siyasi olarak eğitime siyasetin karıştırıldığını düşünüyorum ben.” (Burak)

“... Yani, eee, müdürlük gibi bu tip makamların milli eğitimde bi anlamda siyasetin elinde olduğunu yani, eee, adamın varsa evet ben burdayım diyebileceğin mevkiiler olduğunu gördüm. Bunu görünce de uzak durmak istedim hatta bi kaç da yaşanmaması gereken olay başımıza denk geldi. Arkadaşların başına, eee, gelen olaylardan. Onları da görünce iyicene soğudum. En güzeli öğretmenlik dedim.” (Kadir)

“...Ya tabi bende olumsuz etkiler yaratır politik etkiler. Yani eee ne biliyim yapmak zorunda olmadığım bi politik karar, istemediğim bi şey ya tabi ki mesleği bırakacak karar bi olumsuz etkiden bahsetmiyorum ama eee yani motivasyonumu düşürür. Eee performansımı yani %100 kullanabilecekken belki %70-80'lere düşürebilir diye düşünüyorum.” (Fatih)

Eğitimde fırsatların herkesin adil bir biçimde yararlanamayacağı bir şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin okullara ailelerinin meslekleri, yaşadıkları mahalle, edindikleri sosyal ve kültürel sermaye temelinde yönlendirildikleri ve bu durumun eşitsizlikler doğurduğu belirtilmekte, eğitim sisteminin eşitsizlikleri yeniden üreterek egemen sınıfın hakimiyet alanını sağlamlaştırmak amacıyla araçsallaştırıldığı vurgulanmaktadır:

“Şimdi bi kere en başta fırsat eşitliği çok önemli bence. Yani eee şimdi bi köydeki okulla şehirdeki okul, bi politikacının çocuğunu gönderdiği okulla herhangi bi vatandaşın gönderdiği okul arasında bence bariz şekilde bi farklılık var gibi geliyo bana. Ha ben gidip de görmedim bi politikacının işte ya da ne biliyim bilmem kimin onun bunun okulunu ama eminim ki bi farklılık var yani. Öyle hissediyorum. Onun haricinde eee yani en önemli şey hakaten fırsat eşitliği gibi geliyo bana.” (Burak)

“...Eşitlik önemli bence. Bizde Milli Eğitim’in amaçlarından biri olsa da bu yok pek. Parası olanın çocuğu ile olmayanın çocauğu aynı okula gidemiyor, kırsal da oturanla merkezde oturan aynı okullara kayıt olamıyor, araç gereç özel ders gibi aynı olanaklara sahip olamıyor” (Özlem)

Türk Milli Eğitim Sistemi’ndeki öğretmen yetiştirme politikasındaki aksaklıklar, anlık ve plansız değişimler öğretmenliğin kimlikleşmesi sürecinde sorunlara yol açabilmekte ve öğretmenlik mesleği politize olmuş bakış açılarının merkezinde konumlanabilmektedir. Öğretmenlerin meslekle erken yaşlarda tanışmalarını ve mesleği

derinlemesine tanınmalarını sağlayan öğretmen liselerinin kapatılması, öğretmen adaylarının üniversitelerdeki öğretmenlik uygulaması derslerini son yıllara doğru almaya başlamaları, pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirme politikalarındaki ani değişimleri ve sistemsizliği ortaya koymaktadır.

“Yani bu yeterlilikleri tabi eee öğretmen liselerinden itibaren almak gerekiyo. Bu öğretmen liselerinin şu an sosyan bilimler lisesi olmaları eee yani bu bi anlamda kaldırıldı yani. Aslında öğrenci orda bi bakıma yani direk öğretmen olmak için oraya gidiyodu. Bu mesleğe uygun mu değil mi onu görüp okul da değiştirebiliyodu. Ama şu an eee üniversite düzeyinde, lisans düzeyinde ancak görebiliyo” (Davut)

“Mesela üniversiselerde bu staj uygulamasını da birinci sınıftan alıp daha yukarı seviyelere konulması da yanlış olarak düşünüyorum ben bunun. Çünkü öğrenci birinci sınıfta kendine uygun mu değil mi en azından okulda gözlem yapıp işte raporlarını yazıp bunu görüyordu bence.” (Fatih)

“Bi de şimdi şu formasyon sertifikasıyla öğretmen yetiştirme olayı var ki... Ben çok yanlış buluyorum. Eğitim fakültelerinden mezun olanalar atanamazken, 6 ayda sözüm ona eğitim verip öğretmen yetiştiriyorlar.” (Tuğçe)

Eğitim sisteminin öğretmen kimliği üzerindeki doğrudan etkilerinden diğerleri de “mesleki gelişim olanakları” ve “sunulan fiziki olanaklardır”. Öğretmenler kongrelere katılma, lisansüstü eğitimlerini sürdürmede yönetmeliklere dair yapısal sorunların olduğunu ifade etmekte, bu engellerin sürekli gelişimin temel alındığı eğitim felsefesine ters düştüğünü belirtmektedirler. Mesleki gelişim temelinde sunulan hizmet içi eğitimlerin de branşlara, zamanlara, hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği mekanlara ve çağrafiyalara göre nicelik ve nitelik bağlamında tartışıldığı gözlemlenmektedir. Eğitim sistemindeki fiziksel olanakların da öğrenci gruplarının özelliklerine göre düzenlenmediği, pek çok okulda derslerin amaçları doğrultusunda kullanılabilecek salon, atölye, laboratuvar eksikliklerinin olduğu belirtilmektedir. Okulların fiziksel olanaklarının öğrenciler için çekim merkezi olmasının, öğrencilerin kendilerini evlerinde hissedecekleri bir atmosfer oluşturmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

“Eee...bu anlamda sürekli bişeyler yapacaklarını veya yapmak istediklerini söylüyorlar fakat çok fazla yapılmıyo. Mesela ben önümüzdeki günlerde bi kongreye katılıcam. Kongreye para yatırdım haliyle. Fakat kongreye katılacağım ve okulda olmayacağım için ek dersim kesilecek mesela... Bu anlamda ne devlet ne idari destek alabiliyoruz. Yani, evet bi yere gidicez ama hocam şimdi gitmesen de sen yokken çocuklar da falan diye bu tarz çıkışlar da olabiliyo. Eee...bi yandan da işte arkadaşlar katılalım böyle şeylere, takip edelim, gelişelim...Deniyo. Biraz böyle kendiyle çelişen bi durum söz konusu...111...dönem başından beri sürekli hizmet içi eğitim tarzında. Sonuçta biz

Eskişehir’deyiz. Gerçekten avantajlı bi şehir burası ve bunu kullanacaklarını söylüyolar. İşte eksik yanlarınız neler gibi atıyorum talep ediyö hocalar işte okuma yazmada ben sıkıntı çekiyorum bunla ilgili ben seminer düzenleyeyim de deniyö.” (Derya)

“Örneğin ben geçen yılın başında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Ar-Ge birimine başvurmak istedim. Hani orda çalışayım projelerde diye bana ilk sordukları şey mesai kavramı yani sen burda bir yılda 20 gün izin alabilirsin hani 10 yılı doldurmadığım için. Yıllık 20 gün izin. Günde de hani doktora yapabilmen için bir buçuk iki gün izin istedim onu veremeyiz dediler. Bu benim için önemliydi ben de dedim o zaman hani ben önceliğim bu benim hani bu doktora derslerimi almak zorundayım yoksa benim yıllarım uzayacak, dönem uzayacak. Benim önceliğim de çalışma koşulları olduğu için işimde de bunlardan memnun olduğum için bu şekilde devam etmeye karar verdim” (Davut)

“Eee öncelikle bu hizmet içi eğitimlerin biraz daha niteliklerinin artırılması gerekiyö. Yani ben mesleğimde kendimi daha iyi hissedebilmem için kendimi yenilemem gerekiyö. Yani arada bi tazelenme gerekiyö... Ama Milli Eğitimin yaptıklarında bi eksiklik var yani. Nasıl bi eksiklik? Eee örneğin yani şimdi ingilizce öğretmenlerine bi yöntem ve teknik semineri verilmişti daha önceki yıllarda çalıştığım kurumlarda. Yani bunu il milli eğitim müdürlüğü düzenlemişti. Eee orda eee yani uygulamadan çok böyle teorik bilgiler verilmişti... “ (Davut)

“Eee onun haricinde Milli Eğitim işi son dönemlerde aslında bi çok hizmet içi eğitim veriyö. Ama tabi bizim alanımıza dönük çok fazla hizmet içi eğitim yok” (Burak)

“Eee öncelikle bu hizmet içi eğitimlerin biraz daha niteliklerinin artırılması gerekiyö. Yani ben mesleğimde kendimi daha iyi hissedebilmem için kendimi yenilemem gerekiyö. Yani arada bi tazelenme gerekiyö.” (Özlem)

“Şuan biz 3 katlı bi bina kullanıyoruz...ııı...ve sınıflarımız küçük bu gerçi sadece bizim okulun bu senelik yaşadığı bi sıkıntı olarak söyleniyö ama yani tehlikeli olabilecek durumlardan korumak zorundayız biz çocukları ama işte yerler çok sert beton işte basamaklar çok fazla ve dik... İşte kendilerine zarar verebilecekleri çok fazla şey var çocukların. Kapı kollarından sıra uçlarına kadar bunların aslında şeyde bizim iş, mesleğimiz gereği sürekli değiştirilmiş ve uyarlanmış olması gerekiyö. Çocuk günlük hayatındaki gibi rahat olmalı” (Derya)

“Okulların fiziki ortamları. Eğitime, öğretime okullarımızdaki fiziki ortamlar kesinlikle müsait değil. Ben kısa bir süre de olsa Almanya’da öğretmenlik yaptım. Ordaki okul ortamlarını gördüm. Kesinlikle okullar öyle olmalı. Düz bir alana yayılmalı, doğayla iç içe olmalı. Çok katlı okullar olmamalı, çocuk mutlu olmalı ortam ailedeki gibi sıcak olmalı” (Figen)

“Mesela çoğu okulda müzik odası yoktu daha önceleri. Şu anda diyelim ki Türkiye’deki okulların yüzde en az 50-60’ının müzik odası olma..yoktur yani. Varsa bile etkin kullanılmıyodur. Ya da bi müzik öğretmeni yoktur oda olsa da. Eee yani koşullar tabi ki etkiliyö.” (Burak)

“...Yani ülkemizde çok zor bir durum o. Yani ben senelerimi spora vermişim. Ben şu anda bi antrenman yapmak için salon bile bulamadığım zamanlar oluyo.Yani tesis yönünden çok zayıfız. Binalar, salonlar ısınmasa da en azından rüzgar almıyor. Eee, bina yönünden...bunlar sıkıntılı. Okullarımızın da ben tamamen yani ilköğretimde de çalıştığım için söylüyorum eğitime uygun olmayan bir çok binamız var.” (Fatih)

Söz konusu ifadeler incelendiğinde öğretmenler kendilerine sunulan mesleki gelişim olanaklarının da mesleki tatminleri üzerinde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler, mesleki gelişim olanaklarının kısıtlı, var olan mesleki gelişim olanaklarının ise niteliklerinin düşük olduğunu vurgulamaktadırlar. Sistemdeki siyasi etkilerin, Türk Milli Eğitimi’nin bürokratik yapısının yani özetle sistemin kurgusunun ve içinde barındırdığı olanakların öğretmenlere sunduğu hareket alanlarının kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim sistemindeki ideolojik yaklaşımların uzun vadeli eğitim çıktılarına hizmet etmediği belirtilmekte ve bu yaklaşımlar öğretmenlerin öğretmen kimliğini olumsuz bir biçimde anlamlandırmalarına neden olmaktadır. Eğitim sisteminin kurgulanmasındaki başarısızlıkların eğitimdeki etkililik, verimlilik sorununun nedeni olduğu belirtilebilir.

4.1.5.2 Eğitim sisteminin dolaylı etkisi

“Sistemsal etmenler” temasının kategorisi olan “eğitim sisteminin dolaylı etkisi” kategorisinin, “Güçlü Bir Merkezi Meslek Örgütünün Olmaması” ve “İtibarsızlaşma” kodlarından oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerle ilgili medyada çıkan olumsuz haberlerin toplumda öğretmenleri değersizleştirdiği, siyasilerin öğretmenlere yönelik açıklamalarının, kılık kıyafet yönetmeliğinin uygulama boyutunda meydana getirdiği değişikliklerin öğretmenleri itibarsızlaştırdığı düşünülmektedir. Öğretmenin itibarının giderek zayıfladığını belirten öğretmenler, bunda medyada çıkan öğretmenlerden kaynaklı olumsuz haberlerin ve politikacıların öğretmeni değersizleştiren bir takım açıklamalarının etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlere tanınan kılık kıyafet serbestisinin ve öğretmenlere yönelik sosyal tesislerde öğretmen olmayan kişilerin davranışlarının mesleğin itibarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin ücret taleplerinden daha çok itibar taleplerinin olduğu, kedilerini ifade etme isteklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Mesleğin saygınlığının yeniden kazanılması için öğretmenler kendilerine ait bir alana, bu alanın açılması için de sistemsal desteğe gereksinim duymaktadırlar.

“...Giderek öğretmene sevgi, öğretmene saygı azaldı ekonomik şartlar gereği. Belki başka sebeplerden dolayı ama öğretmen yönlendirici insan diye düşünüyorum toplumu, çocukları. Bunun nedeni olarak biraz maddi kaygılar, biraz öğretmenin arkasında kimsenin olmaması. Öğretmenin çok fazla eleştirilmesi, öğretmenin yalnız bırakılması, öğretmenin kendini yeterince ifade edememesi... Bunların olduğunu düşünüyorum.” (Figen)

“Okullarda işte öğretmenler daha iyi, gayretli çalışmalı. İdare onları her konuda desteklemeli. Hükümetlerin de bence işte bu yanlış konuşmaları düzelterek öğretmene saygılarını tekrar kazandırmaları gerektiğine inanıyorum.” (Fatih)

“Öğretmen hemen herşeyde günah keçisi olmamalı bence. Anlamadan dinlemeden... Hani bundan ziyade ee yani bi durum olduğunda zaten müfettişler hani gelip inceliyo o olayı. Yani bi şey varsa bi şekilde gidiyo zaten ama bu kadar kolay olması yani hani biraz da mesleki statüyü zedelediğini düşünüyorum ben ne kadar mesleğimi çok sevsemde” (Davut)

“Toplumda son zamanlarda bir olumsuz algı olduğunu düşünüyorum. Bunda tabi birçok faktör etkili olmuştur. Yani örneğin çok basit bir örnek olarak kıyafet konusunda şuan ilk önce öğrencilere bi serbestlik getirildi daha sonra öğretmenler sendikalar aracılığıyla şuan bir eylem yapıyorlar hani kıyafet konusunda sendikanın kararı diyerek normal standartların dışında giyinerek veya işte sakal saç bu şekilde gidiyorlar. Bunlar bile itibarını zedelediğini düşünüyorum ben. Dediğim gibi öğretmenin yani görüntüsüyle bile bi duruşu olması gerekiyo bence. Tabi öğretmen maaşları da burda etkili oluyo gibi geliyo bana. Çünkü en düşük memur maaşına yakın bi seviyede öğretmen maaşı. Tabi ki sadece öğretmen maaşını iyileştirerek itibar kazanılmaz ama yurtdışındaki ülkelerle karşılaştırıldığında veriler öyle gösteriyor. Bu şekilde ” (Davut)

“...Eee, ya görünüş yoluyla yani bakış, toplumdaki şey itibariyle bi öğretmen gibi giyinmesinin gerektiğini düşünüyorum yani. Bunu çok önemli olduğunu düşünüyorum ben. Ya giyse nolur, kravat taksak nolur... Evet, yani takmasak da olur ama insanlar bi nevi ondan etkilendiğini düşünüyorum. Kılık kıyafet şu anda okullarımızda bi takım sendikaların yaptığı eylemler var. mesela sakal serbestisi gibi, işte ne bileyim kılık kıyafet özgürlüğü gibi yani bi eylemler var bu şekilde. Ben de bi sendikada üyeyim, ben de yapıyorum zaman zaman eylemlere katılıyorum ama öğretmenliğimizin toplum içindeki değerini yükseltmediğini düşünüyorum o yapılan bazı eylemlerin ve değiştirmeliyiz kendimizi.” (Uğur)

“...Yani mesela öğretmen evlerine öğretmenler girerdi eskiden sadece. Çay bahçesine. Ödemiş’e gitmişim yazın orda öğretmen evine böyle hani çok da serseri diye tabir ettiğimiz, böyle görünümü üstü başı pek de düzgün olmayan insanlarla aynı mekanda oturuyodunuz. Oysaki orası öğretmen evi. Belli bi vizyonunuz belli bi çizgisinin olması gerekiyor. Bunun git gide aşağıya çekildiğini hani ısrarla bunu söylüyorum ama sürekli karşıma bu tarz örnekler çıktığı için.” (Derya)

Öğretmenler sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını koruyan kurumlar olmadıklarını ifade etmekte, sendikaları eğitimin üzerindeki siyasi bir aygıt, siyasetin eğitimdeki izdüşümü olarak algılamaktadırlar. Siyasi arka bahçe konumundaki sendikaların yöneticilerin belirlenmesi, ödül sisteminin işletilmesi gibi bazı süreçlerde etkin olduğunu ifade eden öğretmenler, bu durumun eğitimde zaman zaman kutuplaşmalara neden olduğunu belirtmektedirler. Polizite olmuş sendikal yapıların öğretmenler arasındaki kutuplaşmayı arttırdığı, nesnellik ölçütlerinden yoksun sendikaların öğretmenlerin bir bölümünü çağcıl yaşamın en büyük gerekliliklerinden biri olan örgütlü yaşam hakkından yoksun bıraktığı söylenebilir. Öğretmenler sendikaları hak arayan bir örgütlenme tipinden çok siyasal konumlanma örgütleri olarak anlamlandırmaktadır. Bazı öğretmenler bu konumlanma çerçevesinde yer almak istemediklerinden dolayı sendika çemberinin dışında kalmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler tarafından örgütlü yaşama gösterilen mesafeli ilginin, sendikaların politize olmamış daha üst düzeyde mesleki odadan oluşan örgütsel yapılanmayla ikame edilmesi sonucu arttırılabileceği ifade edilebilir. Güçlü bir merkezi örgütün öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve özlük haklarının korunması bağlamında eğitimin birleştirici gücü olabileceği, siyasi arka plandan çok liyakate dayalı biçimlendirilebilecek atama yükselme kriterlerinin merkeze alınmasının eğitimin paydaşlarının üzerindeki motivasyonu arttırabileceği belirtilebilir.

“Eee yani çok böyle inanılmaz haklarımız yoktu tabi ki. Yani böyle maddi açıdan olsun ya da daha farklı sosyal açılardan olsun. Tabi devletin belirli koruduğu şeyler var vesaire ama ben açıkçası sendikal faaliyetlerin çok verimli eee olmadığını düşünüyorum. Ya da özlük açısından çok bizi hitap etmediğini düşünüyorum. Eğer sendikalar ideolojik ve siyasi olmasaydı ben ilk gider ilk üye ben olurum yani daha doğrusu öğretmenliğe başlar başlamaz. Çünkü hiç olmazsa yani işte ordan burdan gibi söylemler ya da karşılıklı çatışmalar yerine çözümler için uğraşılırdı çoğu şeyin.”(Burak)

“...Şuan sendikalar artık statüyü düşürür vaziyette oldu ve çok fazla siyasetin yer almasından hoşlanmıyorum. Baktığınız zaman adı üstünde Tabipler Birliği hani tek. Şimdi bizde ne kadar farklı görüş olursa olsun bi çatı altında toplanıyorsunuz ve doğru düzgün temsil ediliyorsunuz gerçek anlamda temsil ediliyorsunuz. Şuan yaptığımız mesleği gerçekten tam anlamıyla temsil edebilecek herhangi bir kurum ya da kuruluş, örgüt vs gibi bi durum yok.” (Derya)

“Eee bana göre sendikalar zaten komple kalkmalı bunu başta söylüyüm. Eee, yani öğretmenlik mesleğinde sendika değil dediğiniz gibi tek bir yönetim şekli, tek bir

merkezden yönetip ama bu merkezi yönetimin altında tabi ki branşlara göre bölümler olması gerekiyor.

Hatta geçen onun bile tartışmasını yaptık arkadaşlarla yani, eee, aynı dediğim gibi ben, bana göre sendikalar boş yani, eee, öğretmen amaçlı değil de belirli şahısları veyahut da kendi istedikleri şahısları belirli yerlere getirme amaçlı çalışıyorlar diye tartıştık.” (Kadir)

“Şimdi yapılan yani olumlu işler çok fazla takdir edilmiyo yani bi takım siyasi yani ideolojik faktörler etkili oluyo yani burda bi yönetici olmaktan tutun da işte birine bi belge verilmek diyelim teşekkür, takdir belgesi. Bunda bile yani belli kişilere, belli görüşteki, belli sendikadaki kişilere verilmesi yani hani nasıl olsa ben bunları yapıyorum ama alamıcam yani hani gibi bi etki yaratıyo.

Benim herhangi bi sendikam da yok. Eee tabi ki belli bi görüşe sahibim ama sendikaların işlevlerini tam olarak yerine getirdiğini düşünmediğim için eee hiçbirine girmek istemedim ve bi öğretmenin de yani bi siyasi kimliğiyle dedğil de o işi gerçekten öğretmen olarak yani yapması gerektiğini düşünüyorum.” (Davut)

“Yani bi tek örgüt olsaydı öğretmenler adına ben daha iyi olacağını düşünüyorum. Öğretmenlerin hem çalışmaları hem özlük hakları hakkında alınacak kararların hakkında. Şimdi bu örgütlerimiz siyasi görüşlerine göre değiştiği için...Okullarda sıkıntılar yaşanabiliyo.” (Fatih)

“Benim zaten sendikam yok. Sendikalı değilim. Gerek duymuyorum çünkü sendikalar şu anda tamamen siyasi hale gelmiş durumda. Olaya siyasi boyutta bakılıyo. Ama hani böyle siyasetleştirilmeycek, öğretmen haklarını savunacak bir kurum tabi ki öğretmen için avantaj olurdu.

Tabii ki çok daha insan hani meslek grubunun arkasında duran bir yapının olması insanı belki daha güçlü hissettirebilirdi” (Özlem)

“Merkezi bir meslek örgütü olsaydı daha iyi olurdu daha güçlü hissederdim. Çünkü beni koruyan birileri var diye düşünürdüm. O zaman haklarınızın korunduğunu...

Çünkü insansınız hepimiz her hakkımızı bilmiyoruz ama hakkımızı bilmediğimiz zaman işinizde de ezilebiliyorsunuz yeri geliyo. Ama benim haklarım birileri tarafından korunuyo dolayısıyla kafam rahat. Benim işim ne? Eğitmek.” (Zuhal)

Söz konusu ifadelerden hareketle, sistemdeki meslek örgütlenmelerinin ve öğretmenlik mesleğinin itibarına yönelik girişimlerin öğretmenlerin öğretmen kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecinde önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Eğitim sisteminin yapılandırılmasında alınan kararların, eğitim politikalarının ve eğitimimdeki ideolojik farklılıkların öğretmenlerin öğretmen kimliğinin üzerindeki önemi tartışılmaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşumu sürecinde sistemsel etmenlerin genellikle olumsuz algılar ekseninde tartışıldığı, sistemsel etmenlerin öğretmen kimliğinin inşası sürecinde olumlu etkiler gerçekleştirmediği gözlemlenmektedir

4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine Yönelik Algılarının Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğine sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çizelge 4.1’de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği algılarına ilişkin betimsel değerler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
				değer	standart hata	değer	standart hata
Mesleki kimlik	833	4.08	0.54	-0.36	0.085	-0.40	0.169
Kişisel Kimlik	833	3.40	0.77	-0.12	0.085	-0.16	0.169

Çizelge 4.1’de belirtildiği gibi ÖKÖ’nün boyutlarından alınan puanların ortalaması incelendiğinde 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunun 9 maddeden oluşan “Mesleki Kimlik” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x} = 4.08$; 5 maddeden oluşan “Kişisel Kimlik” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x} = 3.40$ ’tır.

Bulgular öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek, kişisel kimlik algılarının ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, öğretmen kimliğinin mesleki boyutunda yüksek düzeyde algılara sahip olduğunu, mesleğe kişisel yaşam alnına taşımadaki algılarının ise orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algılarının “cinsiyet”, “yaş ve hizmet süresi”, “branş grubu”, “medeni durum”, “çalışılan okul türü”, “çocuk sahibi olup olmama”, “mezun olunan lise türü”, “lisanstan mezun olunan okul türü”, “ailede öğretmen olup olmaması” gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algıları cinsiyet değişkeni bağlamında bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.2’de öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Mesleki Kimlik	Kadın	553	4.12	0.53	2.590	829	0.001	0.008
	Erkek	278	4.01	0.57				
Kişisel Kimlik	Kadın	553	3.53	0.77	3.482	829	0.001	0.013
	Erkek	278	3.33	0.77				

Çizelge 4.2’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında “mesleki kimlik” ($t= 2.590$; $p<.05$) ve “kişisel kimlik” ($t= 3.482$; $p<.05$) boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin “mesleki kimlik” algılarının ($t= 2.590$; $p<.05$) ve “kişisel kimlik” algılarının ($t= 3.482$; $p<.05$) erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle kadın öğretmenlerin öğretmen kimliğinin boyutları olan “mesleki kimlik” ve “kişisel kimlik” boyutlarında daha yüksek kimlik algısı sergiledikleri ifade edilebilir. Kadınların toplumsal süreçlerdeki öğretici rolleri ve aileye ilişkin algıları bu bulgunun nedeni olarak ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşları ve hizmet yıllarıyla öğretmen kimliği algılarının ilişkisi korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Çizelge 4.3’te, öğretmenlerin ÖKÖ’nin tümünden aldıkları toplam puan ve boyutlarından aldıkları puanların yaş ve hizmet süresiyle olan ilişkisini gösteren korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş ve hizmet süresi ile ilişkisi

		Yaş	Hizmet	Eğitici	Kişisel
Hizmet Süresi	r	.893	-		
	p	0.000			
Mesleki Kimlik	r	.123	.137	-	
	p	0.006	0.002		
Kişisel Kimlik	r	.157	.170	.593	
	p	0.000	0.000	0.000	

Çizelge 4.3’de yaş değişkeninin öğretmenlerin “mesleki kimlikleri” ($r=.123$), “kişisel kimlikleri” ($r=.157$) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği, hizmet süresi değişkeninin de öğretmenlerin “mesleki kimlikleri” ($r=.137$) ve “kişisel kimlikleri” ($r=.170$) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Bulguların ortaya koyduğu ilişki düzeyleri her ne kadar düşük düzeyde olsa da öğretmenlerin yaşı ve hizmet yılı arttıkça öğretmen kimliğine yönelik algılarının arttığı ifade edilebilir. Bu durum, öğretmen kimliğinin deneyimlerden etkilenmesi, mesleği tanıma ve meslekle özdeşleşmenin yaş ve kıdem değişkeniyle ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve meslek dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin branş grubu değişkenine göre ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.4’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.4. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları’nın branş değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları*

Öğretmen Kimliği	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Mesleki Kimlik	Sınıf Öğretmeni	282	4.21	.523	2-820	2.312	.01	.01	1;2-3
	Branş Öğretmeni	468	4.06	.550					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	4.05	.571					
	Toplam	823	4.09	.543					
Kişisel Kimlik	Sınıf Öğretmeni	282	3.48	.837	2-820	.577	.12	.005	-
	Branş Öğretmeni	468	3.38	.758					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	3.42	.780					
	Toplam	823	3.40	.772					

Çizelge 4.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmen kimliğinin boyutları olan “mesleki kimlik” boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Mesleki kimlik boyutunda ikinci yüksek ortalamanın branş öğretmenleri tarafından elde edildiği, kişisel kimlik boyutunda yine en yüksek ortalamaya

sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu, ikinci yüksek ortalamanın ise meslek dersi öğretmenleri tarafından elde edildiği ön plana çıkmaktadır. Branş grubu değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tüm faktörlerin branş grubu değişkenine göre normal dağılım sergilediği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek tespit edildikten sonra gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre “mesleki kimlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkan üç değişken için de gruplar arası eşleş varyans şartını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene testi sonucunda eşleş varyans şartının sağlanması nedeniyle söz konusu üç değişken için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe tercih edilmiştir. “Mesleki kimlik” bağlamında sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının branş öğretmenlerinden ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ($F=2.312$; $p<.05$); gözlemlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin daha yüksek “mesleki kimlik” algılarına sahip olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin aynı sınıfta öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri, onların her anına ve gelişim süreçlerine tanıklık etmeleri, emeklerinin ürünlerini daha yakından görebilme olanakları bu istatistiksel olarak anlamlı farklılığın nedeni olabilir.

Araştırmada evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.5’de öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeği’nden aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Medeni Hal	n	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p	Etki büyüklüğü
Mesleki Kimlik	Evli	700	4.09	0.55	1.013	823	0.411	0.001
	Bekar	125	4.04	0.57				
Kişisel Kimlik	Evli	700	3.44	0.77	2.630	823	0.008	0.008
	Bekar	125	3.24	0.77				

Çizelge 4.5'te gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında mesleki kimlik ($t= 1.013$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, kişisel kimlik ($t= 2.630$; $p<.05$), boyutunda medeni hal değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, evli öğretmenlerin kişisel kimlik boyutunda, bekar öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu ortalamalar evli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini, bekar öğretmenlere göre, daha yüksek düzeyde kişisel yaşantılarının bir parçası olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre ÖKÖ'nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.6'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.6. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları'nın çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları*

Öğretmen Kimliği	Brans	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Mesleki Kimlik	İlkokul	329	4.11	0.55	3-826	.796	.49	.009	-
	Ortaokul	139	4.09	0.52					
	Anadolu Lisesi	228	4.07	0.58					
	Meslek Lisesi	134	4.03	0.54					
	Toplam	830	4.08	0.55					
Kişisel Kimlik	İlkokul	329	3.44	0.79	3-826	.061	.98	.002	-
	Ortaokul	139	3.39	0.71					
	Anadolu Lisesi	228	3.40	0.78					
	Meslek Lisesi	134	3.38	0.79					
	Toplam	830	3.41	0.77					

Çizelge 4.6 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin öğretmen kimliğinin boyutları olan mesleki ve kişisel kimlik alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Tüm faktörlerin çalışılan okul değişkenine göre normal dağılım sergilediği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek tespit edildikten sonra gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışılan okul değişkeni bağlamında öğretmenlerin öğretmeni kimliğinin boyutları olan mesleki ve kişisel kimlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu çalışılan okul türünün öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.7’de öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.7. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği’nden aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Mesleki kimlik	Var	659	4.1	0.54	1.909	822	0.07	0.03
	Yok	165	4.01	0.57				
Kisisel kimlik	Var	659	3.43	0.78	2.105	822	0.03	0.07
	Yok	165	3.29	0.74				

Çizelge 4.7’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında “mesleki kimlik” ($t= 1.909$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, kişisel kimlik ($t= 2.105$; $p<.05$), boyutunda çocuk sahibi olma değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, çocuğu olan öğretmenlerin “kişisel kimlik” boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip

olduğu gözlemlenmiştir. Bu ortalamalar çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini kişisel yaşantılarının bir parçası olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada meslek lisesi, öğretmen lisesi, genel lise ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan lise değişkenine göre ÖKÖ'nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.8'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.8. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları'nın mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları*

Öğretmen Kimliği	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Mesleki Kimlik	Meslek lisesi	175	4.11	0.55	3-820	.432	.73	.01	-
	Öğretmen lisesi	90	4.11	0.57					
	Genel lise	427	4.07	0.54					
	Anadolu lisesi	132	4.07	0.56					
	Toplam	824	4.07	0.55					
Kişisel Kimlik	Meslek lisesi	175	3.51	0.81	3-820	4.358	.12	.005	-
	Öğretmen lisesi	90	3.58	0.80					
	Genel lise	427	3.33	0.75					
	Anadolu lisesi	132	3.33	0.75					
	Toplam	824	3.40	0.77					

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında ve mesleki kimliğin boyutları olan “mesleki” ve “kişisel” kimlik boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Mezun olunan lise değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Branş değişkeni bağlamında gerçekleştirilen tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları lise bağlamında öğretmen kimliği algılarında mesleki kimlik ve kişisel kimlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mezun

oldukları liselerinin öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimlik ve kişisel kimliğe katkıda bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.9’da öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.9. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği’nden aldıkları puanların lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Mezuniyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Mesleki Kimlik	Eğitim Fakültesi	531	4.13	0.54	2.55	810	0.001	0.008
	Diğer	281	4	0.57				
Kişisel Kimlik	Eğitim Fakültesi	531	3.39	0.77	1.99	810	0.06	0.004
	Diğer	281	3.32	0.77				

Çizelge 4.9’da gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında lisanstan mezun olunan okul türü değişkeni bağlamında “kişisel kimlik” ($t= 1.99$; $p>.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “mesleki kimlik” ($t= 2.550$; $p<.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezen öğretmenlere göre daha yüksek “mesleki kimlik” algısına sahip oldukları ifade edilebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yaşantılarında öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim programlarının içeriğine daha fazla maruz kalmalarının, gerek öğretmenlik uygulaması, gerek alan dersleri, gerekse de eğitim bilimlerine yönelik içeriklerle daha yoğun çalışmalarının bu anlamlı farklılığın nedeni olduğu düşünülebilir.

Araştırmada ailesinde öğretmen olan öğretmenler ile ailesinde öğretmen olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.10’da öğretmenlerin ÖKÖ’den aldıkları toplam puan ve alt boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmenin olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları Ölçeği'nden aldıkları puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Ailede öğretmen	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Mesleki Kimlik	Yok	368	4.05	0.535	1.439	826	0.15	0.006
	Var	460	4.10	0.559				
Kişisel Kimlik	Yok	368	3.29	0.764	3.589	826	.01	0.018
	Var	460	3.49	0.768				

Çizelge 4.10'da gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında “mesleki kimlik” ($t= 1.439$; $p>.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, öğretmenlerin “kişisel kimlik” ($t= 3.589$; $p<.05$) boyutunda ailede öğretmen olup olmama değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin kişisel kimlik boyutundaki algılarında ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ailesinde öğretmen olan bireylerin eğitim öğretim yaşantısıyla kişisel yaşantısını, ailesinde öğretmen olmayan bireylere göre daha fazla birleştirdiği ifade edilebilir.

4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çizelge 4.11'de öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Çizelge 4.11. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik betimsel değerler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
				değer	standart hata	değer	standart hata
Sistemsal Etmenler	833	2.32	0.57	0.29	0.085	-0.43	0.169

[Çizelge 4.11. (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik betimsel değerler]

Bağlamsal Etmenler	833	4.17	0.67	-0.13	0.085	0.78	0.169
Etkileşimci Etmenler	833	3.50	0.86	-0.17	0.085	-0.54	0.169

Çizelge 4.11’de belirtildiği gibi ÖKEEÖ’den alınan puanların ortalaması incelendiğinde 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunda 10 maddeden oluşan “Sistemsel Etmenler” boyutuna ilişkin ortalama puan $\bar{x} = 2.23$; 5 maddeden oluşan “Bağlamsal Etmenler” alt boyutuna ilişkin ortalama puan $\bar{x} = 4.12$; 4 maddeden oluşan “Etkileşimci Etmenler” boyutuna ilişkin ortalama puan $\bar{x} = 3.45$ ’tir. “Sistemsel Etmenlerin” katılımcılar tarafından olumsuz olarak algılanmasından dolayı oluşturulan sistemsel etmenler boyutuna ilişkin 10 ölçek maddesinin 8’i tersten puanlanmıştır. Tersten puanlanan maddeler nedeniyle “sistemsel etmenler” boyutunun ortalaması düşüktür. Bu nedenle “sistemsel etmenlerin” öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkilediği, maddelerin tersten puanlanması sonucunda ortalama puanın düşük olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “sistemsel etmenler” boyutunun öğretmen kimliğini en yüksek düzeyde etkilediğini, “etkileşimci etmenler” boyutunun ise öğretmen kimliğini bu üç boyut içerisinde en düşük düzeyde etkilediğini belirtmek olanaklıdır.

Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin öğretmen kimliğine eğitim sistemi ve eğitim politikalarından kaynaklanan sistemsel kimlik etmeninin oldukça yüksek düzeyde ancak olumsuz bir etki yaptığını göstermekte, içinde bulundukları bağlamın ve geçmişten getirdikleri etkileşimlerin de yine yüksek düzeyde yani olumlu bir etki yaptığını ortaya koymaktadır.

4.5. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının “cinsiyet”, “yaş ve hizmet süresi”, “branş grubu”, “medeni durum”, “çalışılan okul türü”, “çocuk sahibi olup olmama”, “mezun olunan lise türü”, “lisanstan mezun olunan okul türü”, “ailede öğretmen olup olmaması” gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.12’de öğretmenlerin ÖKEEÖ’den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.12. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Sistemsal Etmenler	Kadın	553	2.32	0.57	0.142	829	0.88	0.004
	Erkek	278	2.33	0.59				
Bağlamsal Etmenler	Kadın	553	4.2	0.67	0.942	829	0.34	0.006
	Erkek	278	4.15	0.66				
Etkileşimci Etmenler	Kadın	553	3.49	0.84	0.978	829	0.52	0.012
	Erkek	278	3.42	0.89				

Çizelge 4.12’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “sistemsal etmenler($t= .142$; $p>.05$), “bağlamsal etmenler” ($t= .942$; $p>.05$), “etkileşimci etmenler” ($t= .978$; $p>.05$) boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmen kimliklerini etkileyen etmenlerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin oluşumundaki etmenlere yönelik benzer görüşe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeninin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığını, öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri yalnızca cinsiyet değişkeni ile değerlendirmenin çok da olanaklı olmadığını ifade etmek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin yaşları ve hizmet yıllarıyla öğretmen kimliği algılarının ilişkisi korelasyon analizi yardımıyla belirlenmiştir. Çizelge 4.13’de, öğretmenlerin ÖKEEÖ’den aldıkları puanların yaş ve hizmet süresiyle olan ilişkisini gösteren korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş ve hizmet değişkeni ile ilişkisi

Değişken		Yaş	Hizmet	Sistemsal	Bağlamsal	Etkileşimci
Hizmet	r	.896	-			
Süresi	p	0.00				
Sistemsal	r	.062	.082	-		
Etmenler	p	0.14	0.65			
Bağlamsal	r	.055	.153	-.137	-	
Etmenler	p	0.11	0.50	0.00		
Etkileşimci	r	.059	.085	-.017	.380	-
Etmenler	p	.092	.062	.630	0.00	

Çizelge 4.13'te öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde yaş değişkeninin öğretmenlerin “sistemsal etmenlere” ($r=.062$), “bağlamsal etmenlere” ($r=.055$) ve “etkileşimci etmenlere” ($r=.059$) yönelik görüşleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği, hizmet süresi değişkeninin de öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde öğretmenlerin “sistemsal etmenlere” ($r=.082$), “bağlamsal etmenlere” ($r=.153$) ve “etkileşimci etmenlere” ($r=.085$) yönelik görüşleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu, yaş ve hizmet süresinin artmasıyla öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişiminde etkili olan etmenlere yönelik öğretmen görüşleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Yaş ve kıdem değişkeninin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağımsız düşünülmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve meslek dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin branş grubu değişkenine göre ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.14'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.14. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Öğretmen Kimliği	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
	Sınıf Öğretmeni	282	2.34	.617	2-820	1.370	.25	.04	-
	Branş Öğretmeni	468	2.33	.558					
Sistemse Etmenler	Meslek Dersi Öğretmeni	73	2.22	.575					

[Çizelge 4.14. (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları]

Bağlamsal Etmenler	Toplam	823	2.32	.581	2-820	4.850	.04	.013	1;2-3
	Sınıf Öğretmeni	282	4.28	.664					
	Branş Öğretmeni	468	4.13	.668					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	4.12	.668					
	Toplam	823	4.18	.670					
Etkileşimci Etmenler	Sınıf Öğretmeni	282	3.55	.872	2-820	.240	.78	.001	-
	Branş Öğretmeni	468	3.53	.844					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	3.51	.937					
	Toplam	823	3.51	.861					

Çizelge 4.14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Her üç boyutta da ikinci yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenler branş öğretmenleriyken, meslek dersi öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Branş grubu değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre “bağlamsal etmenler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkan üç değişken için de gruplar arası eşleş varyans şartını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene testi sonucunda eşleş varyans şartının sağlanması nedeniyle söz konusu üç değişken için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe tercih edilmiştir. “Bağlamsal etmenler” boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının branş öğretmenlerinden ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ($F=4.850$; $p<.05$); gözlemlenmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları bağlamdan daha fazla etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin bağlamsal etmenlere daha fazla maruz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin

çalıştıkları okulda ve eğitim öğretim sürecini yürüttüğü sınıfla daha fazla zaman geçirmesinin bu anlamlı farklılığın nedeni olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.15’de öğretmenlerin ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.15. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Etkileyen Etmenler Ölçeği’nden aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Medeni Hal	n	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p	Etki büyüklüğü
Sistemsal Etmenler	Evli	700	2.32	0.58	0.360	823	0.719	0.000
	Bekar	125	2.30	0.59				
Bağlamsal Etmenler	Evli	700	4.18	0.68	0.992	823	1.000	0.001
	Bekar	125	4.18	0.63				
Etkileşimci Etmenler	Evli	700	3.52	0.87	0.846	823	0.398	0.004
	Bekar	125	3.45	0.81				

Çizelge 4.15’te gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemsal etmenler” ($t=,360$; $p>.05$), “bağlamsal etmenler” ($t=,992$; $p>.05$), “etkileşimci etmenler” ($t=,846$; $p>.05$) boyutlarında medeni hal değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu medeni hal değişkeninin öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani evli ve bekar öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde benzerlikler görüldüğü ifade edilebilir.

Araştırmada ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.16’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.16. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Öğretmen Kimliği	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Sistemsal Etmenler	İlkokul	329	2.35	.617	3-826	1.090	.35	.007	-
	Ortaokul	139	2.25	.552					
	Anadolu Lisesi	228	2.34	.545					
	Meslek Lisesi	134	2.30	.565					
	Toplam	830	2.32	.579					
Bağlamsal Etmenler	İlkokul	329	4.25	.664	3-826	2.418	.06	.003	-
	Ortaokul	139	4.11	.597					
	Anadolu Lisesi	228	4.17	.664					
	Meslek Lisesi	134	4.12	.757					
	Toplam	830	4.18	.671					
Etkileşimci Etmenler	İlkokul	329	3.48	.802	3-826	1.461	.22	.005	-
	Ortaokul	139	3.62	.872					
	Anadolu Lisesi	228	3.47	.857					
	Meslek Lisesi	134	3.55	.892					
	Toplam	830	3.51	.862					

Çizelge 4.16 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemsal etmenler”, “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışılan okul değişkeni bağlamında öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenler olan “sistemsal etmenler”, “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu çalışılan okul türünün öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde

istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yani ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde benzerlikler görüldüğü ifade edilebilir

Araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.17’de öğretmenlerin ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.17. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nden aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Sistemslel kimlik	Var	659	2.33	0.58	1.229	822	0.219	0.002
	Yok	165	2.27	0.58				
Bağlamsal kimlik	Var	659	4.18	0.69	0.14	822	0.889	0.001
	Yok	165	4.17	0.62				
Etkileşimci kimlik	Var	659	3.51	0.88	0.086	822	0.932	0.001
	Yok	165	3.52	0.81				

Çizelge 4.17’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemslel etmenler” ($t= 1.229$; $p>.05$), “bağlamsal etmenler” ($t= .140$; $p>.05$), “etkileşimci etmenler” ($t= .086$; $p>.05$) boyutlarında çocuk sahibi olma değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda çocuk sahibi olma değişkeninin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığını, öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri yalnızca çocuk sahibi olma değişkeni ile değerlendirmenin çok da olanaklı olmadığını ifade etmek olanaklıdır.

Araştırmada meslek lisesi, öğretmen lisesi, genel lise ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan lise değişkenine göre ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları Çizelge 4.18’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.18. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere yönelik görüşlerinin mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Öğretmen Kimliği	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Sistemsal Etmenler	Meslek lisesi	175	2.33	0.56	3-820	.126	.94	.03	-
	Öğretmen lisesi	90	2.29	0.59					
	Genel lise	427	2.33	0.57					
	Anadolu lisesi	132	2.32	0.62					
	Toplam	824	2.32	0.58					
Bağlamsal Etmenler	Meslek lisesi	175	4.16	0.66	3-820	.334	.80	.005	-
	Öğretmen lisesi	90	4.24	0.61					
	Genel lise	427	4.18	0.69					
	Anadolu lisesi	132	4.15	0.65					
	Toplam	824	4.18	0.67					
Etkileşimci Etmenler	Meslek lisesi	175	3.51	0.81	3-820	4.358	.00	.005	1-2;3-4
	Öğretmen lisesi	90	3.58	0.80					
	Genel lise	427	3.33	0.75					
	Anadolu lisesi	132	3.33	0.75					
	Toplam	824	3.40	0.77					

Çizelge 4.18 incelendiğinde öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” boyutlarında en yüksek, “sistemsal etmenler” boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Mezun olunan lise değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinden elde ettikleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Mezeun olunan lise değişkenine göre gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre “etkileşimci etmenler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı fark gözlenen değişken için de gruplar arası eşleş varyans şartını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene

testi sonucunda eşleş varyans şartının sağlanması nedeniyle söz konusu üç değişken için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe tercih edilmiştir. “Etkileşimci etmenler” boyutunda öğretmen liselerinden ve meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamalarının genel lise ve anadolu liselerinden mezun olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu ($F=4.358$; $p<.05$); gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmen lisesi ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin geçmişlerinde öğretmenlik mesleğine yönelik etkileşimlere daha fazla maruz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen lisesi ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin mesleğe yönelik yetiştirilmesinin, lise öğrenimi süresince öğretmen kimliğine yönelik çeşitli etkileşimlerde sıklıkla bulunmalarının, mesleğe yönelik yoğun eğitim programlarının ve rol modellerin bu anlamlı farklılığın nedeni olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.19’da öğretmenlerin ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.19. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nden aldıkları puanların mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Mezuniyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Sistemsal Etmenler	Eğitim Fakültesi	531	2.32	0.59	.314	810	0.75	0.002
	Diğer	281	2.33	0.57				
Bağlamsal Etmenler	Eğitim Fakültesi	531	4.19	0.66	1.049	810	0.29	0.001
	Diğer	281	4.14	0.70				
Etkileşimci Etmenler	Eğitim Fakültesi	531	3.55	0.86	2.128	810	0.03	0.006
	Diğer	281	3.42	0.86				

Çizelge 4.19’da gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemsal etmenler” ($t= .314$; $p>.05$), “bağlamsal etmenler” ($t= 1.049$; $p>.05$) boyutlarında lisanstan

mezun olunan okul türü değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, “etkileşimci etmenler” ($t= 2.128$; $p>.05$) boyutunda ise lisanstan mezun olunan okul türü değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin “etkileşimci etmenler” boyutunda eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yaşantılarında öğretmenlik mesleğine yönelik etkileşimlere daha fazla maruz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleğe yönelik yetiştirilmesinin, lisans öğrenimi süresince öğretmen kimliğine yönelik çeşitli etkileşimlerde sıklıkla bulunmasının bu anlamlı farklılığın nedeni olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ailesinde öğretmen olan öğretmenler ile ailesinde öğretmen olmayan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.20’de öğretmenlerin ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmenin olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.20. *Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği’nden aldıkları puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Ailede öğretmen	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Sistemsal Etmenler	Yok	368	2.33	0.56	0.525	826	0.6	0.006
	Var	460	2.31	0.6				
Bağlamsal Etmenler	Yok	368	4.2	0.69	1.188	826	0.23	0.018
	Var	460	4.15	0.64				
Etkileşimci Etmenler	Yok	368	3.37	0.87	3.957	826	0.00	0.018
	Var	460	3.61	0.85				

Çizelge 4.20’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “sistemsal etmenler” ($t= .525$; $p>.05$), “bağlamsal etmenler” ($t= 1.118$; $p>.05$) boyutlarında ailede öğretmen olup olmaması değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “etkileşimci etmenler” ($t= 3.957$; $p>.05$) boyutunda ailede

öğretmen olup olmaması değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “etkileşimci etmenler” boyutundaki ortalamalarının ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun sonucunda ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin onları rol model olarak aldığı, öğretmen kimliğinin tüm yaşamın içinde olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle bu meslekle ailede gerçekleşen bu iç içe geçmişliğin öğretmenlik yaşamı boyunca sergilenen davranış kalıplarını etkilediği belirtilebilir.

4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çizelge 4.21’de öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Çizelge 4.21. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimsel değerler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
				değer	standart hata	değer	standart hata
Uyum	833	2.05	.612	.408	.085	.120	.169
Özdeşleşme	833	3.36	.710	.008	.085	-.358	.169
İçselleştirme	833	3.60	.811	.006	.085	-.467	.169

Çizelge 4.21’de öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalaması gösterilmektedir. 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunun 8 maddeden oluşan “uyum” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x} = 2.05$; 8 maddeden oluşan “özdeşleşme” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x} = 3.36$; 11 maddeden oluşan “içselleştirme” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x} = 3.60$ ’dır. Bulgular öğretmenlerin uyum bağlılığının $\bar{x} = 2.05$ ortalamayla katılmıyorum düzeyinde olduğu yani düşük düzeyde bir uyum bağlılığının sergilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının $\bar{x} = 3.36$ ortalamayla orta düzeyde katılıyorum düzeyinde olduğu yani orta düzeyde bir özdeşleşme bağlılığının sergilendiği içselleştirme bağlılığının ise $\bar{x} = 3.60$

ortalamayla katılıyorum düzeyinde olduğu yani yüksek düzeyde bir özdeşleşme bağlılığının sergilendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde psikolojik bağlılık olarak adlandırılan ve örgütler için en çok istenen içselleştirme ve özdeşleşme bağlılığını orta ve yüksek düzeyde, yaşadıklarını, yüzeysel ve araçsal bağlılık olarak adlandırılan ve örgütler için çok da istenmeyen uyum bağlılığını ise düşük düzeyde yaşadıklarını söylemek olanaklıdır.

4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “cinsiyet”, “yaş ve hizmet süresi”, “branş grubu”, “medeni durum”, “çalışılan okul türü”, “çocuk sahibi olup olmama”, “mezun olunan lise türü”, “lisanstan mezun olunan okul türü”, “ailede öğretmen olup olmaması” gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyetlerine göre görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.22’de öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.22. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Uyum	Kadın	553	2.04	0.61	1.029	829	0.3	0.04
	Erkek	278	2.09	0.62				
Özdeşleşme	Kadın	553	3.3	0.81	2.728	829	0.07	0.07
	Erkek	278	3.47	0.8				
İçselleştirme	Kadın	553	3.55	0.7	2.853	829	0.04	0.09
	Erkek	278	3.7	0.72				

Çizelge 4.22’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin “uyum” bağlılığı boyutunda ($t= 1.029$; $p>.05$), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “özdeşleşme” ($t= 2.728$; $p<.05$) ve “içselleştirme” ($t= 2.853$; $p<.05$) boyutlarında cinsiyet değişkeni

bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin örgütleri ile daha fazla özdeşleştikleri ($t = -2.728$; $p < .05$) ve örgütlerini daha fazla içselleştirdikleri ($t = -2.853$; $p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşları ve hizmet yıllarıyla örgütsel bağlılıklarının ilişkisi korelasyon analizi yardımıyla belirlenmiştir. Çizelge 4.23'te, öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların yaş ve hizmet süresiyle olan ilişkisini gösteren korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.23. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların yaş ve hizmet değişkeni ile ilişkisi

Değişken		Yaş	Hizmet	Uyum	Özdeşleşme	İçselleştirme
Hizmet süresi	r	.896				
	p	0.000	-			
Uyum	r	-.052	-.085			
	p	0.040	0.011	-		
Özdeşleşme	r	.193	.208	-.372		
	p	0.000	0.000	0.000	-	
İçselleştirme	r	.226	.244	-.476	.678	-
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	

Çizelge 4.23'te görüldüğü üzere tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yaş değişkeni ile “özdeşleşme” ($r = .193$) ve “içselleştirme” ($r = .226$) boyutları arasında düşük derecede pozitif ve anlamlı, “uyum” ($r = -.052$) bağıllığı arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Benzer bir biçimde hizmet yılı ile “özdeşleşme” ($r = .208$) ve “içselleştirme” ($r = .244$) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmekte, hizmet yılı ile “uyum” ($r = -.085$) bağıllığı arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. “Uyum” bağıllığı ile “özdeşleşme” ve “içselleştirme” bağıllığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bulguların ortaya koyduğu ilişki düzeyleri her ne kadar düşük düzeyde olsa da öğretmenlerin yaşı ve hizmet yılı arttıkça örgütler için istenen psikolojik bağlılık boyutları olan “özdeşleşme” ve “içselleştirme” bağıllıklarının arttığı, örgütler için çok da istenmeyen araçsal ve yüzeysel bir bağlılık olan “uyum” bağıllığının azaldığı ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve meslek dersi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri ortalamalar ve bağımsız

gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin branş grubu değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.24'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.24. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından aldıkları puanların branş grubu değişkenine göre karşılaştırılması

Örgütsel Bağlılık	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Uyum	Sınıf Öğretmeni	282	1.90	0.57	2-820	13.662	.00	.07	1; 2-3
	Branş Öğretmeni	468	2.11	0.59					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	2.21	0.73					
	Toplam	823	2.05	0.61					
Özdeşleme	Sınıf Öğretmeni	282	3.64	0.78	2-820	26.881	.00	.07	1; 2-3
	Branş Öğretmeni	468	3.22	0.78					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	3.24	0.85					
	Toplam	823	3.36	0.81					
İçselleştirme	Sınıf Öğretmeni	282	3.81	0.67	2-820	19.790	.00	.06	1; 2-3
	Branş Öğretmeni	468	3.48	0.71					
	Meslek Dersi Öğretmeni	73	3.65	0.71					
	Toplam	823	3.61	0.71					

Çizelge 4.24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın alt boyutları olan “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu “uyum” bağlılığında ise en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmekteyken, branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın alt boyutları olan “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında en düşük ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmektedir. Branş grubu değişkenine göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre branş grubu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarına ilişkin ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunan üç değişken için de gruplar arası eşteş varyans şartını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre “uyum” boyutunda eşteş varyans şartı sağlanamadığı için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Tamhane, diğer değişkenler bağlamında eşteş varyans şartı sağlandığı için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe tercih edilmiştir. Post-hoc testlerinin sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık boyutlarından “özdeşleşme” ($F=26.881$; $p<.05$) ve “içselleştirme” ($F=19.790$; $p<.05$) boyutlarından elde ettikleri ortalamaların branş ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derece yüksek olduğu, “uyum” ($F=13.662$; $p<.05$) bağlılığından elde ettikleri ortalamaların branş ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derece düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin örgüt için istenen psikolojik bağlılık boyutlarından “özdeşleşme” ve “içselleştirme” bağlılığını, branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmada evli olan öğretmenler ile bekar olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.25’te öğretmenlerin ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.25. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Medeni hal	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Uyum	Evli	700	2.05	0.61	0.576	825	0.56	0.04
	Bekar	125	2.08	0.62				
Özdeşleşme	Evli	700	3.38	0.81	1.560	825	0.12	0.04
	Bekar	125	3.26	0.79				
İcselleştirme	Evli	700	3.64	0.70	3.055	825	0.02	0.08
	Bekar	125	3.43	0.73				

Çizelge 4.25’te gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından “uyum” ($t=.576$; $p>.05$) ile “özdeşleşme”

($t= 1.560$; $p>.05$), boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “içselleştirme” ($t= 3.055$; $p<.05$), boyutunda medeni hal değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, evli öğretmenlerin içselleştirme boyutunda bekar öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu ortalamalar sonucunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre örgütlerini daha fazla içselleştirdikleri ifade edilebilir.

Araştırmada ilkokul, ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenine göre ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.26’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.26. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları puanların çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması

Örgütsel Bağlılık	Branş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Uyum	İlkokul	329	1.92	0.59	3-826	12.851	.00	.09	1; 3-4
	Ortaokul	139	2.06	0.54					
	Anadolu Lisesi	228	2.11	0.62					
	Meslek Lisesi	134	2.29	0.64					4; 1-2
	Toplam	830	2.05	0.61					
Özdeşleşme	İlkokul	329	3.59	0.79	3-826	19.683	.00	.09	1; 2-3-4
	Ortaokul	139	3.18	0.73					
	Anadolu Lisesi	228	3.34	0.77					3; 4
	Meslek Lisesi	134	3.03	0.86					
	Toplam	830	3.36	0.81					
İçselleştirme	İlkokul	329	3.73	0.69	3-826	7.638	.00	.06	1; 2-3-4
	Ortaokul	139	3.49	0.7					
	Anadolu Lisesi	228	3.6	0.71					3; 4
	Meslek Lisesi	134	3.42	0.71					
	Toplam	830	3.6	0.71					

Çizelge 4.26 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip

oldukları gözlemlenmekteyken “uyum” bağıllığı boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağıllığın boyutları olan “özdeşleşme”, “içselleştirme” alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmekteyken “uyum” bağıllığı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ve örgütsel bağıllığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkan değişkenler için gruplar arası eşleş varyans şartını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene testi sonucunda eşleş varyans sorunu yaşanmadığı için tüm çoklu karşılaştırmalar Scheffe testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyum bağıllığı boyutunda ilkokulda ($F=12.851$; $p<.05$) çalışan öğretmenlerin ortalaması anadolu ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ortalamasından, yine ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması da meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($p<0.001$). İkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine anadolu lisesi ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden daha düşük düzeyde uyum bağıllığı gösterdiği, ortaokulda çalışan öğretmenlerin de meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde uyum bağıllığı gösterdiği ifade edilebilir.

“Özdeşleşme” boyutunda ilkokulda ($F=19.683$; $p<.05$) çalışan öğretmenlerin ortalaması diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($p<0.001$). Ayrıca anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalaması da meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($p<0.001$). “İçselleştirme” ($F=7.638$; $p<.05$) boyutunda da ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalaması ortaokul ($p<0.001$), anadolu lisesi ($p=0.001$) ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($p<0.001$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel düzeyde en az istenen ve araçsal bir bağıllık olan uyum bağıllığını benimsemedikleri, örgüte daha yüksek düzeyde bağıllık gösterdikleri, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ise örgüte daha düşük düzeyde bağıllık gösterdikleri ifade edilebilir.

Araştırmada çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.27’de öğretmenlerin ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.27. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları puanın çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Uyum	Var	659	2.05	0.61	0.425	822	0.67	0.05
	Yok	165	2.07	0.61				
Özdeşleşme	Var	659	3.38	0.82	1.546	822	0.13	0.06
	Yok	165	3.28	0.78				
İçselleştirme	Var	659	3.63	0.71	2.413	822	0.01	0.08
	Yok	165	3.48	0.7				

Çizelge 4.27’de gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında “uyum” ($t = .425$; $p > .05$) ve “özdeşleşme” ($t = 1.546$; $p > .05$), boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, yalnızca “içselleştirme” ($t = 2.413$; $p < .05$) boyutunda çocuk sahibi olma değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, çocuğu olan öğretmenlerin “içselleştirme” boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu ortalamalar çocuk sahibi olan öğretmenlerin çalıştıkları okulu daha çok içselleştirdiğini, örgüte istenen boyutta daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada meslek lisesi, öğretmen lisesi, genel lise ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan lise değişkenine göre ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları çizelge 4.28’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.28. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırılması

Örgütsel Bağlılık	Brans	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Etki Büyüklüğü	Fark
Uyum	Meslek lisesi	175	2.10	0.62	3-820	1.672	.17	.05	-
	Öğretmen lisesi	90	1.96	0.59					
	Genel lise	427	2.07	0.60					
	Anadolu lisesi	132	1.99	0.65					
	Toplam	824	2.05	0.61					
Özdeşleşme	Meslek lisesi	175	3.41	0.76	3-820	1.678	.17	.005	-
	Öğretmen lisesi	90	3.49	0.90					
	Genel lise	427	3.30	0.82					
	Anadolu lisesi	132	3.36	0.78					
	Toplam	824	3.36	0.81					
İçselleştirme	Meslek lisesi	175	3.61	0.70	3-820	1.377	.24	.008	-
	Öğretmen lisesi	90	3.69	0.78					
	Genel lise	427	3.60	0.70					
	Anadolu lisesi	132	3.50	0.70					
	Toplam	824	3.60	0.71					

Çizelge 4.28 incelendiğinde öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarında en yüksek ortalamaya, “uyum” alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Mezun olunan lise değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışılan okul değişkeni bağlamında öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarından elde ettikleri puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mezun olduğu lise

değişkeninin örgütsel bağlılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturan bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.29’da öğretmenlerin ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.29 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları toplam puanın lisanstan mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması

Değişken	Lisans mezuniyeti	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Uyum	Eğitim Fakültesi	531	2.02	0.60	2.082	810	0.038	0.05
	Diğer Fakülteler	281	2.12	0.62				
Özdeşleşme	Eğitim Fakültesi	531	3.41	0.81	2.842	810	0.005	0.06
	Diğer Fakülteler	281	3.24	0.81				
İçselleştirme	Eğitim Fakültesi	531	3.63	0.72	1.932	810	0.057	0.05
	Diğer Fakülteler	281	3.53	0.69				

Çizelge 4.29’da gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum” ($t= 2.082$; $p<.05$) ve “özdeşleşme” ($t= 2.842$; $p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmekteyken, yalnızca “içselleştirme” ($t= 1.932$; $p>.05$), boyutunda lisanstan mezuniyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen bu veriler doğrultusunda ortalamalar incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılığın “uyum” boyutunda daha düşük bir ortalamaya ve “özdeşleşme” boyutun da ise eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı boyutundan aldıkları ortalama puanlar da istatistiksel olarak anlamlı bir yüksekliğe sahip olmasa da eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu ortalamalar dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin örgüt için araçsal ve yüzeysel bir bağlılık ifade eden uyum

bağlılığını çok benimsemedikleri, okullarına psikolojik bir bağlılık ifade eden özdeşleme boyutunda, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek bağlılık gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmada ailesinde öğretmen olan öğretmenler ile ailesinde öğretmen olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri bağımsız gruplar için t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Çizelge 4.30’da öğretmenlerin ÖB’nin boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmenin olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.30. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmenin olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması*

Değişken	Ailede öğretmen	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Uyum	Yok	368	2.04	0.620	0.514	826	0.602	0.03
	Var	460	2.06	0.606				
Özdeşleşme	Yok	368	3.34	0.787	0.436	826	0.663	0.03
	Var	460	3.37	0.826				
İçselleştirme	Yok	368	3.57	0.716	0.802	826	0.423	0.07
	Var	460	3.61	0.706				

Çizelge 4.30’da gösterilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarda ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular, ailede öğretmen olup olmasının mesleki yaşamında öğretmenlerin örgütsel bağlılığına herhangi bir etki yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bir diğer alt amacı olan “öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular elde etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizine geçmeden önceki aşamalardan regresyon analizine ilişkin varsayımların kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öncelikle regresyon analizinin daha sağlıklı yapılabilmesi için uç değerler kontrol edilmiştir. Uç değerlerin kontrolünde Mahalanobis çoklu uzaklıklar ve tekli uzaklıklar uç değerleri dikkate alınmıştır. Öncelikle çoklu uzaklıklar uç değerlerinin

belirlenmesi için kümülatif olasılık değerleri, serbestlik dereceleri ile χ^2 dağılımına dönüştürülmüştür. Mahalanobis değerlerinin dönüştürülmesi sonucunda .01'in altında kalan değerler analizden çıkartılmıştır. Uyum bağıllığı boyutu için yapılan dönüştürme işlemi sonucunda 31, özdeşleşme bağıllığı için yapılan dönüştürme işlemi sonucunda 9, içselleştirme bağıllığı için yapılan dönüştürme işlemi sonucunda ise 3 madde olmak üzere toplam 43 madde analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra tekli uzaklıklar uç değerlerinin belirlenmesi için ise kutu grafiğinden yararlanılmıştır. Kutu grafiğinden elde edilen sonuçlarda da uyum boyutu için 10, özdeşleşme boyutu için 1, içselleştirme için ise 8 madde olmak üzere toplam 62 uç değer olduğu gözlenmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Tekli ve çoklu uzaklıklar uç değerlerinin temizlenmesiyle 833 veri analize dâhil edilmiştir.

Çok değişkenli regresyon analizi için karşılanması beklenen varsayımlardan de biri tekilliktir (singularity). Regresyon analizine giren değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının yüksek olması durumunda tekilliğin ihlal edildiği anlaşılmaktadır (Field, 2009, s.220). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, korelasyon değerlerinin .70'in altında olması nedeniyle tekilliğin olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca, çoklu regresyon analizi yapabilmek için yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da incelenmiştir. Bu çerçevede çoklu regresyon modellerinde yer alan yordayıcı değişkenler için tolerans değerleri ve VIF değerleri incelenmiştir. Örgütsel bağıllığın tüm alt boyutları için oluşturulan regresyon modelinde yer alan boyutlardan mesleki kimlik boyutu için tolerans değerinin .59 ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.98, kişisel kimlik boyutu için ise tolerans değerinin .74 ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.92, olduğu görülmektedir. Bu tolerans değerlerinin kritik düzey olarak önerilen .02'den yüksek olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin incelenmesinde ise bu değerlerin 10'dan küçük olması önerisi dikkate alınmıştır (Myers, 1990, Akt. Field, 2009, s.224). Son olarak bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmamasına yönelik varsayımı araştırmak için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Elde edilen modellerde uyum bağıllığı için Durbin-Watson değerinin 1.98, özdeşleşme bağıllığı için 1.84, içselleştirme bağıllığı için ise 1.89 olduğu ve alanyazında önerilen 1 ile 3 değerleri arasında (Field, 2009, s.224) arasında yer aldığı belirlenmiştir. Böylece regresyon analizine ilişkin varsayımların karşılandığı görülmüş ve çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular örgütsel bağıllığın her biri boyutu için ayrı ayrı çizelgeleştirilerek sunulmuştur.

Çizelge 4.31. Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Uyum Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	3.55	.15	-	23.579	.00	-	-
Mesleki Kimlik	-.36	.04	-.33	10.029	.00	-.33	-.33
Kişisel Kimlik	-.02	.03	.03	.0664	.51	-.21	.02

$R=.33, R^2=.11, F_{(2-831)}= 50.481, p<.01$

Regresyon Formülü: $Uyum = 3.55 + (-36 \times \text{Mesleki Kimlik})$

Çizelge 4.31’de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın “uyum” boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğinin boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu %11 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için mesleki kimliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, kişisel kimliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde de öğretmenlerin uyum bağlılığı ile mesleki kimlikleri ($r=-.33$) arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu, uyum bağlılığı ile kişisel kimlikleri ($r=-.21$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile mesleki kimlik arasında negatif ve orta düzeyde ($r=-.33$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise uyum bağlılığı ile kişisel kimlik bir ilişkinin ($r=.02$) olmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde de örgütsel bağlılığın uyum boyutunda halen orta düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.33, p<.05$). Modelde değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde mesleki kimliğin uyum bağlılığı puanını $-.36$ puan, kişisel kimliğin ise uyum bağlılığı puanını yalnızca $-.02$ puan düşürdüğü belirlenmektedir. Uyum

boyutundan sonra örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin çizelge 4.32’de sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4.32. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Özdeşleşme Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.408	.16	-	8.786	.00	-	-
Mesleki Kimlik	.27	.04	.21	5.698	.00	.41	.19
Kişisel Kimlik	.31	.03	.34	9.206	.00	.47	.30
$R=.50, R^2=.25, F_{(2-831)}= 138.238, p<.01$							
Regresyon Formülü: Özdeşleşme = 1.408 + (.27xMesleki Kimlik) + (.31xKişisel Kimlik)							

Çizelge 4.32’de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın “özdeşleşme” boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu %25 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için mesleki kimlik ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlikleri ($r=.41$) ve kişisel kimlikleri ($r=.47$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde ise mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin de tek başlarına özdeşleşme bağlılığında orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.19$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise özdeşleşme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.30$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin mesleki kimlik ile birlikte incelendiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.50, p<.05$). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde

özdeşleşme bağlılığı puanını mesleki kimliğin .27 puan, kişisel kimliğin .31 puan yükselttiği ifade edilebilir. Özdeşleşme boyutundan sonra örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin çizelge 4.33’de sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4.33. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

İçselleştirme Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.278	.19	-	6.698	.00	-	-
Mesleki Kimlik	.23	.05	.15	4.061	.00	.34	.14
Kişisel Kimlik	.33	.04	.31	8.152	.00	.41	.27

$$R=.43, R^2=.18 F_{(2-831)}= 94.160, p<.01$$

Regresyon Formülü: İçselleştirme = 1.278 + (.23xMesleki Kimlik) + (.21xKişisel Kimlik)

Çizelge 4.33’te öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın “içselleştirme” boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu %18 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için mesleki ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile mesleki kimlikleri ($r=.34$) ve kişisel kimlikleri ($r=.41$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde ise mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin de tek başlarına içselleştirme bağlılığında orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.14$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise içselleştirme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.27$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin mesleki kimlik ile birlikte incelendiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel

bağlılığın içselleştirme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.43$, $p<.05$). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde özdeşleşme bağlılığı puanını mesleki kimliğin .23 puan, kişisel kimliğin .33 puan yükselttiği ifade edilebilir.

4.9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Araştırmanın son alt amacı olan “öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular elde etmek için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son alt amacına yönelik bu soruya yanıt vermek için de yine çoklu regresyon analizinin varsayımları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak teklik değerlerine bakılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, korelasyon değerlerinin .70’in altında olması nedeniyle tekliğin olmadığına karar verilmiştir. Yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da çoklu regresyon analizinin yapılması için gözden geçirilmiştir. Bu çerçevede çoklu regresyon modellerinde yer alan yordayıcı değişkenler için tolerans değerleri ve VIF değerleri incelenmiştir. Örgütsel bağlılığın tüm boyutları için oluşturulan regresyon modelinde yer alan boyutlardan sistemsel etmenler boyutu için tolerans değerinin .94 ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.12, bağlamsal etmenler boyutu için tolerans değerinin .79 ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.36, etkileşimci etmenler boyutu için tolerans değerinin .69 ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.53 olduğu görülmektedir. Bu tolerans değerlerinin kritik düzey olarak önerilen .02’den yüksek olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin incelenmesinde ise bu değerlerin 10’dan küçük olması önerisi dikkate alınmıştır (Myers, 1990, Akt. Field, 2009, s.224). Son olarak bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmamasına yönelik varsayımı araştırmak için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Elde edilen modellerde uyum bağlılığı için Durbin-Watson değerinin 1.69, özdeşleşme bağlılığı için 1.84, içselleştirme bağlılığı için ise 1.76 olduğu ve alanyazında önerilen 1 ile 3 değerleri arasında (Field, 2009, s.224) arasında yer aldığı belirlenmiştir. Böylece bu araştırma sorusu için de regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı görülmüş ve yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar örgütsel bağlılığın her bir boyutu için ayrı ayrı çizelgeleştirilerek sunulmuştur.

Çizelge 4.34. Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Uyum Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	3.869	.16	-	24.044	.00	-	-
Sistemsal Etmenler	-.29	.03	-.20	6.010	.00	-.19	-.20
Bağlamsal Etmenler	-.26	.03	-.24	7.462	.00	-.20	-.25
Etkileşimci Etmenler	.002	.03	.002	.063	.95	-.12	.00

$$R=.37, R^2=.14, F_{(2-831)}= 45.055, p<.01$$

Regresyon Formülü: Uyum = 3.869 + (-29xSistemsal Etmenler) + (-26xBağlamsal Etmenler)

Çizelge 4.34’te öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin boyutlarının, örgütsel bağlılığın “uyum” boyutunu yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu %14 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için sistemsal etmenlerin, bağlamsal etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsal etmenler ($r=-.19$) ve bağlamsal etmeler ($r=-.20$) arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde sistemsal etmenler ve bağlamsal etmenlerin tek başlarına uyum bağlılığında düşük düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile sistemsal etmenler arasında ($r=-.20$) ve yine aynı şekilde uyum bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında ($r=-.25$) negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle hem sistemsal etmenler hem de bağlamsal etmenlerin tek başlarına ve diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde düşük düzeyde birer yordayıcı olarak gözlemlendiği ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.37, p<.05$). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde uyum bağlılığı puanını sistemsal etmenlerin .29 puan, bağlamsal etmenlerin .26 puan düşürdüğü ifade edilebilir. Uyum boyutundan sonra örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin çizelge 4.35’de sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 4.35 Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Özdeşleşme Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	3.869	.16	-	24.044	.00	-	-
Sistemsal Etmenler	.15	.03	.12	3.995	.00	.06	.14
Bağlamsal Etmenler	.37	.03	.35	10.715	.00	.43	.35
Etkileşimci Etmenler	.21	.02	.26	8.215	.00	.39	.27
$R=.51, R^2=.26, F_{(2-831)}= 99.076, p<.01$							
Regresyon Formülü: Özdeşleşme = 3.869 + (.15xSistemsal Etmenler)+ (.37xBağlamsal Etmenler) + (.21xEtkileşimci Etmenler)							

Çizelge 4.35’de öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının, örgütsel bağlılığın “özdeşleşme” boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu %26 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için sistemsal etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsal etmenler ($r=.06$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki söz konusuysa, bağlamsal etmenler ($r=.43$) ve etkileşimci etmenler ($r=.39$) ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsal etmenler ($r=.06$) arasında oldukça düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedirken, bağlamsal etmenler ($r=.43$) ve etkileşimci etmenler ($r=.39$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde özdeşleşme bağlılığında sistemsal etmenlerin düşük düzeyde, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin de tek başlarına orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile sistemsal etmenler arasında ($r=.14$) ve yine aynı şekilde özdeşleşme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında ($r=.27$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedirken, diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında ($r=.35$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle özdeşleşme bağlılığında etkileşimci etmenlerin tek başına orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilecek iken diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük

düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Sistemsel etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu belirtilebilir. Bağlamsal etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.51$, $p<.05$). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde özdeşleşme bağlılığı puanını sistemsel etmenlerin .15 puan, bağlamsal etmenlerin .37, etkileşimci etmenlerin .21 puan yükselttiği ifade edilebilir. Özdeşleşme boyutundan sonra örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları çizelge 4.36’da sunulmuştur.

Çizelge 4.36. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

İçselleştirme Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	.358	.16	-	24.044	.00	-	-
Sistemsel Etmenler	.15	.03	.19	4.967	.00	.13	.20
Bağlamsal Etmenler	.44	.04	.36	10.873	.00	.40	.35
Etkileşimci Etmenler	.26	.04	.16	6.135	.00	.30	.17
$R=.47$, $R^2=.22$, $F_{(2-831)}= 78.532$, $p<.01$							
Regresyon Formülü: İçselleştirme = $.358 + (.26 \times \text{Sistemsel Etmenler}) + (.44 \times \text{Bağlamsal Etmenler}) + (.15 \times \text{Etkileşimci Etmenler})$							

Çizelge 4.36’da öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının, örgütsel bağlılığın “içselleştirme” boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu %22 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için sistemsel, bağlamsal ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile sistemsel etmenler ($r=.13$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmekteyken, bağlamsal etmenler ($r=.40$) ve etkileşimci etmenler ($r=.30$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde içselleştirme bağlılığında sistemsel etmenlerin düşük düzeyde, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin de tek başlarına orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar

incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağıllığı ile sistemsel etmenler arasında ($r=.20$) ve yine aynı şekilde içselleştirme bağıllığı ile etkileşimci etmenler arasında ($r=.17$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağıllığı ile bağlamsal etmenler arasında ($r=.35$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle içselleştirme bağıllığında etkileşimci etmenlerin tek başına orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilecek iken, diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Sistemsel etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu belirtilebilir. Bağlamsal etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağıllığın içselleştirme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R=.47$, $p<.05$). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde içselleştirme bağıllığı puanını sistemsel etmenlerin .15 puan, bağlamsal etmenlerin .44, etkileşimci etmenlerin .26 puan yükselttiği ifade edilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçlarına yönelik ortaya konulan bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalara yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçlarından hareketle gelecekte uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini oluşturan etmenler ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında dokuz araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Yanıt aranan sorulara ilişkin ulaşılan sonuçlar yorumlanarak açıklanmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini anlamlandırma biçimlerine ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, Eskişehir merkez Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesine odaklanarak öğretmen kimliği kavramının kapsamı ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur.

Araştırma keşfedici sıralı desene yönelik geliştirilmiş bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nitel basamağında, Eskişehir merkez ilçelerinde maksimum çeşitlilik örneklemesine dayalı olarak belirlenen katılımcı grubuyla gerçekleştirilen çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın ilk alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini nasıl anlamlandırdıklarına ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik düşüncelerine ilişkin soruya yanıt aranmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, amaçlar doğrultusunda süreci işleyen bireyler olarak öğretmenlerin, mesleklerine yönelik algıları ve “ben kimim ?” sorusuna verdikleri yanıt, öğretmen kimliği olgusu olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin iki, mesleki kimliği etkileyen etmenlere yönelik de üç olmak üzere toplamda beş tema ortaya konulmuştur. Bu temalar öğretmen kimliği algıları için “mesleki kimlik”, “kişisel kimlik”; öğretmen kimliğini etkileyen

etmenler için; “sistemsal etmenler”, “bağlamsal etmenler”, “etkileşimci etmenler” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik bulgularından ilki “mesleki kimlik” olarak ifade edilmektedir. Mesleki kimlik öğretmenlik mesleğinin en temel işlevlerinden biri olan eğitim öğretim süreçlerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik idealleri, sorumlulukları, öğrencilerden beklentileri, öğrencilerin kazanımları, mesleki gelişim olanakları ve mesleki gelişime yönelik beklentileri gibi mesleğin eğitsel ve öğretici yönlerine vurgu yapmaktadır. Mesleki kimlik temasının “hizmet öncesi deneyimlerin etkisi”, “öğretmenliğin yaşam tarzı olması” ve “öğretmenlikten alınan haz” kategorilerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturan hizmet öncesi deneyimler, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim ve bu eğitim sürecindeki gönüllü çalışma ve profesyonel iş deneyimleriyle ilişkileridir. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin kuram ve uygulama boyutunun mesleki kimlik bağlamında öğretmenlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda etkilerinin olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin hizmet öncesindeki uygulamalarının öğretmen kimlikleri bağlamında bir başlangıç noktası oluşturduğu, mesleğe yönelik oluşturdıkları algılarda temel hareket noktalarından biri olduğu ifade edilebilir. Meslek öncesinde öğretmenlerin gerek ilgili meslek ve öğretmen liselerinde, gerekse üniversitede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmen olarak nitelendirmeye başlamalarında etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin de ilk öğretmenlik deneyimini sağlaması, öğretmenleri ilk kez uygulama alanı olan okullarla ve sınıflarla birleştirmesi, öğretmenlere ilk heyecanı yaşatması bağlamında önemli olduğu ifade edilebilir. Benzer bir biçimde bu çalışmanın sonuçları Poulou (2007, s. 102)’nin çalışmasıyla da tutarlılık göstermektedir. Poulou (2007, s. 102)’da çalışmasında öğretmenlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda heyecanlarını ve endişelerini yenebilmeleri adına öğretmenlik uygulamasının çok önemli bir yeri olduğunu, öğretmenlik uygulaması deneyimiyle öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerçekliği ile karşılaşarak o zamana kadar zihinlerinde oluşturdıkları resmi yeniden yapılandıklarını, kendi benliklerindeki imajı sorguladıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarının da, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu sürecinde önemli role sahip olduğunu, duygulara vurgu yapması ve mesleki kimliği güçlendirmesi gerektiğini öne süren araştırmaların varlığı da göze çarpmaktadır (Hong, 2010, s.1540). Genel olarak

araştırmadan elde edilen sonuçlara göre meslek öncesinde öğretmenlerin gerek ilgili meslek ve öğretmen liselerinde, gerekse üniversitede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmen olarak nitelendirmeye başlamalarında etkili olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularından ortaya çıkarılan bu sonuç, alanyazında öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki deneyimlerin öğretmenleri pek çok alanda özellikle de öğretmen kimliği bağlamında etkilediğini ifade eden çalışmalar ile örtüşmektedir (Korthagen, 2004, s.80). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki kişisel eğitim-öğretim deneyimlerinin ve okul deneyimlerinin kariyer seçimlerini, eğitim felsefelerini, öğretim uygulamalarını ve öğretmen kimliklerini etkilediğini ifade etmek mümkündür.

Mesleki kimlik temasının bir diğer kategorisi ise “öğretmenliğin yaşam tarzı olması” kategorisidir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlik mesleğinin sınırlarının yalnızca okul örgütünün alanında çizilmediğini, bireylerin yaşamlarının bütününe etki ettiğini ortaya koymaktadır. Sürekli gelişmek ve değişmek zorunda olan öğretmenler çağı yakalamak, hitap ettiği öğrencilerin dünyasına girebilmek adına dinamik ve özverili olmak durumundadırlar. Pek çok farklı etnik köken, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel birikimleri olan, çeşitli avantaj ve dezavantajlarla yaşamsal mücadelesini sürdüren öğrenci profili ile çalışmak zorunda olan öğretmenler, tüm siyasi, kültürel, yaşamsal önyargılarından soyutlanmalı, sabırlı ve güvenilir bir mesleki kimlik ile eğitim-öğretim sahnesinde yer almalıdır. Öğretmenlerin günlük yaşantılarında ve okulda giydikleri kıyafetler ve sergiledikleri davranış biçimleriyle gerek meslektaşlarına gerekse de öğrencilerine rol model olarak mesleği kimlikleştirdikleri gözlemlenmektedir. Benzer bir biçimde Karataş (2013)’da çalışmasında öğretmenlerin etik liderler olarak öğrencilerine rol model olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Gambrell (2007)’de sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin katılımcı bir tutum sergileyerek, etkinlikleri içselleştirerek ve yaparak rol model olabileceğini ifade etmektedir.

Mesleki kimlik temasının bir diğer kategorisi ise “öğretmenlikten alınan haz olarak” ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlikten alınan haz öğretmenlik mesleğinin öğrenci ve toplum nezdindeki saygınlığı, öğretmenlerin öğrencilerine duydukları sevgi ve onlardan gördükleri sevgiyi içermektedir. Mesleğini ve branşını seven, meslektaş işbirliğine önem veren, öğrencilerini hayata hazırlamayı amaçlayan, öğretmeyi haz olarak tanımlayan, sevgi ve saygıyı temel alan öğretmenlerin mesleği yaşamın merkezindeki bir keyif noktası olarak tanımlamalarına yönelik bir kategoriye içermektedir. Öğrencilerin hayata hazırlamasında ve eğitim öğretim süreçlerindeki kazanımlara öğrencilerce

ulaşılmasında öğretmenlerin anahtar rolünün olması, öğretmenlik mesleğinin en fazla önemsenen ve haz veren yönüdür. Öğretmenlerin günlük yaşamında saygı duyulan bir meslek arayışında oldukları ve bu bağlamda öğretmenlerin toplumda ve öğrencilerin nezdinde geçmişte olan saygınlık algısına özlem duydukları gözlemlenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Day ve Kington (2008, s.11)'nın çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Day ve Kington (2008, s.11) öğretmen kimliğinin kişisel, mesleki ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Onların sınıflamalarına göre mesleki kimlik boyutu bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine yönelik sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitim ideallerini yansıtmaktadır. Bu boyut sürekli mesleki gelişim, iş yükü, roller, sorumluluklar gibi faktörlerle ilişkilidir. Reed (2018, ss.55-58)'de, çalışmasında müzik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişiminde deneyimlere dayalı etmenlerin, biyografik etmenlerin ve bağlamsal etmenlerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deneyimlere dayalı etkilerde öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki deneyimlere odaklanılmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında mesleki kimliğin mesleğin özelliklerine, sosyal statüsüne ve işlevine ilişkin bilinç; mesleğe yönelik duygusal deneyimler ve hisler, mesleğe bağlılık ve mesleği sürdürme eğilimi gibi davranışlardan oluştuğunu öne süren araştırmalara rastlamak mümkündür (Zhang vd., 2016, s.2). Mesleki kimliğin öğretmenlerin iş davranışları, kalite ve yenilikçiliği de içeren performanslarına ilişkin bir yordayıcı olduğunu (Beijaard vd., 2004 s. 115), iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı, tükenmişlik gibi çıktılarla (Crocetti vd., 2014 s. 286) ve öğrenme yaşantılarının oluşturulması, öğretmenlik becerilerinin sergilenmesi ve öğrencilerin dersteki kazanımlarıyla (Sammons vd., 2007, 696), yakından ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Chen (2016, s.73)' de öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileriyle duygusal anlar yaşadığı, öğrencilerin gelişimlerinin, öğretimsel süreçlere katılımının ve derslere ilgilerinin öğretmenlere keyif verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Becker ve arkadaşları da akademik bağlamda duyguların gücünü ortaya koymuş, öğrencileri kontrol eden öğretimsel davranışlara ve öğrencilerin gelişimine yönelik güzel duygulara vurgu yaparak sınıf ortamında keyif alma duygusunun en yoğun hissedilen duygu olduğunu ortaya koymuşlardır (Becker vd., 2014, ss. 20-24)

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına yönelik bulgularından bir diğeri “kişisel kimlik” olarak ifade edilmektedir.

Kişisel kimlik öğretmenlik mesleğinde aile ve yakın çevre ile sürdürülen süreçlere odaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe ve meslek dışındaki günlük yaşantıları, ailede

yüklendikleri sorumlulukları, mesleğin aile ve yakın çevrede, aile ve yakın çevrenin de meslekte oluşturduğu beklentilere, karşılıklı etkileşimlere odaklanmaktadır. Kişisel kimlik temasının “aile yaşantıları”, “yakın çevre ile ilişkiler ve iletişim” kategorilerinden oluştuğu gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin kişisel kimlik temasının bir boyutunu oluşturan aile yaşantıları, öğretmenlerin aile yaşantılarının mesleğe etkisi, mesleğin de aile yaşantılarına etkisi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin aile yaşantılarını oluştururken mesleklerinin etkisinde kaldıkları ifade edilebilir. Aile yaşantılarının mesleğe dayalı oluşması eş seçiminden, çocuklarının mesleğinin belirlenmesine kadar geniş bir etki alanına sahip olabilmektedir. Bununla birlikte eş olma, anne baba olma gibi ailede alınan sorumlulukların mesleğe yansıdığı da ifade edilmektedir. Öğretmenler çocuk sahibi olduklarında öğrencilerine yönelik empati konusunda daha hassas olabilmekte, aile sorumluluğuna sahip olmaları mesleki kimliğe mesleğin sürdürülmesi bağlamında katkı sunabilmektedir. Bununla birlikte aile yaşantılarındaki yoğunluklar mesleğe ayrılan zaman ve ortaya konan işlerin niteliğinde azalmalara neden olabilmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının yakın çevre ile ilişkilerini ve onlarla olan iletişimlerini etkilediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin kişisel yaşantılarında aile ve yakın çevrenin oldukça önemli olduğu fikrinden hareketle mesleğin yakın çevre ile olan ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz etkisinin öğretmenlerin yaşamın doğal akışındaki kimliklerini ve dolayısıyla mesleğe yönelik kimlik algılarını şekillendirdiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin aile ve yakın çevresi ile ilgili yaşantılarını öğretmen kimlikleri ile özdeşleştirmeleri mesleği seçme ve sürdürme noktasında büyük önem taşımakta, öğretmen kimliğini sınıf içi ve sınıf dışı yaşantılarda sürdürülebilir kılmaya katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin aile ve yakın çevre yaşantılarını mesleklerine göre oluşturdukları ifade edilebilir. Eş seçimi, çocuklarının eğitimi, yakın arkadaşlıklar, hafta sonu etkinlikleri ve hatta oluşturulan tatil planları gibi gündelik yaşama ilişkin oluşumların meslekle ilişkilendirebileceği belirtilebilir. Yaşama ilişkin bu kurguların öğretmen kimliğinin oluşumunda ve bu kimliğin sürdürülebilir kılınmasındaki etkilerinden hareketle, öğretmenlerin gündelik yaşantılarını ve ilişkilerini mesleklerini referans alarak şekillendirmelerinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusu Day ve Kington (2008; s.11)’nin çalışmasındaki kişisel kimlik bulgusunu desteklemektedir. Kişisel kimlik boyutu, okul dışındaki yaşamın içinde, aile ve sosyal roller ile ilişkilidir. Kimliğin bu boyutu anne, baba, arkadaş, evlat olma gibi faktörleri ve buna ilişkin rolleri içermektedir. Geri bildirimler aileden ve arkadaş

çevrelerinden gelerek bireyin yaşadığı kimlik algısındaki seviyenin belirginleşmesinde katkıda bulunurlar. Goodson ve Cole (1994)' de öğretmenlerin kimlik gelişiminin mesleki ve kişisel kimlikler temelinde oluştuğunu ifade etmektedir. Bu araştırmacılar araştırmalarında öğretmenleri, yaşantıları ve işleri sınıf ve okulun içindeki ve dışındaki etmenlerden etkilenen kişiler ve profesyoneller olarak nitelemektedirler (s. 88). Reed (2018, s.100) 'de çalışmasında anne baba olmanın öğretmen kimliğinin alt boyutu olarak bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada katılımcılar çocuk sahibi olmanın öğrencilerle olan etkileşimi şekillendirdiğini, daha affedici olduklarını ifade etmişler, aynı zamanda öğretmen olmanın da daha iyi ebeveyle olmayı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik bulgularından biri “bağlamsal etmenler” olarak ifade edilmektedir. Bağlamsal etmenler temasının “farklı bölgeler”, “farklı okul tipleri”, “farklı öğrenci grupları” “farklı veli profili” “farklı yöneticiler” kategorilerinden oluştuğu gözlemlenmektedir. Bağlamsal etmenler öğretmen kimliğini etkileyen, öğretmenlerin içinde bulunduğu bağlamın etkilerine odaklanmaktadır. Öğretmen kimliği öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere, bölgelerin koşullarına, çalışılan okulun farklı koşullarına, farklı öğrenci gruplarına, birlikte çalışılan yöneticinin yönetim tarzına göre değişebilmekte ve bu faktörlerden etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin köylerde ve ilçelerde daha fazla saygı gördüklerini düşünmeleri, büyük kentlerdeki olanakların fazla olmasından duydukları memnuniyet ve bununla birlikte bazı bölgelerdeki olanaksızlıkların oluşturduğu memnuniyetsizlik, fen liseleri ve anadolu liselerinde çalışma ile meslek lisesinde çalışmanın mesleğe yönelik farklı aidiyetler hissettirdiğini düşünmeleri gibi örnekler, bağlamsal etkilerin öğretmen kimliğinin gelişiminde ve dönüşümünde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla benzer özellikteki bulgulara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Day ve Kington (2008; s.11) çalışmasındaki bağlamsal kimlik bulgusunu desteklemektedir. Bu araştırmacıların bulgularına göre bağlamsal kimlik boyutu belirli bir okul, bölüm ya da sınıfla ilişkili olup bağlamsal ve yerel koşullardan etkilenir. Bu bağlamsal koşullar öğrencilerin seviyeleri, okuldaki liderlik biçimleri, öğretmenlerin aldığı olumlu ya da olumsuz geri bildirimler ve destekler olabilir. Bu bağlamsal koşulların da uzun vadeli öğretmen kimliği ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. (Lasky, 2004 .s 138) çalışmasında okul bağlamında öğrenci ve personel arasındaki kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıkların öğretmenlerde bir takım

kırılganlıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada okulların olanaklarının da öğretmenlerin okula ilişkin algılarında olumlu ya da olumsuz etkilere yol açtığı vurgulanmaktadır (Lasky 2004; s.143). Mesleki gelişime yönelik malzemelerin, kitapların, gerekli teknolojilerin olup olmasının ve okulun finansal durumunun okulların olanaklarına ilişkin faktörlerden olduğu ve bu faktörlerinde öğretmen kimliği ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çalışmasında müzik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişiminde deneyimlere dayalı etmenlerin, biyografik etmenlerin ve bağlamsal etmenlerin etkisinin olduğu sonucuna varan Reed (2018, ss. 55-58) bağlamsal etkilerde, birlikte çalışılan yöneticileri, meslektaşlar arasındaki etkileşimi ve içinde bulunulan topluluğu öğretmen kimliğine etki eden etmenler olarak ele alınmıştır. Okul bağlamı içerisinde meslekte yöneticilerle olan iletişim, meslektaş iş birliği, zümre öğretmenlerinin uyumu gibi etkenler mesleki kimliğe etki eden bir birine bağlı ve tamamlayıcı olgular olarak değerlendirilebilir. Zira alanyazında bireylerin formal güce sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın okul düzeyindeki karşılıklı bağlılıkların kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir. (Bryk & Schneider, 2002, s. 125). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri gibi örgütsel davranışları da çalıştıkları okuldan etkilenmektedir. Dolayısıyla bağlamsal yaklaşımın bireyin çalıştığı bağlamda değerlendirilmesi olduğu vurgulanmaktadır. Davranışlara ilişkin değerlendirmelerin belirli bir kurum ya da okul dikkate alınarak belirli sosyal, politik ve kültürel çevre ekseninde yapılması önerilmektedir (Kelchtermans, 2009, s.269).

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik bulgularından bir diğeri “sistemsal etmenler” olarak ifade edilmiştir. Sistemsal etmenler temasının “eğitim sisteminin doğrudan etkisi”, “eğitim sisteminin dolaylı etkisi” kategorilerinden oluştuğu gözlemlenmektedir.

Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi uzun yıllardır tartışmaların odak noktasındadır. Taraflı tarafsız her kesimden bireyin etkilendiği bir olgu olarak karşımıza çıkan eğitim sisteminin politik bir aygıt olarak algılanması, siyasi ideolojilerin ajandasının en önemli başlıklarından biri olması sistemi her koşulda eleştirilebilir kılmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin zaman zaman bu tartışmaların öznesi konumundayken zaman zaman da bu tartışmaların nesnesi durumunda olması mesleki kimliklerindeki dönüşümde eğitim sisteminin ve geliştirilen politikaların etkisinin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sistemsal etmenler, öğretmenlerin öğretmen kimliğinin oluşumunu ve gelişimini etkileyen sistemsal etkilere

odaklanmaktadır. Öğretmenlerin kimlikleri; eğitim sisteminde meydana gelen hızlı ve plansız değişimlerden, eğitim sisteminde öğretmenlere yeterince verilmeyen değerden, öğretmenlerce yeterli görülmeyen özlük haklarından, eğitim sisteminin ve öğretmenlerin örgütsel mücadelelerinin politik ve ideolojik etkilerin odağında kalmasından olumsuz bir biçimde etkilenmektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla benzer bulgulara sahip olan çalışmalar bulunmaktadır. Townsend ve Bates (2007, s.3) eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin eğitim sisteminin başarısındaki tek sorumlu olarak gösterildiğini ancak eğitim sistemindeki tarihsel süreçlerin getirdiği sorunların öğretmenlerin mesleğe adanmasının önündeki önemli engellerden biri olarak görüldüğünü vurgulamaktadır.

Öğretmenler, mesleğe yönelik gün geçtikçe geliştirilen itibarsızlaştırılma çabalarının, bu itibarsızlaştırma çabalarına karşın mesleğin itibarını koruması beklenen güçlü bir merkezi iş örgütü yapısının yoksunluğunun mesleğe yönelik aidiyet algılarında olumsuz etkilere sahip olduğunu belirtmekte, eğitim sisteminin ve okulların ideolojik arka planı olan sendikalar tarafından hakimiyet altına alınmaya çalışıldığı vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte çalışmada görev yapılan okulun bağlamı ve eğitim sistemiyle birlikte büyük ve küçük ölçekli mesleki topluluklarda yer almanın da öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Mockler ayrıca öğretmenlerin, dış politik çevrenin eğitimi çevreleyen davranışları, söylemleri ve anlayışlarını medya aracılığıyla da deneyimlediğini ifade etmektedir. Geliştirilen politikaları mesleki uygulamalarında deneyimleyen öğretmenler politik ideolojinin bir hükümet politikası olarak meslekleri üzerinde etkisinin olduğunu belirtmektedirler (Mockler, 2011, s.521)

Öğretmenler plansız ve hızlı değişimde karar alma süreçlerine katılmamalarının kendilerini olumsuz etkilediği belirtmektedir. Uygulayıcıların görüşlerinin alınmamasının eğitim programında kopukluklara neden olduğuna ve dolayısıyla konular arasında bütünlüğün sağlanamadığını ifade eden öğretmenler, zaman zaman kendi inisiyatifleriyle hareket etmek zorunda kaldıklarını vurgulamaktadır. Lasky (2004, s.147)'de çalışmasında öğretmenlerin eğitim programlarında kendi mesleki inançları ve öğrencilerin çıkarları ile örtüşmeyen durumlar olduğunda, uygulamalarını sınıfta öğrencilerin kazanımları ve sosyal gelişimlerinde en fazla yararına olabileceğine inandıkları şekilde sürdürdüklerini belirtmektedir. Ayrıca, örgütlerde daha az travmatik etki yaratması için küçük adımlarla yapılandırılması ve doğru süreçlerle takip edilmesi

gereken değişim sürecinin (Cawsey, Deszca ve Ingols, 2012, s. 34) ve bireylerin değişimi deneyimleme biçimlerinin gelişimsel ve psikolojik olduğu kadar örgütsel ve sosyolojik boyutları da bulunmaktadır. Kariyer basamakları ve aidiyetin sağlanamadığı örgütsel değişim sürecinde, öğretmenlerin pek çoğunun değişimlere karşı direnç göstereceği, bu durumun da büyük önem taşıyan kimlik gelişimi etkileyeceği ifade edilebilir (Hargreaves, 2005, 981).

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik bulgularından bir diğeri de “etkileşimci etmenler” olarak ifade edilmektedir. Etkileşimci etmenler temasının “mesleğe yönelik olumlu etkileşimler”, “mesleğe yönelik olumsuz etkileşimler”, kategorilerinden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimliğinin oluşumunda öğretmenlerin ailelerinde ve yakın çevrelerinde öğretmenlerin olmasının öğretmenlerin geçmiş eğitim yaşantılarında örnek teşkil ettiği belirtilebilir. Bu örneklerin öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçmeleri ve sürdürmelerine yönelik karar verme süreçlerinde önemli bir unsur olarak öne çıktığı ve rol model oluşturarak mesleki kimliğin gelişiminde büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç, Sabahattin Ali, Yusuf Atılgan gibi eğitim öğretim tarihinde gerek bakan, gerek öğretmen, şair ve yazar, gerekse de öncü bir dönüşümün lideri olarak yer almış önemli aydınların eğitim sistemine verdikleri yön ve eğitim yaşantılarındaki uygulamaları, tarihsel bir süreç olarak öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile etkileşerek öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu ve gelişiminde oldukça önemli bir role sahiptir. Geçmişteki bazı zorunlulukların mesleğe yönelik olumsuz etkileşimleri oluşturduğu da söylenebilir. Öğretmenler üniversite eğitimi için eğitim fakóltesi seçmek dışında başka seçeneklerinin olmadığı durumlarla karşılaşmışlardır. Bunlar geçmişte üniversiteye giriş sınavında yaşanan kat sayı sorunundan, bulunulan şehrin olanaklarından, ailelerinin maddi durumlarının yetersizliğinden veya ailelerin öğretmenlik mesleğini zorla seçtirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu seçeneksizliğin öğretmenlik mesleğini seçme ve sürdürmede olumsuz etkileşimler olarak etkiler bıraktığı belirtilebilir. Öğretmenlerin kimliklerinde geçmiş yaşantılar olumlu ve olumsuz etkileşimlerle önemli bir yere sahiptir.

Erken çocukluk deneyimleri, rol model olan öğretmenler aile ve diğer önemli kişiler bireyin mesleki kimlik sürecinin oluşumunda biyografik etkenler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okul yılları boyunca medya ve aileleri tarafından ortaya konan mesleklere ilişkin pek çok bilişsel harita ve zihinsel kalıp geliştirdiği, hedeflenen

meslek öğretmenlik olduğunda da olmak istedikleri öğretmen tipine ilişkin gözlemlerde bulunduğu ifade edilmektedir (Lamote ve Engels 2010; s.5). Çalışmasında müzik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişiminde deneyimlere dayalı etmenlerin, bağlamsal ve biyografik etmenlerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşan Reed (2018), biyografik etkilerde geçmiş yaşantıların, ailenin, rol model olarak alınan öğretmenlerin ve meslektaşların etkilerinden söz ederek bireyin yaşamış olduğu etkileşimlere odaklanmaktadır (ss.55-58). Benzer bir biçimde Korthagen (2004)'da rol modellerin mesleki kimlik gelişimindeki etkisinden hareketle, geçmiş okul yıllarındaki deneyimlerin ve anıların öğretmenlik mesleğine ilişkin bir vizyon ortaya koyduğunu vurgulamaktadır (Korthagen, 2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik vizyonun da geçmişteki hikayeler ve okul yaşantılarındaki deneyimlerden etkilendiği düşünülmektedir. Beijaard, vd. (2004., s.123) öğretmen kimliği üzerine yapılan ve öğretmenlerin mesleki kimliğinin hikayelerle yapılandırıldığının vurgulandığı pek çok araştırmada öğretmen kimliğinin oluşum sürecinin bireysel ve toplu deneyimlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Kelchtermans (2009, ss.260-261)' da insanların bireysel tarihleri olduğunu, gündelik düşüncelerin, eylemlerin ve yorumların geçmiş deneyimlerden ve gelecek beklentilerinden etkilendiğini vurgulayarak, yorumların ve belirgin bağlamlardaki eylemlerin bireysel ya da toplumsal etkileşimlerin eseri olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışma da ise Bukor (2015, s. 322), katılımcıların algılarının, varsayımlarının, inançlarının ve yorumlamalarının, kişisel ve mesleki deneyimlerine etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca hayat hikayeleriyle öğretmen kimliği arasında bir ilişki olduğu, çocukluk deneyimlerinin öğretmen kimliğindeki gelişmeler ve öğretimsel uygulamalarda önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmış; bireyin ilk sosyalleştiği alan olan aile çevresinin bireysel davranış örüntülerinin, inançlarının, algılarının ve kişisel gelişiminin beşiği konumunda olduğu ifade edilmiştir

Özetle kimlik, bireylerin tarihsel ve kültürel süreçlerde yorumlanmasıdır. Bunlar kurumun normları, gelenekleri ve kuralları, bireyin yaşantıları da olabilir, kurumdaki söylev ve diyalogları da içerebilir. Kimlik ile ilgili önemli olan nokta kimliğin özelliğinin bu yorumsamacı sistemler içerisinde anlaşılabilmesidir (Rodgers ve Scott, 2008 s. 734). Kimliğin sosyo kültürel yapısı insanların sosyal tarihçesinin ürünüdür ve kimliğin bir kesiminden diğerine bu yollarla geçildiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin de kişisel tarihçeleri ve aidiyetleriyle anlaşılabilceği ifade edilmektedir (Olsen, 2008, s. 24).

5.1.2. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin ÖKÖ'nün boyutlarından aldıkları ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının mesleki kimlik boyutunun yüksek, kişisel kimlik boyutunun ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen kimliğinin eğitim ve öğretime yönelik içeriklere odaklanan mesleki kimlik, öğretmenlerin sorumlulukları, görevleri, idealleri ve meslekten beklentilerine vurgu yapmaktadır. Mesleki kimlik öğretmenlerin hizmet öncesindeki eğitsel etkinlikleri; mesleği bir yaşam tarzı olarak okul içi ve okul dışı etkinliklerinde uygulaması; duygular, öğrenci sevgisi, öğretme süreçlerinden alınan haz, kişisel ve mesleki gelişime verilen önem gibi öğretmenlikten alınan keyif içeriklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimlik boyutundan aldıkları ortalama puanın yüksek olması onların örgütsel amaçlar doğrultusunda mesleğin temelini oluşturan sınıf içi etkinliklerinde kullanılmak üzere oluşan eğitici- öğretici öğretmen kimliğini yüksek düzeyde sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşumunda pek çok bilgiye sahip olma, öğretim, insan ilişkileri ve alan uzmanı olma gibi öğretmenlerin eğitici ve öğretici yönünü vurgulayan gereklilikler bulunmaktadır (Antonek, McCormack ve Donato, 1997, s.17-18). Mesleki kimlik bağlamında, öğretmen kimliğinin oluşumunda öğretimsel ve öğretim dışı deneyimlerin (Knowles, 1992, s.102), öğretmen eğitimi programlarının (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 176), kişisel ve mesleki gelişimin (Beck ve Kosnik, 2006) oldukça önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Karar alma, planlama, bilginin geliştirilmesi süreçleri gibi eğitim öğretim süreçlerinin önemli etmenlerinin de öğretmenlerin kendilerini anlamlandırma ve mesleki kimliklerini yapılandırmada anlamlı etkilerinin olduğu ifade edilebilir (Bukor, 2011, s. 3).

Öğretmenler öğretmen kimliğinin boyutlarından olan kişisel kimliği ise orta düzeyde algılamaktadırlar. Kişisel kimlik öğretmenin okul dışındaki yaşantısına atıfta bulunan, geri bildirimlerini aileden ve yakın çevreden alarak öğretmen kimliğinin alt boyutu olarak işlev gören mesleki kimlik boyutudur. Kişisel kimlik anne, baba, evlat, dost, kardeş olma gibi pek çok etmeni içinde barındırırken, kişisel yaşantıdaki bu roller mesleğe olan aidiyet nedeni olabileceği gibi mesleğe yönelik gerilimlerin, yaşanabilecek

ikilemlerin nedeni de olabilir. Aile ve yakın çevre ile ilişkiler kişisel kimliğin temelini oluşturmaktadır. Mesleki kimlik alanyazındaki çalışmalarda kişisel kimliğin mesleki kimliğin oluşumunda bir alt boyut olarak gördüğü işlev açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik kararlarında ailelerinden destek gördükleri (Danielewicz, 2001, s. 99-100), öğretmen kimliğinin çekirdek ya da geniş aile, yakın ilişkiler, politik bağlamlar, öğretim gelenekleri, kültürel modeller gibi (Sugrue, 1997, s.222) etmenlerle oluştuğu ifade edilmektedir. Reed (2018, s.134)'de araştırmasında öğretmen kimliğini en çok deneyimlerin açıkladığını vurgulamaktadır. Buradan hareketle öğretmen kimliğinin oluşumunu öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarına ilişkin boyutları içerdiği ifade etmek olanaklıdır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşantılarındaki sınırlar iç içe geçmiş durumdadır. Bu durum öğretmenliğin önemli derecede kişisel yatırım gerektirdiği ilkesiyle de ilişkilidir (Day vd., 2006, s.603). Öğretmenlerin kişisel kimlikleri ile mesleki kimliklerinin iç içe geçmiş olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerinin oluşumunda kurumsal ve kişisel çevrelerin etkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür (Scotland, 2014, ss.34-35).

5.1.3. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara ve buna ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ÖKÖ'nün boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında “mesleki kimlik” ve “kişisel kimlik” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuca göre kadın öğretmenlerin “mesleki kimlik” ve “kişisel kimlik” algılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kimlik rollerinin ve mesleğe ilişkin kişisel kimlik rollerinin yüksek olması kadınların aile içindeki rollerinin sonucu olabilir. Kadınların çocuklarıyla daha çok zaman geçirmesi ve çocuklarına karşı daha çok sorumluluk hissetmeleri nedeniyle eğitici ve öğretici rollerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir. Yine toplumsal ve kültürel

beklentiler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin hem aile hem de mesleki gereklilikleri yerine getirmek adına kadınlar için en uygun meslek olduğu algısının bulunduğunu belirtmek olanaklıdır. Kadınlar için toplumsal bağlamda eviyle ve çocuklarıyla daha çok zaman geçirilebilecek bir meslek olarak algılanan öğretmenlik mesleğinin, kadınların dönütlerini aileden ve yakın çevrelerinden aldıkları “kişisel kimlik” boyutunda ve eğitici öğretici tutumlar, sevgi-saygı, kapsayıcı-koruyucu işlevleri içeren “mesleki kimlik” boyutunda daha yüksek mesleki kimlik algısına sahip olmalarının kadınlara yüklenen toplumsal, kültürel, ailesel ve mesleki beklentilerle açıklanabileceği ifade edilebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik pek çok araştırmada cinsiyet değişkeni üzerinde durulmaktadır. Dillabough, (1999, s.384), kadınların öğretmenlik mesleğindeki iş gücünün, toplumdaki cinsiyet ilişkilerine yönelik tarihsel süreçlerde yerleşmiş arka plandan bağımsız bir biçimde düşünülemeyeceği sonucuna ulaşmıştır. İş yaşamında duygularıyla var olan bir varlık olarak insanın biliş düzeyi, hisleri de kendilerini oluşturan, dönüştüren, şekillendiren, sosyal ve kültürel bağlamlardan bağımsız bir biçimde düşünülemez. Öğretmenlerin işlerine olan duygusal tepkileri kendilerini konumlandırış biçimlerinden ve başkalarının da onları algılayış şekillerinden kaynaklanmaktadır. Bu bakış açıları eğitim geçmişleri ve geçmiş yaşantı deneyimleri ile şekillenmektedir. Bu etkilerin her birinin inanç sistemlerini geleceğe taşıyan, sosyal ve örgütsel yapıları sürdüren tarihi, sosyal ve kültürel kökleri bulunmaktadır (Nias, 1996, s.294). Her ne kadar hem kadınlar hem de erkekler tarafından yürütülse de, tarihi sosyal ve kültürel kökleri ile birlikte değerlendirilen öğretmenlik mesleğinin cinsiyetleştirilmiş bir meslek olduğu ve mesleğin kadınların çocuğu dünyaya getirme, büyütme ve geliştirme becerileri yönüyle ilişkilendirildiği ifade edilmektedir (Oram, 1996). Bu tarihi, sosyal ve kültürel köklerde çocuklara olan ilginin öğretmenlik mesleğini seçmede motivasyon kaynağı olduğu (Book ve Freeman, 1986) ve çocuklarla ilgilenmeye verilen önemin cinsiyetle ilgisinin olabileceği dolayısıyla da kadın öğretmenlerin öğretmenliğin çocuklarla ilgilenme boyutunda daha güçlü bir biçimde yer aldıkları düşünülmektedir. (Hubbard ve Datnow, 2000). Drudy, vd.,(2005), çalışmasında kadınların çocuklara öğretimdeki baskın yerinin küresel olgular, ekonomik gelişmeler, kentleşme ve kadının toplumdaki yeri, erilliğin kültürel tanımı, çocuklara ve çocuk bakımına verilen değer gibi kavramlarla da açıklanabileceği sonucuna ulaşmıştır

Öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik alanyazında az sayıda nicel paradigma çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Lamote ve

Engels (2010) araştırmalarında öğretmen kimliğine ilişkin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklara ulaşmışlardır. Araştırmada erkek öğretmen adayları öğretmen kimliğinin disiplin boyutunda daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı ortalamalara sahipken, kadın öğretmen adaylarının meslekle özdeşleşme boyutunda daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı ortalamalara sahip olduğu görölmektedir (Lamote ve Engel,s 2010, s.15). Uçar-Çelebi (2018, s.62)’de araştırmasında kadın öğretmenlerin öğretmen kimliğinin boyutlarından biri olan mesleki kimlik algılarına yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların yaş ve hizmet yıllarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar yaş değişkeni ve hizmet süresi değişkeni ile öğretmenlerin “mesleki kimlikleri”, “kişisel kimlikleri” ortalamalarının düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularıyla ortaya konan ilişki düzeylerini öğretmenlerin yaşı ve hizmet sürelerinin artması durumunda mesleki kimlik algılarının da artacağı yönünde yorumlamak mümkündür. Deneyimin mesleki kimliğin oluşumu ve gelişiminde en önemli değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin yaş aldıkça ve mesleki kıdemi arttıkça eğitim öğretim süreçlerine, öğrenci davranışlarına, okul içi ilişkilere daha fazla hakim olması, mesleğini kişisel yaşamında, yakın çevresi ve ailesinde daha çok yaşaması olasıdır. Bu bulguyla benzer bir biçimde, Reed (2018, s.159) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişiminde deneyim faktörünün en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beijaard vd., (2000; s.761) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında zamanla kıdemleri arttıkça alan uzmanlığından pedagojik ve didaktik uzmanlığa doğru bir değişimin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik bazı araştırmaların sonuçlarıyla da farklılık göstermektedir. Uçar-Çelebi (2018, s.64) çalışmasında öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğe yönelik öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların branş grubu değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen kimliğinin boyutları olan

“mesleki kimlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin “mesleki kimlik” ortalamalarının branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha çok zaman geçirmesi, öğrencilerin çocukluktan neredeyse ergenlik dönemine geçiş sürecine kadarki kişisel ve akademik gelişimlerine tanıklık ederek bu gelişim süreçlerinde en büyük payın sahibi olması yüksek “eğitici kimlik” algılarının nedeni olabilir. Benzer bir biçimde Acker (1995)’de ilkokullarda öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirdiğini bunun sonucu oluşan yakın ilişkilerin öğretmenlerin öğrencilere daha fazla ilgi göstermesine neden olduğunu ve bunun da sınıf sisteminin gerektirdiği eğitici öğretici ortamları daha verimli hale getirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerle oluşan yakın ilişkilerin meslekte duyguları da harekete geçirdiği söylenebilir. İlkokul sınıflarının, kişisel ve fiziksel yakınlığın, duygusal yoğunluğun ve dolayısıyla beklentilerin en çok yaşandığı alanlar olarak tarif edilmesi mümkündür. İlkokul sınıflarındaki duygusal yakınlıkların öğrenmeye yönelik karar alma süreçleri ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür (Hargreaves 2000, s. 824-825). İlkokulların öğretmenler ile öğrenciler arasında yaş, fiziksel görünüm ve biliş düzeyi bakımından büyük farkların olduğu yerler olması nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri ilgi ile birlikte daha yüksek güç sergiledikleri daha çok saygı ve sevgi gördükleri ifade edilebilir. Öğrenciler sevgi ve saygı gösterdiklerinde ve özellikle öğrenme ortamından keyif aldıklarında öğretmenler kendilerini ödüllendirilmiş ve amaçlarına ulaşmış hissederek. Pek çok sınıf öğretmeni fiziksel ödülleri yakın duygusal bağlılıklar kurarak elde etmekte ve öğrenme öğretme ortamını duygusal bir anlayış temeline oturtmaktadır. (Hargreaves 2000, s. 817). Bu nedenle öğretmenlere yönelik araştırmalarda kişisel yatırımın, bağlılığın, diğer öğretmenlerle olan ilişkilerin, motivasyonun ve iş tatmininin önemine vurgu yapılmakta, özellikle sınıf öğretmenliğinin “ilginin kültürü” olduğu ifade edilmektedir (Nias, 1999, s. 66). Öğrencileriyle yakından ilgilenen sınıf öğretmenleri şefkatli olmanın yanı sıra öğrencileriyle güçlü ilişkiler geliştirmekte, etkili öğretimsel süreçler tasarlamakta ve öğrencilerini yakından kontrol etmektedirler (Woods, 1990 s.55)

Öğretmenlerin ÖKÖ’nün boyutlarından aldıkları ortalama puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “kişisel kimlik”, alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, “eğitici

kimlik”, boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde evli öğretmenlerin “kişisel kimlik” algılarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde kişisel yaşantıların oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir. Evli öğretmenlerin “kişisel kimlik” algısının yüksek olması mesleğe yönelik paylaşımların aile içinde fazla olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarını aileye, ailedeki yaşantıları da mesleki uygulamalara yansıtma eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Benzer bir şekilde alanyazında yapılan araştırmalar, öğretmenliğe bağlılıkta evliliklerin bitmesi, ölümler, ailedeki hastalıklar gibi kişisel yaşantılara yönelik aksaklıkların öğretmenlerin mesleğe yönelik enerjilerini etkilediği belirtilmektedir (Day, Elliot ve Kington, 2005, s.573). Bununla birlikte aile yaşantılarındaki duygu durumunun da mesleğe yönelik algılarla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenliğin aile yaşantıları ile ilişkilendirildiği araştırmalar da bulunmakta, pek çok aile sorumluluğunun okula aktarıldığı gerçeği ifade edilmektedir (van Manen, 1994, s.144). İşe dönük olumlu duygular bireylerin duygularından ve eşlerinin evde sergiledikleri duygusal yaklaşımlardan etkilenmektedir. Ailede eşlerin işlere destek olması özellikle kadınların çalışma hayatından aldıkları psikolojik ödüllere destek olabilmektedir. Eşlerin duygusal desteklerde hissettikleri eksiklikler fiziksel destek eksikliklerinden daha yıkıcı ve zararlı olabilmekte ve mesleğe yönelik olumsuz algılara da neden olabilmektedir (Wharton ve Erickson, 1995, s.276).

Öğretmenlerin ÖKÖ’nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların çalışılan okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde mesleki kimliğin boyutları olan “mesleki kimlik” ve “kişisel kimlik” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışılan okul türü bağlamında öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında herhangi bir farklılığın bulunmadığı ifade edilebilir. İlkokulda, ortaokulda, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliğinin boyutu olan mesleki ve kişisel kimlik algılarının çalıştığı okul türünden etkilenmediği belirtilebilir. Alanyazında çalışmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren bulgulara sahip çalışmalara rastlamak mümkündür. Uçar-Çelebi (2018, s.63) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kimliğe ilişkin görüşlerinin öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “mesleki kimlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, “kişisel kimlik” alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek “kişisel kimlik” algısına sahip olduğu görülmektedir. Mesleğe yönelik algılar mesleğe yönelik bakış açısını ifade eden “mesleki kimlik” ve kişisel yaşantılarla mesleğin etkileşimi olarak incelenen “kişisel kimlik” boyutlarıyla ele alınmaktadır. Eş olma, çocuk sahibi olma, bir evi paylaşarak ortak yaşantılar kurma gibi kavramların “kişisel kimlik” boyutuyla ilişkilendirildiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin eylem ve kararları bütünüyle rasyonel olmadığından, mesleki aidiyet söz konusu olduğunda duygulardan söz etmemek çok da olanaklı değildir ve kimlik araştırmalarında duyguların merkezde olduğu da belirtilmektedir. Alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları da araştırmanın bu bulgusuyla benzerlikler göstermektedir. Woods (1990, s.55) duygusal bağlılığın özellikle ilkokulda görev yapan öğretmenler için temel bir parça olduğunu ortaya koymuş ve öğretmenlerin anne baba gibi davranmasının ebeveyn etkileşimine benzer bir şefkat rolü olduğunu ifade etmiştir. Anne baba olma öğretmenlikteki şefkat ile ilişkilendirilmektedir. Araştırmadaki pek çok öğretmenin ebeveyn olma ile öğretmen olma arasında bağlantı kurduğu ifade edilebilir. Bazı katılımcılar anne baba olan öğretmenlerin çocuklara daha farklı yaklaştıklarını ve onlarla ve aileleriyle empati kurabildiklerini, çocuk sahibi olmanın yaşamı çok değiştirdiğini ve öğrencilere daha rahat yaklaşabildiklerini belirtmekte (Vogt, 2002, s. 260) ve mesleki bağlılıklarında ebeveyn rolünün önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler genellikle mesleğe güçlü bir bağlılık göstermekte ve öğretmenlerin duyguları kimliklerin oluşumunda belirli bir rol üstlenmektedir (Zembylas, 2003, s.214). Öğretmenlik bireylerin fiziksel ve ruhsal doyumunu, bağlılıkları, sıcaklığı, sevgiyi içermekte (Hargreaves, 1994, s. 175) ve bu durum öğretmenlerin öğrencilerine gösterdiği şefkatin öğretmen kimliğinin oldukça önemli bir parçası olarak algılanmasına neden olmakta, aile yaşantılarıyla öğretmenlik mesleğinin özdeşleşmesi sonucunu ortaya koyabilmektedir. Benzer bir şekilde öğretmenliğin aile yaşantılarını andırdığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkileri kişisel ve amaçlı olma eğilimindedir. Öğretim süreci anne baba olma süreciyle farklılıklar gösterse de gerçekte pek çok aile sorumluluğunun okula aktarıldığı gerçeği, öğretmenliğin pedagojisi ile anne baba

olmanın pedagojisi arasındaki yakın ilişkinin üstü kapalı bir biçimde onaylanmasıdır (van Manen, 1994, s.144).

Öğretmenlerin ÖKÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların mezun olunan lise değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen kimliğinin boyutları olan “mesleki kimlik” ve “kişisel kimlik” bağlamında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu mezun olunan lise değişkeninin öğretmenlerin mesleki kimlik algısında herhangi bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Mezun olunan lise öğretmenlerin rol model aldıkları öğretmenlerinin olabilmesi, mesleğe yönelik etkileşimleri bağlamında bir etkiye sahip olabilse de öğretmenlerin mesleğinin daha çok sınıf içi etmenleri olan duygular, eğitim öğretim ortamının getirdikleri, mesleğe duyulan sevgi gibi içeriğe sahip mesleki kimlik ve mesleğin kişisel yaşam ile ilişkisine vurgu yapan kişisel kimlik boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Alanyazında mezun olunan lise değişkenine göre öğretmen kimliği algısını inceleyen benzer bir araştırmaya rastlanamasa da, öğretmen kimliği algılarının sadece medeni hal değişkeni değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin ÖKÖ'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların lisans mezuniyeti değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında “kişisel kimlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmışken, “mesleki kimlik” boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığındaki sonuç, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek “mesleki kimlik” algısına sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında hizmet öncesi eğitimin oldukça büyük bir rolü bulunmaktadır. Hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde alınan eğitimin öğretmenlik mesleğine yönelik felsefi bir arka planının olması, bu felsefi arka plana dayanarak öğretmenlik mesleğinin eğitici öğretici rollerinin eğitim fakültesinde geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin sosyolojik ve tarihsel yönlerinin detaylı bir biçimde ele alınması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmen eğitiminde öğretmen kimliğinin oluşumunun hizmet öncesi eğitimlerde ve öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimlerle başlaması eğitim fakültesi

mezunu öğretmenlerin mesleki kimlik ortamları bağlamında daha yüksek puan ortamlarına sahip olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer bir biçimde Gülbağcı-Dede ve Akkoç (2016) çalışmalarında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına göre eğitim süreçlerinde öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlandıkları, hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik mesleki kimliğinin daha fazla oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Karabay (2016, s.13) da eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğretmen eğitiminin, öğrenim sürecindeki mesleki deneyimlerin öğretmen kimliğinin oluşmasında önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretim programının öğretmen kimliğini yalnızca geliştirmede değil, oluşturmada da ideal bir başlangıç noktası olduğunu ifade eden, öğretmen adaylığının ilk yıllarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen kimliğinin inşası sürecinde önemli bir aşama olduğunu ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Thomas ve Beauchamp, 2007, ss 233-236, Beauchamp ve Thomas, 2009 s.286).

Öğretmenlerin ÖKÖ'nin boyutlarından aldıkları puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında “mesleki kimlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “kişisel kimlik” boyutunda ailede öğretmen olup olmama değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık dikkate alındığında, ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmenlere göre “kişisel kimlik” boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda kişisel kimliğin, öğretmen kimliğini oluşturan ve bireyin mesleği ile aile hayatının etkileşimine odaklanan, bireyin yakın çevresiyle olan mesleğinden kaynaklı iletişimine vurgu yapan, aile etkisi, anne baba eş olma, duygular, gibi içeriklerden oluşan bir boyut olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin ailesinde öğretmenlerin bulunmasının, onların mesleğe olan aidiyetlerinde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Lamote ve Engels (2010) araştırmalarında katılımcıların kendilerini ebeveynlerinde ya da ailelerinde öğretmen olan ya da başka bağlamlarda çocuklara yönelik işlerde çalışan bireylerin olması nedeniyle öğretmen olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırmanın bu bulgusuyla benzer bir biçimde mesleki kimlik ortalamalarında ebeveynlerinde ya da ailelerinde öğretmen

olanlarla olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Lamote ve Engels 2010, s.15).

5.1.4. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma

Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlerin, etkileşimci etmenlerin yüksek, sistemsal etmenlerin ise çok yüksek etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin çalıştığı bölge, okul, çevre; farklı yönetici, öğrenci, veli profili ve toplumsal bağlamlar gibi belirli durumlar ve koşulların oluşturduğu öğretmen kimliğini etkileyen etmenler boyutlarından olan bağlamsal etmenlerden elde edilen ortalama puanın yüksek düzeyde olmasının öğretmenlerin çalıştığı koşullara yönelik durumlarının öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bağlamsal etmenlere yönelik görüşlerinin ortalamasının yüksek olması, çalışılan okulun ve bölgenin sağladıkları olanakların, öğretmenlerin öğretmen kimliği algısına yönelik büyük oranda katkı yaptığı anlamına gelmektedir. Okul çevresi, çalışılan yerdeki hedef kitlenin özellikleri, okuldaki meslektaşların, yönetim kadrosunun ve bu bağlama bağlı olarak oluşan duyguların öğretmen kimliğini etkilediği (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 184), öğretmenlik mesleğinin bağlamlardan etkilenen değişen ve dönüşen bir yapıda olduğu ifade edilmektedir (Akkerman ve Meijer 2011, s. 309, Goodson ve Cole (1994, s. 102). Gee’de (1990, s.99) kimliğin bağlamdan bağlama değişen bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen kimliğini etkileyen bağlamsal etmenlere karşılık gelen noktanın “şu anda ben kimim” sorusuna verilebilecek yanıt olduğu ifade edilebilir (Beijaard vd., 2004, s.108). Bir başka ifadeyle bağlamsal etmenler öğretmenlerin kişisel ve mesleki potansiyellerinin ortaya konabilmesi için öğretmen kimliğinin kurumsal bağlamlarda yeniden tanımlanması ve yorumlanması gerektiğine (Goodson ve Cole 1994, s. 102) odaklanmaktadır. Kurumların ve bireylerin birbirlerinin kimliklerini karşılıklı olarak etkilediği, farklı örgütsel ve kurumsal yapıların farklı kimlik oluşumlarına neden olduğu (Danielewicz, 2001, s.123) alanyazında kimliğe yönelik ortaya çıkan bağlamsal tartışmalardandır.

Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden yüksek olan bir diğeri ise etkileşimci etmenler boyutudur. Etkileşimci etmenler öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde geçmiş yaşantılarında örnek aldıkları

öğretmenler, tarihsel süreçlerde örnek alınan ve etkilenilen eğitimci aydınlar ile eğitim öncülerini, aile ve çevrenin mesleki davranış örüntülerindeki rol model etkisi, aile ve eğitim yaşantılarındaki zorunlu kalınan durumlar gibi içeriğe sahip olan, öğretmen kimliğinin oluşmasını etkileyen bir boyut olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimci etmenler boyutundan yüksek puan almaları onların öğretmen kimliklerini etkileyen etmenlerde geçmiş yaşantılarındaki öğretmenlerinin etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ülkedeki büyük eğitimcilerin yaşantılarının ve uygulamalarının rol model olarak alınmasının, onların zamanında yoksunluklar içerisinde başardıkları eğitim mucizelerinin rehber olarak değerlendirilmesinin, ülkenin tarihinde bir eğitim mucizesi olarak yer tutan köy enstitülerinin ve orada yetiştirilen öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkilenmesinde, etkileşimci etmenler boyutunda oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğinin etkileşimci bir boyut içerdiği mesleki kimlik alanyazında pek çok araştırmacı tarafından desteklenmektedir. Öğretmenliğin çok yönlü bir yapıda olduğu, tarihi, sosyolojik, psikolojik ve kültürel faktörlerin öğretmenlerin kimlik algılarını etkilediği (Cooper ve Olson, 1996, s.82), öğretmen kimliğinin anlık durumlar ve geçmiş deneyimler ile şekillendiği de (Hong, 2010, s.1535) ifade edilmektedir. Geçmiş deneyimlerin ve bu tarihi, kültürel, sosyolojik, psikolojik yapıların da bireylerin yaşamlarında örnek aldığı kişilerle aynı mesleğe sahip olma eğilimi ortaya çıkardığı belirtilebilir. Öğretmenlerin de bireylerin kaderini şekillendiren, kültürde yer edinmiş, güçlü ve baskın kişiler olduğu ifade edilmektedir (Danielewicz, 2001, s. 33). Bununla birlikte kimliğin bireylerin dünyadaki yerini tanımladığını, bireyle yaşadığı toplum arasındaki bağlantıyı ortaya koyduğunu belirten araştırmacılar (Woodward vd., 1997, s.1) olduğu gibi, öğretmen kimliğinin aile bileşenleri, eğitim hikayeleri, sosyal sınıf arka planı, ulusal ve bölgesel bağlantılar gibi pek çok durumun etkileşiminin bir sonucu olduğunu ortaya koyan (Danielewicz, 2001, s. 36) araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğretmenler öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenlerin etkisini çok yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Sistemsel etmenler, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim sisteminde öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutu olarak işlev görmektedir. Sistemsel etmenler, eğitim süreçlerindeki politikalara, sistem değişikliklerine, eğitimin hükümetler ve devletler neznindeki ideolojik arka planına odaklanmaktadır. Öğretmenler bağlamsal ve etkileşimci etmenlerin öğretmen kimliklerini yüksek düzeyde etkilediği görüşüne sahipken bir başka boyut olarak işlev gören sistemsel etmenlere yönelik görüşlerinde düşük ortalamaya sahip olsalar da,

olumsuz olarak algılanan sistemsel etmenler maddelerinin tersten puanlanması nedeniyle sistemsel etmenlerin mesleki kimliğe yüksek düzeyde etki yaptığını ifade etmek olanaklıdır. Öğretmenler sistemin getirdiklerini mesleğin kendisinden daha çok içselleştirebilme olasılığına da sahiptirler. Öğretmenlerin mesleklerini kimikleştirme süreçleri, karar alıcıların eğitim sistemi ve politikaları üzerindeki uygulamalarıyla uyuşabilmekte ya da uyuşmazlıklar sonucunda içsel ve dışsal çatışmalara neden olabilmektedir. Ülkemizde eğitim sistemindeki ani ve sürekli değişikliklerin, eğitimde sendikal örgütlenmelerin, eğitimin siyasallaşmasının, atama ve yükseltme süreçlerinin ideolojik ve siyasi zeminde tartışılmasının, öğretmenlerin sisteme ve alınan kararlara yönelik inançlarında zayıflamaya neden olduğu ve öğretmen kimliğine etki eden etmenlerden olan sistemsel etkilere yönelik görüşlerinde olumsuz eğilimlere olanak sağladığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer bir biçimde Chang (2009, s. 204) eğitimdeki değişim hareketlerinin öğretmenler için belirsizliğe ve gerginliğe neden olduğunu ifade etmekte, öğretmenlerin zaman zaman nesnel kriterlere göre değerlendirilip değerlendirilmeyeceklerine yönelik endişe taşıdığını belirtmektedir. Değişim hareketleri boyunca öğretmenlerin aidiyet hislerindeki azalmalar, kimlik eksikliği ve değişim sürecine dahil olamama gibi durumların öğretmenlerin motivasyonunu azalttığı, öğretmenlerin endişelerini arttırdığı ve öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğu ifade edilmektedir (Chang, 2009, s. 204). Benzer bir biçimde Day ve Leitch (2001, s. 409)'de değişime ayak uydurmaları için öğretmenlere ve okullara oldukça az zaman verildiğini ve öğretmenlerin değişime ayak uydurma çabalarıyla tükenmişlik yaşadıklarını ve bu ani değişimlere yönelik hislerinin oldukça olumsuz olduğunu ifade etmektedirler. Bir başka çalışmada da politik, sosyal ve ekonomik sistemlerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve aidiyetlerini yordayan okul değişim politikalarını şekillendirdiği ifade edilmektedir. Eğitim sistemindeki merkezi değişimlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda ve yeniden yapılandırılmasında oldukça büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lasky, 2005, s.914). Öğretmen kimliğinde büyük öneme sahip değişimler çalışma koşulları açısından zorlu süreçlerdir. Değişim süreçleri bilinen uygulamaların terk edilmesi ve yeni bilgilerin kazanılması anlamını taşımaktadır. Değişim süreçlerinde öğretmenlerin değişime yanıt vermesi ve değişim süreçlerine dahil olmasına yönelik sorunlar yaşanabilmektedir. Değişimin gerçekleştiği bağlamlarda öğretmenlerin değişen iş koşullarına ayak uydurabilmelerinin

kolaylaşması için bireysel olarak desteklenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Vahasantanen, 2015, s. 11) .

5.1.5. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara ve buna ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, hem kadın hem de erkek öğretmen kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde benzer etmenlere maruz kaldığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı bakış açıları ve mesleklerine yönelik aidiyetlerini etkileyen etmenler dikkate alındığında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri sadece cinsiyet değişkeni temelinde değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir. Uçar-Çelebi (2018, s.64) çalışmasında öğretmenlerin grup kimliğinde cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışken, örgüt kimliğinde cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların yaş ve hizmet yıllarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar yaş ve hizmet süresi değişkeni ile öğretmen kimliğini etkileyen “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler” ve “etkileşimci etmenler” arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuç yaş ve hizmet yılı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenler hizmet yılı ve yaşları ne olursa olsun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde ortak fikre sahiptirler. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Uçar-Çelebi (2018, s.64) çalışmasında öğretmen kimliğinin boyutlarından örgüt kimliği ve grup kimliğine yönelik öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Canrius (2012, s. 128) mesleğe yeni başlamış, deneyimli ve kıdemli öğretmenlerin mesleki kimliğe yönelik bakış açılarında herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların branş grubu değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden “bağlamsal etmenler” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin bağlamsal etmenlere yönelik görüşlerinin ortalamalarının branş öğretmenlerine ve meslek dersi öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul bağlamında branş öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla zaman geçirmeleri, okul yöneticisi, meslektaşlar ve diğer eğitim işgörenleri ile daha fazla ortak zamana sahip olması, tek bir sınıf ve şube ile zaman geçirerek sınıfındaki her bir öğrenciyi yakından tanınması öğretmen kimliklerini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlere yönelik daha yüksek düzeyde görüş belirtmelerinin nedeni olabilir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşumu ve dönüşümü sürecinde bağlamsal etmenlerin etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik bazı araştırmaların sonuçlarıyla da farklılık göstermektedir. Uçar-Çelebi (2018, s.63) çalışmasında öğretmen kimliğinin boyutlarından örgüt kimliği ve grup kimliğine yönelik öğretmen görüşlerinde branş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler”, “etkileşimci etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin evli ya da bekar olmasının öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde herhangi bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu hem evli hem de bekar öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Her ne kadar alanyazında

medeni hal değişkenine göre ğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik ğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamışsa da, öğretmenlerin mesleğine karşı bakış açıları, mesleklerine yönelik aidiyetlerini etkileyen etmenler dikkate alındığında medeni durumları bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir faklılığın olmadığı, ğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin sadece medeni hal değişkeni temelinde değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin KEE'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların çalışılan okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutları olan “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler”, “etkileşimci etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin ilkokulda, ortaokulda, meslek lisesi ve anadolu lisesinde çalışmasının ğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde herhangi bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu eğitimin her kademesinde çalışan öğretmenlerin ğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında ğretmenlerin ğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşlerini çalışılan okul değişkeni bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak araştırmanın bu bulgusundan hareketle, öğretmenlerin mesleğine karşı bakış açıları, mesleklerine yönelik aidiyetlerini etkileyen etmenler dikkate alındığında çalıştıkları okul bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir faklılığın olmadığı, ğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin sadece çalışılan okul değişkeni temelinde değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin KEE'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların ocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “sistemsel etmenler”, “bağlamsal etmenler”, “etkileşimci etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda hem ocuk sahibi öğretmenlerin, hem de ocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik bezer görüşlere sahip olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar alanyazında ocuk sahibi olma değişkenine göre ğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik ğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamışsa da, ocuk sahibi olmanın öğretmenlerin eğitim sistemine bakış açılarında, çalıştıkları okula yönelik hislerinde ve görüşlerinde, öğretmenlerin

geçmişten de getirdikleri mesleğe yönelik etkileşimlere ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratan değişken olmadığı belirtilebilir.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların mezun olunan lise değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutları olan “sistemsal etmenler” ve “bağlamsal etmenler” bağlamında ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmışken, “etkileşimci etmenler” bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşan değişkenler için yapılan analizler sonucunda öğretmen liselerinden ve meslek lisesinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamalarının genel lise ve anadolu liselerinden mezun olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu öğretmen lisesi ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, geçmiş yaşantılarında mesleğe ilişkin etkileşimlerde daha fazla bulunduğunu göstermektedir. Meslek lisesi ve öğretmen lisesindeki eğitim programlarının daha çok mesleğe yönelik içerikler sunmasının, eğitim sistemindeki katsayı uygulamaları nedeniyle öğrencilerin belirli alanlara yönelme eğilimlerinin bu etkileşimlere gerekçe oluşturduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin tarihsel süreçlerdeki olguların, geçmişteki öğretmenlerin kimliğinden etkilendiği geçmiş yaşantılardaki etkileşimlerin öğretmenlerin mesleki kimliğinin inşası ve sürdürülmesi sürecine katkılarının bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin meslek seçimlerinde ve mesleklerindeki uygulamalarında, eğitim yaşamlarında kendilerinde iz bırakan öğretmenlerinden etkilendikleri, kendi eğitim öğretim uygulamalarındaki davranış kalıplarıyla, etkilendikleri öğretmenlerin tutum ve davranışları arasında ilişki kurdukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin aldığı her karar, içinde bulundukları her eylem, geçmiş yaşantılarının ve şimdiki durumlarının sonucudur ve bu deneyimler ileride yapacaklarının da temelini oluşturmaktadır (Lasky, 2005 s.900). Bukor (2015 s. 322) öğretmenlerin geçmiş yaşantılarına yönelik yorumsamalarının, algılarının, okula yönelik inançlarının öğretmenlerin kariyer seçimlerine, eğitim felsefelerine ve öğretmen kimliklerinin gelişime katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ'nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların lisans mezuniyeti değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi

sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine göre “sistemsal etmenler” ve “bağlamsal etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmışken, “etkileşimci etmenler” boyutunda, lisanstan mezun olunan okul türü değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleğin tarihsel boyutunu ve eğitimin sembol aydınlarını diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla özümlediği, genel olarak öğretmen kimliğini diğer fakülte mezunlarından daha fazla taşıdığı ifade edilebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha iyi tanınması ve daha fazla içselleştirmesi, mesleğin tarihsel süreç içerisindeki dönüşümünü ve sosyolojik gerçekliğini daha iyi bilmesi, öğretmenlik uygulamasında geçirdiği zaman ve mikro öğretim uygulamalarındaki deneyimler bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik yaklaşımları tarihi, sosyal gerçekliklerle, değerlerle, inançlarla ve uygulamalardaki politik tutarsızlıklar ile ilişkilidir. Öğretmen yetiştirmenin tarihini bilen ve onunla özdeşleşen, süreçteki yinelenen faktörleri takip edebilen öğretmenlerin mesleğe yönelik daha yoğun bir adiyet hissedebileceği ifade edilebilir (Murray, 2016, ss.37-38). Benzer bir şekilde Ostinelli (2009, s.298)’ de öğretmen yetiştirmenin içinde bulunulan ülkenin tarihi, kültürü ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmekte, öğretmenlerin meslek yaşamındaki tercihlerinin ülkeye özgü bu tarihi, kültürel ve sosyal özellikler ile şekillendiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ÖKEEÖ’nin boyutlarından aldıkları ortalama puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinde “sistemsal etmenler” ve “bağlamsal etmenler” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmışken, “etkileşimci etmenler” boyutunda ailede öğretmen olup olmama değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar dikkate alındığında, ailesinde öğretmen olan öğretmenlerin, ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmenlere göre “etkileşimci etmenler”, boyutunda, ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenliğin ailede bir rol model olarak sürekli var olması, ailede öğretmenlik mesleği davranışlarıyla çokça karşılaşılması, eğitim öğretim yaşantılarının aile içindeki konuşmaların merkezi olması, ailesinde öğretmen olanların etkileşimci etmenlere ilişkin

daha yüksek ortalamalara sahip olmalarının nedeni olabilir. Bireylerin aidiyetleri yaşantılarındaki kültürel, sosyal tarihi ve çevresel gerçekliklerle anlaşılabilir. Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinin, aile çevresinde görülen ve benimsenen kendini sevme, kendini kabul ve kendini ifade etme duygularıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Aile ortamındaki kazanımlar bireyin meslek sürecindeki gelişimini ve ilerlemesini kolaylaştırmaktadır (Bukor, 2015, ss. 321-322). Bu nedenle kimlik kavramını öğretmenlik mesleğinin oluşum ve gelişim süreçlerine ilişkin genel bir yapıda ele almak mümkündür. Palmer (1998) öğretmen kimliğini daha bütüncül bir çerçeveye tartışmaktadır. Kimlik kavramını yaşamı oluşturan etmenler bütünü, bireylerin içinde yetiştiği kültür ve genetik bir makyaj olarak tanımlamak olanaklıdır. Kimlik tartışmalarında bireyi oluşturan içsel ve dışsal etmenlere vurgu yapan Palmer (1998, s.13), kimliğin kişisel deneyimlerle, aile geçmişiyle, sosyo kültürel bağlamlarla ve bireyi etkileyen insanlarla anlaşılabilirliğine vurgu yapmaktadır. Benzer bir biçimde Reed (2018, ss.55-58), çalışmasında müzik öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin gelişiminde deneyimlere dayalı etmenlerin, biyografik etmenlerin ve bağlamsal etmenlerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu etkiler içinde yer alan biyografik etkilerde geçmiş yaşantıların, ailenin, rol model olarak alınan öğretmenlerin ve meslektaşların öğretmenlik mesleğindeki etkilerinden söz edilerek bireyin yaşamış olduğu etkileşimlere odaklanılmaktadır.

5.1.6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin “uyum” bağlılıklarının düşük düzeyde, “özdeşleşme” bağlılığının orta düzeyde, “içselleştirme” bağlılığının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık alanyazında “uyum” bağlılığı araçsal ve yüzeysel bir bağlılık olarak kabul edildiğinden örgütsel bağlamda çok istenen bir bağlılık türü değildir. Zorunluluk gerektiren bir bağlılık türü olan uyum bağlılığının işgörenlerde yüksek düzeyde olması, örgütsel süreçlerde yaşanabilecek olumsuzluklarda işgörenlerin örgüte yabancılaşmalarına neden olabileceği belirtilebilir. Örgütsel bağlamda psikolojik bağlılık

olarak tanımlanan ve en çok istenen bağlılık boyutu olan “içselleştirme” bağlılığının öğretmenlerde yüksek düzeyde olmasının örgütsel etkililik ve verimlilik açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalarda ortaya konan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin (Balay, 2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmalarda Çavunduroğlu (2016, s.58) öğretmenlerin en yüksek düzeyde içselleştirme bağlılığı, en düşük düzeyde de uyum bağlılığı sergilediğini ifade etmektedir. Benzer bir biçimde Ergen (2015, s. 36) de öğretmenlerin en yüksek ortalama ile içselleştirme bağlılığına, en düşük düzeyde de uyum bağlılığına sahip olduğunu belirlemiştir. Gönen (2016, s. 60)’da yine öğretmenlerde uyum bağlılığının en düşük düzeyde, içselleştirme bağlılığının ise en yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Balay (2000)’ da çalışmasında öğretmenlerin içselleştirme bağlılığında en yüksek, uyum bağlılığında en düşük ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara ve buna ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ÖB’nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “uyum” bağlılığı boyutunda cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin örgütleri ile daha fazla özdeşleştikleri ve örgütlerini daha fazla içselleştirdiklerini göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek bağlılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, İmamoğlu (2011) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasında hem özdeşleşme hem de içselleştirme boyutunda erkek

öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koyarken, özdeşleme boyutundaki yüksek ortalamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Çavunduroğlu (2016, s.59)'da çalışmasında hem özdeşleme hem de içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koyarken, içselleştirme boyutundaki yüksek ortalamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Ergen (2015, ss.37-38)' de hem özdeşleme hem de içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiş, özdeşleşme boyutundaki yüksek ortalamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmiştir. İmamoğlu (2011, s.63)'da hem özdeşleme hem de içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiş, özdeşleşme boyutundaki yüksek ortalamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Benzer bir biçimde, Gönen (2016, s.64)' de hem özdeşleme ve içselleştirme boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuş, içselleştirme boyutunda erkek öğretmenler lehine olan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Balay (2000, ss.158-175)'da erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenini de erkeklerin toplumsal roller gereği evi geçindirme yükümlülüğüne daha fazla sahip olması nedeniyle örgütsel düzeyde istenen bağlılığa daha yüksek düzeyde sahip olmasıyla, kadınların da evde daha fazla sorumluluk sahibi olması nedeniyle rol çatışması ve zaman yetersizliği yaşamasıyla açıklamaktadır.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların yaş ve hizmet yıllarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar yaş değişkeni ile “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutları arasında düşük derecede pozitif ve anlamlı, “uyum” bağlılığı arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir biçimde hizmet yılı ile “özdeşleşme” ve “içselleştirme” arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmekte, hizmet yılı ile “uyum” bağlılığı arasında ise düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında özdeşleme ve içselleştirme boyutunda ileri yaş grubundaki ve daha yüksek kıdemdeki öğretmenlerin daha yüksek bağlılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Ergen (2015, ss. 44-49) 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin içselleştirme bağlılığına yönelik ortalamaya en yüksek düzeyde, uyum bağlılığına yönelik ortalamaya da en düşük

düzeyde sahip olduklarını, 16 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin de içselleştirme bağlılığına yönelik ortalamaya en yüksek düzeyde, uyum bağlılığına yönelik ortalamaya da en düşük düzeyde sahip olduklarını ortaya koymaktadır. İmamoğlu (2011, s.65-68) çalışmasında öğretmenlerin kıdeminin ve yaşının arttığı durumlarda en yüksek bağlılığın içselleştirme düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel bağlılık alanyazının önemli kuramcılarında Meyer ve Allen (1984, s.376)’da örgütsel bağlılıkla yaş ve kıdemin pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Keleş (2006)’ e göre kişilerin örgütle bütünlük sağlamaları için iş ortamlarını tanımaları, iş ortamlarına alışmaları ve alıştıkları iş ortamlarından kendileri için olumlu bir çalışma atmosferinin varlığını görmeleri gerekmektedir. Bireyler bunun için belirli sürenin geçmiş olmasına gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla, örgütlerde işgörenlerin yaşları işe yönelik tutum, algı ve beklentileri etkileyebilmektedir. İş yaşamına yeni başlayan bireyler özelliklerine uygun işlerde çalışmayı istese de bireylerin iş yaşamına alışmalarının, iş ortamlarını tanımalarının belirli bir zaman diliminin geçmesiyle doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin ÖB’nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların branş grubu değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarına ilişkin ortalama puanları arasında branş grubu bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık boyutlarından “özdeşleşme ve “içselleştirme” boyutlarından elde ettikleri ortalamaların branş ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derece yüksek olduğu, “uyum” bağlılığından elde ettikleri ortalamaların ise branş ve meslek dersi öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı derece düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlıklarında branş grubu değişkenine göre farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, Deniz (2013, s.62) araştırmasında branş değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmanın bulgusuna göre, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre kendilerini okullarına daha bağlı hissettikleri görülmektedir. Deniz (2014, s.63) de sınıf öğretmenlerinin örgütlerine branş öğretmenlerinden daha çok bağlı olduğunu belirtmektedir. Çağrı-Şan (2017, s.87)’nin çalışmasının branş değişkenine yönelik

bulguları ise, bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Çağrı-Şan (2017, s.87)'nin çalışması branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yer değiştirme süreçleri dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özellikle gelişmişlik düzeyi yüksek olan il ve ilçe merkezlerinde görev yapabilmeleri diğer branş gruplarına göre daha zordur. Gelişmişlik düzeyi yüksek olan il ve ilçe merkezlerinde görece daha zor elde edilen çalışma olanakları sınıf öğretmenlerinin diğer branş gruplarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilemesinin bir nedeni olabilir. Sınıf öğretmenlerinin diğer branş gruplarına göre okullarında aralıksız ve düzenli olarak daha fazla zaman geçirmesi de örgütsel bağlılıklarının diğer branş gruplarına göre daha yüksek düzeyde olmasının bir diğer nedeni olabilir.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “uyum” bağlılığı ve “özdeşleşme” boyutunda medeni hal değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken “içselleştirme” boyutunda medeni hal değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, evli öğretmenlerin örgütlerini daha fazla içselleştirdiklerini göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının medeni hal değişkenine göre karşılaştırılmasında farklı bulgulara rastlamak mümkündür. Medeni halin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Çağrı-Şan, 2017, s. 82; Günce, 2013, s.78; Türkmen, 2016, ss.100-107) olduğu gibi, medeni hal değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığını öne süren ve bulgularının da bu çalışmayla benzerlikler gösterdiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Özdemir (2015, s. 75) evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduklarını belirtmektedir. Karaçoban-Tuna (2015, s.109)'da çalışmasında evli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının içselleştirme boyutunda bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Nayır (2011, s. 126)'da çalışmasında evli öğretmenlerin içselleştirme düzeyindeki örgütsel bağlılıklarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle evli öğretmenlerin örgütlerine daha çok bağlı oldukları, örgütlerinden ayrılmayı maliyetli buldukları ve evli öğretmenlerin bireysel amaçlarının örgütsel amaçlarla örtüştüğü ifade edilebilir. Bu bulgu

ayrıca, evli öğretmenlerin aile sorumlulukları ve bunların gerektirdiği maddi sorumlulukları nedeniyle bekâr öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılık sergiledikleri, bireysel ve örgütsel amaçları örtüştürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Bekar öğretmenlerin ise aile sorumluluklarının azlığı nedeniyle iş değiştirme alternatiflerini daha fazla göz önünde bulundurabilecekleri, daha cazip bulduğu işlere ya da örgütlere daha kolay geçiş yapabilecekleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların çalışılan okul türü değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarına ilişkin ortalama puanları arasında çalışılan okul türü bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlar incelendiğinde uyum bağlılığı boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamasının anadolu ve meslek liselerinden; yine ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamasının da meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Yani örgütsel düzeyde en az istenen ve yüzeysel bir bağlılık ifade eden uyum bağlılığının ortalamasının ilkokulda görev yapan öğretmenlerde en az düzeyde gerçekleştiği, meslek lisesi öğretmenlerinde ise en yüksek düzeyde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin anadolu ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin de meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bağlılık gösterdiği, örgütlerini daha çok içselleştirdiği daha yüksek örgütsel bağlılık sergiledikleri ifade edilebilir.

“Özdeşleşme” boyutunda ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu, anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının da meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İçselleştirme” boyutunda da ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ortaokul, anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çalışılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılmasında farklı bulgulara rastlamak mümkündür. Çalışılan okul türünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde

istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Ergen, 2015, s.47), (Deniz, 2014, s.70), olduğu gibi, çalışılan okul türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığını öne süren ve bulgularının da bu çalışmayla benzerlikler gösterdiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Çağrı-Şan, (2017, s. 84) çalışmasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden yüksek olduğunu belirtmektedir. Aslan (2017, s.68)'da çalışmasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lise de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde görev yaptığını ortaya koymaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin okullarında daha fazla zaman geçirmeleri, öğretmenlerin kendilerine ait sınıflarının olması onların örgütlerine daha yüksek düzeyde bağlı olmalarının nedeni olabilir. İlkokulların ortaokul ve liselere göre daha küçük olması ve dolayısıyla da daha az öğrenci mevcudu ve daha az öğretmen sayısının olması öğretmenlerin birbirlerini ve öğrencileri yakından tanımasına olanak sağladığından yüksek düzeydeki örgütsel bağlılığın gerekçesi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların çocuk sahibi olma değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “uyum” bağlılığı ve “özdeşleşme” boyutunda çocuk sahibi olma değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmekteyken “içselleştirme” boyutunda çocuk sahibi olma değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çocuğu olan öğretmenlerin örgütlerini daha fazla içselleştirdiklerini göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında bu çalışmadaki çocuk sahibi olma değişkeniyle benzer bir biçimde öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karşılaştırılmasında farklı bulgulara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı bulgusuna ulaşan çalışmalar (Eskibağ, 2014; s.61) olduğu gibi, sahip olunan çocuk sayısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığını öne süren ve bulgularının da bu çalışmayla benzerlikler gösterdiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; Gören (2012, s. 94) çocuk sayısının artması durumunda örgütsel bağlılık düzeyinin arttığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olması ya da çocuk sayılarının artması durumunda örgütsel bağlılıklarının artması bireylerin bakmakla yükümlü aile bireylerinin olması durumunda örgütsel bağlılıklarının artabileceği, bakmakla yükümlü olunan bireylere yönelik yaşam ve gelecek ile ilgili kaygıların aratan örgütsel bağlılık düzeyine etkide bulunabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklarının ve bakmakla yükümlü oldukları bireylerin gereksinimlerini karşılama kaygısıyla örgütlerine daha yüksek düzeyde bir bağlılık gösterdikleri belirtilebilir. Bu nedenle bakmakla yükümlü olduğu birey bulunmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük olması olasıdır.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların mezun olunan lise değişkenine göre değerlendirilmesi amacıyla ortalamalar ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme”, “içselleştirme” boyutlarına ilişkin ortalama puanları arasında mezun olunan lise değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenim süreçlerinde üniversiteye ve dolayısıyla meslek seçimine geçişte önemli bir basamak olan lise öğreniminin örgütsel bağlılık düzeyinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların lisans mezuniyeti değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “uyum” ve “özdeşleşme” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, “içselleştirme” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmektedir. Araştırmanın bulgularına göre eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin örgütler için çok da istenmeyen, bir çeşit araçsal bağlılık ifade eden “uyum” bağlılığı boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise örgütler adına istenen “özdeşleşme” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde daha yüksek örgütsel bağlılık sergilediği ifade edilebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda daha olumlu düzeyde bağlılık gösterdikleri, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ise örgütsel düzeyde istenen bağlılık düzeyine ulaşamadıkları ifade edilebilir. Bu bulgulardan hareketle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin okullarıyla özdeşleştiği, çalıştıkları örgüte diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha çok bağlı oldukları ifade edilebilir. Eğitim fakültesi mezunu

öğretmenlerin okul örgütünü daha iyi tanınması, okul örgütünü amaçlarına ulaştıracak biçimde yetiştirilmeleri bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin ÖB'nin tüm boyutlarından aldıkları ortalama puanların ailede öğretmen olup olmaması değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “uyum”, “özdeşleşme ve “içselleştirme” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin, öğretmenlerden oluşan bir aile yapısında bulunup bulunmamalarının çalıştıkları örgüte olan bağlılıklarında herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarından beklentilerini ailedeki öğretmen varlığından bağımsız olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

5.1.8. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılığın uyum bağlılığı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın uyum boyutunun %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, kişisel kimliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile mesleki kimlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu, uyum bağlılığı ile kişisel kimlikleri arasında ise oldukça düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile mesleki kimlik arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise uyum bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve oldukça düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular kapsamında örgütsel bağlılığın uyum boyutunun yordanmasında mesleki kimlik algısının

önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Örgütler için negatif bir durum olan ve çıkar bağlılığı anlamı taşıyan uyum bağlılığının örgütlerde çok da istenen bir bağlılık türü olmadığı belirtilebilir. Mesleki kimlik algısının yüksek olması ise mesleğe yönelik olumlu tutumlar sergilendiği ve mesleğe aidiyet duyulduğu anlamını taşımaktadır. Bu bulgu mesleğe yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin, mesleğini icra ettikleri kuruma yalnızca çıkar bağıyla bağlı olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılığın özdeşleşme bağlılığı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun %25'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlikleri ve kişisel kimlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilebilir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise özdeşleşme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun yordanmasında mesleki kimlik ve kişisel kimlik algısının önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Örgütler için pozitif bir durum olan ve psikolojik bağlılığın bir çeşidi olan özdeşleşme bağlılığının örgütlerde istenen bir bağlılık türlerinden olduğu belirtilebilir. Öğretmen kimliği algıları yüksek olan, mesleğe ilişkin aidiyet duyan öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleştiklerini ve mesleğini icra ettikleri örgüte de psikolojik olarak bağlı olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme bağlılığı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun %18'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile mesleki

kimlikleri ve kişisel kimlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağıllığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilebilir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise içselleştirme bağıllığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda örgütsel bağıllığın içselleştirme boyutunun yordanmasında mesleki kimlik ve kişisel kimlik algısının önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Örgütler için oldukça pozitif bir durum olan ve psikolojik bağıllığın yüksek düzeyi olan içselleştirme bağıllığının örgütlerin amaçlarına ulaşmaları doğrultusunda istenen bağıllık türlerinden bir olduğu belirtilebilir. Öğretmen kimliği algıları yüksek olan, mesleğe ilişkin aidiyet duyan ve özellikle de mesleğe yönelik yüksek kişisel kimliğe sahip öğretmenlerin örgütlerini içselleştirdikleri ve mesleğini icra ettikleri örgüte de oldukça yüksek bir psikolojik bağıllık gösterdiklerini ifade etmek mümkündür.

Alanyazında benzer alt boyutlara sahip olmasa da öğretmen kimliği ile örgütsel bağıllık arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bogrek (2017, ss. 82-84), araştırmasında algılanan örgütsel desteğin, örgütsel kimlikleşme, mesleki kimlik, örgütsel bağıllık ve mesleki bağıllığın yordayıcısı olduğunu, mesleki kimliğin de bağıllığı olumlu derecede yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada algılanan örgütsel desteğin mesleki kimliği ve bağıllığı, örgütsel kimlikleşmeyi ve örgütsel bağıllığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rashed (2017, s.186)'ın araştırmasının sonuçları da öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle örgütsel bağıllıkları arasında olumlu yönde yüksek düzeyli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde mesleki kimlik ile okula yönelik bağıllığın ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalara rastlamak da olanaklıdır (Rodriguez, 2017, s. 65).

5.1.9. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşleriyle örgütsel bağıllıkları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın son alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ile örgütsel bağıllıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik görüşleriyle, örgütsel bağıllığın boyutları olan “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” bağıllıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile

örgütsel bağlılığın boyutu olan uyum bağlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağlılığın uyum boyutunun %14'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsel etmenler ve bağlamsal etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, etkileşimci etmenlerin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler ve bağlamsal etmeler arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında ve yine aynı şekilde uyum bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular kapsamında örgütsel bağlılığın uyum boyutunun yordanmasında öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Çıkara ve gündelik durumlara bağlı olan uyum bağlılığı örgütler adına negatif olarak algılanmakta ve istenmeyen bir bağlılık türü olarak tanımlanmaktadır. Bu bulgu eğitim sistemine ve çalışılan okul bağlamına yönelik olumlu görüşlere sahip olan öğretmenlerin mesleğini icra ettikleri kuruma yalnızca çıkar bağıyla bağlı olmadığını, yani uyum bağlılığı sergilemediğini göstermektedir.

Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın boyutu olan özdeşleşme bağlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun %26'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki söz konusuysa, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında ve yine aynı şekilde özdeşleşme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde

özdeşleşme bağıllığı ile bağlamsal etmenler arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular kapsamında örgütsel bağıllığının özdeşleme boyutunun yordanmasında öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Araştırmanın bu bulgusu etkileşimci etmenlere ve özellikle de bağlamsal etmenlere yönelik olumlu görüşe sahip olan öğretmenlerin özdeşleşme bağıllığı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sistemindeki değişimlere, geliştirilen politikalara, öğretmenlerin özlük haklarına odaklanan sistemsal etmenlerin olumlu etkilere sahip olmadığı düşünüldüğünden özdeşleşme bağıllığı ile düşük düzeyde bir ilişki gösterdiğini belirtmek mümkündür.

Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağıllığın boyutu olan içselleştirme bağıllığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağıllığın içselleştirme boyutunun %22'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağıllığın içselleştirme boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsal etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağıllığı ile sistemsal etmenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmekteyken, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağıllığı ile sistemsal etmenler arasında ve yine aynı şekilde içselleştirme bağıllığı ile etkileşimci etmenler arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağıllığı ile bağlamsal etmenler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular kapsamında örgütsel bağıllığının içselleştirme boyutunun yordanmasında öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır. Araştırmanın bu bulgusu etkileşimci etmenlere ve özellikle de bağlamsal etmenlere yönelik olumlu görüşe sahip olan öğretmenlerin içselleştirme bağıllığı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sistemindeki değişimlere, geliştirilen politikalara, öğretmenlerin özlük haklarına odaklanan sistemsal etmenlerin öğretmen kimliği üzerinde olumlu etkilere sahip olmadığı düşünüldüğünden içselleştirme bağıllığı ile düşük düzeyde bir ilişki gösterdiğini belirtmek mümkündür.

Alan yazında doğrudan öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir çalışma bulunmasa da öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel kimlikleşme ile ilişkili olabileceğine yönelik ipuçlarına rastlamak mümkündür. Örgütsel yaşamda mesleki kimliği oluşturan etmenlerin, mesleğe yönelik algıların ve örgüte yönelik bağlılığın oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Örgütleriyle yakın ilişkide olan bireylerin mesleki yaşamlarında en iyi kararlara yönelmesinin olası olduğu vurgulanabilir. Bireylerin örgütleriyle kimlik temelinde özdeşleşmesi işgörenlerin tatminiyle yakından ilgilidir. Bireylerin örgütleriyle kimlik temelinde özdeşleşmemesinin örgütün yaşamının sona ermesiyle sonuçlanacağını söylenebilir. Örgütsel yaşamı etkileyen tüm etmenlerle birlikte örgütsel yaşamda kimlik temelinde özdeşleşme sağlayan işgörenlerin örgütü terk etme eğilimlerinin oldukça az olduğu, örgütün değerlerine, eylemlerine ve amaçlarına uyumu bir biçimde çalıştığı gözlemlenmektedir (Satterlund, 2003, ss. 48-49). Albert, Ashforth, ve Dutton (2000, s.14-16) işgörenin örgütsel kimlikleşmesinin artmasının örgütsel performansında aidiyet hissi yaratacağını ve hesapverebilirlik algısını arttıracaklarını ifade etmektedir. Grup ya da örgüt kimliğini içselleştirme bireyin ise yönelik anlam arayışının somutlaştırılmasıdır. Bireyin mesleği ve örgüte yönelik kimlik algısı, mesleği ve örgütüyle kimlikleşmesi bireyin gruba ve örgüte yönelik olumlu davranışlar sergilemesini sağlamaktadır. Örgütsel kimlikleşme ve grup kimliğinin işe yönelik çıktılar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. İşgörenlerin örgütle kimlik temelinde özdeşleştiği durumlarda örgütsel hedeflerin ve değerlerin daha net anlaşılabileceği ve örgütün bireylerinin değer ve hedefleriyle örgütsel değerlerin ve hedeflerin iç içe geçebileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Örgütte çeşitli etmenlerin etkisiyle kimlik temelinde özdeşleşmiş işgörenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirdiği, meslektaşlarına yardım etme ve daha verimli çalışma konusunda özgeci davranışlarda bulunduğu, daha yüksek iş doyumuna ulaştığı belirtilmektedir (Crocetti vd., 2014, s. 284). Öğretmenlerin mesleğini icra ettikleri bağlamlar eğitime yönelik deneyimlerle şekillenmektedir. Bu deneyimlere kariyer hikayelerini, kişisel gelişim deneyimlerini, çalıştıkları okul bağlamına ilişkin şartları ve sistemleri eklemek, bu koşulların mesleki kimliklerine, çalıştıkları bağlama ve mesleğe olan bağlılıklarına etkide bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Çalışılan okul bağlamına ve sistemine yönelik deneyimler ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik algılarının birlikte değerlendirilmesinin anlamlı olabileceği belirtilebilir (Mockler, 2011, ss.521-522). Benzer bir biçimde aidiyet ve bağlılık, sosyal yaşantılar,

etkileşimler, okul yapısı ve kültürel sistem, güç ilişkileri, mesleki kimlik, bireysel roller, mesleki kimlik, geçmiş ve şimdiki deneyimlerle şekillenen yeterliklerin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Lai, Li ve Gong, 2016, s.20). Dolayısıyla öğretmen kimliğinin oluşumu ve dönüşümünün, sisteminin getirdikleri, öğrenme ve öğretme bağlamının içeriği, sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerin bir arada olmasıyla gerçekleşebileceğini söylemek, örgütsel bağlılığı bu etmenler temelinde değerlendirmek olanaklıdır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları temelinde uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler bu bölümde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu çalışmanın sonuçları öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik uygulamalarının öğretmen kimliğinin gelişimi sürecinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin kimlik algılarında olumlu etkiler ortaya koyabilmek için öğretmenlik uygulaması sürecine ağırlık verilmesi ve uygulama sürecinin özverili bir biçimde yönetilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin örgütler için istenen bir psikolojik bağlılık türü olan özdeşleme bağlılığını daha fazla sergilediği, istenmeyen yüzeysel bir bağlılık türü olan uyum bağlılığını ise daha az sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmeye öncelikle eğitim fakültelerinde odaklanılmasının yüksek düzeyde öğretmen kimliğine sahip ve çalıştıkları okul örgütünü içselleştirebilen öğretmenler yetiştirmede önemli adımlardan biri olacağı düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden gözden geçirilerek, öğretmen yetiştirme görevinin yalnızca eğitim fakültelerince gerçekleştirilmesinin sağlanması önerilebilir.

- Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenler göz önünde bulundurulduğunda, sistemsel etmenler olumsuz düzeyde algılanmakta ve öğretmen kimliğini negatif yönde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişimlerin aniden gerçekleştirilmemesi, planlı ve sürdürülebilir bir biçimde yapılandırılması, sistem

değişikliklerinde karar alma süreçlerine öğretmen temsilcilerinin de katılması sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenler göz önünde bulundurulduğunda, sistemler etmenler bağlamında eğitimin politika ve siyasetinin odağında olmasının, sendikal örgütlenmelerdeki avantajların ya da dezavantajların olumsuz düzeyde algılandığı ve öğretmen kimliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, eğitimin siyaset üstü bir kurum haline getirilmesi, meslekte atama yükseltme kriterlerinde sendikaların avantajlarının ve dezavantajlarının göz önünde bulundurulmaması önerilebilir. Öğretmenlerin özlük haklarının korunması, mesleki güçlerinin sağlanması adına siyaset üstü merkezi bir oda veya örgüt kurulması, öğretmenlik meslek kanununun hayata geçirilmesi önerilebilir. Siyasetten ve politikadan uzak, öğretmenlerin özlük hakları ve mesleki güçlerine odaklanan merkezi bir meslek örgütünün kurulmasının öğretmenlere siyasi ve ideolojik baskılardan uzak bir hareket alanı sağlayacağı ve dolayısıyla öğretmen kimliği algılarını güçlendireceği düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden etkileşimci etmenler boyutunda lise yaşantısında öğretmenlik mesleğine yönelik etkileşimlere daha fazla maruz kalan öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik görüşlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine olan eğilimlerin orta öğretim yaşantısından itibaren belirlenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönlendirmelerde lise çağından başlatacak bir düzenlenmenin yapılandırılması ve orta öğretim çağında öğretmen olmaya yönlendirilen bireylerin eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol alacak öğretmenlerin seçiminde liyakat esasına dikkat edilmelidir.

- Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimliklerinin artmasıyla uyum bağlılığının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içinde öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır

- Araştırmada öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlerin örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlere yönelik görüşleri olumlu yönde arttıkça, örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmen kimliğini geliştirmek ve algıları yükseltmek adına olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmaları gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik

özelliklerine sahip olan adaylar arasından liyakata dayalı seçilmesi ve sürdürülebilir sağlıklı okul iklimleri oluşturulması sürecinde okul yöneticiliğinin meslekleşmesi önerilebilir.

- Bu araştırmada örgütle olan özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığında öğretmen kimliğinin alt boyutlarından kişisel kimliğin mesleki kimliğe oranla daha yüksek düzeyde bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı dikkate alınarak öğretmenlerin mesleklerinin kişisel yaşantılarına, kişisel yaşantılarının da mesleklerine olan etkisi dikkate alınmalıdır

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmada değinilen değişkenler ilk kez bir arada incelenmiştir. Bu nedenle çalışma da elde edilen bulguların ve ilişkisel modellerin daha geniş örneklemelerde genellenebilmesi için benzer kavramların tekrar sınındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada, öğretmenlerden elde edilen veriler, zamanın bir bölümünde (cross-sectional data) sadece tek seferde değişkenler üzerinde yalnızca var olan duruma ilişkin betimleyici bir özellik taşımaktadır. İlişkisel tarama modeli temelinde desenlenmiş araştırmalar var olan durumu betimlemeyi ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırmayı amaçladığından süreç içerisindeki gelişimi ya da değişimi ortaya koymaktan uzaktır. Bu nedenle, durağan olmayan bir kavram olan, bağlamlara ve zamana bağlı olarak değişen bir olgu olan öğretmen kimliğindeki zaman içerisindeki değişimlerin belirlenmesi adına boylamsal çalışmalar yapılabilir

- Alanyazında yurt dışında oldukça fazla olan öğretmen kimliği araştırmalarına, Türkiye bağlamında oldukça az rastlanmaktadır. Bu nedenle farklı örneklemelerde öğretmen kimliğini anlamaya ve açıklamaya yönelik nicel, nitel ve karma yöntem desenli araştırmaların yapılması önerilebilir. Öğretmen kimliğinin, iş tatmini, yaşam doyumu, tükenmişlik, örgüt iklimi, yöneticilerin liderlik stilleri vb. eğitim öğretim süreçlerini yakından ilgilendiren diğer değişkenler ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

- Türkçe alanyazında eğitimin diğer paydaşları olan öğretmen adayları, öğretmenleri yetiştiren akademisyenler ve okul yöneticileri örneklemelerinde de mesleki kimlik çalışmalarına oldukça az rastlanmaktadır. Mesleki kimlik araştırmalarında eğitimin diğer paydaşları ile öğretmenler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların

belirlenmesi amacıyla öğretmen adayları, öğretmenleri yetiştiren akademisyenler ve okul yöneticilerine yönelik mesleki kimlik araştırmalar yapılabilir.

- Öğretmen kimliğine yönelik araştırmalar özel okullarda da gerçekleştirilebilir ve devlet okullarındaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak öğretmen kimliğini etkileyen ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik özel okul etmenleri ve devlet okulu etmenleri ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Abston, R., L. (2015). *Faculty trust in principal and organizational commitment*. Unpublished Doctor of Education Dissertation: Tuscaloosa, Alabama. The University of Alabama.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akkerman, S. F. and Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308-19.
- Albert, S., Ashforth, B. E., and Dutton, J. E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Review*, 25(1), 13-17.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andrzejewski, C. E. (2008). *A holistic investigation of teacher identity, knowledge, and practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Ohio State University.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., and Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: Responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(3), 239-252.
- Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-94.
- Ayala, V. M. E. (2018). *Examining the relationship between the emotional intelligence of principals as perceived by teachers and teachers' organizational commitment*. Unpublished Doctoral Dissertation. San Antonio, Texas: Our Lady of the Lake University.
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., and Marsh, M., M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-Service teachers' teacher

- identity: A new instrument to support teacher education. *University Bulletin*, 6(1), 67-78.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London, England: Methuen
- Barret, A. (2008). Capturing the difference: primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507.
- Baruch, Y., and Cohen, A. (2007). The dynamics between organisational commitment and professional identity formation at work. In A. Brown, S. Kirpal, & F. Reuner (Eds.) *Identities at work* (pp. 241–260). Dordrecht: Springer.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 108.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. Sayı: 59.
- Beauchamp, C., and Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beck, C., and Kosnik, C. M. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., and Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions-an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Becker, H. S., and Carper, J. (1956). The development of identification with an occupation. *The American Journal of Sociology*, 61(4), 289-298.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 281-94.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107- 128.
- Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education*, 16, 749-764.
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: the teachers' perspective. *Educational Administration Quarterly*, 24, 589-610.

- Blos, P. (1962). *On adolescence: Apsychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice-Hall Inc. London
- Bogler, R., and Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*. 20(1), 277-289.
- Bogrek, M. F. (2017). *Determinants and Outcomes of Teachers' Professional Identity and Organizational Identification: A Comparative Analysis in Charter and Regular Public Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Arkansas at Little Rock.
- Borich, G. D. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. R. P. Lipka and T. M. Brinthaupt (Eds.). *In The role of self in teacher development*. (p. 92-120). New York: State University of New York Press.
- Book, C. L., and Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates, *Journal of Teacher Education*, 37, 47-51.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(5), 11.
- Brickson, S. L. (2002). *Organizational identity orientation: Making the link between organizational identity and organizational behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. Cambridge. Harvard University.
- Britzman, D. P. (1993). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructuralist account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9, 23-46.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675-689.
- Bryk, A., and Schneider, B. (2002). *Trust in schools a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.

- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bruce, S., and Yearley, S. (2006). *The Sage dictionary of sociology*. London: Sage.
- Buechler, S. M. (2008). Social strain, structural breakdown, political opportunity, and collective action sociology. *Compass*, 2, 1031–1044.
- Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teaching and Teacher Education*, 21, 305-327.
- Burke, P., J (1980). The self measurement requirements from an interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex and school performance. *Social Psychology Quarterly* 52,159-69.
- Burke, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*. 69, 81-96.
- Burke, P. J., and Reitzes D. C. (1981). The link between identity and role performance. *Social Psychology Quarterly*. 44, 83-92.
- Burrell, G., and Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Heinemann Educational Books, London.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, E. Ö. Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., and Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies* 37(5), 593-608.
- Carlone, H. B., and Webb, S. M. (2006). *On (not) overcoming our history of hierarchy: Complexities of university/school collaboration*. Science Education, 90, 544-568.
- Carper, J. W., and Becker, H. S. (1957). Adjustments to conflicting expectations in the development of identification with an occupation. *Social Forces*, 36, 51–56.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16.

- Cawsey, T. F., Deszca, G., and Ingols, C. (2012). *Organizational change: An actionoriented toolkit*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218
- Chedzoy, S. M. and Burden, R. L. (2007). What can psychology tell us about teaching dance? The potential contribution of Ajzen's theory of planned behavior. *Research in Dance Education*, 8(1), 53-69.
- Cheng, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34(3), 375-390.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. L. (2008). That's not treating you as a professional: teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: theory and practice* 14(2) 79-93.
- Coldron, J., and Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Connelly, F. M., and Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Cooley, H. C. (1983) *Human nature and the social order*. NY, Transaction Publishers.
- Cooper, K., and Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, ve Boak R. T. (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (p. 78-89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Cote, J. E. (1993). Foundations of a psychoanalytic social psychology: Neo-Eriksonian Propositions regarding the relationship between psychic structure and cultural institutions. *Developmental Review*, 13, 31-53.
- Cote, J. E., and Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental Review*, 7, 273-325.
- Cote, J. E., and Levine, C. (1988). Acritical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147-184.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd edition)*. California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson: Boston.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd edition)*. California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., and Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2, 7–12.
- Creswell, J. W., and Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publication.
- Creswell, J.W. and Plano-Clark, V., L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publication.
- Cornelissen, J., Haslam, S., and Balmer, J. (2007). Social Identity, Organizational Identity and Corporate Identity: Towards An Integrated Understanding of Processes, Patternings and Products. *British Journal of Management*, 18, 1-16.
- Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S.T., Fraccaroli, F., and Meeus, W. (2014). Personal and social facets of job identity: A person-centered approach. *Journal of Business and Psychology*, 29, 281-300.
- Çağrı-Şan, B. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavunduroğlu, E. (2016). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Day, C., Elliot, B., and Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education*, 21, 563-577.
- Day, C., Flores, M. A., and Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., and Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching, *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., and Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., and Leitch, R. (2001). Teachers and teacher education lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- de Freitas, E. (2008). Troubling teacher identity: preparing mathematics teachers to teach for diversity. *Teaching Education*, 19(1), 43-55.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, A. (2014). Şehir merkezi ve köylerdeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Devos, G., Tuytens, M., and Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.
- Drass, K. A. (1986). The effect of gender identity on conversation. *Social Psychology Quarterly* 49, 294-301.
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., and O'Flynn, J. (2005). *Men and the classroom Gender imbalances in teaching*. London and New York: Routledge Falmer.

- Elo, S., and Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Epstein, E. H. (1978). On the school as an agent in shaping national identity. *Education and Urban Society*, 10(2) 107-112.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., and Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., and Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health services research*, 48(6), 2134-2156.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS*. Washington, DC: Sage.
- Flores, M. A., and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22, 219-232.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey Research Methods*. USA: Sage Pulpication.
- Fraenkel, J. R., and Wallen N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. San Francisco: McGraw-Hill Publishing Company.
- Fraenkel, J. R., Wallen. N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- Gambrell, L. (2007). "Promoting pleasure eading: the role of models, mentors, and motivators. *Reading Today* 25(1), 16.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application*. USA: Merrill Publishing Company.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Philadelphia: Falmer.
- Gee, J. P. (2000). *Identity as an analytic lens for research in education*. Review of Research in Education, 25, 99-125.

- George, L., and Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment/La motivation au travail des enseignants: la relation avec l'engagement organisationnel. *Canadian Social Science*, 7(1), 90.
- George, D., and Mallery, P. (2013). *SPSS for windows step by step: A simple guide for reference*. Allyn & Bacon, Boston.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved [19.12.2016], from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Goodson, I. F., and Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Gönen, Z. (2016). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişki (Kars örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gören, T. (2012). İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guba, E., G. (1981). ERIC/ECTJ annual review paper: criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), ss. 75-91.
- Gunn, S. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(5), 527-547.
- Günce, S. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gülbağcı-Dede, H. ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1). 188-206.

- Hallman, H. L. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolio with preservice English teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 474-485.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., and Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A., and Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*, (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In D. K. Lapsley and F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity* (pp. 43-70). New York: Springer
- Healy, M., and Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(3), 118-126.
- Hutcheson, G. D., Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage
- Hoelter, J. W. (1983). The effects of role evaluation and commitment on identity salience. *Social Psychology Quarterly*, 46, 140-147.
- Hogg, M. A. (1987). Social identity and group cohesiveness. In J. C. Turner (Eds), *In Rediscovering the Social Group*, (p. 89-116). New York: Basil Blackwell, Inc.
- Hogg, M. A. (2003). Social identity. In M.R. Leary and J.P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (p.462-479). New York, NY: The Guilford Press.
- Hogg, M., and Abrams, D. (1988). *Social identifications: A Social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge
- Hogg, M. A., Terry, D. J., and White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly* 58, 255-69.

- Holland, D., and Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), (2007) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101–135). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hormuth, S. E. (1990). *The ecology of the self: Relocation and self-concept change*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hsieh, H. F., and Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hubbard, L., and Datnow, A. (2000). A gendered look at educational reform, *Gender and Education*, 12, 115-129.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th ed.). Boston Massachusetts: Pearson Education, Inc
- Hulpia, H., Devos, G., and Van Keer, H. (2010). The influence of distributed Leadership on teachers organizational commitment: A multilevel approach, *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hyun Jung, C. (2009). *Development and Examination of a Model of Science Teacher Identity*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jakubowski, T. G., and Dembo, M. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style, and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 7-24.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. N.Y: Dover Publications.

- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London: Routledge.
- Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18.
- Karaçoban-Tuna, S. (2015). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-308.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kass, R. A., and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*, (Çev. Can, H ve Bayar, Y.) Ankara: TODAİE Yayınları.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.
- Keleş Çelik, H. N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelman, H. C. (1958). *Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change*. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Kendall, D. (2011), *Sociology in our times: The essentials*. Wadsworth, Belmont, CA.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press

- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (p. 99-152). London: Routledge.
- Kondo, D. K. (1990). M. Butterfly: Orientalism, gender, and a critique of essentialist identity. *Cultural Critique*, 16, 5-29.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., and Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224-230.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 1-77.
- Kozoll, R. H., and Osborne, M. D. (2004). *Finding meaning in science: lifeworld, identity, and self*. Science Education, 88, 157-181.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Lai, C., Li, Z., and Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in crosscultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- Lamote, C., and Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2004). *An exploration of teacher Professional vulnerability in a context of large-scale reform*. Unpublished Doctoral Dissertation, Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916
- Layder, D. (2010). Sosyal teoriye giriş. (Çev.Ümit Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.
- Le Compte, M. D., and Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, CA:Sage.
- Lipka, R. P., and Brinthaupt, T. M. (1999). The role of self in teacher development. New York: State University of New York Press.
- Luthans, F. (1981). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill.

- Maclure, M. (1993). *Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives*. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., and Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- McCall, G., and Simmons, J. (1978). *Identities and interactions*. Revised ed. New York: Free Press.
- McCormack, A., Gore, J., and Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
- Mead, G. H. (1929). National-mindedness and international-mindedness. *International Journal of Ethics*, 39(4), 385-407.
- Mead, G. H. (1934). *Mind self and society*. University of Chicago Press. Chicago
- Mead G. H. (1972) *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press.
- Mee, M., and Haverback, H. R. (2014). Commitment, preparation, and early career frustrations: examining future attrition of middle school teachers. *American Secondary Education*, 42(3), 39-51.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publication.
- Mertler, C. A., and Reinhardt, R. V. (2017). *Advanced and Multivariate Statistical Methods Practical Application and Interpretation*. (6th Ed.). New York: Routledge
- Meyer, J., P., and Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372-378.
- Meyer, J., P., and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*.1(1), 61-89.
- Meyer, J., P., Allen, N. J., and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three- component conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.

- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1–14
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528.
- Morris, M. B. (1977). *An excursion into creative sociology*. New York: Basil Blackwell, Columbia University Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., and Porter, L. W. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Moya, P. (2006). What’s identity got to do with it? Mobilizing identities in the multicultural classroom. In L. M. Alcoff, M. Hames-Garcia, S. Mohanty, & P. Moya (Eds.), *Identity politics reconsidered*. New York: Palgrave Publications
- Murray, J. (2016). Developing an understanding of teacher education. In J. Loughran and M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (pp. 35-70). Singapore: Springer
- Nayır, F. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Newman, C. S. (1997). *Seeds of professional identity: Case studies of five preservice teachers’ dream and goals*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A, Kent State University.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Pearson.
- Nguyen, H. T. (2008). Conception of teaching by five Vietnamese American preservice teachers. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(2), 113-116.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306.

- Nias, J. (1999). Teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 66-81). London: Paul Chapman Pub.
- Ohlen, J., and Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720–727.
- Salling-Olesen, S. H. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–297.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, London, CO: Paradigm.
- Olsen, B. (2011). 'I am large, I contain multitudes': Teacher identity as a useful frame for research, practice and diversity in teacher education. A.F. Ball and C.A. Tyson (Eds). In *Studying diversity in teacher education*. (p.257-273). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Onwuegbuzie, A. J., and Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375–387.
- Oram, A. (1996) *Women Teachers and Feminist Politics 1900-1939*. Manchester. Manchester University Press.
- O'Reilly, C., and Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment. The effects of compliance identification and internalization and prosocial behavior, *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Oyserman, D. (2009). Identity-based motivation: Implications for action-readiness, procedural-readiness, and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 19(3), 250-260.
- Oyserman, D., and Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pallant, J. (2005). *SPSS: Survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. New South Wales: Allen & Unwin.

- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Pierre, A. E., and Jackson Y. A. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6) 715-719.
- Plano-Clark, V. L., and Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: a consumer's guide*. Upper Saddle River, N.J : Pearson-Merrill.
- Plano Clark, V. L., Creswell, J. W., Green, D. O. N., and Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: an introduction to emergent mixed methods research, in S. N. Hesse-Biberand P. Leavy (eds), *Handbook of Emergent Methods*, New York: Guilford Press.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Rashed, H. D. (2017). *Investigating the factors influencing esl teacher professional identity in higher education: a mixed methods study*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, Baltimore County.
- Reed, A. E.(2018). *Examining Professional Music Teacher Identity: A Mixed Methods Approach with Stringed Instrument Teachers*. Unpublished Master Dissertation. Carolina: University of South Carolina.
- Reio, T. G. J. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rodgers, C., and Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Rodriguez, J. A. (2017). *Teacher identity and commitment in title I schools: A collective case study*. Unpublished Master Dissertation. San Antonio: The University of Texas.
- Ruokolainen, M. (2011). *Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed method study of the associations*. Academic Dissertation in Psychology. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

- Russo, T. C. (1998). Organizational and professional identification: A case of newspaper journalists. *Management Communication Quarterly*, 1, 72–111.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 148–161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (p. 5–21). Oxford: Routledge.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., and Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33, 681–701.
- Satterlund, A. M. (2003) *A thousand hours of overtime: a study of employee identification and commitment*. Unpublished Doctoral dissertation. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. NJ: LEA.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin N. K, Lincoln Y.S (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (p.18-37). Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, U.S.A.
- Scotland, J. (2014). Operating in global educational contact zones: How pedagogical adaptation to local contexts may result in the renegotiation of the professional identities of English language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 33-43.
- Scott, J., and Marshall, G. (2005). *A Dictionary of Sociology*. Oxford, UK.
- Serpe, R. T., and Stryker, S. (1987). The Construction of self and reconstruction of social Relationships. In Lawler, E. and Markovsky, B. (Eds.) *Advances in Group Processes*. (p.41-66). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sfard, A., and Prusak, A. (2005). *Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity*. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.

- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., and Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cut off values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(1), 935-943.
- Slay, H. S., and Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all- good/alba discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Smith, B., and Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5–35.
- Snow, D. A. (2001). *Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism*. *Symbolic Interaction*, 24(3), 367-377.
- Snyder, E., and Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching Sociology*, 11(2), 151-166.
- Song, G., and Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China*, 2(4), 634-650.
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., and Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine*, 18(2), 117-125.
- Stets, J. (2007). Identity theory and emotions. In J., Stets and J. H. Turner (Eds.) *Handbook of the sociology of emotions*. New York, NY: Springer, 203-223.
- Stets, J. E., and Burke, P. J. (1996). Gender, control, and interaction. *Social Psychology Quarterly*, 59, 193-220.
- Stets, J. E., and Burke, P. J. (2000). Identity theory and social Identity theory, *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge, New York.
- Straub, J. (2002). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H. Fries (Eds.), *Identities: Time, difference, and boundaries* (s.56-76). New York, NY: Berghahn Books Inc.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: the use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135-140.

- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The importance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of Marriage and Family*, 30, 558-564.
- Stryker, S. (2000). Identity competition: Key to differential social movement involvement. In S. Stryker, T. Owens, & R. White (Eds.), *Identity, self, and social movements* (pp. 21–40). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Stryker, S., and Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(4), 284-297.
- Stryker, S., and Serpe, R. T. (1982). Commitment, identity salience, and role behavior: Theory and research example. In *Personality, roles, and social behavior* (ss. 199-218). Springer, New York, NY.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* 20(3), 213-225.
- Sutherland, L., Howard, S., and Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sveningsson, S., and Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human relations*, 56(10), 1163-1193.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1959). Quantitative judgement in social perception. *British Journal of Psychology*, 50, 16–29.
- Tajfel, H., and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*, (p. 7-24), Chicago: Nelson-Hall.
- Tanaka, J. S., Panter, A.T., Winborne, W. C., and Huba, G. J. (1990). Theory testing in personality and social psychology with structural equation models. In C.

- Hendrick and M.S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology* (pp. 217-243). Newbury Park, CA: Sage.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Thomas, L., and Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into the development of a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-243.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Townsend, T., and Bates, R. (2007). Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* (pp. 3-24). Dordercht, The Netherlands: Springer.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tsui, A, B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and inter-group relations* (p. 15-40). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. E. Lawler (Ed.), *Advances in group processes*, (p.77-122), Greenwich, CT: JAI Press.
- Turner, J. C., Oakes P. J, Haslam, S. A., and McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-63.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84,1-23.
- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (Sinop ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uçar-Çelebi, N. (2018) *Öğretmenlerin mesleki kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Vahasantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Vahasantanen, K. P., Hokka, A., Etelapelto, A., Rasku-Puttonen, H., and K. Littleton (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–48.
- Vakola, M., and Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment? *Employee relations*, 27(2), 160-174.
- van Manen, M. (1994) Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching, *Curriculum Inquiry*, 4(2), 135-170.
- Varelas, M., House, R., and Wenzel, S. (2005). *Beginning teachers immersed in to science: Scientist and science teacher identities*. *Science Education*, 89, 492-516.
- Volkman, M. J., and Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Wagoner, L. C. (2011). *Definisng and Measuring Music Teacher Identity: A Study of Self-Efficacy and Commitment among Music Teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina, Greensboro: The University of North Carolina.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Georgia State University.
- Woods, P. (1979) *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London: Falmer Press.

- Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Twiselton, S. (2004). The role of teacher identities in learning to teach primary literacy. *Educational Review*, 56(2), 157-164.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., and Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' pro-fessional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7.

EKLER

EK-1: Öğretmen Kimliği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-2: Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarına Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

EK-3: Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

EK-4: Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Kimliği Ölçeği

EK-5: Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği

EK-6: Örgütsel Bağlılık Ölçeği

EK-7: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

EK-8: Araştırma İzin Belgeleri

EK-1: Öğretmen Kimliği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Öğretmen olmaya ilk ne zaman ve nasıl karar verdiniz ? Neden öğretmen olmak istediniz?
2. Olmayı istediğiniz başka meslekler var mıydı?/Neden ? (Ya da şu an şu mesleğe sahip olmalıydım diyor musunuz?) Başka bir öğretmenlik branşında çalışmak ister miydiniz? Neden
3. Öğretmenlik kimliği deyince aklınıza neler geliyor?
4. Sizin öğretmen olmanızda geçmişte yaşadığınız hangi olaylar/durumlar etkili oldu?
5. Öğretmen olmanızda sizi kimlerin etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - a) Aile çevresinde etkilendiği kişiler var mı?
 - b) Öğretmenleriniz mesleğinizi seçmede sizi nasıl etkiledi? (hangi öğretmenler ve nasıl etkiledi?)
6. Sizce toplum tarafından öğretmenler nasıl algılanıyor?
 - a) Toplumun öğretmenliğe bakışı (yargıları) sizin öğretmen olmanızdaki tercihinizi nasıl etkiledi ?
 - b) Toplumdaki mesleki algılar sizin mesleğinizi sürdürmenizi nasıl etkiliyor?
7. Kendinizi bir öğretmen olarak nasıl tanımlarsınız? Başkalarının bir öğretmen olarak sizde görmesini istediğiniz özellikler nelerdir? Bir öğretmen olarak imajınız sizce nasıl ?
 - a) Kendinizi ne zaman öğretmen olarak görmeye başladınız?
 - b) Öğretmenlikteki mesleki kariyerinize etki eden en önemli insanlardan söz edebilir misiniz? Öğretmenlik mesleğindeki kariyerinize nasıl katıları oldu?
8. Okula-sınıfa girdiğinizde neler hissediyorsunuz?
9. Bir öğretmen olarak vizyonunuz ya da hedefiniz neler ? Bu vizyonunuzu ya da hedeflerinizi gerçekleştirmek/sürdürmek için neler yapıyorsunuz?
10. Sizi öğretmenlik mesleğine devam etmenizi sağlayan değerler, nedenler neler? (Maaş? Tatil? Sevgi saygı ? Değer? Meslek aşkı)
11. Öğrencilerinizle ilişkileriniz nasıldır? (olumlu ve olumsuz). Öğrenciler ile birlikte olduğunuzda neler hissediyorsunuz?
12. Bize mesleki yolculuğunuzu anlatır mısınız? Bu zamana kadar öğretmenliğin size getirileri (olumlu ve olumsuz) hakkında ne düşünüyorsunuz ? Bunların yaşamınızı nasıl etkilediğini düşünüyoruz?
13. Öğretmen olmanın zevkli yanları, kolay neler? /Neden?

Öğretmenliğin size kolay geldiğini düşündüğünüz bir anınızı anlatır mısınız?

14. Öğretmenlik mesleğinin zor yanları sizce nedir ? Neden? Örnek verir misiniz?

Öğretmenliğin size zor geldiğini düşündüğünüz bir anınızı anlatır mısınız?

- a) Bu zorluklarla nasıl mücadele ediyorsunuz?
- b) Bu zorlukla mesleğinizi ve sizi nasıl etkiliyor?

15. Öğretmen olmadan önce nasıl bir eğitimi aldığınız?

- a) Aldığınız eğitimin size getirileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Aldığınız eğitim sizin mesleki kimliğinizin gelişiminde nasıl etkili oldu?

16. Aile içi rollerinizin mesleğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

17. Meslektaşlarınızla mesleğiniz hakkında neler konuşuyorsunuz? Onlar öğretmenlik mesleği hakkında neler düşünüyor?

18. Çalıştığınız çevre sizin mesleğinize tutumunuzu nasıl etkiliyor?

- a) Çalıştığınız okul sizin öğretmenlik hislerinizi nasıl etkiliyor? Başka okullarda çalıştınız? Koşulları nasıldı ve oralarda kendinizi nasıl hissediyordunuz?
- b) Çalıştığınız okul çevresi, yöre ve bölge mesleğinizi nasıl etkiliyor? Farklı yörelerde çalıştınız? Koşulları nasıldı ve oralarda kendinizi nasıl hissediyordunuz?

19. Kendinizi mesleğinizde daha iyi hissetmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

- a) Aileler neler yapabilir?
- b) Müdürler neler yapabilir?
- c) Öğrenciler neler yapabilir?
- d) Öğretmenler neler yapabilir?
- e) Politikacılar neler yapabilir?
- f) Eğitim politikaları nasıl olmalıdır?

EK-2: Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarına Yönelik Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

Tema / Faktör	Ölçek Maddesi	Doğrudan Alıntı
Mesleki Kimlik	1. Niteliklerime uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum.	“...aslında bu tam benlik bir şey. Sabırlıyım. Birilerine birşeyler öğretmek de mutluluk verirdi bana hep” (Bengü) “Mesela branşımı da çok seviyorum. Benim yapıma da uygun. Ben tam bir gezmeciyim” (Hülya)
	31. Meslektaşlarımla mesleğim hakkında konuşmak beni mutlu ediyor.	“...zaman zaman birbirimizden yardım alıyorduk. Hani hocam bu konu da ben şöyle işledim böyle işledim. Siz nasıl yaptınız? Çoğu arkadaşta böyle fikir alışverişine keyifle katılıyor” (Davut) “Bazen küçük dedikodular yaparız öğretmenler odasında. Ay 9-A’da şu konuyu bitiremedim çok konuştular, 9-B’de daha düzenli gidiyor konular gibi..” (Özlem)
	33. Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissetmiyorum.	“Meslek lisesi okuduğum için uuu öğretmen olmaktan başka bi seçeneğim yoktu. Zorunlu seçmeli gibi oldu yani...” (Derya) “...Eee, öğretmen olma aslında birazcık piyangodan çıktı gibi. Eee, 96 yılında, eee, tercihler arasında Gazi Üniversitesi’nin, hatta 6. tercihti yanlış hatırlamıyosam, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi diye geçiyodu. Dershanedeki öğretmenimize, rehberlik öğretmenimize sordüğümüzda, eee yaz iyidir, tam senin de branşına yöneliktir diye yol gösterince tercihte bulunduk o şekilde denk geldi.” (Kadir)
	25. Yine dünyaya gelsem yine öğretmen olurdum.	“Yoktu yani gerçekten küçüklüğümde beri hep öğretmen olmayı istedim. O yüzden de zaten ben lisede fen lisesine puanım yetmesine rağmen öğretmen lisesini tercih ettim sırf öğretmen olmak için.” (Tuğçe) “Evet hep öğretmen olmayı istedim. Başka meslek hiç istemedim” (Özlem)

EK-2: (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarına Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

Tema / Faktör	Ölçek Maddesi	Doğrudan Alıntı
Mesleki Kimlik	20.Öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.	“...Başta öğrencilerin saygı ortamları değişti. Yani saygı farklılıkları var. 2000’de ben göreve başladığımda öğretmen biraz daha saygı duyulan bi kişilikti. Şimdi o saygı kavramı kalmadı.” (Fatih) “Öğretmenlik kimliği diyince genel olarak yani toplumda biraz daha sözü geçen sözüne güvenilen daha böyle ahlaki açıdan daha derli toplu birey olmak en önde geliyo genel olarak baktığımız zaman.” (Burak)
	27.Öğretmenliğin bir yaşam tarzı olduğunu düşünüyorum.	“Ya öğrencilere ilham verirken bence biraz şey yapmak lazım kendimizi, biz iyi olursak hareketlerimize dikkat edersek öğrencimiz de bizi örnek alır diye düşünüyorum ilham aşamasında. (Uğur)” “Pijamayla okula gelen öğretmen arkadaşlarım var. Eşofmandan bahsetmiyorum yani hani bu durum gerçekten mesela ben rahatsız oluyorum. Okulda dışarda giyimine hal ve hareketlerine dikkat etmeli bence öğretmen” (Derya)
Mesleki Kimlik	11.Öğrenciyi destekleyici öğrenme ortamları yarattığımı düşünüyorum.	“Yeniliklere açık birisi olduğumu düşünüyorum. Teknolojiyi kullanmayı seviyorum. Sınıfı öğrenci merkezli kurgulamaya çalışıyorum” (Davut) “Öğrencinin farklılıklarını gözetmeye çalışıyorum. Ekstra materyaller hazırlamaya her sorularına yardım etmeye çalışıyorum” (Zuhal)
	58. Öğrencilerime bir şeyler öğretmek beni mutlu ediyor.	“Şimdi benim şöyle bi tarafım var dersane temelli olduğum için benim hep amacım öğrencilere bi şeyler kazandırmaktı. Bi yerlere yerleştirmekti. O yüzden hani benim için öncelik öğrenciyi bi meslek sahibi yapabilmek öğrenciyi bi şeyler kazandırabilmek.” (Özlem) “Yani onlar bişey öğrensinler ben kolumu vermeye razıyım edasında bir insanım. Bi çocuğa bişeyi öğretemiyosam o gece kendimi yiyorum....uykusuz kaldığım gecelerim de olmuştur.”(Bengü)
	16.Öğrencilerimin gelişimlerini görmek bana mutluluk veriyor.	“...İnsanla uğraşmak zor. Bana göre bi kolaylık yani yok, sadece mutlu eden yanı var işte. Elinizde büyüyen çocukların serpildiğini geliştiğini görüyorsunuz. Başarılı olup ilerde iyi hayat süren çocuklarınızı görünce mutlu oluyosunuz.” (Fatih) “Ya onların büyüdüğünü geliştiğini görmek inanılmaz bir şey. Yaşama sevinç veriyor insana”(Figen)

EK-2: (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarına Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

Tema / Faktör	Ölçek Maddesi	Doğrudan Alıntı
Kişisel Kimlik	62.Öğretmenliği günün her anında yaşadığımı düşünüyorum	Çünkü müdahale ediyorum içgüdüsel olarak ve bu da çok da hoş bi durum değil. Dediğim gibi yan masadaki insana bile müdahale edesim geliyo.Tanımadığım insanlara bile....uu...sürekli işi düşü..., hani bu olmuyo olmuyo dediğim zamanlarda da kafama sürekli işi takıyorum. Sosyal anlamda biraz daha sürekli işte düşünür vaziyette yeterince kendime zaman ayırmıyorum. Biraz daha çalışmalıyım biraz daha iş...” (Derya) “Topluluk önünde konuşmasını heyecanınızı yenmeyi öğreniyorsunuz. Günlük yaşantınıza da yansıyor bu tabi. Bazen çok konuştuğumu hissediyorum mesela arkadaş ortamında sohbetlerin seyrini genelde değiştiren ben oluyorum. Bazen hatta arkadaş ortamında takılıyorlar ne çok konuştun yaaa diye. Ama tabi pek çok insan tanıyınca mesleğinizde empati yönünüzde artıyor.” (Tuğçe)
	65.Çocuğumun da öğretmen olmasını isterim.	“Çocuğumun öğretmen olmasını isterim tabi ki. Ben çok seviyorum mesleğimi” (Tuğçe) “Çocuğumun öğretmen olmasını isterim ama eee yani herhangi bi öğretmen değil yani böyle bi branş öğretmeni olmasını daha çok isterim açıkçası.” (Burak) “Çocukların kendi seçimini kendi yapmalarını isterim yani, eee, seviyosa tabi ki olabilir tabi niye olmasın? Yani mutlu olcaksa öğretmen olsun, elektronik öğretmeni olsun hatta ne diyeyim yani.” (Uğur) “Mesela biz genelde öğretmen arkadaşlarımızla tatile çıkıyoruz. Tatillerimiz aynı dolayısıyla çok fazla ortak zamanımız var. Kafa dengi insanlar bir de ortak zevklerimiz çok. Birbirimizin halinden anlıyoruz ve aynı dili konuşabiliyoruz. Birlikte zaman geçirmek hepimizi mutlu ediyor. İyi ki öğretmeniz dediğimiz zamanlar çok oluyor. Başka meslek grubunda olsaydık bunları yapamayabilirdik bence.” (Hülya)
	29.Mesleğimin yakın çevremdeki insanlarla ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum.	“Yani şimdi baktığımız zaman günümüzde en önemli şey iletişim. İnsanlar birbirlerini anlamıyor dinlemiyor... Bu da insanların sıkıntıları yaşamalarına neden oluyor. Şimdi biz türlü türlü öğrencilerle iletişim halinde olduğumuz onları dinlediğimiz için sosyal yaşamda arkadaş çevresinde de genelde iletişim gücü yüksek insanlar oluyoruz, güzel dostluklar kurabiliyoruz eşimizin dostumuz dünyasına girip onunla aynı dili konuşabiliyoruz.” (Burak)

EK-2: (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarına Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

Kişisel Kimlik	66.Eşimin de öğretmen olmasını isterim.	“Yani çocuk büyütmek ve çocuk doğurmak açısından hem para kazanabileceğim ve aynı zamanda çocuk da yapabileceğim bir iş bağlamında baktıklarını düşünüyorum birçoğunun. Eee... ve zaten eşlerinin de meslek, o doğrultuda mesleğinin de öğretmen olduğu için evlendik, evlenen arkadaşlarımın da olduğunu biliyorum. Yani kadın hem çocuğuna baksın hem çalışsın... Bunu eş seçiminde de, ailelerin yönlendirmelerinde de görmek mümkün” (Özlem) “... Eee, yani, mesleği sürdürmemin diğer bir nedeni ise eşimin de bi anlamda üniversitede olması, artık ikimizin de eğitim alanında kalıplaşmış yani, eee, kendimizi iyicene netleştirmiş, belirlemiş olması, olmamız, eee, olmazdan dolayı, eee, öğretmenlik mesleğini devam ettirmeyi düşünüyoruz.” (Kadir)
	64.Mesleğimin aile ilişkilerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.	“Kendimi ilk ne zaman öğretmen gibi hissetmeye başladım biliyo musunuz? Kendi çocuğum okula başlayınca. Çocuğunuz okula başlayıp da veli olduğunuz zaman empati yapıyorsunuz. Ondan sonra diyosunuz ki; hmmmm ben bunu bekliyorum, veli de benden bunu bekliyo. Çocuk da benden, benim çocuğum da bunu bekliyo” (Figen) “Kendi çocuğunuz olduktan sonra özellikle hani şimdi bazı şeylere soyut olarak bakıyoduk 3 sene öncesine kadar ama, eee, kendi çocuğumuz olduktan sonra evet karşımızdaki bireyler, eee, benim çocuğum olduğunu düşünürsek, eee, nasıl eğitim almasını, yaptığı davranışlarda hani bana ne değil de ya evet bu çocuk benim çocuğum olsaydı bu şekilde uyarılmasını veyahut da işte yönlendirilmesini isterdim şeklinde bakmaya başlıyorsunuz artık” (Fatih)

**EK-3: Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerine
Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar**

Tema / Faktör	Ölçek Maddesi	Doğrudan Alıntı
Sistemsel Etmenler	82.Mesleki gelişimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	“Çok da destek göremiyoruz açıkçası. Mesela seminere gitmek istedim geçenlerde bizim alanla ilgili çok önemli bir seminerdi izin vermediler” (Özlem) “...bu anlamda sürekli bişeyler yapacaklarını veya yapmak istediklerini söylüyorlar fakat çok fazla yapılmıyo. Mesela ben önümüzdeki günlerde bi kongreye katılıcam. Kongreye para yatırdım haliyle. Fakat kongreye katılacağım ve okulda olmayacağım için ek dersim kesilecek mesela.” (Derya)
	81.Milli Eğitimdeki bürokratik yapı, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor	“Bir yazı yazıyorsunuz oradan oraya sürekli zaman kaybı oluyor. Süreç uzuyor” (Fatih) “...Kurumun getirdiği bir hantallık var yani milli eğitim müdürlükleri bakanlıkları olsun yani çok ağır işleyen yapılar yani ben öyle görüyorum. Bunun getirdiği yani bürokrasinin getirdiği bir takım zorluklar, ya da işte öğretmenlerin., düşüncelerinin, isteklerinin, ilgilerinin, bunların dikkate alınmaması da etkili oluyor diye düşünüyorum.” (Davut)
	80.Eğitim sistemindeki ani değişiklikler mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	“Çok sık. Yaz-boz tahtası gibi. Mesela ben 4. sınıfı okutuyodum Nisan ayında birden 4+4 çıktı. Hiç hazır olmadan o sene o çocuklar 4. sınıfı bitirdik. Nisan ayında bu olay çıktı. Mayıs, Haziran’ın başında biz tatil olduk. O çocuklar ilkokulu bitirmiş oldular.” (Figen) “Bişeye alıştıyorsunuz ona göre kendinizi adapte ediyosunuz. Ona göre kendi planınızı uyguluyosunuz falan derken ona alışmışken tak başka bişey çıkıyo haydee onu bozuyosunuz.” (Bengü)
	84.Velilerin öğretmenleri kolayca şikayet edebilmesi mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.	“Alo 147 hattımız var meşhur biliyorsunuz.Yani öğretmen, ne yaptığını bilmeden veli, çocuğunun ağzına bakarak direkt seni telefonuna şikayet ediyor ve soruşturma açılıyor sana.” (Fatih) “Alo Milli Eğitim Hattı’na şikayet eder mi diye çekiniyosun. Bana göre ilk önce dediğim gibi velinin elini çekmek gerekiyor eğitimden. ” (Kadir)
	83.Lisansüstü eğitimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	“.... Günde de hani doktora yapabilmen için bir buçuk iki gün izin istedim onu veremeyiz dediler. Bu benim için önemliydi ben de dedim o zaman hani ben önceliğim bu benim hani bu doktora derslerimi almak zorundayım” (Davut) “...yüksek lisansa başlamak istiyorum ki sırf kendimi geliştirmek için yoksa hani üniversitede bi kadro alıyım, ilerliyorum gibi bi düşüncem yok. Umarım buna engel çıkmaz okuldan” (Tuğçe).

EK-3: (Devam) Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Oluşturulan Temalar, İlgili Ölçek Maddeleri ve Doğrudan Alıntılar

Sistemsal Etmenler

89.Öğretmenlikle ilgili medyada yer alan olumsuz haberler mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.

“Öğretmenlerin haklarında iyileştirme olmadı. En ufak bi iyileştirme senelerce söylenir haberlerde çok öğretmene şu verildi, çok öğretmene bu verildi ama öğretmen onu alasıya kadar zaten onun bi değeri kalmaz. Ve çoğu zaman da alamadan gelip geçer o olaylar, sırf söylendiğiyle kalır.” (Figen)
“Öğretmenler ile ilgili ortaya çıkan haberler genelde itibar zedeleyici oluyor mesleğin saygınlığı azalıyor” (Uğur)

38.Geliştirilen eğitim politikaları mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor..

“Yani bu hakikaten eskiden çok inanılmaz bi şeyi varmış öğretmene saygı, değer varmış. Zamanla tabi bu değer eee eğitim politikalarıyla da alakalı olarak biraz daha düşüyo olabilir.” (Burak)

“Bence öncelikle bizim ülkemizde eğitim, sağlık, savunma ve iç güvenlikte hükümetlere göre durum ya da işte değerlendirme yapılmaması, bu konularda siyaset üstü bir programlama izlenmesini istiyorum. Yani planlamaları ve programlamaları ya da yapılacak bütün çalışmaların siyaset üstü, partiler üstü olması gerekiyo. O parti gelince kendine göre, o bakan gelince kendine göre bir uygulama yapmayacak çünkü bu dördünde siz her bakanın ya da her işte hükümetin durumuna göre uygulama yaparsanız bütünlük kalmıyo.” (Hülya)

88.Öğretmenlerin özlük haklarındaki mevcut durum, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor

“...işte parası iyi rahat meslek gibi bakılıyo aslında ama hiç o açıdan düşünüp de öğretmenlik mesleğini tercih etmediğim için eee yani şu an hiç önemli değil benim için maaşı, tatili.” (Tuğçe)

“Ya maaşı, öğretmenin maaşı şunu etkiliyo. Ee, yani öğretmen toplumda önder olması gerekiyor diyorum. Öğretmen tiyatroya gitmesi gerekiyor, öğretmen sinemaya gitmesi gerekiyor, kitabı bol bol okuması gerekiyor hiçbir maddi olarak kaygıya girmeden.” (Uğur)

37.Mesleki değerlendirme ölçütleri mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.

“Öğretmen değerlendirmesi, şu dönemde özellikle sendikalara göre değerlendirme yapıyor maalesef. Siyasi görüşler önemli.” (Fatih)

“Yeni sistem, müdürün değerlendirmesi gerekiyormuş. Bilmiyorum görücez bakalım. Ama objektif olabileceğini düşünüyorum. Çünkü çok fazla sıkıntı yaşayan öğretmenlerimiz var müdürle. Bunun ister istemez değerlendirmeye olumsuz yansıtacağını düşünüyorum.” (Tuğçe)

EK-3: (Devam) Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik oluşturulan temalar, ilgili ölçek maddeleri ve doğrudan Alıntılar

Tema / Faktör	Ölçek Maddesi	Doğrudan Alıntı
Sistemsal Etmenler	76. Güçlü bir merkezi meslek örgütünün olmaması, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor	"...Şuan sendikalar artık statüyü düşürür vaziyette oldu ve çok fazla siyasetin yer almasından hoşlanmıyorum. Baktığınız zaman adı üstünde Tabipler Birliği hani tek. Şimdi bizde ne kadar farklı görüş olursa olsun bi çatı altında toplantıyorsunuz ve doğru düzgün temsil ediliyorsunuz gerçek anlamda temsil ediliyorsunuz. Şuan yaptığımız mesleği gerçekten tam anlamıyla temsil edebilecek herhangi bir kurum ya da kuruluş, örgüt vs gibi bi durum yok." (Derya) "Merkezi bir meslek örgütü olsaydı daha iyi olurdu daha güçlü hissederdim. Çünkü beni koruyan birileri var diye düşünürdüm. O zaman haklarınızın korunduğunu. Şimdiki sendikalar tamamen siyasi" (Zuhal)
	49.Okul müdürünün öğretmenlere saygı duyması mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor	"Müdürümün algısı, eee, yani, sağ olsun müdürümün dediği hocam uzmanı olan sizsiniz, siz sınıfta ne yaparsanız benim kabulümdür, hani özel eğitimin ö'sünden anlamıyorum ben diyen bir müdürüm var. Eee, onun da dediği; işte hocam çok uğraşıyorsunuz, çok çalışıyorsunuz bu çocuklarla..." (Bengü) "Müdürümüz bize saygılı davranıyor açıkçası. Pek çok konuda fikrimizi almaya çalışıyor" (Zuhal)
Bağlamsal Etmenler	50.Okul müdürünün mesleki gelişimi özendirmesi mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor	"Yani bizim idarecimiz gerçekten çok iyi bi idareci şu anda. Kendisi mesela eğitim yönetiminde yüksek lisans yapıyo. Bu bence artı bi yön yani. Onun haricinde ikili diyalogları olsun, kendini yetiştirme olsun eee ya da siyasi anlamda her hangi bi baskı vesaire hissetmiyoruz biz kurumda. Eee ya da bizi açıkçası sürekli destekleyen bi idare var şu anda. Ya arkadaşlar niye yüksek lisans yapmıyorsunuz diye soruyo mesela." (Burak) "Müdürümüz gelişime açık. Bizi sürekli seminerle gitmemiz için lisansüstü eğitim almamız için cesaretlendiriyor. Bu çok güzel bir şey" (Tuğçe)
	47.Okul müdürüyle iletişimim mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.	"İnsanlar çalıştıkları ortamda kendilerini rahat hissetseler daha verimli olacaklarını düşünüyorum. Müdürler sıkıntı yaşadığın zaman yani okul değiştirmek istiyosun mesela yani benim şuan istediğim şey o. Ancak okul müdürüye olumlu diyalog olunca öğreteim sürecine de olumlu yansıyor" (Davut) "Müdürüm vardı Selahattin Hırmalı ilk atandığım okulda Sinop'ta başladım göreve Sinop Ayancık ilçesinde, onun tutumları idareci tutumları çok hoşuma gitti yani insanıyeti, tavırları tabi ki her şeye olur diyen bi müdür değildi ama çok anlayışlı ve iletişimi çok kuvvetli bi müdürümdü, hala görüşüyorum kendisiyle. O, onları örnek aldım mesleğimde" (Uğur)

EK-3: (Devam) Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik oluşturulan temalar, ilgili ölçek maddeleri ve doğrudan Alıntılar

Bağlamsal Etmenler

46.Okulumun başarılarımı takdir etmesi mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.

“....Eee idare açısından düşünürsek idare de mümkün olduğunca hem maddi anlamda hem de manevi, maddi anlam materyal sağlama konusunda öğretmenlere. Eee manevi anlamda da yine destek sağlama açısından eee katkıları gerekiyo. Ne demişler marifet iltifata tabidir.” (Tuğçe)

“Yani takdir edilmek diyim ben ona. Takdir edilmek güzeldir. Yaptığınız her davranışta mutlaka takdir edilmelisiniz diye düşünüyorum. Desteği bu anlamda da görmelisiniz. Ya da yapmak istediğiniz bir şey hakkında mutlaka arkanızda birilerinin olduğunu bilerek hareket etmek sizi daha da özgür kılıyo, daha güvenli kılıyo. O da önemli. O yüzden idare çok önemli.” (Zuhal)

55.Çalıştığım bölgenin koşulları mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.

“Sadece şehir anlamda, anlamında farkı var Bitlis ile. Öğretmen olduğunda şehir küçük olunca tutum birazcık daha farklı oluyo. Yani herkes sizi taniyo ve ‘Hoca hanım hoş geldiniz.’ Ve ona göre davranıyor. Burda Eskişehir büyük şehir olduğu için böyle bişey söz konusu olmuyo.” (Derya)

“Yani o tür ortamlar yani kenar mahallelerde sıkıntılar büyük. Yani maddi anlamda tabi okul yardımlar yapıyo diğer kurumlarla işbirliği içinde. Yani kırtasiye desteği kıyafet desteği bu tür şeyler oluyo ama... Bu durumlarda çalışmak çok da kolay değil tabi. Başarayı çok kolay yakalayamıyorsunuz.” (Davut)

Etkileşimci Etmenler

93.Öğrenciyken örnek aldığım öğretmenlerin meslekteki davranışlarımda etkisi olduğunu düşünüyorum.

“Rol model olarak, evet. Ara sıra düşünürüm öğretmenim nasıl davranırdı. Onun gibi belki olmaya çalışıyorumdur. Bir de, Edebiyat öğretmenim vardı lisedeyken, ismini verebilirim, Muzaffer Atlısoy, çok mükemmel bi edebiyat öğretmeni idi. Eskişehir’de şimdi görüşüyoruz hala” (Figen)

“...Ama asıl etkileyen sanırım benim flüt hocamdı. Lisede okurken flüt hocam gerçekten çok iyi bi öğretmendi. Ve ben de ona naz...yani ondan gördüklerimi şimdi yani şey olarak düşünüyorum hani ondan aldım şimdi artık sıra bende ben öğretiyorum gibi.

...Aynen bi bayrak yarışı. Yani herhalde lisede beni okutan flüt hocam gerçekten beni öğretmenlik açısından çok etkilemiştir. Çünkü kişisel anlamda olsun eee donanım anlamında olsun çok, iki anlamda da çok iyi performansı çok yüksek biriydi.” (Burak)

EK-3: (Devam) Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik oluşturulan temalar, ilgili ölçek maddeleri ve doğrudan Alıntılar

Etkileşimci Etmenler	91. Öğretmenlik mesleğini seçmemde öğretmenlerimin etkisi olduğunu düşünüyorum.	“Fera Kocanur diye bi ilkokul öğretmenim vardı. Yani, eee, çok desteğini gördüm, çok maddi manevi. Bir de onun dışında ortaokulda bi Türkçe öğretmenimiz vardı. Hala bende izi vardır. Hatırası vardır. İlkokul öğretmenim, ve bu özellikle ilkokul öğretmenim ve ortaokul öğretmenim baya bi etkili oldu mesleği içselleştirmemde ”(Kadir) “Ortaokuldayken bir İngilizce öğretmenimiz vardı. Çok farklı bir karaktere sahipti yani böyle derste çok hareketliydi. Şarkılar söyletirdi bize. Oyunlar oynatırdı. Verdiği ödevleri bile şuan çok net hatırlıyorum yani 6. Sınıfı bu. Ondan çok etkilenmişim. İsmi Gülhan Basmacı. Çok aradım daha sonraki süreçte şimdi ulaşamadım ona ama. En çok o etkiledi diyebilirim yani ” (Davut) “Ailemde öğretmen vardı. Belki de o yüzden hep öğretmen olmayı istedim. Kuzenlerim benim öğretmendi. Bimiyorum özeniyodum belki ondan. Yani diyorum ya öğretmenlerimden ondan sonra kuzenlerimden o şekilde.” (Özlem) “Şöyle öğretmenliğe benim bakış açım aslında şöyleydi benim annem Hamidiyeli. Hamidiye’de hani bi Yunus Emre Öğretmen Okulu var. Ordan dolayı neredeyse annemin bütün akrabaları işte öğretmendir. İşte bütün çevre öğretmendir. Öğretmen yetiştiren bir köy düşünün. İşte küçük bir köy ve sohbet şey hep öğretmenler üzerine. O yüzden öğretmenlik mesleği her zaman çok sıcak geldi. Çünkü hep o ortamda büyüdüm.” (Zuhal)
	94. Ülkemde yetişmiş büyük eğitimciler, mesleğime karşı beni olumlu etkilemiştir.	“Valla benim babam etkili olmuştu ama benim ilkokul öğretmenim köy enstitüsü mezunuydu. Annemin amcaları köy enstitüsü mezunu. Rahmetli oldular gerçi de. Onlar 42 mezunuydular. Onların, eee, hem her konuda bilgili olmaları hem yaşama dair bakış açıları çok etkilemişti beni.” (Hülya) “Kendi mesleğimi zaten söyledim ben İsmail Hakkı Tonguç’un o lafı “biliyosan yapmalısın” lafı üzerine kurdum bütün derslerimi, bütün sistemimi, girdiğim uygulamalı derslerin hepsi, meslek derslerimi. Çocuklara yaptırarak, yaparak yaşayarak öğretme. İsmail Hakkı Tonguç hocanın üzerine okumalar yaptım.” (Uğur)

EK-4: Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Kimliği Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım,

“Öğretmen Kimliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı doktora tezim için kullanılacak veri toplama aracını içtenlikle doldurmanız çalışmanın başarıya ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araş. Gör. Ceyhun Kavrayıcı
ckavrayici@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu
esagaogl@anadolu.edu.tr

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:.....

3. Branşınız:.....

4. Öğretmenlikteki Hizmet Süreniz:Yıl

5. Medeni Durumunuz: Evli () Bekar ()

6. Çalıştığınız Okul Türü: İlkokul () Ortaokul () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()

7. Çocuğunuz var mı? Evet () Hayır ()

8. Mezun Olduğunuz Lise Türü: Meslek Lisesi () Öğretmen Lisesi () Genel Lise ()

Anadolu Lisesi/Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ()

9. Lisanstan Mezun Olduğunuz Okul Türü: Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler ()

10. Ailenizde öğretmen var mı? (Birden Fazla Seçenek İşaretleyebilirsiniz)

Annem Öğretmen () Babam Öğretmen () Kız Kardeşim / Erkek Kardeşim Öğretmen ()

Eşim Öğretmen () Ailemde Öğretmen Yok ()

Öğretmen Kimliği Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissetmiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2.Meslektaşlarımla mesleğim hakkında konuşmak beni mutlu ediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
3.Niteliklerime uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4.Oğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5.Oğretmenliğin bir yaşam tarzı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6.Yine dünyaya gelsem yine öğretmen olurdum.	☐	☐	☐	☐	☐
7.Öğrencilerime bir şeyler öğretmek beni mutlu ediyor	☐	☐	☐	☐	☐
8.Öğrenciyi destekleyici öğrenme ortamları yarattığımı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9.Öğrencilerimin gelişimlerini görmek bana mutluluk veriyor.	☐	☐	☐	☐	☐
10.Öğretmenliği günün her anında yaşadığımı düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
11.Çocuğumun da öğretmen olmasını isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
12.Mesleğimin yakın çevremdeki insanlarla ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
13.Eşimin de öğretmen olmasını isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
14.Mesleğimin aile ilişkilerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5: Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği

Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Mesleki değerlendirme ölçütleri mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
2.Geliştirilen eğitim politikaları mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Güçlü bir merkezi meslek örgütünün olmaması, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
4.Eğitim sistemindeki ani değişiklikler mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
5.Milli Eğitimdeki bürokratik yapı, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mesleki gelişimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
7.Lisansüstü eğitimin teşvik edilmemesi, mesleğe olan bakış açımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Velilerin öğretmenleri kolayca şikayet edebilmesi mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Öğretmenlerin özlük haklarındaki mevcut durum, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenlikle ilgili medyada yer alan olumsuz haberler mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
11.Okulumun başarılarımı takdir etmesi mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
12.Okul müdürüyle iletişimim mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okul müdürünün öğretmenlere saygı duyması mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
14.Okul müdürünün mesleki gelişimi özendirilmesi mesleğe bakış açımı olumlu etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
15.Çalıştığım bölgenin koşulları mesleğe olan bakış açımı olumlu etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
16.Öğretmenlik mesleğini seçmemde öğretmenlerimin etkisi olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17.Çevremde pek çok öğretmenin olması öğretmenlik mesleğini seçmemde etkili olmuştur.	☐	☐	☐	☐	☐
18.Öğrenciyken örnek aldığım öğretmenlerin meslekteki davranışlarımda etkisi olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19.Ülkemde yetişmiş büyük eğitimciler, mesleğime karşı beni olumlu etkilemiştir.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-6: Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Okulumdaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Bu okul işimde beni en yüksek performans göstermeye özendiriyor	☐	☐	☐	☐	☐
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmenlerin özlük haklarındaki mevcut durum, mesleğe bakış açımı olumsuz etkiliyor	☐	☐	☐	☐	☐
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum	☐	☐	☐	☐	☐
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Okulumdaki sorunları kendi sorunlarım olarak algılıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Zamanımın çoğunu okulumdaki ilişkin etkinliklere ayırıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Okulumun değerleri ile bireysel değerlerimin oldukça benzediğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Okulum başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-7: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni



EK-8: Araştırma İzin Belgeleri

Kayıt Tarihi: 29.09.2016

Protokol No: 101041



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
TEZ YAZARI:	Ceyhan KAVRAYICI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

02.11.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK-8 (Devam): Araştırma İzin Belgeleri

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2016-E.87511



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/11632856
Konu: Araştırma Projesi

19.10.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 17/10/2016 tarih ve 11407955 sayılı olur,
b) 04/10/2016 tarih ve E.115948 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
PK.260470 ESKİŞEHİR

Ayırılıp Ayırılmadığı
SÖZG Sayısı Varsa No
20-10-2016

Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Aç: www.eskischiz.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İ. TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-8 (Devam): Araştırma İzin Belgeleri

	T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 88074293/605.01/11407955 Konu : Araştırma Projesi		17.10.2016
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 04/10/2016 tarih ve E.115948 sayılı yazısı. İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Ceyhan KAVRAYICI'nın "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.		
Bariş HANCI Müdür Yardımcısı		
OLUR 17/10/2016 Necmi ÖZEN Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü		
Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR Elektronik Adı: www.eskisehir.meb.gov.tr e-posta: strateji26@meb.gov.tr Ayrıntılı bilgi için: L. TOKAT Tel : (0 222) 239 72 00/213-425 Faks: (0 222) 239 39 22		

EK-8 (Devam): Araştırma İzin Belgeleri

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ceyhan KAVRAYICI
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerindeki Tüm Okullar
Araştırmanın Konusu	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Öğretmen Kimliği Ölçeği, Görüşme Soruları
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

14/10/2016 Komisyon Başkanı Barış HANCI Millî Eğitim Müdür Yardımcısı	Üye Dr. Seda ERCAN AKKAYA Baş Öğretmen
Üye Ömer GARAN Öğretmen	Üye El-Sena KUTLU Öğretmen