T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇAĞLA OKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2023
MUĞLA

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇAĞLA OKAY
ORCID NO: 0009-0000-1578-9049

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ÖZGÜR ULUBEY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2023
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Çağla OKAY tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri ile Öğretim Programlarına Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 05/07/2023

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri ile Öğretim Programlarına Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

a. Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
b. Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
c. Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
d. Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
e. Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05/07/2023

Çağla OKAY

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÇAĞLA OKAY

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. ÖZGÜR ULUBEY

Temmuz 2023, 137 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel yöntem desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Muğla ilinde görev yapan 2142 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 354 gönüllü öğretmen görev yaptıkları okulun hizmet alanlarına göre tabakalı örneklem yöntemi ile araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Burul (2018) tarafından geliştirilen yedi boyut 42 maddeden oluşan 'Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği', Atik (2022) tarafından geliştirilen dört boyut 25 maddeden oluşan 'Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği' ile toplanmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. Çarpıklık katsayılarının tüm değişkenlerde -0.50 ile -0.36 aralığında, basıklık katsayılarının ise -0.190 ile 0.081 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları, kabul edilebilir düzey olan +1 ile -1 aralığında yer aldığı için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. ÖPBÖ ve ÖMKTÖ ile elde edilen verilerin analizinde, yüzde, sıklık, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile iki kategorili farklı grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi, daha fazla değişken gruplarını karşılaştırırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre dağılımının belirlenmesinde kümeleme analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordama gücünün belirlenmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri dağılımı incelendiğinde, eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin sayıca en fazla, teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin ise sayıca en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknisyen ve entelektüel kimliği öğretim programlarına bağlılığı yordadığı, sosyal ve eleştirel kimliğin ise öğretim programlarına bağlılığı yordamadığı anlaşılmıştır. Öğretim programlarının hazırlanması aşamasında farklı mesleki kimlik tipolojisine sahip öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve onu etkileyen etmenler dikkate alınmalı ve öğretmen adaylarının hizmet öncesinden itibaren olumlu bir mesleki kimlik geliştirmelerini sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: mesleki kimlik, mesleki kimlik tipolojisi, öğretim programlarına bağlılık, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY TEACHERS' PROFESSIONAL TYPOLOGIES AND THEIR CURRICULUM FIDELITY

ÇAĞLA OKAY

Master's Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Özgür ULUBEY

July 2023, 137 pages

The purpose of the current study is to investigate the relationship between primary teachers' professional identity typologies and their curriculum fidelity. The study employed the relational survey design, one of the quantitative research methods. The population of the study is comprised of 2142 primary teachers working in schools in the city of Muğla. The sample of the study consisted of 354 volunteer teachers who were included in the study using the stratified sampling method based on the service areas of their schools. The data of the study were collected using the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul (2018) and consisted of seven dimensions and 42 items, and the Teachers' Professional Identity Typologies Scale developed by Atik (2022) and consisted of four dimensions and 25 items. Whether the data set showed a normal distribution was determined by examining the skewness and kurtosis coefficients. The skewness coefficients were found to be between -0.50 and -0.36 and the kurtosis coefficients were found to be between -0.190 and 0.081 in all the variables. Since the skewness and kurtosis coefficients were in the acceptable range of +1 to -1, the distribution was considered to be normal. In the analysis of the data obtained from the Curriculum Fidelity Scale and the Teachers' Professional Identity Scale, percentage, frequency, arithmetic mean, and standard deviation values were used, and independent samples t-test was employed for two-group comparisons and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for comparisons involving more than two variables. Cluster analysis was conducted to determine the distribution of the primary teachers

based on demographic variables. Multiple regression analysis was conducted to determine the predictive power of teachers' professional identity typologies on their curriculum fidelity. When the distribution of the teachers' professional identity typologies were examined in the study, it was found that the number of the teachers with a critical identity was the highest, while the number of the teachers with a technician identity was the lowest. It was determined that the teachers' curriculum fidelity was high. It was concluded that the teachers' professional identity typologies predicted their curriculum fidelity. It was understood that the technician and intellectual identity predicted curriculum fidelity, while the social and critical identity did not predict curriculum fidelity. The opinions of teachers with different professional identity typologies should be sought during the development of any curriculum. In the process of developing undergraduate programs where pre-service teachers are trained in education faculties, teachers' professional identities and the factors that influence them should be taken into account, and efforts should be made to ensure that pre-service teachers develop a positive professional identity from the pre-service period onward.

Keywords: professional identity, professional identity typology, curriculum fidelity, primary teacher

ÖNSÖZ

Eğitim hayatım boyunca belki de en çok zorlandığım bir dönemi nihayet bitirdim. Lisansüstü eğitime başlamak bir anne, bir eş olarak devam etmek ve sonuca ulaştırmak çok da kolay olmadı. Bu sürecin en başına dönsem geçmişteki kendime bu yolda katettiği ilerlemeleri anlatsam sanırım çok şaşırırdı. Anladım ki bilinmeze çıkan yolculukta kendine inanarak attığın her adım seni daha ileriye taşıyor. Anladım ki yapılamaz, zor diye bir şey yok çünkü ilerleme insanın kendi içinde. Bugün dünkü benden daha iyiysem içimdeki güce inandığım için…

Araştırma konumun belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması aşamalarında değerli görüşlerini ve yardımlarını esirgemeyen, pes etmeye yakın anlarımda bana destek olup devam etmemi sağlayan, yönümü bulmama yardım eden değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Özgür ULUBEY'e,

Lisansüstü eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, derslerimi güzelleştiren, heyecanla devam etmemi sağlayan Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR ve Prof. Dr. Necdet AYKAÇ'a, lisansüstü eğitimim boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Muhammed Mustafa ALPASLAN'a canım dostum Rasime AKBULUT'a, tez savunmama katılıp değerli görüşlerini benimle paylaşan Sn. jüri üyelerim Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL'a,

Hayatımın her anında her zaman destekçim olan, bugünlere gelmemde emeği olan, daima ellerinden gelenin fazlasını yapan, en değerlilerim anneme, babama ve kardeşlerime,

Verdiğim tüm kararları büyük bir sabır ve sevgi ile kucaklayan, her zaman destekçim olan, bir an olsun elimi bırakmayan, hayattaki en büyük şansım sevgili eşim Ümit OKAY'a teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm ise canım oğlum Okyanus'a. En güzel zamanlarında vaktinden çalmama rağmen en büyük destekçim ve yardımcım olduğun için, anne olarak beni seçtiğin için ve benim biricik oğlum olduğun için sonsuz teşekkür ederim. Kaybettiğimiz iki yılı telafi edeceğimize söz veriyorum.

Okyanus'uma…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

ETİK BEYANI iv

ÖZET v

ABSTRACT vii

ÖNSÖZ ix

İÇİNDEKİLER xi

TABLOLAR DİZİNİ xv

ŞEKİLLER DİZİNİ xvii

KISALTMALAR DİZİNİ xviii

EKLER DİZİNİ xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Araştırmanın Varsayımları 9

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kimlik 11

2.1.2. Mesleki Kimlik 14

2.2. Öğretmenlik Mesleği 17

2.2.1. Öğretmenlik Meslek Kimliği 18

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri 22

2.4. Eğitim Programı 27

2.4.1. Öğretim Programı 29

2.5. Öğretim Programına Bağlılık 30

2.5.1. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler 31

2.5.2. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi/Programa Bağlılığın Boyutları 34

2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar 36

2.6.1 Öğretmenlerin Mesleki Tipolojileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar...36

2.6.2.Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 41

2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 45

2.7.1. Öğretmenlerin Mesleki Tipolojileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 45

2.7.2.Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 48

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....50

3.2. Evren ve Örneklem.....50

3.3. Veri Toplama Araçları.....53
3.3.1.Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği.....*54*
3.3.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....*54*
3.4. Verilerin Toplanması.....55
3.5. Verilerin Analizi.....56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerine İlişkin Bulgular.....59
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarına İlişkin Bulgular.....63
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....72

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....74
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri.....*74*
5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları.....*80*
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarını Yordama Düzeyi.....*85*
5.2. Öneriler.....87
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....*87*
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....*88*

KAYNAKÇA.....90

EKLER 111

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. *Araştırma Evrenindeki Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları*.....51

Tablo 2. *Araştırma Örnekleminde Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Alanlarına Göre Dağılımı* 52

Tablo 3. *Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri* 52

Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Ait Frekans ve Yüzdeler* 59

Tablo 5. *Cinsiyete göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı* 60

Tablo 6. *Hizmet Yılına göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı* 60

Tablo 7. *Mezun Olunan Fakülteye göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*.....61

Tablo 8. *Eğitim Durumuna göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı* 62

Tablo 9. *Hizmet Alanına göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı* 62

Tablo 10. *Kurum Türüne göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı* 63

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeyleri* 64

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyetlerine göre Karşılaştırılması*.....64

Tablo 13. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Hizmet Yılına göre Karşılaştırılması*.....65

Tablo 14. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Hizmet Alanlarına göre Karşılaştırılması* 67

Tablo 15. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kurum Türüne göre Karşılaştırılması*.....69

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Mezun Olunan Fakülteye göre Karşılaştırılması* 70

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Eğitim Durumlarına göre Karşılaştırılması* 71

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Histogram Grafiği.....57

Şekil 2. P-P Plot Grafiği 58

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
ÖMKTÖ	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği
ÖPBÖ	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. *Etik Kurul Kararı* 111

Ek 2. *Araştırma Uygulama İzni* 112

Ek 3. *Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni*.....113

Ek 4. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği Kullanım İzni* 114

Ek 5. *Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği*.....115

Ek 6. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği* 117

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada geçen önemli bazı kavramların tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde eğitim önemli rol oynamaktadır. Ekonomi, sağlık, kültürel anlamda toplumların gelişmesinin ön koşulu eğitimdir. Eğitim birey ile ilişkilendirilse de sonuçları toplumu etkilemektedir. Ertürk (1988) eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişimleri meydana getirme süreci olarak tanımlarken, Fidan (1986) bireye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlara uygun olarak yetiştirme süreci, Başaran (2007) ise yetenek, karakter ve bilgi bakımından bireyin davranışlarında belirli gelişimler sağlamak amacıyla yürütülen etkinlikler sistemi, Demirel (2010) ise eğitimi bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en önemli etken iyi yetiştirilmiş öğretmenlerdir. Öğretmenler bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetişmelerini sağlayan en önemli güçtür. Öğretmen ne kadar bilgili, konulara hâkim, sıcak, sevecen, güler yüzlü ise eğitim sisteminin de o kadar güçlü olduğu söylenebilir.

Öğretmen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları yapan ve araştırmalardan yararlanan, aynı

zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir figürdür (Varış, 1973). Öğretmen öğrenciyle sürekli etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, öğrencinin ve öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir (Taşkaya, 2012). Alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmenler, toplumu aydınlatan bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne-baba, bahçıvan, heykeltıraş, rehber, koç (çalıştırıcı), model, öğretici, danışman, otorite kaynağı gibi metaforlarla tanımlanmaktadır (Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, 2004). Evrensel ve kültürel değerlerin aktarımında ve bireyin var olan potansiyelinin ortaya çıkmasında önemli yer tutan öğretmenler bütün toplumlarda farklı bir konuma sahiptir. Öğretmenler, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktadır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri için öğretmenlerin nitelikli ve profesyonel olmaları gerekir. Dolayısıyla öğretmenlik herkesin yapabileceği sıradan bir iş olarak değil; özel bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren bir meslektir.

Türkiye'de ilk olarak 13 Mart 1924 tarihinde profesyonel bir hale dönüşen öğretmenlik TBMM'nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda "devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" (Akyüz, 2008: s.379). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenler devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlü, öğretmenlik için gerekli genel kültüre, özel alan ve meslek bilgisine sahip, en az dört yıllık yüksekokul mezunu olan kişidir (Resmî Gazete, 1973).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde öğretmenlerin niteliği önemli etkendir. Öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, anlayış, tutum ve sahip oldukları kişilik özellikleri niteliğini meydana getirir (Onural, 2006). Tarihsel süreç içerisinde öğretmenlerin bulundukları çağda ekonomik, siyasi, toplumsal reform, değişen politika ve dünya görüşlerinin farklılaşması sonucu toplumun ve kendilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin nitelendirmeleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenler İlkçağ'da hâkim hikmet adamı, Ortaçağ'da din adamı, Rönesans döneminde doğa laboratuvarının araştırıcısı şeklinde

nitelenmiştir. Bu nitelendirmeden hareketle bireyler mesleklerini yaparken üstlendikleri görevleri ve rolleri sayesinde sosyal kimliklerini kazanırken aynı zamanda bir mesleki kimliğe de sahip olurlar.

Mesleki kimlik, kişinin inanç, değer, özellik ve deneyimlerine dayanan mesleki bir özdür (Slay ve Smith, 2011). Mesleki kimlik, yapılan işin ne olduğunu, diğer kişiler tarafından nasıl göründüğünü, mesleki rol ve değerlerin bireye yansımasını oluşturan değerler bütünüdür (Yılmaz, 2011). Mesleki kimlik bireyin mesleki felsefesini, değer ve inançlarını içeren kapsamlı bir kavramdır (Eren ve Çetin, 2018). Mesleki kimlik, bireyin kendini anlamlandırmasını, çalışma, tutum, duygu, durum ve davranışların şekillenmesini etkiler (Siebert ve Siebert, 2005). Bütün meslek gruplarına ait bireyler, ait olduğu toplum içinde bir mesleki kimliğe sahiptir (Özdemir, 2010). Öğretmenlik de eğitim ve öğretim ile ilgili özel bir uzmanlık mesleğidir ve mesleği yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine ilişkin algıları ve başkalarının algıları ile kendilerini tanımladıkları dinamik, değişen ve gelişen bir yapıdır (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004). Zembylas'a (2003) göre öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenin çevresiyle nasıl iletişim kurduğu, öğretim sürecinin tasarlarken ve öğretimi gerçekleştirirken sahip olduğu kimliği nasıl kullandığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri belirli özelliklere göre sınıflandırılarak mesleki kimlik tipolojileri ortaya çıkmıştır.

Mesleki kimlik tipolojisi bireylerin mesleki anlamda sahip oldukları özelliklerin benzerlikleri ve diğerlerinden farklılıklarına dayalı olarak yapılan kimlik sınıflamasıdır (Sachs,2005). Öğretmenlerin farklı öğrenci deneyimleri, sınıf yönetimine ilişkin sahip oldukları inanç ve kişilik özellikleri farklı tipolojileri meydana getirmiştir (Karadağ ve Dulay, 2017). Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri bulunulan okul ortamına, yapılan düzenlemelere, dönemin siyasi, toplumsal ve kültürel özelliklerine göre esneklik gösteren bir yapıdır (Lasky, 2005).

Sachs'a (2005) göre Avustralya, İngiltere ve Yeni Zelanda'daki eğitim politikalarını incelemesi sonucunda teknisyen ve aktivist öğretmen olarak iki tür tipoloji belirginleşmiştir. Kumaravadivelu (2003), genel eğitim ve dil öğretimi alanındaki alanyazından faydalanarak üç farklı öğretmen tipolojisi belirlemiştir. Bunlar, pasif

teknisyen, yansıtıcı uygulayıcı ve dönüştürücü entelektüel öğretmenler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Beijard ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin mevcut algılarına dayanarak beş farklı öğretmen kimlik tipolojisi belirlemiştir. Bunlar konu uzmanı, pedagojik uzman, didaktik uzman, uzmanlıklar arası denge kurabilen ve iki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenler şeklindedir. Canrinus ve diğerleri (2011), tatminsiz ve motivasyonsuz kimlik profili, motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olarak üç farklı tipolojiden bahsetmiştir. Atik (2022), alanyazında yapılan öğretmenlik meslek tipolojilerinden yola çıkarak öğretmenlerin teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel olarak dört farklı tipolojiye ayrıldığını belirtmiştir.

Teknisyen öğretmen; bireyci, rekabetçi, kontrol edici ve düzenleyici, mesleki rolü dışsal olarak tanımlanmış, standartların yönlendirdiği, yönetimsel otoritenin gerektirdiklerine uygun davranan bir kimlik tipolojisidir. Teknisyen öğretmen kimliğine sahip öğretmenler yönetime bağlı, devlet politikalarına uyumlu, verimli ve etkinlik seviyelerinde performans gösterir. Teknisyen öğretmenler uygun görülen öğretim programının dışına çıkmadan eksiksiz uygulayan, bilgileri olduğu gibi aktaran, sınavlara hazırlayan öğretmen tipidir (Sachs, 2005).

Aktivist öğretmen kimliğine sahip öğretmenler ise demokratik ilkelere bağlı, işbirliğine dayalı, stratejik ve gelecek odaklı öğretmen tipidir. Eşitsizliği ve baskıyı ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalarda bulunurlar. Sachs'a (2005) göre, teknisyen ve aktivist öğretmenler birbirine muhalif öğretmen kimlikleri olmamakta, kimliğin değişen yapısı nedeniyle koşullara bağlı olarak birbirinin içine girmektedir.

Pasif teknisyen öğretmenler, öğretmenlere paket halinde sunulan bilgilerin aktarıcısı rolündedir. Yeni bilgi inşa etmezler. Yansıtıcı uygulayıcı öğretmenler bilgi üreten, eleştirel düşünen, sebep sonuç ilişkileri kuran, problem çözen öğretmenlerdir. Dönüştürücü entelektüel öğretmenler ise öğrencinin okul içi veya okul dışında karşılaşabileceği problemi keşfetmeye ve çözmeye teşvik eden, sınıfta meydana gelecek değişim ve problem dolayısıyla belirli bir plana kalmayıp süreci doğaçlama geliştiren öğretmenlerdir (Kumaravadivelu, 2003).

Konu uzmanı öğretmenler kendi alanları ile ilgili geniş bir bilgi birikimine sahiptir. Bu öğretmenler öğrencilere konuları iyi derecede açıklayabilir ve kavram

yanılgılarını düzenleyebilirler. Pedagojik uzman öğretmen konu alanından çok öğrencilerin pedagojik özelliklerine önem verir. Öğrencilerin bilişsel süreçleri, iletişim kurma yolları ve özel sorunları ile ilgilenir. Didaktik uzman öğretmen öğretim modellerine uygun olarak derslerin planlanması ve yürütülmesini sağlar. Uzmanlıklar arası denge kurabilen mesleki tipolojisine sahip öğretmenler öğrencilere daha az bilgi vererek öğrencilerin bilgiyi inşa etmelerine katkıda bulunur. İki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenlerden hem konu alanı hem de didaktik alanda yüksek puan alan öğretmenlerin öğrencilerin pedagojik gelişimlerine önem vermedikleri, okulun duygusal konular için tasarlanmadığını belirtmişlerdir (Beijard vd., 2000).

Sosyal kimliğe sahip öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde karar alarak derslerde göç, yoksulluk ve işsizlik konularına önem verir. Öğrencilerinin eşitlik, sosyal adalet, demokrasi gibi evrensel değerleri kazanmaları ve daha nitelikli bir eğitim için meslektaşlarıyla iş birliği yapar. Veliler ile iş birliği yaparak velileri eğitici etkinliklerde bulunur. Demokratik bir toplum için sosyal adalet, eşitlik ve demokrasi kavramlarına önem verir. Entelektüel kimliğe sahip öğretmenler faydalı olduğuna inandığı bilgileri paylaşarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması için öğretim programının dışına çıkan öğretmen tipidir. Doğru olduğuna inandığı uygulamaları otoritelere rağmen yerine getirir. Tiyatro, müze, sergi gibi sanatsal faaliyetlere ve mesleki gelişimini arttıracak bilimsel toplantı ve kongrelere katılır. Eleştirel kimliğe sahip öğretmenler sorgulayıcı, mevcut durumdan bağımsız hareket eden, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalışan öğretmen tipidir. Eleştirel kimliğe sahip öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortam yaratır. Doğru olduğuna inandığı düşünceleri otoritelere rağmen savunur (Sachs, 2005). Öğretmenlerin mesleki tipolojileri ile öğretim programları arasındaki ilişkinin inceleneceği bu çalışma Atik'in (2022) sınıflandırmasına göre yapılmıştır.

Öğretim programları belirli öğrenme, öğretme ve değerlendirme kuramları çerçevesinde oluşturulur. Tasarlanan öğretim programının öğretmen ve diğer paydaşlar tarafından aslına bağlı kalınarak hayata geçirilmesi beklenmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programı bir dersin yıl boyunca yapılacak bütün etkinliklerini kapsar. Resmi program ile uygulamadaki program arasındaki farkın en aza indirilerek programın tam olarak yansıtılması gerekmektedir. Öğretim programına bağlılık öğretmenlerin, program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan programın

uzmanların planladığı şekliyle uygulamasıdır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Program geliştirme uzmanlarının katkısıyla oluşturulan programların hedefleri ile sınıf içinde öğretmen tarafından uygulanan öğretim programı arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli bir çalışma alanıdır.

Öğretim programlarının başarılı ve etkili olarak uygulanmasında öğretmenlerin program hakkındaki anlayışları, bu konudaki bilgi, beceri ve tutumları gibi başlıca ögelerin etkili olduğu görülmektedir (Kabaoğlu, 2015; Mutluer, 2013; Serin, 2014). Program geliştirme uzmanları tarafından oluşturulan programların uygulanması sürecinde ortaya çıkan hatalar, eksiklikler ve öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerinin belirlenmesi için öğretim programlarının hazırlandığı şekliyle uygulanması, yani programa bağlı kalmaları önemlidir (Bümen vd., 2014). Programa bağlı kalınmadığı takdirde program hakkında yargıya varmak mümkün değildir (Hill vd., 2015). Programa bağlılığı sağlamak için öğretmenlere tek bir program verilmesine karşın uygulamada farklılıklar gözlenmektedir (Songer ve Gotwals, 2005). Uygulamadaki bu farklılıklara öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler neden olmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerden kendine güven ve öğretme heyecanının programa bağlılığı arttırdığını, otoriter kişilik yapısının ise programa bağlılığı azalttığını göstermektedir (Sobol vd., 1989). Farklı öğretmen özellikleri öğretim programlarının benimsenip benimsenmeyeceğinin belirleyici unsurudur (Bümen vd., 2014). Bununla birlikte öğretmenlik mesleki kimlik tipolojileri de programa bağlılığı etkileyebilmektedir. Örneğin teknisyen öğretmenler öğretim programlarını uygulayan, entelektüel kimliğe sahip öğretmenler ise yeniliğe açık ve öğretim programlarının dışına çıkarak faydalı olduğuna inanılan bilgileri paylaşanlardır (Atik, 2022). Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri farklılığından hareketle öğretim programındaki farklı uygulamalar hem programın hem de öğrenci başarısının belirlenmesinde sorun oluşturabilir.

Öğretim programlarının uygulanması, uygulama sürecinin incelenmesi, programda meydana gelen hata veya eksikliklerin tespit edilmesi için önemlidir. Programın uygulanma düzeyi ve öğretmenin programa bağlılık düzeyi ölçülmeden program çıktıları hakkında sonuca ulaşmak güçleşir (Fullan ve Pomfret, 1977). Öğretim programlarına bağlılığa etki eden faktörleri ortaya çıkarmak için öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordama düzeyi

incelenecektir. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinden yola çıkarak teknisyen, sosyal, eleştirel ve entelektüel öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerin programa bağlılıklarının ne düzeyde olduğu, mesleki kimlik tipolojisinin farklılaşmasının öğretim programlarına bağlılığa olan etkisinin nasıl olduğu ortaya çıkarılarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin;
    a. Mesleki kimlik tipoloji dağılımı nasıldır?
    b. Mesleki kimlik tipolojilerinin, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, hizmet alanı ve görev yapılan kurum türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin;
    a. Öğretim programlarına bağlılıkları ne düzeydedir?
    b. Öğretim programına bağlılık düzeyleri, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, hizmet alanı ve görev yapılan kurum türüne göre farklılık göstermekte nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri öğretim programlarına bağlılıklarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küresel ölçekte yönetsel politika reformlarının önemli hedeflerinden birisi eğitim alanıdır. Yönetim otoritelerince yapılan öğretim programı değişiklikleri ve yönetsel yenilikler öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik karmaşası yaşamalarının nedenleri olarak, toplumun öğretmenlere olan güveninin sarsılması, teknolojik yenilikler, öğretmenlerden beklenen uzmanlık bilgisi talebi, öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterince

desteklenmemeleri ve özerkliklerinin kısıtlanması gösterilebilir. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri öğrencilerine, meslektaşlarına, sosyal çevrelerine, yöneticilere ve topluma karşı tutumlarının göstergesi olarak algılanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimliklerinin tanınması öğretmenlerin mesleki yaşantılarının daha başarılı olmasını sağlayabilir.

Öğrenciler, statü sahibi ve kendileriyle yakın ilişkiler kuran bireylerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir (Pişkin, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimlik göstergeleri öğrenciler üzerinde de etkili olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin olumlu bir mesleki kimlik gelişim süreci sağlamalarının kariyerleri adına önemli olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile ilgili Türkiye'de az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerini ve öğretim programlarına bağlılıklarını belirlemeye yönelik olması nedeniyle önemli sayılabilir.

Öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde popüler kültür, daha önceki formal eğitim deneyimleri, öğretmen yetiştirme programları ve çalışma ortamları etkilidir (Duru, 2006). Öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve onu etkileyen etmenlerin dikkate alınmasının öğretmen yetiştirme ve ilkokul öğretim programlarının hazırlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Hizmet içindeki öğretmenlerin gelişimi için eğitim programları tasarlanırken öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili gelişmelerin takip edilmesinin ve mesleki kimlik tipolojilerinin dikkate alınmasının, daha etkili hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar program geliştirme alanı için de kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

İlkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleklerini yaparken göstermiş oldukları tutum ve davranışlarını etkileyen mesleki kimlik tipolojilerinin araştırılması, mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesi ve öğretim programına bağlılıkları ile ilişkisinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin farkındalıklarının artması, öğretmenlerde olumlu bir mesleki kimlik gelişiminin desteklenmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi açısından yararlı olması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki

kimliklerinin öğretim programına bağlılıkları açısından ele alınması, farklı değişkenlerle olası ilişkilerinin araştırılması amacıyla gelecekte yapılacak yeni araştırmalar yoluyla alana özgün katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve tarafsız olarak ölçekleri doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda ilkokul düzeyinde Muğla ilinde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kimlik: Bireysel özellikler ve deneyimlerin yanı sıra diğerleriyle olan etkileşime bağlı olarak bireyin 'Ben kimim?' sorusuna verdiği yanıttır.

Öğretim Programı: Resmi düzeyde oluşturulan, amaçlar, hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme öğelerinin açık şekilde yazıldığı ve öğretimin bu plana göre yapılmasını öngören program.

Öğretim Programına Bağlılık: "Tasarlanan programın öğretmenler/ paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması" (Bümen vd., 2014, s.205).

Öğretmenlerin Mesleki Kimliği: Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine ilişkin algıları ve değerlendirmeleri ile başkalarının onlara ilişkin algılarının sonucunda kendilerini tanımlamalarıdır. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca içsel ve dışsal etkenlerle gelişen ve değişen dinamik bir benlik yapısıdır.

Mesleki Kimlik Tipolojileri: Bireylerin mesleki anlamda sahip oldukları özelliklerin benzerlikleri ve diğerlerinden farklılıklarına dayalı olarak yapılan kimlik

sınıflamasıdır. Teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliği olmak üzere dört kimlik tipolojisinden bahsedilmektedir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Alt boyutları, uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi bileşenlerinden oluşan, beşli likert tipinde bir ölçektir.

Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği: Teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliği alt boyutlarından oluşan, beşli likert tipi bir ölçektir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan kimlik, mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleki kimliğinin bileşenleri, mesleki kimliğinin gelişimini etkileyen etmenler, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri; program kavramı, eğitim programı, öğretim programı, öğretim programına bağlılık, öğretim programına bağlılığını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kimlik

Sosyoloji, antropoloji, tarih, hukuk ve psikoloji gibi pek çok bilim dalında önemli bir yeri olan kimlik kavramı, her boyutu farklı bilimsel disiplinlerde yer alan, çok boyutlu bir kavramdır (Atmaca, 2017). Alanyazında birçok alana konu olan kimlik kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır (Çelik ve Kalkan, 2019). Bu nedenle kimlik kavramına yönelik genel, ortak bir tanımın yapılması oldukça zordur (McIntyre ve Hobson, 2016). Bauman'a (2017) göre kimlik kavramı aidiyet belirsizliğinden doğmuştur. Birey bulunduğu bağlam içinde nereye ait olduğuna dair kuşkuya düşmesiyle belirsizliğin ortadan kaldırılması için kimlik arayışına girmektedir.

Kimlik insana ait sabit bir öznitelik değil, ilişkisel bir fenomen düşüncesidir (Beijaard, Verloop ve Meijer, 2004). Kimlik, "kişinin kendini bir birey olarak yorumlaması ve belirli bir bağlamda tanıması" (Gee, 2001, s. 99) olarak ele alınır. Kimlik "Toplumsal bir varlık olarak insana özgü belirti, nitelik ve özellikler" (TDK, 2005, s. 1182) olarak tanımlanmaktadır. Kimlik, kişilerin veya toplumsal grupların "Kimsiniz?" sorusuna verdikleri yanıttır (Güvenç, 1993). Kimlik, bireyin kendisini

ifade etme, düşünme ve geliştirme biçimlerinin değişmeyen karakteri olarak ifade edilir (White, 2009). Kimlik kavramı, bireylerin çağdaş toplumlarda tipik olarak sahip oldukları çoklu rollere verdiği anlamlar olarak tanımlamıştır (Stryker ve Burke, 2000).

Kimlik terimi ile ilgili ilk kavramsal tanımlama John Locke (1632-1704) tarafından yapılmıştır (Öztürk, 2007). Kimlik kavramına yönelik çalışmaların kökeni George Herbert Mead'in 1934 yılında yaptığı sosyolojik analizler sonucu benliğe dair bir çerçeve sunduğu çalışmasına dayanmaktadır (Esen, 2019). Stryker ve Burke (2000) kimliği modern toplumlarda bireylerin oynadıkları çoklu rollere verilen anlamlar şeklinde tanımlamaktadır. Mead'in kimlik kuramı ile kimlik; dinamik, sürekli değişen ve çevreyle etkileşim sonucu zamanla gelişen aktif bir süreç olarak betimlenmiştir (Kelchtermans, 1993; Stryker ve Burke, 2000; Watson, 2006; Zembylas, 2003). Mead'in kimlik kuramı kimlik oluşumu için bireyin sosyal ilişkileri, rolleri ve etkinliklerine odaklanarak sosyolojik yönlerini vurgulamıştır (Straub, 2002). Bireyin kendini birey olarak belirli bir bağlamda tanımlaması ve bağlamlar değiştikçe bireyin farklı kimliklere sahip olabileceği belirtilmiştir (Gee, 2001).

Mead'in kimlik kuramı ile sosyal etkileşimlerin ve grupların işlevlerini ön plana çıkaran çeşitli kimlik kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Stets ve Burke, 2003). Bu kuramlardan biri olan sosyal kimlik kuramına göre bireyler girdikleri her etkileşimde farklı kimlikler kazanmaktadır (Tajfel ve Turner, 1986). Ortak tarih, kültür, gelenek ve görenekler yoluyla birey içinde bulunduğu toplumdan etkilenmekte ve aynı zamanda toplumu da etkilemektedir (Hogg ve Abrams, 1988). Sosyal kimliğin bireyin ait olduğu gruplara ve bu gruplar ile girdiği etkileşime bağlı olarak geliştiği veya oluştuğu savunulmuştur (Knippenberg ve Ellemers, 1990; Wagner ve Ward, 1993). Kimlik kazanımı sürecinde birey, içinde bulunduğu aile, soy, din, kültür, ırk, ulus gibi aidiyet grupları doğrultusunda grupların normları ve birtakım değer sistemleri doğrultusunda sosyalleşmeye başlayarak kimliğini kazanır (Bilgin, 1994). Bireysel anlamda kimlik ise benlik kavramı olarak ifade edilebilir.

Bireyin kendiliğinden bir kimliğe sahip olmadığını, onu zamanla oluşturduğunu belirten Beijaard vd. (2004) kimliği, bireyin kendisine sürekli sorduğu 'Şu an ben kimim?' sorusuna verdiği yanıt olarak nitelendirmiştir. Bireysel kimliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bilişsel öge, bireyin kendisini tanımlaması, kendisi hakkındaki düşünceleridir. Duyuşsal öge bireyin kendisi hakkında sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular bütünüdür. Davranışsal öge ise

bireyin kendini diğer bireylere yansıtması ve davranışları ile ortaya koymasıdır (Bilgin, 2007). Pişkin (2003) ise kimlik kavramının boyutlarını benlik imgesi, özsaygı ve ideal benlik olarak belirtmiştir. Buradan hareketle kimlik oluşumunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerin birlikte etkili olduğu söylenebilir.

Gee (2001) de kimlik kavramının çok yönlü bir doğaya sahip olduğunu belirterek, birbiriyle ilişkili olan dört tür kimlikten bahsetmektedir. Bunlar:

- Doğal Kimlik: Bireyin doğuştan sahip olduğu, gücünü bireyin doğasından alan fiziksel özellikleri, cinsiyeti vb. içeren kimliktir.
- Kurum Kimliği: Bireyin bir toplumda veya bir kurumda sahip olduğu pozisyonla ilgili sahip olduğu kimliğidir.
- Söylem Kimliği: Başkalarının birey hakkındaki ya da bireyin kendi hakkındaki düşüncelerinden kaynaklanan kimliğidir.
- Yakınlık (Grup) Kimliği: Bireyin içinde bulunduğu grupla ilişkili olarak sahip olduğu kimliğidir.

Kimlik kişisel olmanın yanında tarihsel ve toplumsal olarak çeşitli şekillerde inşa edilen sosyal bir bağlamdır (Newberry, 2014). Kimlik durağan olmayan, gelişen, bulunulan topluma, zamana, ortama ve statüye göre şekillenen bir yapıdır. Bireyin kimliğinin şekillenmesinde değer yargıları, amaçları ve yaşadıkları, yaşı, cinsiyeti, etnik özelliği, statüsü ve başkalarının onu nasıl algıladığı ile ilgili inançları etkili olabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Kimlik ulusal, tarihi, etnik, dini, cinsel vb. alternatiflerinin zenginliği nedeniyle tek boyutlu değil çok boyutlu bir özellik göstermektedir (Bauman, 2017). Bu bağlamda Wegner (2000), kimlik kavramının beş boyutu olduğunu ifade etmiştir:

- Bir deneyim olarak kimlik: Bireyin kendini nasıl algıladığını, başkalarının onu nasıl algıladığını bilerek, tecrübelerinden hareketle kim olduğunu tanımladığı kimlik,
- Toplum üyesi olarak kimlik: Tanınan ya da tanınmayan bireylerle etkileşim yoluyla bireyin kendini tanımladığı kimlik,
- Öğrenme yörüngesi olarak kimlik: Bireyin nerede olduğu ve hedefleri yoluyla nereye gittiği kavramları yoluyla kim olduğunu tanımladığı kimlik,

- Çoklu rollerin bağlantısı olarak kimlik: Bireyin etkileşimler sonucu sahip olduğu farklı rolleri tek bir kimlik ile bağdaştırması yoluyla kim olduğunu tanımladığı kimlik,
- Yerel ve evrensel arasındaki ilişki bağlamında kimlik: İçinde bulunduğu bağlamdaki rolleri daha evrensel rollere bağdaştırma yoluyla kim olduğunu tanımladığı kimlik olarak ifade edilir.

Kimliğin çok boyutlu olmasına bağlı olarak farklı kimlik türleri tanımlamak mümkündür. Kimlik, bireyin kendine ait özelliklerini ve toplum içindeki yerini anlamak açısından bireysel ve sosyal kimlik olarak ele alınabileceği gibi, bunların dışında farklı kimlik türlerine sahip olmaktadır. Bireyin toplum içinde sahip olduğu meslekler bireyin sahip olduğu kimliği etkilemektedir. Her mesleğin kendine ait bir kimlik yapısı olması sebebiyle, bireyler sahip oldukları mesleğe göre bir mesleki kimlik inşa ederler. Bireylerin sahip oldukları meslekler, onların kimliğini etkileyen ve şekillendiren unsurlardan biridir. Bu bağlamda, bireylerin toplum içerisinde mesleklerini yerine getirirken sahip olduğu kimliklerden biri de mesleki kimliktir.

2.1.2. Mesleki Kimlik

Bireylerin yaşamını devam ettirmek, ihtiyaçlarını karşılamak için ilgi, ihtiyaçlar ve yetenekleri doğrultusunda kazanç sağlamaları ile meslek kavramı ortaya çıkmıştır. Meslek kavramı denilince ilk olarak kazanç elde etme akla gelse de bireyin toplum içinde yer edinmesini sağlayan önemli bir ögedir (Tuzcuoğlu, 2000). Meslek, sadece kişinin yapmış olduğu iş/hizmet, bilgi ya da becerisi olmamakla birlikte aynı zamanda meslek kişiye aidiyet duygusu ve kimlik de kazandırmaktadır. Meslek kavramı, bir grubun üyesi olma, anlaşma, uyum sağlama, ortak iletişim kültürü, ortak değerler gibi öğelere sahip topluluk olarak algılanabilir (Goode, 1957).

Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için verdiği en önemli kararlardan biri meslek seçimidir. Meslek seçimi, bireyin küçük yaşlardan başlayarak kendisi ve meslekler hakkında geliştirdiği algılar ile oluşan bir süreçtir. Bireyin seçtiği meslek, onun günlük hayatını, alışkanlıklarını, sosyal ilişkilerini, kazancını, başarılı ve mutlu olup olamayacağını ve hayat tarzını her açıdan etkilemektedir (Yeşilyaprak, 2003). Meslek seçiminde yetenek, değerler, aile, ilgi, öz yeterlilik ve rastlantı faktörleri etkili olmaktadır.

- Yetenek: Kişinin doğuştan sahip olduğu özellikleri doğrultusunda kalıcı olarak bilgi ve beceriyi öğrenmesi ile yetenekleri ortaya çıkar. Bireyin sahip olduğu yetenekleri ile gelecek hakkında çıkarım yapmak mümkündür (Kuzgun, 2001). Ortaya çıkan yetenekleri doğrultusunda bireyin meslek seçimi yapması, mesleğinde ön plana çıkmasını sağlayan önemli bir faktördür.
- Değerler: Yaşamın her alanında kültürel ve değerler bireyleri yönlendirmektedir. Meslek seçiminde eğitim, maaş, statü, saygınlık, özgüven gibi değerler rol oynamaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004).
- Aile: Meslek seçiminde etkili olan faktörlerden biri de ailenin, sosyal ve ekonomik düzeyi ile eğitim durumudur. Ailelerin düzeyleri kişilerin ilgi alanlarına yönelmesi konusunda etkili olmaktadır (Kuzgun, 2001).
- İlgi: Kişilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmalarıyla meslek seçimi bağlantılıdır. Kişilik özellikleri, ilgi ve yeteneklerine hâkim olan birey kendine uygun mesleği seçmektedir (Balta, 1999).
- Öz yeterlilik: Gelişim süreçleriyle birlikte olgunlaşan ve kendini tanıyan birey yeterliklerine uygun meslek seçmektedir (Dağ, 2010).
- Rastlantılar: Meslek seçiminde, hangi alana yönelmemiz gerektiğinde kararsız kaldığımızda, kendimizin ilgi, yetenek ve becerilerinin tam olarak farkında olmadığında bireyin karşısına çıkan mesleği seçebilmesidir (Razon, 1983).

Bireyler mesleklerini yaparken diğer insanlar ile etkileşimleri sonucu elde ettiği görev ve roller ile bir kimliğe sahip olurlar. Mesleki kimlik yapılan işin ne olduğu, diğer bireyler tarafından nasıl göründüğü, mesleğin gerektirdiği rolün ve ihtiyaçların bireyin davranışlarına yansımasıdır (Yılmaz, 2011). Maclure (1993) mesleki kimliği, bireyin mesleki ilişkilerde, mesleğin yapıldığı alanlar ve durumlarda kendisini ifade ettiği, durağan olmayan bir varlık olarak tanımlamaktadır. Mesleki kimlik, mesleğin gerektiği bilginin etkisi,insan ilişkileri ve konu alanı bilgisi gibi birçok bilgi kaynağını içeren benlik kavramını içine alan karmaşık bir yapıdır (Beijaard vd., 2004). “Mesleki kimlik, değer, inanç, özellik ve deneyimlere dayanan mesleki öz” (Slay ve Smith, 2011, s. 85) olarak tanımlanabilir. Mesleki kimlik mesleki deneyimleri yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak da kabul edilebilir (Kerby 1991).

Mesleki kimlik bireyin kişisel kimliği ile mesleki ve meslek ile ilgili konuları arasında gerçekleşen dinamiklerden oluşmaktadır. Mesleki kimliğin oluşumu üç temel şekilde gerçekleşmektedir (Slay ve Smith, 2011). Bu aşamalardan birincisi mesleki

kimliğin bir meslekle ilgili anlamlar hakkında bilgi verilen sosyalleşme sürecinin sonucu oluştuğu, ikinci olarak bireylerin mesleki geçiş dönemlerinde mesleki kimliklerinin ayarlandığı ve uyarlandığı ve son olarak Schein'in (1978, akt. Slay ve Smith, 2011) de belirttiği gibi hayatın yanı sıra iş deneyimlerinin de kişinin önceliklerinin ve kendini anlayışının netleşmesini sağlayarak mesleki kimliği etkilediği söylenebilir. Mesleki kimlik zamanla, kişilerin önemli tercihlerini, yeteneklerini ve değerlerini etkileyen çeşitli deneyimler ve anlamlı geri bildirimlerle oluşmaktadır. Bu nedenle mesleki kimlik, bireyin meslek öncesi ve meslek hayatı başlarında daha uyarlanabilir ve değiştirilebilir niteliktedir (Schein, 1978). Bireyin meslek hayatı öncesinde ve sonrasında geçirdiği deneyimler mesleki kimliğini meydana getirir. Mesleki kimlik, yapılan işi doğru bir şekilde yerine getirme sorumluluğu ile geliştirilen benlik olup bireyin kariyeri boyunca gelişimi devam eden bir süreçtir (Sachs, 2001).

Mesleki kimlik bireyin mesleki deneyimleri sonucu elde ettiği sosyal kimliğin uzantısı şeklinde düşünülebilir. Bireyin meslek sahibi olması bireyin benlik yapısını şekillendirdiği, başkalarının da birey hakkında düşüncelerini etkilediğini söylemek mümkündür. Bireyin sahip olduğu meslek, kimliğini geliştiren ve şekillendiren bir yapı göstermektedir (Connelly ve Clandinin, 1999). Mesleki kimlik bireyin sahip olduğu kimliğin bir alt alanı olarak düşünülebilir. Bireyin sosyal veya rol kimliği olarak mesleki kimliği, bireyin kendisini anlamlandırmasının ve tanımasının bir yolu olması ve çalışma tutumlarını, duygu durumlarını ve davranışlarını şekillendirmesi nedeniyle oldukça önemlidir (Siebert ve Siebert, 2005). Mesleki kimliğin oluşumunun her aşamasında bireyin sosyal çevre ile yapmış olduğu etkileşimler ön plandadır. Etkileşimler sonucu meydana gelen mesleki kimlik süreci bireyin kendi davranışlarını ve öz benliğini içselleştirmesini kapsamaktadır (Jacox, 1973).

Genel olarak mesleki kimliğin, mesleki bağlamda kendimizi nasıl algıladığımızı ve bunu başkalarına nasıl anlattığımızı açıklayan kavram olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mesleki kimliğin sabit bir durum değil; devam eden, geliştirilebilen bir yorumlama, kişiselleştirme ve içselleştirme sürecidir. Bu süreç bireyin yaptığı işi benimsemesi veya o işte başarılı olması bakımından oldukça önemli olabilir (Hall, 2002). Dolayısıyla mesleki kimliğin bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Her meslek mensubu birey ait olduğu toplum içinde mesleğini yaparken bir mesleki kimliğe sahip olmaktadır (Özdemir, 2010). Öğretmenlik de eğitim ve öğretim

ile ilgili özel bir uzmanlık mesleğidir ve mesleği yapan öğretmenler bir mesleki kimliğe sahip olmaktadır.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sisteminin sonunda ortaya çıkan öğrenme ürünlerinin niteliğini etkileyen en önemli etkenlerden biri de öğretmendir. Öğretmen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları yapan ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir etkendir (Varış, 1973). Öğretmen güvenilir kişi, yedek veli, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balcı, 1991). Öğretmen, talebelerinin davranış ve tutumları üzerinde çalışır, eğitim verdiği öğrencilerin, daha önce saptanmış olan hedeflerini elde etmesine yardımcı olur ve onların olması gereken davranış durumlarına sahip olmasını sağlar (Başaran, 1996). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'n 43. maddesine göre öğretmenlik; genel kültür, pedagojik formasyon ve eğitimle sağlanan uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmen, topluma karşı bir neslin öğrenmesi gereken bilgileri aktarma sorumluluğunu alan kişi, öğretmenlik mesleği ise bilgiyi aktarabilme işinin gerçekleştirildiği mesleği ifade etmektedir (Demirel ve Kaya, 2002).

Öğretmenlik mesleği genel olarak çok boyutlu bir meslek olarak kabul görmektedir. Öğretmenlik sadece eğitim ve öğretime yönelik olgular değil yönetim görevini de üstlenmektedir (Karslı ve Güven, 2011). Öğretmenlerin görevi öğrencilerde istenilen davranışı oluşturma, öğretim faaliyetlerini planlama, düzenleme, eğitim yapılacak ortamı hazırlama, faaliyetleri uygulama ve değerlendirmedir (Asan, 1998). Öğretmenler öğrencilere, bilgi vermek, konuyla tanıştırmak, ölçme ve değerlendirmelerini yapmak, öğrencilerin konuları iyi anlamalarını sağlamak için destek verme görevlerini yerine getirirler (Kıroğlu, 2014). Nitelikli insan yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmesinde, toplumun kalkınmasında, toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında öğretmenler önemli bir konuma sahiptir (Özden, 2005).

Öğretmenlik bütün toplumlarda özel, kutsal ve saygın bir meslek dalı olarak kabul edilmiştir. Mesleğin bu gerekliliği ve özel oluşundan dolayı; öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlik, kendine ait uzman alanı ve eğitimi olan bir

meslektir (Aydın, 2009). Bir öğretmenin öğrenmeyi sağlaması için alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi gibi yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Erden, 1995). Öğretmenlerin iyi yetişmesi, sabırlı olması, öğrenenler üzerinde kontrolü sağlayabilmesi, iyi bir rehber olması, kendini güncellemesi, öğrencilerle işlevsel bir iletişim kurması hem eğitimin kalitesi açısından hem de bireylerin topluma kazandırılması açısından önemlidir (Şişman, 2006; Kara, 2012).

2.2.1. Öğretmenlik Meslek Kimliği

Öğretmenlerin mesleki kimliği ayrı bir araştırma alanı olarak 1970'li yıllardan sonra ortaya çıkmış ve öğretmenin profesyonelliği, öğretmenlik işi ve iş alanıyla ilişkilendirilmiştir (Rus vd., 2013). Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dilbilim gibi farklı bilim dalları tarafından çalışılan disiplinlerarası bir kavramdır (Atmaca, 2017).

Beijaard ve diğerlerine (2004) göre mesleki kimlik kişinin kendisini öğretmen olarak nasıl gördüğü, dinamik, hayat boyu süren, içinde bulunan bağlama göre değişen ve şekillenen bir yapıdır. Lasky'ye (2005) göre öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına kendilerini nasıl tanımladıkları ile ilgili bir kavramdır. Timoštšuk ve Ugaste (2010), öğretmenlerin mesleki kimliğini, bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki sahip olduğu bilgisi biçiminde tanımlamıştır. Zembylas'a (2003) göre öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenin kendisini nasıl tanımladığı, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğu, sahip olduğu kimliğini öğretim faaliyetlerini tasarlarken ve öğretim yaparken nasıl kullandığının bir toplamıdır. Sachs'a (2005) göre öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleklerinde, nasıl bir öğretmen olacakları, hangi yöntem ve yolları izleyecekleri gibi kendileri ve toplumdaki yerleriyle ilgili fikirlerini oluşturmalarını sağlayan bir çerçevedir. Mockler (2011) öğretmenin mesleki kimliğini değişen, bünyesinde farklı kimlikleri barındırması nedeniyle parçalı, değişken, zaman zaman kendi tarafından zaman zaman ise başkaları tarafından yönlendirilen bir kavram olarak tanımlamıştır. Öğretmenin mesleki kimliği siyasi, sosyal, kültürel boyutlar ile mesleki süreç arasındaki senaryoların bir birleşimi olarak dinamik bir yapıya sahiptir (Day ve Kington, 2008). Kısaca öğretmenlerin

mesleki kimliği, bireysel özellikleri ve toplum içindeki etkileşimleri ile kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıkları ile ilgili dinamik bir kavramdır.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri içsel ve dışsal birçok faktörden etkilenerek oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde, öğretim hayatı boyunca karşılaştığı öğretmenler ve onlarla yaşadıkları tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum ve ailenin beklentilerinden etkilenmektedir (Dilci ve Gür, 2008). Aykaç ve diğerleri'ne (2017) göre, bireyin sosyal çevresinin, sahip olduğu bireysel özelliklerin, yükseköğrenim öncesi eğitim hayatının, öğretmenlik deneyim uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişimini etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunda lisans döneminde almış oldukları derslerin, aile etkisinin, okul deneyiminin ve çocukluk döneminde geçirilen öğrenme deneyimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir (Knowless,1992; akt. Alptekin-Yolcu, 2018). Nias'a (1987) göre ise, sınıf içinde öğretmen ve öğrencinin birbiri hakkında ne düşündüğü; sınıf dışında ise toplumdaki bireylerin beklentileri, toplumsal baskı ve gereklilikleri öğretmenin mesleki kimliğini etkilemektedir. Bunların yanında öğretmenin tutumları, inançları, öğretmenlikle ilgili düşünceleri, öğretmenin sosyoekonomik düzeyi, içinde bulunduğu bağlam gibi faktörler de öğretmen kimliğini şekillendiren faktörlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olan faktörlerden birisi öğretmenin çalıştığı okul ortamıdır. Okul ortamına dâhil olan öğretmen belirli bir grubun üyesi olarak diğer bireyler ile etkileşim kurmaktadır. Okulda yaşanılan süreçler, uygulamalar bireyin mesleki kimliğini etkilemektedir (Akerson vd., 2014). Öğretmenlerin okulda üstlendikleri görev ve sorumluluklar kimlik yapısında farklılaşmalara yol açmaktadır (Avraamidou, 2014). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde okul yönetiminin, meslektaşlar tarafından kabul görme, desteklenme ve öğrencilerle kurulan iletişimin de etkisi bulunmaktadır (Akerson vd., 2014). Mesleki kimliği etkileyen bir diğer etken de öğretim bağlamı veya öğretim deneyimleridir. Kabilan'a (2007, akt Lim, 2011) göre, öğretmenler öğretim sürecinde elde ettiği temel pedagojik ve içerik bilgisi ile uygulamaların farkına vararak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin olumlu veya olumsuz tutum ve inanç geliştirerek mesleki kimliklerini geliştirirler. Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini etkileyen faktörlerden birisi de öğretmen eğitimi bağlamıdır. Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme kurumları tarafından sağlanan alan deneyimi, alan bilgisi, iş ortamı desteği, öğretmen adaylarının

mesleği tanımalarını sağlayarak kimlik gelişimine yardımcı olmaktadır (Anspal vd., 2012; Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu bağlamda öğretmenler, öğretmen eğitimine gelmeden önce sahip olunan inançlar, demografik ve kişisel özellikler, mesleğini yaparken yaşadıkları deneyim ve süreçler sonunda ürün değişkenlerine göre mesleki kimliklerini geliştirmektedirler.

Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecinde toplumsal, özel, bireysel ve işbirlikli süreçlerle, mesleki kimliğin bu süreçlerde devam eden etkileşimi ile yapılandırıldığını belirtmiştir. Eren ve Çetin'e (2018) göre, öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Bireysel boyut bireylerin öğretmen olarak kendileriyle ilgili düşüncelerini, beklentilerini, öğretmenliği nasıl algıladıklarına yönelik kişisel yargıları, inançları, tutumlarını içeren boyuttur. Sosyal boyut ise, öğretmenlerin toplumdaki diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda oluşan meslekleri ile ilgili algıları içermektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri bireysel farklılıklar nedeniyle değişebileceği gibi toplumdaki diğer ortak bireyler ile etkileşimleri sonucunda oluşabileceği için benzerlik gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerin yanında, mesleki kimliğin yapısını oluşturan değişkenler de bulunmaktadır. Lasky (2003), öğretmenlerin mesleki kimlik yapısının bağlılık, bilgi, inanç, değer, duygusal iyi olma ve incinebilirlik kavramlarının mesleki kimliği oluşturduğunu belirtmiştir. Bukor'a (2015) göre ise, öğretmenlerin öğretime dair bilgi, inanç, duygusal deneyim ve hislerin mesleki kimliğin boyutlarını oluşturmaktadır.

Hong (2010), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin değer, öz yeterlik, mesleki bağlılık, duygular, bilgi-beceriler ve mikro politikalar olmak üzere altı değişkenden oluştuğunu belirtmektedir. Mesleki kimlik göstergelerinden değer, öğretmenin sahip olduğu inancı, öz yeterlik, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri ile bir görevi yerine getirmeyi; mesleki bağlılık, öğretmenlerin mesleğine karşı adanmışlığını; duygular, öğretmenlerin mesleğine karşı hislerini; bilgi ve inançlar, öğretim sürecinde sahip olunması gereken bilgiyi ve süreçleri; mikro politikalar ise öğretmenin çalıştığı kurum içindeki yönetim ile karşılıklı etkileşimi ve okuldaki güç ilişkisini içermektedir.

Kelchtermans'ın (1993) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki kimliklerinin özünün öz-imge, özsaygı, iş için güdülenme, görev algısı ve geleceğe bakış

kavramlarından oluştuğunu belirtmektedir. Kelchtermans'a (1993) göre benlik algısı, öğretmenin kendini nasıl tanımladığıdır. Benlik saygısı, öğretmenlerin kendilerini, mesleki olarak değerlendirmelerini ifade eder. İş motivasyonu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde, mesleğe devam etmelerinde ya da meslekten ayrılmalarına ilişkin düşünce yapılarının oluşmalarında etkilidir. Görev algısı, öğretmenin kendi görevini tanımlama biçimidir. Geleceğe bakış açısı ise öğretmenlerin gelecekteki mesleki gelişimi ve bu konuda beklentilerini içerir.

Lamote ve Engels'e (2010) göre, öğretmenlerin mesleki kimliği öz yeterlik, mesleki bağlılık, mesleki yönelim ve görev algısı boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yönelimleri öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yaptığı işbirlikli çalışmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri, velilerle ve diğer kişilerle birlikte hareket etmeleri ile oluşmaktadır. Görev algısı; öğretmenin öğrenciler ile ilgili tasarladığı başarı beklentisi ile ilişkilidir. Öz yeterlik; öğretmenin yeteneklerini yargılanması sonucu oluşan düşünceleri içermektedir. Mesleki bağlılık ise öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin farkına varılması, öğretmenlik mesleğine karşı engellerin ve güdülenmelerin neler olduğunun anlaşılması ile ilişkilidir.

Öğretmen kimliğinin gelişiminin çok yönlü ve dinamik bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen olmak, kişinin bulunduğu bağlamlar doğrultusunda yeniden yapılandırdığı sürekliliği olan bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki kimliği toplumsal bağlamda öğrenciler ve meslektaşlarla olan anlık etkileşimler, görev ve sorumlulukların uygulanması aşamasında meydana gelen değişimler öğretmen kimliğini etkileme potansiyeline sahiptir. Bireysel bağlamda ise öğretmenin kendisi ve mesleği ile ilgili duygu, düşünce ve beklentileri mesleki kimliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimlikleri, mesleki gelişim ve öğretim ile ilgili uygulama ve istekliliklerini etkilemektedir (Beijaard vd., 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerini, öğretim süreci uygulamalarını, karşılaştıkları problem karşısında izledikleri yol ve çözüm önerilerini, eğitim alanında meydana gelen değişikliklere karşı bakış açılarını ve mesleğin getirmiş olduğu sorumlulukları yerine getirme biçimlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin her birinin bir mesleki kimliğe sahip olmasına rağmen öğretmenlerin mesleki görevlerin yerine getirirken farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimlikler benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılarak mesleki kimlik tipolojileri oluşturulmuştur.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri

Sosyoloji başta olmak üzere sosyal bilimlerde kullanılan tipoloji, benzerlik ve farklılıklar üzerine kullanılan sınıflayıcı bir kavramdır. "İnsan tiplerini belirleme ve ayırt etme yöntemi" (TDK, 2005, s. 1983) olarak tanımlanan tipoloji kelimesi Fransızca kökenlidir. Max Weber tarafından geliştirilen tipoloji oluşturma geleneği, sosyal bilimciler tarafından olay ve olguları incelerken kullanılmaktadır. Bir araştırma ve açıklama yöntemi olarak tipoloji, nesneleri, grupları, davranış şekillerini ve kültürel değerleri kategorik hale getirerek iki veya daha fazla ideal tip dizisi olarak vurgulanmaktadır. Sosyolojik açıklamanın ilk basamağı olgular arasında gözlemlenen tipik özelliklere göre tür ve tiplere ayırmaktır (Kirman, 2003). Bauman'a (2003) göre sınıflandırılan özne, belirli bir gruba ait ve aynı zamanda toplu olarak başka varlıkların karşıtı olan ayrı ve farklılaşmış varlıklardan oluşmaktadır. Patton'a (2014) göre ise tipolojiler, ideal tip veya örnekleyici uç noktalar üzerine kurulu parçalara ayrılmış kategorileri sınıflama sistemleridir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, belli özelliklere göre sınıflandırarak bir kimlik tipolojisi ortaya konulmaktadır. Sachs'a (2001) göre, öğretmenin sahip olduğu geçmiş deneyimleri, aldığı eğitim, içinde bulunduğu bağlam ve politik çevre öğretmenin mesleki kimliğini, kimlik oluşumunu ve kimliğin yeniden oluşumunu doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerde teknisyen ve aktivist olmak üzere iki tür mesleki kimlik tipolojisi oluşmaktadır.

Teknisyen öğretmen kimliği neoliberalizm politikalar etkisiyle öne çıkan kimlik haline gelmiştir. Yönetim tarafından verilen görevleri yerine getiren, öğrencileri iyi yöneten, topluma hesap verebilmek için başarılarını belgelendiren öğretmen tipidir. Öğretmenin kendini başarılı atfedebilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencilerin standart hedefleri gerçekleştirmiş olması gerekmektedir (Day ve Sachs, 2004). Eğitim ortamlarında meydana gelen rekabet anlayışı öğretmenleri etkili, rekabetçi ve hesap verici duruma getirmektedir. Bu bağlamda teknisyen öğretmen işbirliği yerine rekabetçi, bireyselci, kontrol mekanizması yüksek, düzenleyici, mesleki rolü başkaları tarafından tanımlanmış, yarışmacı öğretmen tipidir (Sach, 2001). Teknisyen öğretmen kimliğine sahip öğretmenler yönetimin belirlediği amaçları net bir şekilde karşılamak için etkin bir şekilde çalışır. Yönetim kültürüne bağlı olan teknisyen öğretmen uygun görülen

öğretim programlarını uygulayan, öğrenciyi sınava hazırlayan, kendilerinden istenen rolün dışına çıkmayan öğretmenlerdir (Sachs, 2003).

Aktivist öğretmen kimliğinin temelinde eğitime ilişkin demokratik söylemler bulunmaktadır. Aktivizm çevreyi korumak, insan haklarını savunmak, savaşları önlemek gibi bazı politik olayları basit girişimlerle ya da sıra dışı eylemlerle savunarak toplumu politik davranış yoluyla daha iyi hale getirmek olarak ifade edilmektedir (Klar ve Kasser, 2009). Aktivist kimliğin oluşmasını sağlayan koşullar demokratik yaşamı destekleme, insanlığın bilgi sahibi olmasını sağlayacak bilgilere önem verme, bireyin politika ve sorunları değerlendirmede eleştirel bakış açısını kullanımını destekleme, bireylerin ve azınlıkların haklarını korumayı amaçlayan söylemler şeklinde sıralanabilir (Apple, 2013). Bu bağlamda aktivist öğretmen kimliği eşitsizliği, baskıyı ve yozlaşmayı ortadan kaldırarak demokratik ilkelere dayalı, anlaşmalı, işbirliğine dayalı, stratejik ve taktiksel, sosyal açıdan kritik ve gelecek odaklıdır (Sachs, 2001).

Kumaravadivelu (2003), genel eğitim ve dil öğretimi alanındaki alanyazından yararlanarak pasif teknisyen, yansıtıcı uygulayıcı ve dönüştürücü entelektüel öğretmenler olarak üç farklı öğretmen tipolojisi belirlemiştir. Pasif teknisyen öğretmen Sachs'ın (2005) teknisyen öğretmen tipi ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere bir paket halinde sunulan içerik bilgisinin pasif uygulayıcısı rolündedir. Yansıtıcı uygulayıcı öğretmenler pasif teknisyen öğretmenlerin aksine bilginin pasif vericisi konumunda değildir. Düşünen, bilgi üreten, eleştirel ve yaratıcı düşünen, problem çözen öğretmen tipidir. Dönüştürücü entelektüel öğretmenin ise en önemli rolü değişim içinde olmasıdır. Henry Giroux (1998) ve Peter McLaren (1998) gibi eleştirel pedagoglar olarak adlandırılan eğitimci grubunun çalışmaları sonucu ortaya çıkan dönüştürücü entelektüel öğretmen tipi öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı karşılaştığı problemlere yönelik araştırma becerilerini geliştirmeye ilişkin çalışmalar yapar. Öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasına önem verir. Ders planlama ve öğretim programı uygulama sürecinde meydana gelebilecek değişimlerden dolayı doğaçlama söz konusudur (Kumaravadivelu, 2003).

Beijard ve diğerleri (2000) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin mevcut algılarından yola çıkarak beş öğretmen mesleki kimlik tipolojisi belirlemiştir. Bunlar konu uzmanı olarak öğretmen, pedagojik uzman olarak öğretmen, didaktik uzman olarak öğretmen, uzmanlıklar arası denge kurabilenler ve iki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenler şeklindedir. Konu uzmanı öğretmen alanı ile

ilgili kavramlara ilişkin derin bilgiye sahiptir. Konuları iyi bir şekilde açıklayarak öğrencilerin kavramlara ilişkin bilgilerini geliştirir ve kavram yanılgılarını teşhis edebilir. Pedagojik uzman olarak öğretmen öğrencilerin konu bilgisinden ziyade pedagojik gelişimine ve ihtiyaçlarına önem verir. Öğrencilerin gelişim ihtiyaçları, iletişim becerileri, kişisel veya özel problemleri ile ilgilenir. Didaktik uzman olarak öğretmen öğretimin gerçekleştirilmesi, planlanması ve değerlendirilmesi aşamasında öğretim modellerine önem verir. Öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrencilerin bilgiyi kendilerinin inşa etmesine yardımcı olur. Öğrenci merkezli öğretim yapan öğretmen az bilgi ile öğrencinin bilgiye ulaşmasına sağlar. İki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenlerden hem konu alanında hem de didaktik uzmanlıkta yüksek puan alanlar okulların sosyal ve duygusal konular için tasarlanmadığını, pedagojik becerilerin önemli bir konuma sahip olmadığını belirtmişlerdir. Hem konu alanında hem de pedagojik uzmanlıkta yüksek puan alan öğretmenler, çalışmalarının özü olarak bilgi aktarımına dikkat çekmişlerdir.

Brown ve Heck (2018) öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunu incelediği araştırmasında değiştiren, harmanlayan, ayrıcalıklı kimlik olmak üzere üç mesleki kimlik tipolojisi belirlemişlerdir. Değiştiren kimliğe sahip öğretmen, öğrencilerin sınıf dışında sahip oldukları bakış açılarını, sahip oldukları değer ve dil bilgisini değiştirir. Öğretmen, öğrencilerin sahip olduğu mevcut konuşma ve düşünme biçimlerini geliştirmek ve değiştirmek için köprü işlevi görür. Harmanlayan kimliğe sahip öğretmen, öğrencilerin ilgi alanları ile öğretim programını ile harmanlayarak öğrencilere uygun hale getirir. Öğretmen sınıf içinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim programını öğrencinin ilgi, yetenek ve amaçları doğrultusunda harmanlar. Ayrıcalıklı kimliğe sahip öğretmen, öğrencilerin ayrıcalıklı bir kimlik oluşum sürecini destekler. Bir varlığı diğerine göre ayrıcalıklı kılmak için durumsal ve bağlama özgü gerekçeleri vurgulayarak sadece öğrenme sürecinde değil okul ve sınıf ortamlarına uyum sağlama süreçlerini de kapsayarak öğretim uygular.

Canrinus ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, tatminsiz ve motivasyonsuz kimlik profili, motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olmak üzere üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bu kimlik profillerine sahip öğretmenlerin, iş tatmini, sınıf öz yeterliği, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini, duygusal mesleki bağlılık ve motivasyon seviyesindeki değişim açısından farklı özelliklere bağlı olarak mesleki

kimliğin göstergeleri farklılaşmaktadır. Tatminsiz ve motivasyonu düşük kimlik profiline sahip öğretmenler, motivasyon seviyeleri düşük düzeyde olup iş tatmini, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini ve duygusal mesleki bağlılık boyutlarında ortalamaları en düşüktür. Motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı kimlik profiline sahip öğretmenler, motivasyon, iş tatmini, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini ve duygusal mesleki bağlılık boyutlarında olumlu sonuç elde etmişlerdir. Yeterliklerinden şüphe eden kimlik profiline sahip öğretmenler, sınıf öz-yeterliği konusunda en düşük ortalamaya sahipken maaştan tatmin konusunda en yüksek ortalamaya sahiptir.

Dilci ve Gür (2008), öğretmen adaylarının söylem ve anlatı analizleri sonucu öğretmen adaylarının demokrat öğretmen, profesyonel öğretmen, lider ve örnek öğretmen, idealist-adanmış öğretmen olmak üzere dört öğretmen kimliğini benimsediklerini ifade etmiştir. Demokrat öğretmen, sınıf içinde ve sınıf dışındaki uygulamalarda demokrasiyi benimseyen, uygulayan, bir birey olarak öğrencilere değer veren, eşitlik anlayışına sahip öğretmen kimliğidir. Okul ve sınıf kurallarını öğrencilerin benimsemesini sağlayarak derslerinde her öğrencinin anlayacağı şekilde sade ve anlaşılır bir dil kullanır. Profesyonel öğretmen, işini okul ile sınırlı tutarak öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak benimseyen öğretmen kimliğidir. Kişisel gelişimine önem veren, işini kurallarına uygun olarak yaparak işin gereklerini yerine getiren öğretmen kimliğidir. Lider ve örnek öğretmen, öğrencilerini geleceğe hazırlamak amacıyla iyi bir eğitim veren öğretmen kimliğidir. Bu süreç içinde toplumsal değişim ve ilerleme için liderlik yaparak öğrencilerine ve topluma örnek olan öğretmendir. İdealist- adanmış öğretmen, karşılaştığı zorluklara rağmen işini en şekilde yapmaya çalışan, gerektiği durumlarda kendinde ödün veren, fedakâr öğretmen kimliğidir. Araştırmada, aynı zamanda öğretmen adaylarının farklı zamanlarda farklı kimlikleri benimsemeleri nedeniyle, mesleki kimliğin zaman, şart ve sebeplere bağlı olarak değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atik (2022), tarafından öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelendiği araştırmada alanyazında yapılan öğretmenlik meslek tipolojilerinden yola çıkarak öğretmenlerin teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen olarak dört farklı tipolojiye ayrıldığını belirtmiştir. Atik (2022), kimlik tipolojileri sınıflandırılırken Sachs'ın (2001, 2005) teknisyen ve aktivist öğretmen mesleki kimlikleri sınıflaması temel almıştır. Kültürel bağlam açısından daha anlaşılır

kılmak amacıyla aktivist öğretmen kimliğini sosyal, entelektüel ve eleştirel kimlik olarak üç ayrı kimliğe ayırmıştır. Kimlik tipolojilerinin oluşturulmasında Yıldız'ın (2014) ifade ettiği gibi tarihsel süreç içerisinde öne çıkan 'idealist, devrimci ve sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen' sınıflaması etkili olmuştur.

Oluşturulan sınıflandırma ile öne çıkan, diğerlerinden ayıran belirgin kimlik özellikleri bulunmaktadır. Teknisyen kimliğe sahip öğretmenler eğitim ortamlarının bütün süreçlerinde meydana gelen durum veya yenilikleri sorgulamadan benimseyen, görev tanımı içinde bulunmayan görevleri de yerine getiren, çoğunluk kararına uyan, yaptığı çalışmaları hesap verilebilirlik açısından belgelendiren, işbirliğinden çok rekabete önem veren öğretmen tipidir. Birincil görevi bilgi aktarma olan teknisyen öğretmen kendisine verilen öğretim programını değişiklik yapmadan uygular. Öğretim programını verilen süreç içinde tamamlamaya çalışan teknisyen öğretmen, öğrencilerin akademik başarısını önemser. Teknisyen öğretmen başarısının ölçütü olarak öğrencilerin akademik anlamda göstermiş olduğu başarıyı esas alır.

Sosyal kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, derslerinde göç, yoksulluk, işsizlik gibi toplumsal olaylara ağırlık vererek öğrencilerin sosyal anlamda gelişimini destekler. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, bireysel gelişimleri, hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler düzenler. Gezi, spor gibi eğitim öğretime katkı sağlayacak etkinlikler düzenleyerek nitelikli bir eğitim gerçekleştirmeye çalışır. Meslektaşları ile işbirliğinin yanı sıra sivil toplum kuruluşları ile etkinliklere katılır. Velileri ve çevreyi bilgilendirici etkinliklerde bulunarak demokrasi, eşitlik, adalet gibi değer çalışmaları yapar.

Entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, öğrencilerin faydasına olduğuna inandığı bilgileri hâlihazırda bulunan öğretim programının dışına çıkarak paylaşan öğretmen olmalarıdır. Bu öğretmenler ilgi alanları ve entelektüel birikimleri için okumalar yapar. Tiyatro, sinema, konser, müze ziyareti gibi sanatsal etkinlikleri katılmanın yanı sıra müzik, resim ve edebiyat gibi alanlara ilgi duyar. Eğitim politikalarına karşı farklı bakış açıları geliştirerek fikirlerini meslektaşları ile tartışır. Makale, kitap gibi ürünler ortaya koyarak entelektüel birikimini ve tecrübesini paylaşarak her türlü öğrenme ve öğretme fırsatını değerlendirir.

Eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, eğitim sistemi içinde mevcut durumu veya yapılan yenilikleri sorgulayan, eleştiren öğretmen olmalarıdır.

Öğrencilerin eleştirel bakış açılarının gelişimini önemseyen eleştirel öğretmen öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine ve aykırı düşüncelerini dile getirmelerini sağlayacak uygun ortam yaratır. Alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını önemser. Otoritelerin almış olduğu kararları sorgulayarak çoğu zaman çoğunluğun kabul ettiği durumlardan bağımsız hareket eder. Doğru olduğuna inandığı uygulamaları otoritelere rağmen yerine getirmeye gayret eder (Sachs, 2005).

Araştırma sürecinde ele alınan dört kimlik tipolojisi incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalma davranışlarına ilişkin kimlik göstergelerinin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.4. Eğitim Programı

M.Ö. birinci yüzyılda iki tekerlekli yarış arabalarının yarıştığı oval biçimindeki koşu pisti anlamında kullanılan program (curriculum) kavramı günümüzde soyut bir anlam kazanarak eğitimciler tarafından ‘izlenen yol’ olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2005; Oliva, 2009). Kelimenin etimolojik yapısından dolayı eğitimci, yazar ve düşünürler tarafından izlence olarak kullanılmaktadır. Program kavramı ile ilgili alanında çalışan uzmanlar tarafından ortak net bir tanım yapılmamıştır (Wiles, 2009). Program kavramının kapsamlı ve çok boyutlu olmasından dolayı tanımında güçlükler ve çeşitlilikler bulunmaktadır (Erden, 1998). Sınırlarının belli olmaması sebebiyle program kavramı farklı şekillerde yorumlanmıştır.

Eğitim alanında ortak bir payda oluşturmak, etkililiği ve verimliliği arttırmak için programlara ihtiyaç vardır (Ertürk, 1984). Program, belirlenen amaçlar ve ilkeler çerçevesinde eğitim sürecinde kullanılabilecek içerik, yöntem, materyal ve değerlendirme ölçütlerini kapsayan bütün olarak ifade edilir (Gözütok, 2003). Türk Dil Kurumu sözlüğünde program yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek, izlence; okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Uşun (2016) program kavramını; bir işin neden yapılacağını, yapılacak işin sırasını, kimin, nerede, ne zaman ve ne şekilde yapılacağını önceden gösteren bir çizelge olarak tanımlamıştır. Program kavramı okulda öğretilen, konu, içerik, materyal, ders, çalışma

alanı, okulda meydana gelen her şey, okulda planlanan her şey, öğrencilerin okulda edindikleri bir dizi deneyim şeklinde ifade edilmiştir. Eğitim alanında kullanılan program kavramı soyut bir kavram olmasına rağmen çok sayıda işleme maruz kaldığı için somut bir ürün olarak algılanmaktadır.

Türkiye'de eğitime ilişkin program kavramı kullanımında ortak bir tanım yapılmadığı için 'müfredat programı', 'öğretim programı', 'ders programı', 'okul programı', 'öğretme ve öğrenme programı', 'yetişek' ve 'eğitim programı' gibi kavramlar birbirleri yerine kullanılmıştır (Hesapçıoğlu, 1994). Program kavramı kapsam bakımından eğitim programı, öğretim programı ve ders programı şeklinde genelden özele doğru sınıflandırılmaktadır.

Eğitim programı, toplumun sahip olduğu değerleri gelecek nesillere aktarmak için kullanılan geniş sosyal ve toplumsal anlaşmayı yansıtan politika beyanı olan çok boyutlu bir kavramdır. Eğitim programı toplumların kültürel, siyasi, toplumsal, felsefi, ekonomik, dini, ideolojik alanlardaki beklentileri ile bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak harmanlanmış, istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan yaşantıları içinde barındırır (Demirel, 1999; Ertürk, 1979; Olivia, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2017; Sarıgöz, 2016; Varış, 1988).

Eğitimin planlı, düzenli ve sistemli ilerleyebilmesi için programların geliştirilip uygulanması gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecine yön veren eğitim programının iyi algılanması, amacına uygun kullanılması gerekmektedir. Eğitim sistemine işlerlik kazandıran eğitim programları sistem içerisinde kilit işlevi görmektedir (Erden, 1998; Gültekin, 2017). Eğitim programı, eğitim kurumlarında, sınıf içi ve sınıf dışı yapılacak tüm eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili belirlenen amaç ve ilkeleri gerçekleştirecek olan dersler, konular, süreler ve sıralamalar hakkında bilgilerin tamamını içeren eğitim rehberidir.

Eğitim programı insan davranışlarını ekonomik, politik ve sosyal anlamda etkinlikler yoluyla geliştirmek için kullanılan bir araç olarak görülmektedir (Özdemir, 2009). Pratt (1980) ise öğretim etkinliklerini örgütleme takımı olarak ifade etmektedir. Oliver (1977) eğitim programının çalışma, yaşantı, hizmet ve örtük (ders dışı etkinlikler) program olmak üzere dört unsurdan oluştuğunu ifade etmektedir.

2.4.1. Öğretim Programı

Alanyazında birçok araştırmada eğitim programı ve öğretim programı karıştırılmakta ya da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Demirel, 2015). Benzer fakat birbirinin aynısı olmayan iki kavramdan öğretim programı eğitim programının alt boyutunu oluşturmaktadır. Öğretim programı, "öğrenme-öğretme sürecinde yapılan tüm etkinlikleri kapsayan ve eğitim programı çerçevesinin içinde yer alan önemli bir alt boyuttur" (Varış, 1998, s.19). Öğretim programı "eğitim programında belirlenen hedef ve amaçlar doğrultusunda kategorize edilen bilgi ve becerilerin bulunduğu plandır." (Küçükahmet, 1996, s.6). Demirel (2015) ise öğretim programını; okul içinde ve okul dışında bireylerde istendik davranış değişikliklerini meydana getirebilmek için planlanan ve uygulanan etkinlikler bütünü şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programı çerçevesinde, programda bulunan derslerin amaçları doğrultusunda hedeflenen kazanımları, hedeflenen kazanımların öğretilmesinde kullanılacak olan içeriği ve öğrenme öğretme sürecinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini gösteren kılavuz niteliğindedir (Özçelik, 2014).

Öğretim programı eğitim sistemi içerisinde rehber işlevi görmektedir. Veli, öğrenci ve öğretmenlere yol gösteren öğretim programları sistemin bütünlüğünü sağlayan yapı taşı niteliğindedir. Bu nedenle öğretim programlarının bilimsel yöntemlere dayanarak geliştirilmesi ve etkili bir biçimde uygulanması büyük bir önem taşımaktadır.

Programlar değişen eğitim politikaları neticesinde yenilenip geliştirilmektedir. Bu sebeple programlar sürekli bir değişim içindedir ve dinamik bir özellik taşırlar (Karagöz, 1965). Değişim ve gelişim içinde olan toplumun ve yaşamın ihtiyaçlarının karşılanması için programın değişmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Eğitim ortamlarında dinamik yapının korunması toplumun ihtiyaçlarının programlara yansıtılması ile gerçekleşmektedir (Fer, 2019). Öğretim programları ülkelerin eğitim politikalarında belirlenen hedeflere uygun bireyler yetiştirilmesini sağlamaktadır (Bayburtlu, 2015). Bu doğrultuda hazırlanacak programların öğretim ortamlarında ne şekilde ve ne düzeyde uygulandığı önem arz etmektedir.

Toplumun, bireyin ve konu alanının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış öğretim programının uygulanması aşamasında programların uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada Marsh ve Willis (2007,

akt. Danju, 2019) programın uygulanması aşamasında tasarlanan programla uygulanan program arasında oluşabilecek farklılıklara vurgu yaparak öğretim programına bağlılık kavramına dikkat çekmiştir.

2.5. Öğretim Programına Bağlılık

Ülkelerin eğitim sistemlerinde belirlediği hedeflere ulaşabilmek, ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmek, eğitim alanındaki iş ve işlemleri düzenlemek ve eşgüdüm ve uyumu sağlamak için programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için plan ve program konusunun önemsenmesi gerekmektedir (Ertürk, 1984).

Eğitim reformlarının sonucu öğretim programlarında düzeltme ve yenilik çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacı bireylerin çağdaş dünya koşullarına uyum sağlamaları ve bu koşullara uygun yetişmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004). Öğretim programlarında yapılan yenilik ve düzeltmelerin benimsenmemesi zaman, emek ve mali açıdan kayıplara yol açmaktadır (Bümen vd., 2014). Öğretim programlarında yapılan yeniliklerin hedeflere ulaşmasının ve programın başarı düzeyinin açıklanabilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları oldukça önemlidir (Dusenbury vd., 2003).

Bağlılık kavramı bir kimseye, yere ya da nesneye sevgi ve saygı hissetme, yakınlık duyma; uyma, itaat etme ve sadakat gösterme anlamlarına gelmektedir (Ayverdi, 2006). TDK (2023) sözlüğünde ise bağlılık kavramı yakın olma, sadakat duyma, sevgi hissetme ve bağlılaşım duygusu geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programına bağlılığa ilişkin 1970'li yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle eğitim ve sağlık alanlarında yapılan çalışmalar dikkat çekmiştir (Backer, 2000; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Remillard, 2005).

1980'li yıllardan itibaren hız kazanan ve birçok araştırmaya konu olan öğretim programına bağlılık ile ilgili uygulama bağlılığı, program bütünlüğü, uygulama bağlılığı, işlem bütünlüğü arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar olduğu gözlenmektedir (Cantrell vd., 2013; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Wilkinson, 2007). Öğretim programına bağlılık program geliştiriciler tarafından

hazırlanan programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından ne ölçüde uygulandığı ile ilgilidir (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlılık, programı tasarlayan ve hazırlayan kişilerin hedeflediği biçimde uygulanma düzeyi olarak ifade edilir (Pence vd., 2008). Marsh ve Willis (2007) programa bağlılığı, planlanan program ile uygulanan program arasındaki meydana gelen fark olarak ifade etmiştir. Yaşaroğlu ve Manav'a (2015) göre ise programın hazırladığı ilk hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum olarak ifade edilmiştir.

Öğretim programının tasarlandığı haliyle uygulanması programın uygulanabilir olduğu yönünde fikir verir. Programın tasarlandığı haliyle uygulanmaması programın uygulanabilirliğini konusunda eksikliklerin olduğunu göstermektedir (Dusenbury vd., 2003). Ringwalt ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırma, programın etkililiğinin bağlılık ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bütünlük ve uygulama kalitesi gibi kavramlarla da ilişkili olan programa bağlılık, tasarlanan programın aslına bağlı kalınarak paydaşlar tarafından uygulanmasıdır (Bümen vd., 2014).

Özellikle 1970 yılından itibaren öğretim programının uygulama aşamasına yoğunlaşan araştırmacılar bu süreçte öğretmenlerin faaliyet gösterirken hangi durumlar ile karşılaştığı merak konusu olmuştur (Fullan ve Pomfret, 1977). Geliştirilen yeni programların değerlendirilmesi ve program hakkında yargıya varılması sürecinde planlanan ve uygulanan program arasındaki farklar üzerinde değerlendirme yapılmayarak bu süreç 'kara kutu' olarak ifade edilmiştir (Bümen, vd., 2014). Hasson (2010), süreç içerisinde öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile "kara kutunun aydınlatılabileceğini belirtmiştir. Öğretim programına bağlılık kavramının araştırılması ile program ve sonuçları arasındaki ilişkinin yanı sıra program etkililiği hakkında da doğru sonuçlara ulaşma şansını arttırmaktadır (Bümen ve diğerleri, 2014).

2.5.1. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak kritik öğelerin tanımlanması, programa bağlılığı arttırmaya yönelik modeller oluşturulmasında fayda sağlamaktadır (Dhillon vd., 2015). Programların uygulanması aşamasında yüksek düzeyde bağlılık elde edilmesinin zor olduğu belirtilirken; bu süreçte öğretim programlarına bağlılığı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır (Carroll vd., 2007). Bu faktörler, müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı, kolaylaştırıcı stratejiler, uygulamanın kalitesi,

katılımcı tepkileri şeklinde açıklanmıştır (Carroll vd., 2007; Hasson, 2010). Carrol ve diğerleri (2007), bu faktörleri aracı (moderators) olarak adlandırmışlardır.

- *Müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı:* Programların yapısının karmaşık, detaylı, basit veya detaysız olması program uygulayıcılarının programa bağlı kalma durumlarını etkilemektedir. Program yapısının karmaşık olması birden fazla becerinin işe koşulmasına neden olduğu için programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Açık ve sade bir şekilde düzenlenmiş programların etkili bir şekilde uygulanma olasılığını arttırmaktadır (Dusenbury vd., 2003). Özel bilgi gerektiren, anlaşılması güç programların algılanması, uygulanması ve sürdürülmesi programa bağlılık ihtimalini düşürmektedir.
- *Kolaylaştırıcı stratejiler:* Programı tanıtıcı ve kolaylaştırıcı, program hakkında bilgi veren kılavuz, yönerge, uygulama esasları, eğitim, gözlem ve uygulamanın gerçekleşmesi sürecindeki geri bildirimler programa bağlı kalma ihtimalini arttırmaktadır.
- *Uygulamanın kalitesi:* Tasarlanan programın başarıya ulaşabilmesi için uygulayıcılar tarafından uygun yolun izlenmemesi uygulayıcının programa bağlılığını etkilemektedir. Uygulamanın kalitesi tasarlanan programın tasarlandığı hali ile ne derece gerçekleştiği ile ilgilidir.
- *Katılımcı tepkileri:* Uygulamaya katılan bireylerin programa karşı tepki ve istekleri programa bağlılığı büyük oranda etkilemektedir. Bireylerin programı kendileri ile ilişkili görmesi uygulamanın başarısızlığa uğraması ya da uygulamaya bağlı kalınması üzerinde etkilidir (Gresham vd., 2000).

Öğretim programına bağlılık ile ilgili olarak Dusenbury ve diğerleri (2003) programa bağlılığı etkileyen faktörlerden öğretmen eğitimi, program, öğretmen ve kurumsal özellikler olmak üzere dört etken üzerinde durmuşlardır:

- *Öğretmen eğitimi:* Amaçlarına uygun, belirlenmiş hedeflere ulaşmayı sağlayan, yenilik getiren programların başarıya ulaşmasında öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Programa bağlılığı en çok etkileyen faktör kuşkusuz öğretmenlerdir. Bilginin hızla değiştiği arttığı bir dünyada öğretmenlerin programın felsefesi, içeriği, yöntem ve teknikleri ile değerlendirme süreçleri gibi ögelerin bilincine sahip olmaları programın hedeflerine ulaşılması açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi aldıkları eğitimler ile program hakkında bilgilenmelerini sağlanarak

programın kapsamının ne olduğu, uygulamasının ne şekilde olması gerektiği ile ilgili gerekli eğitimleri almaları programların istenilen şekilde uygulanmasını sağlayabilmektedir (Dusenbury, 2003).

- *Program özellikleri*: Programın karmaşık ya da sade olması, programın inanılarak uygulanıp uygulanmadığı, programı destekleyen kurum ve kuruluşların kimler olduğu, programa ait net açıklamaların bulunması ve programın yönetiminin kolay olup olmadığı programa bağlılığı etkilemektedir (Bümen vd., 2014).
- *Öğretmen özellikleri:* Öğretim programının uygulanmasında büyük role sahip olan öğretmenler; mevcut uygulamanın veya yapılan reformların başarıya ulaşmasında belirleyici faktör olarak görülmektedir (Han, 2013; akt. Bümen vd., 2014). Öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri, inanç ve tutumları programa bakış açılarını, programı benimseme düzeylerini ve programa bağlı kalma durumlarını etkilemektedir. Öğretmenin yeniliklere açık olması, program hakkında bilgi sahibi olması ve program hakkında olumlu tutum geliştirmesi programa bağlılığı etkilemektedir. Öğretmenin programı benimsemesi, uygulamaya değer bulması, uygulamaya istekli olması programa bağlı kalma durumunu etkilemektedir (Bümen vd., 2014; Gager ve Elias, 1997; Gömleksiz, 2005; Hunter Elias ve Norris, 2001; Petersilia, 1990).
- *Kurumsal özellikler:* Öğretmenlerin içinde bulunduğu kurumun programların uygulanması aşamasında öğretmene sağladığı destek ve imkânlar programın başarısını ve programa bağlı kalmayı etkileyen özelliklerden biridir. İçinde bulunulan kurum kültürü, kurum yöneticilerinin tutumları, yöneticilerin sahip olduğu etkili liderlik düzeyleri ve sağlanan imkanlar öğretmenin programa olan bağlılığını etkilemektedir (Bümen vd., 2014). Programın uygulanması sırasında kurum yöneticilerinin öğretmenlere sağlamış olduğu destek, programın başarısı açısından önemli bir yere sahiptir (Zengin, 2010).

Fullan (2007) öğretim programının uygulanmasını etkileyen etkenleri değişimin özellikleri, bölgesel/kurumsal etkenler ve dışsal etkenler olarak sınıflandırmıştır (Akt. Bümen vd., 2014). Bümen vd. (2014) öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özelliklerin yanı sıra Türkiye'de bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin de öğretim programına bağlılığı etkilediğini belirtmiştir.

- *Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler:* Okulun bulunduğu konum itibariyle sahip olduğu ve içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel özellikler öğretmenin öğretim programına bağlılığını etkilemektedir. Programda yer alan uygulamaların sosyoekonomik açıdan dezavantajlı profile sahip öğrencilere uygulanması okullar arasında bulunan imkân ve alt yapı farklılıkları, araç-gereç eksikliği ve farklı sosyal problemlerin varlığı öğretmenin öğretim programına bağlı kalmasını engelleyen durumlardır.
- *Merkeziyetçi eğitim sistemi:* Merkezi anlayış ile hazırlanan tek bir öğretim programının eşit şartlara sahip olmayan okullarda uygulanması öğretmenlerin programa bağlı kalmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Okulların sahip olduğu sosyal, ekonomik, politik, bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak okul temelli programların uygulanması öğretim programına bağlılığı olumlu yönde etkileyebilir.

- *Geleceği belirleyici sınavlar:* Yapılan merkezi sınavlarda, öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için sınav içeriğine yönelik program uygulanmasını belirtmektedir. Sınav içeriklerine uygun olarak öğretim programında esneklik sağlanması öğretim programına bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir.

- *Öğrenci özellikleri:* Öğrencilerin sahip olduğu akademik başarı ve öğrenme stilleri öğretmenin programa bağlı kalma durumunu etkilemektedir. Yaşar ve Sözbilir (2012) kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınavlara yönelik çalışma stilini benimseyerek ezberci öğrenme tarzı geliştirdiklerini ve sınıfta pasif konumda olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öztürk (2012) özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda programda yer alan konularda esneklik sağlandığını veya bazı konuların işlenemediğini belirtmektedir.

2.5.2. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi/Programa Bağlılığın Boyutları

Programların başarıya ulaşıp ulaşmadığını, programın eksik ve hatalı yönlerini ortaya koyabilmek için programa bağlılığın ölçülmesi gerekmektedir (Bümen, vd., 2014). Yapılan ölçüm sonucu ortaya çıkan sonuçlar ile programın uygulama süreci ve sonuçları arasındaki bağlantı belirlenerek, programın başarısı veya başarısızlığının nedenleri ortaya konulur (Sanchez vd., 2007). Öğretim programlarının başarısının

ölçülmesi, öğretim programında yapılan yeniliklerin etkililiği, programa bağlılığa etki eden faktörlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

Waltz ve diğerleri (1993), öğretim programına bağlılığın ölçümü için standardize edilmiş bir yöntemin olmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretim programına bağlılığın uyma, doz/süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş farklı boyutta ölçüldüğü görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003).

- *Uyma:* Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan etkinlik ve yöntemlerin program ile ne düzeyde orantılı olduğunu ifade etmektedir (Dusenbury vd., 2003). Programa uymanın ölçütü önceden belirlenmiş ögelerin ve kullanılacak materyallerin uygunluğunun ölçülmesidir (Dane ve Schneider, 1998).
- *Doz/Süre:* Öğretim programının uygulanma sıklığı, sayısı, süresi ile ilgilidir. Programın ne sürede gerçekleştiği, uygulanan programın oturum sayısı, oturum sıklığı ve programda yer alan tekniklerin ne kadar süre kullanıldığı ile ilgilidir (Dane ve Schneider, 1998).
- *Uygulamanın Kalitesi:* Uygulamanın kalitesinin ölçütü, program ögelerinin uygulanma şeklini yansıtır. Programı oluşturan ögelerin ne kadar etkili kullanıldığını, istenilen ögelere odaklanma derecesini, öğretmenin hazırlığını ve sınıf iklimini içermektedir (Bümen vd. 2014).
- *Katılımcıların tepkileri:* Programa katılım sağlayan bireylerin programa bakış açılarının ölçülmesidir. Katılımcıların programa tepkisi, programa katılım gösterme ve isteklilik düzeyleri olarak ifade edilebilir (Dane ve Schneider, 1998).
- *Program Farklılıkları:* Programın diğer programlardan ayrılan yönlerinin ölçülmesini ifade etmektedir. Yeni öğretim programı ile eski öğretim programı arasındaki bilgi, beceri, yöntem, teknik ve yaklaşım farklılıklarını içermektedir (Bümen vd., 2014).

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde öğretim programına bağlılık boyutlarının tamamının dikkate alınması gerekmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ancak programa bağlılığı inceleyen araştırmacılar, yapılan çalışmaların özelliklerine göre farklı boyutları dikkate alabilirler. Buna karşın genellikle çalışmalarda uyma ve doz boyutlarının kullanıldığı, diğer boyutların göz ardı edildiği görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; akt. Mihalic, 2004).

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gözlemler, öğretmen anketleri, kişisel raporlar, değerlendirme raporları ve derslerin işlenişine ait video kayıtları gibi veri toplama yolları kullanılmaktadır (Johnson vd., 2006; akt Burul, 2018). Mowbray vd. (2003) bağlılığın ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan yöntemleri proje dokümanları, gözlem ve görüşmeler ve programın uygulandığı bireylere uygulanan anketler olarak belirtmişlerdir.

2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ve öğretim programına bağlılık ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Öğretmenlerin Mesleki Tipolojileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile ilgili yurt içinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurt içinde yapılan çalışmalar göz önüne alındığında genel olarak mesleki kimlik ile çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki kimlikleri, mesleki kimliklerinin oluşumu, mesleki kimlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliği tipolojisine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, en fazla entelektüel, en az teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal öğretmenlerin mesleki bağlılık, mesleki motivasyon, iş doyumu ve mesleki benlik algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Soydaş (2020), öğretmenlerin mesleki kimlik algısının mesleki gelişimine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleğe yükledikleri rollerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini; öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenin mesleki gelişimini kişisel özellikler, toplum, meslek paydaşları, koşullar, kurum, mesleki gereklilikler gibi faktörlerin etkilediği; ihtiyaç, gelişim ve değişim,

meslek saygısı, sorumluluk, merak, zaman, maddiyat, okul ve eğitim sistemi, okul yönetimi ve kişisel özellikler gibi faktörlerin etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ömür ve Bavlı (2020) tarafından yapılan çalışmada, standart sınav ve programların öğretmenin mesleki kimliği ve öğretim pratikleri üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda standart sınavların öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği kadar öğretim pratiklerini de belirlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenler standart sınavları ve standart öğretim programını, mesleklerini teknisyenleştiren bir unsur olarak değerlendirmişlerdir.

Kozak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre meslek öncesi öğretmen kimliği ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği puanları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre meslek öncesi öğretmen kimliği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve bilinçli olarak öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenliği idealindeki meslek olarak bilinçli bir şekilde seçen öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik olarak başarılı olanların meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kavrayıcı'nın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin temalar sistemsel, bağlamsal ve etkileşimci etmenler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ulubey ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının orta ile yüksek derece arasında olduğu, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi daha yüksek düzeyde öğretmen kimliği algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulanan ölçeğin özgüven ve kendini öğretmen olarak görme alt-

boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerle çalışmayı sevme alt boyutunda ise anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Karalı (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik kimlik düzeyleri ile benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin benliklerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik kimlikleri ile benlik düzeyleri arasında pozitif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bacakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerinin oluşumunda etkili olan faktörlerin ve öğretmenlik kimliği algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerinin oluşumda cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik kimliğinin gelişimde yakın ve sosyal çevrenin ise en düşük düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanları, okul deneyimi, teorik dersler, kültürel ve sosyal faaliyetler, aile ve yakın çevre, yüksek öğrenim öncesi dönem, sosyal medya ve KPSS sınavı gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerinin oluşumunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alptekin-Yolcu'nun (2018) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının artmasıyla akademik ortalamalarının da arttığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının da arttığı belirlenmiştir.

Yirmibeş (2017) tarafından yapılan çalışmada, aktivist ve teknisyen öğretmen mesleki kimlikleri sınıflaması temel alınarak öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsediklerini ve benimsedikleri mesleki kimlik ile psikolojik iyi oluşları arasında

ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine ilişkin algıları aktivist öğretmen mesleki kimliğine ilişkin algılarından daha yüksektir. Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aktivist öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulumuştur. Teknisyen öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek yakın sosyal çevresi, öğretmenlik deneyimi, yükseköğrenim öncesi okul yaşantısı, kişisel özellikler, mesleğin özellikleri ve medya etkisi olmak üzere altı boyuttan oluşmuştur.

Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan araştırmada, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan dokuzuncu sınıf matematik dersinin öğretim programını, öğretim programına bağlılığın uyma ve katılımcı tepkileri boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin öğrencilere programda olmayan kazanımlara ilişkin sorular yönelttiği, programda yer alan konularda öğrencilerin seviyelerine göre bazı değişiklikler yaptıkları ve öğrencilerin soru çözmesine dayanan ödevleri performans ödevi olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretimin öğretmen merkezli olduğu, projeksiyon ve akıllı tahta gibi araçların mevcut olmadığı ve öğretmenlerin genellikle tahtayı kullanarak ders işledikleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarında belirleyici olan bazı özelliklerin; öğrenci, program, öğretmen özellikleri, kuruma dair özellikler ve merkeziyetçi eğitim sistemi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Girgin (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin incelenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşumda, birtakım kritik bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğretim sürecindeki etkileşimleri, öğretmenlerin kişisel anlamdaki hedefleri ve mesleğin başkaları tarafından tanımlanma biçimleri öne çıkmıştır. Oluşum/yapılandırma bağlamında; kimlik oluşum süreci ve buna etki eden faktörler önemli birer unsur olarak ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumda kıdemin, eğitim durumunun, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyinin ve sınıf mevcudunun da etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Süer ve Kınay (2016) tarafından yapılan çalışmada farklı disiplinlere ait öğretim programlarını kullanan sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık davranışları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, programların öğrenme etkinliklerini yönlendirme ve okul konularının hedefleri hakkında bilgi verme işlevlerine sahip ve yüksek düzeyde programa bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin temel konuların öğretim programlarına başvurma ihtiyacı hissederken en çok öğrenme ve öğretme etkinlikleri olan program bileşenlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arpacı (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmada, meslek öncesi öğretmen kimliği ile düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarında öğretmenlik kimliğinin oluşmasında rol oynayan etkenler ile öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kişilik özellikleri, öğrenme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve stajın öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında üniversitede almış oldukları diğer derslerden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Yavuz (2010) tarafından yapılan çalışmada, mesleki ve kişisel deneyimlerinin, öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğreten Türk öğretmenlerin öğretmen kimliğine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen kimliklerinin lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerden etkilendiği belirlenmiştir. Bütün katılımcıların okul ve üniversite yıllarında karşılaştıkları etkili deneyimlerin, öğretmen kimliğinin oluşumunu etkilediği tespit edilmiştir.

Özdemir'in (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kimlik durumları içinde yer alan; sosyal yaşamları, tutum ve davranışları, yaşadıkları sorunlar ve mesleğe bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kendi karakteristik özellikleri ile öğretmenlik mesleğinin bağdaştığını, meslekteki başarı düzeylerini iyi gördüklerini, mesleki bilgi ve becerileri büyük ölçüde kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Dilci ve Gür (2008) tarafından yapılan çalışmada, üniversite son sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimliğinin gelişim süreçleri ve bu kimliğin başlıca özellikleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince etkileşimde bulundukları öğretmenlerle yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin, öğrendikleri bilgilerin, toplum, aile ve resmî kurumların beklentilerin ve sahip oldukları tutum ve inançların mesleki kimlik gelişimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının demokrat, profesyonel, lider-örnek ve idealist-adanmış öğretmen kimliği olmak üzere dört öğretmen kimliğini benimsedikleri belirlenmiştir.

Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda popüler kültürün, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının ve çalışma ortamının öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde etkili faktörler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilerlemecilik, yapılandırmacılık gibi yeni çağdaş kuram ve felsefelerin gelişmesine rağmen ortak öğretmen kimliklerinin çoğunlukla pozitivist ve davranışçı bakış açılarından etkilendiği ve bu geleneksel kimliklerin, mesleki kimlik edinmede bir direnç yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2.Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Zöğ (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterlilik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek ilerlemecilik felsefesine sahip oldukları ve bunu sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefesinin izlediği belirlenmiştir. Bu eğilimler cinsiyet, derse girdiği alan, mesleki kıdemi ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Çavuşoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeylerini cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan kurum kademesi değişkenleri açısından incelenmesi ve

aralarındaki ilişkinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefelerini benimsedikleri ve öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güleş'in (2022) çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü, meslekte görev alınan süre ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Eğitim durumu ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerini artırmak için program konusuna gereken önemin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Polat'ın (2021) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretim programına bağlılık algıları arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Gürbüz (2020) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlenmesi ve programa bağlılık durumları hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeyleri ile kademe ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş; ancak cinsiyet ve mezuniyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Müzik ders saati, okulların fiziksel şartları, öğrencilerin ilgi-yetenek düzeyleri ve ulusal sınavlar gibi faktörlerin programa bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kabaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Çelik Arslan'ın (2020) çalışmasında ortaokul yedinci sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ve programa bağlılıklarını etkileyen unsurlar incelenmiştir. Görev yapılan okulun imkânları, katılımcı özellikleri (öğrenci sayısı, seviyesi, tepkisi), ders materyalleri, programın öğelerinin ve öğretmenlerin sahip oldukları özellikleri nedeniyle öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelmez-Burakgazi (2019) tarafından yapılan çalışmada 1960'lı yıllarda psikoterapi alanında ve 1970'li yılların sonunda eğitim alanındaki çalışmalarda yer alan programa bağlılığı tarihsel süreç içerisinde incelenmiştir. Programa bağlılığın önemine, temel öğelerine ve temel ölçütlerine yer verilmiştir. Programa bağlılığa ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar ile değişim ve reform hareketlerine yönelik öğretmen uyumu ve tepkileri incelenmiştir. Türkiye'de uygulamaya bağlılığı ve programların uygulanmasını etkileyen özellikler tartışılmıştır.

Çaydaşi'nin (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değer öğretiminde cinsiyet ve mesleki hizmet süresi değişkenleri açısından, değer öğretiminde okulda değerler ölçeğinde mesleki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim programına bağlılık ile değer öğretimi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Can'ın (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen eğitim inancının ilerlemecilik olduğu, genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ile öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı, ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Burul (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemektir. Öğretmenlerin genel olarak programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına bağlılık ölçeği uyma boyutunda düşük düzeyde, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde bağlılık sergilendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin okul iklimi alt boyutunda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Bay ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul, öğretmen, eğitim sistemi ve program faktörlerinin yanı sıra okul-çevre, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin de bağlılığı etkilediği ifade edilmiştir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecelerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 20 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar geliştirilen ölçeğin, farklı öğretim programlarına olan bağlılığı ölçmek amacıyla kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Bümen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programına bağlılık kavramı, programa bağlılığın önemi, kavramın tarihçesi, ölçülmesi ve kavramla ilgili Türkiye bağlamındaki araştırmalar ortaya konularak Türkiye'de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özelliklerinin yanı sıra Türk eğitim sisteminde bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin de öğretim programına bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki kimliği, mesleki kimlik tipolojileri ve öğretim programına bağlılıklarına ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Öğretmenlerin Mesleki Tipolojileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hanna ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kimliğini ölçmek için bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği motivasyon, benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı olmak üzere dört boyutta ve 46 maddeden oluşmuştur.

Ó'Gallchóir ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen olma ve kimlik gelişimi kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, öğretmen olarak nasıl göründüklerinin, kendi gelişimleri için öz farkındalıklarının kimlik gelişimlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan ve Garner (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin Dinamik Sistem Rol Kimliği Modeli'ni (DSMRI) kullanarak açıklanması hedeflenmiştir. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin dinamik kimlik oluşturma süreçlerinde DSMRI'nin faydalı olduğu belirtilmiştir.

Brown ve Heck (2018) tarafından yapılan çalışmada, alternatif bir okul ortamında öğretmen kimliğinin oluşumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okulda öğretmen, yardımcı öğrenci, müdür gibi çoklu kimliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen kimliğini araştırmak için değiştiren, harmanlayan, ayrıcalıklı olarak öğretmen kimliğinin üç farklı tipi sunulmuştur.

Živković (2013) tarafından yapılan çalışmada, Sırbistan Cumhuriyeti'ndeki öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile mesleki kimlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki gelişim faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Mesleki gelişim için dışsal motivasyon, öğretmenlerin mesleki kimliğinin öğretmenlik uygulaması ve rol bağlılık faktörleri arasında ilişki belirlenmiştir. Mesleki gelişim için içsel motivasyon,

öğretmenlerin mesleki kimliğinin beş faktörü olan öğrenci gelişimi, kişisel gelişim, rol bağlılığı, rol beklentisi ve iş doyumu arasında ilişki bulunmuştur. Kişisel gelişim, rol bağlılığı, rol beklentisi ve mesleki gelişim faktörleri arasında yüksek ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile mesleki gelişimi arasında içsel motivasyonun önemine işaret edilmiştir.

Rus ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliğinin özü ve çevresel unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinde bireyin özelliklerinin, mesleki ve kişisel gereksinimlerinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Friesen ve Besley (2013) tarafından yapılan çalışmada, bireysel, sosyal kimlik ve üretkenlik boyutları ile öğretmen kimliğinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel, sosyal ve üretkenlik düzeyinin öğretmen kimliğinin gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Hem bireysel hem de sosyal kimliğin gelişimi ile öğretmen kimliğinin gelişiminin ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Canrinus ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili algılarının göstergeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada ilgili göstergeler, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişim olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda göstergeler arasındaki ilişkileri açıklayan bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ilişki doyumu ve sınıf öz-yeterliğinin, göstergeler arasındaki ilişkileri etkilemede önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir.

Canrinus ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin profesyonel kimliğinin kavramsallaştırılmasına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Mesleki kimliğin tek tip yapıya sahip bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik göstergeleri olarak iş tatmini, öz yeterlik, mesleki bağlılık ve motivasyon düzeyindeki değişimleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak üç ayrı mesleki kimlik profili tanımlanmıştır. Bunlar tatminsiz ve motivasyonu düşük kimlik profili, motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olarak belirlenmiştir. Bu kimlik profillerine sahip öğretmenlerin, mesleki kimliğin göstergeleri olarak belirlenen iş tatmini, sınıf öz-yeterliği, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini, duygusal

mesleki bağlılık ve motivasyon seviyesindeki değişim açısından farklı özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

Beaucamp ve Thomas'ın (2009) çalışmasında, öğretmen kimliğiyle ilgili tartışmalarda ortaya çıkan konulara genel bir bakış sunmaktadır. Benliğin yeri ve faillik, duygu, anlatı ve söylemle ilgili konular; yansımanın rolü ve bağlamsal faktörlerin etkisi açıklanarak öğretmen kimliği kavramının tanımlanma sorununa çözüm bulunması amaçlanmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında öğretmen kimliğinin anlaşılmasının önemi vurgulanmıştır.

Cheng (2008) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong'da görevli öğretmenlerin mesleki kimliklerini ölçmek amacıyla öğretmen mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçek üç alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okulla ilgili konular, öğrenci ihtiyaçları, kişisel gelişim alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Olsen (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin kariyer beklentilerinin olduğu, kendilerini önceden de öğretmen olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Beijard ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, deneyimli ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ve önceki mesleki kimlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, mevcut mesleki kimliklerinin farklı uzmanlık alanlarının birleşiminden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kimliğe ilişkin mevcut algılarına dayanılarak konu uzmanı, didaktik uzman, pedagojik uzman, uzmanlıklar arası denge kurabilenler ve iki uzmanlık alanında yüksek olanlar olarak beş öğretmen grubu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, mesleki kimlik algılarının öğretmenlik mesleğine başladıkları dönemden farklı olduğunu bildirmiştir. Göreve yeni başladıkları dönemlerde kendilerini konu uzmanı olarak gördüklerini ifade eden öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, kariyerleri boyunca çoğunlukla konu uzmanı öğretmenden dengeli olan gruba ve daha az didaktik uzman olmaya doğru bir değişim göstermiştir.

2.7.2.Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Palestina ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, Filipinli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, program uygulamalarında yaşadıkları zorluklara odaklanarak programın uygulanması sürecindeki kolaylaştırıcı ve engelleyici etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıkları cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve okul düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak programa bağlılık algılarının yüksek düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programa bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılığın görev yapılan okul türü ve düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Özel okullarda görevli öğretmenlerin programa bağlılıklarını engelleyen ve kolaylaştıran etkenlerin daha fazla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Allo (2020) tarafından yapılan çalışmada, Endonezyalı öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı kendilerine anlatıldığı gibi takip etmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere programa ilişkin eğitim verilmemiş olması nedeniyle hatalı uygulamalar yaptıkları ifade edilmiştir.

Nevenglosky (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının ve süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin ek bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir. Programın uygulanması sürecinde yöneticilerin öğretmenlere destek olması programa bağlılığı artırmak için öğretmenlerin kaygılarının giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Park ve Sung (2013) tarafından yapılan çalışmada, Koreli öğretmenlerin program reformlarını nasıl algıladıkları, bu algılarının kaynağı ve program güncelleme çalışmalarının aktif ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin neye ihtiyacının olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program reformu hakkında olumsuz ve yapıcı olmayan duygular besledikleri, bu olumsuz duyguların, reformların uygulanmasını ve öğretmenlerin programa bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlere yeni programların uygulanmasını destekleyici yeterli mesleki gelişim imkânlarının sunulmadığı ve

öğretmenlerin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları kendi aralarında paylaşıp sorunlara çözüm bulamadıkları gözlenmiştir.

Burke ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul çağındaki bir sınıf yönetimi programının uygulanması ile ilkokul öğrencilerinin sosyal ve akademik gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, programa bağlılık düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda istenmeyen davranışların daha az görüldüğü, öğrencilerin akademik yönden daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca programa bağlı kalınan sınıflarda öğrencilerin dersi daha iyi dinledikleri ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu gözlenmiştir.

O'Donnell ve Lynch (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programına bağlılık ile programın etkinliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Programa bağlı kalınan grubun karşılaştırma grubundan daha başarılı olduğu, programa bağlılığın düşük düzeyde olduğu grupta bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir.

Dusenbury ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada, okulda uyuşturucu madde kullanımını önleme amacıyla yapılan uygulamalara yönelik literatür incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim programına bağlılık düzeyinin belirlenmesinde uyma, süre, katılımcıların tepkileri, uygulama kalitesi ve program farkındalıkları boyutlarının etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri, programın özellikleri ve organizasyonel özelliklerin öğretim programına bağlılığı yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ringwalt ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmada, Kanadalı öğretmenlerin madde kullanımını önleme programına olan bağlılıkları incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, madde kullanımını önleme programını öğretmenlerin yaklaşık beşte birinin hiç kullanmadığı, yaklaşık %15'inin çok yakından takip ettiği belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin programa yönelik inançlarının düşük olması, okul yönetiminden yeterince destek alamamaları gösterilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, zaman içerisinde gerçekleşen değişikliklerin yanı sıra belirlenen bir zamanda ortaya çıkan bir durumun iç yüzünü araştırmak için hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). İlişkisel tarama modeli, "iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir." (Karasar, 2018, s.114). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programına bağlılıkları arasında ne tür bir ilişki olduğu ve derecesinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Muğla ilinde altı hizmet alanında görev yapan 2142 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Evren, araştırma içerisinde yer alan canlı ve cansız tüm varlıkları kapsayan bölümü ifade eder. Evrene ulaşılmasının yüksek maliyet gerektirmesi, ulaşabilme ve kontrol güçlükleri sebebiyle evren ile çalışmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle küçük kümeler üzerinde çalışmak araştırmanın kontrolünü sağlayabilmek açısından kolaylık sağlamaktadır (Balcı, 2013; Christensen vd., 2015; Karasar, 2012). Araştırma evrenine ilişkin verilere Muğla İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden ulaşılmıştır. Araştırma evreninde bulunan sınıf öğretmenlerinin hizmet alanlarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Evrenindeki Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları*

İlçe	1.Hizmet Alanı	2.Hizmet Alanı	3.Hizmet Alanı	4.Hizmet Alanı	5.Hizmet Alanı	6.Hizmet Alanı
Bodrum	69	-	143	126	-	-
Dalaman	78	-	11	5	4	1
Datça	-	-	-	36	5	-
Fethiye	189	30	98	2	-	-
Kavaklıdere	-	-	-	21	5	1
Köyceğiz	35	-	50	-	6	4
Marmaris	115	26	18	14	-	-
Menteşe	165	-	62	5	3	6
Milas	158	-	168	-	5	38
Ortaca	88	26	5	-	-	-
Seydikemer	-	26	4	71	42	19
Ula	13	-	29	10	1	-
Yatağan	52	-	34	20	-	-
Toplam(n)	962	108	622	310	71	69
%	44.9	5.04	29.03	14.47	3.2	3

Tablo 1'e göre evrende bulunulan sınıf öğretmenlerinin %44.9'u birinci, %5.4'ü ikinci, %29.3'ü üçüncü, %14.4'ü dördüncü, %3.2'si beşinci ve %3'ü altıncı hizmet alanında görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden "tabakalı örnekleme yöntemi" ile seçilmiş öğretmenler oluşturmaktadır. Özdamar'a (2001) göre bu yöntemde araştırma örneklemi belirlenirken evren içerisinde yer alan bireyler kendi içinde homojen tabakalara ayrılır. Bu tabakalardan örnekler seçilir ve seçimler birleştirilir. Tabakalı örnekleme yöntemi sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya grupların olduğu durumlarda kullanılır. Bu araştırmada 322 sınıf öğretmeni görev yaptıkları okulun hizmet alanlarına göre tabakalandırılarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem

büyüklüğünün belirlenmesinde ise Cohen, Manion ve Morrison'un (2005) örnekleme hatası ile güven düzeyi arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirledikleri "Örneklem Büyüklüğü Tablosu"ndan yararlanılmıştır. 2142 kişilik bir hedef kitleyi, %95 güven düzeyine göre tolerans gösterilebilir %5'lik hata için, 322 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır. Örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin hizmet alanlarına göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Örnekleminde Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Alanlarına Göre Dağılımı*

Hizmet Alanı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Evrene Karşılık Gelen Oranı (%)
1.Hizmet Alanı	171	48.33
2.Hizmet Alanı	22	6.21
3.Hizmet Alanı	93	26.27
4.Hizmet Alanı	47	13.27
5.Hizmet Alanı	11	3.1
6.Hizmet Alanı	10	2.82
Toplam	354	100

Tablo 2'ye göre araştırmanın örneklemini oluşturan 354 sınıf öğretmeninin 171'i birinci hizmet alanından, 22'si ikinci hizmet alanından, 93'ü üçüncü hizmet alanından, 47'si dördüncü hizmet alanından, 11'i beşinci hizmet alanından, 10'u altıncı hizmet alanından seçilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Özellik	Öğretmen Sayısı(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	246	69.49
	Erkek	108	30.50
Kurum Türü	Devlet	328	92.6
	Özel	26	7.34
Eğitim Durumu	Ön lisans	29	8.19
	Lisans	305	86.15
	Lisansüstü	20	5.6

Tablo 3. Devamı

Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	295	83.3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	8.19
	Diğerleri	30	8.47
Hizmet Yılı	0-10 Yıl	62	17.5
	11-20 Yıl	143	40.39
	21-30 Yıl	107	30.22
	31 Yıl ve üstü	42	11.86
Hizmet Alanı	1.Hizmet Alanı	171	48.33
	2.Hizmet Alanı	22	6.21
	3.Hizmet Alanı	93	26.27
	4.Hizmet Alanı	47	13.27
	5.Hizmet Alanı	11	3.1
	6.Hizmet Alanı	10	2.82
Toplam		354	100

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunda 354 sınıf öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %69.49'u kadın, %30.5'i erkektir; %92.6'sı devlet okullarında, %7.34'ü özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin %8.19'u ön lisans, %86.15'ü lisans, %5.6'sı lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %83.3'ü eğitim fakültesi, %8.19'u fen edebiyat fakültesi, %8.47'si diğer fakültelerden mezun olmuştur. Örneklemdeki öğretmenlerin %17.5'i 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %40.39'u 11-20 yıl arası, %30.22'si 21-30 yıl arası, %11.86'sı 31 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Örneklemdeki öğretmenlerin %48.33'ü birinci, %6.21'i ikinci, %26.27'si üçüncü, %13.27'si dördüncü, %3.1'i beşinci, %2.82'si altıncı hizmet alanında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 'Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği' (ÖMKTÖ) ve 'Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği' (ÖPBÖ) ile toplanmıştır. Aşağıda ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla Atik (2022) tarafından geliştirilen ÖMKTÖ kullanılmıştır.

Ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekteki 'maddeler *1= Hiçbir zaman, 2= Çok nadir, 3= Bazen, 4= Çoğunlukla, 5= Her zaman'* şeklinde derecelendirilmiştir. ÖMKTÖ sosyal öğretmen faktöründe altı, entelektüel öğretmen faktöründe beş, eleştirel öğretmen faktöründe yedi, teknisyen öğretmen faktöründe yedi madde olmak üzere toplam dört faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakta ve ölçekten toplam puan alınmamaktadır.

Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı sosyal öğretmen için %14.52, entelektüel öğretmen için %12.87, eleştirel öğretmen için %11.42 ve teknisyen öğretmen için %10.25 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu iyi uyum değerleri, CFI .96, GFI .90, TLI .95 ve RMSEA .03 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyum değerlerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sosyal öğretmen için .74, entelektüel öğretmen için .79, eleştirel öğretmen için .82 ve teknisyen öğretmen için .78 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2.Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Burul (2018) tarafından geliştirilen ÖPBÖ kullanılmıştır.

Ölçme aracı, 42 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçektir. Ölçekteki maddeler '*1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum'* şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, uyma, süre/doz, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olarak yedi boyuttan oluşmaktadır. ÖPBÖ uyma boyutunda sekiz madde, süre boyutunda beş madde, uygulamanın kalitesi boyutunda beş madde, katılımcıların tepkisi boyutunda beş

madde, program farklılıkları boyutunda beş madde, öğretmen eğitimi boyutunda sekiz madde ve okul iklimi boyutunda dört maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı uyma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutlarında %61.22 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu iyi uyum değerleri, RMSEA=.04, SRMR=.05, GFI=.83, CFI=.96, NNFI= .96, NFI=.92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyum değerlerin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin uyma boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .84, süre boyutu için .89, uygulamanın kalitesi boyutu için .81, katılımcıların tepkileri boyutunda .89, program farklılıkları boyutunda .86, öğretmen boyutunda .90 ve okul iklimi boyutunda .78 olarak hesaplanmıştır.Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi ve verilerin toplanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurularak Etik Kurul Onayı (Ek 1) alınmıştır. Ardından veri toplama araçlarının uygulanabilmesi ve sınıf öğretmenlerinden veri toplanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (Ek 2) alınmıştır.

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından ilgili okulların yöneticileriyle iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticilerin onayı alındıktan sonra sınıf öğretmenleri araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgilendirilmiştir. 354 öğretmenin gönüllülük esasına uygun olarak ölçeklere yanıt vermeleri sağlanmıştır. Veri toplama süreci iki ay sürmüştür. Katılımcıların ölçekleri cevaplandırma süreleri ortalama on dakika olarak gözlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

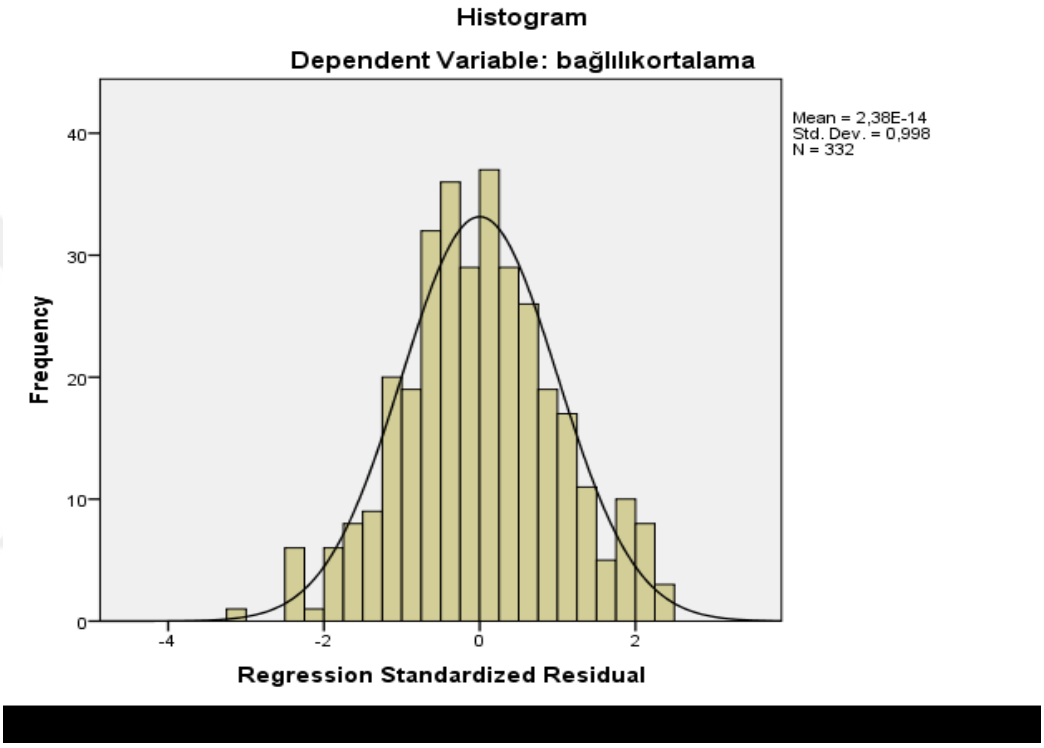
Araştırma kapsamında yüz yüze 354 öğretmenden toplanan veriler önce Excel programına girilmiş, daha sonra verilerin analizi için SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Veriler tek yönlü ve çok yönlü uç değerler açısından incelenmiştir. Kutu grafiği ve z puanları ile belirlenen tek yönlü uç değerler ile Mahalanobis uzaklıklarına ($p<.001$) göre belirlenen çok yönlü uç değerlerin tespit edilmesi sonucunda 22 öğretmenin verisi analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 332 verinin analize uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekler analiz için hazır hale geldiğinde, öncelikle yüzde ve frekanslardan oluşan betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Çarpıklık katsayılarının tüm değişkenlerde -0.50 ile -0.36 aralığında, basıklık katsayılarının ise -0.190 ile 0.081 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları, kabul edilebilir düzey olan +1 ile -1 aralığında yer aldığı için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin dağılımının belirlenmesi amacıyla Kümeleme Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin cinsiyet, hizmet alanı, mezun olunan fakülte, kurum türü, eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımını belirlemek amacıyla çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. ÖPBÖ'ye yönelik ölçek puanları 1-2.33 arası düşük, 2.34-3.66 arası orta, 3.67-5 arası yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, hizmet alanı, mezun olunan fakülte, kurum türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılıklarını tespit etmek amacıyla iki alt kategorili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı çıkan sonuçların hangi değişkenler arasında farklılaştığının belirlenmesi amacıyla PostHoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda ($p>.05$) Tukey HSD ve Scheffe; sağlanmadığı ($p<.05$) durumlarda ise Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programına bağlılıklarını yordamasının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Doğru sonuçlara ulaşabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinde gözlenen değerler ile tahmin edilen değerler arasındaki farkların normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2020). Veri seti için gözlenen değerler ile tahmin edilen değerler arasındaki farklar Şekil 1'de gösterilmektedir.

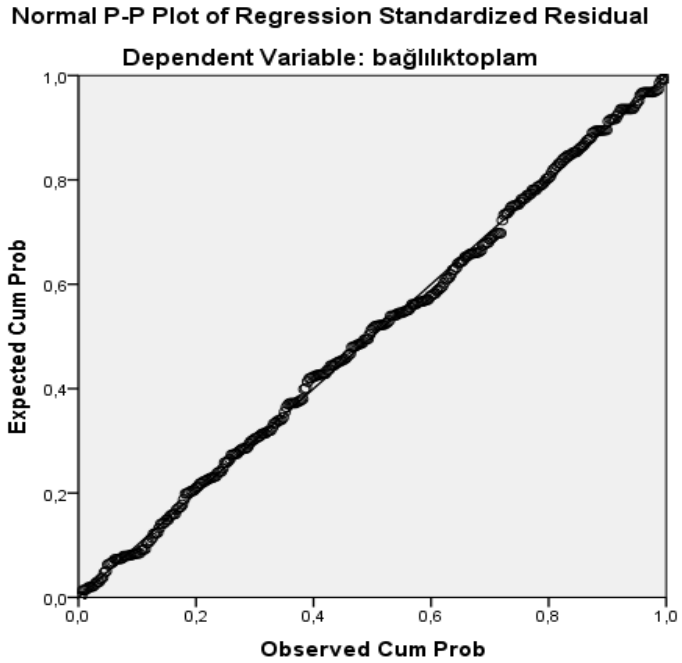
Şekil 1. Histogram Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde 332 kişiden elde edilmiş olan verinin ortalamasının 2.38 olduğu, standart sapmasının ise 0.998 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda verilerin -3 ile +3 arasında bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. İncelenen histogram grafiğinin ise normal dağılıma yakın olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çoklu regresyon için normal dağılım varsayımının karşılandığı söylenebilir.

P-P Plot grafiği bir değişkenin birikimli oranlarını, herhangi bir dizi test dağılımının birikimli oranlarına karşı çizer. Grafiği çizerken verideki her bir değerin kendisini kullanır (Sönmez Çakır, 2019). P-P Plot grafiği verilerin dağılımını görselleştirerek normal dağılım varsayımının kontrol edilmesini sağlamaktadır. Normal dağılım varsayımının kontrol edilmesi için histograma ek olarak P-P Plot grafiği de çizdirilmiştir.

Şekil 2. P-P Plot Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde değişkenlere ait verilerin düz bir noktada toplandığı görülmektedir. Dolayısıyla çoklu doğrusal regresyon analizinin normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri, öğretim programlarına bağlılıkları, mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerine göre dağılımı nasıldır? araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla ÖMKTÖ uygulanmış ve öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin görüşleri kümeleme analizi uygulanarak kategorik hale getirilmiştir. Her boyutta yüksek puan alan sınıf öğretmenlerinin başat kimlik özelliği olarak o kimlik tipolojisine sahip oldukları kabul edilmiştir. K ortalama tekniği kullanılarak yapılan kümeleme analizi sonucunda, öğretmenler dört kümeye ayrılmıştır. Tablo 4'te belirlenen mesleki kimlik tipolojilerine ait frekans ve yüzdeler gösterilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Ait Frekans ve Yüzdeler*

Küme Sayısı	Kimlik Tipolojileri	f	%
1	Eleştirel	111	33.4
2	Entelektüel	84	25.3
3	Sosyal	79	23.8
4	Teknisyen	58	17.5
Toplam		332	100

Tablo 4 incelendiğinde, kümeleme analizi sonucunda öğretmenlerin %33.4'ü eleştirel, %25.3'ü entelektüel, %23.8'i sosyal %17.5'i teknisyen kimliğe sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan hizmet alanı ve kurum türüne göre dağılımı nasıldır? şeklinde ifade edilen ikinci araştırma sorusunun yanıtı için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin kimlik tipolojilerinin, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 5-10 arasında verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kimlik tipolojilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Cinsiyete göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Cinsiyet	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Kadın	n	39	63	61	69	232
	%	16.8	27.2	26.3	29.7	100
Erkek	n	19	16	23	42	100
	%	19	16	23	42	100

Tablo 5'e göre, kadın öğretmenlerin %29.7'si eleştirel, %27.2'si sosyal, %26.3'ü entelektüel ve %16.8'i teknisyen öğretmen kimliğine sahiptir. Erkek öğretmenlerin ise, %42'si eleştirel, %23'ü entelektüel, %19'u teknisyen ve %16'sı sosyal öğretmen kimliğine sahiptir. Öğretmenlerin dağılımı cinsiyete göre incelendiğinde, hem kadın hem erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak eleştirel öğretmen kimliğine, buna karşın kadın öğetmenlerin en az teknisyen, erkek öğretmenlerin ise sosyal öğretmen kimliğine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin kimlik tipolojilerinin hizmet yılı değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Hizmet Yılına göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Hizmet Yılı	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
0-10 yıl	n	10	13	17	18	58
	%	17.2	22.4	29.3	31	100
11-20 yıl	n	24	30	33	50	137
	%	17.5	21.9	24.1	36.5	100

Tablo 6. Devamı

21-30 yıl	n	20	28	24	26	98
	%	20.4	28.6	24.5	26.5	100
31 yıl ve üzeri	n	4	8	10	17	39
	%	10.3	20.5	25.6	43.6	100

Tablo 6 incelendiğinde, 10 yıl ve daha az hizmet yılı olan öğretmenlerin %31'inin eleştirel kimliğe ve %17.2'sinin teknisyen kimliğe sahip olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin %36.5'inin eleştirel ve %17.5'inin teknisyen kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. 21-30 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin %28.6'sının sosyal kimliğe ve %20.4'ünün teknisyen, sahip olduğu bulunmuştur. 31 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin %43.6'sının eleştirel ve %10.3'ünün teknisyen kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre en çok eleştirel kimliğe sahip oldukları, en az ise teknisyen öğretmen kimliğine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Mezun Olunan Fakülteye göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Mezun Olunan Fakülte	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Eğitim Fakültesi	n	52	60	68	97	277
	%	18.8	21.7	24.5	35	100
Fen-Edebiyat Fakültesi	n	5	10	8	3	26
	%	19.2	38.5	30.8	11.5	100
Diğer	n	1	9	8	11	29
	%	3.4	31	27.6	37.9	100

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin %35'inin eleştirel %18.8'inin teknisyen kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin %38.5'inin sosyal, %11.5'inin eleştirel kimliğe sahip olduğu bulunmuştur. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise %37.9'unun eleştirel ve %3.4'ünün teknisyen kimliğe sahip olduğu görülmüştür. Farklı fakültelerdern mezun olan öğretmenlerin ağırlıklı olarak eleştirel öğretmen kimliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Eğitim Durumuna göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Eğitim Durumu	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Ön Lisans	n	4	6	8	9	27
	%	14.8	22.2	29.6	33.3	100
Lisans	n	51	72	72	90	285
	%	17.9	25.3	25.3	31.6	100
Lisansüstü	n	3	1	4	12	20
	%	15	5	20	60	100

Tablo 8 incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin %33.3'ünün eleştirel %14.8'inin teknisyen; lisans mezunu öğretmenlerin %31.6'sının eleştirel %17.9'unun teknisyen ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin %60'ının eleştirel %5'inin ise sosyal kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre en çok eleştirel, en az teknisyen öğretmen kimliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin görev yapılan hizmet alanı değişkenine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Hizmet Alanına göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Hizmet Alanı	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
1	n	24	32	41	37	134
	%	17.9	23.9	30.6	27.6	100
2	n	2	8	4	7	21
	%	9.5	38.1	19	33.3	100
3	n	14	19	23	34	90
	%	15.6	21.1	25.6	37.8	100
4	n	12	14	7	13	46
	%	26.1	30.4	15.2	28.3	100
5	n	3	0	2	5	10
	%	30	0	20	50	100
6	n	1	1	0	9	11
	%	9.1	9.1	0	81.8	100

Tablo 9 incelendiğinde, birinci hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %30.6'sının entelektüel, %17.9'unun teknisyen kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. İkinci hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %38.1'inin sosyal, %9.5'inin teknisyen kimliğe sahip olduğu bulunmuştur. Üçüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %37.8'inin eleştirel, %15.6'sının teknisyen kimliğe sahip olduğu görülmüştür. Dördüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %30.4'ünün sosyal %15.2'sinin entelektüel kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Beşinci hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %50'sinin eleştirel, %20' sinin entelektüel kimliğe sahip olduğu bulunmuştur. Son olarak altıncı hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin %81.8'inin eleştirel, %9.1'inin teknisyen ve sosyal kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet alanına göre mesleki kimlik tipolojilerinin ağırlıklı olarak eleştirel, sosyal ve entelektüel olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin kurum türüne göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Kurum Türüne göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Dağılımı*

Kurum Türü	n/%	Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Devlet Okulu	n	56	74	76	105	134
	%	18	23.8	24.4	33.8	100
Özel Okul	n	2	5	8	6	21
	%	9.5	23.8	38.1	28.6	100

Tablo 10 incelendiğinde, devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerin %33.9'unun eleştirel, %18'inin teknisyen kimliğe, özel okulda görev yapan öğretmenlerin %28.6'sının eleştirel ve %9.5'inin teknisyen kimliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda hem devlet hem de özel okulda görev yapan öğretmenlerin benzer mesleki kimlik tipolojisine sahip olduğu söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları ne düzeydedir? sorusuna yanıt vermek amacıyla elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılık Düzeyleri*

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	X̄	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Uyma	3.65	.47	.66	-.35
Süre	4.14	.53	1.80	-.70
Uygulamanın Kalitesi	4.22	.503	-.22	-.20
Katılımcıların Tepkileri	4.28	.46	.94	-.57
Program Farklılıkları	3.46	.47	.94	.48
Öğretmen Eğitimi	3.84	.52	.43	-.31
Okul İklimi	3.96	.71	1.35	-.65
Genel Ortalama	3.92	.33	-.19	-.03

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uyma ($\bar{x}$=3.65) ve program farklılıkları ($\bar{x}$=3.46) alt boyutu genel ortalamasının orta; süre ($\bar{x}$=4.14), uygulamanın kalitesi ($\bar{x}$=4.22), katılımcıların tepkileri ($\bar{x}$=4.28), öğretmen eğitimi ($\bar{x}$=3.84), okul iklimi ($\bar{x}$=3.96) alt boyutları ve ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}$=3.92) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet alanı, kurum türü, mezun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtı için T Testi ve Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. Bunlardan sınıf öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyetlerine göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	X̄	Ss	t	p
Uyma	Erkek	3.23	.46	-.46	.64
	Kadın	3.25	.40		
Süre	Erkek	4.17	.54	.66	.50
	Kadın	4.13	.53		
Uygulamanın Kalitesi	Erkek	4.24	.46	.42	.67
	Kadın	4.21	.51		

Tablo 12. Devamı

Katılımcıların Tepkileri	Erkek	4.25	.45	-.84	.39
	Kadın	4.30	.47		
Program Farklılıkları	Erkek	3.51	.53	1.15	.24
	Kadın	3.44	.44		
Öğretmen Eğitimi	Erkek	3.78	.55	-1.28	.20
	Kadın	3.86	.51		
Okul İklimi	Erkek	3.93	.75	-.60	.54
	Kadın	3.98	.69		
Genel Ortalama	Erkek	3.91	.34	-.43	.66
	Kadın	3.93	.33		

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim programlarına bağlılıkları cinsiyete göre uyma (t(-.43=-.64; p>.05), süre (t(.66=-.50; p>.05), uygulamanın kalitesi (t(.42=-.67; p>.05), katılımcıların tepkileri (t(-.84=-.39; p>.05), (t(.43=-.66; p>.05), program farklılıkları (t(1.15=-.24; p>.05), öğretmen eğitimi (t(-1.28=-.20; p>.05), okul iklimi (t(.-60=-.54; p>.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Ölçeğin toplam puanında da anlamlı fark görülmemiştir (t(.43=-.66; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının hizmet yılına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Tek Yönlü ANOVA yapılmış ve bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Hizmet Yılına göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	S_x	F	p
Uyma	0-10 yıl	3.17	.05	2.09	.10
	11-20 yıl	3.30	.03		
	21-30 yıl	3.25	.04		
	31 yıl ve üzeri	3.15	.05		

Tablo 13. Devamı

Süre	0-10 yıl	4.15	.06	1.03	.37
	11-20 yıl	4.17	.04		
	21-30 yıl	4.07	.05		
	31 yıl ve üzeri	4.22	.07		
Uygulamanın Kalitesi	0-10 yıl	4.24	.06	.08	.96
	11-20 yıl	4.21	.04		
	21-30 yıl	4.21	.05		
	31 yıl ve üzeri	4.23	.04		
Katılımcıların Tepkileri	0-10 yıl	4.41	.39	1.68	.17
	11-20 yıl	4.27	.46		
	21-30 yıl	4.24	.51		
	31 yıl ve üzeri	4.27	.43		
Program Farklılıkları	0-10 yıl	3.55	.47	1.00	.39
	11-20 yıl	3.47	.46		
	21-30 yıl	3.41	.48		
	31 yıl ve üzeri	3.45	.47		
Öğretmen Eğitimi	0-10 yıl	3.92	.52	.79	.49
	11-20 yıl	3.82	.49		
	21-30 yıl	3.84	.56		
	31 yıl ve üzeri	3.75	.52		
Okul İklimi	0-10 yıl	4.05	.74	.79	.49
	11-20 yıl	3.97	.65		
	21-30 yıl	3.88	.76		
	31 yıl ve üzeri	4.01	.71		
Genel Ortalama	0-10 yıl	3.97	.32	.65	.58
	11-20 yıl	3.94	.34		
	21-30 yıl	3.90	.35		
	31 yıl ve üzeri	3.90	.26		

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre uyma (F(2.09=.10); p>.05), süre (F(1.03=.37); p>.05), uygulamanın kalitesi (F(.08=.96); p>.05), katılımcıların tepkileri (F(1.68=.17); p>.05), program farklılıkları (F(1.00=.39); p>.05), öğretmen eğitimi (F(.79=.49); p>.05), okul iklimi (F(.79=.49); p>.05) boyutlarında istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanında da anlamlı fark görülmemiştir (F(.65=.58); p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının hizmet alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Hizmet Alanlarına göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Hizmet Alanı	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Uyma	1	3.2	.36	1.97	.08	
	2	3.1	.40			
	3	3.3	.50			
	4	3.2	.42			
	5	3.0	.43			
	6	3.1	.31			
Süre	1	4.1	.50	3.21	.00	
	2	4.1	.38			
	3	4.2	.62			**3>6**
	4	4.2	.52			**4>6**
	5	4.1	.27			
	6	3.6	.71			
Uygulamanın Kalitesi	1	4.2	.48	1.59	.16	
	2	4.2	.38			
	3	4.2	.56			
	4	4.2	.49			
	5	3.9	.38			
	6	3.9	.23			
Katılımcıların Tepkileri	1	4.2	.43	.28	.92	
	2	4.3	.35			
	3	4.2	.47			
	4	4.2	.61			
	5	4.2	.27			
	6	4.4	.33			

Tablo 14. Devamı

Program Farklılıkları	1	3.3	.45	1.00	.41	
	2	3.5	.41			
	3	3.5	.45			
	4	3.5	.59			
	5	3.4	.39			
	6	3.5	.32			
Öğretmen Eğitimi	1	3.8	.56	2.27	.04	**4>6**
	2	3.9	.33			
	3	3.7	.51			
	4	3.9	.44			
	5	3.8	.44			
	6	3.5	.35			
Okul İklimi	1	3.9	.71	3.82	.00	**2>6** **4>6**
	2	4.1	.49			
	3	3.8	.70			
	4	4.1	.72			
	5	3.9	.47			
	6	3.2	.65			
Genel Ortalama	1	3.9	.31	1.59	.16	
	2	3.9	.26			
	3	3.9	.36			
	4	3.9	.39			
	5	3.8	.19			
	6	3.7	.17			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının görev yaptığı hizmet alanı değişkenine göre süre (F(3.21=.00); p<.05), öğretmen eğitimi (F(2.27=.04); p<.05) ve okul iklimi (F(3.82=.00); p<.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yapılan Games- Howell testi sonuçlarında anlamlı farkın süre alt boyutunda üçüncü hizmet alanı ($\bar{x}$ = 4.2) ve altıncı hizmet alanı ($\bar{x}$ = 3.6) arasında üçüncü hizmet alanı lehine, dördüncü ($\bar{x}$ = 4.2) ve altıncı hizmet alanı ($\bar{x}$ = 3.6) arasında dördüncü hizmet alanı lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmen eğitimi alt boyutunda dördüncü ($\bar{x}$ = 3.9) ve altıncı hizmet alanı ($\bar{x}$ = 3.5) arasında dördüncü hizmet alanı lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul iklimi alt boyutunda ikinci ($\bar{x}$ = 4.1) ve dördüncü ($\bar{x}$ = 4.1) hizmet alanları ile altıncı hizmet alanı ($\bar{x}$ = 3.2) arasında

ikinci ve dördüncü hizmet alanı lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.05). Ölçeğin tamamında ise istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (F(1.59=.16; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının kurum türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t testi analiz sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kurum Türüne göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Kurum Türü	$\bar{X}$	Ss	t	p	Anlamlı Fark
Uyma	Devlet	3.26	.42	2.08	.03	**Devlet>Özel**
	Özel	3.06	.32			
Süre	Devlet	4.15	.54	.88	.18	
	Özel	4.04	.33			
Uygulamanın Kalitesi	Devlet	4.21	.50	-1.49	.13	
	Özel	4.38	.52			
Katılımcıların Tepkileri	Devlet	4.28	.45	-.31	.80	
	Özel	4.31	.59			
Program Farklılıkları	Devlet	3.46	.47	-1.12	.26	
	Özel	3.58	.51			
Öğretmen Eğitimi	Devlet	3.82	.51	-1.76	.07	
	Özel	4.03	.62			
Okul İklimi	Devlet	3.92	.70	-2.70	.00	**Özel>Devlet**
	Özel	3.99	.63			
Genel Ortalama	Devlet	3.92	.33	-.86	.38	
	Özel	3.99	.33			

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının kurum türüne göre uyma alt boyutunda devlet okulu ($\bar{x}$=3.26), okul iklimi alt boyutunda özel okul ($\bar{x}$=3.06) lehine anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t(-.86=-.38); p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Mezun Olunan Fakülteye göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	X̄	Ss	F	p
	Eğitim Fakültesi	3.24	.42		
Uyma	Fen Edebiyat Fakültesi	3.19	.39	.82	.43
	Diğer	3.33	.44		
	Eğitim Fakültesi	4.14	.54		
Süre	Fen Edebiyat Fakültesi	4.20	.56	.18	.83
	Diğer	4.15	.45		
	Eğitim Fakültesi	4.21	.50		
Uygulamanın Kalitesi	Fen Edebiyat Fakültesi	4.13	.55	1.62	.19
	Diğer	4.36	.43		
	Eğitim Fakültesi	4.28	.44		
Katılımcıların Tepkileri	Fen Edebiyat Fakültesi	4.17	.67	1.81	.16
	Diğer	4.41	.40		
	Eğitim Fakültesi	3.47	.47		
Program Farklılıkları	Fen Edebiyat Fakültesi	3.30	.38	2.04	.13
	Diğer	3.55	.55		
	Eğitim Fakültesi	3.83	.52		
Öğretmen Eğitimi	Fen Edebiyat Fakültesi	3.87	.46	.08	.92
	Diğer	3.83	.56		
	Eğitim Fakültesi	3.97	.71		
Okul İklimi	Fen Edebiyat Fakültesi	4.00	.55	.54	.58
	Diğer	3.83	.83		
	Eğitim Fakültesi	3.92	.32		
Genel Ortalama	Fen Edebiyat Fakültesi	3.88	.37	.61	.54
	Diğer	3.92	.38		

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının mezun olduğu okul türüne göre uyma (F(.82=.43); p>.05), süre (F(.18=.83); p>.05), uygulamanın kalitesi (F(1.62=.19); p>.05), katılımcıların tepkileri (F(1.81=.16); p>.05), program farklılıkları (F(2.04=.13); p>.05), öğretmen eğitimi (F(.08=.92); p>.05), okul iklimi (F(.54=.58); p>.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ölçeğin genel ortalamasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (F(.61=.54; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarının Eğitim Durumlarına göre Karşılaştırılması*

Ölçek Alt Boyutları	Eğitim Durumu	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
	Ön lisans	3.11	.37			
Uyma	Lisans	3.25	.41	1.56	.21	
	Lisansüstü	3.30	.55			.
	Ön lisans	4.18	.37			
Süre	Lisans	4.14	.54	.14	.86	
	Lisansüstü	4.19	.63			
	Ön lisans	4.29	.33			
Uygulamanın Kalitesi	Lisans	4.22	.50	1.47	.22	
	Lisansüstü	4.05	.70			
	Ön lisans	4.16	.67			
Katılımcıların Tepkileri	Lisans	4.31	.44	3.25	.04	**Lisans>Lisansüstü**
	Lisansüstü	4.08	.34			
	Ön lisans	3.51	.36			
Program Farklılıkları	Lisans	3.46	.48	.19	.82	
	Lisansüstü	3.49	.45			
	Ön lisans	3.70	.57			
Öğretmen Eğitimi	Lisans	3.87	.50	4.24	.01	**Lisans>Lisansüstü**
	Lisansüstü	3.56	.62			
	Ön lisans	3.85	.72			
Okul İklimi	Lisans	3.98	.70	.86	.42	
	Lisansüstü	3.82	.83			
	Ön lisans	3.86	.28			
Genel Ortalama	Lisans	3.94	.32	1.69	.18	
	Diğer	3.82	.44			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim programlarına bağlılıklarının eğitim durumu değişkene göre katılımcıların tepkileri ($F(3.25=.04)$, $p<.05$) ve öğretmen eğitimi ($F(4.24=.01)$,$p<.05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Tukey ve Scheffe testi sonuçlarında anlamlı

farkın katılımcıların tepkileri boyutunda lisans ($\bar{x}$=4.31) ve lisansüstü mezunu ($\bar{x}$ = 4.08) arasında, lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Öğretmen eğitimi alt boyutunda lisans mezunu ($\bar{x}$=3.87) öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarının lisansüstü mezunu ($\bar{x}$=3.56) olanlardan anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır (F(1.69=.18), p>.05).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordama düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan Regresyon analizi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	ß	T	p	İkili	Kısmi
Sabit	2.36		11.60	.00		
Sosyal öğretmen	.04	.07	1.47	.14	.16	.07
Entelektüel öğretmen	.20	.26	4.51	.00	.36	.22
Eleştirel öğretmen	.00	.01	.15	.87	.26	.00
Teknisyen öğretmen	.16	.28	4.83	.00	.36	.23
Cinsiyet	-.03	-.04	-.82	.40	.02	-.04
Kurum türü	.04	.03	.69	.49	.04	.03
Mezun olunan fakülte	-.07	-.05	-1.16	.24	-.03	-.05
Hizmet alanı	.03	.04	.75	.44	-.01	.03
Hizmet yılı	-.02	.02	-1.17	.24	-.03	-.05
Eğitim durumu	-.05	.07	-.77	.44	-.07	-.03
R=0,475	R^2=0,226					
F(10,332) = 22,179	p<.05					

Tablo 18'e göre analiz sonucunda modelin anlamlılık düzeyi p<.05 olduğu için kurulan regresyon modelinin anlam olduğu söylenebilir (p=.00). Regresyon analizi sonucuna göre, kurulan çoklu doğrusal regresyon modelinde, 10 bağımsız değişkenden ikisinin modele katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, sekizinin ise anlamlı

olmadığı görülmektedir. Buna göre entelektüel (β= .26, $t_{(322)}$ = 4.51, p<.05) ve teknisyen öğretmen kimliği (β= .28, $t_{(322)}$ = 4.83, p<.05) öğretim programına bağlılığı pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Buna karşın sosyal (β= .07, $t_{(322)}$ = 1.47, p>.05) ve eleştirel öğretmen kimliği (β= .01, $t_{(322)}$ = .15, p>.05) öğretim programına bağlılığı yordamamaktadır. Benzer şekilde, cinsiyet (β= -.04, $t_{(322)}$= -.40, p>.05) ve mezun olunan fakülte değişkeni (β= -.05, $t_{(322)}$ = -1.16, p>.05) ve hizmet yılı (β= .02, $t_{(322)}$ = -1.17, p>.05) öğretim programına bağlılığı yordamamaktadır. Kurum türü (β= .03, $t_{(322)}$ = .69, p>.05), hizmet alanı (β= .04, $t_{(322)}$ = .75, p>.05) ve eğitim durumu da (β= .07, $t_{(322)}$ = -.77, p>.05) öğretim programına bağlılığı yordamamıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarına ilişkin toplam varyansın %22.6'sı öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojisi ve demografik değişkenler ile açıklanmaktadır (R^2= 0.226,p<.05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordama önem sırası teknisyen, entelektüel, sosyal ve eleştirel kimliktir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayıları olan beta (β) değerlerine göre bağımsız değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreli önem sırası Tablo 18'de gösterilmektedir. Beta değerlerine göre bağımsız değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreli önem sırası büyükten küçüğe doğru: teknisyen öğretmen kimliği (β= .28), entelektüel öğretmen kimliği (β= .26), sosyal öğretmen kimliği (β= .07) ve eleştirel öğretmen kimliği (β= .01) şeklindedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalara yer verilmiştir. Sonuçlara dayalı olarak, gelecekte yapılacak olan araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri ve öğretim programlarına bağlılıkları incelenmiştir. Ardından öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programına bağlılıklarını yordama düzeyi belirlenmiştir. Bu bağlamda üç araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya ilişkin ulaşılan sonuçlar, yorumlanarak aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojileri

Araştırmada kimlik tipolojilerinin dağılımı incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en baskın eleştirel daha sonra sırasıyla entelektüel, sosyal ve teknisyen mesleki kimlik tipolojisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile ilgili çalışmalarda farklı kimlik tipolojilerinin benimsendiği görülmektedir. Yirmibeş (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliğine ilişkin algılarının düşük, teknisyen öğretmen kimliğine ilişkin algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada

öğretmenlerin en fazla entelektüel, en az teknisyen öğretmen kimliğine sahip olduğu belirlenmiştir

Bu araştırmada öğretmenlerin en az teknisyen öğretmen kimliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum uygulanan yönetsel politikalara ters düşmektedir. Türkiye'deki programların merkezi olması nedeniyle tüm okullarda uygulanması gereği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin genellikle teknisyen mesleki kimlik tipolojisine sahip olmaları beklenmektedir. 1980'li yıllardan beri uygulanan neoliberal politikaların sonucu olarak, eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerden öğretmenler de etkilenmiş ve öğretmenlerin mesleki kimliği yeniden tanımlanmıştır. Öğretmen, performans değerlendirmesi ile piyasa ölçütlerinde verimlilik esasına göre çalışması gerekn bir uygulayıcı, okul müdürleri de işletme yönetici olarak algılanmıştır. Öğrenme ise en iyi standardize testlerle ölçülen çıktı olarak kabul edilmiştir (Şimşek, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerden küresel sermayenin çıkarları doğrultusunda hizmet etmesi istenmiş pasif bir rol üstlenen teknisyen öğretmen kimliğini benimsemeleri beklenmiştir. Teknisyen olarak biçimlendirilen öğretmen, düşünmekten çok yapmaya yönlendirilmiştir. Okuldaki yaşantılarını öğrenmekten çok öğretme üzerine kuran "yeni" öğretmen; değerler ve etikten çok, yeterlikler ve beceriler kazanmaya yönlendirilmiştir. Tüm bu reformlarla yapılmak istenen, öğretmeni eleştirel yargı ve tepki verebilen uzmandan çok bir "teknisyen" olarak yeniden tanımlamaktır (Ünal, 2005). Öğretmeni, kendi yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini uygulamak yerine belirlenmiş yoğun öğretim programını uygulayan, öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlayan, performansının ve verimliliğinin değerlendirildiği bir teknisyene dönüştürerek niteliksizleştirilmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında birçok kaynakta Türkiye'de ve dünyada teknisyen öğretmen rolünün egemen olduğu belirtilmiştir (Cochran-Smith, 2005; Connell, 2009; Girgin, 2012; Giroux, 2012; Ünal, 2005; Yıldız, Ünlü, Alica ve Sarpkaya, 2013). Teknisyen öğretmen kimliğinde öğretmenler, pasif bir uygulayıcı olarak görülmektedir (Kumaravadivelu, 2003; Sachs, 2005). Programın pasif uygulayıcı olan öğretmenler üretim sürecinde yer alan dişlinin parçaları gibidir. Bu öğretmenler eleştirellikten uzak, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda kaynakları kullanırlar (Hodkinson, 2011). Kendilerine verilen standart programları uygulamakla görevli teknisyenlere dönüşürler. Verilen standart programlar öğretmenin özerkliğini sınırlandırarak, yönetimin öğretmen üzerindeki denetimini arttırmaktadır (Giroux, 1988). Dewey (1997), öğretmenlerin rutin

eylemlere yönelmesiyle eleştirel düşünme eyleminden uzaklaşarak gelenek ve otoriteye boyun eğdiklerini, bunu yaparken alışkanlığa dayalı mekanik öğretim etkinliklerinin içine sıkıştıklarını, mesleki özerkliklerini ve mesleki karar verme yetilerini kaybettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla teknisyen kimliğe sahip öğretmenler, karar almaya yetkili bireyler olarak değil denetlenmesi gereken teknisyen olarak görülürler. Bu nedenle öğretmenlerin araştırma yapmasına, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme güçlerini kullanmalarına, kendi deneyimlerine dayanarak mesleklerini yapmalarına yer yoktur (Tezgiden Cakcak, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini eleştirel öğretmen olarak ifade ettikleri görülmüştür. Eleştirel mesleki kimliğe sahip öğretmenler, eğitim sisteminde "yenilik" adı altında yapılan değişiklikleri sorgular, öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini gelişimi için çaba harcar ve sınıfta otoriter bir yönetim sergilemekten kaçınırlar. Öğrencilerin aykırı düşüncelerini ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirerek duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortam yaratırlar. Mesleki konularda çoğunluğun kabul ettiği durumlardan bağımsız hareket edebilir, her türlü mesleki otoriteyi sorgulayabilir ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde düşüncelerini açıkça söyleyebilirler. Eleştirel öğretmenler kurul toplantısında, alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını takip ederek doğru olduğuna inandığı düşüncelerini çekinmeden söylerler. Doğruluğundan emin olduğu uygulamaları, okul yönetimine rağmen gerçekleştirmek için çabalarlar (Sachs, 2005).

Türkiye'de yapılandırmacı kuramın etkisiyle öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi öğretmenin konumu açısından önemli bir dönüm noktası haline gelmiştir. Bilginin ana kaynağı olarak öğretmenin görevi öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmek şeklinde dönüşüm sağlamıştır. Yeni öğrenme ortamı, yeni öğrenen, yeni öğretim programı anlayışı öğretmenlik mesleğinde de bir dizi değişim ve dönüşümü kaçınılmaz kılmıştır.

Teknolojinin gelişmesi ve dijitalleşme çağı ile öğretmenin geleneksel, öğretici ve teknisyen rolü zayıflamaya başlamıştır. Okullardan beklenen en önemli görev demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Aybek, 2007). Öğretmenlerin öncelikli görevi öğrencinin ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmek haline gelmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin yeterlik alanları ayrıştırılarak mesleki becerileri pedagojik taleplerin ötesinde,

öğrencinin öğrenmesinde rehberlik edebilecek donanıma sahip olmalıdır. 21. yüzyılda eğitim sistemleri sadece bilgiyi değil becerileri de önemsemektedir. Bu çerçevede temel beceriler olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme gibi beceriler eğitim sistemlerinin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin gerçekleri analiz etme, fikirler üretip düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme davranışlarına uygun baskın kimliklerinin olması 21. yüzyılda olağan bir sonuç olarak düşünülebilir. Yıldız (2017), eğitim sisteminde gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar nedeniyle, neoliberal politikalar etkisinde gelişen "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" tipolojisinin bugünün öğretmen tipolojisini yansıtmada yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlik önceden belirlenen standartların uygulanmasından çok içinde bulunulan ortam ve şartlara göre yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi gerektiren bir süreç olarak düşünülmelidir. Bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşan Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, eğitim sisteminde yapılan hızlı ve plansız değişimlerden, öğretmenlere yeterince değer verilmemesinden, yetersiz özlük haklarından, öğretmenlerin örgütsel mücadelelerinin ve eğitim sisteminin politik ve ideolojik etkilerin odağında kalmasından dolayı öğretmenlerin mesleki kimliklerinin farklılaştığını belirtilmiştir. Eleştirel kimliğe sahip öğretmenler de fikirleri eleştirel mantık süzgecinden geçirerek içinde bulundukları problem durumlarına göre farklı çözüm yolları üretebilirler. Toplumun aydın önderleri, değiştirici ve geliştirici gücü olan öğretmenlerden beklenen, mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra, sorgulayıcı, eleştirel, bağımsız bireyler olarak hem kendilerini geliştirmeleri hem de toplumu oluşturacak bireyleri yetiştirmeleridir. Öğretmenler, bu yönleri ile eğitimle yaratılmak istenen ideal dünyaya giden aktif bir rol üstlenmektedir.

Bugün uygulanan yönetsel politikalar bağlamında öğretmenlerde teknisyen öğretmen kimliğine doğru bir dönüşüm yaşanması beklense de bu araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini "eleştirel öğretmen" olarak nitelemekte, "teknisyen öğretmen" olarak görmemektedir. Day, Stobart, Sammons ve Kington'ın (2006) araştırma bulguları, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Day ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde 'fark yaratabileceklerine' inandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim süreçlerinde fark yaratmak ise, gelenek ve otoriteyi sorgulayan, gerçekleri analiz eden, fikirler üreten, fikirleri savunan,

karşılaştırma yapan, çıkarımlarda bulunan, savları değerlendiren ve problem çözme davranışlarına sahip, eleştirel öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerden beklenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojileri belirlendikten sonra, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve hizmet alanına göre dağılımı incelenmiştir. Hem kadın hem erkek öğretmenlerin cinsiyete göre hem kadın hem erkek öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışları daha çok, kadın öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine, erkek öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışları daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde hem kadın hem erkek öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışları daha çok, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışları daha az sergiledikleri belirtilmiştir.

Araştırmada, 0-10 yıl, 11-20 yıl ve 31 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin eleştirel, 21-30 yıl hizmeti olan öğretmenlerin sosyal kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, farklı hizmet yılı olan öğretmenlerin teknisyen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Atik'in (2022) çalışmasında 11-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre hem eğitim fakültesi hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atik'in (2022) çalışmasında hem eğitim fakültesi hem diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmada ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin eleştirel kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin teknisyen, lisansüstü mezunu öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu

öğretmenlerin entelektüel, ön lisans mezunu öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Sevim ve Akın (2021) tarafından yapılan çalışmada bazı öğretmenlerin öğrendikleri yöntem-teknikleri eğitim sisteminin koşulları, öğrenci seviyesinin farklı olması gibi nedenlerle tam olarak uygulamaya geçiremediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında, lisansüstü eğitim aldıktan sonra kendilerini çocuk bakıcısı gibi hissetmeye başladıklarını ve daha yüksek seviyedeki öğrencilere hitap etmek istediklerini belirtmişlerdir. Türkiye'de sınıfların kalabalık olması, lisansüstü eğitim ile alınan teorik bilginin uygulamaya dönüştürülememesi sonucunda lisansüstü mezunu öğretmenlerin sosyal kimliğe ilişkin davranışlarının düşük düzeyde olmasının sebepleri arasında gösterilebilir.

Araştırmada devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin eleştirel, özel okulda görev yapan öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem devlet okullarında hem de özel okullarda teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cerev ve Coşkun (2020) tarafından yapılan çalışmada, özel okul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik algı düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların öncelikle özel okulların verdiği eğitim hizmetinin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve bu yüzden öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Özel okulların eğitim hizmeti sunmaları yasalar ile belirlenmiş olsa da kâr elde etme yaklaşımı özel okullardaki öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerini zamanla müşteri işletme eksenine taşımakta ve beklenti oluşturmaktadır. Veli ve yönetimin beklenti ve talepleri sonucu özel okul öğretmeninin kendisi sürekli geliştirmesi ve entelektüel kimliğe sahip olması olağan bir sonuçtur.

Görev yapılan hizmet alanı değişkenine göre üçüncü, beşinci ve altıncı hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin eleştirel, birinci hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin entelektüel, ikinci ve dördüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm alanlarda teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu hizmet alanının öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin farklılaştırdığı söylenebilir. Farklı hizmet alanlarında bulunan okulların çalışma şartlarının farklılığının mesleki kimlik tipolojilerinin dağılımını etkilediği söylenebilir.

5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi olmak üzere yedi boyutta incelenmiştir.

Öğretmenlerin uyma boyutunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılığın orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları, kazanımlardan önemli gördüklerini değil tamamına yer vermeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Burul'un (2018) çalışmasında, öğretmenlerin uyma boyutu genel ortalamasının düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin programın uyma boyutuna bağlı kalmadıkları, program öğrenci merkezli olmasına rağmen öğretmen merkezli bir öğretim süreci gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin programa bağlılığın uyma boyutunda orta düzeyde puan aldıkları bulunurken, program ögelerine yönelik bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığın ikinci alt boyutu olan süreye, yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Burul'un (2018) çalışmasında da öğretmenlerin süre boyutuna ilişkin ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, programda yer alan süreye uygun olarak derslerini yürütmek amacıyla bazen programın bazı ögelerinden ödün verebilirler (Mihalic, 2002). Bu sonuçlar, öğretmenlerin programlarda yer verilen uygulamalara öğretim sürecinde yeterli zamanı ayırdıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerin öğretim programlarında süre-kazanım-konu ilişkisini dikkate aldıkları söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uygulamanın kalitesine dikkat ettikleri ve yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde uygulamanın kalitesi boyutunda öğretmenlerin yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Burul, 2018; Karakuyu ve Oğuz, 2021). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde programlarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenci merkezli uygulamalara (yöntem-tekniklerde çeşitlilik sağlama, süreç değerlendirme vb.) yer vererek uygulamanın kalitesini arttırmaya çalıştıkları görülmektedir. Carroll ve diğerleri (2007) içeriğin sunum şeklinin programın ne oranda gerçekleşeceğine etki edeceğini belirtmiştir. Türkiye'de 2005 yılından itibaren yürürlüğe giren programlar yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda

öğretmenin rolü bilgiyi öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel farklılıkları çerçevesinde organize etmektir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin uygulamanın kalitesini arttırmak amacıyla uygun yöntem ve tekniklerle içeriği zenginleştirmesi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde olduğu düşünülebilir. Öğrencileri araştırmaya sevk edecek, problem durumları oluşturup çözmeye teşvik edecek, düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte içerik seçimi ve düzenlenmesi bu açıdan önemlidir.

Alanyazında öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler içinde öğrencilerin önemli bir değişken olduğu belirtilmiştir (Bay ve diğerleri, 2017; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Turan Özpolat, 2015). Bu çalışmada öğretim programına bağlılığın boyutlarından biri olan katılımcıların tepkilerinde, sınıf öğretmenlerinin yüksek ortalamalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, öğretim sürecinde aktif olmalarını ve öğrencilerden alınan dönütleri önemsediklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi merkeze alan öğretim süreci ile öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığın beşinci alt boyutu olan program farklılıkları ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerine yüklenen yeni rolleri büyük oranda benimsedikleri belirlenmiştir. Susam ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yenilenen programa olumlu yönde görüş bildirdikleri belirtmiştir. Eğitim örgütleri değişimi görmezden gelerek ya da değişime direnç göstererek ayakta kalamayacağından yeniliklere uyum sağlaması önemlidir. Yaşar ve Sözbilir (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin güncel programın kendilerinden beklediği yeni rollere uyum sağlayamadığı, sınıflarda hala kendisini konuları aktaran kişi olarak konumlandırdığı belirtilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarına orta düzeyde uyum sağladığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen eğitimine yönelik genel olarak olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler arasında önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Bay ve diğerleri, 2017; Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Carroll vd., 2007; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğerleri, 2003). Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarıyla ilgili olarak hizmet öncesinde aldıkları eğitimi etkili görmektedirler. Bunun yanı sıra

öğretmenler arasında ve okul idaresi ile programlara yönelik olarak bilgi paylaşımında bir uyumun olduğu söylenilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi alt boyutuna yönelik öğretmenlerin genel olarak olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları belirlenmiştir. Burul (2018) tarafından yapılan çalışmada okul iklimi boyutunda öğretmenlerin yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Gülbahar (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rehberlik, bilgi kaynağı olma, uygun fiziksel ortamlar yaratma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, planlama, koordine etme, kaynak sağlama ve kullanma rollerinin öğretim liderliğinin genel alanı içinde olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ortak çalışmalar yürüttükleri söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin programa bakış açılarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Okul ortamlarında programların uygulanmasını takip eden, yöneten, liderlik yapan kişilerin yeterli olduğu, uygulama sürecinde yeterli destek sağlandığı, esnek bir iletişim ve işbirliği içerisinde paylaşımcı bir ortam olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığa ilişkin genel puanlarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Araştırma sonuçları öğretim programına bağlılığa ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar ile aynı doğrultudadır (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Benli-Özdemir ve Arık, 2017; Burul, 2018; Dinç ve Doğan, 2010; Güleş, 2022; Kabaş, 2020; Kamber vd., 2011; Zöğ, 2022). Bu durum sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli, uygulama temelli öğretim programlarını benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kara ve diğerleri, 2017; Turan Özpolat, 2015). Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığı inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsedikleri, genellikle kalem ve tahtayı kullanarak öğretim yaptıkları belirtilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları cinsiyete göre incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Burul'un (2018) çalışmasında da cinsiyete göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Zöğ'ün (2022) öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlik

algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet değişkeni açısında anlamlı farklılık elde edilmemesi kadın ve erkek öğretmenlerin standart bir eğitim almalarından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre öğretim programlarına bağlılıklarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda da mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Arslan ve diğerleri, 2014; Butakın ve Özgen, 2007; Çaydaşi Karadağ, 2019; Doğan, 2010; Güleş, 2022, Kabaoğlu, 2015; Maral Polat, 2021). Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarında öğretmenlerin deneyimli veya mesleğe yeni başlamış olmasının etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında benzer çalışma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Butakın ve Özgen, 2007; Çaydaşi Karadağ, 2019; Doğan, 2010; Zöğ, 2022). Özenç ve Doğan'ın (2007) çalışmasında ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durum olmasına karşın, diğer fakülteler ile farklılaşma genellikle görülmemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olmalarının öğretim programına bağlılıklarını etkilemediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının katılımcıların tepkileri ve öğretmen eğitimi alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin genelinde eğitim durumu açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Çaydaşi-Karadağ (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirildiği çalışmada, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin aldıkları eğitim göz önünde bulundurulduğunda özellikle katılımcıların tepkileri boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olması dikkat çekici bir durumdur.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet alanlarına göre öğretim programına bağlılıklarının süre, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Süre alt boyutunda üçüncü ve dördüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin altıncı hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda dördüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin altıncı hizmet alanına göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Okul iklimi alt boyutunda ise birinci, ikinci ve dördüncü hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin altıncı hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Okulun bulunduğu konum itibariyle sahip olduğu ve içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel özellikler öğretmenin öğretim programına bağlılığını etkilemektedir. Programda yer alan uygulamaların, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı profile sahip öğrencilere uygulanması öğretmenin öğretim programına bağlı kalmasını engellemektedir. Okullar arasında bulunan imkân ve alt yapı farklılıkları, araç-gereç eksikliği ve farklı sosyal problemlerin varlığı programa bağlı kalınmamasının sebepleri arasında sıralanabilir (Bümen vd., 2014). Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından hizmet alanları gruplandırılmaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü hizmet alanı zorunlu çalışma yükümlülüğü dışında olurken; dördüncü, beşinci ve altıncı hizmet alanında bulunan okullar zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamındadır. Okulların hizmet alanlarına göre gruplandırılmasında il ve ilçelerin ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi ve ulaşım şartları gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak altıncı hizmet alanında yer alan öğretmenlerin ölçeğin bazı boyutlarında diğer alanlarına göre düşük düzeyde puan almış olmaları çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyinin, öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin, okul imkânlarının ve teknolojik alt yapının yetersizliği gibi durumlardan kaynaklanmış olabilir. Hizmet alanlarındaki farklılıkların, öğretmenlerin programı ve bağlı kalmalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının kurum türüne göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler açısından karşılaştırıldığında uyma alt boyutunda devlet okulları lehine; okul iklimi alt boyutunda özel okulda görev yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kurum içerisinde programlara yönelik meslektaşlarıyla ortak çalışmalar

yürüttükleri söylenebilir. Bu durumunda öğretmenlerin programa bakış açılarını olumlu yönde etkilemesinde ve programlardan elde edilmesi planlanan sonuçların gerçekleştirilmesinde de etkili olacağı söylenebilir. Özel okullarda öğrenci, okulun asıl müşterisidir. Öğrenci, okulun eğitim ve öğretim hizmetlerini satın almaya çalışır (Çelik, 2012). Özel okullar gelirlerini artırmak için müşterisi olan öğrenci ve velilerini de memnun etmek zorundadır. Aynı zamanda öğrenci sayısının azlığı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kolay alınması ve teknoloji kullanımın kolay olmasının özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim anlayışını daha fazla benimsediği, öğretim sürecinde öğrencilerin daha aktif olarak rol oynadığı söylenebilir. Buna rağmen devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin uyma boyutuna yönelik özellikle eğitim durumları öğesinde yer verilen üst düzey becerilere öğretim sürecinde daha fazla yer verdikleri ortaya çıkmıştır

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Tipolojilerinin Öğretim Programlarına Bağlılıklarını Yordama Düzeyi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programlarına bağlılıklarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlar arasında yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını yordadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığının %22.6'lık olarak önemli bir kısmını açıklamaktadır. Teknisyen ve entelektüel öğretmen kimliğinin öğretim programına bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı, sosyal ve eleştirel kimliğin anlamlı yordamadığı anlaşılmıştır.

Kumaravadivelu'e (2003) göre, pasif teknisyen öğretmenlere, içerik bilgisi kolayca yönetilebilen ayrık öğelere bölünür ve paketler halinde sunulur. Öğretmenlerden kendilerine sunulan bilgilerin pasif bir uygulayıcısı ve gelecek nesillere aktarıcısı rolünü yerine getirmeleri beklenir. Teorisyenler bilgiyi inşa eder, öğretmenler bilgiyi anlar ve uygular. Yeni bilgi ya da kuram oluşturmak öğretmenlerin alanı değildir; onların görevi kendileri için öngörülenleri yerine getirmektir. Sach'e (2005) göre teknisyen öğretmenlerin öncelikli rolü, bilgi aktarmak ve öğretim programını belirlenen süre içinde tamamlamaktır. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara sahip olmaları yeterli görülür. Bu nedenle öğretmenler, öğrenme öğretme sürecinde

öğretim programlarının dışına çıkmadan derslerini işlerler. Derslerinde toplumsal konulara değinmekten kaçınırlar. Araştırma sonuçlarına göre teknisyen öğretmenlerin öğretim programına bağlı olmaları beklenen bir sonuçtur.

Henry Giroux, Peter McLaren ve Roger Simon gibi eleştirel pedagoglar olarak adlandırılan eğitimciler dönüştürücü entelektüel öğretmenleri değişim ajanı olarak nitelendirmişlerdir. Belirli bir bağlam içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile bilginin üretimini ve sınıfta öğrenci tartışmalarını teşvik ederler. Önemli konularda öğrencilerin çoklu bakış açısı kazanmalarına önem verirler. Sınıfta olabilecek belirsizlikler nedeniyle ders planlarını ve öğretim süreçlerinin doğaçlama belirleyebilirler. Sach'e (2005) göre entelektüel kimliğe sahip öğretmenler entelektüel birikim için farklı ilgi alanlarında okumalar yapan, öğrencilerinin çok yönlü gelişimi için öğretim programlarının dışına çıkan öğretmenlerdir. Yapılan araştırma sonucu entelektüel öğretmenlerin öğretim programına bağlı oldukları anlaşılmıştır. Entelektüel öğretmenlerin, öğrencilerin çok yönlü gelişimi için faydalı olduğuna inandığı bilgileri öğrencileri ile paylaşması öğretim programına bağlı kalmalarının yanı sıra farklı uygulamalar ve etkinlikler ile öğretim sürecini zenginleştirdikleri söylenebilir.

Sosyal ve eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin ise öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atik (2022) tarafından yapılan çalışmada, sosyal kimliğe sahip öğretmenler plana çok sadık kalmadıklarını, çocuk merkezli çalıştıklarını, eğitim akışını çocuğa göre yönlendirdiklerini ve voleybol, futbol, satranç, dama oynayan; saz ve melodika çalmayı bilen sosyal çocuklar yetiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin sosyal gelişimlerine önem veren, eğitim-öğretime katkı sağlayacak gezi, spor gibi etkinlikler düzenleyen göç, yoksulluk, işsizlik gibi sosyal konulara ağırlık veren, eşitlik, sosyal adalet, demokrasi gibi evrensel değerleri kazanmaları için çabalayan sosyal kimliğe sahip öğretmenler için öğretim programına bağlı kalmamaları beklenen sonuçtur.

Alanyazın incelendiğinde; öğretim programına bağlılığı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen faktörleri ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Bümen vd., 2014; Carroll vd., 2007; Durlak ve Dupre, 2008; Dusenbury vd., 2003; Fullan, 2007; Gelmez Burakgazi, 2019; Gresham vd., 2000; Hasson, 2010; Mihalic, 2002; Turan Özpolat ve Bay, 2015). Bu faktörleri; uygulayıcılara, katılımcılara programa,bağlamsal (Gelmez Burakgazi, 2019) ve sisteme yönelik özellikler (Bümen vd., 2014, s. 216; Yüksel, 1998) olmak üzere beş temel grupta toplamak mümkündür. Uygulayıcılara

yönelik özellikler, bir öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin özelliklerini belirtmektedir. Dusenbury ve diğerleri (2003) öğretmenin sahip olduğu özelliklerin, öğretim programını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ileri sürmüşlerdir. Programa uyumluluğun etkileyen çok sayıda faktör arasında öncelikli olan öğretmen faktörüdür (Bümen vd., 2014). Öztürk (2003) ise öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının bir öğretim programının uygulanma sürecinin merkezinde olduğunu ve bu sebeple de öğretmenin sahip olduğu özelliklerin öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin başında geldiğini belirtmektedir. Çünkü bir "öğretim programının başarısı çoğunlukla o programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır" (Gömleksiz, 2007). Arslan Çelik'in (2020) İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği çalışmada, öğretim programına bağlılıklarını görev yapılan okulun olanaklarının, sınıf mevcudu, sınıf seviyesi ve uygulayıcı olan öğretmenin özelliklerinin öğretim programına bağlılık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, uygulama sürecindeki etkenlerden yalnızca biri gibi gözükse de çok büyük bir öneme sahiptir ve reformun başarıya ulaşmasında diğer faktörlerden daha belirleyici bir rol oynamaktadır (Han, 2013).

5.2. Öneriler

Bu bölümde öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojilerinin öğretim programına bağlılıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarının hazırlanması aşamasında farklı mesleki kimlik tipolojisine sahip öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.

2. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans programlarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve onu etkileyen etmenlerin dikkate alınmasının, daha etkili öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen bu programlarda duyuşsal alan eğitimine önem verilmesiyle, öğretmen adaylarının hizmet

öncesinden itibaren olumlu bir mesleki kimlik geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri göz önünde bulundurularak tipolojilere uygun hizmet içi eğitim faaliyetleri verilmelidir.

4. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları hizmet alanlarına göre öğretim programına bağlılıklarının süre, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu sebepler farklı hizmet alanlarında bulunan okullar arasındaki fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi aldığı eğitimde farklı hizmet alanlarına yönelik öğretim programını uyarlama dersi verilmelidir. Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının farklı hizmet alanlarına ait okullarda staja gitmeleri sağlanmalıdır.

5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının katılımcıların tepkileri alt boyutunda lisans mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezunu öğretmenler açısından bu durumun Yükseköğretim kurumlarınca araştırılması faydalı olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma Muğla ilinde yapılmıştır. Türkiye'de farklı il ve ilçelerdeki örneklemler üzerinde mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki incelenebilir.

2. Araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ve öğretim programına bağlılık ölçeklerinden ulaşılan veriler ile sınırlı tutulmuştur. Nicel yöntemin yanı sıra nitel verilerden de yararlanılarak karma yöntemlerle yapılan araştırmalar ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ve mesleki kimlik tipolojileri arasındaki ilişki incelenebilir.

3. Bu araştırma Muğla ilindeki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branş ve kademedeki öğretmenlere ait mesleki kimlik tipolojileri ve öğretim programına bağlılıkları incelenebilir.

4. Öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılında olan stajyer öğretmenlerin ve görevde olan öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri araştırılarak, zaman içerisinde nasıl geliştiğini belirlemek ve öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının %22.6'lık kısmını mesleki kimlik tipolojilerinin açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka hangi öğretmen özelliklerinin öğretim programına bağlılığı yordadığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akerson, V. L., Pongsanon, K., Weiland, I. S., & Nargund-Joshi, V. (2014). Developing a professional identity as an elementary teacher of nature of science: A self-study of becoming an elementary teacher. *International Journal of Science Education, 36*(12), 2055-2082.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education, 27*(2), 308-319.

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (M.Ö.1000-M.S.2008). Pegem Akademi Yayıncılık

Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, *24*(06), 14088- 14094.

Alptekin-Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 516371) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *18*(2), 197-216.

Apple, M. W. (2013). *Education and power*. Routledge.

Arpacı, D., ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(3), 687-719. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpBeU1EUXlNZz09

Arslan, A., Ercan, O. ve Tekbıyık, A. (2014). Fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 201*, 215-235.

Asan, A. (1998). *Bilgisayar destekli din öğretimi*. (Tez No.72087) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atik, S. (2022).*Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi*. (Tez No.715216) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1641-1669.

Avraamidoua, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education, 50*(2), 145-179.

Aybek, Ö. G. D. B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel füşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (2) , 43-60. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4377/59970

Aydın R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 42*(2), 199-237.

Aykaç, N., Yıldırım, K., Altınkurt, Y., ve Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 67-78. http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6

Ayverdi, İ.(2006).*Misalli büyük türkçe sözlük* (2. bs.). Mas Matbaacılık A. Ş

Bacakoğlu, G. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi* (Tez No. 530841) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Backer, T. E. (2000). The failure of success: Challenges of disseminating effective substance abuse prevention programs. *Journal of Community Psychology, 28*(3), 363-373.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A.

Balta, N. (1999). *Çalışma hayatında mesleki eğitimin önemi*. Türk-İş Eğitim Yayınları.

Başaran İ.E. (1996). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Gül Yayınları.

Başaran, İ., E. (2007). Eğitim bilimine giriş. (2. bs.). Ankara: Ekinoks

Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*, Trc: İsmail Türkmen, Ayrıntı.

Bauman, Z. (2017). Kimlik (M. Hazır, Çev.) Heretik Yayıncılık.

Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (43) , 110-137.

Bayburtlu, Y.S. (2015). 2006 ve 2015 türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies.*137-158

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 6-13.

Beijaard, D., Meijer. P. C., & Verloop. N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20* (2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beijard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16* (7), 749-764. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8

Benli-Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (Özel Sayı), 31-44.

Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Aşina Kitaplar

Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education, 76 (1),* 50-57. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.007

Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching, 21(3),* 305-327. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818

Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & Del Gaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*(3), 201-218.

Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi*. (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 82-94.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(*1), 203-228.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün Özcan, E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı), Pegem Yayınları, 325s

Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi, 429s.

Can, Ö. (2019*). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No.646841) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators or teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 115-132.

Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, *37*(5), 593-608. https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857

Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C., & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, *34*(1), 26-58.

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, *2*(40). https://www.researchgate.net/publication/303621523_A_conceptual_framework_for_implementation_fidelity

Cerev, G. ve Coşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi,7* (13) ,125-142.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6* (4), 693-712.

Cheng, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, *34*(3), 375-390

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, *34*(7), 3-17

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5. Baskı). Routledge

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies Education*, *50*(3), 213-229

Connelly, M. F., & Clandinin, D. J. (1999). Shaping a professional identity: Stories of education practice. *McGill Journal of Education*, *34*(2), 189-191.

Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin*

incelenmesi (Tez No.707489) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Çaydaşi-Karadağ, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Tez No.596743) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Çelik Arslan, F.M. (2020). *Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No.646523) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(2), 351-365. DOI: 10.12984/egeefd.628810

Çelik, S. (2012). Türkiye'nin milli eğitim bakanlığı yurtdışında eğitim programı: MEB yatırımından en iyi şekilde yararlanıyor mu?Niteliksel Rapor, *17*(Madde 40),30.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 32*(1), 136-145.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 269-283.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. bs.). Pegem Akademi.

Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki* (Tez No. 263279) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*, 23-45.

Danju, İ. (2019). An evaluation of the effectiveness of the cyprus and cyprus turkish history course curriculum objectives in school pracices. *Near East University Online Journal of Education, 2*(1), 69-81.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society, 16*(1), 7-23.

Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8 .baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010b). *Eğitimde program geliştirme*. (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Yayıncılık.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Henry Regnery. (Orijinal basım yılı 1933)

Dhillon, S., Darrow, C. & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), Introduction to implementation fidelity. New York: Routledge.

Dikbayır, A., & T. Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* , *6* (11), 17-38.

Dilci, T. ve Gür, T. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmesi. *Dergi Karadeniz, 16*, 122-132. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16859/175494

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 17-49.

Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2019-2050.

Durlak, J. A. ve Dupree, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0

Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research, 22* , 121-131. http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25830

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237

Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmen sertifikası derslerine yönelik tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 99-104.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Anı Yayıncılık.

Eren, A. ve Çetin, G. (2018). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve öğretmen kimliği*. S. Çelenk (Ed.), Eğitime giriş içinde (s. 217-259). Pegem Akademi.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Yelkentepe Yayınları

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2. bs.). Ankara: Edge Akademi.

Esen, E. (2019). *Öğretmenlik uygulaması dersinin ingilizce öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarına ve gelişimlerine yansımaları.* (Tez No. 586848) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış.* Pegem Akademi.

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Gül.

Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education, 36,* 23–32.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research, 47*(2), 335-397.

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99-125). American Educational Research Association.

Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6* (2), 236-249.

Girgin, A. (2012). Devrimci öğretmen heyulası ve hakikatler. *Eleştirel Pedagoji*, *4*(22), 28- 33.

Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmeninin mesleki kimliği* (Tez No. 447577) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. Peter Lang Publishing.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* Bergin & Garvey Publishers

Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, *22*(2), 194–200. https://doi.org/10.2307/2088857

Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *5*(2), 339-384.

Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (27), 69-82.

Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi 160*, 44–64.

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E. & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research ve Practice*, *15*(4), 198-205. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_4

Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *44*(201), 83-108. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36164/406521

Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No.715738) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No.654835) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Güvenç, B. (1993). *Türk kimliği*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Hall, L. A. (2018). Using blogs to support reflection in teacher education. *Literacy Research and Instruction*, *57*(1), 26-43.

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1):59-79

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64. doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822

Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science, 5*(67), 1-9.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri-eğitim programları ve öğretim.* Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E. & Slaughter, S. E. (2015). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism. *7th Annual conference on the science of dissemination and implementation in health meeting abstracts*, 17.

Hodkinson, P. (2011). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, *50*(2), 193-208. https://doi.org/10.1080/13636829800200045

Hogg, M. A. & Abrams, D. (1988). *Social identifications a social psychology of intergroup relations and group*. Routledge

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*(8), 1530-1543.

http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/27874

https://dergipark.org.tr/en/pub/had/issue/54259/735525 adresinden alınmıştır.

https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/71871/index.pdf

Jacox A. (1973) Professional socialisation of nurses. *Journal of the New York State Nurses' Association 4*, 6–15.

Johnson, F. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. (2006). Response to intervention: How to do it. National Research Center on Learning Disabilities, *Lawrence, K.S.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496979.pdf

Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs.* (Master"s thesis), Middle East Technical University. etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

Kabaş, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları (Tez No.611942) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020) Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher: Social Science Studies, 8*(1), 105-134

Kabilan, M.K (2007). Yansımalar üzerine düşünen İngilizce öğretmenleri: Bir Malezya deneyimi. *TESOL Üç Aylık 41*(4), 681-705

Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yaşamsallık binasını incelemek.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kamber, T., Acun, Ġ. ve Akar, C. (2011). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 195-218.

Kaplan, A., & Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: The dynamic systems model of role identity. P. A. Schutz, J. Hong ve D. C. Francis (Ed.), *Research on teacher identity* (pp. 71-82). Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-93836-3_7

Kara, A. (2012). *Eğitim bilimine giriş.* Taşpınar, M.(Ed.), *Öğretmenlik mesleği.* Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun

incelenmesi. *Harran Education Journal*, *2*(1), 26-40. https://doi.org/10.22596/2017.0201.26.40

Karadağ, E. ve Dulay, S. (2017). *Öğretmen tipolojileri*. Pegem Akademi

Karagöz, S. (1965). *Program geliştirmede rehberlik*. Ayyıldız Matbaası.

Karakuyu, A., ve Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 85-103. https://doi.org/10.29129/inujgse.915003

Karalı, M., A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 514704) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (1988). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım

Karslı, M.D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. Kilimi, A.S. (Ed.) *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (1. bs.). Pegem Akademi Yayınları.

Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 544087) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to seachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5-6), 443-456.

Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the self*. Indiana University Press.

Kıroğlu, K. (2014). *İlköğretim programları*. Pegem Yayıncılık.

Kirman, M.A.(2003). Yeni dinî hareketleri tanımlama problemi ve tipolojik yaklaşımlar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 3* (1), 27-43 .

Klar, M. & Kasser, T. (2009). Some benefits of being an activist: Measuring activism and its role in psychological well being. *Political Psychology, 30*(5), ss. 755-777.

Knippenberg, A. V. & Ellemers, N. (1990). Social identity and intergroup differentiation processes. *European Review of Social Psychology, 1*(1), 137-169

Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 166-177. https://doi.org/10.33689/spormetre.620181

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching.* Yale University Press

Kuzgun, D. K. (2007). Türkiye'de firma açısından esnekliğe dayalı istihdam stratejisi . *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi* , *2* (8) , 841-861 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19120/202891

Küçükahmet, L. (1996). *Eğitim programları ve öğretim.* Gazi Kitapevi Yayınları.

Lamote, C., & N. Engels. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3–18. https://doi.org/10.1080/02619760903457735

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003

Lim, H. W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, *27* (6), 969-981.

Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers'jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322.

Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). C*urriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.

Maviş Sevim, F., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi?. *Eğitim ve bilim*, *46*(207). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9593

McIntyre, J. & Hobson, A. J. (2016). supporting beginner teacher ıdentity development: External mentors and the third space. *Research Papers in Education*, *31*(2), 133-158. http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438

McLaren, P. (1988). *On ideology and Education: Critical pedagogy and the Politics of Empowerment Social Text*, 153-185.

Mihalic, S. F., Fagan, A. A. & Argamaso, S. (2008). Implementing the lifeskills training drug prevention program: Factors related to implementation fidelity. *Implementation Science, 3*(1), 5.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *OECD'nin PISA projesine Türkiye'nin katılımı* [Duyuru]. Ankara.

Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. MEB. (2014).

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching, 17*(5), 517-528.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies-International Pericdical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 355-362.

Nevenglosky, E. A. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Doctoral dissertation, Walden University).

Newberry, M. (2014). Teacher Educator Identity Development of the Nontraditional Teacher Educator. *Studying Teacher Education, 10*(2), 163–178. http://dx.doi.org/10. 1080/17425964.2014.903834

Nias, J. (1987). Teaching and the self. *Cambridge Journal of Education, 17*(3), 178-185.

Ó Gallchóir, C., O'Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European journal of teacher education, 41*(2), 138-156. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416087

O"Donnell, C. L. & Lynch, S. J. (2008, March). *Fidelity of implementation to instructional strategies as a moderator of curriculum unit effectiveness.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (seventh edition). Pearson/ Allyn and Bacon.

Oliver, A.I. (1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, Principles and Process*,2 end ed. Harper-Row

Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development.* CO: Paradigm

Onural, H. (2006). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim*, 29-35.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum--foundations, principles, and issues global edition*. Pearson Education Limited.

Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, *61*(1), 117-137 https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi):* ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve öğretim* (2.baskı). Pegem Akademi.

Özdamar K. (2001). *Örnekleme yöntemleri. SPSS ile biyoistatistik*. 4ncü Baskı, Kaan Kitabevi Yayınları, 261-65.

Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)* (Tez No. 253964) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Pegem-A Yayıncılık.

Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (1), 67-83.

Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *2*(1), 1-25

Palestina, R. L., Pangan, A. D. & Ancho, I. V. (2020). Curriculum Implementation Facilitating and Hindering Factors: The Philippines Context. *International Journal of Education, 13*(2), 91-104.

Park, M. & Sung, Y. K. (2013) Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education, 33*(1), 15- 33. DOI:10.1080/02188791.2012.756391

Patton, M, Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M.Bütün, S. B. Demir, Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 2001)

Pence, K.L., Justice, L.M. & Wiggins, A.K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language rich curriculum. *Language, Speech And Hearing Services In Schools 39*, 329-341.

Pişkin, M. (2003). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik içinde* (s. 95-123). Nobel Yayıncılık

Polat, Ç.M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki (Tez No.678454) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development.* USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers

Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yöneltme. *Türk Eğitim Dergisi, 1*(8), 23-31. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5755/1883

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research,* 75, 211-246

Resmi Gazete., (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.

Ringwalt, C. L. Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior, 30* (3), 375-391.

Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebega, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *78*, 315-319. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, *16*(2), 149-161.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practices: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203012529

Sanchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H., & Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, *22*(1), 95-107. https://doi.org/10.1093/cyl052.

Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye'de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *Ejovoc, Electronic Journal of Vocational Colleges*, *2*(1), p. 72-84.

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs* (Vol. 6834). Addison Wesley Publishing Company.

Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(18), 741-774.

Siebert, D. C. & Siebert, C. F. (2005). The caregiver role identity scale: A validation study. *Research on Social Work Practice*, *15*, 204-212. https://doi.org/10.1177/1049731504272779

Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities.*Human Relations*, *64*(1), 85-107.

Sobol, D. F., Rohrbach, L. A., Dent, C. W., Gleason, L., Brannon, B. R., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research, 4(1),* 59-67. doi: 10.1093/ her/4.1.59.

Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerinmesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri* (Tez No. 618614) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Sönmez Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Gazi Kitabevi.

Stets, J. E. & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). Guilford Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (2015). Basics of qualitative research. *Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (4th edition). SAGE Publications Inc: Thousand Oaks, United States.

Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, *63*(4), 284-297.

Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267. https://10.38089/ekuad.2020.18

Süer, S., & Kınay, İsmail. (2022). İlköğretim Öğretmenlerinin Program Uyumunun İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* , *12* (1), 191-214. https://doi.org/https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009

Şişman, M, (2006). *Eğitim bilimine giriş*, Pegem Yayınevi.

T. Bümen, N. , Ateş, A. , Çakar, E. , Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31-50. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406732

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup. *Behavior Psychology of Intergroup Relations*, *5*, 7-24.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,*1*(33),283-298. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253360

Telman C. (2002). *Başarıya giden yolda meslek seçimi.* Epsilon Yayıncılık, 23.

Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 8* (43), 62-65.

Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563-1570.

Turan-Özpolat, E. ve Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(4), 200-227.

Tuzcuoğlu, S. (2000). Benlik ve mesleki benlik kavramlarının öğrenim yılları ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (12), 267- 280

Türk Dil Kurumu, (2021). *Güncel Sözlük*. https://sozluk.gov.tr adresinden 20.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

Türker, R. K. (2001). *Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye'de lisansüstü eğitim*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 7

Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 48-55. https://doi.org/10.21666/muefd.403519

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller.* Anı Yayıncılık.

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi, 3*(11), 4-15.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Wagner, P. (2000). *Theorizing Modernity : Inescapability and attainability in social theory*. London : Sage, 160 p. - ISBN: 9781412933766 - Permalink: http://digital.casalini.it/9781412933766 - Casalini id: 4913782

Wagner, U. & Ward, P. L. (1993). Variation of out-group presence and evaluation of the ingroup. *British Journal of Social Psychology*, *32*, 241-252

Waltz, J.,Addis, M. E., Koerner, K. & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence andc ompetence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*(4), 620

Watson, T.J (2006). Denemeyi İnceleyin. Örgüt çalışmalarının örgütlenmesi ve dağınıklığı. *J Yönetim Çalışmaları*, 2(43), 367-382.

https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00594.x

White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, *25*(6), 857-866

Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development.* Corwin Press.

Wilkinson, L. A. (2007). Assessing treatment integrity in behaviarol consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, *3*(3), 420-432.

Yaşar, M. D. ve Sözbilir, M. (2019). Investigating teachers' fidelity to constructivist chemistry curriculum in Turkey: Congruence between intended, perceived and observed curriculum in Turkey. International Journal of Physics and Chemistry Education, 11(4), 93-104. https://10.12973/ijpce/84519

Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi ben öğretmen mi oldum?" öğretmenlik kimliğinin oluşmasinda etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *8*(7), 269-282. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5337

Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 247-258.

Yavuz, C. (2010). *Teacher identity: An investigation of personal and professional experiences of Turkish efl teachers* (Tez No. 278028) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (5. bs.). Pegem Yayınları

Yıldız, A. (2017). Günümüz öğretmen tipolojisi üzerine bazı belirlemeler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 50,* 62-65.

Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. & Sarpkaya, D. (2013). Remembering Mahmut Hoca in a neoliberal age: I'm not a tradesman but a teacher. *Journal of Critical Education Policy Studies, 11*(3), 146-163.

Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında Türkiye'de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması* (Tez No. 315768) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi* (Tez No. 484071) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*: Theory and Practice, *9*(3), 213-238.

Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127. DOI:10.1111/j.1741-5446.2003.00107.x

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12*(22), 121-160

Živković, P. (2013). Professional development and teachers professional identity: Selfassessment in Republic of Serbia. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, *3*(1), 150-158.

Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No.755524) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

EKLER

Ek 1. *Etik Kurul Kararı*

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 3
KARARI

Protokol No : 220128 **Karar No : 105**

Araştırma Yürütücüsü	Öğretmen ÇAĞLA OKAY
Kurumu / Birimi	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Araştırmanın Başlığı	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİ İLE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	27.07.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	30.07.2022
Karar Tarihi	**02.08.2022**

KARAR : **UYGUNDUR**
AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. C. Ergin EKİNCİ
Başkan

Prof.Dr. Serap ÖZEN
Üye

Prof.Dr. Bilgin ŞENEL
Üye

Doç.Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
Üye

Prof. Dr. Erdoğan KELEŞ
Üye

Doç.Dr. Hüseyin ÇEKEN
Üye

Doç.Dr. Hammet ARSLAN
Üye

Doç.Dr. Özgür ULUBEY
Üye

Bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama adresi https://etikkurulbasvuru.mu.edu.tr/dogrulama/TPWK1441

Ek 2. *Araştırma Uygulama İzni*

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.02-63085882 08.11.2022
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Valilik Makamının 08.03.2022 tarihli ve E-70004082-604.02-45275146 sayılı Makam Oluru.
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26.10.2022 tarihli ve E- 28677689-302.08-496633 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çağla OKAY'ın tez çalışmasını, Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (b) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bu kapsamda, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (a) Makam Onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Çağla OKAY'ın **"Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri ile Öğretim Programlarına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu çalışmasını;

2022-2023 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi ve kurum faaliyetlerini aksatmayacak şekilde,denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/ kurum idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda, gönüllülük esasına göre; ilgili okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, Olurlarınıza arz ederim.

Serap AKSEL
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Ferman AKBULUT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V

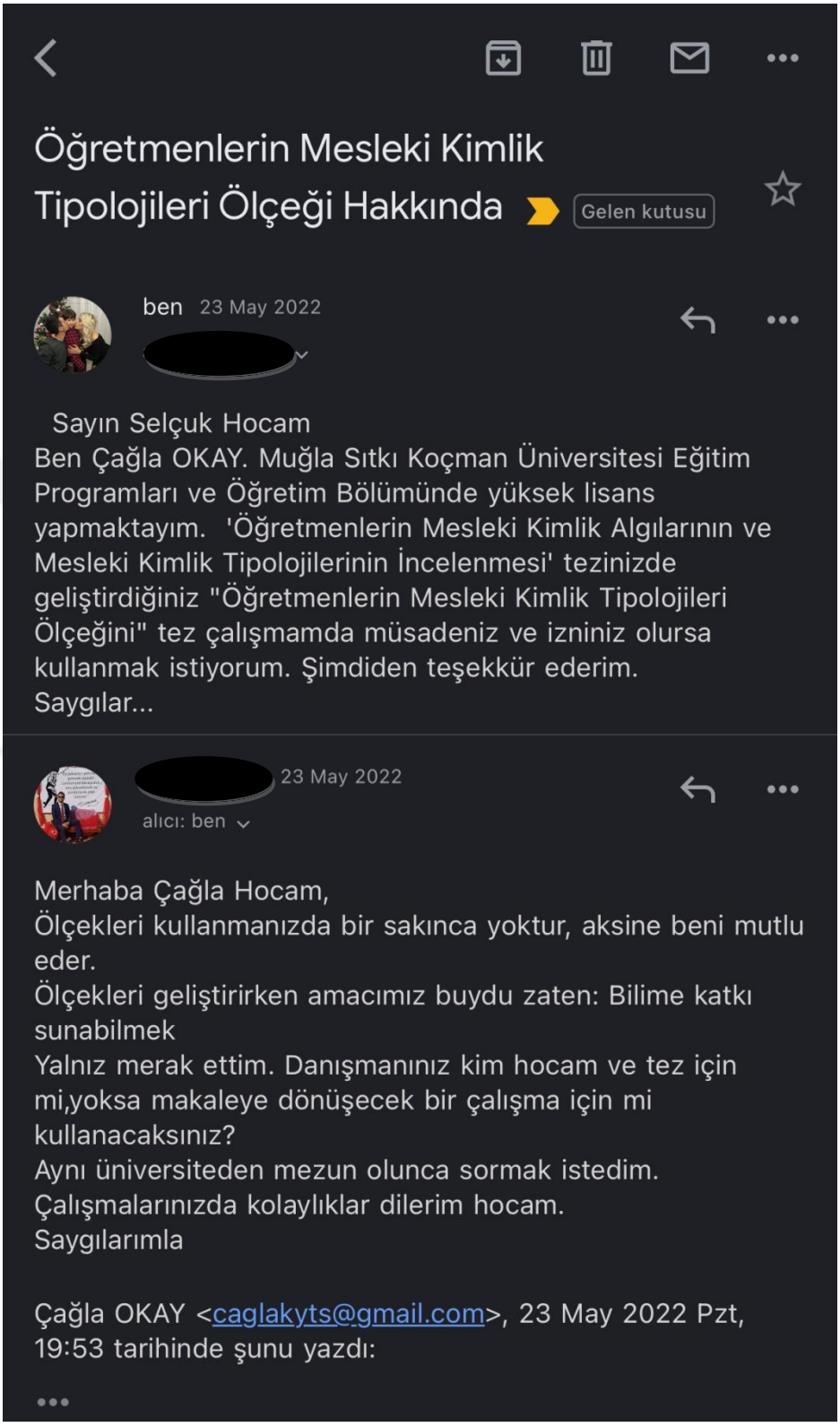
Ek : Belgeler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emirbeyazıt Mah. Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: BEHİYE BOZKURT
Telefon No : 0 (025) 280 48 24
Unvan : Memur
E-Posta: stratejigelistirme48@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://mugla.meb.gov.tr
Faks:2522804869
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6a27-be2d-3671-8926-32cf kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. *Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni*



Ek 4. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği Kullanım İzni*



Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği Hakkında Gelen kutusu

ben 23 May 2022 [redacted]

Sayın Selçuk Hocam
Ben Çağla OKAY. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. 'Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi' tezinizde geliştirdiğiniz "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeğini" tez çalışmamda müsadeniz ve izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.
Saygılar...

[redacted] 23 May 2022
alıcı: ben

Merhaba Çağla Hocam,
Ölçekleri kullanmanızda bir sakınca yoktur, aksine beni mutlu eder.
Ölçekleri geliştirirken amacımız buydu zaten: Bilime katkı sunabilmek
Yalnız merak ettim. Danışmanınız kim hocam ve tez için mi,yoksa makaleye dönüşecek bir çalışma için mi kullanacaksınız?
Aynı üniversiteden mezun olunca sormak istedim.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim hocam.
Saygılarımla

Çağla OKAY <caglakyts@gmail.com>, 23 May 2022 Pzt, 19:53 tarihinde şunu yazdı:

Ek 5. *Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği*

ÖĞRETİM PRGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
UYMA BOYUTU					
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer veremiyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer veremiyorum	( )	( )	( )	( )	( )
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
SÜRE BOYUTU					
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4.Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım	( )	( )	( )	( )	( )
UYGULAMANIN KALİTESİ BOYUTU					
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam	( )	( )	( )	( )	( )
2.Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
KATILIMCILARIN TEPKİLERİ BOYUTU					

1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım	( )	( )	( )	( )	( )
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım	( )	( )	( )	( )	( )
PROGRAM FARKLILIKLARI BOYUTU					
1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkiliuygulanmasına katkı sağlamıyor	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ BOYUTU					
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır	( )	( )	( )	( )	( )
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır	( )	( )	( )	( )	( )
7.Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur	( )	( )	( )	( )	( )
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )
OKUL İKLİMİ BOYUTU					
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır	( )	( )	( )	( )	( )
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır	( )	( )	( )	( )	( )
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir	( )	( )	( )	( )	( )
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 6. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği*

Ek 5. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ)*

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, ifadelerin karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.		**Ölçek:** **1. Hiçbir zaman** **2. Çok nadir** **3. Bazen** **4. Çoğunlukla** **5. Her zaman**				
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİ ÖLÇEĞİ						
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Sınıfta, öğrenme ile ilgili en doğru kararları ben veririm.					
2	Sınıfta aldığım kararların, aynen uygulanmasını isterim.					
3	Öncelikli rolümün bilgi aktarmak olduğunu bilerek işimi yaparım.					
4	Öğrencilerimin programda belirtilen yeterlikleri kazanmalarını yeterli bulurum.					
5	Belirlenen müfredatı dönem içinde tamamlamayı, en önemli sorumluluğum olarak görürüm.					
6	Öğrencilerimin sınavlardaki başarısını arttırarak, başarılı bir öğretmen olduğumu gösteririm.					
7	Belirlenen öğretim programlarının dışına çıkmadan dersimi yaparım.					
8	Öğrencilerimin akademik başarısının yanı sıra sosyal gelişimleri için de çalışmalar yaparım.					
9	Öğretmenlik mesleğimle beraber, toplumsal konularla ilgili etkinliklere katılırım.					
10	Daha nitelikli bir eğitim için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.					
11	Velilerimle iyi bir iletişim kurabilmek için çabalarım.					
12	Demokratik bir toplum inşa edebilmek için, sivil toplum örgütleriyle çalışmalar yaparım.					
13	Okulda çevre halkının eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmasını desteklerim.					
14	Entelektüel birikim için farklı konularda okumalar yaparım.					
15	Eğitime ilişkin yeni gelişmeleri, felsefi olarak değerlendiririm.					
16	Eğitim politikalarını çeşitli disiplinlere (toplumsal, siyasal vb.) göre değerlendiririm.					
17	Mesleğimin yanı sıra müzik, resim, edebiyat vb. sanat dallarına ilgi duyarım.					
18	Eğitimle ilgili bilimsel toplantı ve kongrelere katılırım.					

19	Meslektaşlarımla olan ilişkilerimde düşüncelerimi açıkça söylerim					
20	Okulun işleyişi ile ilgili, doğru olduğuna inandığım düşünceleri çekinmeden söylerim.					
21	Öğretmen kurulunda alınan kararların, okul yönetimi tarafından uygulanıp uygulanmadığını takip ederim.					
22	Doğruluğundan emin olduğum uygulamaları, okul yönetiminin olumsuz tavrına rağmen gerçekleştiririm.					
23	Gerektiğinde mesleğimle ilgili her türlü otoriteyi sorgularım.					
24	Mesleğimle ilgili konularda, çoğunluğun kabul ettiği mevcut konjonktürden bağımsız hareket ederim.					
25	Eğitim sisteminde "yenilik" adı altında yapılan değişiklikleri, bir meslek üyesi olarak sorgularım.					