BAŞKENT UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION

2020, 7(2), 409-427 ISSN 2148-3272

Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki *

The Relationship Between Teachers' Perception of Professional Identity and Their Organizational Commitment

Ceyhun Kavrayıcı[a] *, Esmahan Ağaoğlu[b]

[a]*Anadolu University, Eskişehir, Turkey*

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oranlı tabaka örnekleme kullanılmıştır. Eskişehir'in Tepebaşı merkez ilçesinde 2017-2018 yılında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ), Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği (ÖKEEÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖB) ile toplanmış, verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlik algıları yüksek, kişisel kimlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin uyum bağlılığı düşük, özdeşleşme bağlılığı orta düzeyde ve içselleştirme bağlılığı ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki kimlik, öğretmen kimliği, örgütsel bağlılık..

Abstract

The aim of the study was to determine the relationships between teacher identity and organizational commitment. Correlational survey design was implemented in the study. Proportionate stratified random sampling was used in the study. The population included the teachers working at Tepebaşı district of Eskişehir province in 2017-2018 academic year. The data were gathered via Teacher Identity Scale (TIS), Influencing Factors of Teacher Identity Scale (IFTIS) and Organizational Commitment Scale (OCS). The data were analyzed through SPSS 22 software. Standard deviation, arithmetic mean, and regression analysis were used in data analysis process. The results of the study indicated that professional identity perception of teachers was high, and personal identity perception was at moderate level. The perception of teachers on compliance dimension of commitment was low whereas their perception on identification dimension was moderate and on internalization dimension was high. The findings of the study revealed that there were positive and statistically significant relationships between teacher identity perception of teachers, teachers' opinion related to the factors that influence teacher identity, and organizational commitment.

Keywords: Professional identity, teacher identity, organizational commitment.

© 2020 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

Bu çalışma Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu'nun danışmanlığında hazırlanan ve Anadolu Üniversitesi BAP komisyonunca 1508E576 no.lu proje kapsamında desteklenen, Ceyhun Kavrayıcı'ya ait "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Res. Asst. Dr. Ceyhun Kavrayıcı, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Anadolu University, Eskişehir, Turkey, E-mail address: ckavrayici@anadolu.edu.tr, ceyhunkavrayici@gmail.com, Tel:+90 (505) 661 92 01, ORCID ID: 0000-0002-8878-6102

[b]*Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Anadolu University, Eskişehir, Turkey, E-mail address: esagaogl@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5473-9554.*

Received Date: April 30th, 2020. Acceptance Date: June 23rd, 2020.

1. Giriş

Kimlik kavramı; felsefenin, sosyolojinin ve psikolojinin en öncelikli araştırma konularından birisi olmuştur. Kimliğe ilişkin sorgulamalar insanların hayatlarında çocukluktan başlayarak belki de yaşamlarının sonuna kadar oldukça merkezi ve önemli bir konumda bulunmaktadır. Bireylerin hayatları boyunca karşı karşıya kaldıkları sorular bulunmaktadır: Ben kimim? Beni diğer insanlardan ayıran özellikler nelerdir? Benim değerlerim ve hedeflerim nelerdir? Karşılaşılan bu ve benzeri sorular bireylerin hayatları boyunca gerçekleşen kimlik gelişiminde ve dönüşen kimlik algılarında önemli işlevlere sahiptir. Bu ve benzeri sorunlara verilen yanıtlar da bireylerin aile ilişkileri, günlük yaşantıları, meslekleri ve dolayısıyla da yaşamlarının tümüyle ilişkilidir. Hayatın çeşitli aşamalarında kimliğin nasıl geliştiği, hangi bağlamlarda kültürel ve sosyal olarak hangi bağlamlarda bireysel olarak geliştiği, mesleki bağlamlarda nasıl ve ne şekilde anlamlandırıldığı, gerçekte kimliğin ne olduğudur. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin "ben kimim?" sorusuna verdiği yanıt, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kendilerini anlamlandırış biçimi, öğretmenlikte öğretmen kimliğinin konumlandırılmasını ve tanımlanması sağlamaktadır.

İşgörenlerin örgütlerine sadakatı ve psikolojik bağlılığı ise örgütsel bağlılık olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda bireylerin, örgütlerine karşı duydukları sevgi, gösterdikleri çalışma isteği ve sadakat, örgütsel bağlılık olarak tanımlanabilir. İşgörenlerin hissettiği bağlılık düzeyinin örgütün etkililiği ve verimliği için oldukça önemli etmenlerden biri olduğu belirtilmektedir. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık duygusu örgütsel performansı olumlu bir biçimde etkilemektedir. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergileyen işgörenlerin örgütle bütünleşerek örgütün başarısı adına çaba gösterdikleri ve çok çalıştıkları, örgütten ayrılma eğilimlerinin olmadığı belirtilebilir. Bu nedenle, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayarak yaşamını sürdürebilmesi için I görenlerin örgütsel bağlılığının sağlanmasının gerekli olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasının eğitim öğretim sürecinin niteliğine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki var mıdır?

1.2. *Araştırmanın Önemi*

Bu çalışma meslek dersi, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıklarının ilişkilerinin inceleneceği ilk çalışma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bağımsız araştırmacılar ve ilgili çevreler tarafından "öğretmen kimliği algılarının" incelenmesine yönelik yapılacak çalışmalarda temel alınacak sınıflamalara, yeni bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, örgütsel bağlılık ve öğretmen kimliği bağlamında öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine katkılar sunacağı düşünülmektedir.

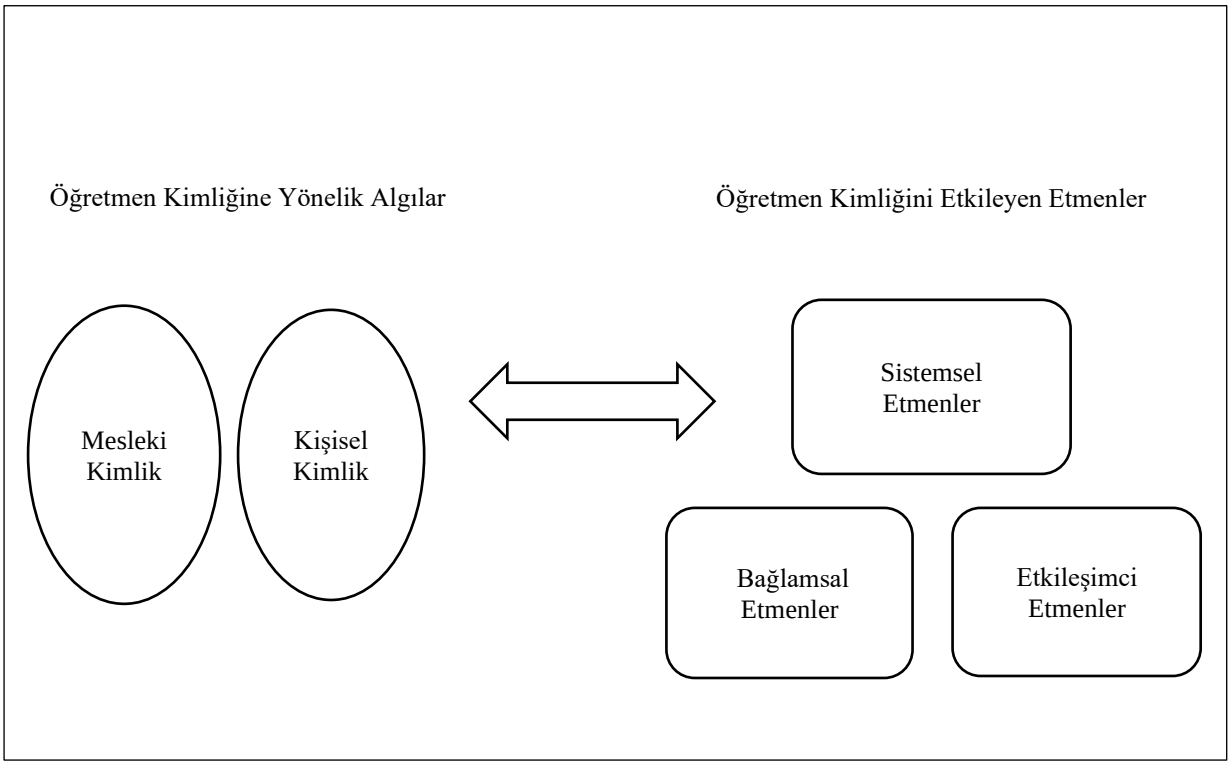
2. Alanyazın

2.1. Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği

Kimlik kavramı, kişisel ve profesyonel yaşantılardan etkilenmektedir. Bireyin içsel ve dışsal benliği mesleki kimlik kuramının alt yapısını oluşturmakta, mesleki kimlik mesleğe yönelik dinamiklere odaklanmaktadır. Mesleki kimlik, özelliklere, inançlara, değerlere ve deneyimlere dayanan mesleki öz olarak ifade edilebilir (Slay ve Smith, 2011, s. 85). Kişinin mesleki kimliği onu farklı kılan ve tanımlayan rollerden biridir. Bireyin kimliğini "mesleki" olarak tanımlaması, kendini bir mesleğe veya mesleki bir gruba, mesleğin gerektirdiği normlara ait olarak tanımlamasıyla doğru orantılıdır. Yani kişinin mesleki seçimiyle kendini ifade etmesi ve değerlendirmesi mesleki kimliktir. Bu nedenle mesleki kimlik sosyal kimliğe ve bireysel kimliğe dayanmaktadır. Kişiler arası etkileşim ve ilişki mesleki kimliği oluşturur ve mesleki kimlik kişilerin zamanla değişkenlik gösterebilen rol performansına göre değişebilmekte, şekillenebilmektedir (King ve Ross, 2004).

Bir rol performansı olarak değerlendirilebilen öğretmen kimliği, alanyazında hem sosyolojik hem de psikolojik temelde de ele alınmıştır. Sosyolojik kimlik perspektifinden öğretmen kimliği ya da mesleki kimlik, öğretmenlik mesleğinin belirli bir mesleki grup ya da topluluk içeresinde sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve diğer mesleklerle karşılaştırılmasıdır (Straub, 2002). Mesleki kimliğin oluşum sürecinde sosyolojik faktörlerin ele alınmasıyla politikalar, kültür, kurumlar, okul yapıları, meslektaşlar, öğrenciler reform hareketleri ve yöneticilerle olan ilişkiler gibi bağlamsal faktörler ve toplu etkileşimler ön plana çıkmaktadır (Cheng, 2008; Nguyen, 2008).Sosyolojik faktörleri ilişkisel ve bağlamsal faktörler şeklinde sınıflandırmak olanaklıdır. Bağlamsal faktörler, öğretmenleri çevreleyen ve sosyal yapı tarafından kurulan sosyolojik faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörler kültür, kurumlar, okullar, reform hareketleri ve politikalardır (Flores ve Day, 2006). İlişkisel faktörler de öğretmenlerin diğer bireylerle kurduğu ilişkilerden oluşmaktadır. Bu ilişkiler, işbölümünü, meslektaş işbirliğini, uyumu ve öğrencilerle olan ilişkileri kapsamaktadır (Hallman, 2007; Johnson, 2003; McCormack vd., 2006; Williams, 2007).

Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde kesin ve net çizgiler konulmamakla birlikte çeşitli tanım ve sınıflamalara rastlanmaktadır. Ohlen ve Segesten (1998) mesleki kimliğin oluşumunda; sosyo-tarihi, kişisel ve kişiler arası, olmak üzere üç boyutta vurgu yapmaktadır. Kişisel boyut, mesleği sürdürebilmek için gerekli olan yeteneklere ve beceriler odaklanmaktadır. Bunlar mesleki kimliğe yönelik bireyler tarafından algılanan ve gereksinim duyulan beceri ve yeteneklerdir. Kişisel boyutun bireyin kişisel ve sosyal kimliğinin bir parçası olarak oluştuğu ifade edilebilir. Mesleki kimliğin gelişiminde kişiler arası boyut, bireylerin çevresindeki diğer kişilerle ve meslektaşlarıyla olan etkileşimin sonucunda oluşan boyuttur. Bireyin meslektaşlarıyla sosyalleşmesiyle etkileşime geçmesiyle oluşan kişiler arası boyut, etkileşim içerisine girilen meslektaşların model alınmasıyla belirginleşir. Sosyo-tarihi boyut ise meslekte ya da örgütte zaman içerisinde gelişmiş olan norm ve düşüncelerdir. Bu boyut güven düzeyi, inandırıcılık, bireye yüklenen sorumluluk, mesleğe girişte örnek alınan kişilerin yönlendirmesi gibi örgütteki ya da meslekteki bireylerin tarihsel deneyimlerini içerebilir (Ohlen ve Segesten, 1998). Beijaard, Meijer ve Verloop (2004)'un vurguladığı gibi bireylerin kendilerini meslekte ne derece önemli hissettikleri ve hayatlarını meslekteki deneyimlerle ne ölçüde anlamlandırdıkları mesleki kimlik ile ilişkilidir. Örgütsel değer ve normlardaki değişimlerin mesleki kimliğin gelişim sürecine etki yaptığı ifade edilebilir. Varelas, House ve Wenzel (2005) öğretmen kimliği oluşum sürecinin örgütsel, sosyal ve tarihsel şartlara dayandığını ifade etmektedirler. Beijaard vd. (2000) ise öğretmenlerin mesleki kimliğini bilişsel, sosyal ve biyografik olmak üzere üç temel boyutla kavramsallaştırmışlardır. Bu araştırmacılara göre bilişsel bakış açısı öğretmenlerin düşünce yapılarına, öğretmenlik sürecine ve öğretmenlerin uygulama bilgi ve becerilerine odaklanırken sosyal bakış açısı öğretmenlik mesleğindeki değişen koşullara odaklanmaktadır. Biyografik bakış açısı da bilişsel ve sosyal bakış açılarını birleştiren, bu iki boyun da birlikte hareket ettiğini öne süren noktadadır. Benzer bir biçimde Coldron ve Smith (1999) de öğretmenlerin mesleki kimliğini, sosyal, kişisel ve mesleki geçmişlerinin ve deneyimlerinin ortaklaşması olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Bu nedenle yapısı ve bileşenleri karmaşık gibi görünen öğretmenlerin mesleki kimliğinin öğrenci, meslektaş, yönetici ve toplumla olan etkileşimleri neticesinde oluştuğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğine yönelik bir diğer sınıflamada Day ve Kington (2008), öğretmen kimliğinin kişisel, mesleki ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle oluştuğunu belirtmektedir. Onların sınıflamalarına göre öğretmen kimliğinin mesleki kimlik boyutu ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere yönelik politik ve sosyal beklentileri ve öğretmenin eğitim hedeflerini yansıtmaktadır. Bağlamsal kimlik boyutu belirli bir sınıf, bölüm ya da okul ile ilişkili olup yerel ve bağlama ilişkin koşullardan etkilenir. Bu bağlamsal koşullar okuldaki liderlik biçimleri, öğrencilerin seviyeleri, öğretmenlerin aldığı olumlu ya da olumsuz geri bildirimler ve destekler olabilir. Uzun vadeli öğretmen kimliği, bu döngü ile ilişkilidir. Kişisel kimlik boyutu ise aile ve sosyal roller gibi okul dışındaki yaşam ile ilişkilidir. Kavrayıcı (2019) ise öğretmen kimliğini kavramını mesleki kimlik, kişisel kimlik, sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler kavramlarıyla sınıflandırmıştır. Kavrayıcı (2019)'nın öğretmen kimliğine yönelik kavramsallaştırması şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretmen Kimliği

Şekil 1'de belirtildiği gibi öğretmen kimliğinin öğretmenlerin mesleğe yönelik kimlik algılarından, meslek ile kişisel yaşantılarının kesişimlerinden oluşan kişisel kimlik algılarından ve öğretmen kimliğini etkileyen sistemsel, bağlamsal ve etkileşimci etmenlerden oluştuğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğinin eğitim ve öğretim noktalarına odaklanan alt boyutu olarak ortaya çıkan mesleki kimlik, öğretmenin mesleğe yönelik ideallerine, öğretmenin rol ve sorumluluklarına, öğrenme öğretme sürecine, eğitim beklentilerine ve mesleki gelişimlerine odaklanmaktadır. Mesleki kimliğin hizmet öncesindeki deneyimlerle şekillenmeye başladığı, öğretmenlik mesleğinin yaşamın genelinde değip dönüştüğü ifade edilebilir. Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlardan biri olan kişisel kimliğin ise bireyin mesleği ile aile hayatının etkileşimine vurgu yaptığı, bireyin mesleğinden kaynaklı yakın çevresiyle olan iletişimine odaklanmaktadır. Mesleki kimlikle birbirini etkileyen kişisel kimliğin aile ve sosyal roller gibi sınıf dışındaki yaşantılarla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Sistemsel etmenler, öğretmen kimliğini oluşturan etmenlerden sistem ve eğitim politikalarına vurgu yapmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen sistemsel etmenlerin öğretmenin mesleki kimliğine etkisi olduğu düşünülen ve öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı etkileyen sistem uygulamalarına ve politikalara odaklandığı ifade edilebilir. Bağlamsal etmenler ise öğretmen kimliğini etkileyen ve oluşturan, durumlara göre değişen etkenlere vurgu yapmaktadır. Bağlamsal etmenlerin belirli bir durumdan, bir ortamdan, çalışılan okulun koşullarından, sınıfların ya da şubelerin farklılıklarından, çevresel nedenlerden kaynaklanan ve öğretmen kimliğini etkileyen bir işlevde olduğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler olan etkileşimci etmenler, öğretmen kimliğini oluşturan ve geçmişten gelen durumlara göre değişen etmenlere vurgu yapmaktadır. Etkileşimci etmenlerin geçmişteki yaşantılardan, rol model olarak alınan öğretmenlerden ve eğitimcilerden, öğretmenliğe ilişkin aile ve çevre etkilerinden, bireylerin yaşantılarındaki seçeneksizliklerden ve zorunluluklardan, ülkenin yetiştirdiği eğitim öncülerinden ve ülkenin milli hafızasındaki hikayelerden kaynaklanan etmenler olduğu belirtilebilir (Kavrayıcı, 2019).

2.2. Örgütsel Bağlılık

Örgütte kalma isteği sergileyerek ve ekonomik olanakları arka planda tutarak örgütün değerleri, amaçları ve yapısıyla özdeşleşme süreci örgütsel bağlılık olarak tanımlanabilir. Mowday ve arkadaşları (1982) örgütsel bağlılığı "örgütün ve işgörenlerin hedefleri arasındaki uyumluluk ve bütünlük" olarak ifade ederken, Robbins (2003) örgütsel bağlılığı "örgütsel amaçların işgörenler tarafından içselleştirmesi, işgörenlerin örgütüyle özdeşleşmesi ve örgütteki konumu sürdürme isteği" şeklinde ifade etmiştir. O'Reilly ve Chatman (1986) ise "işgörenlerin örgütlerine psikolojik bağlılıkları" olarak tanımlamıştır. Ruokolainen (2011)'a göre de örgütsel bağlılık "işgörenin örgütün özelliklerini ve bakış açısını benimsemesi ya da bu özelliklere ve bakış açısına uyum sağlama derecesidir." Küresel rekabette kalıcı olabilmek ve başarı sağlamak adına örgütlerin amaçlarını gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir. Bu da küresel rekabet ortamıyla örgütsel amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde çalışan işgörenlerin örgütteki varlığına ve işgörenlerin yüksek düzeydeki örgütsel bağlılığına bağlıdır. İşgörenlerin uzun süre örgütte kalmalarını ve örgütsel değerleri, amaçları daha kolay içselleştirmelerini sağlayan örgütsel bağlılık, küresel rekabet ortamında amaçlarına ulaşmaya çalışan örgütün üstünlüğünün küresel rekabet sürecine yansımasın katkıda bulunmaktadır (Balay, 2000; Taşkın ve Dilek, 2010).

Alanyazında örgütsel bağlılığa yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Meyer ve Allen (1991)'in sınıflamasıdır. Meyer ve Allen (1991)' göre örgütsel bağlılık duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak adlandırdıkları birbirinden farklı üç boyuttan oluşmaktadır. Duygusal bağlılık işgörenin örgüte olan duygusal bağlılığı iken, devam bağlılığı bireyin örgütü terk ettiğinde ortaya çıkabilecek maliyete dayalı bir bağlılıktır. Normatif bağlılık ise bireylerin örgütte kalmaya yönelik zorunluluk hisleriyle ilişkilidir. Normatif bağlılıkta işgörenlerin örgüte muhtaç olmaları nedeniyle bağlı oldukları vurgusu bulunmaktadır (Meyer ve Allen 1991). O'Reilly ve Chatman (1986)' a göre ise örgütsel bağlılık "uyum", "özdeşleşme" ve "içselleştirme" olmak üzere üç farklı boyutta gerçekleşmektedir. Bu üç farklı yapı örgütsel bağlılığın boyutlarını birbirinden bağımsız bir biçimde temsil etmektedir. Bu üç boyut içerisinde uyum bağlılığı en yüzeysel bağlılık türüdür ve ödüllere bağlıdır. Uyum bağlılığında bireyler ödüllere ulaşmak adına bazı kurallara uymakta ve bazı durumlara uyum sağlamaktadır. Özdeşleşme daha örgüte ilişkin derin bir bağlılığı ifade etmektedir. İşgörenin örgütün parçası olmaktan gurur duyduğu bu bağlılık türünde örgütün kurallarının ve değerlerinin kabul işgörenlerce kabul edildiği gözlemlenir. Özdeşleşmede işgörenler belirgin gruplarla sağlıklı etkileşimde bulunma ve ilişkiler kurma isteğindedirler. İçselleştirme ise birey ve örgüt arasında kurallar ve değerler örtüşmesi olması durumunda gerçekleşmektedir. İçselleştirmede işgören örgütün değerlerini ve kurallarını kendi kural ve değerlerine çok benzediği için kabul eder (O'Reilly ve Chatman 1986).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin derecesinin belirlenmesi amacıyla kullanılan araştırma desenidir (Cresswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde; 719 sınıf öğretmeni, 2232 branş öğretmeni, 112 meslek dersleri öğretmeni olmak üzere toplam 3063 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklemin belirlenmesinde güven aralığı % 95 ve hata payı % 5 olarak dikkate alınmış ve 3063 öğretmenden oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 341 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden oranlı tabaka örnekleme kullanılmıştır. Tabaka örnekleme sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birimler olduğu durumlarda kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların uygun bir biçimde temsil edilmesi ve her bir alt gruptan katılımcıların stratejik bir biçimde seçilmesi ile ilişkilidir. Oranlı tabaka örnekleme ise katılımcıların evrende bulunduğu yüzde kadar örnekleme dâhil edilmesidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı belirlendikten sonra daha fazla kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle ölçme aracı 1100 kişiye ulaştırılmış, 957 form geri dönmüş, yanlış doldurulan 28 form ile eksik doldurulan 24 form değerlendirilmeye alınmamıştır. Geri kalan 905 veriden uç değerler temizlendikten sonra araştırmanın örneklemi 833 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcılardan 823 kişi branşını belirtirken, 10 kişi branşını ifade etmemiştir. Katılımcıların branş grubuna göre dağılımı 282 sınıf öğretmeni, 468

branş öğretmeni ve 73 meslek dersi öğretmeni şeklindedir. Araştırmanın tabakalarına oranla araştırmaya dâhil edilen örneklem büyüklüğü, araştırmayı temsil edeceği hesaplanan minimum örneklem büyüklüğünden oldukça fazladır ve evreni güçlü bir biçimde temsil edebileceği ifade edilebilir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1'de gösterilmektedir.

Table 1.
Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler

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

Tablo1'de ifade edildiği gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %66.4'ü kadın %33.4'ü erkek, %84'ü evli, %15 'i bekârdır. Öğretmenlerin %79.1'inin çocuğu bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %56.1'i branş, %33.9'u sınıf, %8.8'i de meslek dersi öğretmenidir. Çalışılan okul değişkeni göz önüne alındığında ilkokulda çalışan öğretmenler örneklemin %39.5'ini, anadolu lisesinde çalışanlar %27.4'ünü, ortaokulda çalışan öğretmenler örneklemin %16.7'sini, meslek lisesinde çalışanlar ise %16.1'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %51.3'ünün genel liseden, %21' inin meslek lisesinden, %10.8'inin öğretmen lisesinden, %15.8'inin de anadolu lisesinden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcılar lisans mezuniyeti değişkeni bağlamında incelendiğinde ise

%63.7'sinin eğitim fakültesinden, %33.7'sinin de diğer fakültelerden mezun oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin %55.2'sinin ailesinde öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algılarını ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler araştırmacılar tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) 14 maddelidir ve mesleki kimlik ile kişisel kimlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının açıkladığı varyans sırasıyla %38.8, %9.9, iken, alfa katsayıları sırasıyla .86, ve .72'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %48.7'dir (Kavrayıcı, 2019). Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği (ÖKEEÖ) ise 19 maddelidir ve sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler, etkileşimci etmenler olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının açıkladığı varyans sırasıyla %23.4, %15.3 ve %9.5 iken, alfa katsayıları sırasıyla .81, .81 ve .79'dur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %51.5'tir. Ölçeklerin her ikisi de Hiç Katılmıyorum (1)'dan, Tamamen Katılıyorum (5)'a 5'li likert tipindedir (Kavrayıcı, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) kullanılmıştır. Hiç Katılmıyorum (1)'dan, Tamamen Katılıyorum (5)'a 5'li likert tipinde olan ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere 3 boyutu bulunan ölçeğin uyum ve içselleştirme boyutlarında 8'er madde bulunurken, özdeşleşme boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarının açıkladığı varyans uyum boyutunda %26.2, özdeşleme boyutunda %16.7 iken içselleştirme boyutunda ise %13.8'dir. Boyutların alfa katsayıları ise sırasıyla .79, .89 ve .93'tür. Ölçek toplamda %56.7 varyans açıklamaktadır (Balay, 2000).

3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmış, varyansların homojenliği ve verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerine yönelik görüşlerinin, örgütsel bağlılıklarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi amacıyla da regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce ise gerekli olan varsayımlar test edilmiştir. Bu varsayımlardan biri tekilliktir. Regresyon analizine giren değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının yüksek olması durumunda tekilliğin ihlal edildiği anlaşılmaktadır (Field, 2009). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, korelasyon değerlerinin .70'in altında olması nedeniyle tekilliğin olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca, çoklu regresyon analizi yapabilmek için yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da incelenmiştir. Bu çerçevede çoklu regresyon modellerinde yer alan yordayıcı değişkenler için tolerans değerleri ve VIF değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki değişkenler için en düşük tolerans değeri .58, en yüksek tolerans değeri ise .94 olarak bulunmuştur. Yine tüm değişkenler için en düşük varyans büyütme faktörü (VIF) değeri 1.12 iken, en yüksek VIF değeri ise 1.98 olarak bulunmuştur. Bu tolerans değerlerinin kritik düzey olarak önerilen .02'den yüksek olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin incelenmesinde ise bu değerlerin 10'dan küçük olması önerisi dikkate alınmıştır (Myers, 1990, Akt. Field, 2009). Son olarak bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmamasına yönelik varsayımı araştırmak için Durbin-Watson değerleri incelenmiştir. Durbin-Watson değerlerinin de alanyazında önerilen 1 ile 3 değerleri arasında (Field, 2009) yer aldığı belirlenmiştir.

4. Bulgular

4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine Yönelik Algılarının Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği algılarına ilişkin betimsel değerler

				ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
Boyutlar	n	x̄	ss	değer	standart hata	değer	standart hata
Mesleki kimlik	833	4.08	0.54	-0.36	0.085	-0.40	0.169
Kişisel Kimlik	833	3.40	0.77	-0.12	0.085	-0.16	0.169

Çizelge 4.1'de belirtildiği gibi ÖKÖ'nün boyutlarından alınan puanların ortalaması incelendiğinde 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunun 9 maddeden oluşan "Mesleki Kimlik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı x̄ = 4.08; 5 maddeden oluşan "Kişisel Kimlik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı x̄ = 3.40'tır.

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

4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3'te öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenlere ilişkin görüşlerine yönelik betimsel değerler

				ÇARPIKLIK		BASIKLIK	
Boyutlar	n	x̄	ss	değer	standart hata	değer	standart hata
Sistemsel Etmenler	833	2.32	0.57	0.29	0.085	-0.43	0.169
Bağlamsal Etmenler	833	4.17	0.67	-0.13	0.085	0.78	0.169
Etkileşimci Etmenler	833	3.50	0.86	-0.17	0.085	-0.54	0.169

Tablo 3'te belirtildiği gibi ÖKEEÖ'den alınan puanların ortalaması incelendiğinde 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunda 10 maddeden oluşan "Sistemsel Etmenler" boyutuna ilişkin ortalama puan x̄ = 2.23; 5 maddeden oluşan "Bağlamsal Etmenler" alt boyutuna ilişkin ortalama puan x̄ = 4.12; 4 maddeden oluşan "Etkileşimci Etmenler" boyutuna ilişkin ortalama puan x̄ = 3.45'tir. "Sistemsel Etmenlerin" katılımcılar tarafından olumsuz olarak algılanmasından dolayı oluşturulan sistemsel etmeneler boyutuna ilişkin 10 ölçek maddesinin 8'i tersten puanlanmıştır. Tersten puanlanan maddeler nedeniyle "sistemsel etmenler" boyutunun ortalaması düşüktür. Bu nedenle "sistemsel etmenlerin" öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkilediği, maddelerin tersten puanlanması sonucunda ortalama puanın düşük olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden "sistemsel etmenler" boyutunun öğretmen kimliğini en yüksek düzeyde etkilediğini, "etkleşimci etmenler" boyutunun ise öğretmen kimliğini bu üç boyut içerisinde en düşük düzeyde etkilediğini belirtmek olanaklıdır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin öğretmen kimliğine eğitim sistemi ve eğitim politikalarından kaynaklanan sistemsel kimlik etmeninin oldukça yüksek düzeyde ancak olumsuz bir etki yaptığını göstermekte, içinde bulundukları bağlamın ve geçmişten getirdikleri etkileşimlerin de yine yüksek düzeyde yani olumlu bir etki yaptığını ortaya koymaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4.'te öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler belirtilmektedir.

Tablo 4
Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin betimsel değerler

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

Tablo 4.'te öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların ortalaması gösterilmektedir. 833 öğretmenden oluşan katılımcı grubunun 8 maddeden oluşan "uyum" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}$ = 2.05; 8 maddeden oluşan "özdeşleşme" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}$ = 3.36; 11 maddeden oluşan "içselleştirme" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}$ = 3.60'dır. Bulgular öğretmenlerin uyum bağlılığının $\bar{x}$ = 2.05 ortalamayla katılmıyorum düzeyinde olduğu yani düşük düzeyde bir uyum bağlılığının sergilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığının $\bar{x}$ = 3.36 ortalamayla orta düzeyde katılıyorum düzeyinde olduğu yani orta düzeyde bir özdeşleşme bağlılığının sergilendiği içselleştirme bağlılığının ise $\bar{x}$ = 3.60 ortalamayla katılıyorum düzeyinde olduğu yani yüksek düzeyde bir özdeşleşme bağlılığının sergilendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde psikolojik bağlılık olarak adlandırılan ve örgütler için en çok istenen içselleştirme ve özdeşleşme bağlılığını orta ve yüksek düzeyde, yaşadıklarını, yüzeysel ve araçsal bağlılık olarak adlandırılan ve örgütler için çok da istenmeyen uyum bağlılığını ise düşük düzeyde yaşadıklarını söylemek olanaklıdır.

4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bir diğer alt amacı olan "öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgular elde etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular örgütsel bağlılığın her biri boyutu için ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 5
Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

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

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

Regresyon Formülü: Uyum = 3.55 + (-36xMesleki Kimlik)

Tablo 5'te öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın "uyum" boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğinin boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu %11 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için mesleki kimliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, kişisel kimliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde de öğretmenlerin uyum bağlılığı ile mesleki kimlikleri (r=.-33) arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu, uyum bağlılığı ile kişisel kimlikleri (r=.-21) arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile mesleki kimlik arasında negatif ve orta düzeyde (r=.-33) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise uyum bağlılığı ile kişisel kimlik bir ilişkinin (r=.02) olmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde de örgütsel bağlılığın uyum boyutunda halen orta düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.33, p<.05).

Modelde değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde mesleki kimliğin uyum bağlılığı puanını .-36 puan, kişisel kimliğin ise uyum bağlılığı puanını yalnızca .-02 puan düşürdüğü belirlenmektedir. Uyum boyutundan sonra örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin Tablo 6'da sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6
Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Özdeşleşme Boyutu							
Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	1.408	.16	-	8.786	.00	-	-
Mesleki Kimlik	.27	.04	.21	5.698	.00	.41	.19
Kişisel Kimlik	.31	.03	.34	9.206	.00	.47	.30

$R=.50,\ R^2=.25,\ F_{(2-831)}= 138.238,\ p<.01$

Regresyon Formülü: Özdeşleşme = 1.408 + (.27xMesleki Kimlik) + (.31xKişisel Kimlik)

Tablo 6'da öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın "özdeşleşme" boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu %25 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleme boyutu için mesleki kimlik ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleme bağlılığı ile mesleki kimlikleri (r=.41) ve kişisel kimlikleri (r=.47) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde ise mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin de tek başlarına özdeşleme bağlılığında orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=.19) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise özdeşleşme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde (r=.30) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin mesleki kimlik ile birlikte incelendiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.50, p<.05). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde özdeşleşme bağlılığı puanını mesleki kimliğin .27 puan, kişisel kimliğin .31 puan yükselttiği ifade edilebilir. Özdeşleşme boyutundan sonra örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin tablo 7'de sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7
Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun öğretmen kimliği algılarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

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

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

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

Tablo 7'de öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının boyutlarının, örgütsel bağlılığın "içselleştirme" boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu %18 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için mesleki ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin

içselleştirme bağlılığı ile mesleki kimlikleri (r=.34) ve kişisel kimlikleri (r=.41) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde ise mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin de tek başlarına içselleştirme bağlılığında orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=.14) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise içselleştirme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=.27) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, kişisel kimlik ile birlikte incelendiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olarak gözlemlenmekteyken, kişisel kimliğin mesleki kimlik ile birlikte incelendiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğinin boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.43, p<.05). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde özdeşleşme bağlılığı puanını mesleki kimliğin .23 puan, kişisel kimliğin .33 puan yükselttiği ifade edilebilir.

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

Araştırmanın sonuncu alt amacı olan "öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgular elde etmek için de çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular örgütsel bağlılığın her biri boyutu için ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 8
Örgütsel bağlılığın uyum boyutunun öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarıyla yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

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

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

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

Tablo 8'de öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerinin boyutlarının, örgütsel bağlılığın "uyum" boyutunu yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutunu %14 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için sistemsel etmenlerin, bağlamsal etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler (r=.-19) ve bağlamsal etmeler (r=.-20) arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde sistemsel etmenler ve bağlamsal etmenlerin tek başlarına uyum bağlılığında düşük düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında (r=.-20) ve yine aynı şekilde uyum bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında (r=.-25) negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle hem sistemsel etmenler hem de bağlamsal etmenlerin tek başlarına ve diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde düşük düzeyde birer yordayıcı olarak gözlemlendiği ifade edilebilir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.37, p<.05). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde uyum bağlılığı puanını sistemsel etmenlerin .29 puan, bağlamsal etmenlerin .26 puan düşürdüğü ifade edilebilir. Uyum boyutundan sonra örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin tablo 9'da sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9

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

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

Regresyon Formülü: Özdeşleşme = 3.869 + (.15xSistemsel Etmenler)+ (.37xBağlamsal Etmenler) + (.21xEtkileşimci Etmenler)

Tablo 9.'da öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının, örgütsel bağlılığın "özdeşleşme" boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Öğretmen kimliğini etkiyen etmenlerin boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu %26 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleme boyutu için sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler (r=.06) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki söz konusuyken, bağlamsal etmenler (r=.43) ve etkileşimci etmenler (r=.39) ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler (r=.06) arasında oldukça düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmekteyken, bağlamsal etmeler (r=.43) ve etkileşimci etmenler (r=.39) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde özdeşleşme bağlılığında sistemsel etmenlerin düşük düzeyde, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin de tek başlarına orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında (r=.14) ve yine aynı şekilde özdeşleşme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında (r=.27) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında (r=.35) pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle özdeşleşme bağlılığında etkilişimci etmenlerin tek başına orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilecek iken diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Sistemsel etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu belirtilebilir. Bağlamsal etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.51, p<.05). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde özdeşleşme bağlılığı puanını sistemsel etmenlerin .15 puan, bağlamsal etmenlerin .37, etkileşimci etmenlerin .21 puan yükselttiği ifade edilebilir. Özdeşleşme boyutundan sonra örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçları tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

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

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

Regresyon Formülü: İçselleştirme = .358 + (.26xSistemsel Etmenler) + (.44xBağlamsal Etmenler) + (.15xEtkileşimci Etmenler)

Tablo 10.'da öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarının, örgütsel bağlılığın "içselleştirme" boyutuna ilişkin yordama düzeylerine yönelik regresyon katsayıları gösterilmektedir. Mesleki kimliğin boyutlarının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu %22 yordadığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için sistemsel, bağlamsal ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile sistemsel etmenler (r=.13) arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmekteyken, bağlamsal etmenler (r=.40) ve etkileşimci etmenler (r=.30) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yani ikili korelasyonlar incelendiğinde içselleştirme bağlılığında sistemsel etmenlerin düşük düzeyde, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin de tek başlarına orta düzeyde yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında (r=.20) ve yine aynı şekilde içselleştirme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında (r=.17) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında (r=.35) pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle içselleştirme bağlılığında etkilişimci etmenlerin tek başına orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilecek iken, diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Sistemsel etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu belirtilebilir. Bağlamsal etmenlerin ise hem tek başına hem de diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde orta düzeyde bir yordayıcı olduğu gözlemlenmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.47, p<.05). Modeldeki değişkenlere yönelik regresyon yükleri incelendiğinde içselleştirme bağlılığı puanını sistemsel etmenlerin .15 puan, bağlamsal etmenlerin .44, etkileşimci etmenlerin .26 puan yükselttiği ifade edilebilir.

5. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt amaçlarından ilki öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarının düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların ÖKÖ'nün boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında mesleki kimlik boyutundan elde ettikleri ortalama puanların yüksek, kişisel kimlik boyutundan elde ettikleri ortalama puanların ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen kimliğinin eğitim ve öğretime yönelik içeriklerine vurgu yapan mesleki kimlik, öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları, mesleki beklentilerine ve ideallerine odaklanmaktadır. Mesleki kimlik öğretmenlerin mesleği bir yaşam biçimi şeklinde okul içi ve okul dışı etkinliklerinde uygulaması, hizmet öncesindeki eğitsel etkinlikleri; öğrenci sevgisi, duygular, kişisel ve mesleki gelişime verilen önem, öğretme süreçlerinden alınan haz gibi öğretmenlikten duyuşsal içeriklerinden oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kimlik boyutundan elde ettikleri ortalamanın yüksek olması onların örgütsel amaçlar doğrultusunda öğretmen kimliğinin eğitici- öğretici kısmına odaklanan boyutu yüksek düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda insan ilişkileri öğretim ve alan uzmanı olma, bilgili olma gibi mesleğin eğitici ve öğretici yönünü vurgulayan gereklilikler bulunmaktadır (Antonek, McCormack ve Donato, 1997). Öğretmen kimliğinin oluşumunda öğretimsel deneyimlerin ve öğretim dışı etkinliklerin (Knowles, 1992), öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin (Beauchamp ve Thomas, 2009), mesleki ve kişisel gelişimin (Beck ve Kosnik, 2006) oldukça önemli olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Planlama, bilginin geliştirilmesi ve karar alma süreçleri gibi eğitim öğretim süreçlerine ilişkin önemli etmenlerinde öğretmenlerin kendilerini anlamlandırmalarında ve mesleki kimliklerini yapılandırmalarında yer aldığı (Bukor, 2011).

Katılımcıların öğretmen kimliğinin diğer bir boyutu olan kişisel kimliğe yönelik algıları ise orta düzeydedir. Kişisel kimlik geri bildirimlerini aileden ve yakın çevreden alarak öğretmen kimliğinin alt boyutu olarak işlev gören, öğretmenin okul dışındaki yaşantısına atıfta bulunan bir boyuttur. Kişisel kimlik baba, anne, dost, kardeş, evlat olma gibi etmenleri içerir. Kişisel yaşantıya ilişkin bu roller mesleğe olan aidiyet nedeni olabileceği gibi mesleğe yönelik gerilimlerin, yaşanabilecek ikilemlerin nedeni de olabilir. Kişisel kimliğin temelini aile ve yakın çevre ile ilişkiler oluşturmaktadır. Öğretmen kimliği alanyazınındaki çalışmalarda kişisel kimliğin öğretmen kimliğinin oluşumunda bir alt boyut olarak işlev gördüğü açıklanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kararlarında ailelerinden destek aldıkları (Danielewicz, 2001), öğretmen kimliğinin çekirdek ya da geniş aile, politik bağlamlar, yakın ilişkiler, kültürel modeller, öğretim gelenekleri gibi (Sugrue, 1997) etmenlerle şekillendiği belirtilmektedir. Reed (2018)'de araştırmasında deneyimlerin öğretmen kimliğini en çok açıklayan faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarına ilişkin boyutların öğretmen kimliğinin oluşturduğunu ifade etmek olanaklıdır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşantıları iç içe geçmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yoğun biçimde kişisel yatırım gerektirdiği ilkesiyle de ilişkilidir (Day vd., 2006).

Katılımcıların öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, bağlamsal ve etkileşimci etmenlerin yüksek etkiye, sistemsel etmenlerin ise çok yüksek etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul, çevre, bölge; farklı anlayıştaki yöneticiler, farklı veli profilleri, farklı öğrenciler ve toplumsal bağlamlar gibi bazı durumların ve koşulların oluşturduğu öğretmen kimliğini etkileyen etmenler boyutlarından olan bağlamsal etmenlerden elde edilen ortalama puanın yüksek düzeydedir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptığı koşulların öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bağlamsal etmenlere yönelik görüşlerinden elde edilen puanların ortalamasının yüksek olması, görev yapılan bölgenin, okulun ve sağlanan olanakların, öğretmenlerin öğretmen kimliği algısına önemli etkiler yaptığı anlamına gelmektedir. Görev yapılan yerdeki hedef kitlenin özellikleri, okulun çevresi, okuldaki meslektaşların, yönetim kadrosunun ve bu bağlama bağlı olarak oluşan duyguların öğretmen kimliğini etkilediği (Beauchamp ve Thomas, 2009) belirtilmektedir. Öğretmenliğin değişen ve dönüşen bir yapıda olduğu, bağlamlardan etkilenen ifade edilmektedir (Akkerman ve Meijer 2011; Goodson ve Cole 1994). Gee'de (1990) kimliğin durumsal olduğunu bağlamlara göre değiştiğini vurgulamaktadır.

Etkileşimci etmenler boyutudu öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkileyen bir diğer boyuttur. Etkileşimci etmenler öğretmen kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde geçmiş yaşantılarda örnek alınan öğretmenleri, tarihsel süreçlerde model alınan ve etkilenilen eğitimci aydınları, aile ve çevrenin mesleki davranış örüntülerindeki rol model etkisini, eğitim öncülerini içermektedir. Bununla birlikte eğitim ve aile yaşantılarındaki zorunlu kalınan durumlar gibi etmenlere de vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimci etmenler boyutundan yüksek puan almaları onların mesleklerinde geçmiş yaşantılarındaki öğretmenlerinin etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ülkedeki büyük eğitimcilerin yaşantılarının ve onların uygulamalarının rol model olarak alınmasının, onların zamanında olanaksızlar içerisinde başardıkları eğitim mucizelerinin mesleğe ilişkin bir rehber olarak ele alınmasının, ülkenin tarihinde bir eğitim mucizesi olarak yer tutan köy enstitülerinin ve orada yetişen öğretmenlerin etkileşimci etmenler boyutunda oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmen kimliğinin etkileşimci bir boyut içerdiği alanyazında pek çok araştırmacı tarafından desteklenmektedir. Öğretmenliğin çok yönlü bir yapıda olduğu, kültürel, sosyolojik, tarihi ve psikolojik faktörlerin öğretmenlerin kimlik algılarını etkilediği (Cooper ve Olson, 1996), öğretmen kimliğinin geçmiş deneyimler ve anlık durumlar ile şekillendiği de (Hong, 2010) ifade edilmektedir. Öğretmenlerin de bireylerin kaderini etkileyen ve oluşturan, kültürlerde yer edinmiş, güçlü ve baskın bireyler olduğu belirtilmektedir (Danielewicz, 2001).

Öğretmenler sistemsel etmenlerin öğretmen kimliğini çok yüksek düzeyde etkilediği algısına sahiptirler. Sistemsel etmenler, eğitim sisteminde öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin bir boyutu olarak işlev görmektedir. Sistemsel etmenler, sistem değişikliklerine, eğitimin hükümetler ve devletler nezdindeki ideolojik arka planına ve eğitim süreçlerindeki politikalara odaklanmaktadır. Katılımcılar bağlamsal ve etkileşimci etmenlerin öğretmen kimliğini yüksek düzeyde etkilediği görüşüne sahipken, bir diğer boyut olarak işlev gören sistemsel etmenlere yönelik görüşlerinde düşük ortalamaya sahip olsalar da, olumsuz olarak algılanan sistemsel etmenler maddelerinin tersten puanlanması nedeniyle sistemsel etmenlerin mesleki kimliğe yüksek düzeyde etki yaptığını ifade etmek olanaklıdır. Öğretmenler sistemin getirdiklerini mesleğin kendisinden daha çok içselleştirebilme olasılığına da sahiptirler. Öğretmenlerin mesleklerini kimlikleştirme süreçleri, karar alıcıların eğitim sistemi ve politikaları üzerindeki uygulamalarıyla uyuşabilmekte ya da uyuşmazlıklar sonucunda içsel ve dışsal çatışmalara neden olabilmektedir. Araştırmadaki bu bulguya benzer bir şekilde Chang (2009), eğitime ilişkin değişim hareketlerinin öğretmenler için gerginliğe ve belirsizliğe neden olduğunu belirtmekte, öğretmenlerin nesnel kriterlere göre değerlendirilip değerlendirilmeyeceklerine yönelik endişe taşıdığını belirtmektedir. Benzer bir biçimde Day ve Leitch (2001)'de değişimi benimsemeleri için okullara ve öğretmenlere az zaman verildiğini ve öğretmenlerin uyma çabalarıyla birlikte tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bir başka araştırmada eğitim sistemindeki ani değişimlerin öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılmasında ve oluşturulmasında oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lasky, 2005).

Katılımcıların örgütsel bağlılığın boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin "uyum" bağlılıklarının düşük, "özdeşleşme" bağlılıklarının orta, "içselleştirme" bağlılıklarının ise yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Örgütsel bağlılık alanyazınında "uyum" bağlılığı yüzeysel ve araçsal bir bağlılık türü olarak tanımlandığından örgütsel bağlamda çok da istendik bir bağlılık türü değildir. İşgörenlerde uyum bağlılığının yüksek düzeyde olması, örgüte yabancılaşmalarına neden olabilir. Psikolojik bağlılık şeklinde tanımlanan ve en çok istenen bağlılık türü "içselleştirme" bağlılığıdır. Öğretmenlerde yüksek düzeyde içselleştirmenin olması örgütsel etkililik ve verimlilik adına oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Örneğin (Balay, 2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda Çavunduroğlu (2016) öğretmenlerin en yüksek düzeyde içselleştirme bağlılığı, en düşük düzeyde de uyum bağlılığı sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Ergen (2015) de öğretmenlerin en düşük düzeyde de uyum bağlılığına, en yüksek ortalamayla içselleştirme bağlılığına sahip

olduğunu belirlemiştir. Gönen (2016)'nin çalışmasının sonuçları da öğretmenlerin uyum bağlılığının en düşük düzeyde, içselleştirme bağlılığının ise en yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Balay (2000)' da araştırmasında öğretmenlerin uyum bağlılığında en düşük, içselleştirme bağlılığında en yüksek ortalamaya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla örgütsel bağlılığın boyutları olan "uyum", "özdeşleşme" ve "içselleştirme" bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla, örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın uyum boyutunun %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, kişisel kimliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile mesleki kimlikleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu, uyum bağlılığı ile kişisel kimlikleri arasında ise oldukça düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile mesleki kimlik arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise uyum bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve oldukça düşük bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgularından hareketle mesleki kimlik algısının örgütsel bağlılığın uyum boyutunun yordanmasında önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini belirtmek olanaklıdır. Örgütler için çıkar bağlılığı anlamı taşıyan ve negatif bir durum olan uyum bağlılığının örgütlerde çok da istenmeyen bir bağlılık türü olduğu ifade edilebilir. Mesleki kimlik algısının yüksek olması ise mesleğe yönelik olumlu tutumlar sergilendiği ve mesleğe aidiyet duyulduğu anlamını taşımaktadır. Çalışmanın bu bulgusu mesleğe yönelik olumlu algıya sahip öğretmenlerin, görev yaptıkları kuruma yalnızca araçsal bir bağlılık ile bağlı olmadığını göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme bağlılığı ile öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın özdeşleme boyutunun %25'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleme bağlılığı ile mesleki kimlikleri ve kişisel kimlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilebilir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise özdeşleşme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları sonucunda, mesleki kimlik ve kişisel kimlik algısının örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun yordanmasında önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini ifade etmek olanaklıdır. Örgütler adına olumlu olan ve bir tür psikolojik bağlılık olan özdeşleşme bağlılığının örgütlerde istendik bir bağlılık türü olduğu belirtilebilir. Mesleğe yüksek aidiyet duyan, öğretmen kimliği algıları yüksek olan öğretmenlerin örgütlerine psikolojik olarak bağlı olduklarını ve örgütleriyle özdeşleştiklerini göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme bağlılığı ile öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarıyla arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliği algıları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun %18'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğinin boyutlarından mesleki kimliğin ve kişisel kimliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile mesleki kimlikleri ve kişisel kimlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu ifade edilebilir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ve kişisel kimlik değişkeni kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile mesleki kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilebilir. Kısmi korelasyonlarda mesleki kimlik değişkeni kontrol edildiğinde ise içselleştirme bağlılığı ile kişisel kimlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda mesleki kimlik ve kişisel kimlik algısının örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun yordanmasında önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini belirtmek olanaklıdır. Yüksek düzeyde bir pozitif bağlılık olan ve örgütler için oldukça olumlu bir durum olan içselleştirme bağlılığının örgütlerde istenen bağlılık türlerinden bir olduğu belirtilebilir. Mesleğe ilişkin yüksek kişisel kimliğe sahip, mesleğe yüksek aidiyet duyan öğretmenlerin görev yaptıkları örgüte yüksek bir psikolojik bağlılık gösterdiklerini, örgütlerini içselleştirdiklerini ifade etmek mümkündür.

Alanyazında örgütsel bağlılık ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkiyi farklı boyutlarla değerlendiren çalışmalara rastlamak mümkündür. Bogrek (2017), araştırmasında mesleki kimliğin bağlılığı olumlu bir biçimde yordadığını,

algılanan örgütsel desteğin, mesleki kimlik, örgütsel kimlikleşme, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra araştırmada, algılanan örgütsel desteğin mesleki bağlılığı ve mesleki kimliği, örgütsel bağlılığı ve örgütsel kimlikleşmeyi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rashed (2017)'ın araştırmasının sonuçları da öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki kimlikleri arasında yüksek düzeyli ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde okula yönelik bağlılık ile mesleki kimliğin ilişkili olduğu sonucuna ulaşan başka çalışmalara rastlamak olanaklıdır (Rodriguez, 2017).

Araştırmanın son alt amacı öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik gösüşlerine ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleriyle, örgütsel bağlılığın boyutları olan "uyum", "özdeşleşme" ve "içselleştirme" bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın boyutu olan uyum bağlılığı arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağlılığın uyum boyutunun %14'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın uyum boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsel etmenler ve bağlamsal etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu, etkileşimci etmenlerin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin uyum bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler ve bağlamsal etmeler arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyona ilişkin bulgular incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde uyum bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında ve yine aynı şekilde uyum bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları kapsamında örgütsel bağlılığın uyum boyutunun yordanmasında öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini söylemek olanaklıdır.

Örgütsel bağlılığın boyutu olan özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenler arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunun %26'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyonlar incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden sistemsel etmenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki söz konusuyken, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında ve yine aynı şekilde özdeşleşme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde özdeşleşme bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin örgütsel bağlılığının özdeşleme boyutunun yordanmasında önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini belirtmek mümkündür. Çalışmanın bu bulgusu, etkileşimci etmenlere ve özellikle de bağlamsal etmenlere yönelik olumlu görüşe sahip olan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılığı gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler ile örgütsel bağlılığın boyutu olan içselleştirme bağlılığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenler örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun %22'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t-testi sonuçları, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu için, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin boyutlarından sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmekteyken, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile sistemsel etmenler arasında ve yine aynı şekilde içselleştirme bağlılığı ile etkileşimci etmenler arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmekteyken, diğer etmenler kontrol edildiğinde içselleştirme bağlılığı ile bağlamsal etmenler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında örgütsel bağlılığının içselleştirme boyutunun yordanmasında öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceğini belirtmek mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu etkileşimci etmenlere ve özellikle de bağlamsal etmenlere yönelik olumlu görüşe sahip olan öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimlere, öğretmenlerin özlük haklarına ve geliştirilen politikalara vurgu yapan sistemsel etmenlerin öğretmen kimliğinde olumsuz etkilere sahip olduğu düşünüldüğünden içselleştirme bağlılığı ile düşük düzeyde bir ilişki gösterdiğini ifade etmek olanaklıdır.

Alan yazında doğrudan örgütsel bağlılık ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin ilişkisi üzerine bir çalışma bulunmasa da öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerin örgütsel kimlikleşme ve örgütsel bağlılık ile ilişkili olabileceğine yönelik ipuçlarına rastlamak mümkündür. Örgütsel yaşamda mesleğe yönelik algıların, mesleki kimliği oluşturan etmenlerin ve örgüte yönelik bağlılığın oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Örgüteleriyle yüksek düzeyde bağlılığı olan kişilerin mesleki yaşamlarında en iyi kararlara yönelmesinin olası olduğu vurgulanabilir. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerle kimlik temelinde özdeşlemesi işgörenlerin tatminiyle yakından ilgilidir. Örgütlerle bireyler arasında mesleki ve kişisel kimlik temelli bir özdeşleme olmaması durumunda örgütün amaçlarınınn gerçekleşmeyeceğini belirtmek mümkündür. Örtgütsel yaşamı etkileyen tüm etmenlerle birlikte örgütsel yaşamda kimlik temelinde özdeşleşme sağlayan işgörenlerin örgütü terk etme eğilimlerinin oldukça az olduğu, örgütün değerlerine, eylemlerine ve amaçlarına uyumu bir biçimde çalıştığı ifade edilmektdir (Satterlund, 2003). Albert, Ashforth, ve Dutton (2000) işgörenlerde örgütsel kimlikleşmenin yükselmesinin örgütsel performanslarda hesapverebilirlik algısını arttıracağını ve aidiyet hissi yaratacağını ifade etmektedir.

6. Öneriler

Araştırmada öğretmenlerde mesleki kimlik algısının artmasıyla araçsal bir bağlılık olan uyum bağlılığının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle hem hizmet öncesi süreçte hem de hizmet içinde öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşturulmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, sistemsel etmenler olumsuz bir etmen olarak algılanmakta ve öğretmen kimliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişimlerin aniden yapılmaması, sürdürülebilir ve planlı bir biçimde yapılandırılması, sistem değişikliklerine ilişkin karar alma süreçlerine öğretmen temsilcilerinin de katılması sağlanmalıdır.

Araştırmada örgütsel bağlılık ile öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlerin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen etmenlerden bağlamsal etmenlere ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmaları öğretmen kimliğini geliştirmek adına yapılabilecek uygulamalardandır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olan adaylar arasından liyakata dayalı seçilmesi ve sürdürülebilir sağlıklı okul iklimleri oluşturulması sürecinde okul yöneticiliğinin meslekleşmesi önerilebilir.

Bu araştırmada örgüte olan içselleştirme ve özdeşleşme bağlılığında öğretmen kimliğinin alt boyutlarından kişisel kimliğin mesleki kimliğe oranla daha yüksek düzeyde bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleklerinin kişisel yaşantılarına kişisel yaşantılarının da mesleklerine olan etkilerini dikkate almaları önerilmektedir.

Araştırmada konu edilen değişkenler ilk kez bir arada incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulguların ve ilişkisel modellerin daha geniş örneklemlerde genellenebilmesi için benzer değişkenlerin birlikte tekrar sınandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Alanyazında yurt dışında öğretmen kimliği araştırmalarının oldukça fazla olduğu, Türkiye bağlamında ise öğretmen kimliği araştırmalarının oldukça az olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmen kimliğini açıklama ve anlama amacıyla farklı örneklemlerde nitel, nicel ve karma yöntem desenli araştırmaların yapılması önerilebilir. Öğretmen kimliğinin, yaşam doyumu, örgüt iklimi, iş tatmini, tükenmişlik, yöneticilerin liderlik stilleri vb. eğitim öğretim süreçleriyle ilişkili diğer değişkenler ile ilişkisini araştırmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akkerman, S. F. and Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308-19.

Albert, S., Ashforth, B. E., and Dutton, J. E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Review*, 25(l), l3-17.

Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107- 128.

Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

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

Beck, C., and Kosnik, C. M. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
Bogrek, M. F. (2017). *Determinants and Outcomes of Teachers' Professional Identity and Organizational Identification: A Comparative Analysis in Charter and Regular Public Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Arkansas at Little Rock.
Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
Çavunduroğlu, E. (2016*). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218
Cheng, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34(3), 375-390.
Coldron, J., and Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
Cooper, K., and Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, ve Boak R. T. (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge (p. 78–89)*. London/Washington, DC: The Falmer Press.
Creswell, J.W. (2012*). Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (Fourth Edition)*. Boston, MA: Pearson.
Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
Day, C., and Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching, Pedagogy, *Culture and Society*, 16(1), 7-23.
Day, C., Kington, A., Stobart, G., and Sammons, P. (2006).The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*,32(4), 601-616.
Day, C., and Leitch, R. (2001). Teachers and teacher education lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415
Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Field, A. (2009). Discovering statistics for SPSS. Washington, DC: Sage.
Flores, M. A., and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
Fraenkel, J. R., Wallen. N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw-Hill.
Gay, L. R., Mills, G.E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* New Jersey: Pearson.
Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Philadelphia: Falmer.
Goodson, I. F., and Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
Gönen, Z. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişki (Kars örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Hallman, H. L. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolio with preservice English teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 474-485.
Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
King, N., and Ross, A. (2004). Professional identities and interprofessional relations: evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(2), 51-72.
Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers'lives* (p. 99-152). London: Routledge.
Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916

McCormack, A., Gore, J., and Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.
Meyer, J., P., and Allen, N. J. (1991). *A three-component conceptualization of organizational commitment*. Human Resource Management Review.1(1), 61-89.
Mowday, R. T., Steers, R. M., and Porter, L. W. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
Nguyen, H. T. (2008). Conception of teaching by five Vietnamese American preservice teachers. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(2), 113-116.
Ohlen, J., and Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720–727.
O'Reilly, C., and Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment. The effects of compliance idendification and internalization and prosocial behavior, *Journal of Applied Psyhcology*, 71(3), 492-499.
Rashed, H. D. (2017). *Investigating the factors influencing esl teacher professional identity in higher education: a mixed methods study*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, Baltimore County.
Reed, A. E.(2018). *Examining Professional Music Teacher Identity: A Mixed Methods Approach with Stringed Instrument Teachers*. Unpublished Master Dissertation, University of South Carolina, Carolina.
Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
Rodriguez, J. A. (2017). *Teacher identity and commitment in title I schools: A collective case study*. Unpublished Master Dissertation, The University of Texas, San Antonio.
Ruokolainen, M. (2011). *Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed method study of the associations*. Academic Dissertation in Psychology. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.
Satterlund, A. M. (2003) A thousand hours of overtime: a study of employee identification and commitment. Unpublished Doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill
Slay, H. S., and Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
Straub, J. (2002). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H.Fries (Eds.), *Identities: Time, difference, and boundaries (s.56-76)*. New York, NY: Berghahn Books Inc.
Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* 20(3), 213-225.
Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
Varelas, M., House, R., and Wenzel, S. (2005). Beginning teachers immersed in to science: Scientist and science teacher identities. *Science Education*, 89, 492-516.
Williams, D. L. (2007). *Student teaching in an urban context: Student teachers' views and construction of identities.* Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University, U.S.A
Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık. Ankara