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

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ VE MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİNİN İNCELENMESİ

SELÇUK ATİK

DOKTORA TEZİ

ŞUBAT, 2022
MUĞLA

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

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ VE MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİNİN İNCELENMESİ

SELÇUK ATİK
ORCID NO: 0000-0002-3732-7803

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NECDET AYKAÇ

DOKTORA TEZİ

ŞUBAT, 2022
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Selçuk ATİK tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kenan DEMİR
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 02/02/2022

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

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi" başlıklı Doktora Tez çalışmasında;

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 02 /02 /2022

Selçuk ATİK

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

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ VE MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİNİN İNCELENMESİ

SELÇUK ATİK

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Şubat 2022, xx + 246 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler ve bu bileşenlere ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin sahip olduğu kimlik tipolojileri, demografik değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin farklılaşma durumu ile öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenleri ve mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek, mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini almak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada, ölçüt örnekleme ile belirlenen, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, gönüllü 20 öğretmenden oluşan çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ), kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler, Covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda öğretmenlere uygulanmıştır. Bu aşamanın örneklemini, uygun örnekleme ile belirlenen, devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 1167 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmuştur. ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ ile

elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler, kümeleme analizi, ki-kare testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Sidak testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler, hizmet öncesi deneyimler, hizmet içi deneyimler, mesleğe bağlı etkiler, toplumsal etki, medya etkisi, eğitim politikaları ve geleceğe ilişkin düşünceler olarak 7 tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler bireysel ve mesleki özellikler olarak 2 tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerden mesleki motivasyonlarının çok yüksek düzeyde, mesleki bağlılıklarının ve mesleki benlik algılarının yüksek düzeyde, iş doyumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri olarak, teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliği olmak üzere 4 başat kimlik özelliği taşıdıkları belirlenmiştir. Araştırmada, demografik değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri karşılaştırıldığında, tüm değişkenlerde entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin sayıca en fazla, teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin ise sayıca en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri, öğretmen kimliği tipolojilerine göre karşılaştırıldığında, sosyal öğretmenlerin mesleki bağlılık, mesleki motivasyon, iş doyumu ve mesleki benlik algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: kimlik, mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri, mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL IDENTITY AND TYPOLOGIES OF PROFESSIONAL IDENTITY

SELÇUK ATİK

Doctoral Dissertation, Department of Curriculum and Instruction Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Necdet AYKAÇ

February 2022, xx + 246 pages

The purpose of this research is to determine teachers' perceptions of professional identity and typologies of professional identity. In this regard, it was intented to determine the components that make up teachers' professional identity perceptions and their perceptions of these components, the identity typologies of teachers, the differentiation status of teachers' professional identity typologies in terms of demographic variables, and the factors affecting teachers' professional identity perceptions. In the research, exploratory sequential design, one of the mixed method designs, was used. In the first stage of the research, interviews were conducted to determine the components that make up the perception of professional identity of teachers and their typologies of professional identity, and to get their views on the factors affecting their perception of professional identity. At this stage, data were collected from the study group consisting of 20 volunteer teachers working in pre-school, primary, secondary and high schools, determined by criterion sampling. The data obtained from the interviews were analyzed by inductive content analysis. In the second stage of the research, the Teachers' Professional Identity Perception Scale (TPIPS) was developed to determine teachers' perceptions of professional identity, and the Teachers' Professional Identity Typologies Scale (TPITS) was developed to determine identity typologies. The developed scales were applied to teachers online due to the Covid-19 epidemic. The sample of this stage consisted of 1167 preschool, primary, secondary and high school teachers working in public and private schools, determined by convenient sampling. Descriptive statistics, clustering analysis,

chi-square test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Sidak test were used in the analysis of the data obtained by TPIPS and TPITS

According to the results of the research, the factors affecting teachers' professional identity perceptions were classified under 7 themes as pre-service experiences, in-service experiences, occupational effects, social influence, media influence, educational policies and thoughts about the future. The components that make up the professional identity perceptions of the teachers were examined under 2 themes as individual and professional characteristics. It was concluded that, among the components that make up the teachers' professional identity perceptions, their professional motivation is at a very high level, their professional commitment and professional self-perceptions are at a high level, and their job satisfaction is at a moderate level. It was been determined that teachers have 4 dominant identities as technician, social, intellectual and critical teacher identities as their professional identity typologies. In the study, when the professional identity typologies of teachers were compared according to demographic variables, it was concluded that the number of teachers with intellectual identity was the highest and the number of teachers with technician identity was the lowest in all variables. When the teachers' views on the components that make up their professional identity perceptions were compared according to the teacher identity typologies, it was concluded that social teachers' professional commitment, professional motivation, job satisfaction and professional self-perceptions were higher than other teachers.

Keywords: identity, professional identity, teachers' perceptions of professional identity, teachers' typologies of professional identity, factors affecting their perceptions of professional identity

ÖNSÖZ

Eğitim sistemlerinin, öğretmenleri kadar güçlü olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle dünyada olduğu kadar Türkiye'de de öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki gelişimleri, öğretmen yeterlikleri, etkili öğretmen davranışları, öğretmenlerin mesleki kimliği gibi konular, ilgi çeken ve araştırılan konular arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de kültürel bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki kimlik tipolojileri konularında az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojileri incelenerek, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlerken olumlu bir mesleki kimlik gelişimini sağlamaları adına önemli bir katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkısı ve desteği bulunmaktadır. Öncelikle tez çalışmasının planlama, araştırma ve yürütme sürecinde bilgi, tecrübesi ve değerli görüşleri ile yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Necdet AYKAÇ'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleri ile araştırmaya katkılar sunan Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL'a ve Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, tez savunma sınavına jüri üyesi olarak katılarak önemli katkılar sunan Doç. Dr. Kenan DEMİR ve Doç. Dr. Özgür ULUBEY'e, lisansüstü eğitimimin her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle akademik gelişimime önemli katkıları bulunan değerli hocalarıma, araştırmaya katılarak zaman ayıran, değerli görüşlerini paylaşan tüm meslektaşlarıma, beni bugünlere getiren değerli annem Meryem ATİK'e, bu uzun ve zorlu süreçte desteğini hep hissettiğim, varlığı ile beni yüreklendiren sevgili eşim Neşe ATİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora tezim ile birlikte büyüyen, beraber geçiremediğimiz zamanları telafi için söz verdiğim güzel kızım Meryem'e anlayışı için minnettarım. Ayrıca tezimde sona doğru yaklaşırken, ailemize katılması ile kazandırdığı motivasyon için oğlum Murat'a teşekkür ederim.

Araştırmacı, doktora eğitimi süresince TÜBİTAK Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı 2016/1 kapsamında desteklenmiştir.

Selçuk ATİK, Muğla, 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

ETİK BEYANI iv

ÖZET v

ABSTRACT vii

ÖNSÖZ ix

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR DİZİNİ xv

ŞEKİLLER DİZİNİ xviii

KISALTMALAR DİZİNİ xix

EKLER DİZİNİ xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

1.5. Tanımlar 10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kimlik 11

2.2. Mesleki Kimlik 14

2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği 16

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri 20

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Bileşenleri 30

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler 32

2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Politikalar Bağlamında Değişimi 35

2.7. İlgili Araştırmalar 40

2.7.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar 40

2.7.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar 47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 52

3.1.1. Keşfedici Sıralı Karma Desen 52

3.2. Çalışma Grubu 54

3.2.1. Görüşmelerin Yapıldığı Çalışma Grubu 54

3.2.2. Ölçeklerin Uygulandığı Çalışma Grubu 55

3.3. Veri Toplama Araçları 57

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu *57*

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu 58

3.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği 58

3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği 59
3.4. Verilerin Toplanması 60
3.5. Verilerin Analizi 62
3.5.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi 62
3.5.2. Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Analizi 66
3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Süreci 69
3.6.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri 72
3.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri 87

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler 103
4.1.1. Hizmet Öncesi Deneyimler 105
4.1.1.1. Mesleği Seçme Nedenleri 105
4.1.1.2. Öğretmenlik Eğitimi. 108
4.1.2. Hizmet İçi Deneyimler 110
4.1.2.1. Öğretmenin Niteliği 111
4.1.2.2. Mesleği Sürdürme Nedeni 113
4.1.2.3. İlişkiler 115
4.1.3. Mesleğe Bağlı Etkiler 117
4.1.3.1. Olumlu Etkiler 118
4.1.3.2. Olumsuz Etkiler 119
4.1.4. Toplumsal Etki 122

4.1.4.1. Toplumdaki Mesleki Algılar 122
4.1.4.2. Toplumsal Saygınlık 124
4.1.5. Medya Etkisi 129
4.1.5.1. Etki Araçları 129
4.1.5.2. Etkilenme Biçimleri 132
4.1.6. Eğitim Politikaları 132
4.1.6.1. Doğrudan Etki 133
4.1.6.2. Dolaylı Etki 138
4.1.7. Geleceğe İlişkin Düşünceler 140
4.1.7.1. Kaygılı Olanlar. 140
4.1.7.2. Umutlu Olanlar 144
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler 145
4.2.1. Bireysel Özellikler. 146
4.2.1.1. Bilişsel Özellikler 147
4.2.1.2. Duyuşsal Özellikler 148
4.2.1.3. Fiziksel Özellikler 149
4.2.1.4. Sosyal Beceriler 151
4.2.2. Mesleki Özellikler. 152
4.2.2.1. Mesleki Benlik Algısı 153
4.2.2.2. Mesleki Bağlılık 154
4.2.2.3. Mesleki Motivasyon 155
4.2.2.4. İş Doyumu 156
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri 159
4.3.1. Teknisyen Öğretmen Kimliği 160
4.3.2. Sosyal Öğretmen Kimliği 162
4.3.3. Entelektüel Öğretmen Kimliği 163

4.4.4. Eleştirel Öğretmen Kimliği 164

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Göre Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması 173

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 176

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler 176

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler 195

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri 208

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Göre Mesleki Kimlik Algılarının Karşılaştırılması 218

5.2. Öneriler 219

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 220

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 221

KAYNAKÇA 222

EKLER 237

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri* 55

Tablo 2. *Ölçeklerin Uygulandığı Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri* 56

Tablo 3. *Verilerin Toplandığı Çalışma Gruplarının Katılımcı Sayıları* 60

Tablo 4. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görüşme Süreleri* 61

Tablo 5. *Araştırma Yaklaşımlarına Göre Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri* 64

Tablo 6. *Verileri Analiz Edilen Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri* 66

Tablo 7. *ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ'nün Boyutlarından Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar* 67

Tablo 8. *Ölçeklerin Öndeneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri* 71

Tablo 9. *ÖMKAÖ Deneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri* 74

Tablo 10. *ÖMKAÖ'nün İlk AFA Sonuçları* 76

Tablo 11. *ÖMKAÖ'nün Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri* 78

Tablo 12. *ÖMKAÖ'nün AFA Sonuçları* 80

Tablo 13. *ÖMKAÖ'ye İlişkin Önerilen Modelin Uyum İndeksi Değerleri* 81

Tablo 14. *Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi), R^2 ve t Değerleri* 82

Tablo 15. *ÖMKAÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları* 86

Tablo 16. *ÖMKAÖ'nün Faktörleri Arasındaki İlişkiler* 86

Tablo 17. *ÖMKTÖ Deneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri* 89

Tablo 18. *ÖMKTÖ'nün İlk AFA Sonuçları* 91

Tablo 19. *ÖMKTÖ'nün Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri* 93

Tablo 20. *ÖMKTÖ'nün AFA Sonuçları* 94

Tablo 21. *ÖMKTÖ'ye İlişkin Önerilen Modelin Uyum İndeksi Değerleri* 96

Tablo 22. *Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi), R^2 ve t Değerleri* 97

Tablo 23. *ÖMKTÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları* 101

Tablo 24. *ÖMKTÖ'nün Faktörleri Arasındaki İlişkiler* 102

Tablo 25. *Hizmet Öncesi Deneyimler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 105

Tablo 26. *Hizmet İçi Deneyimler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 110

Tablo 27. *Mesleğe Bağlı Etkiler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 117

Tablo 28. *Toplumsal Etki Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 122

Tablo 29. *Medya Etkisi Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 129

Tablo 30. *Eğitim Politikaları Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 133

Tablo 31. *Geleceğe İlişkin Düşünceler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar* 140

Tablo 32. *Bilişsel Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar* 147

Tablo 33. *Duyuşsal Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar* 148

Tablo 34. *Fiziksel Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar* 149

Tablo 35. *Sosyal Beceriler Kategorisine İlişkin Kodlar* 151

Tablo 36. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları* 158

Tablo 37. *Kümeleme Analizi Sonucu Tespit Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Ait Frekans ve Yüzdeler* 167

Tablo 38. *Cinsiyet Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 168

Tablo 39. *Hizmet Yılı Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 168

Tablo 40. *Mezun Olunan Fakülte Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 169

Tablo 41. *Eğitim Durumu Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 170

Tablo 42. *Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 171

Tablo 43. *Kurum Türü Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması* 172

Tablo 44. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine ait Frekans ve Yüzdeler*..... 173

Tablo 45. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine göre Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşleri*..... 174

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. *Öğretmen Kimliğini Oluşturan Parçalar Arasındaki Etkileşim* 33

Şekil 2. *Keşfedici Sıralı Karma Desenin Uygulama Basamakları* 53

Şekil 3. *ÖMKAÖ'nün Faktör Analizine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği* 78

Şekil 4. *ÖMKAÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Şeması* 83

Şekil 5. *ÖMKAÖ'ye İlişkin Hata Varyansları* 84

Şekil 6. *ÖMKTÖ'nün Faktör Analizine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği* 93

Şekil 7. *ÖMKTÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Şeması* 98

Şekil 8. *ÖMKTÖ'ye İlişkin Hata Varyansları* 99

Şekil 9. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler* 104

Şekil 10. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler* 145

Şekil 11. *Bireysel Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler* 146

Şekil 12. *Mesleki Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler* 152

Şekil 13. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine İlişkin Temalar* 160

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖMKAÖ	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği
ÖMKTÖ	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği
Ö01	Öğretmen 01
ÖK	Öğretmen Kimliği

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Onayı* 238

Ek 2. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* 239

Ek 3. *Kişisel Bilgiler Formu* 242

Ek 4. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)* 243

Ek 5. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ)* 245

BÖLÜM I

GİRİŞ

İyi yetişmiş, nitelikli öğretmenlere sahip olmak, eğitim sistemlerinin başarısını etkileyen önemli etmenlerden biridir. Öğretmenlerin eğitim sistemleri içindeki başat rolü düşünüldüğünde, eğitim sistemlerinin, öğretmenlerin niteliği kadar güçlü olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenler, bir yandan öğrencileri akademik anlamda yetiştirirken, diğer yandan onların bireysel ve toplumsal gelişimini sağlamakta, aynı zamanda toplumun inşasında, bireylerin nitelikli insan gücü olarak yetiştirilmesinde ve ülkelerin kalkınmasında kilit bir rol üstlenmektedirler. Bu farkındalıktan hareketle, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimdeki kilit rolü, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin mesleki kimliği gibi konular, ilgi çeken ve araştırılan konular arasındadır. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojileri incelenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olmak üzere çeşitli boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998). Bu tanımdan hareketle, öğretmenlik mesleği, çeşitli branşlara ayrılan, alanında uzmanlık bilgisi ve becerisine, çeşitli özelliklere sahip olmayı gerektiren uzmanlık mesleği olarak kabul edilmektedir. İyi bir öğretmenin mesleki özellikleri, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini içerirken; kişisel özellikleri ise mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği model olma niteliklerini içermektedir (Kavcar, 2002). Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenin iş motivasyonu, özyeterliği, mesleğe

yönelik tutumu, iş doyumu, gelecek beklentisi gibi sahip olduğu kişisel özellikleri de mesleki açıdan önemlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki ve kişisel özellikleri, öğretmenlerde mesleki kimliğin oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de, bir mesleki kimlikten söz etmek mümkündür. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimliğinin nitelikli bir eğitim ve öğretim açısından önemli olduğunu göstermektedir (Arpacı, 2015; Avraamidou, 2014; Beauchamp ve Thomas, 2009; Yirmibeş, 2017).

Öğretmenlerin mesleki kimliği ya da öğretmen kimliği, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının, mesleki anlamda hem kendilerine ilişkin hem de başkalarının onlara ilişkin algılarını ifade eden, bu algılar bağlamında onların duygu, düşünce ve inançlarını şekillendiren önemli bir kavramdır. Lasky'ye (2005) göre öğretmen kimliği, öğretmenlerin, kendilerini nasıl tanımladıkları ile ilgilidir. Zembylas (2003) öğretmen kimliğini, öğretmenin kim olduğunun, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğunun, kişisel kimliğini öğretimi tasarlarken ve yaparken nasıl kullandığının bir toplamı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Sachs (2005) da öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin mesleki olarak "nasıl olacakları", "nasıl hareket edecekleri" ve "nasıl anlayacakları" gibi kendileri ve toplumdaki yerleriyle ilgili fikirlerini oluşturmalarını sağlayan bir çerçeve olduğunu ifade etmiştir. Kısacası öğretmenlerin mesleki kimliğinin, bireysel özellikleri ve sosyal etkileşimlerinin etkisi altında öğretmenlerin, kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri ile ilgili bir kavram olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, bir öğretmenin kendisiyle, mesleğiyle, branşıyla ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili duygu, düşünce, bilgi ve uygulamalarını içerir. Öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerine bir yandan bilgi ve beceri kazandırırken; diğer yandan duygu, düşünce ve değerlerini, kendi kimliklerine ait özellikleri öğrencilere aktarırlar. Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağının ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarının belirlenmesinde etkili olabilmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak da bakılabilmektedir. Bu öğrenme süreci içerisinde öğretmen, alanıyla ilgili normları, değerleri ve kültürün beklentilerini öğrenip, içselleştirip, yeni değerler geliştirebilmektedir (Duru, 2006). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlikleri, öğrencileri nasıl yetiştirecekleri, nasıl öğretim yapacakları, ne tür bir sınıfa sahip olacakları, karşılaştıkları problemlere hangi yöntemlerle çözüm getirecekleri konusunda

ipucu vermektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğrenme ortamlarını örgütlemelerinde, öğretme motivasyonlarında, mesleki sorumluluklarını yerine getirmelerinde oldukça önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, kariyerleri boyunca gelişen mesleki bir benlik yapısıdır (Lasky, 2005). Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi, durağan olmayan, hayat boyu süren ve deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmenlerin kariyerleri süresince, okul ve toplum ile gerçekleştirdikleri etkileşimleri sonucunda, sürekli bir kimlik değişimi yaşadıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kimliğinin dinamik, içsel ve dışsal etkenlerden dolayı sürekli değişen ve gelişen bir yapıda olduğu söylenebilir.

"Öğretmenlerin mesleki kimliği" kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda birçok araştırmaya konu olmuştur (Arpacı, 2015; Avraamidou, 2014; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2000; Cheung, 2008; Duru, 2006; Karalı, 2018; Lamote ve Engels, 2010; Lasky, 2005; Živković, 2013). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliğinin, öğretim hizmeti ile ilgili kararlar alma, daha etkili yöntemleri kullanma, uyum sağlama, kendini geliştirme, öğrenci ilişkileri gibi konularda öğretmenleri önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin inşasında, öğretmenin mesleki uygulamaları ve öğretmen yetiştirme sistemi önemli bir rol oynamaktadır. Birbirini bütünleyen bu etmenler sayesinde öğretmenler, kendisinden beklenen rolü yerine getirebilecek mesleki donanıma sahip bir meslek elemanı olarak eğitim sistemi içinde yer alırlar (Ünal, 2011). Öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimi, öğretmen adaylarının meslekleri ile tanıştıkları yer olması nedeniyle, öğretmenlik eğitimi ile temellendirilmektedir. Öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinden itibaren oluşmaya başlayan mesleki kimliklerinin, gelecekteki meslekleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kimliğinin inşasında öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir etkisi olduğu ve mesleki kimliğin temellerinin öğretmenlik eğitimi ile atıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, göreve başladıktan sonra da kariyerleri boyunca ilerlerken, sürekli olarak gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişiminde birçok

etmenin rol oynadığı görülmektedir (Alptekin-Yolcu, 2018; Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh, 2017; Beijaard ve diğerleri, 2004; Cheung, 2008; Çulha-Özbaş, 2012; Olsen, 2008; Oruç, 2013; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013; Živković, 2013). Bu araştırmalarda, erken çocukluk deneyimlerinin, kişisel özelliklerin, yakın sosyal çevre, inanç ve tutumların, öğretmenlik eğitiminin, öğretmenlerin görev içindeki mesleki gelişimleri gibi bazı etmenlerin, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının gelişimini etkilediği ifade edilmiştir. Dolayısıyla olumlu bir mesleki kimlik gelişimi, öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen ve öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yapmalarını sağlayan önemli bir etmendir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlikleri, onların mesleki başarılarını etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, öğretmenlerin niteliği ve mesleki performansları ile güçlü bir biçimde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir.

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleği kimliğinin farklı yönlerine odaklanmalarına dayalı olarak üç kategoriye ayrılabilir: (1) Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu ve gelişimi; (2) öğretmenlerin mesleki kimliğinin özelliklerinin belirlenmesi ve (3) öğretmenlerin hikayeleri tarafından sunulan mesleki kimlik. Öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin alanyazında çalışmalar, daha çok öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumu ve gelişimine odaklanırken, az sayıda çalışma bu tür kimliğin içeriğini incelemiştir (Rus, Tomşa, Rebega ve Apostol, 2013). Yapılan alanyazın taraması sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili olarak yapılan araştırmaların genel olarak öğretmen adaylarının (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Çetin, 2017; Karalı, 2018; Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018) veya bir branşa ait öğretmenlerin (Alptekin- Yolcu, 2018; Atmaca, 2017; Çulha-Özbaş, 2012; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019; Özdemir, 2010; Yavuz, 2010; Yıldırım, 2018; Yirmibeş, 2017) mesleki kimliklerini incelemeye yönelik ya da mesleki kimliklerin oluşmasında etkili olan etmenleri belirlemeye yönelik (Aykaç ve diğerleri, 2017; Bacakoğlu, 2018; Yaşar ve diğerleri, 2013) yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar içerisinde, okul öncesinden liseye kadar olan eğitim kademelerinde görevli öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik tipolojilerini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, geliştirilen iki ölçek ile okul öncesinden liseye kadar geniş bir örneklem üzerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve bölüm gibi değişkenlere göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alptekin-Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cheung (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mesleki kimlikleriyle ilgili kendi değerlendirmelerinde, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre üç alanda önemli ölçüde yüksek derecelere sahip oldukları tespit edilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak kabul edilmesine rağmen, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre güçlü bir mesleki kimlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda ulaşılan sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki kimliği üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir. Girgin (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bağlamlarında cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi ve mevcudunun etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin dağılımı, cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, kurum türü (devlet ve özel) ve okul türü gibi çeşitli etmenlere göre değişip değişmediği okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerden elde edilen veriler ile tartışılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili bazı araştırmalarda öğretmenler, mesleki kimliklerinin benzer ya da farklı özelliklerine göre farklı kimlik tipolojileri altında sınıflandırılmıştır. Sachs (2005), Avustralya, İngiltere ve Yeni Zelanda'daki mevcut eğitim politikalarını incelemesi sonucunda, teknisyen (entrepreneurial) öğretmen kimliği ve aktivist (activist) öğretmen kimliği olmak üzere iki tür öğretmen mesleki kimliğinin belirgin olduğunu ifade etmiştir. Bu ikili sınıflandırmayı temel alan Yirmibeş (2017) araştırmasında, kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin 'aktivist' öğretmen kimliğine ilişkin algılarının 'teknisyen' öğretmen kimliğine ilişkin algılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla yapılan başka bir araştırmada, Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman (2011), üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bunlar, tatminsiz ve motivasyonu kırılmış (unsatisfied and demotivated identity profile) kimlik profili, motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış (motivated and affactively committed identity profile) kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden (doubting

competence identity profile) kimlik profili olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ele alınmış, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yorumlanarak, farklı kimlik tipolojilerine ulaşılmış ve daha geniş bir çalışma grubu üzerinde öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, okul ortamı, yapılan reformlar ve politik bağlamlar tarafından şekillendirilebilen mesleki bir benlik yapısıdır (Lasky, 2005). Dönemin toplumsal, ekonomik ve siyasi özellikleri, öğretmenlerin mesleki kimliği üzerinde etkili olan etmenlerden biridir. Yıldız'a (2014) göre, öğretmenliğin mesleki uygulamaları ve toplumsal konumu, dönemin sosyal, ekonomik ve siyasal durumunun etkisi altında biçimlenmiş ve her dönem, kendine özgü bir öğretmen tipolojisini öne çıkarmıştır. Bu bağlamda, 1980'li yıllardan itibaren artış gösteren neoliberal politikalar ve küreselleşmenin etkisiyle, hem dünyada hem de Türkiye'de eğitim, bir sektör olarak görülmeye başlamıştır. Ekonomik hedefler, eğitimden beklentilere yön vermiştir. Küreselleşmeye göre okul, piyasanın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmekle sorumludur (Tezcan, 2016). Bu nedenle eğitimde yönetim politikalarına paralel değişimler yaşanırken, öğretmen niteliklerinde de değişimler gözlenmiştir. Uygulanan yönetim politikaları ve gerçekleştirilen reformlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini de etkileyerek öğretmenlerin beklentiler doğrultusunda kimlik tipolojileri geliştirmelerine neden olmuştur. Yönetimin beklentileri doğrultusunda gelişen teknisyen öğretmen kimliğine sahip öğretmenler bireyselci, rekabetçi, kontrolcü ve düzenleyicidir; mesleki rolü dışsal olarak tanımlanmıştır (Sachs, 2001). Böylece başkaları tarafından belirlenen amaçları gerçekleştiren bir öğretmen profili yaratılmıştır. Diğer taraftan eğitimin metalaştırılması ve eğitim kurumlarının ticarileştirilmesiyle eğitimde özelleşme artmıştır. Bu bağlamda özel sermayeye ait eğitim kurumlarının, öğretmenlerin eğitim anlayışlarında, istihdamında ve mesleki uygulamalarında farklı tutumlar geliştirmesine neden olacağı ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmaya hem özel okullarda hem de devlet okullarında görev yapan farklı özelliklere sahip öğretmenler dahil edilmiştir. Böylece öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojileri üzerinde kurum türünün (özel ve devlet) etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin neler olduğuna ilişkin farklı kişisel özelliklere sahip öğretmenlerden alınan veriler

doğrultusunda öğretmen kimliğinin gelişimi konusu tartışılmaktadır. Geniş bir çalışma grubu üzerinde yapılan bu araştırmada, geliştirilen ölçekler kullanılarak öğretmenlerin mesleki kimliğine ve onun gelişimine ışık tutmak, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerini tanımlamak ve böylece alanyazına katkı sunmak amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler nelerdir?
2. a. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler nelerdir?

   b. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri nedir?
3. a. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojileri nelerdir?

   b. Öğretmenler hangi kimlik tipolojisi özelliklerini göstermektedir? Öğretmenlerin başat kimlik tipolojileri, kişisel özelliklerine (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan kurum türü (devlet ve özel)) göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri, mesleki kimlik tipolojilerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlerken olumlu bir mesleki kimlik gelişimini sağlamaları adına önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili uluslararası alanyazında çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen, Türkiye'de kültürel bağlamda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve meslek kimlik tipolojileri ile ilgili az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanyazında görülen önemli bir eksiklikten yola

çıkan bu araştırma, okul öncesinden liseye kadar farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve kimlik tipolojilerini belirlemeye yönelik olması nedeniyle önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğrencilerdeki kimlik gelişimini etkileyen etmenlerden biri olması nedeniyle önemli görülmektedir. Her öğretmenin, sahip olduğu mesleki ve kişilik özellikleri nedeniyle, öğrenciler üzerinde farklı bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Pişkin'e (2003) göre öğrenciler, statü sahibi ve kendileriyle yakın ilişkiler kuran bireylerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmenler, öğrencileri ile iletişim kurarken göstermiş oldukları tutum ve davranışların niteliğine bağlı olarak, öğrencilerin özsaygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal yönlerden gelişime daha açık olduğu, kişiliğinin geliştiği ve kimliklerinin büyük ölçüde oluştuğu çocukluk ve ergenlik dönemlerinde karşılaştıkları öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öğrencilerin kimlik gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Mesleki kimliği etkileyen etmenlerin hem öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerinin inşasını hem de eğitim yoluyla topluma kazandıracakları öğrencilerin kimliklerinin şekillenmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeplerle, okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin mesleklerini yaparken göstermiş oldukları tutum ve davranışlarını etkileyen mesleki kimlik algılarının araştırılması, mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesi ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, program geliştirme alanı için de önemlidir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin hizmet öncesi dönemde özellikle öğretmen yetiştirme programları ile oluşmaya başladığı, bu nedenle bu dönemin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. 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. Öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi, gelişimi ve değişimi için çaba harcamasının, öğretmenin sahip olduğu mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Soydaş, 2020). Bu nedenle hizmet içindeki öğretmenlerin gelişimi için eğitim programları tasarlanırken öğretmenlerin

mesleki kimliği ile ilgili gelişmelerin takip edilmesi ve mesleki kimlik tipolojilerinin dikkate alınmasının, daha etkili hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan mesleki kimliğin erken çocukluktan itibaren deneyimlerle şekillenmeye başladığı düşünülürse, gelecekte öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerde erken dönemlerden itibaren olumlu bir mesleki kimlik gelişiminin sağlanabilmesi için okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde hazırlanan eğitim programlarının, öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunu destekleyecek şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma, alanyazına, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının belirlenmesi ve mesleki kimlik tipolojilerinin tanımlanmasını sağlayan yeni ölçme araçları kazandırması açısından da önemlidir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin eğitimin birçok yönüyle ilgili olması nedeniyle, geniş kapsamlı bir kavram olan "öğretmenlerin mesleki kimliği" ile ilgili ölçeklerin geliştirilmiş olması, eğitimle ilgili birçok konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen ölçme araçları kullanılarak öğretmenlerin mesleki kimliği ve kimlik tipolojileri ile ilgili yapılacak olan yeni araştırmalarla hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin farkındalıklarının artması, öğretmenlerde olumlu bir mesleki kimlik gelişiminin desteklenmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi açısından yararlı olması; öğretmenlerin mesleki kimliklerinin farklı boyutlardan ele alınması, farklı değişkenlerle olası ilişkilerinin araştırılması amacıyla gelecekte yapılacak yeni araştırmalar yoluyla alana özgün katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumları.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler.

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

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.

Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği: Alt boyutları, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan "mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon" ve "iş doyumu" bileşenlerinden oluşan, beşli likert tipinde bir ölçektir.

Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği: Alt boyutları "teknisyen, sosyal, entelektüel" ve "eleştirel öğretmen kimliği" olmak üzere, öğretmenlerin mesleki anlamda sahip oldukları farklı kimlik tipolojilerinden oluşan, beşli likert tipi bir ölçektir.

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.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan kimlik, mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleki kimliği kavramlarından; öğretmenlerin mesleki kimliğinin bileşenleri, mesleki kimliğinin gelişimini etkileyen etmenler, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimliğin politikalar bağlamında değişiminden, araştırma konusu ile ilgili olarak yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Kimlik

Yüzyıllar öncesinde "Kendini tanı" diyerek insanlığa evrensel bir mesaj veren Sokrates, günümüze kadar ulaşan bu sözüyle bireyin önce kendi varlığını tanımasını öğütlemektedir. Duygu ve düşüncelerini, inançlarını, değerlerini, yeteneklerini, zayıf ve güçlü yönlerini, kısacası kendini tanıyan ve keşfeden bireyin, hayatın anlamına ulaşabileceğini belirtmektedir. Benzer düşünceyle Yunus Emre de, " İlim, ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmezsen bu nice okumaktır." diyerek, kendini bilmenin, tanımanın, keşfetmenin önemini belirtmektedir. Bireyin kendini bilmesi, tanıması onun benliğini, kimliğini tanımasını ifade etmektedir. Burada "Kimlik nedir?" sorusu aklımıza gelebilir. Araştırmanın konusunu oluşturan "öğretmenlerin mesleki kimliği"ni daha iyi anlayabilmek için öncelikle "kimlik" kavramını tanımlamak gerekmektedir.

Kimlik, çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle psikolojiden sosyolojiye, tarihten antropolojiye kadar birçok bilim dalına konu olan disiplinlerarası bir kavramdır. Bu çok boyutluluk ve çeşitliliğe karşın, yapılan kimlik tanımlamalarının ortak noktası "özne olma" dır. Kimlik "Toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü." olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s. 1182). Budak (2003) ve Bakırcıoğlu

(2012) kimliği (identity), kişinin benliği konusunda daha önceki yıllarda kim ise, yine aynı olduğunu ifade eden, öznel bir bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu; "Ben kimim?" sorusuna verilen, eşsiz bir insan olduğuna yönelik cevabı olarak tanımlamışlardır.

Kimlik, bir bireyin belirli bir bağlamda nasıl algılandığıdır (O'Connor, 2008); bir insanın sahip olduğu bir şey değil, oluşturduğu bir şeydir (Beijaard ve diğerleri, 2004); durağan bir durum değil, sosyal ilişkiler sonucu oluşturulan bir şeydir (Zembylas, 2003). Kimlik, bireyin kendisini nasıl tanımladığı, özelliklerini ve rollerini nasıl algıladığı, kendisini toplumda nasıl gördüğü ve başka bireylerle olan etkileşimlerde kendisini ve karşısındakini nasıl anlamlandırdığı şeklinde tanımlanabilir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Bilgin (2007, s.11) kimliği "bir kişi veya grubun kendini tanımlaması ve kendini diğer kişi veya gruplar arasında konumlaması" olarak tanımlarken, kimliği bir resim ve adres olarak nitelemektedir. Burada sözü edilen resim, bizim olduğumuza inandığımız kişiyle, diğerlerinin bize yüklediği kişiye ait imajlar arası etkileşimin bir ürünüdür. Adres ise, psiko-sosyal bir yere, kişinin diğer kişiler ve gruplar arasındaki yerine işaret eder. Bu tanımlardan hareketle, kimliği, bireyin kendinde oluşturduğu, kim olduğunu, kendini diğerlerinden farklı kılan özelliklerini, belirli bir bağlamda kendisini nasıl algıladığını ve diğer bireyler tarafından nasıl algılandığını ifade eden bir kavram olarak tanımlayabiliriz.

Bauman'a (2017) göre kimlik fikri, "aidiyet" krizinden doğmuştur. "Aidiyet" bir kader olduğu sürece, "bir kimliğe sahip olma" düşüncesi de söz konusu değildir. Ancak bugünün dünyasında çeşitli topluluklar ve bunları bir arada tutan birden fazla fikir söz konusu olduğu için, bireyler karşılaştırma yapmak ve bunlar arasında tercihlerde bulunmak zorunda kalırlar. Zamanla aidiyet ve kimliğin alınyazısı olmadığının, tartışılabilir ve vazgeçilebilir olduğunun farkına varırlar. Böylece kimlik sorunu ortaya çıkar. Bu bağlamda çeşitli fikirlerin ve bu fikirler öncülüğünde insanların oluşturdukları toplulukların varlığı, bireylerin kendi özelliklerine göre bunlar arasından bazılarını tercih etmesini ya da kendi fikrini oluşturmasını ve dolayısıyla bir kimliğe sahip olmasını sağladığı söylenebilir.

Bireysel anlamda kimlik, benlik kavramı ile de ifade edilebilir. Bilgin'e (2007) göre benlik veya bireysel kimliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Bunlardan bilişsel veya düşünsel öge, kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve düşünceleri yani benlik kavramıdır. Duyuşsal öge, kişinin kendisi hakkındaki olumlu ve olumsuz duygular bütünü yani özsaygıdır. Davranışsal öge ise kişinin kendini

diğerlerine yansıtma ve ortaya koyma davranışları yani kendini uyarlama olarak nitelendirilebilir. Benzer düşünceyle Pişkin (2003, s. 97), "bireyin kendi kimliğinin farkında olması" olarak tanımladığı benlik kavramının boyutlarını, benlik imgesi, özsaygı ve ideal benlik olarak belirtmiştir. Benlik imgesi bireyin ne olduğunu, ideal benlik bireyin olmak istediği "ben"i, özsaygı ise bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını ifade eder. Dolayısıyla benlik kavramı ya da bireysel kimliğin oluşumunda, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerin birlikte etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Kimlik, durağan olmayan, değişen yapısı nedeniyle bulunulan topluma, zamana, ortama, statüye göre farklı roller yüklenebilmektedir. Kimlik duygusunun şekillenmesinde kişinin bedensel imgesi, değer yargıları, amaçları ve yaşadıklarının yanı sıra yaşı, cinsiyeti, etnik özelliği, statüsü gibi toplumsal konumu ve başkalarının onu nasıl algıladığı ile ilgili inançları etkili olabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2012). Bu bağlamda Wegner (2000), kimlik kavramının beş boyutu olduğunu ifade etmiştir:

- Bireyin kendini nasıl algıladığını, başkalarının onu nasıl algıladığını bilerek, tecrübe ederek kim olduğunu tanımladığı "bir deneyim olarak kimlik"
- Tanınan ya da tanınmayan bireylerle etkileşim yoluyla kim olduğunu tanımladığı "toplum üyesi olarak kimlik"
- Nerede olduğu ve nereye gittiği kavramları yoluyla kim olduğunu tanımladığı "öğrenme yörüngesi olarak kimlik"
- Farklı rolleri tek bir kimlikle bağdaştırma yoluyla kim olduğunu tanımladığı "çoklu rollerin bağlantısı olarak kimlik"
- İçinde bulunduğu çevredeki rollerini, daha evrensel rollere bağdaştırma yoluyla kim olduğunu tanımladığı "yerel ve evrensel arasındaki ilişki bağlamında kimlik"

Kimlik; sosyal, ekonomik, politik, kültürel, etnik ve dini faktörler olmak üzere birçok oluşturucu ögeyi kapsamaktadır (Beijaard ve diğerleri, 2004). Kimliğin ulusal, tarihi, etnik, dini, cinsel vb. alternatiflerinin zenginliği (Bauman, 2017) nedeniyle bir kimliğe sahip olmak, tek boyutlu değil, aksine çok boyutlu bir sorundur. Kimliğin çok boyutlu yapısına bağlı olarak farklı kimlik türlerini tanımlamak mümkündür. Kimlik, bireyin kendine ait özelliklerini ve toplum içindeki yerini anlamak açısından bireysel, sosyal ve kollektif kimlik olarak ele alınabileceği gibi, bunların dışında farklı kimlik türleri de bulunmaktadır. Kimlik kelimesinin dini kimlik, ulus kimliği, bilimsel kimlik

veya öğrenci kimliği gibi farklı anlamlarda kullanılması, bireyin toplum içinde çeşitli rolleriyle ortaya çıkmasını ifade etmektedir. Buna göre her tür sosyal özellik, bir başka kimliğe işarettir. Dini kimlik inançla, linguistik kimlik lisanla, siyasî kimlik ise politik görüşlerle, tutum ve davranışlarla ilgili özellikleri ifade etmektedir (Gordon, 1968 aktaran Özdemir, 2010). Bireyler aynı zamanda toplum içerisinde mesleki rolleriyle ve mesleki rollerine bağlı olarak bir mesleki kimlikle var olmaktadır. Bireylerin sahip oldukları meslekler, onların kimliğini etkileyen ve şekillendiren unsurlardan biridir. Bu bağlamda, bireylerin toplum içerisinde sahip olduğu kimliklerden birini de "mesleki kimlik" olarak tanımlamak mümkündür.

2.2. Mesleki Kimlik

Bireylerin, toplumsal yaşamdaki bir ihtiyacı karşılamak amacıyla var olan yetenekleri ölçüsünde üretim ve tüketimle ilgili etkinliklerde bulunması ve karşılığında yaşamını sürdürmek için bir kazanç sağlaması sonucunda "meslek" kavramının ortaya çıktığı söylenebilir. Meslek, insan hayatında önemli bir zaman dilimini kapsayacak şekilde yapılan ekonomik bir etkinlik olarak ifade edilebilir. Kuzgun (2003, s.126) mesleği "insanlara yararlı mal veya hizmet üretmek ve karşılığında bir gelir elde etmek için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan ve kuralları toplumca belirlenmiş faaliyetler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Meslek, her ne kadar bir gelir elde etmek için yapılan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmışsa da sadece gelir elde etmek için yapılmamaktadır. Kendi özelliklerine uygun bir mesleği seçen birey, sosyal anlamda başarılı ve üretken olacağı gibi psikolojik olarak da doyum sağlar ve mutlu olur.

Meslek seçimi, bireyin çocukluktan başlayarak kendisi ve meslekler hakkında geliştirdiği algılar ile koşulların etkileşimi içinde oluşan bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2003) ve bireyin yaşamı süresince aldığı en önemli kararlardan birini oluşturmaktadır. Bireyin seçtiği meslek, onun günlük hayatını, alışkanlıklarını, sosyal ilişkilerini, kazancını, başarılı ve mutlu olup olamayacağını kısacası gelecekteki hayat tarzını her açıdan etkilemektedir. Bireylerin meslek sahibi olmalarının temelinde bazı psiko-sosyal etmenler yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2003):

- Birey, doğuştan getirdiği yetenekleri, potansiyeli ve gizil güçlerini meslek alanlarında ortaya koyarak kullanır ve geliştirir.

- Böylece varoluşunu anlamlandıran birey, sahip olduğu güçleri kullanarak bir iş yaptığı, üretken olduğu için kendini değerli görür, kendine saygısı ve güveni artar ve psikolojik bir doyuma ulaşır.
- Topluma hizmet etmesi, yararlı olması ile toplumsal bir saygınlık kazanır.
- Başkalarıyla etkileşimde bulunarak, üstlendiği belirli rol ve görevler yoluyla sosyal kimliğini kazanır. Dolayısıyla meslek sahibi olan bireyin, yaptığı iş yoluyla sadece fizyolojik değil, psikolojik ve toplumsal boyutta da birçok ihtiyacını karşılayarak varoluşunu anlamlandırdığı görülmektedir.

Bireyler mesleklerini yaparken üstlendikleri görevleri ve rolleri sayesinde sosyal kimliklerini kazanırken aynı zamanda bir mesleki kimliğe de sahip olurlar. Bir değerler bütünü olan mesleki kimlik, yapılan işin ne olduğu, diğerleri tarafından nasıl görüldüğü, mesleki rolü, ihtiyaçları ve değerinin bireyin davranışlarına yansımasıdır (Yılmaz, 2011). Mesleki kimlik kavramı oldukça kapsamlı bir kavram olmakla birlikte, bireyin mesleki felsefesini, değerlerini, inançlarını, tutkularını ve bağlılığını içermektedir (Eren ve Çetin, 2018). Slay ve Smith'e (2011) göre mesleki kimlik, kişinin inanç, değer, özellik ve deneyimlerine dayanan mesleki bir özdür ve mesleki kimlik algısı, kişinin mesleğe ilişkin bilgileri, mesleki kariyeri ve kişisel yaşamı olmak üzere üç etmenle şekillenir. Mesleki kimlik, bir kişinin mesleki rolünün ne derece önemli, çekici ve diğer rolleriyle uyumlu olması olarak yorumlanabilir. Bunlardan başka, kendini gösterme ve dayanışma, mesleki kimliğin boyutları arasında yer almaktadır (Moore ve Hofman, 1988). Bu bağlamda mesleki kimlik, bireyin mesleki anlamda gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlara, mesleki felsefe, inanç ve değerlere sahip olması, bunları benimseyerek mesleki açıdan kendisini tanımlaması ve davranışlarına yansıtması, diğer rolleriyle uyum içinde mesleki rollerini yerine getirebilmesi olarak tanımlanabilir.

Özdemir (2010), her meslek mensubu bireyin, ait olduğu toplum içinde bir mesleki kimliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik de eğitim ve öğretim ile ilgili özel bir uzmanlık mesleğidir ve mesleği yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri, son yıllarda eğitim araştırmacılarının daha çok ilgisini çekmekte ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin bütüncül bir bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği

Öğretmenlerin mesleki kimliği 1970'ten beri ayrı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Rus ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin düşünce, inanç ve uygulamalarının altında yatan nedenleri daha iyi anlayabilmek için psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dilbilim gibi farklı bilim dalları tarafından çalışılan disiplinlerarası bir kavramdır (Atmaca, 2017) ve öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır (Sach, 2005). Alanyazın incelendiğinde, öğretmen kimliği ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Lasky'ye (2005) göre öğretmenlerin kariyerleri boyunca gelişen mesleki bir benlik yapısı olan öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin kendilerini kendilerine ve başkalarına nasıl tanımladıkları ile ilgili bir kavramdır. Cohen (2010) öğretmenlerin mesleki kimliğinin, öğretmenlerin bir bağlam içerisinde bir mesleki uzman olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenin mesleki açıdan kendini nasıl algıladığı ile ilgilidir. Zembylas'a (2003) göre öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenin kim olduğu, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğu, kişisel kimliğini öğretimi tasarlarken ve yaparken nasıl kullandığının bir toplamıdır. Beijard ve diğerleri (2004) öğretmenlerin mesleki kimliğini, öğretmenlerin mesleki olarak neleri bilmesi ve yapması, mesleğinde neleri önemsemesine ilişkin kişisel ve toplumsal beklentiler olarak tanımlamıştır. Sachs'a (2005) göre ise öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleklerinde, "nasıl olacakları", "nasıl hareket edecekleri" ve "nasıl anlayacakları" gibi kendileri ve toplumdaki yerleriyle ilgili fikirlerini oluşturmalarını sağlayan bir çerçevedir. Kısacası öğretmenlerin mesleki kimliği, bireysel özellikleri ve sosyal etkileşimlerinin etkisi altında öğretmenlerin, kendilerini öğretmen olarak nasıl algıladıkları ile ilgili bir kavramdır.

Beijaard ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin ortak bir tanım olmadığı belirtilerek, öğretmen kimliğinin dört temel özelliğini şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğretmenlerin mesleki kimliği, gelişimi durağan olmayan, dinamik, hayat boyu süren ve deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreçtir.
- Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmenle birlikte, öğretmenin içinde bulunduğu bağlamı kapsamaktadır. Öğretmenlerin mesleki özellikleri, içinde bulundukları bağlama, eğitim kültürüne göre şekillenmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki kimliği, birbirleriyle az ya da çok uyum içinde olan ve farklı bağlamlara göre ön plana çıkabilen alt kimliklerden meydana gelmektedir.
- Mesleki özerklik, öğretmen kimliğinin önemli bir parçasıdır.

Eren ve Çetin'e (2018) göre, öğretmen kimliğinin bireysel ve sosyal olmak üzere, birbiriyle ilişkili iki temel boyutu bulunmaktadır. Bireysel boyut, bireylerin öğretmen olarak kendileriyle ilgili düşüncelerini, hayallerini, öğretmenliği nasıl algılamaları ve mesleki uygulamaları nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğine yönelik kişisel yargıları, inançları, tutumlarını içermektedir. Sosyal boyut ise, öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri gibi diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda oluşan algıları içermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, bireylerin sahip olduğu kişisel özellikler nedeniyle farklılık gösterebileceği, aynı zamanda diğer bireylerle etkileşim sonucunda biçimlenmesi nedeniyle de ortak özellikler taşıyabileceği söylenebilir.

Gavish ve Friedman (2011), öğretmenlerin mesleki kimliğini iki farklı benlik açısından tanımlamaktadır. Birinci benlik, öğretmenin pedagojik çalışmasının özünü kapsayan, öğretmeyi, eğitmeyi ve öğrenciye hem bir birey hem de bir öğrenci olarak davranmayı içeren doğal mesleki benliktir. Doğal mesleki benlik, öğrencilere verme arzusu ve onlardan değişimi alma ihtiyacı olarak ifade edilebilecek, öğretmeni, öğretmenlik mesleğine girmeye yönlendiren bilinçli veya bilinçsiz birincil güdüleri içerir. Bu, öğretmenin geleneksel, evrensel dünyasıdır ve psikolojik etkilerin bir ürünüdür. İkinci benlik ise, örgütsel bir kişi olarak öğretmenin işlevi ve örgüt ile ilişkilendirilen edinilmiş mesleki benliktir. Edinilmiş mesleki benlik, öğretmenin çağdaş dünyasını içerir. Esasen sosyaldir ve çalışanların örgütlerine katkıda bulunmaları ve örgütsel kişiler olarak örgütün bir parçası olmaları gerektiğini savunan genel bir örgütsel yaklaşımın ürünüdür. Hem profesyonel hem de kişisel olarak ilerlemeyi ve gelişmeyi amaçlar. Birey, okulun gelişimine katkıda bulunurken, okulun toplumdaki imajını iyileştirmek için çabalamaktadır. Öğretmen mesleki kimliğinin olumlu yönde gelişimi açısından bu iki benliğin uyumu önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, kariyer aşamaları boyunca gelişen ve okul yaşantıları, eğitim reformları ve politik bağlamlar etkisiyle şekillenen mesleki bir benlik yapısıdır (Lasky, 2005). Öğretmenlerin mesleki kimliği, kişisel, mesleki ve durumsal faktörler arasındaki etkileşimlerin bir birleşimini içerir ve bu boyutlardan herhangi biri, belirli bir zamanda baskın hale gelebilir. Bu nedenle mesleki kimlik, mesleki deneyimler

ve bağlamsal faktörler tarafından yönlendirilen sürekli bir yorumlama ve yeniden yorumlama sürecidir (Rus ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak da bakılabilmektedir. Bu öğrenme süreci içerisinde öğretmen, alanıyla ilgili normları, değerleri ve kültürün beklentilerini öğrenip, içselleştirip, yeni değerler geliştirebilmektedir (Duru, 2006).

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimini kronolojik olarak ele alan Britzman (1991 aktaran Yavuz, 2010) mesleki kimliğin gelişim sürecinin, rekabet eden kronojilerden oluştuğunu belirtmiştir. Kronoloji terimi ile zaman, yer, olaylar ve onlara verilen anlamların eşzamanlılığı ifade edilmiştir. Kronolojilerin her birinin, bilgi ve deneyimle rekabet içindeki çeşitli ilişkileri temsil ettiği belirtilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimi en az dört kronolojiye ayrılmıştır.

- Birinci kronoloji, öğretmenlik eğitimine başlayan öğrencilerin, öğretmenlik eğitimi öncesinde, geçmiş yaşantılarında sahip oldukları ön bilgi ve deneyimlerinden oluşmaktadır.
- İkinci kronoloji, üniversite ve öğretmenlik deneyimi süresince edinilen bilgi ve deneyimlerden oluşmaktadır.
- Üçüncü kronoloji, öğretmen adaylarının öğretmenler, yöneticiler ve okul ile geçmiş öğrenci yaşamlarında olmayan bağlantıları kurma sürecidir.
- Dördüncü kronoloji, öğretmen adaylarının mesleğe başlaması ve okul sistemlerinin, öğrencilerin, meslektaşların, toplumun, mesleki örgütlerin ve sınıf yaşamlarının deneyimlenmesi sürecidir.

Sonuç olarak, bu oluşma adımlarını izleyen, aşamalardan geçen öğretmen adayları, geçmiş yaşantılarında olmayan yeni deneyimlerle karşılaşmakta, sahip oldukları yeni deneyimler ile kendi mesleki kimliğini inşa etmektedirler.

Öğretmenler, kariyerleri süresince, okul ve toplum ile gerçekleştirdikleri etkileşimleri sonucunda, sürekli bir kimlik değişimi yaşamaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Sachs'a (2005) göre, öğretmenlerin mesleki kimliği sabit değildir; dışarıdan dayatma ile benimsetilmemiştir. Bireyin deneyimleri ve bu deneyimler sonucu oluşan anlam ile inşa edilir. Öğretmen olmak ya da öğretmen gibi hissetmek, bitmiş bir ürün ya da bir sonuç değil, devam eden sürecin bir parçasıdır (Yaşar ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmen üzerindeki etkilerin bir ürünü veya sonucu olmasının yanı sıra sabit olmayan ancak öğretmenin gelişimi boyunca devam eden

dinamik bir etkileşim olan bir süreçtir (Rus ve diğerleri, 2013). Alanyazında öğretmenlerin mesleki kimliğinin durağan ya da sabit olmadığı; öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden, deneyimlerle şekillenen, içsel ve dışsal etkenlerden dolayı sürekli değişen ve gelişen dinamik bir süreç olduğu fikri vurgulanmaktadır.

Öğretmen kimliği, mesleki bir kimlik olarak da tanımlanmaktadır. Zira öğretmenlerin topluma faydalı olacak ve topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri, uzman olarak bir mesleki kimlik kazanmaları ile mümkündür (Saban, 2000). Mesleki kimlik, öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağını ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı tutumlarının ne olacağını belirlemesi açısından oldukça önemlidir (Beijaard ve diğerleri, 2000). Uzman olarak bir mesleki kimliğe sahip öğretmenin niteliklerini Garmston (1998 aktaran Saban, 2000):

- Güçlü bir alan bilgisine sahip olma,
- Öğretim stratejileri hakkında bilgili olma ve içeriğin öğretiminde hangi stratejinin uygun olduğunu bilme,
- Öğrencileri tanıma ve öğrencilerin farklılıklarına duyarlı olma,
- Kendini tanıma; inançlar, normlar ve değerleri konusunda bilinçli olma,
- Bilişsel öğretim süreçlerini bilme; çoklu bakış açıları ve çeşitli baş etme stratejileri kullanma,
- Meslektaşlarıyla sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunma olarak özetlemiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, bir öğretmenin kendisiyle, mesleğiyle, branşıyla ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili duygu, düşünce, bilgi ve uygulamalarını içerir. Öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerine ilişkin algıları, yeterliliklerini ve mesleki gelişimlerini, eğitimsel değişimle başa çıkma ve yenilikleri kendi öğretim uygulamalarında uygulama yeteneklerini ve istekliliklerini etkilemektedir (Beijaard ve diğerleri, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliği, öğrencilerini yetiştirme şekilleri, öğrencileriyle ilişkileri, öğrenme ortamlarını örgütlemeleri, kullandıkları öğretim yöntemleri, karşılaştıkları problemlere sundukları çözüm önerileri, mesleki gelişimleri, eğitim alanındaki değişiklikleri benimseme ve uygulama gibi çeşitli alanlarda mesleki sorumluluklarını yerine getirme biçimleri açısından önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak her öğretmenin bir mesleki kimliğe sahip olmasının yanı

sıra, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirme biçimleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Alanyazında son zamanlarda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak oluşturulan tipolojiler yoluyla incelendiği araştırmalar giderek artmaktadır. Bu araştırmada da tipolojiler oluşturarak öğretmen mesleki kimliğine ilişkin yeni bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerinin açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri

Benzerlik ve farklılıklar üzerine kurulu bir sınıflandırmayı ifade eden tipoloji, sosyoloji başta olmak üzere sosyal bilimlerde kullanılan sınıflayıcı bir kavramdır. Fransızca kökenli tipoloji kelimesi, "İnsan tiperini belirleme ve ayırt etme yöntemi." olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.1983). Tipolojiler, dünyanın bazı yönlerini bir yelpaze boyunca parçalara ayıran kategorilerden oluşan, ideal tipler veya örnekleyici uç noktalar üzerine kurulu olan sınıflama sistemleridir (Patton, 2014). Tip ve ideal tip kavramlarını sosyolojiye uygulaması ile Max Weber tarafından geliştirilen, günümüzde de sosyal bilimciler tarafından sıklıkla kullanılan tipoloji oluşturma geleneği, olaylar ve olgular hakkında teorik açıklamalar ve analitik karşılaştırmalar yapılabilmesi amacıyla sıkça kullanılan bir araştırma ve açıklama yöntemidir. Kirman (2003) tipolojiyi, toplumsal dünyada var olan nesneleri, grupları, davranış şekillerini ve kültürel değerleri, aralarından seçilen soyut örnekler, tipler yoluyla kategorileştirirken kullanılan, en az iki ideal tipten oluşan bir sınıflama olarak tanımlamaktadır.

Tipolojilerin oluşturulması, aslında öznenin bir anlam arayışı, yaşadığı dünyayı açıklama ve düzenliliği devam ettirme yoludur. Bauman'a (2003) göre, bir nesne ya da olayın birden fazla kategoriye sokulabilmesi durumunda bir belirsizlik yaşanmaktadır. Bu belirsizlikten rahatsız olan; düzen arayışı içinde olan özne, dünyanın farklı varlıklardan oluştuğunu, her varlığın belli bir gruba ait olduğunu ve bu grubun da başka varlıkların karşıtı olduğunu varsaymaktadır. Nihayetinde, farklı eylem kalıplarını farklı varlık kategorileriyle ilişkilendirerek varsayımlarını gerçeğe dönüştürmektedir. Böylece

belirsizliği bir tehdit olarak algılayan özne, sınıflandırma yoluyla dünyanın düzenliliğini devam ettirmektedir.

Toplumsal olaylarla ilgili tipolojiler oluşturmak, onları bütün yönleriyle açıklamak anlamına gelmese de (Kirman, 2003), sosyal bilimler için tipolojiler oluşturmak, araştırma nesnesinde fark edilen benzerlik ve farklılıkları sistemli bir şekilde kayıt altına almak adına çok önemlidir (Deniz, 2012). Bu bağlamda araştırmanın öznesi olan öğretmenlerin kimliklerine ilişkin benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak tipolojilerin oluşturulması yoluyla, öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin farklı bir bakış açısının ortaya konması hedeflenmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki kimliklerini, belli özelliklere göre sınıflandırarak bir kimlik tipolojisi ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır. Bunlardan biri, Sachs (2005) tarafından yapılmıştır. Sachs (2005), Avustralya, İngiltere ve Yeni Zelanda'daki mevcut eğitim politikalarını incelemesi sonucunda, okullaşma söylemlerinde ve öğretmen profesyonelliği tartışmalarında iki tür öğretmen mesleki kimliğinin belirgin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar, teknisyen (entrepreneurial) kimlik ve aktivist (activist) kimliktir.

Sachs (2003), neoliberal politikaların öğretmenlerin mesleki kimliklerini, işletmeler için fırsatları yakalama, yeni bir iş kurma, yeni ürün üretme gibi ticari bir anlayıştan yola çıkılarak oluşturulan "girişimci(entrepreneurial)" kimlik anlayışı ile dönüştürdüğünü ileri sürmektedir. Ancak 'girişimci' kavramı Türkçede olumlu anlamlar içerdiği için, alanyazında (Yıldız, 2014; Yirmibeş, 2017) ve bu araştırma kapsamında 'teknisyen öğretmen kimliği" olarak kullanılmıştır.

Teknisyen öğretmen kimliğinin özellikleri, bireyci, rekabetçi, kontrol edici ve düzenleyici, mesleki rolü dışsal olarak tanımlanmış, standartların yönlendirdiği bir kimlik olmasıdır. Bu kimliğe sahip öğretmenler, yönetim kültürüne bağlı, politikalara uyumlu, yüksek verimlilik ve etkinlik seviyelerinde performans sergileyen öğretmenlerdir. Daha fazla hesap vermek, iş dünyasından türetilen uygulamaları kullanmak, rekabetçi bir eğitim piyasası oluşturmak amacıyla yapılan eğitim reformlarının sonucunda teknisyen öğretmen kimliğinin oluşması hedeflenmiştir. Teknisyen öğretmen kimliğinin neoliberalizm politikalarının etkisiyle günümüzün öne çıkan öğretmen tipolojisi haline geldiği söylenebilir. Yönetsel söylem ve politikaların etkisiyle, entelektüel öğretmenliğin karşıtı olarak, neoliberalizmin istediği öğretmen tipidir. Hazırlanan öğretim programları

aracılığıyla öğretmenler kontrol edilerek yaratıcı uygulamaları kısıtlanmakta ve böylece öğretmenler kendilerinden istenen rolün dışına çıkamamaktadır. Teknisyen öğretmen kimliği, uygun görülen öğretim programlarını uygulayan, bilgileri aktaran, öğrencileri sınava hazırlayan, söyleneni yapan bir piyasa tarzı öğretmenlik olarak da nitelendirilebilir.

Aktivisit öğretmen kimliğinin özellikleri ise demokratik ilkelere dayalı, anlaşmalı, işbirliğine dayalı, stratejik ve taktiksel, sosyal açıdan kritik ve gelecek odaklı olmasıdır. Aktivist bir kimlik, sömürüyü, eşitsizliği ve baskıyı azaltmak veya ortadan kaldırmakla ilgilidir. Bu kimliğin gelişimi, eşitlik ve sosyal adalet ilkelerine dayanmaktadır. Demokratik söylemlerden ortaya çıkan aktivist kimlik gücünü John Dewey'in sözünü ettiği demokratik okullarda devam eden bir gelenekten almaktadır ve özgürleştirici amaçları bulunmaktadır.

Sachs'a (2005) göre, teknisyen ve aktivist kimlik biçimleri, öğretmen olmanın ne anlama geldiği açısından oldukça farklı olsa da, birbirlerine karşı muhalif durmazlar. Aksine, kimliğin değişken yapısı gereğince, öğretmenlerin koşullara bağlı olarak çeşitli zamanlarda birinden diğerine kaydığını söylemek daha doğrudur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kimliğini aktivist çizgiler boyunca yeniden tanımlamak için iki ana öge gereklidir: Geçmişin zincirlerini atma çabası, böylece geleceğe yönelik dönüştürücü bir tavrı mümkün kılma; ikincisi, bazı bireylerin veya grupların diğerlerine karşı meşru veya meşru olmayan hakimiyetinin üstesinden gelmek. Bunları yapmak için öğretmenlerin, öğretmen olmanın ne anlama geldiğini ve başkalarının onları nasıl gördüğünü düşünmesini ve konuşmasını sağlamak amacıyla öz-anlatılar kullanılabilir. İlk öğretmenlik eğitimleri sırasında geliştirilen ve okullardaki meslek yaşamları boyunca güçlendirilen öz-anlatılar, öğretmenlerin okullaşma, eğitim, konu bilgisi, pedagoji gibi konularda düşündükleri hakkında birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Politika ve uygulamalar hakkında daha aktif bir tartışma başlatmak için teşvik edici bir görev üstlenir. Aktivist kimliğin gelişimini sağlamak, mesleki kimlikle ilgili eleştirel öz-anlatıların özgürleştirici hedefini oluşturmaktadır.

Yirmibeş (2017) aktivist ve teknisyen öğretmen mesleki kimlikleri sınıflamasını temel aldığı araştırmasında, iş birliği, sorumluluk ve rekabet algıları açısından öğretmenlerin aktivist ve teknisyen öğretmen kimliğinde farklı özellikler gösterdiği, aktivist öğretmen kimliği ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, devlete bağlı liselerde

çalışan öğretmenlerin, aktivist öğretmen kimliğine ilişkin algıları, teknisyen öğretmen mesleki kimliğine ilişkin algılarından daha düşüktür. Aktivist öğretmen kimliğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işbirliği ve sorumluluk algısına sahip oldukları bulunmuştur. Teknisyen öğretmen kimliğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde rekabet algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri de yükselme eğilimindeyken, teknisyen öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ömür ve Bavlı (2020) standart sınavların ve standart öğretim programlarının öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve öğretim pratiklerini etkilediğini, öğretmenlerin standart sınavları ve öğretim programlarını mesleklerini teknisyenleştiren bir unsur olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri üzerinde denetimlerini yitirmeleri, artan iş yükü ve çeşitli baskılar nedeniyle öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamda bir kayma yaşandığı ve özellikle standart sınavların öğretmenlik mesleğini vasıfsız bir teknisyen derecesine indirgediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen tipolojisi ile ilgili bir başka çalışmada Kumaravadivelu (2003), genel eğitim ve dil öğretimi alanındaki mevcut literatürden yararlanarak üç farklı öğretmen tipolojisi belirlemiştir. Bunlar, pasif teknisyen (passive technician) öğretmenler, yansıtıcı uygulayıcı (reflective practitioner) öğretmenler ve dönüştürücü entelektüel (transformative intellectuals) öğretmenler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Pasif teknisyen öğretmenler, Sachs'ın (2005) teknisyen öğretmenlerine benzemektedir. İçerik bilgisi kolayca yönetilebilen ayrık öğelere bölünür ve öğretmenlere 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 veya yeni bir teori oluşturmak öğretmenlerin alanı değildir; onların görevi kendileri için öngörülenleri yerine getirmektir. Tezgiden-Cakcak'a (2016) göre bu modelde öğretmenlerin araştırma yapmasına, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme güçlerini geliştirmelerine, kendi deneyimlerine dayanarak mesleklerini yapmalarına yer yoktur.

Yansıtıcı uygulayıcı öğretmenler, pasif teknisyenlerin aksine düşünen, bilgi üreten, sorun çözen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcı olmaları fikri yeni değildir, John Dewey tarafından yirminci yüzyılın başlarında önerilmiştir. Yansıtıcı uygulayıcı öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeleri, sebep-sonuç ilişkileri kurmaları, öğretim süreçlerini sorgulamaları beklenmektedir. Öğretmenler alınan bilginin pasif vericileri değildir. Aksine sınıfta yaşanan sorunları çözer, program geliştirmede ve okulu geliştirmede rol alır, öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlara dikkat eder ve kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu alırlar.

Dönüştürücü entelektüel öğretmenler fikri, Henry Giroux, Peter McLaren ve Roger Simon gibi eleştirel pedagoglar olarak adlandırılan eğitimci grubunun çalışmalarından kaynaklanmıştır. Öğretmenin birincil rolü değişim ajanı olmasıdır. Dönüştürücü entelektüel öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içindeki ve dışındaki yaşamla ilgili problemleri keşfetmelerine yönelik araştırma becerileri geliştirmelerini sağlarlar. Belirli bir bağlam içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile bilginin üretimini ve sınıfta öğrenci tartışmalarını teşvik ederler. Önemli konularda öğrencilerinin çoklu bakış açısı kazanmalarına önem verirler. Sınıfta olabilecek belirsizlikler nedeniyle ders planları ve öğretim süreçlerinin doğaçlama belirlenmesi söz konusudur. Düşünceyi, eyleme geçmenin ilk adımı olarak görmeleri nedeniyle öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek için eylem planları tasarlarlar. Kendilerinin ve öğrencilerinin duygusal ve mantıklı yönlerini geliştirmek için çalışırlar.

Beijard ve diğerleri (2000) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin mevcut algılarına dayanarak “konu uzmanı olarak öğretmen”, “pedagojik uzman olarak öğretmen”, “didaktik uzman olarak öğretmen”, “uzmanlıklar arası denge kurabilenler” ve “iki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenler” şeklinde beş öğretmen grubu belirlemiştir. Konu uzmanı öğretmenler, konu alanı ile ilgili birçok kavram ve bunların ilişkileri hakkında derin bilgiye sahiptir. Etkili görevler geliştirebilir, konuları yüksek kalitede açıklayabilir ve öğrencilerin anlamalarını ve kavram yanılgılarını yeterince teşhis edebilirler. Pegadojik uzman olarak öğretmen, öğretim modelleri ve konudan ziyade mesleğinin pedagojik yönüne ağırlık veren öğretmendir. Öğrencileriyle etkileşim kurar. Öğrencilerin kafasında neler olup bittiği, diğer insanlarla iletişim kurma yollarını ve öğrencilerin sahip olduğu kişisel veya özel sorunlarıyla ilgilenir. Didaktik uzman olarak öğretmen, derslerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim modellerine önem verir, öğretimin ilgili yönlerini dikkate

alır. Öğrenci merkezli öğretim yapan öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırır, daha az bilgi aktarır ve öğrencilerin bilgiyi inşası ve kullanımı sürecine odaklanır. İki uzmanlık alanında yüksek puan alan öğretmenlerden hem konu alanında hem de didaktik uzmanlıkta yüksek puan alanlar pedagojik becerilere sahip olmadıklarını, okulların sosyal ve duygusal konular için tasarlanmadığını belirtmişlerdir. Hem konu alanında hem de pedagojik uzmanlıkta yüksek puan alan öğretmenler, çalışmalarının özü olarak bilgi aktarımına değinmişler, ancak pedagojik yönlere atıfta bulunmamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, mevcut mesleki kimliklerinin farklı uzmanlık alanlarının birleşiminden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, mesleki kimlikleri hakkındaki mevcut algılarının, öğretmenliklerinin başlangıcındaki kimlik algılarından önemli ölçüde farklı olduğunu bildirmiştir.

Brown ve Heck (2018) alternatif bir okul ortamında öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunu incelediği araştırmasında değiştiren, harmanlayan, ayrıcalıklı kimlik olmak üzere üç mesleki kimlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değiştiren kimliğe sahip öğretmen, öğrencilerin sınıfa getirdikleri bakış açıları, dil ve değerlerlerini yani günlük varoluş biçimlerini değiştirir. Öğretmen, öğrencilerin günlük var oluş biçimlerini uygun gördüğü konuşma ve düşünme biçimlerine geçişi sağlayan bir köprü olarak değerlendirir. Harmanlayan kimliğe sahip öğretmen, öğrencilerin ilgi alanlarını öğretilmekte olan öğretim programıyla basitçe harmanlayabilir. Sınıftaki öğretimi, öğrencilerin kendi amaçlarıyla, ilgileri, azimleri ile harmanlar. Ayrıcalıklı kimliğe sahip öğretmen, bir varlığı diğerine göre ayrıcalıklı kılmak için durumsal ve bağlama özgü gerekçeleri vurgular, bağlamsal bir ayrıcalıklı kimlik oluşumunu sağlar. Bu kimliğin önemli yönü, yalnızca öğrenme sürecine aracılık etmek için öğrencilerin kimliklerinin kullanılması değil, aynı zamanda okul ve sınıf bağlamına uygun olma yollarını haklı çıkarmak için bağlama dayalı argümanların kullanılmasıdır. Bu, bir kişinin varoluş biçimlerinin değerini hegemonik bir dünya görüşüne göre değil, kimlik kaynaklarının belirli bir ortamla ilişkisine göre yargılamayı gerektiren karmaşık bir kimlik oluşumu anlayışıdır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik profillerini belirlemek amacıyla yapılan başka bir araştırmada, Canrinus ve diğerleri (2011), mesleki kimliğin tek tip yapıya sahip bir değişken olmadığını göstermiş ve üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bunlar, “tatminsiz ve motivasyonsuz kimlik profili”, “motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış kimlik profili” ve “yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili” olarak

ifade edilmiştir. 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. Tatminsiz ve motivasyonu düşük kimlik profiline sahip öğretmenler, motivasyon seviyelerinde büyük bir düşüş gösterirken; iş tatmini, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini ve duygusal mesleki bağlılık boyutlarında ortalamaları en düşüktür. Sınıf öz-yeterliği boyutunda ise ortalama bir puan almıştır. Motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı kimlik profiline sahip öğretmenler, mesleki kimliğin göstergelerinin hepsinde olumlu sonuç elde etmişlerdir. Öğretme motivasyonları, öğretime başladıkları zamana göre artış göstermiştir. Diğer profillere kıyasla, duygusal mesleki bağlılık, iş tatmini ve sınıf özyeterliği ortalamaları en yüksek düzeydedir. Maaş tatmini ve öğretimde kalma sorumluluğu ile ilgili olarak, bu öğretmenler ortalama bir puan almıştır. Yeterliklerinden şüphe eden kimlik profiline sahip öğretmenler, sınıf öz-yeterliği konusunda en düşük ortalamaya sahipken, maaştan tatmin konusunda en yüksek ortalamalaya sahiptir. Mesleki kimliğin diğer göstergelerinde ise; ortalama bir puan almışlardır.

Dilci ve Gür (2008), öğretmen adaylarından alınan sözlü ve yazılı anlatıların analizi ile öğretmen adaylarının mesleki kimliği geliştirme süreçlerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının "demokrat öğretmen", "profesyonel öğretmen", "lider ve örnek öğretmen", "idealist-adanmış öğretmen" olmak üzere dört öğretmen kimliğini benimsediklerini ifade etmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının farklı zamanlarda farklı kimlikleri benimsemeleri nedeniyle, mesleki kimliğin zaman, şart ve sebeplere bağlı olarak değişebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının anlatılarına göre öğretmen kimlikleri tanımlanmış ve özellikleri belirtilmiştir. Buna göre demokrat öğretmen, demokrasiyi benimseyen, sınıf içinde ve dışında uygulayan, öğrencilerine birey olarak değer veren, onları ayırmayan öğretmen kimliğidir. Okul ve sınıf kurallarını herkesin bilmesini sağlar. Derslerinde her öğrencinin anlayacağı şekilde sade ve anlaşılır bir dil kullanır. Profesyonel öğretmen, kendini yetiştirmiş, işini ciddiyetle yapan, mesleği ile sosyal yaşamını ayrı tutabilen, öğretmenliği okulla sınırlayabilen öğretmen kimliğidir. "Bu işten para kazanılıyorsa, işin gerekleri yerine getirilmelidir." anlayışı hakimdir. Lider ve örnek öğretmen, öğrencilerine iyi bir eğitim verip onları yetiştirerek, geleceğe hazırlayarak toplumsal değişim ve ilerlemeye liderlik eden, aynı zamanda öğrencilerine ve topluma örnek olan öğretmen kimliğidir. İdealist-

adanmış öğretmen, her türlü zorluğa rağmen işini en iyi şekilde yapmak için çalışan, amatör ruhla mesleğine sarılmış, gerekirse kendinden ve zamanından ödün verebilen, en önemli özelliği fedâkarlık olan öğretmen kimliğidir.

Tarihsel süreçte yaşanan yönetsel ve toplumsal değişimler bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin mesleki kimlik değişimlerini inceleyen Yıldız (2014), Türkiye'de modernleşmenin gelişimi ile öğretmen imgesinin değişimi arasında paralellik kurulabileceğini belirterek, Türkiye tarihinin siyasi dönemlerine uygun olarak, her döneme özgü farklı bir öğretmen tipolojisinin öne çıktığını ifade etmiştir. Öğretmenler, Osmanlı Devleti döneminde "din görevlisi" kimlikleriyle, Cumhuriyet döneminde "modernleştirici" kimlikleriyle, İkinci Dünya Savaşı sonrasında "devrimci" kimlikleriyle ön plana çıkmıştır. Bu dönemlerden birincisi olan Osmanlı döneminde Batılılaşma hamleleriyle birlikte benimsenen modern eğitim anlayışı, öğretmenlerin rolünü değiştirmiştir. Bu dönemde öne çıkan öğretmen tipolojisi, "din görevlisi hoca-öğretmen"den, devlet görevlisi olan "muallim"e dönüşen öğretmendir. İkinci dönem olan Cumhuriyet'le birlikte öne çıkan öğretmen tipolojisi "devletin modernleştirici öğretmeni"dir. Bu tipolojideki öğretmen, Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren ulus devlet inşa edilirken, modern değerlerin topluma kazandırılarak devlet merkezli bir toplumsal dönüşümün sağlanmasında etkili olan idealist öğretmendir. Üçüncü dönem olan 1960-1980 arası dönemde öne çıkan tipoloji, "toplumun ilerici öğretmeni-devrimci öğretmen"dir. Bu tipolojideki öğretmen, 1960 liberal demokratik anayasasının sağladığı özgürlükçü ortam ile işçi sınıfının etkinleşmesi ve sol siyasal hareketlerin genişlemesinden etkilenerek, devletin yönelimiyle çatışan ve halkın sorunlarını eksene alan toplumcu bir değişimi hedeflemiştir. Dördüncü dönem olan 1980'lerden bugüne öne çıkan öğretmen tipolojisi "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen"dir. 1980'lerden beri uygulanan neoliberal politikaların etkisiyle eğitim ve öğretmenlik mesleği, piyasanın isteklerine uygun olarak biçimlendirilmiştir. Kamusal eğitimde özelleştirmelerin başlaması, sınavların standartlaştırılması, dershane uygulamalarının yaygınlaşması, iş güvencesini ortadan kaldıran ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, toplumun ve eğitimcilerin göz ardı edildiği hızlı ve baskıcı reformlar, sınava hazırlayıcı ve uygulayıcı teknisyen öğretmen kimliğinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Daha önceki "idealist" ve "devrimci" öğretmenin üstlendiği toplumsal sorumluluklarından sıyrılan "teknisyen öğretmen"in emeği değersizleştirilmiş ve görevi, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayan bir içerik aktarıcısı olarak tanımlanmıştır.

Başka bir çalışmasında Yıldız (2017), son yıllarda eğitim sisteminde gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar nedeniyle, neoliberal politikalar etkisinde gelişen " sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" tipolojisinin günümüz öğretmen tipolojisini yansıtmada yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle, eğitim sisteminde neoliberal ve dinselleştirmeye dönük politikaların (teo-liberal politikalar) harmanlandığı bu dönemde, hâkim olan öğretmen tipolojisini, "imam-teknisyen-öğretmen" tipolojisi olarak betimlemiştir. Öğretmenler, teo-liberal politikalara uygun biçimde, dinselleştirilmiş eğitimin uygulayıcısı olarak öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya çalışan mekanik bir içerik aktarıcısı olarak tanımlanmıştır.

Alanyazındaki öğretmen kimliği tipoloji araştırmalarının rehberliğinde, bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojisi olarak 4 öğretmen tipolojisi ortaya konmuştur. Bunlar teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen kimliğidir. Bu kimlik tipolojileri oluşturulurken Sachs'ın (2001, 2005) "teknisyen" ve "aktivist" öğretmen mesleki kimlikleri sınıflaması temel alınmıştır. Ancak aktivist öğretmen kimliğinin kültürel bağlamdan dolayı üç ayrı kimlik tipolojisi altında (sosyal, entelektüel ve eleştirel) ele alınmasının daha anlaşılır olacağına karar verilmiştir. Bu kimlik tipolojilerinin oluşturulmasında Yıldız'ın (2014) ifade ettiği, tarihsel süreç içerisinde öne çıkan "devletin modernleştirici/idealist öğretmeni", "toplumun ilerici öğretmeni-devrimci öğretmen" ve "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" sınıflaması da etkili olmuştur. Sachs (2005), teknisyen ve aktivist kimliklerin birbirlerine karşı muhalif durmadıkları, aksine, kimliğin değişken yapısı gereğince, öğretmenlerin koşullara bağlı olarak çeşitli zamanlarda birinden diğerine kaydığını söylemiştir. Bu bağlamda, mesleki kimliğin, mesleki deneyimler ve bağlamsal faktörler tarafından yönlendirilen sürekli bir yorumlama süreci (Rus ve diğerleri, 2013) olması nedeniyle, bir öğretmenin tek tip bir kimliğe sahip olmadığı, deneyimler ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak zamanla başka kimlik tipolojisine ait özelliklerin de baskın hale gelebileceği söylenebilir.

Oluşturulan kimlik tipolojilerini, diğerlerinden ayıran belirgin özellikler vardır. Kimlik tipolojisi olarak teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, eğitim sistemiyle ilgili değişiklikleri sorgulamadan benimseyen, görev alanına giren sorumlulukları harfiyen yerine getiren, hatta görev tanımı dışındaki görevleri de yapabilen, okuldaki karar süreçlerinde çoğunluğa uymayı tercih eden, mesleki anlamda hesap verebilirliğin önemli olduğunu kabul eden, öğretmen performansının belirli

ölçütlere göre değerlendirilmesini onaylayan, meslektaşlarıyla iş birliğinden ziyade rekabet içerisinde çalışmayı tercih eden öğretmen olmalarıdır. Rekabetin başarıyı getireceğine inanır. Öğrencilerinin sınavlardaki akademik başarısı, onun, başarılı bir öğretmen olduğunu gösterir. Sınıfta öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili en doğru kararları aldığına inanır ve aldığı kararların aynen uygulanmasını ister. Öğretmenin öncelikli rolü, bilgi aktarmak ve öğretim programını belirlenen süre içinde tamamlamaktır. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara sahip olmalarını yeterli görür. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programlarının dışına çıkmadan dersi işler. Derslerinde toplumsal konulara değinmekten kaçınır.

Sosyal kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, öğrencilerinin sosyal gelişimlerine önem veren, sınıfta alınan kararlarda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alan, okul dışı zamanlarda da öğrencilerine vakit ayıran, eğitim-öğretime katkı sağlayacak gezi, spor gibi etkinlikler düzenleyen öğretmen olmalarıdır. Derslerinde öğrencilerin göç, yoksulluk, işsizlik gibi sosyal konulara duyarlılık kazanmaları için çabalar, kendisi de toplumsal konularla ilgili etkinliklere katılır ve demokratik toplumun önemli bir parçası olan sivil toplum örgütleriyle çalışmalar yapar. Öğrencilerinin eşitlik, sosyal adalet, demokrasi gibi evrensel değerleri kazanmaları için çabalar. Daha nitelikli bir eğitim için meslektaşlarıyla iş birliği yapar. Velilerle iyi bir iletişim kurar. Velileri ya da çevre halkını ilgilendiren konularda eğitici çalışmalar yapar.

Entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, entelelektüel birikim için farklı ilgi alanlarında okumalar yapan, öğrencilerinin çok yönlü gelişimi için öğretim programlarının dışına çıkarak, faydalı olduğuna inandığı bilgileri öğrencileri ile paylaşan, mesleki gelişim için her türlü öğrenme fırsatını değerlendiren, eğitimle ilgili bilimsel toplantı ve kongrelere katılan öğretmen olmalarıdır. Eğitim politikalarını, eğitime ilişkin yeni gelişmeleri çeşitli disiplinlere göre değerlendirir ve meslektaşları ile tartışır. Eğitimde niteliği arttıracak yenilikçi fikirler üretir. Tiyatro, konser, sergi, müze ziyareti gibi sanatsal faaliyetlere düzenli olarak katılır. Mesleğinin yanı sıra müzik, resim, edebiyat gibi sanat dallarına ilgi duyar. Makale, kitap gibi ürünler ortaya koyarak mesleki tecrübesini ya da entelektüel birikimini paylaşır.

Eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, eğitim sisteminde "yenilik" adı altında yapılan değişiklikleri sorgulayan, yeri geldiğinde mesleki konularda çoğunluğun kabul ettiği mevcut durumdan bağımsız hareket eden, her türlü mesleki otoriteyi sorgulayabilen, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde düşüncelerini açıkça söyleyen

öğretmen olmalarıdır. Öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için çaba harcar. Sınıfta otoriter bir yönetim sergilemekten kaçınır. Öğrencilerinin duygu, düşünce ve isteklerini rahatça ifade edebilmeleri için ortam yaratır, aykırı düşüncelerini ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirir. Öğretmen kurul toplantısında, doğru olduğuna inandığı düşüncelerini çekinmeden söyler. Bu toplantılarda alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını takip eder. Doğruluğundan emin olduğu uygulamaları, okul yönetimine rağmen gerçekleştirmek için çabalar.

Araştırma sürecinde belirlenen bu dört kimlik tipolojisinin özelliklerini ortaya koymak için öncelikle mesleki kimliği oluşturan bileşenlerin neler olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Kimliğin göstergeleri olan bu bileşenler, bireyde var oluş haliyle onun mesleki kimlik tipolojisinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturan bileşenlerin açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Bileşenleri

Öğretmenlerin mesleki kimliği, sınıflarda ve okullarda belirli deneyimler için bir depo ya da zengin bir kaynak olarak işlev görmektedir. Bu depo; düşünceleri, tutumları, duyguları, inançları ve değerleri içermektedir (Yaşar ve diğerleri, 2013). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin mesleki kimliğinin çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin çok boyutluluğu, bu kimliğin oluşması ve gelişiminde etkili olan faktörlerin çokluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kimliğinin bileşenlerinin/boyutlarının farklı araştırmalarda farklı bileşenler açısından ele alınması nedeniyle, alanyazında mesleki kimliğin boyutlarına ilişkin bir uzlaşı olmadığı söylenebilir.

Kelchtermans (1993) öğretmen kimliğinin oluşmasında; benlik algısı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe bakış açısı olmak üzere beş faktörün önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre benlik algısı, "Öğretmen, kendisini öğretmen olarak nasıl betimler?" sorusunun yanıtıdır. Benlik saygısı, öğretmenlerin kendilerini, mesleki olarak değerlendirmelerini ifade eder. İş motivasyonu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde, mesleğe devam etmelerinde ya da meslekten ayrılmalarında etkilidir. Görev algısı, "Öğretmen olarak görevim nedir?" sorusuna yanıt

olarak, öğretmenin kendi görevini tanımlama biçimidir. Geleceğe bakış açısı ise öğretmenlerin gelecekteki mesleki gelişimi ve bu konuda neler hissettikleriyle ilgili beklentilerini içerir.

Lamote ve Engels (2010) öğretmenlerin mesleki kimliğinin özyeterlik, mesleki bağlılık, mesleki yönelim ve görev algısı boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bukor (2015) öğretime dair bilgi ve inançlar, duygusal deneyimler ve hislerin öğretmenlerin mesleki kimliğinin boyutlarını oluşturduğunu ifade etmiştir. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının göstergeleri olarak iş tatmini, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişim kabul edilmiş ve bu göstergeler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Benzer bir bakış açısıyla Eren ve Çetin (2018), mesleki bağlılık, iş doyumu, özyeterlik inançları ve motivasyon gibi kavramların öğretmen kimliğinin önemli bileşenleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir.

Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2019) tarafından yapılan çalışmada, nicel ölçme araçlarında bulunan öğretmenlerin mesleki kimliği bileşenlerine ilişkin genel bir bakış sunmak amacıyla 2000-2018 yılları arasında hakemli dergilerde İngilizce olarak yayınlanmış, deneysel, nicel veya karma yöntem ile yapılmış, öğretmen ve öğretmen adaylarını konu alan çalışmalar incelenmiştir. 934 çalışma içerisinden, belirlenen ölçütlere sahip 20 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. 20 çalışmada, öğretmen kimliğinin bileşenleri olarak toplam 59 bileşen analiz edilmiştir. Bu bileşenlerin madde analizlerine dayanılarak sınıflandırılmasıyla, öğretmenlerin mesleki kimliğinin altı ana alanı ortaya çıkarılmıştır. Bunlar benlik algısı, özyeterlik, bağlılık, motivasyon, görev algısı ve iş tatmini olarak sınıflandırılmıştır. Benlik algısı alanı, bireylerin kendilerini öğretmen olarak nasıl ve ne şekilde gördükleri ve hissettikleri ile ilgili olarak kavramsallaştırılmıştır. Özyeterlik alanı, öğretmenlerin öğretme etkinliklerini etkili bir şekilde düzenleme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır. Bağlılık alanında, öğretmen olmaya adanmışlık ve bağlılık bağlamında kavramsallaştırılmış öğretmen kimliğinin bileşenleri listelenmiştir. Motivasyon alanında, bireylerin öğretmen olma durumları ve dönüşümlerine ait motivasyonla ilgili bileşenlere yer verilmiştir. Görev algısı alanı, bir öğretmenin iyi bir öğretim olarak gördüğü şey hakkındaki inançlarını kavramsallaştıran bileşenleri içermiştir. İş motivasyonu alanı, öğretmenlerin çalıştıkları okul veya kurum hakkında ne düşündükleri bağlamında kavramsallaştırılmıştır.

Başka bir çalışmada Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2020), öğretmenlerin mesleki kimliğinin motivasyon, benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı olmak üzere dört bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. İlköğretim öğretmeninin mesleki gelişimini ve mesleki kimliğini geliştirme sürecini desteklemek için, bu boyutları ifade eden 46 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeğin, mesleki kimlik gelişimi için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

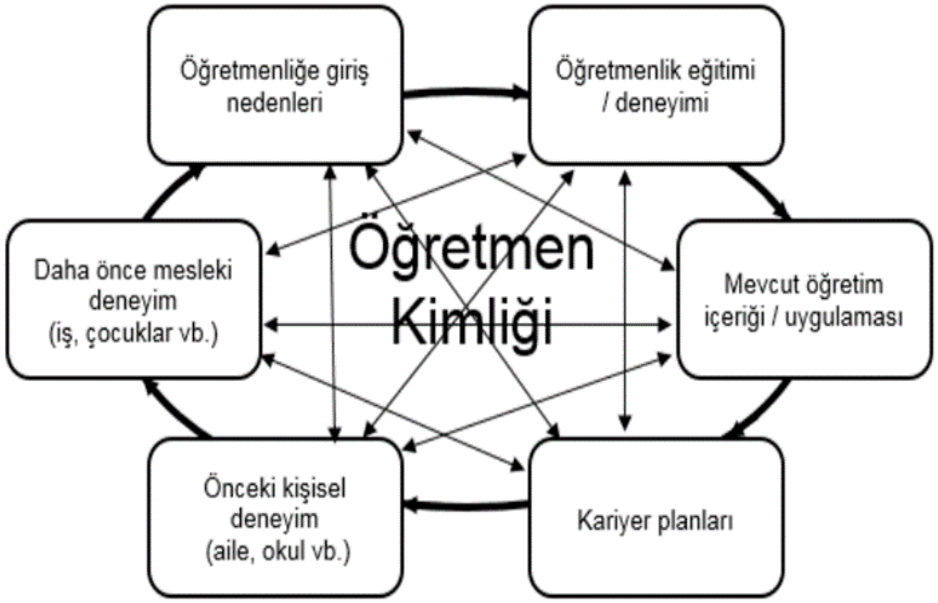
Alanyazındaki öğretmenlerin mesleki kimliğini ele alan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturan bileşenlerin/boyutların benlik algısı, benlik saygısı, iş motivasyonu, iş doyumu, özyeterlik, mesleki bağlılık, görev algısı, geleceğe bakış açısı, mesleki yönelim, öğretime dair bilgi ve inançlar, duygusal deneyimler ve hislerden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler ile mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin genellikle karıştırıldığı görülmektedir. Mesleki kimliği oluşturan bileşenler daha çok bireysel bir özellik, yani öğretmenin kendini tanımlaması ile ilgili iken, bu tanımlamayı etkileyen içsel ya da dışsal etmenler, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenleri oluşturmaktadır. Alanyazındaki bu karışıklığa bir açıklık getirmek amacıyla, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Gelişimini Etkileyen Etmenler

Öğretmenlerin mesleki kimliği, erken çocukluk döneminden itibaren bireyin içinde bulunduğu aile, okul ve çevrenin etkisi ile gelişmeye başlar. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesi sonucunda alınan öğretmenlik eğitimi ile şekillenir. Öğretmen olarak göreve başladıktan sonra, kariyeri süresince edindiği deneyimler sayesinde öğretmenlerin mesleki kimliği gelişmeye ve değişmeye devam eder. Bu değişim ve gelişim sürecinde öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), öğretmenlerin kimliğinin oluşmasında ve gelişmesinde kişisel, sosyolojik ve bilişsel değişkenlerin büyük rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen kimliğinin oluşumu ile ilgili olarak Olsen (2008), öğretmen kimliğinin, birden fazla parçanın birbiri ile dinamik ve bütünsel etkileşimi ile

oluştuğunu ifade etmektedir. Olsen'in kimliği oluşturan bu parçalar ve aralarındaki etkileşimleri gösteren modeli, Şekil 1'de (Alptekin-Yolcu, 2018) verilmiştir.

Şekil 1. *Öğretmen Kimliğini Oluşturan Parçalar Arasındaki Etkileşim*



Şekil 1'de verilen kutuların her biri, bir öğretmenin geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğinin nasıl bağlantılı olduğunu gösteren bütünsel ve dairesel bir karışımın parçası olarak kabul edilir. Şekle göre, öğretmenin mesleği seçme nedenleri, öğretmen yetiştirme programlarında aldığı eğitim ve yaptığı uygulamalar, öğretmen olduktan sonra karşılaştığı öğretim programları ve uygulamalar, geleceğe yönelik kariyer planları, daha önceki kişisel ve mesleki deneyimleri öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olan etmenlerdir. Olsen'e (2008) göre, öğretmen kimliğini oluşturan bütün parçalar, bütünsel ve dairesel bir karışım oluşturarak birbiri ile etkileşim içerisindedir.

Knowless (1992 aktaran Alptekin-Yolcu, 2018), öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunu etkileyen 4 kaynak olduğunu ifade etmiştir. Bunlar, rol modelleri (özellikle olumlu olanlar), önceki öğretmenlik deneyimleri, lisans döneminde aldıkları eğitim dersleri, öğrenme ile ilgili çocukluk deneyimleri ve aile etkinlikleridir. Duru (2006), popüler kültürün, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının ve çalışma ortamının öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde çok etkili faktörler olduğunu ifade etmiştir.

Girgin (2016), sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin ve üniversite öğretmen yetiştirme programlarının kimlik oluşum sürecini dolaylı olarak etkilediği ve yordadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumunda kıdemin, eğitim durumunun, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyinin ve sınıf mevcudunun da etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sachs (2005), mesleki kimliğin gelişiminde öğretmenlerin, bir öğrenci ve öğretmen olarak kendi kişisel deneyimlerinden, okul içindeki ve dışındaki kişisel ve mesleki geçmişlerinin yanı sıra popüler medya, film, kurgu vb. de sunulan öğretmen imajından da yararlandığını belirtmiştir. Beijard ve diğerleri (2000), öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin algılarını etkileyebilecek faktörleri üç kategoride ele alınmıştır. Bunlar, sınıf iklimi ve okul kültüründen oluşan öğretim bağlamı, öğretmenlik deneyimi ve geçmişteki yaşam deneyimlerini içeren öğretmen biyografisidir. Beijaard ve diğerleri (2004) çalışmalarında erken çocukluk deneyimlerinin, inanç ve tutumların ve öğretmen eğitiminin öğretmen kimliği üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kavrayıcı (2019), öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen etmenleri sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler olarak belirlemiştir. Sistemsel etmenler, eğitim sisteminin doğrudan etkisi olan fiziki olanaklar, mesleki gelişim olanakları, özlük hakları, sistemdeki sorunlar, siyasi etki, verilen değer, kararlarda uzmanlık ve bürokratik yapı ile eğitim sisteminin dolaylı etkisi olan güçlü bir merkezi meslek örgütünün olmaması ve öğretmenlerin itibarsızlaşmasını içermektedir. Etkileşimci etmenler, mesleğe yönelik olumlu ve olumsuz etkileşimleri içermektedir. Bağlamsal etmenler ise, okul tipleri, öğrenci grupları, veli profili, yöneticiler, coğrafi bölgeler ve toplumsal bağlamlar açısından karşılaşılan farklılıkları içermektedir. Soydaş (2020), öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen etmenleri öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleğin getirdiği sorumluluklar, çalışılan kurum, meslek paydaşları, içinde bulunulan koşullar, öğretmenlerin mesleğe bakış açıları, toplumun etkisi ve öğretmene verilen değer olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen kimliğinin gelişiminde birçok etmenin etkili olduğu söylenebilir. Bu etmenlerin bir kısmı öğretmenin kendinden kaynaklı içsel etmenler, bir kısmı da öğretmenin bulunduğu bağlamdan kaynaklı dışsal etmenler olarak sınıflandırılabilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ile ilgili olarak Dilci ve Gür (2008), öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde, eğitimleri süresince etkileşimde bulundukları öğretmenler ve onlarla yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, aile ve resmî kurumların beklentilerinden ve sahip oldukları tutum ve inançlarından etkilendiklerini belirtmiştir.

Aykaç ve diğerleri (2017), yakın sosyal çevrenin, kişisel özelliklerinin, medyanın, yükseköğrenim öncesi okul yaşantısının, öğretmenlik deneyiminin ve mesleğin özelliklerinin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişimini etkilediğini ifade etmiştir. Bacakoğlu (2018), öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenleri sırasıyla; öğretim elemanları, okul deneyimi, teorik dersler, kültürel ve sosyal faaliyetler, aile ve yakın çevre, yükseköğrenim öncesi dönem, sosyal medya ve KPSS sınavı olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Yaşar ve diğerleri (2013), öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede aldığı eğitimi, sosyal çevresi ve öğretmen eğitimi sürecinde uygulanan stajın mesleki kimliklerinin gelişimini etkilediğini ifade etmektedir. Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020), öğretmen adaylarının mesleği tercih ederken içsel faktörlerin öğretmen kimliğini olumlu yönde etkilediği, dışsal faktörlerden biri olan dış etkenlerden etkilenmenin ise olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının güdülenmesi, ideallerinin peşinden gitmesi, mesleki yeterliklere sahip olduğuna ilişkin inancı ve bilinçli olarak mesleği seçmesi sonucunda öğretmenlik mesleğini içselleştirdiği ve bu durumun öğretmen kimliğinin oluşmasına olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenler; "öğretmenlik eğitiminden önce", "öğretmenlik eğitimi" ve "öğretmen olduktan sonra" olmak üzere üç farklı süreçte ele alınabilir. Bu süreçlerde öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimi dinamiktir. Bu dinamik süreçte bireyler, birçok etmenden etkilenmektedir. Bu etkileşim sonucunda öğretmen adayları ve öğretmenlerde olumlu bir mesleki kimlik gelişiminin sağlanması beklenmektedir. Tüm bu etmenler arasında, dengeli bir etkileşim oluşturabilen öğretmenler, mesleki kimliklerini olumlu yönde şekillendirebilmektedirler.

2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kimliğinin Politikalar Bağlamında Değişimi

Yaşanan dönemin sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelerinin etkisiyle biçimlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulamalar, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkilemiş ve farklı öğretmen tipolojilerinin oluşmasına neden olmuştur. Eğitim politikalarının, özellikle ülkedeki hâkim siyasi politikalardan önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir.

Siyasi politikalar ve eğitimdeki uzantıları sonucunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinde bu politikalara uyumlu ya da karşı bir dönüşüm yaşandığı söylenebilir.

18. ve 19. yüzyıllarda başlayan Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan yeni ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriye sahip insan kaynağının yetiştirilmesi gereği sonucunda modern okullar açılarak kitlesel eğitim yapılmaya başlanmıştır. Ulus devletlerin kurulmasıyla beraber, ihtiyaç duyulan eğitimli vatandaşların yetiştirilmesi için devletler kamusal eğitime önem vermişlerdir. Devlet okulları aracılığıyla sunulan kamusal ve parasız eğitim, anayasal bir hak halini almıştır. Öğretmenlik mesleği de bu bağlamda kamusal bir mesleğe dönüşmüştür.

Sanayi Devrimi sonrasında uygulanan yönetim anlayışına bağlı olarak toplumsal alanda birtakım sorunlar baş göstermiştir. Durkheim'ın tanımlamasıyla, insanların küçük gruplar halinde yaşadığı, ortak bir geçmişin paylaşıldığı, güçlü gelenekler, din, ahlak gibi kontrol mekanizmalarının var olduğu, değişimin yavaş gerçekleştiği "mekanik dayanışma" ya dayalı toplumdan; Sanayi Devrimi sonrasında, kalabalık insan gruplarının bir arada yaşadığı, hukuk kurallarına dayalı bir toplumsal hayatın var olduğu, farklı iş sektörleri ile fabrikaların merkeze alındığı, çalışma şartlarının ağırlaştığı ve değişimin hızla gerçekleştiği "organik dayanışma" ya dayalı toplumlara geçiş yaşanmıştır (Zencirkıran, 2016). Bu değişim sürecinde toplumsal alanda yaşanan sorunlar, eğitimi ve öğretmen rollerini de derinden etkilemiştir. 1980'lerden sonra dünyada hâkim olan, Türkiye'yi de etkisi altına alan neoliberal politikalar, kamusal bir hizmet olan eğitimde önemli değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Dünya Bankası destekli eğitim projeleri ve yeni öğretmen yetiştirme sistemi ile eğitimdeki neoliberal dönüşümler yavaş yavaş ve sürekli gerçekleştirilmiştir. Kamu yönetiminde köklü bir dönüşümü sağlamak amacıyla yasal düzenlemeler yapılarak, kamu hizmeti kavramı ve uygulamaları ortadan kaldırılmış, yurttaş kavramı ve öğretmenlik gibi birçok mesleksel kimlik yeniden tanımlanmıştır (Ünal, 2005). Bunun sonucunda neoliberal politikaların uzantısı olan piyasa odaklı ve rekabetçi eğitim anlayışı ile öğretmenlerin mesleki kimliklerinde ve öğretmen rollerinde neoliberal politikalara uyumlu ya da karşıt bir dönüşüm gerçekleşmiştir.

Neoliberal ekonomi politikalarının eğitime ilk yansımaları standardizasyon çalışmaları şeklinde olmuştur. Standart testler, ölçme ve değerlendirme teknikleri, standart içerikler ve ödüllendirmeler ile eğitimde verimliliğin arttırılması hedeflenmiştir. Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Gelişim Modeli bu anlayışın ürünü olarak okullarda

uygulanmaya başlanmıştır. Performans değerlendirme sistemleri ile kurumlar ve personeller, verimliliği arttırmak için gereken standartlara sahip olma düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Standart sınavlarda alınan sonuçlara göre okullar ve öğretmenlerin performans değerlendirmeleri yapılmıştır. Esnek istihdam uygulamaları ile sözleşmeli öğretmenlik yaygınlaştırılmış, kariyer basamaklarına göre derecelendirme ile öğretmenler arasındaki ayrımcılık ve rekabet artırılmıştır. Öğretim programları öğretmenlerden uzak bir şekilde düzenlenmiş ve öğretmenlerden standart içeriklerin pasif bir uygulayıcısı olmaları beklenmiştir (Dönmez, 2008). Neoliberal politikalar açısından eğitim sistemleri, okullar ve öğretmenler piyasa için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmekle görevlendirilmiştir. Bunu sağlamak için kullanılan en önemli uygulamalardan biri, ABD'deki "Charter Okul" örneğinde olduğu gibi, verimsiz ve niteliksiz olduğu iddiasıyla devlet okullarının özel sektöre kiralanması ve her öğrenci için devletin, bu okullara maddi destekte bulunmasıdır. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik, öğretmenlik mesleği üzerinde yasalardan gelen koruma kalkanlarının kaldırılması, tayin ve terfilerde keyfilik, ihtiyaçtan daha fazla sayıda öğretmen yetiştirerek arzı yükseltmek ve böylece öğretmen emeğini ucuzlatmak gibi uygulamalar da ulusal eğitim sistemlerinde özel sektörlerin daha rahat iş yapabilmesini sağlamıştır (Şimşek, 2018). Böylece kamusal hizmet olan eğitim metalaştırılmış ve eğitim sistemi, neoliberal politikaların uygulandığı ticari bir alana dönüşmüştür. Bu gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik mesleğinde radikal bir dönüşüm yaşandığı, öğretmenlerden kendilerine söylenenleri yapmakla görevli birer sistem insanı olmaları ve piyasa değerlerini aktararak ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmelerinin beklendiği söylenebilir.

Türkiye tarihinin siyasi dönemlerine uygun olarak, her döneme özgü farklı bir öğretmen tipolojisinin öne çıktığını belirten Yıldız (2014), 1980'lerden beri uygulanan neoliberal politikaların etkisiyle eğitim ve öğretmenlik mesleğinin, piyasanın isteklerine uygun olarak biçimlendirildiğini ifade etmiştir. Kamusal eğitimde özelleştirmelerin başlaması, sınavların standartlaştırılması, dershane uygulamalarının yaygınlaşması, iş güvencesini ortadan kaldıran ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, toplumun ve eğitimcilerin göz ardı edildiği hızlı ve baskıcı reformlar, "sınava hazırlayıcı ve uygulayıcı teknisyen öğretmen kimliği"nin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ünal'a (2005) göre, aslında tüm bu "reform"larla yapılmak istenen, öğretmeni eleştirel düşünebilen ve tepki verebilen bir "profesyonel"den ziyade bir "teknisyen" olarak yeniden tanımlamaktır. Böylece, emek gücü piyasalarının yeni işleyişine uygun olarak,

öğretmenler niteliksizleştirilmekte ve öğretmenlerin "vasıfsız" istihdamı amaçlanmaktadır. Toplumsal sorumluluklarından sıyrılan "teknisyen öğretmen"in emeği değersizleştirilmekte ve öğretmenler, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayan bir içerik aktarıcısı olarak konumlandırılmaktadır.

Neoliberal politikalar etkisinde şekillenen "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" tipolojisinin günümüz öğretmen tipolojisini yansıtmada yeterli olmadığını belirten Yıldız (2017), eğitim sisteminde neoliberal ve dinselleştirmeye dönük politikaların (teo-liberal politikalar) harmanlandığı günümüzde, hâkim olan öğretmen tipolojisini, "imam-teknisyen-öğretmen" tipolojisi olarak betimlemiştir. Öğretmenler, teo-liberal politikalara uygun biçimde, dinselleştirilmiş eğitimin uygulayıcısı olarak öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya çalışan mekanik bir içerik aktarıcısı olarak tanımlanmıştır.

Neoliberal "reform"larla birlikte içerik kazanan "yeni profesyonalizm", öğretmenleri dıştan yönlendiren, düzene sokan, niteliksizleştiren bir kavramdır. Oysa "geleneksel profesyonalizm", öğretmenlerin uzmanlıklarına dışarıdan gelebilecek saldırılara karşı koruyan bir anlayışı simgelemekte, kendi uzmanlık alan bilgisi ve perspektifi içinde yarı özerk bir konumda olmasını içermektedir. "Yeni profesyonalizm" kavramı çerçevesinde kimlik kazandırılmaya çalışılan öğretmen, mesleki performansı standartlar, performans göstergeleri ve verimlilik gibi dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarıyla ölçülen bir meslek elemanına dönüştürülmek istenmektedir (Ünal, 2005). "Yeni profesyonalizm", öğretmenin, düşünmekten çok yapmasını istemektedir. Öğretmenin, okuldaki yaşantılarında öğrenmekten çok öğretmeye önem vermesine, "değerler ve etik" yerine "yeterlikler ve beceriler" kazanmasına vurgu yapmaktadır. Öğrencilere uygulanan merkezi sınavlarla, aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin de ölçülmesi hedeflenmektedir (Maguire, 2002). Böylece "yeni profesyonalizm" adı altında öğretmenlerin kendilerine söylenenleri düşünmeden yapan, özerk olmayan, niteliksiz, standart sınavlar ile mesleki yeterliği ölçülen, "öğretme" işini belirlenen performans göstergelerine uygun olarak gerçekleştiren, içerik aktarıcısı bir teknik meslek elemanı olması beklenmektedir.

Neoliberal politikalar bağlamında gerçekleştirilen "reform"lardan doğrudan etkilenen öğretmenler, sistematik olarak zarar görmekte; yaşanan bu gelişmeler, öğretmenlerin işine yabancılaşmasına neden olmaktadır. İşe yabancılaşma "çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini

yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması" biçiminde tanımlanabilir (Elma, 2003, s.16). Öğretmenlerin, MEB tarafından hazırlanan standart öğretim programlarını, yine MEB tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürülmesi, öğretmenin yaratıcılığını sınırlandırmakta, farklı öğretim yöntemlerini uygulamasına engel olmakta ve sonuç olarak öğretmenin işine yabancılaşmasına neden olmaktadır (Şimşek, 1997). Neoliberal politikalar doğrultusunda eğitim ile ilgili yasal metinlerin öğretmenin özgürlüğünü kısıtlaması, öğretmene sınıf içinde özerklik alanı bırakılmaması, öğretmen emeğinin yeterince takdir edilmemesi, eğitimsel olanakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmenler ayırımının etkili biçimde yapılamaması ve bunlarla birlikte gelen yüksek derecede stres ve tükenmişlik duygusu gibi etkenler de öğretmenin işine yabancılaşmasına neden olabilir (Elma, 2003).

Neoliberal eokonomi politikalarının bir uzantısı olarak, emeğin istihdamında gerçekleşen dönüşüm ile öğretmenlik mesleği sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik adı altında farklı unvanlarla güvencesiz hale getirilirek, garantili iş tanımı yavaş yavaş ortadan kaldırılmaktadır. Böylelikle prekarizasyon olgusunun, öğretmenlik mesleği için de söz konusu olduğu söylenebilir. "Güvencesizleşme" olarak söz edilen prekarizasyon, sigortasız veya güvencesiz çalışmaya bağlı olarak işle ilgili yaşanan kaygının ve belirsizliğin yarattığı sıkıntı hâli olarak tanımlanabilir (Sümer, Solak ve Harma, 2013). Bu bağlamda prekarizasyon, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik sonuçları olan çok boyutlu bir kavramdır. Günümüz eğitim dünyasında eğitimin özel okullar yoluyla ticarileşmesi, eğitim programları ve kitaplar yoluyla derslerin standardize edilmesi, eğitimin "yer" kavramı etrafında şekillenmekten uzaklaşarak "öğretmensiz eğitim" ve "öğretmensiz sınıf"ların çoğalmaya başlaması, öğretmenlerin "sınıftaki bilge" rolünden "koç" rolüne konumlandırılmaları, öğretmen performanslarının ölçülmeye çalışılması gibi çeşitli yollarla okullar ve öğretmenlik mesleği yeni bir anlam ve biçim kazanmakta, öğretmenler prekarya sınıfına dahil edilerek prekerleşme riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Dağ, 2020). Bunun sonucunda saygın bir toplumsal statüsü olan ve istihdam garantili bir meslek olan öğretmenlik mesleği, öğretmen adaylarının üniversitedeki lisans programlarına plansız bir şekilde alınması sonucunda her geçen gün atanamayan ve işsiz öğretmen sayısının artması, ayrıca esnek istihdam ile sözleşmeli ya da ücretli öğretmenlik adı altında öğretmenlerin farklı ünvanlarla çalıştırılması sonucunda güvencesizleştirilerek prekarizasyon sürecinin mağduru bir meslek haline gelmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen tipolojilerinin dönemin hakim sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelerinin etkisi altında şekillendiği ve onlardan bağımsız düşünülemeyecek kadar kompleks bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen kimliği tipolojilerini değerlendirirken, öğretmenlerin yaşanan dönemsel gelişmelerden doğrudan etkilendiğini dikkate almak gerekmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili alanyazında yer alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki kimlik tipolojisine ilişkin çalışmaların, yurt içinde son yıllarda daha fazla yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların hepsinde örneklemi, öğretmenler ya da öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturmalarında etkili faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda popüler kültürün, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının ve çalışma ortamının öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde çok etkili faktörler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel öğretmen kimliklerinin davranışçı ve pozitivist bakış açılarından etkilendiği ve bu geleneksel kimliklerin, mesleki kimlik edinmede bir direnç yarattığı belirtilmiştir.

Dilci ve Gür (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kimliği geliştirme süreçleri ve bu kimliğin başlıca özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının anlatılar yoluyla mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarının tanımlanması ve bu kimliğin özelliklerinin ortaya konmasıdır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde, eğitimleri süresince etkileşimde bulundukları öğretmenler ve onlarla yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, aile ve resmi kurumların beklentilerinden ve sahip oldukları tutum ve inançlarından etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının söylemleri

incelendiğinde demokrat, profesyonel, lider-örnek ve idealist-adanmış öğretmen kimliği olmak üzere dört öğretmen kimliğini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada, Malatya kent merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kimlik durumları içinde yer alan; sosyal yaşamları, tutum ve davranışları, yaşadıkları sorunlar ve mesleğe bakış açılarının değerlendirilmesi 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. Toplumsal açıdan öğretmenlerin yarıdan fazlası kendini orta tabakada, kalan önemli kısmı ise üst- orta tabakada gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenler diğer bireyler nezdinde sosyal prestij durumunu iyi olarak değerlendirmişlerdir. Karşılaştıkları en önemli sorun olarak, ücret yetersizliği/ekonomik sıkıntılar olduğu ifade edilmiş ve öğretmenlik mesleğinin geleceği hakkında endişeli oldukları tespit edilmiştir.

Yavuz (2010) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve kişisel deneyimlerinin öğretmen kimliğine olan etkisinin araştırılması ve öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi, morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen kimliklerine lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin büyük bir etki yarattığı bulunmuştur. Bütün katılımcıların üniversite yıllarında karşılaştıkları etkili deneyimler, onların öğretmen kimliğini etkilemiştir. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenler ile öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenlerin kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve stajın olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissetmeleri ve öğretmenlik deneyimi yani staj dersinin, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında üniversitede almış oldukları derslerden en etkili olanı olarak düşünmeleri, araştırmanın önemli sonuçlarındandır.

Arpacı (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı ile cinsiyet, not ortalaması, ders yılı, bölüm, mezun olunan lise ve öğretmenlik deneyimi arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon elde edilmiş ve düşünme ihtiyacı düzeyi artarsa meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek öncesi öğretmen kimliği ile cinsiyet, not ortalaması, mezun olunan lise değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; ders yılı, öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirleyebilmek için Türkçe'ye bir ölçek uyarlanması amaçlanmıştır. 449 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada, uyarlama çalışması için "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" (Friesen &Besley, 2013) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, "kendini öğretmen olarak görme, öğretmen olabileceğine ilişkin özgüven, öğrencilerle çalışmayı sevme" olmak üzere üç boyuttan ve 17 maddeden oluşan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği" Türkçeye uyarlanmıştır.

Girgin (2016) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamında, bir takım kritik bilgi ve becerilere sahip olması öne çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamında, öğretim sürecindeki etkileşimleri, öğretmenlerin kişisel hedefleri ve mesleğin başkaları tarafından tanımlanma biçimleri öne çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamında kimlik oluşum süreci ve buna etki eden faktörler önemli bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bağlamlarında kıdemin, eğitim durumunun, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyinin ve sınıf mevcudunun da etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın yol analizi sonuçlarında ise, sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin, öğretim süreci etkileşimleri ve öğretim sürecindeki hedefleri üzerinden; üniversite öğretmen yetiştirme programlarının öğretim süreci etkileşimleri üzerinden kimlik oluşum sürecini dolaylı olarak etkilediği ve yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğinin Oluşmasını Etkileyen Etmenler Ölçeği", beşli likert tipinde, 6 faktörlü ve 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin "yakın sosyal çevresi, öğretmenlik deneyimi, yükseköğrenim öncesi okul yaşantısı, kişisel özellikler, mesleğin özellikleri ve medya etkisi" olmak üzere altı boyutu vardır.

Yirmibeş (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsedikleri ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki olası bir ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, aktivist ve teknisyen öğretmen mesleki kimlikleri sınıflaması temel alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, devlete bağlı liselerde çalışan öğretmenlerin, aktivist öğretmen kimliğine ilişkin algıları, teknisyen öğretmen mesleki kimliğine ilişkin algılarından daha düşüktür. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliğinin işbirliği alt boyutunda daha yüksek düzeyde işbirliği algısına, sorumluluk alt boyutunda ise daha yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca sendika üyesi öğretmenlerin sorumluluk algısının sendika üyesi olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Teknisyen öğretmen kimliğinin rekabet alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde rekabet algısına sahip oldukları bulunmuştur. Aynı ölçeğin özerklik alt boyutunda, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde özerklik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca aktivist öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilirken, teknisyen öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri de yükselme eğilimindeyken, teknisyen öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alptekin-Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında

öğrenim gördükleri üniversitelere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının artmasıyla, akademik ortalamalarının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Adayların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde kendilerinin ve ailelerinin etkisinin fazla olduğu, mesleğe duydukları ilginin ve üniversiteye giriş puanlarının en etkili durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Bacakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin ve kendilerinde geliştirdikleri öğretmenlik kimliği algısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenlerin; cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen kimliğini geliştirmede etkili olan etmenler ölçeğinde yer alan alt boyutlar arasında öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin en yüksek etkiye sahip olduğu, yakın ve sosyal çevrenin ise en düşük düzeyde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenler sırasıyla; öğretim elemanları, okul deneyimi, teorik dersler, kültürel ve sosyal faaliyetler, aile ve yakın çevre, yükseköğrenim öncesi dönem, sosyal medya ve KPSS sınavı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenlerin, öğretmenlik kimliği algısının şekillenmesinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Karalı (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin ve beklenen olası benliklerinin yüksek düzeyde, korkulan olası benliklerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile beklenen olası benlik düzeyleri arasında pozitif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde, korkulan olası benlikleri arasında negatif yönlü, doğrusal ve orta düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

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 kimliklerine ilişkin algı düzeylerinin orta derecenin üstünde olduğu, ayrıca öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başında daha yüksek düzeyde öğretmen kimliği algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Uygulanan programın, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarına olumlu etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarında ölçeğin "öğretmen olabileceğine ilişkin öz-güven" ve "kendini öğretmen olarak görme" alt boyutlarında pedagojik formasyon eğitiminin başlangıcında ve sonunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat öğrencilerle çalışmayı sevme alt-boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre pedagojik formasyon eğitimi sonunda öğretmen adaylarının öğrencilerle çalışmayı sevme kimliği algılarında azalma meydana gelmiştir.

Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, nitel verilerin analizi ile öğretmen kimliğine ilişkin temalar mesleki kimlik ve kişisel kimlik olarak belirlenmiştir. Öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere ilişkin temalar sistemsel etmenler, bağlamsal etmenler ve etkileşimci etmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun verileri Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması değişkenlerine göre incelemiş ve birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği puan ortalamaları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Erkek öğretmenlere göre, kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve daha bilinçli olarak öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenliği idealindeki meslek olarak bilinçli seçen öğretmen adaylarının akademik not

ortalamalarının yüksek olduğu ve akademik olarak başarılı olanların meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ile mesleği tercih etme nedenlerinde etkili olan ideal ve bilinç alt boyutlarında pozitif yönde ilişkiler, etkilenme alt boyutunda ise negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Buna bağlı olarak, mesleği tercih ederken içsel faktörlerin öğretmen kimliğini olumlu yönde, dışsal faktörlerden biri olan etkilenmenin ise olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunulmuştur.

Ömür ve Bavlı (2020) tarafından yapılan çalışmada, standart sınavların ve standart programın öğretmenlerin mesleki kimliği ve pratikleri üzerindeki etkisini, öğretmen deneyimlerine dayanarak çözümlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada verilerin analizi sonucunda "Öğretmenin teknisyenleşmesi" ve "Sınav öncelikli öğretim" olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Standart sınavların, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği kadar öğretim pratiklerini de belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler standart sınavları ve standart öğretim programını, mesleklerini teknisyenleştiren bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri üzerinde denetimlerini yitirmeleri, artan iş yükü ve farklı kaynaklardan gelen baskılar nedeniyle öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamda bir kayma yaşandığı ve özellikle standart sınavların öğretmenlik mesleğini vasıfsız bir teknisyen derecesine indirgediği sonucuna ulaşılmıştır.

Soydaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler için mesleki gelişimi detaylı bir şekilde tartışılması ve öğretmenlerin mesleki kimlik algısının mesleki gelişime etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak gördükleri, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleğe yükledikleri rollerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ve bununla ilgili çaba harcaması, gelişim ve değişim algısına sahip olması, mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel özellikler, mesleki gereklilikler, toplum, koşullar, kurum, meslek paydaşları gibi etmenlerin mesleki kimliğin oluşmasını etkilediği; kişisel özellikler, ihtiyaç, sorumluluk, merak, zaman, gelişim ve değişim, meslek saygısı, maddiyat, okul ve eğitim sistemi, okul yönetimi gibi etmenlerin ise mesleki gelişimi etkilediği ortaya çıkmıştır.

2.7.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki kimlik tipolojisine ilişkin çalışmaların, yurt dışında, Türkiye'ye göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu bölümde, konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Beijard ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, deneyimli ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile ilgili mevcut algıları ve önceki algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, mevcut mesleki kimliklerini farklı uzmanlık alanlarının birleşiminden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kimliğe ilişkin mevcut algılarına dayanılarak beş öğretmen grubu belirlenmiştir. Bu gruplar "konu uzmanı olarak öğretmen", "didaktik uzman olarak öğretmen", "pedagojik uzman olarak öğretmen", "uzmanlıklar arası denge kurabilenler" ve "iki uzmanlık alanında yüksek olanlar" şeklinde belirlenmiştir. Bu grupların, her uzmanlık alanı için kariyerleri boyunca farklı öğrenme deneyimlerine sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, mesleki kimlikleri hakkındaki mevcut algılarının, öğretmenliklerinin başlangıcındaki kimlik algılarından önemli ölçüde farklı olduğunu bildirmiştir. Göreve yeni başladıkları dönemlerde kendilerini konu uzmanı öğretmen 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. Ayrıca araştırmada, farklı alanlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının da farklı olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mevcut mesleki kimlik algılarındaki farklılıklar, bu algıları etkileyebilecek bağlamsal, deneyimsel ve biyografik faktörlerle ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cheung (2008) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong'da görevli öğretmenlerin mesleki kimliklerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir öğretmen mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçek "okulla ilgili konular, öğrenci ihtiyaçları, kişisel gelişim" olmak üzere üç alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlik mesleğinin her zaman bir kadın mesleği olarak kabul edilmesine rağmen, araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre her üç alt boyutta da daha yüksek bir mesleki algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Olsen (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin başında kariyer beklentilerinin olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının, kendilerini önceden de öğretmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen gelişiminin, süreklilik göstererek ileriye doğru hareket etmesine rağmen, döngüsel bir yapı izlediği; öğretmenin istihdamı, yetiştirme süreci, hizmet içi mesleki gelişimleri gibi birçok etkenin birbirini etkilediği ve devamlı bir değişim ve dönüşüm sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beaucamp ve Thomas (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kimliği ile ilgili konulara genel bir bakış sağlamak ve bu konuların tartışılmasında etkili öğretmen eğitiminin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan araştırmaların çoğunda öğretmen adayları ile öğretmenliğe yeni başlayanların kimlik algıları arasında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmen kimliğinin, öğretmen gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Canrinus ve diğerleri (2011) tarafından öğretmenlerin mesleki kimlik profillerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, mesleki kimliğin tek tip yapıya sahip bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş tatmini, öz yeterlik, mesleki bağlılık ve motivasyon düzeyindeki değişimleri, öğretmenlerin mesleki kimliğinin göstergeleri olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bunlar, tatminsiz ve motivasyonu düşük kimlik profili, motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olarak ifade edilmiştir. 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. Tatminsiz ve motivasyonu kırılmış kimlik profiline sahip öğretmenler, motivasyon seviyelerinde büyük bir düşüş gösterirken; iş tatmini, öğretimde kalma sorumluluğu, maaş tatmini ve duygusal mesleki bağlılık boyutlarında ortalamaları en düşüktür. Sınıf öz-yeterliği boyutunda ise ortalama bir puan almıştır. Motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış kimlik profiline sahip öğretmenler, mesleki kimliğin göstergelerinin hepsinde olumlu sonuç elde etmişlerdir. Öğretme motivasyonları, öğretime başladıkları zamana göre artış göstermiştir. Diğer profillere kıyasla, duygusal mesleki bağlılık, iş tatmini ve sınıf özyeterliği ortalamaları en yüksek düzeydedir. Maaş tatmini ve öğretimde kalma

sorumluluğu ile ilgili olarak, bu öğretmenler ortalama bir puan almıştır. Yeterliklerinden şüphe eden kimlik profiline sahip öğretmenler, sınıf öz-yeterliği konusunda en düşük ortalamaya sahipken, maaştan tatmin konusunda en yüksek ortalamalaya sahiptir. Mesleki kimliğin diğer göstergelerinde ise, ortalama bir puan almışlardır.

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 gösteren bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ilişki doyumu ve sınıf öz-yeterliği, göstergeler arasındaki ilişkilerde anahtar etkileme rolünü oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada göstergeler arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin deneyim düzeyi ile ilgili olup olmadığı araştırılmış ve sonuç olarak acemi (ilk 5 yıl), tecrübeli (6-14 yıl) ve kıdemli (15 yıl ve üstü) öğretmenlerden oluşan üç grup arasında önemli ölçüde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Friesen ve Besley (2013) tarafından yapılan çalışmada, bireysel, sosyal kimlik ve üretkenlik boyutları ile öğretmen kimliğinin gelişimi arasındaki ilişkileri tanımlama amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, artan bireysel ve sosyal kimlik düzeyleri ve üretkenlik düzeyi, öğretmen kimliğinin artmasıyla güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Hem bireysel kimlik gelişiminin hem de sosyal kimliğin, birçok ortak değişken için kontrol edildikten sonra, daha yüksek öğretmen kimliği ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Rus ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliğinin özü ve çevresel unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlikleri, işçi özellikleri (%49.97), mesleki gereksinimler (%31.01) ve işçi gereksinimleri (%12.49) alanlarında daha fazla ifade kullanılarak tanımlanmıştır. Deneyim gereksinimleri (%0.31), mesleğe özgü bilgiler (%0.87) ve işgücü özellikleri (%0.43) alanlarında ise daha az ifade kullanılmıştır. İşgücü özellikleri alanı dışında, diğer alanlar öğretmenlerin mesleki kimliğinin merkezi veya çevresel unsurları olarak tanımlanmamıştır.

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 elde edilmiştir. Mesleki gelişim için dışsal motivasyon, öğretmenlerin mesleki kimliğinin iki faktörü (öğretmenlik uygulaması ve rol bağlılık) ile ilişkilidir. Mesleki gelişim için içsel motivasyon, öğretmenlerin mesleki kimliğinin beş faktörü (öğrenci gelişimi, kişisel gelişim, rol bağlılığı, rol beklentisi, iş doyumuu) ilişkilidir ve bu korelasyonun elde edilen değerleri daha yüksektir. Kişisel gelişim, rol bağlılığı ve rol beklentisi, mesleki gelişim faktörleri ile çok daha bağlantılıdır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile mesleki gelişimi için motivasyon ve irade konusunda belirgin bir içsel bağlantıya işaret edilmiştir.

Brown ve Heck (2018) tarafından yapılan çalışmada, alternatif bir okul ortamında öğretmen kimliğinin oluşumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okulda algılanan rollerine odaklanan alternatif bir okullaşma bağlamında çoklu kimlikler (öğretmen, yardımcı öğrenci, müdür) oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen kimliğini araştırmak için öğretmen kimliğinin üç farklı tipi - değiştiren, harmanlayan, ayrıcalıklı- sunulmuştur.

Kaplan ve Garner (2018) tarafından yapılan çalışmada, Rol Kimliği'nin Dinamik Sistemler Modeli'ni (DSMRI) kullanarak, öğretmen kimliğinin zengin, karmaşık, dinamik ve bağlamsallaştırılmış doğasını tanımlamak amaçlanmıştır. Model ile öğretmen kimliği ve motivasyonundaki bilgi ve duyguların merkezi rolü vurgulanmıştır. Kimlik öğelerinin karşılıklı bağımlılığı ve dolayısıyla öğretmen kimliğinin bileşenlerine indirgenemez olduğu belirtilmiştir.

Ó'Gallchóir, O'Flaherty ve Hinchion (2018) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen kimliği, öğretmenlerin uygulamaları ve gelişimi için kritik olarak kabul edilmiş, kimlik gelişimi ve öğretmen olmak kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin, öğretmen olarak ve fiziksel olarak nasıl göründüklerinin, kendi gelişimleri için öz farkındalıklarının kimlik gelişimlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından kullanılan ifadelerin ve hissedilen duyguların öğretmenlerin kendileriyle ilgili olması sebebiyle kimlikle bağlantısı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ses tonu, beden dili, rahat ve güvende hissetmeleri, kendilerine olan güvenleri gibi unsurlar da kendi kimlik ve gelişimleri için önemlidir.

Hanna ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, nicel ölçme araçlarında bulunan öğretmen kimliği bileşenlerine ilişkin genel bir bakış sunulması ve bu ölçüm

araçlarının psikometrik kalitesinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2000-2018 yılları arasında İngilizce yazılmış, hakemli dergi makalelerinde yayınlanmış, deneysel, nicel veya karma yöntem ile yapılmış, öğretmen ve öğretmen adaylarını konu alan, öğretmen kimliğinin bileşenlerini değerlendiren çalışmalar ele alınmıştır. 20 çalışmada toplam 59 bileşen analiz edilmiştir. Bileşenlerin sınıflandırılmasıyla, öğretmen kimliğinin altı ana alanı ortaya çıkmıştır. Bunlar benlik algısı, özyeterlik, bağlılık, motivasyon, görev algısı ve iş tatmini olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca farklı çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının genel psikometrik özelliklerinin kalitesi iyi kabul edilebilir olsa da çözülmesi gereken birkaç kavramsal ve metodolojik sorunun olduğu ifade edilmiştir.

Hanna ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kimliğini ölçmek için "Öğretmen Kimliği Ölçeği (Teacher Identity Measurement Scale - TIMS)"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kimlik teorisi ve öğretmen kimliğini ölçen nicel araçların incelenmesi sonucunda öğretmen kimliği motivasyon, benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı olmak üzere dört boyuta ayrılmıştır. Bu boyutları ifade eden 46 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda ölçme aracının, ilköğretim öğretmeninin mesleki gelişimini ve mesleki kimliğini geliştirme sürecini desteklemek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

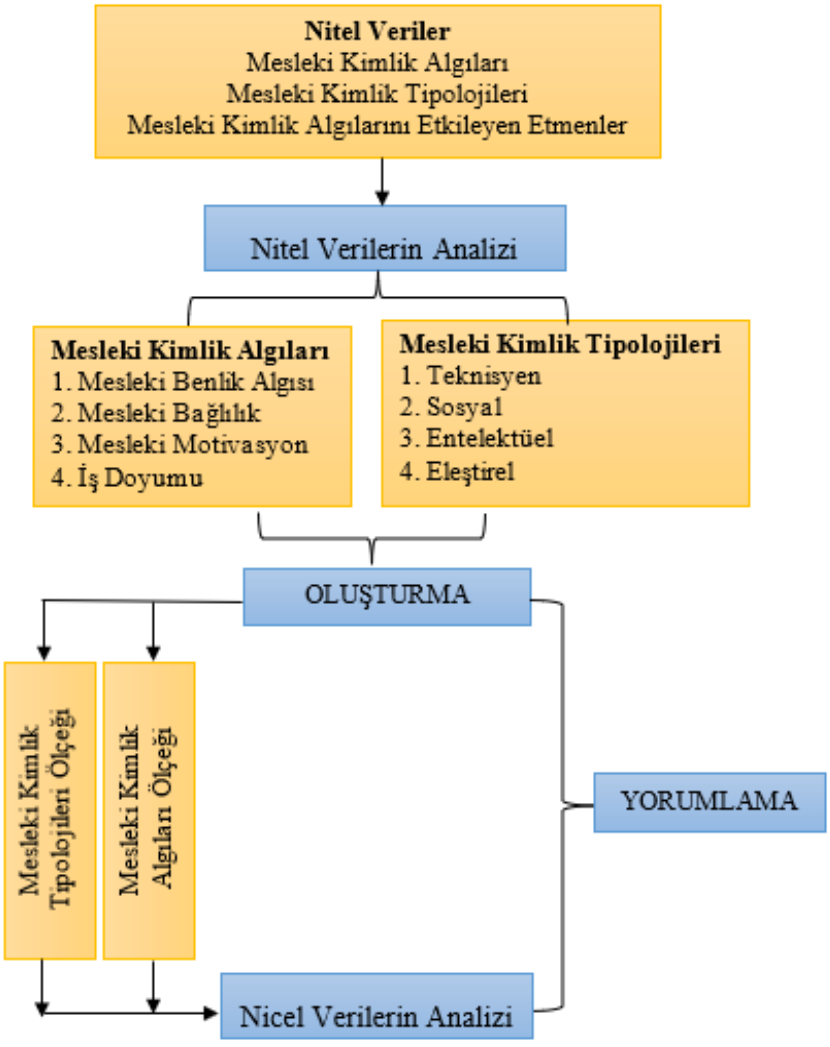
Araştırme tarama modelinde desenlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler arasındaki desteğin, araştırma bulgularının geçerliğini artırması ve böylece araştırma konusunun daha tam ve kapsamlı bir resminin üretilebilmesi, nicel aşamada kullanılacak ölçme araçlarının nitel aşamada geliştirilebilmesi (Robson, 2017) gibi yararları gözetilerek bu araştırmada karma yöntem kullanılmış ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve kimlik tipolojilerine ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında kullanılan desenler, nitel ve nicel aşamaların uygulamadaki önceliğine, zamanlamasına, etkileşim seviyesine bağlı olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır.

3.1.1. Keşfedici Sıralı Karma Desen

Keşfedici sıralı karma desen, önce nitel, sonra nicel aşamanın gerçekleştiği, etkileşimli, iki aşamalı, sıralı bir karma yöntem desenidir. Keşfedici sıralı karma desende, ilk aşamada, nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile araştırma konusu keşfedilir.

Keşfedilen nitel bulgulara dayalı olarak nicel aşama uygulanır. Bu ikinci aşamada, nitel bulgular geniş bir örneklem üzerinde test edilir ya da genelleştirilir. Bu desenin birçok uygulamasında, nitel bulgulara dayalı olarak bir ölçme aracı geliştirilir ve bu araç nicel verileri toplarken kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmada, keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı karma desenin uygulama basamakları, Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. *Keşfedici Sıralı Karma Desenin Uygulama Basamakları*



Şekil 2'de görüldüğü gibi, araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri alınarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. İkinci aşamada, görüşmelerden elde edilen bulgulara ve öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin alanyazındaki çalışmalara dayalı olarak iki ölçek geliştirilmiş ve bu ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler ile toplanan veriler analiz edilerek, öğretmenlerin

mesleki kimlik algıları ve kimlik tipolojileri incelenmiştir. Her iki aşamadan elde edilen bulgular birleştirilerek yorumlanmış, böylece öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve kimlik tipolojilerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır. Geliştirilen ölçme araçları vasıtasıyla, kültürel bağlamda öğretmenlerin mesleki kimlik ve kimlik tipolojisi alanyazınına katkıda bulunarak, Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve kimlik tipolojileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada veriler toplanırken, görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanmasında iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Görüşmelerin Yapıldığı Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasında, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına, mesleki kimlik tipolojilerine ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla gönüllü öğretmenlerle bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerle yüz yüze, kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini almak amacıyla, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşmelerin yapılması amacıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, gönüllü 20 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyeti, hizmet yılı, görevli olduğu okul türü ve branşı açısından farklı özelliklere sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin fiilen derse girmelerine ve görev yaptıkları okulların farklı sosyo-ekonomik çevrelerden olmasına dikkat edilmiştir. Verilerde doygunluğa ulaşıncaya kadar öğretmenlerle görüşmelere devam edilmiştir. Görüşmelerde yer alan öğretmenler, ölçeklerin uygulandığı çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Tablo 1'de

görüşmelerin yapıldığı çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Görevli Olduğu Okul Türü	Branş
Ö01	Erkek	38	17	İlkokul	Sınıf
Ö02	Erkek	45	21	İlkokul	Sınıf
Ö03	Erkek	62	40	İlkokul	Sınıf
Ö04	Erkek	28	4	İlkokul	İngilizce
Ö05	Erkek	29	7	Lise	İngilizce
Ö06	Kadın	31	7	Okul Öncesi	Okul Öncesi
Ö07	Erkek	31	9	Ortaokul	İngilizce
Ö08	Kadın	50	28	Ortaokul	Teknoloji ve Tasarım
Ö09	Erkek	60	36	İlkokul	Sınıf
Ö10	Kadın	28	3	Lise	Matematik
Ö11	Kadın	29	4	Lise	Din Kültürü ve A. B.
Ö12	Kadın	29	5	Lise	Müzik
Ö13	Erkek	43	20	Lise	Beden Eğitimi
Ö14	Kadın	29	7	Okul Öncesi	Okul Öncesi
Ö15	Erkek	32	5	Ortaokul	Sosyal Bilgiler
Ö16	Kadın	48	19	İlkokul	Sınıf
Ö17	Erkek	36	11	Ortaokul	Müzik
Ö18	Kadın	34	10	Okul Öncesi	Okul Öncesi
Ö19	Kadın	37	8	İlkokul	Rehberlik
Ö20	Erkek	36	14	Ortaokul	Türkçe

Tablo 1'de belirtildiği gibi, görüşmelerin yapıldığı çalışma grubundaki öğretmenlerin, farklı okul kademelerinde görev yapan, farklı yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve branşa sahip olmalarına dikkat edilmiştir. 9'u kadın, 11'i erkek öğretmen olmak üzere 20 öğretmenden oluşan çalışma grubundaki öğretmenlerin yaşları 28 ile 62 arasında, hizmet yılı ise 3 ile 40 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Farklı branşlara sahip öğretmenlerin 3'ü okul öncesi, 7'si ilkokul, 5'i ortaokul ve 5'i lisede görev yapmaktadır.

3.2.2. Ölçeklerin Uygulandığı Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşamasında, geniş bir çalışma grubu oluşturularak öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin verilere ulaşılması amaçlanmıştır. 2020 yılında dünyada ve Türkiye'de baş gösteren Covid-19

salgınına bağlı olarak okulların kapalı olması ve salgının bu süreçte nasıl ilerleyeceğinin öngörülememesi nedeniyle, görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen ölçeklerin çevrimiçi ortamda uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan "uygun örnekleme" kullanılmıştır. Google Formlar'da düzenlenen ölçeklerin linki, Facebook, Messenger, Whatsapp, Instagram gibi sosyal medya uygulamalarında ulaşılabilen öğretmenlere ve öğretmen gruplarına gönderilerek, öğretmenlerin ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin uygulandığı çalışma grubunu, devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 1167 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmuştur. Ölçeklerin uygulandığı çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ölçeklerin Uygulandığı Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Değişken	Özellik	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	730	62.55
	Erkek	437	37.45
Görev Yapılan Kurum Türü	Devlet okulu	1054	90.32
	Özel okul	113	9.68
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu/Ana sınıfı	148	12.68
	İlkokul	369	31.62
	Ortaokul	187	16.02
	İmam Hatip Ortaokulu	92	7.88
	Lise	137	11.74
	İmam Hatip Lisesi	140	12.00
	Meslek Lisesi	94	8.05
Eğitim Durumu	Ön lisans	74	6.34
	Lisans	871	74.64
	Lisansüstü	222	19.02
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	713	61.10
	Diğerleri	454	38.90
Hizmet Yılı	10 yıl ve daha az	459	39.34
	11-20 yıl	403	34.53
	21 yıl ve üzeri	305	26.13
TOPLAM		1167	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeklerin uygulandığı çalışma grubunda 1167 öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %62.55'i (n=730) kadın, %37.45'i (n=437) erkektir; %90.32'si (n=1054) devlet okullarında, %9.68'i (n=113) özele bağlı

eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Görev yapılan okul türü değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %12.68'i (n=148) anaokulu/ana sınıfında, %31.62'si (n=369) ilkokulda, %16.02'si (n=187) ortaokulda, %7.88'i (n=92) imam hatip ortaokulunda, %11.74'ü (n=137) lisede, %12.00'si (n=140) imam hatip lisesinde, %8.05'i (n=94) meslek lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %6.34'ü (n=74) ön lisans (Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul), %74.64'ü (n=871) lisans, %19.02'si (n=222) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimini tamamlamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %61.10'u (n=713) eğitim fakültesi, %38.90'nı (n=454) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Örneklemdeki öğretmenlerin %39.34'ü (n=459) 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %34.53'ü (n=403) 11-20 yıl arası, %26.13'ü (n=305) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, görüşme tekniği ve geliştirilen ölçeklerin uygulanması ile veriler toplanmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda üç veri toplama aracı geliştirilmiştir: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ) ve Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ). Ayrıca çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın ilk aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını, mesleki kimlik tipolojilerini ortaya çıkarmak, mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini almak ve geliştirilecek olan ölçekler için madde havuzu oluşturmak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen, açık uçlu soruların yer aldığı "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" (EK 2) kullanılmıştır. Görüşme esnasında ortaya çıkan yeni durumlara ilişkin ek sorular sorularak görüşmelerin esnek olması sağlanmıştır.

Taslak görüşme formu için öncelikle öğretmenlerin mesleki kimliği ve kimlik tipolojilerine ilişkin alanyazın temel alınarak 20 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan 20 soru, öğretmenlerin mesleki kimliği konusunda çalışması olan üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda, kapsam geçerliği nedeniyle bazı sorular çıkarılarak ya da birbirini tamamlaması nedeniyle bazı sorular birleştirilerek 12 soruluk bir taslak form elde edilmiştir. Farklı branşlardan 2 öğretmenle, 12 sorudan oluşan taslak formun pilot uygulaması yapılmış ve formdaki sorular dil ve içerik, uygulanabilirlik, cevaplama kolaylığı yönünden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimlere göre cevaplama kolaylığı açısından 2 sorunun yeri değiştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Sonuç olarak, 12 ana soru ve sonda sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" (EK 3) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, hizmet yılı, görev yaptığı okul türü, görev yaptığı kurum türü, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte olmak üzere 7 madde yer almıştır.

3.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)" (EK 4) geliştirilmiştir. Geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, dört faktör ve 27 maddeden oluşan ÖMKAÖ, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktöründe 8 madde, ikinci faktörü olan mesleki benlik algısı faktöründe 6 madde, üçüncü faktörü olan iş doyumu faktöründe 7 madde, dördüncü faktörü olan mesleki motivasyon faktöründe 6 madde yer almaktadır. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için *"1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum*" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin iş doyumu alt boyutundan alınan puanın diğer boyutlara göre yüksek olması, mesleki kimlik algısının

oluşumunda iş doyumunun daha belirleyici olduğunu ve öğretmenin iş doyumuna yönelik daha olumlu bir bakışa sahip olduğunu göstermektedir.

ÖMKAÖ'nün birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan mesleki benlik algısı için .85; üçüncü faktör olan iş doyumu için .82; dördüncü faktör olan mesleki motivasyon için .86'dır. Dört faktörün iç tutarlılık katsayılarının .82-.89 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. ÖMKAÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler, bölümün en sonunda, ayrı bir başlık altında açıklanmıştır.

3.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ)" (EK 5) geliştirilmiştir. Geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, dört faktör ve 25 maddeden oluşan ÖMKTÖ, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktöründe 6 madde, ikinci faktörü olan entelektüel öğretmen faktöründe 5 madde, üçüncü faktörü olan eleştirel öğretmen faktöründe 7 madde, dördüncü faktörü olan teknisyen öğretmen faktöründe 7 madde yer almaktadır. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için "1= *Hiçbir zaman, 2= Çok nadir, 3= Bazen, 4= Çoğunlukla, 5= Her zaman*" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, mesleki kimlik tipolojisi olarak o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin entelektüel öğretmen boyutundan alınan puanın diğer boyutlara göre yüksek olması, öğretmenlerin daha fazla entelektüel kimliğe uygun davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

ÖMKTÖ'nün birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan entelektüel öğretmen için .79; üçüncü faktör olan eleştirel öğretmen için .82; dördüncü faktör olan teknisyen öğretmen için .78'dir. Dört faktörün iç tutarlılık katsayılarının .74-.82 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. ÖMKTÖ'nün geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler, bölümün en sonunda, ayrı bir başlık altında açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurularak Etik Kurul Onayı (EK 1) alınmıştır. Araştırmada görüşmelerin yapılmasında, ölçeklerin geliştirilme ve uygulanma süreçlerinde farklı çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Verilerin toplandığı çalışma gruplarının katılımcı sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Verilerin Toplandığı Çalışma Gruplarının Katılımcı Sayıları*

Çalışma Grubu		n		
			ÖMKAÖ	ÖMKTÖ
Görüşmelerin Yapıldığı Çalışma Grubu		20	-	-
Ölçeklerin Uygulandığı Çalışma Grubu		-	1167	1167
Ölçeklerin Geliştirilme Sürecinde				
Öndenemenin Yapıldığı Çalışma Grubu			16	16
Denemenin Yapıldığı Çalışma Grubu	AFA		612	612
	DFA		300	300

Tablo 3 incelendiğinde, görüşmelerin yapıldığı çalışma grubunun 20, ölçeklerin esas uygulamasının yapıldığı çalışma grubunun 1167 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Ölçeklerin geliştirilme sürecinde, öndenemenin yapıldığı çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeklerin denemesinin yapıldığı çalışma grubunda AFA için 612, DFA için 300 öğretmenden veri toplanmıştır.

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmalarında, önce nitel verilerin toplanması, sonra toplanan nitel verilere dayalı nicel aşamanın geliştirilmesine bağlı olarak, araştırma verilerinin toplanmasında izlenen yol sırasıyla şu şekildedir:

- Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması
- Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi
- Görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak nicel aşamada kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi
- Ölçme araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerin analizi

Araştırmada ilk olarak, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerle yüz yüze ortamda görüşmeler yapılmıştır. Cinsiyet, yaş, hizmet yılı, branş ve görevli olduğu eğitim kademesi açısından farklılık gösteren 20 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görüşme Süreleri*

Katılımcı	Görüşme süresi
Ö01	33 dk 01 sn
Ö02	48 dk 40 sn
Ö03	38 dk 18 sn
Ö04	32 dk 02 sn
Ö05	100 dk 40 sn
Ö06	22 dk 33 sn
Ö07	34 dk 06 sn
Ö08	44 dk 49 sn
Ö09	40 dk 16 sn
Ö10	16 dk 30 sn
Ö11	39 dk 51 sn
Ö12	26 dk 43 sn
Ö13	24 dk 07 sn
Ö14	43 dk 12 sn
Ö15	37 dk 45 sn
Ö16	23 dk 47 sn
Ö17	57 dk 15 sn
Ö18	22 dk 42 sn
Ö19	39 dk 29 sn
Ö20	41 dk 30 sn

Tablo 4'te ifade edildiği gibi, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle 16 dakika ile 100 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler toplamda 767 dakika 16 saniye sürmüştür. Ortalama görüşme süresi 38 dakika 35 saniyedir. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra bilgisayar ortamında Word programına aktarılarak yazıya geçirilmiştir. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin veriler toplanmıştır. Alanyazın taramaları ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, sonraki nicel aşamada kullanılacak ölçme araçları geliştirilmiştir.

Nicel aşamada, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Görüşmeler, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yüz yüze yapılmasına rağmen, geliştirilen ölçeklerin,

2020 yılında dünyada ve Türkiye'de baş gösteren Covid-19 salgınına bağlı olarak okulların kapalı olması ve salgının bu süreçte nasıl ilerleyeceğinin öngörülememesi nedeniyle çevrimiçi ortamda öğretmenlere ulaştırılmasına karar verilmiştir. Bu ölçekler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Google Formlar'a aktarılarak düzenlenmiştir. Ölçeklerin linki, Facebook, Messenger, Whatsapp, Instagram gibi sosyal medya uygulamalarında yer alan, devlet okulları ve özel okullarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere ulaştırılmış ve 1167 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz öncesi kayıp değerler, tek yönlü ve çok yönlü uç değerler, normallik ve güvenirlik açısından incelenmiştir. Veri analizi kısmında gerekli bilgiler açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin analizi, "görüşmelerden elde edilen verilerin analizi" ve "ölçeklerden elde edilen verilerin analizi" başlıkları altında ele alınmıştır.

3.5.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenleri, mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş almak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde, görüşmelerden elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek, saklı olan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Benzer kodlar, belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesi hakimdir ve araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı bilgileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu bilgilerden yola çıkarak bir teori oluşturma çabası içindedir (Glaser ve Strauss, 1967 aktaran Yıldırım, 1999). Bu araştırmada tümevarımsal analiz tekniği kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz veri içindeki örüntüleri, temaları ve kategorileri keşfetmeyi içermektedir (Patton, 2014). Tümevarımsal analiz ile görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin

mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin kodlar, kategoriler ve temalara ulaşılarak bir yapı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Görüşme verilerinin analizine öncelikle verilerin kodlanması ile başlanmıştır. Yazıya geçirilen veriler tekrar tekrar okunarak, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Açık kodlama aşamasında, verideki kavramlar tanımlanmış ve detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşmuştur. Ardından kodlanan veriler, benzerlik ve farklılıklarına göre incelenerek, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Açık kodlamada detaylı bir şekilde analiz edilen veriler, eksen kodlama aşamasında, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde, belirli kategoriler etrafında sınıflandırılmıştır. Seçici kodlama aşamasında ise kategoriler bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Temalar belirlenmeden önce, alanyazında öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler konularında daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler (Canrinus ve diğerleri, 2012; Hanna ve diğerleri, 2019; Hanna ve diğerleri, 2020; Kelchtermans, 1993), öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler (Aykaç ve diğerleri, 2017; Bacakoğlu, 2018; Beijaard ve diğerleri, 2004; Kavrayıcı, 2019; Yaşar ve diğerleri, 2013) ve mesleki kimlik tipolojileri (Canrinus ve diğerleri, 2011; Kumaravadivelu, 2003; Sachs, 2005; Yıldız 2014; Yirmibeş, 2017) konularında ele alınan temalar da dikkate alınarak öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenler olarak "mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon" ve "iş doyumu" olmak üzere 4 temaya; mesleki kimlik tipolojileri olarak "teknisyen öğretmen kimliği, sosyal öğretmen kimliği, entelektüel öğretmen kimliği" ve "eleştirel öğretmen kimliği" olmak üzere 4 temaya ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin "hizmet öncesi deneyimler, hizmet içi deneyimler, mesleğe bağlı etkiler, toplumsal etki, medya etkisi, eğitim politikaları" ve "geleceğe ilişkin düşünceler" olmak üzere 7 tema belirlenmiştir.

Araştırmada içerik analizi ile ulaşılan verilerin, nitel araştırmanın doğasına uygun birtakım ölçütler kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, nitel araştırmaların temel varsayımlarından kaynaklı olarak

nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Tablo 5'te nitel ve nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusunda kabul gören ölçütler karşılaştırılmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993 aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 5. *Araştırma Yaklaşımlarına Göre Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri*

Ölçüt	Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Gerçeğin doğru temsili	İnandırıcılık	İç geçerlik
Sonuçların uygulanabilirliği	Aktarılabilirlik	Dış geçerlik
Tutarlığı sağlama	Tutarlık	İç güvenirlik
Nesnel olma	Teyit edilebilirlik	Dış güvenirlik

Tablo 5'te ifade edildiği gibi, nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmada, nicel araştırmadaki "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), "iç güvenirlik" yerine "tutarlık (değişmezlik), "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" geçerlik ve güvenirlik ölçütleri olarak kullanılmaktadır. İnandırıcılık, toplanan verilerin doğruluğu yansıtması yani araştırmacının ulaştığı sonuçların katılımcıların söylediklerini yansıtması ile ilgilidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Nitel araştırmalarda, inandırıcılığı arttırmak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için gerekli olan yöntemler araştırma süresince kullanılmıştır. Veri kaynakları olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, derinlik odaklı veri toplama amaçlanmış ve ortalama 38 dakika 35 saniye süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler süresince toplanan verilerin yeterliği sorgulanarak gerektiğinde ek sorularla görüşmeler derinleştirilmiştir. Verilerde çeşitlilik sağlamak amacıyla farklı özelliklerdeki öğretmenler araştırmaya dahil edilerek, mesleki kimlik algısı ve mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin farklı algı ve yaşantıların ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca farklı yöntemlerle veriler toplanarak veri toplama yönteminde de çeşitlilik sağlanmış; görüşme ve doküman analizi yöntemleri, ulaşılan verilerin birbirini teyit etmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma problemi konusunda ve nitel araştırma alanında uzman kişilerle, araştırma sürecinin aktarıldığı değerlendirme toplantıları yapılmış; araştırmanın yöntemi, verilerin analizi, bulgular gibi konularda araştırmacı tarafından yazılan dokümanlar uzmanlar tarafından incelenmiştir. Böylece uzmanlar tarafından araştırmacının konuya yaklaşımı hakkında geri bildirimlerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerle yapılan

görüşmelerin sonunda toplanan veriler öğretmenlere özetlenerek, verilerin doğruluğu hakkında öğretmenlerden teyit alınmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), araştırma sonuçlarının başka ortamlara, kişilere uygulanabilirliği ile ilişkilidir. Okuyucu genellemesi olarak da adlandırılan bu yöntemde okuyucular, detaylı analiz sonuçlarına bakarak, bu sonuçları yeni ortam ve süreçlerde nasıl kullanabileceklerine ilişkin bir anlayış oluşturabilirler (Güler ve diğerleri, 2013). Nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, branş, okul türü, hizmet yılı gibi farklı kişisel özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş, analiz sonucu ortaya çıkan kodlar ve temaların doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucular tarafından anlam kazanmaları sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlık (değişmezlik), araştırmanın farklı bir yerde, benzer bir çalışma grubu ile tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçlar verebilmesidir (Güler ve diğerleri, 2013). Araştırma sürecinde, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığını belirlemek için araştırma, uzmanlar tarafından denetlenmiştir. Veriler tablolar halinde sunularak, verilerin tamamı analizde kapsamlı bir şekilde ele alınmış, ulaşılan sonuçların veri seti ile tutarlığı incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik, araştırma sonuçlarının sunulmasında objektifliğin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgilidir. Araştırmacıdan yanılgılarının en az seviyede olması, ve katılımcıların gerçek tecrübelerini yansıtabilmesi beklenmektedir (Güler ve diğerleri, 2013). Araştırılan olay ve olguların nesnel bir biçimde ortaya konmasını değerlendirmek için teyit incelemesi yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Teyit incelemesi amacıyla araştırmada veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi gibi işlem basamakları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler özetlenerek öğretmenlerden teyit etmeleri istenmiş, böylece araştırmacı tarafından verilerin yanlış yorumlanması önlenmiştir. Uzmanlar tarafından araştırmanın ham verileri ile ulaşılan sonuçların, yapılan yorum ve önerilerin birbirini teyit edip etmediği incelenmiştir.

3.5.2. Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Öğretmenlerin asıl uygulamada ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ'ye verdikleri yanıtlar, önce Excel programına girilmiş, daha sonra verilerin analizi için SPSS 25.0 programına aktarılmıştır. Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamda 1167 öğretmenden veri toplanmıştır. Bir öğretmenin her iki ölçeği de doldurması istenmiştir. Toplanan verilerde, Google Formlar'da düzenlenen ölçekteki her soruya cevap verme zorunluluğu nedeniyle, 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 166 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ için geriye kalan 1001 ölçeğin veri analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekler analiz için hazır hale geldiğinde, öncelikle katılımcıların yüzde ve frekanslarından oluşan betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Verileri analiz edilen 1001 öğretmene ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Verileri Analiz Edilen Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri*

Değişken	Özellik	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	633	63.20
	Erkek	368	36.80
Görev Yapılan Kurum Türü	Devlet okulu	900	89.90
	Özel okul	101	10.10
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu/Ana sınıfı	116	11.60
	İlkokul	322	32.20
	Ortaokul	168	16.80
	İmam Hatip Ortaokulu	79	7.90
	Lise	114	11.40
	İmam Hatip Lisesi	121	12.10
	Meslek Lisesi	81	8.10
Eğitim Durumu	Ön lisans	65	6.50
	Lisans	752	75.10
	Lisansüstü	184	18.40
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	605	60.40
	Diğerleri	396	39.60
Hizmet Yılı	10 yıl ve daha az	387	38.70
	11-20 yıl	347	34.70
	21 yıl ve üzeri	267	26.70
TOPLAM		1001	100.00

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeklerin uygulandığı örneklemde 1001 öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %63.20'si (n=633) kadın, %36.80'i (n=368) erkektir; %89.90'ı (n=900) devlet okullarında, %10.10'u (n=101) özele bağlı eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Görev yapılan okul türü değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %11.60'ı (n=116) anaokulu/ana sınıfında, %32.20'si (n=322) ilkokulda, %16.80'i (n=168) ortaokulda, %7.90'ı (n=79) imam hatip ortaokulunda, %11.40'ı (n=114) lisede, %12.10'u (n=121) imam hatip lisesinde, %8.10'u (n=81) meslek lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %6.50'si (n=65) ön lisans (Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul), %75.10'u (n=752) lisans, %18.40'ı (n=184) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimini tamamlamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %60.40'ı (n=605) eğitim fakültesi, %39.60'ı (n=396) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %38.70'i (n=387) 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %34.70'i (n=347) 11-20 yıl arası, %26.70'i (n=267) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Örneklemde yer alan öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri belirlendikten sonra ölçeklerdeki boyutlardan elde ettikleri puanlara göre ortalamaları hesaplanmıştır. Diğer analizler bu ortalama puanlara göre yapılmıştır. Katılımcıların ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ'nün boyutlarından alabilecekleri en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ'nün Boyutlarından Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar*

Ölçekler	Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek
ÖMKAÖ	Mesleki Benlik Algısı	6	6	30
	Mesleki Bağlılık	8	8	40
	Mesleki Motivasyon	6	6	30
	İş doyumu	7	7	35
ÖMKTÖ	Teknisyen Öğretmen Kimliği	7	7	35
	Sosyal Öğretmen Kimliği	6	6	30
	Entelektüel Öğretmen Kimliği	5	5	25
	Eleştirel Öğretmen Kimliği	7	7	35

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerin boyutları, bu boyutlarda yer alan madde sayıları, öğretmenlerin boyutlardan alabileceği en düşük ve en yüksek puanların tabloda yer aldığı görülmektedir.

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenerek değerlendirilmiştir. Çarpıklık katsayılarının tüm değişkenlerde -0.64 ile 0.01 aralığında, basıklık katsayılarının ise -0.38 ile 0.07 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayıları, kabul edilebilir düzey olan +1 ile -1 aralığında yer aldığı için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca histogram grafikleri incelendiğinde, dağılımların normal olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekler geliştirildikten sonraki asıl uygulamada ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Buna göre ÖMKAÖ'nün iç tutarlılık katsayıları; mesleki benlik algısı faktörü için .86, mesleki bağlılık faktörü için .89, mesleki motivasyon faktörü için .88, iş doyumu faktörü için .84 olarak bulunmuştur. Dört faktörün iç tutarlılık katsayılarının .84-.89 arasında değiştiği görülmektedir. ÖMKTÖ'nün iç tutarlılık katsayıları; teknisyen öğretmen kimliği faktörü için .79, sosyal öğretmen kimliği faktörü için .76, entelektüel öğretmen kimliği faktörü için .78, eleştirel öğretmen kimliği faktörü için .77 olarak bulunmuştur. Dört faktörün iç tutarlılık katsayılarının .76-.79 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeklerin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerinin ve hangi kimlik tipolojisi özelliklerini gösterdiklerinin belirlenmesi için, geliştirilen ölçeklerden elde edilen verilerin analizi aşağıdaki sırayla gerçekleştirilmiştir:

- Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait betimsel istatistik değerleri (yüzde, frekans) hesaplanmıştır.

- Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, ÖMKAÖ'de yer alan mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

- Öğretmenlerin hangi kimlik tipolojisi özelliklerini göstediklerini belirlemek amacıyla, 1001 öğretmene ÖMKTÖ'nün uygulanması ile elde edilen öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin görüşleri, kümeleme analizi uygulanarak kategorik hale getirilmiştir. Tüm boyutlar kümeleme analizi ile düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Her boyutta sadece yüksek grupta yer alan

öğretmenlerin, başat kimlik özelliği olarak, o kimlik tipolojisine sahip oldukları kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri kategorik olarak belirlendikten sonra, öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin cinsiyete, hizmet yılına, mezun olunan fakülteye, eğitim durumuna, görev yapılan okul türüne, görev yapılan kurum türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki yönlü Ki-Kare Testi yapılmıştır. Ki-Kare analizine, başat kimlik özelliklerini göstermesi nedeniyle teknisyen (n=31), sosyal (n=105), entelektüel (n=285) ve eleştirel (n=45) kimliğe sahip 466 öğretmen dahil edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analizlerde, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının, toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı durumlarda, dağılımda gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yorum yapabilmek için Fisher'in Kesin Olasılık Testi kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerinin, mesleki kimliği tipolojilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek amacıyla, grupların farklı örneklem sayısına sahip olmaları nedeniyle, çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık olduğu durumlarda, farklılığın etki derecesini belirlemek için η2 (eta-kare) analizi kullanılmıştır. η2 değerinin .01–.05 arasında olması "küçük", .06–.13 arasında olması "orta", .14'ten büyük olması "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007, s.48).

Araştırma sürecinin sonunda, görüşmelerden ve ölçeklerden elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla birlikte yorumlanarak değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Süreci

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)" (EK 4), sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği (ÖMKTÖ)" (EK 5) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçme araçları geliştirilmeden önce ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, alanyazında mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri

konularının nasıl ele alındığı ve konuyla ilgili veri toplama araçları (Canrinus ve diğerleri, 2012; Cheung, 2008; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019; Yirmibeş, 2017; Zhang ve Wang, 2018) incelenmiştir. Uzman görüşleri ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, farklı kişisel özelliklere sahip 20 öğretmenle mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına ilişkin verilerin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerin "mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu" olmak üzere dört alt boyuttan oluşabileceği öngörülmüştür. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin verilen içerik analizi ile incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojilerinin "teknisyen öğretmen kimliği", "sosyal öğretmen kimliği", "entelektüel öğretmen kimliği" ve "eleştirel öğretmen kimliği" olmak üzere dört alt boyuttan oluşabileceği öngörülmüştür.

Ölçeklere ilişkin olası temel boyutlar da göz önüne alınarak madde yazımı aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı tarafından, öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettiği cümleler ile alanyazın taramaları sentezlenerek, maddeler yazılmıştır. ÖMKAÖ taslak formu için 64 madde, ÖMKTÖ taslak formu için 66 madde olmak üzere 130 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçeklerin taslak formları, uzman görüşüne başvurulmadan önce bir alan uzmanıyla incelenmiş, maddelerin kapsam geçerliği ve anlaşılır bir biçimde ifade edilip edilmediği tartışılmıştır. Anlaşılabilirlik açısından bazı maddeler gözden geçirilerek yeniden yazılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında uzman 5 akademisyenin[1] görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş; ÖMKAÖ'den 14 madde, ÖMKTÖ'den 15 madde çıkarılmış; ÖMKAÖ'ye 5 madde, ÖMKTÖ'ye 3 madde eklenmiştir. Önerilen düzenlemeler sonucunda ÖMKAÖ taslak formunun madde sayısı 55, ÖMKTÖ taslak formunun madde sayısı 54 olarak belirlenmiştir. Belirlenen maddeler dil ve anlaşılabilirlik açısından 1 Türk Dili ve Edebiyatı, 1 Türkçe olmak üzere alanında uzman 2 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, cümlelerdeki zaman uyumu açısından ÖMKAÖ'de 3, ÖMKTÖ'de 2 olmak üzere 5 madde yeniden

[1] Dr. Kasım YILDIRIM, Dr. Necdet Aykaç, Dr. Özgür Ulubey, Dr. Ruken AKAR VURAL, Dr. Yahya ALTINKURT

düzenlenmiştir. Bu değişikliklerden sonra 5'li likert tipindeki ölçeklerin taslak formları, öndeneme için hazır hale gelmiştir.

Ölçeğin öndeneme uygulamasının, ölçeğin uygulanacağı gerçek hedef kitleyi temsil edebilecek 10-15 kişi üzerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Erkuş, 2016, s.55). Bu kapsamda cinsiyet, branş, hizmet yılı, görev yaptığı okul türü gibi farklı kişisel özelliklere sahip 16 öğretmenle ölçeklerin öndeneme uygulaması yapılmıştır. Covid-19 salgınına bağlı olarak okulların kapalı olması nedeniyle ölçeklerin çevrimiçi ortamda uygulanmasına karar verilmiştir. Google Formlar'da düzenlenen ölçeklerin linki öğretmenlere ulaştırılmış ve her öğretmenden iki ölçeği de doldurmaları istenmiştir. Tablo 8'de öndeneme uygulamasında yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri verilmiştir.

Tablo 8. *Ölçeklerin Öndeneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

	Cinsiyet	Görev Yaptığı Kurum Türü	Görev Yaptığı Okul Türü	Branş	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	Mezun Olduğu Fakülte
Ö01	K	Devlet	İlkokul	Sınıf	14	Lisans	Eğitim
Ö02	E	Devlet	İlkokul	Sınıf	14	Lisans	Eğitim
Ö03	K	Devlet	İlkokul	Sınıf	13	Lisansüstü	Eğitim
Ö04	E	Devlet	Lise	Türk Dili ve Edeb.	13	Lisansüstü	Fen-Edebiyat
Ö05	K	Devlet	İlkokul	Sınıf	13	Lisans	Eğitim
Ö06	K	Devlet	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11	Lisans	Eğitim
Ö07	E	Devlet	Ortaokul	İngilizce	14	Lisans	Eğitim
Ö08	K	Devlet	Ortaokul	Fen Bilimleri	6	Lisans	Eğitim
Ö09	K	Devlet	İlkokul	Sınıf	13	Lisansüstü	Eğitim
Ö10	E	Devlet	Ortaokul	Matematik	14	Lisans	Eğitim
Ö11	E	Devlet	Ortaokul	Teknoloji ve Tasarım	13	Lisans	Eğitim
Ö12	E	Devlet	İlkokul	İngilizce	20	Lisans	Diğer
Ö13	E	Devlet	Meslek Lisesi	Fizik	18	Lisans	Eğitim
Ö14	K	Devlet	Ortaokul	Fen Bilimleri	13	Lisans	Eğitim
Ö15	E	Devlet	Meslek Lisesi	Matematik	12	Lisansüstü	Fen-Edebiyat
Ö16	E	Devlet	Ortaokul	Türkçe	14	Lisans	Eğitim

Tablo 8'de belirtildiği gibi ölçeklerin öndeneme uygulamasında 16 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, branş, görev yaptığı okul türü, mezun olduğu fakülte, eğitim düzeyi açısından farklı özellikler göstermelerine dikkat edilmiştir.

Öndeneme uygulamasında ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek amacıyla test-tekrar test tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla ölçekler, bir ay sonra aynı katılımcılara ikinci defa uygulanmış ve iki uygulamanın sonuçları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında maddelerin anlaşılabilirlik, anlamlılık, cümlelerin uzunluğu, okunabilirlik gibi özellikleri açısından katılımcıların geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. ÖMKAÖ ve ÖMKTÖ taslak formunun test-tekrar test tekniğine dayalı öndeneme uygulaması 16 öğretmen ile yapılmış ve her iki ölçekte de ön ve son uygulama arasında pozitif yönde yüksek ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (ÖMKAÖ r:.997, p<.01 ve ÖMKTÖ r:.990, p<.01). Elde edilen sonuçlara göre, ölçek sonuçlarının kararlı ve test-tekrar test tekniğine göre güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Öndeneme uygulamasından sonra katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılar, ölçeklerde yer alan maddeleri anlaşılır bulmuşlar ve herhangi bir maddenin değişmesi yönünde bir geri bildirimde bulunmamışlardır. Öndeneme uygulaması sonucunda son şeklini alan 55 maddeli ÖMKAÖ taslak formu ile 54 maddeli ÖMKTÖ taslak formu, yapı geçerliklerini belirleyen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılabilmesi için deneme (pilot) uygulamasına hazır hale getirilmiştir.

3.6.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

ÖMKAÖ'nün geliştirilme sürecinde deneme uygulaması, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda görevli okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapılmıştır. 2020 yılında dünyada ve Türkiye'de baş gösteren Covid-19 salgınına bağlı olarak okulların kapalı olması ve salgının bu süreçte nasıl ilerleyeceğinin öngörülememesi nedeniyle deneme uygulamasının çevrimiçi ortamda yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Google Formlar'da düzenlenen ölçeklerin linki, Facebook, Messenger, Whatsapp, Instagram gibi sosyal medya uygulamalarında yer alan öğretmenlere ya da öğretmen gruplarına gönderilerek, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü 612 öğretmenden veri toplanmıştır.

ÖMKAÖ'nün yapı geçerliğini sağlamak için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada ÖMKAÖ geliştirilirken, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenleri ortaya koyan bir yapının belirlenmesi için AFA yapılmıştır.

AFA'ya başlamadan önce, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için eldeki veri setinin örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik ve uç değerler gibi bazı sayıltılar açısından gözden geçirilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Faktör analizini yapabilmek için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2015), her bir faktörün en az üç veya dört göstergesi olduğu durumlarda en az 300 örneklem sayısının uygun olduğunu belirtmiştir. Kline (1994), faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını, Comrey ve Lee (1992) ise örneklem büyüklüğü için 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmiştir (aktaran Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada, taslak formdaki 55 maddelik ÖMKAÖ'nün faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğü olarak madde sayısının en az 10 katına ulaşılması hedeflenmiştir. 612 öğretmenin ölçekleri doldurması ile hedeflenenden daha fazla sayıda öğretmenden veri toplanmıştır.

Kayıp değerler açısından ÖMKAÖ'ye ait veri seti incelendiğinde, Google Formlar'da öğretmenlerin tüm sorulara yanıt vermeleri halinde ölçeği tamamlayabilmeleri nedeniyle, ölçekte kayıp değere rastlanmamıştır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. ÖMKAÖ'nün çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının sırasıyla -0.59 ve 0.44 olup -1 ile +1 arasında kalması nedeniyle, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Verilerin dağılımda uç değerlerin tespiti için z puanları ve kutu grafiği kullanılmış, kutu grafiğinde kutudan uzakta yer alan değerler ile +3'ten büyük ve -3'ten küçük z değerine sahip katılımcılar, uç değer olarak kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda, z puanlarının hesaplanması ve kutu grafiğinin incelenmesi yoluyla tespit edilen tek yönlü uç değerler, veri setinden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin tespiti için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Çok yönlü uç değerler için kabul edilen ölçüt, $p<.001$ düzeyinde manidar Mahalanobis uzaklığı değeridir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Mahalanobis değerlerinin hesaplanması sonucunda .001'in altında kalan değerler, veri setinden çıkarılmıştır.

Sonuç olarak; ÖMKAÖ'nün deneme uygulaması için 612 öğretmenden veri toplanmış; toplanan veri setindeki tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin temizlenmesi ile 585 veri açımlayıcı faktör analizine dahil edilmiştir. ÖMKAÖ'nün deneme uygulamasında yer alan 585 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *ÖMKAÖ Deneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Değişken	Özellik	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	429	73.33
	Erkek	156	26.67
Görev Yapılan Kurum Türü	Devlet okulu	531	90.77
	Özel okul	54	9.23
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu/Ana sınıfı	106	18.11
	İlkokul	198	33.85
	Ortaokul	72	12.31
	İmam Hatip Ortaokulu	47	8.03
	Lise	41	7.01
	İmam Hatip Lisesi	80	13.68
	Meslek Lisesi	41	7.01
Eğitim Durumu	Ön lisans	32	5.47
	Lisans	411	70.26
	Lisansüstü	142	24.27
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	362	61.88
	Diğerleri	223	38.12
Hizmet Yılı	10 yıl ve daha az	275	47.01
	11-20 yıl	189	32.31
	21 yıl ve üzeri	121	20.68
TOPLAM		585	100.00

Tablo 9 incelendiğinde, verisi analize dahil edilen 585 öğretmenin %73.33'ü (n=429) kadın, %26.67'si (n=156) erkektir. Öğretmenlerin %90.77'si (n=531) devlet okullarında, %9.23'ü (n=54) özele bağlı eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Görev yapılan okul türü değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %18.11'i (n=106) anaokulu/ana sınıfında, %33.85'i (n=198) ilkokulda, %12.31'i (n=72) ortaokulda, %8.03'ü (n=47) imam hatip ortaokulunda, %7.01'i (n=41) lisede, %13.68'i (n=80) imam hatip lisesinde, %7.01'i (n=41) meslek lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %5.47'si (n=32) ön lisans (Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul), %70.26'sı

(n=411) lisans, %24.27'si (n=142) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimini tamamlamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %61.88'i (n=362) Eğitim Fakültesi, %38.12'si (n=223) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %47.01'i (n=275) 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %32.31'i (n=189) 11-20 yıl arası, %20.68'i (n=121) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

ÖMKAÖ'nün örtük yapısını ortaya çıkarmak için, 585 öğretmenden toplanan verilerle, öncelikle AFA yapılmıştır. Faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak, çalışma grubunda yer alan öğretmen sayısının, madde sayısının (54) 10 katını aşması nedeniyle AFA için yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem büyüklüğü açısından verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmeye yönelik bir başka ölçüt Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi sonuçlarıdır. Yapılan analizde KMO değeri .93 olarak bulunmuştur. Yüksek KMO değeri, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. KMO değerinin .90'nın üzerinde olması "mükemmel" olarak değerlendirilir (Çokluk ve diğerleri, 2016, s.207). Barlett Küresellik Testinde Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2=18182.177; p=.00). Barlett Küresellik testinde hesaplanan Ki-kare değerinin .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Can, 2016). Hem yüksek KMO katsayısı hem de Barlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı çıkması, verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekteki maddelerin yeterliği sorgulandığında, faktör analizi üzerinde bozucu etkiye sebep olabilecek maddelerin analizden çıkarılması için anti-imaj korelasyon matrisinin köşegenini oluşturan değerlerin .50'nin üzerinde olması, bu değerin altına düşen maddelerin analizden çıkarılması önerilmektedir (Can, 2016). ÖMKAÖ'nün anti-imaj korelasyon matrisindeki köşegen değerleri .84-.97 arasında değişmektedir. Bu durum, ölçekten çıkartılacak madde olmadığını ve maddelerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Verilerin faktörleştirmeye uygunluğu doğrulandıktan sonra, ÖMKAÖ faktör yapısını belirlemek amacıyla, alanyazında en çok karşılaşılan faktör belirleme yöntemi (Akbulut, 2010) olan "Temel Bileşenler Analizi" yöntemine dayalı AFA yapılmıştır. AFA yapılırken ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin özdeğerlerinin en az 1.00 olması, madde faktör yük değerinin en az .45 olması,

maddelerin tek bir faktörde yer alması, eğer birden fazla faktörde yer alan madde var ise yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Yorumlanacak yükün boyutu için kesme değerinin seçimi araştırmacıya bırakılsa da, madde faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 2007; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçekteki faktörlerin birbirinden bağımsız olacağı öngörüsüyle, analizde hem faktörleri daha belirgin biçimde ayırması (Can, 2016) hem de daha kolay yorumlanabilir olması nedeniyle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan (Büyüköztürk, 2007) dik döndürme yöntemlerinden "varimax" kullanılmıştır. Böylece maddelerin, ilgili oldukları faktör yapısı altında bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Bu araştırmada faktör yük değeri için kesme noktası olarak .45 kabul edilmiştir. Analiz süresince birçok kez döndürme yapılarak, madde toplam korelasyonu .45'in altında olan maddeler ile birden fazla faktörde yer alıp, yüksek iki yük değeri arasında .10'dan az fark bulunan binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve her çıkarılan maddede analizler yinelenmiştir. Tablo 10'da AFA'nın ilk sonucundaki maddelerin faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 10. *ÖMKAÖ'nün İlk AFA Sonuçları*

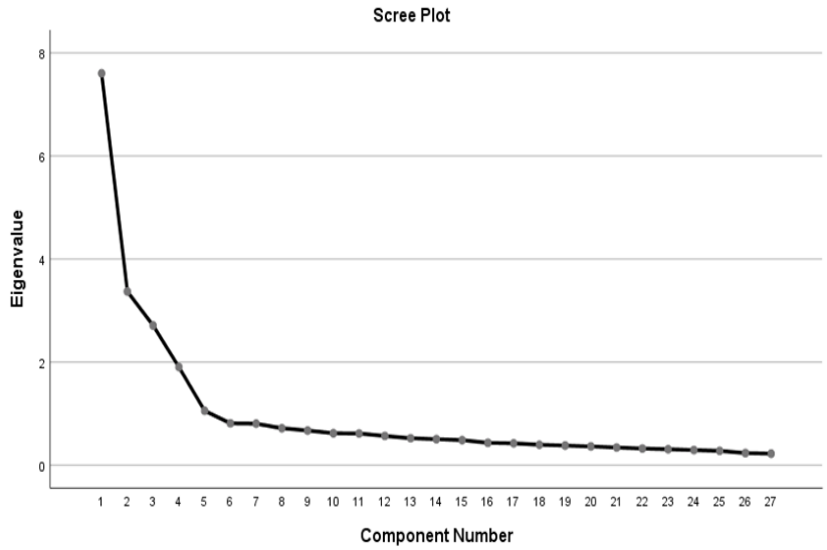
Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak Varyans
KA16	,80	,10	,16	,15	,61
KA44	,76	,16	,15	,18	,34
KA15	,76	,12	,24	,10	,49
KA18	,75	,03	,31	,03	,53
KA31	,75	,18	,21	,15	,58
KA12	,71	,05	,21	,17	,56
KA14	,70	,11	,12	,32	,29
KA29	,68	,17	,17	-,04	,30
KA17	,67	,08	,17	,27	,33
KA30	,67	,19	,19	,08	,37
KA40	,65	,18	,14	,23	,54
KA28	,60	,18	,09	,16	,59
KA27	,57	,23	,30	,14	,55
KA39	,57	,19	,18	,10	,63
KA19	,53	,18	,08	,21	,66
KA20	,44	,36	-,02	,28	,71
KA7	,43	,07	,29	,09	,57
KA36	,04	,69	,27	,12	,67
KA35	-,03	,66	,35	,12	,37
KA26	,16	,62	,02	,13	,41
KA34	,09	,62	,39	,03	,31
KA33	,00	,60	,37	,11	,45
KA38	,04	,55	,10	-,01	,41
KA37	,11	,55	,40	,08	,36
KA42	,43	,55	,05	,05	,32
KA43	,48	,54	-,03	,18	,44

KA21	,21	,51	-,02	-,00	,49
KA23	,21	,51	-,19	,24	,43
KA22	,34	,50	-,06	,28	,53
KA24	,22	,50	-,09	,22	,53
KA25	,15	,48	-,14	,22	,67
KA41	,26	,44	,05	-,02	,49
KA51	,14	-,02	,72	-,07	,51
KA50	,21	-,03	,71	-,00	,56
KA45	,02	,22	,59	,29	,58
KA48	,14	,01	,59	-,13	,57
KA55	,21	,04	,57	,02	,48
KA53	,07	,00	,55	-,00	,32
KA32	,10	,43	,54	,07	,40
KA52	,14	,01	,51	,01	,54
KA10	,34	,05	,50	,01	,27
KA46	,08	,28	,49	,37	,49
KA54	,17	,01	,46	,14	,56
KA9	,32	,14	,45	-,00	,66
KA49	,28	,20	,40	,17	,49
KA8	,31	,20	,39	,06	,47
KA1	,10	,05	-,02	,77	,38
KA6	,10	,11	-,00	,73	,39
KA13	,17	,07	-,01	,71	,32
KA5	,24	,15	-,07	,70	,56
KA4	,17	,16	,00	,68	,55
KA11	,35	,00	,12	,63	,28
KA3	,10	,16	,31	,59	,31
KA2	,22	,15	,29	,43	,27
KA47	,37	,25	,16	,39	,37
Açıklanan Varyans	%17.08	%10.72	%10.59	%8.98	Toplam %47.38

Tablo 10'daki faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin .45'in altında kaldığı ya da birden fazla faktörde yer alarak, en yüksek iki faktör yükü arasındaki farkı .10'dan az olan binişik maddeler olduğu gözlenmiştir. Maddeler ölçekten çıkarılırken, önce binişikliğin fazla olduğu yani birden fazla faktördeki yük değerleri arasındaki farkın az olduğu maddeler, sonra yük değeri düşük olan maddeler çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu özellikleri taşıyan toplam 26 madde ölçekten çıkarılmış ve her madde çıkarılışında faktör analizi yeniden yapılmıştır. Ayrıca biri birinci faktör altında, diğeri ikinci faktör altında olmak üzere iki madde, bulundukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları nedeniyle, uzman görüşü ile ölçekten çıkarılmış ve her madde çıkarılışında analiz tekrarlanmıştır.

Yapılan AFA sonucunda ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmekle birlikte, araştırmacı analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri artırabilir (Büyüköztürk, 2007). Faktör sayısına karar verirken dikkate alınması gereken bir diğer husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Her iki husus dikkate alınarak, araştırmada daha sağlıklı bir faktörleştirmenin yapılabilmesi için özdeğer 2 ve üstü olarak belirlenmiş, toplam varyansa katkısı yüksek olan ilk 4 faktör alınmıştır. Bu 4 faktör, toplam varyansın 56.92'sini açıklamaktadır. Şekil 3'te faktörlerin özdeğerlerine dayalı yamaç birikinti grafiği verilmiştir. Grafik incelendiğinde, ölçeğin özdeğeri yüksek 4 önemli faktör altında toplandığı belirlenmiştir.

Şekil 3. *ÖMKAÖ'nün Faktör Analizine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği*



Şekil 3'teki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, dördüncü faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin faktör sayısı için kesme noktası dört olarak belirlenmiştir. Dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *ÖMKAÖ'nün Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi (%)
1	8.21	17.87	17.87
2	3.43	13.70	31.57
3	2.74	12.70	44.28
4	2.11	12.64	56.92

Tablo 11 incelendiğinde özdeğeri 8.21 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranının %17.87; özdeğeri 3.43 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranının %13.70; özdeğeri 2.74 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranının %12.70; özdeğeri 2.11 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranının %12.64 olduğu görülmektedir. Dört faktör birlikte, toplam varyansın %56.92'sini açıklamaktadır. Sosyal Bilimlerde hazırlanan çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranlarının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 aktaran Tavşancıl, 2005). Dolayısıyla, ölçeğin açıkladığı %56.92 varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Maddeler çıkarıldıktan sonra, dört faktör ve 27 maddeden oluşan ölçeğe yeniden faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizde KMO değeri .91 yüksek ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise (x^2=8327.983; p=.00) anlamlı bulunmuştur. Dört faktör ve 27 maddeden oluşan ölçeğin AFA sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi, faktörler altında toplanan maddelerin içerikleri dikkate alınarak, faktörlere isim verilmiştir. Alanyazına uygun olarak bu faktörler sırasıyla *Mesleki Bağlılık, Mesleki Benlik Algısı, İş doyumu, Mesleki Motivasyon* olarak adlandırılmıştır. Ölçek ile açıklanan dört faktörlü yapının, görüşmelerden elde edilen temalarla örtüştüğü görülmektedir. ÖMKAÖ'nün birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktöründe 16, 17, 18, 27, 28, 30, 31 ve 39. maddeler olmak üzere 8 madde yer almaktadır. Bu maddelerin varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .63-.79 arasında; ortak varyansları ise .49-.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %17.87'dir. ÖMKAÖ'nün ikinci faktörü olan mesleki benlik algısı faktöründe 1, 4, 5, 6, 11 ve 13. maddeler olmak üzere 6 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .67-.80 arasında; ortak varyansları ise .60-.67 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %13.70'tir. ÖMKAÖ'nün üçüncü faktörü olan iş doyumu faktöründe 48, 50, 51, 52, 53, 54 ve 55. maddeler olmak üzere 7 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .59-.82 arasında; ortak varyansları ise .40-.71 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %12.70'tir. ÖMKAÖ'nün dördüncü faktörü olan mesleki motivasyon faktöründe 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeler olmak üzere 6 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .63-.85 arasında; ortak varyansları ise .46-.75 arasında

değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %12.64'tür. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı ise %56.92'dir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir. Son haliyle dört faktör ve 27 maddeden oluşan ÖMKAÖ oluşturulmuştur.

Tablo 12. *ÖMKAÖ'nün AFA Sonuçları*

Madde	Faktör 1 Mesleki Bağlılık	Faktör 2 Mesleki Benlik Algısı	Faktör 3 İş Doyumu	Faktör 4 Mesleki Motivasyon	Ortak Varyans
M31	.79	.18	.15	.14	.72
M16	.77	.21	.14	.08	.70
M18	.75	.07	.27	.04	.68
M30	.71	.12	.16	.13	.57
M28	.68	.17	.03	.10	.56
M17	.68	.29	.14	.05	.61
M27	.67	.15	.20	.17	.61
M39	.63	.11	.12	.14	.49
M1	.05	.80	-.01	.02	.67
M13	.10	.76	.07	.00	.62
M6	.10	.74	-.04	.09	.59
M5	.22	.72	-.10	.11	.62
M4	.15	.71	-.06	.15	.53
M11	.31	.67	.13	.01	.60
M51	.11	-.04	.82	.08	.71
M50	.21	.01	.77	.08	.69
M55	.17	.05	.66	.10	.70
M48	.13	-.12	.65	.06	.51
M53	.07	.00	.62	.07	.40
M54	.11	.16	.61	.03	.69
M52	.13	.04	.59	.08	.53
M35	.06	.12	.09	.85	.75
M36	.13	.13	.04	.83	.74
M33	.12	.11	.15	.75	.63
M37	.18	.11	.15	.71	.58
M34	.20	.03	.21	.69	.57
M38	.08	.02	-.04	.63	.46
Açıklanan Varyans	%17.87	%13.70	%12.70	%12.64	Toplam %56.92

ÖMKAÖ'nün AFA ile bulunan dört faktörlü yapısının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla AMOS 21 programı kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA'nın uygulanacağı örneklem hacmi olarak, 100-200 arası orta, 200'den fazlası büyük örneklem hacmi olarak kabul edilmekte; çok karmaşık olmayan modeller için orta hacimli, karmaşık modeller için büyük hacimli örneklemlerin uygun olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). Araştırmada DFA'yı uygulamak için, AFA'nın yapıldığı

çalışma grubundan farklı olarak çevrimiçi ortamda 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra kalan 293 öğretmenin verileri DFA için kullanılmıştır. AFA yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir.

DFA sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin önerilen modelin uyum indeksi değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *ÖMKAÖ'ye İlişkin Önerilen Modelin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum Değerleri	Iyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Hesaplanan Değerler
$\chi 2$/sd	$0 \leq \chi 2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1.394
Kalıntılara dayanan uyum indeksleri			
SRMR	$0 \leq$ SRMR $\leq .05$	$.05 \leq$ SRMR $\leq .10$	.04
GFI	$.95 \leq$ GFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ GFI $< .95$	.90
AGFI	$.90 \leq$ AGFI ≤ 1.00	$.85 \leq$ AGFI $< .90$	.87
Bağımsız modele dayanan uyum indeksleri			
NFI	$.95 \leq$ NFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ NFI $< .95$	.87
NNFI / TLI	$.97 \leq$ NNFI ≤ 1.00	$.95 \leq$ NNFI $<.97$	.95
CFI	$.97 \leq$ CFI ≤ 1.00	$.95 \leq$ CFI $< .97$	.96
Yaklaşık hataların ortalama kare kökü			
RMSEA	$0 \leq$ RMSEA $\leq .05$	$.05 \leq$ RMSEA $\leq .08$	.03

Not. Bayram (2010)

Tablo 13'teki DFA sonuçları incelendiğinde, ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının 1.394 ($\chi 2$/sd =435.38/312) olduğu görülmektedir. Kline'a (2005) göre, $\chi 2$/sd oranının büyük örneklemlerde 3'ün altında olması, mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Buna bağlı olarak, $\chi 2$/sd oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir. DFA ile hesaplanan diğer uyum indeksi değerleri şöyledir: SRMR= .04, GFI= .90, AGFI= .87, NFI= .87, NNFI / TLI= .95, CFI= .96, RMSEA= .03. Analiz sonuçlarına göre, $\chi 2$/sd, SRMR, RMSEA değerleri iyi uyumu; GFI, AGFI, NNFI, CFI değerleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu, bu uyum indeksi değerlerine göre ÖMKAÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Yapılan DFA sonucunda, maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λi), R^2 ve t değerleri Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. *Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi), R^2 ve t Değerleri*

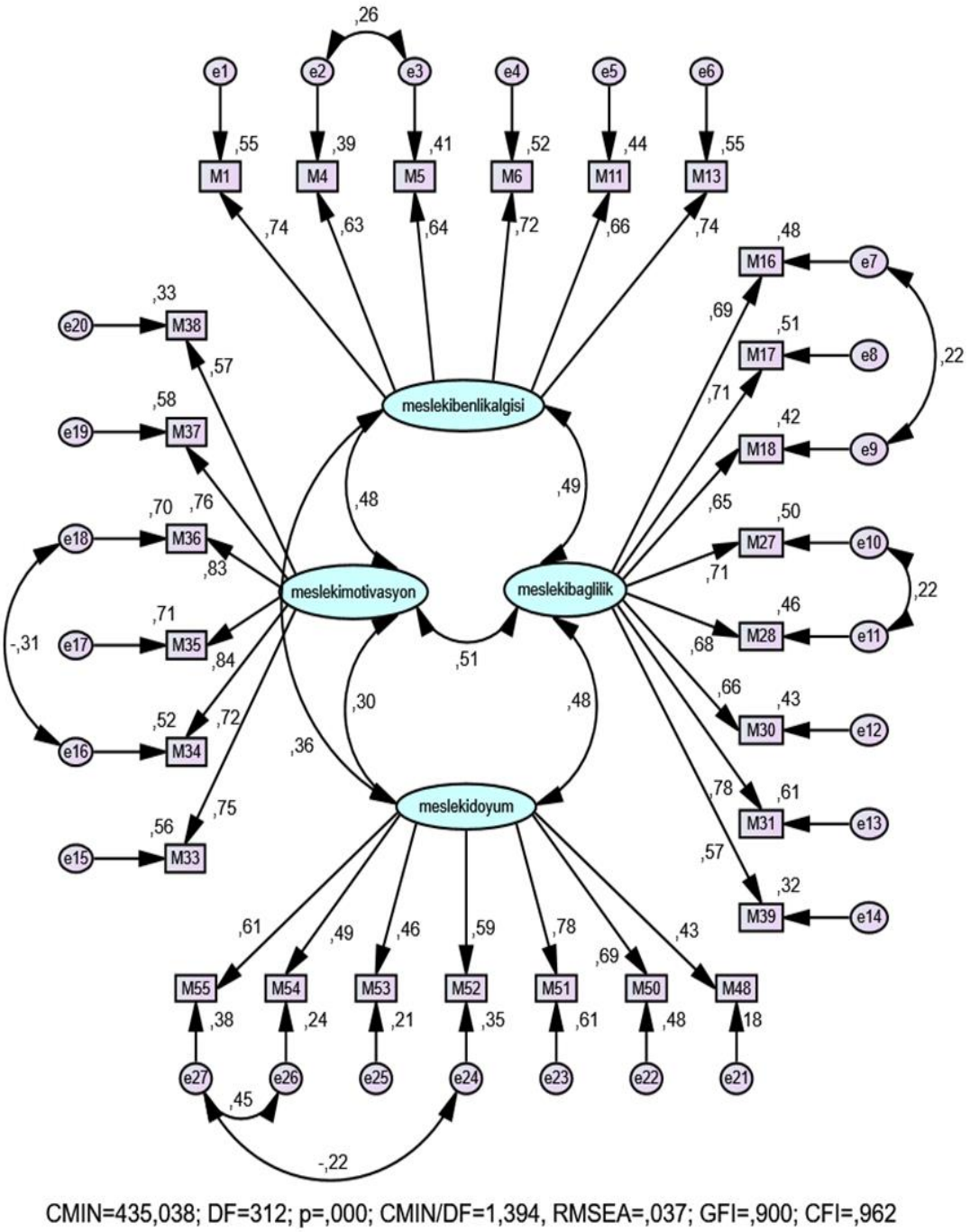
Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi)	R^2	t	p
Mesleki Bağlılık	M16	.69	.48	1.00	.001
	M17	.71	.50	10.89	
	M18	.65	.42	11.46	
	M27	.71	.50	10.82	
	M28	.67	.46	10.37	
	M30	.65	.43	10.17	
	M31	.78	.61	11.83	
	M39	.56	.32	8.83	
Mesleki Benlik Algısı	M1	.74	.55	1.00	.001
	M4	.62	.39	9.87	
	M5	.64	.40	10.09	
	M6	.72	.51	11.41	
	M11	.66	.44	10.55	
	M13	.74	.54	11.70	
İş Doyumu	M48	.42	.18	1.00	.001
	M50	.69	.48	6.45	
	M51	.78	.61	6.68	
	M52	.59	.35	6.03	
	M53	.45	.20	5.34	
	M54	.49	.24	5.53	
	M55	.61	.37	6.11	
Mesleki Motivasyon	M33	.75	.56	1.00	.001
	M34	.72	.52	12.08	
	M35	.84	.70	14.64	
	M36	.83	.69	14.25	
	M37	.76	.58	13.14	
	M38	.57	.32	9.62	

Tablo 14'de verilen maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λi), .42 ile .84 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış faktör yük değerleri, her bir gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını gösterir ve bu değerin büyük olması, güçlü bir ilişkiyi ifade eder (Çokluk ve diğerleri, 2016). Standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olan R^2, değişkenin bulunduğu faktöre olan katkısını göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Buna bağlı olarak, mesleki bağlılık faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M31, mesleki benlik algısı faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M1, iş doyumu faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M51, mesleki motivasyon faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M35 gözlenen değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir. t değeri, gözlenen değişkenlerin, gizil değişkenler tarafından açıklanma

oranlarının manidarlık düzeyini göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Maddelerin t değerleri 5.23 ile 14.64 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .001 düzeyinde manidardır. Ayrıca maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir.

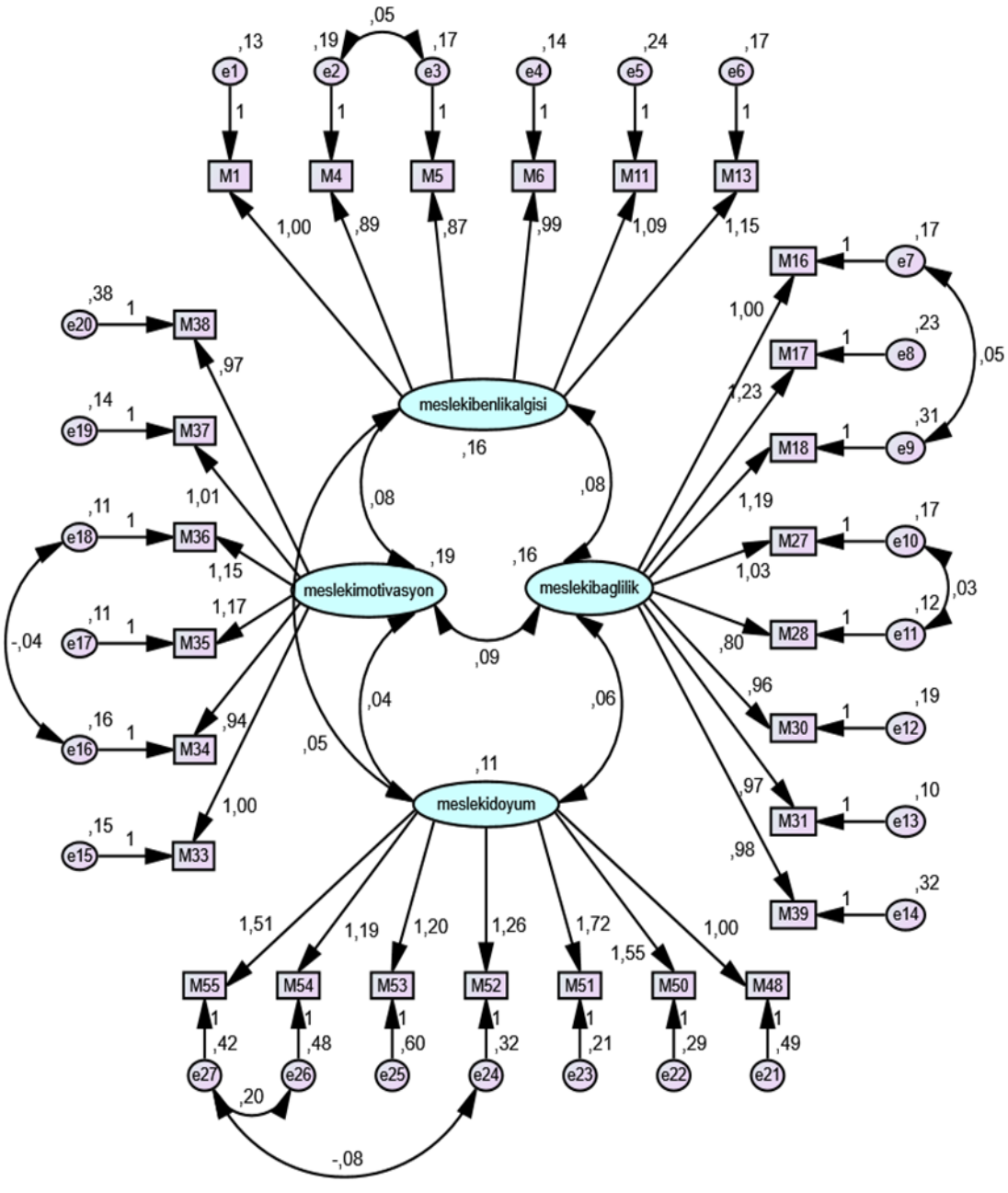
ÖMKAÖ'nün DFA sonucuna ilişkin yol şeması Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. *ÖMKAÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Şeması*



Şekil 4 incelendiğinde, modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ve bu uyum indeksi değerlerine göre ÖMKAÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. DFA ile ulaşılan bu modelin bir diğer sınama şartı olan hata varyansları, yol şeması üzerinde Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. *ÖMKAÖ'ye İlişkin Hata Varyansları*



Şekil 5 incelendiğinde, modelin yol şeması üzerinde, maddelerin hata varyansları görülmektedir. En yüksek hata varyansının .60 ile iş doyumu faktöründe M53'te

(25.madde) olduğu görülmektedir. Diğer hata varyansları .10 ile .60 arasında değişmektedir. Modelin hata varyansları açısından uygun olduğu görülmektedir. Modelde tanımlanan düzeltme indeksleri incelendiğinde, bazı gözlenen değişkenlerin birbiriyle daha yakından ilişkili olduğu görülmüş, bu nedenle hata varyanslarının ilişkilendirilmesine karar verilmiştir. Başlangıçtaki modelin uyumunu arttırmak amacıyla, düzeltme indekslerini kullanarak model üzerinde bu tür düzeltmelerin yapılması önerilmektedir (Byrne, Shavelson ve Muthen, 1989). Düzeltme indekslerinde en yüksek değere sahip olan 7 madde çifti seçilmiş (1. faktörde 2-3; 2. faktörde 7-9, 10-11; 3. faktörde 16-18, 4. faktörde 24-27 ve 26-27) ve bu maddelerin hata varyansları ilişkilendirilerek modeller yeniden test edilmiştir. Hata varyansları ilişkilendirilen bu 7 madde çifti, aynı faktörler altında gözlenen değişkenlerdir. Maddeler içerikleri açısından incelendiğinde, birinci faktörde "kuruma katkı sağlama" ile "başarılı bir öğretmen olma" maddeleri; ikinci faktörde "mesleğe olan güçlü tutku" ile "öğretmenliği tercih etme" maddeleri; üçüncü faktörde "meslektaşlarla ilişkiler" ile "velilerle ilişkiler" maddeleri; dördüncü faktörde "çalışma saatleri" ile "kariyer fırsatları" ve "kendini geliştirebilme olanakları" ile "kariyer fırsatları" maddeleri, anlamsal açıdan yakın olmaları nedeniyle ilişkilendirme önerileri anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik analizlerinden sonra, güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayıları ve alt boyutlarının Cronbach alpha içtutarlılık katsayıları incelenmiştir. ÖMKAÖ'nün güvenirliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15'te ifade edildiği gibi, ÖMKAÖ'nün birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları .57-.78 arasında, ikinci faktör olan mesleki benlik algısı için .58-.70 arasında, üçüncü faktör olan iş doyumu için .48-.73 arasında, dördüncü faktör olan mesleki motivasyon için .50-.76 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayısı .30 ve daha yüksek olan maddeler, ayırt edicilik gücü yüksek olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Analiz sonuçlarına göre, madde-toplam korelasyon katsayılarının yüksek olmasına dayanılarak, maddelerin iç tutarlılığının ve ayırt edilicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir. ÖMKAÖ'nün birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan mesleki benlik algısı için .85; üçüncü faktör olan iş doyumu için .82; dördüncü faktör olan mesleki motivasyon için .86'dır. Özetle dört faktörün iç tutarlılık katsayıları .82-.89 arasında değişmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005).

Tablo 15. *ÖMKAÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktörler	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
Mesleki Bağlılık	M16	.77	.89
	M17	.68	
	M18	.71	
	M27	.66	
	M28	.60	
	M30	.66	
	M31	.78	
	M39	.57	
Mesleki Benlik Algısı	M1	.70	.85
	M4	.58	
	M5	.67	
	M6	.63	
	M11	.62	
	M13	.67	
İş Doyumu	M48	.53	.82
	M50	.69	
	M51	.73	
	M52	.48	
	M53	.48	
	M54	.49	
	M55	.57	
Mesleki Motivasyon	M33	.66	.86
	M34	.62	
	M35	.76	
	M36	.75	
	M37	.65	
	M38	.50	

ÖMKAÖ'nün faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, .10-.29 arasında olması düşük, .30-.69 arasında olması orta, .70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007). ÖMKAÖ'nün faktörleri arasındaki ilişkiler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *ÖMKAÖ'nün Faktörleri Arasındaki İlişkiler*

Faktör	1	2	3	4
1. Mesleki Bağlılık	-			
2. Mesleki Benlik Algısı	.70**	-		
3. İş doyum	.51**	.53**	-	
4. Mesleki Motivasyon	.68**	.61**	.53**	-

** p<.01

Tablo 16 incelendiğinde, analiz sonucuna göre, mesleki bağlılık ile mesleki benlik algısı arasında (r= .70) pozitif ve yüksek düzeyde; mesleki bağlılık ile iş doyumu arasında (r=.51) pozitif ve orta düzeyde, mesleki bağlılık ile mesleki motivasyon arasında (r= .68) pozitif ve yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki benlik algısı ile iş doyumu (r=.53) ve mesleki motivasyon (r=.61) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İş doyumu ile mesleki motivasyon arasında (r=.53) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan analize göre, ölçekteki faktörlerin hepsi arasında .51-.70 arasında değişen düzeylerde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, dört faktör ve 27 maddeden oluşan ÖMKAÖ geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü olan mesleki bağlılık faktöründe 8 madde, ikinci faktörü olan mesleki benlik algısı faktöründe 6 madde, üçüncü faktörü olan iş doyumu faktöründe 7 madde, dördüncü faktörü olan mesleki motivasyon faktöründe 6 madde yer almaktadır. ÖMKAÖ, 5'li likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için *"1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum*" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin iş doyumu alt boyutundan alınan puanın diğer boyutlara göre yüksek olması, mesleki kimlik algısının oluşumunda iş doyumuun daha belirleyici olduğunu ve öğretmenin iş doyumuna yönelik daha olumlu bir bakışa sahip olduğunu göstermektedir.

3.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

ÖMKTÖ'nün geliştirilme sürecinde deneme uygulaması, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ve özel okullarda görevli okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapılmıştır. 2020 yılında dünyada ve Türkiye'de baş gösteren Covid-19 salgınına bağlı olarak okulların kapalı olması ve salgının bu süreçte nasıl ilerleyeceğinin öngörülememesi nedeniyle deneme uygulamasının çevrimiçi ortamda yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Google Formlar'da düzenlenen ölçeklerin linki, Facebook,

Messenger, Whatsapp, Instagram gibi sosyal medya uygulamalarında yer alan öğretmenlere ya da öğretmen gruplarına gönderilerek, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü 612 öğretmenden veri toplanmıştır.

ÖMKTÖ'nün yapı geçerliğini sağlamak için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada ÖMKTÖ geliştirilirken, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin bir yapının ortaya konması için AFA yapılmıştır.

AFA'ya başlamadan önce, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için eldeki veri setinin örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik ve uç değerler gibi bazı sayıltılar açısından gözden geçirilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Faktör analizini yapabilmek için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2015), her bir faktörün en az üç veya dört göstergesi olduğu durumlarda en az 300 örneklem sayısının uygun olduğunu belirtmiştir. Kline (1994), faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını, Comrey ve Lee (1992) ise örneklem büyüklüğü için 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmiştir (aktaran Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada, taslak formdaki 54 maddelik ÖMKTÖ'nün faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli örneklem büyüklüğü olarak madde sayısının en az 10 katına ulaşılması hedeflenmiştir. 612 öğretmenin ölçekleri doldurması ile hedeflenenden daha fazla sayıda öğretmenden veri toplanmıştır.

Kayıp değerler açısından ÖMKAÖ'ye ait veri seti incelendiğinde, Google Formlar'da öğretmenlerin tüm sorulara yanıt vermeleri halinde ölçeği tamamlayabilmeleri nedeniyle, ölçekte kayıp değere rastlanmamıştır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, istatistiksel olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. ÖMKAÖ'nün çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının sırasıyla 0.15 ve -0.03 olup -1 ile +1 arasında kalması nedeniyle, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Verilerin dağılımda uç değerlerin tespiti için z puanları ve kutu grafiği kullanılmış, kutu grafiğinde kutudan uzakta yer alan değerler ile +3'ten büyük ve -3'ten küçük z değerine sahip katılımcılar, uç değer olarak kabul edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda, z puanlarının hesaplanması ve kutu grafiğinin incelenmesi yoluyla tespit edilen tek yönlü uç değerler, veri setinden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin tespiti

için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Çok yönlü uç değerler için kabul edilen ölçüt, p<.001 düzeyinde manidar Mahalanobis uzaklığı değeridir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Mahalanobis değerlerinin hesaplanması sonucunda .001'in altında kalan değerler, veri setinden çıkarılmıştır.

Sonuç olarak; ÖMKTÖ'nün deneme uygulaması için 612 öğretmenden veri toplanmış; toplanan veri setindeki tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin temizlenmesi ile 577 veri, açımlayıcı faktör analizine dahil edilmiştir. ÖMKTÖ'nün deneme uygulamasında yer alan 577 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir. ÖMKTÖ'nün deneme uygulamasında yer alan 577 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *ÖMKTÖ Deneme Uygulamasında Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Değişken	Özellik	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	421	72.96
	Erkek	156	27.04
Görev Yapılan Kurum Türü	Devlet okulu	523	90.64
	Özel okul	54	9.36
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu/Ana sınıfı	103	17.85
	İlkokul	195	33.80
	Ortaokul	72	12.48
	İmam Hatip Ortaokulu	46	7.98
	Lise	42	7.28
	İmam Hatip Lisesi	81	14.03
	Meslek Lisesi	38	6.58
Eğitim Durumu	Ön lisans	32	5.54
	Lisans	406	70.36
	Lisansüstü	139	24.10
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	354	61.35
	Diğerleri	223	38.65
Hizmet Yılı	10 yıl ve daha az	267	46.28
	11-20 yıl	189	32.75
	21 yıl ve üzeri	121	20.97
TOPLAM		577	100.00

Tablo 17 incelendiğinde, verisi analize dahil edilen 577 öğretmenin %72.96'sı (n=421) kadın, %27.04'ü (n=156) erkektir. Öğretmenlerin %90.64'ü (n=523) devlet okullarında, %9.36'sı (n=54) özele bağlı eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Görev

yapılan okul türü değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %17.85'i (n=103) anaokulu/ana sınıfında, %33.80'i (n=195) ilkokulda, %12.48'i (n=72) ortaokulda, %7.98'i (n=46) imam hatip ortaokulunda, %7.28'i (n=42) lisede, %14.03'ü (n=81) imam hatip lisesinde, %6.58'i (n=38) meslek lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %5.54'ü (n=32) ön lisans (Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul), %70.36'sı (n=406) lisans, %24.10'u (n=139) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimini tamamlamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %61.35'i (n=354) Eğitim Fakültesi, %38.65'i (n=223) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %46.28'i (n=267) 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %32.75'i (n=189) 11-20 yıl arası, %20.97'si (n=121) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

ÖMKTÖ'nün örtük yapısını ortaya çıkarmak için, 577 öğretmenden toplanan verilerle, öncelikle AFA yapılmıştır. Faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak, çalışma grubunda yer alan öğretmen sayısının, madde sayısının (55) 10 katını aşması nedeniyle AFA için yeterli olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen sayısının AFA için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan analizde KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. Barlett Küresellik Testinde Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2= 15392.990; p=.00). Hem yüksek KMO katsayısı hem de Barlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı çıkması, verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekteki maddelerin yeterliği sorgulandığında, ÖMKTÖ'nün anti-imaj korelasyon matrisindeki köşegen değerleri .63-.96 arasında değişmektedir. Köşegen değerlerinin .50'nin üzerinde olması, ölçekten çıkartılacak madde olmadığını ve maddelerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Verilerin faktörleştirmeye uygunluğu doğrulandıktan sonra, ÖMKTÖ faktör yapısını belirlemek amacıyla, "Temel Bileşenler Analizi" yöntemine dayalı AFA yapılmıştır. AFA yapılırken ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin özdeğerlerinin en az 1.00 olması, madde faktör yük değerinin en az .45 olması, maddelerin tek bir faktörde yer alması, eğer birden fazla faktörde yer alan madde var ise yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiştir. Yorumlanacak yükün boyutu için kesme değerinin seçimi araştırmacıya bırakılsa da, madde faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk 2007; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçekteki

faktörlerin birbirinden bağımsız olacağı öngörüsüyle, analizde hem faktörleri daha belirgin biçimde ayırması (Can, 2016) hem de daha kolay yorumlanabilir olması nedeniyle sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan (Büyüköztürk, 2007) dik döndürme yöntemlerinden "varimax" kullanılmıştır. Böylece maddelerin, ilgili oldukları faktör yapısı altında bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Bu araştırmada faktör yük değeri için kesme noktası olarak .45 kabul edilmiştir. Analiz süresince birçok kez döndürme yapılarak, madde toplam korelasyonu .45'in altında olan maddeler ile birden fazla faktörde yer alıp, yüksek iki yük değeri arasında .10'dan az fark bulunan binişik maddeler ölçekten çıkarılmış ve her çıkarılan maddede analizler yinelenmiştir. Tablo 18'de AFA'nın ilk sonucundaki maddelerin faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 18. *ÖMKTÖ'nün İlk AFA Sonuçları*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak Varyans
KT31	,65	,09	,06	,01	,22
KT17	,65	,06	,01	,02	,31
KT25	,65	,05	,13	-,00	,06
KT47	,64	,09	,32	-,03	,20
KT44	,64	,10	,17	,00	,17
KT29	,63	,28	,09	-,00	,24
KT18	,62	,25	,09	-,10	,33
KT24	,59	,14	-,01	,06	,36
KT32	,59	,36	,03	,03	,44
KT46	,57	,03	,26	-,04	,47
KT26	,56	,17	,12	,01	,49
KT23	,55	,03	,15	,02	,30
KT21	,52	,18	,20	-,10	,45
KT2	,49	,00	,04	,25	,30
KT28	,49	,24	,23	-,01	,19
KT30	,47	,13	,29	-,24	,19
KT22	,46	,16	,34	-,18	,43
KT34	,44	,26	,35	,03	,47
KT1	,37	,18	-,12	,18	,46
KT45	,33	,24	-,03	-,10	,43
KT3	,23	,08	-,02	,02	,36
KT43	,12	,71	,15	-,10	,39
KT39	,00	,69	,11	,00	,33
KT42	,11	,63	,11	-,01	,38
KT41	,20	,61	,13	,01	,44
KT37	,26	,60	,29	,03	,36
KT40	,24	,60	,33	-,07	,43
KT35	,28	,57	,19	-,02	,35
KT38	,28	,56	,32	,07	,49
KT33	,49	,51	,18	,01	,38
KT27	,44	,48	,02	,02	,44
KT20	,40	,48	,12	-,12	,49
KT19	,46	,48	,00	-,07	,54

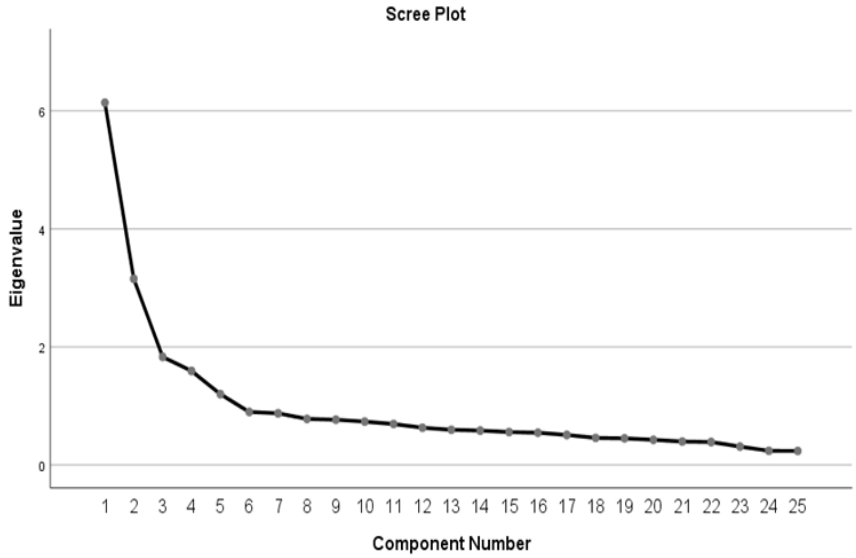
KT52	,15	,20	,76	,05	,38
KT51	,07	,15	,73	-,05	,45
KT54	,22	,12	,64	-,00	,46
KT49	,38	,13	,62	,02	,52
KT48	,49	,02	,55	,05	,51
KT50	,21	,19	,52	,18	,49
KT36	,22	,36	,52	,11	,53
KT53	-,09	,28	,51	,04	,43
KT4	,19	-,08	-,31	,24	,42
KT11	,04	,12	-,03	,69	,56
KT10	,04	-,06	-,09	,68	,45
KT9	-,04	-,09	-,06	,65	,18
KT13	-,09	-,08	-,15	,64	,40
KT8	,07	-,13	,02	,58	,53
KT7	,02	-,14	,11	,54	,55
KT12	-,10	,10	,10	,51	,55
KT6	,11	-,02	,03	,48	,39
KT16	-,03	,12	,02	,42	,56
KT15	,13	-,06	,03	,41	,64
KT14	-,23	,06	-,30	,38	,35
KT5	-,13	,13	,12	,35	,48
Açıklanan Varyans	%15.22	%9.80	%8.32	%7.32	Toplam %40.67

Tablo 18'deki faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin .45'in altında kaldığı ya da birden fazla faktörde yer alarak, en yüksek iki faktör yükü arasındaki farkı .10'dan az olan binişik maddeler olduğu gözlenmiştir. Maddeler ölçekten çıkarılırken, önce binişikliğin fazla olduğu yani birden fazla faktördeki yük değerleri arasındaki farkın az olduğu maddeler, sonra yük değeri düşük olan maddeler çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu özellikleri taşıyan toplam 23 madde ölçekten çıkarılmış ve her madde çıkarılışında faktör analizi yeniden yapılmıştır. Ayrıca üçü birinci faktör altında, üçü ikinci faktör altında olmak üzere 6 madde, bulundukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları nedeniyle uzman görüşü ile ölçekten çıkarılmış ve her madde çıkarılışında analiz tekrarlanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör sayısına karar verilirken, özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler ile her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıya dikkat edilmiştir. Her iki husus dikkate alınarak, araştırmada daha sağlıklı bir faktörleştirmenin yapılabilmesi için toplam varyansa katkısı yüksek olan ilk 4 faktör alınmıştır. Bu 4 faktör, toplam varyansın 49.07'sini açıklamaktadır. Ayrıca faktörlerin

özdeğerlerine dayalı yamaç birikinti grafiği incelendiğinde (Şekil 6), ölçeğin özdeğeri yüksek 4 önemli faktör altında toplandığı belirlenmiştir.

Şekil 6. *ÖMKTÖ'nün Faktör Analizine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği*



Şekil 6'daki yamaç birkinti grafiği incelendiğinde, dördüncü faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin faktör sayısı için kesme noktası dört olarak belirlenmiştir. Dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. *ÖMKTÖ'nün Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi (%)
1	7.76	14.52	14.52
2	3.18	12.87	27.40
3	2.36	11.42	38.82
4	1.90	10.25	49.07

Tablo 19 incelendiğinde özdeğeri 7.76 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranının %14.52; özdeğeri 3.18 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranının %12.87; özdeğeri 2.36 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranının %11.42; özdeğeri 1.90 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranının %10.25 olduğu görülmektedir. Dört faktör birlikte, toplam varyansın %49.07'sini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı %49.07 varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Maddeler çıkarıldıktan sonra, dört faktör ve 25 maddeden oluşan ölçeğe yeniden faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizde

KMO değeri .88 yüksek ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise (x^2=7030.354; p=.00) anlamlı bulunmuştur. Dört faktör ve 25 maddeden oluşan ölçeğin AFA sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. *ÖMKTÖ'nün AFA Sonuçları*

Madde	Faktör 1 Sosyal Öğretmen Kimliği	Faktör 2 Entelektüel Öğretmen Kimliği	Faktör 3 Eleştirel Öğretmen Kimliği	Faktör 4 Teknisyen Öğretmen Kimliği	Ortak Varyans
M24	.66	.12	-.02	.08	.48
M26	.64	.18	.06	.03	.42
M23	.64	.02	.09	.00	.48
M18	.63	.21	.12	-09	.41
M28	.55	.19	.22	-.02	.44
M22	.49	.15	.32	-.19	.39
M43	.14	.73	.11	-.12	.56
M42	.08	.71	.08	-.01	.50
M35	.30	.62	.13	-.04	.57
M37	.33	.59	.22	.01	.61
M38	.35	.57	.25	.04	.62
M52	.12	.21	.80	.01	.72
M51	.06	.13	.77	-.10	.63
M54	.23	.17	.64	-.00	.49
M49	.42	.11	.61	-.01	.60
M53	-.17	.30	.57	.04	.51
M48	.48	.03	.56	.03	.60
M50	.27	.19	.49	.19	.39
M10	.03	-.02	-.07	.72	.54
M9	-.05	-.06	-.05	.70	.50
M11	.01	.13	-.01	.68	.48
M13	-.08	-.04	-.16	.65	.48
M8	.04	-.12	.06	.63	.42
M7	-.04	-.07	.14	.61	.42
M6	.04	.02	.09	.56	.33
Açıklanan Varyans	%14.52	%12.87	%11.42	%10.25	Toplam %49.07

Tablo 20'de görüldüğü gibi, faktörler altında toplanan maddelerin içerikleri dikkate alınarak, faktörlere isim verilmiştir. Alanyazına uygun olarak bu faktörler sırasıyla *Sosyal Öğretmen Kimliği, Entelektüel Öğretmen Kimliği, Eleştirel Öğretmen Kimliği, Teknisyen Öğretmen Kimliği* olarak adlandırılmıştır. Ölçek ile açıklanan dört faktörlü yapının, görüşmelerden elde edilen temalarla örtüştüğü görülmektedir. ÖMKTÖ'nün birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktöründe 18, 22, 23, 24, 26 ve 28. maddeler olmak üzere 6 madde yer almaktadır. Bu maddelerin varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .49-.66 arasında; ortak varyansları ise .39-.48 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %14.52'dir. ÖMKTÖ'nün ikinci faktörü olan entelektüel öğretmen faktöründe 35, 37, 38, 42 ve 43. maddeler olmak üzere 5 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .73-.57 arasında; ortak varyansları ise .50-.62 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %12.87'dir. ÖMKTÖ'nün üçüncü faktörü olan eleştirel öğretmen faktöründe 48, 49, 50, 51, 52, 53 ve 54. maddeler olmak üzere 7 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .49-.80 arasında; ortak varyansları ise .39-.72 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %11.42'dir. ÖMKTÖ'nün dördüncü faktörü olan teknisyen öğretmen faktöründe 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 13. maddeler olmak üzere 7 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .56-.72 arasında; ortak varyansları ise .33-.54 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %10.25'tir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı ise %49.07'dir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

ÖMKTÖ'nün AFA ile bulunan dört faktörlü yapısının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla AMOS 21 programı kullanılarak DFA yapılmıştır. Araştırmada DFA'yı uygulamak için, AFA'nın yapıldığı çalışma grubundan farklı olarak çevrimiçi ortamda 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra kalan 289 öğretmenin verileri DFA için kullanılmıştır. AFA yapılarak ortaya konulan modelin uygunluğu, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin önerilen modelin uyum indeksi değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21'deki DFA sonuçları incelendiğinde, ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının 1.394 ($\chi 2/sd$ =361.094/259) olduğu görülmektedir. $\chi 2/sd$ oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir. DFA ile hesaplanan diğer uyum indeksi değerleri şöyledir: SRMR= .06, GFI= .90, AGFI= .88, NFI= .84,

NNFI / TLI= .94, CFI= .95, RMSEA= .03. Analiz sonuçlarına göre, χ2/sd, RMSEA değerleri iyi uyumu; SRMR, GFI, AGFI, CFI değerleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir. NNFI, kabul edilebilir uyum değerlerine çok yakın düzeydedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu, bu uyum indeksi değerlerine göre ÖMKTÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Tablo 21. *ÖMKTÖ'ye İlişkin Önerilen Modelin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum Değerleri	Iyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Hesaplanan Değerler
χ2/sd	$0 \leq \chi 2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi 2/sd \leq 3$	1.394
Kalıntılara dayanan uyum indeksleri			
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.06
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.90
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.88
Bağımsız modele dayanan uyum indeksleri			
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.84
NNFI / TLI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	.94
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	.95
Yaklaşık hataların ortalama kare kökü			
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.03

Not. Bayram (2010)

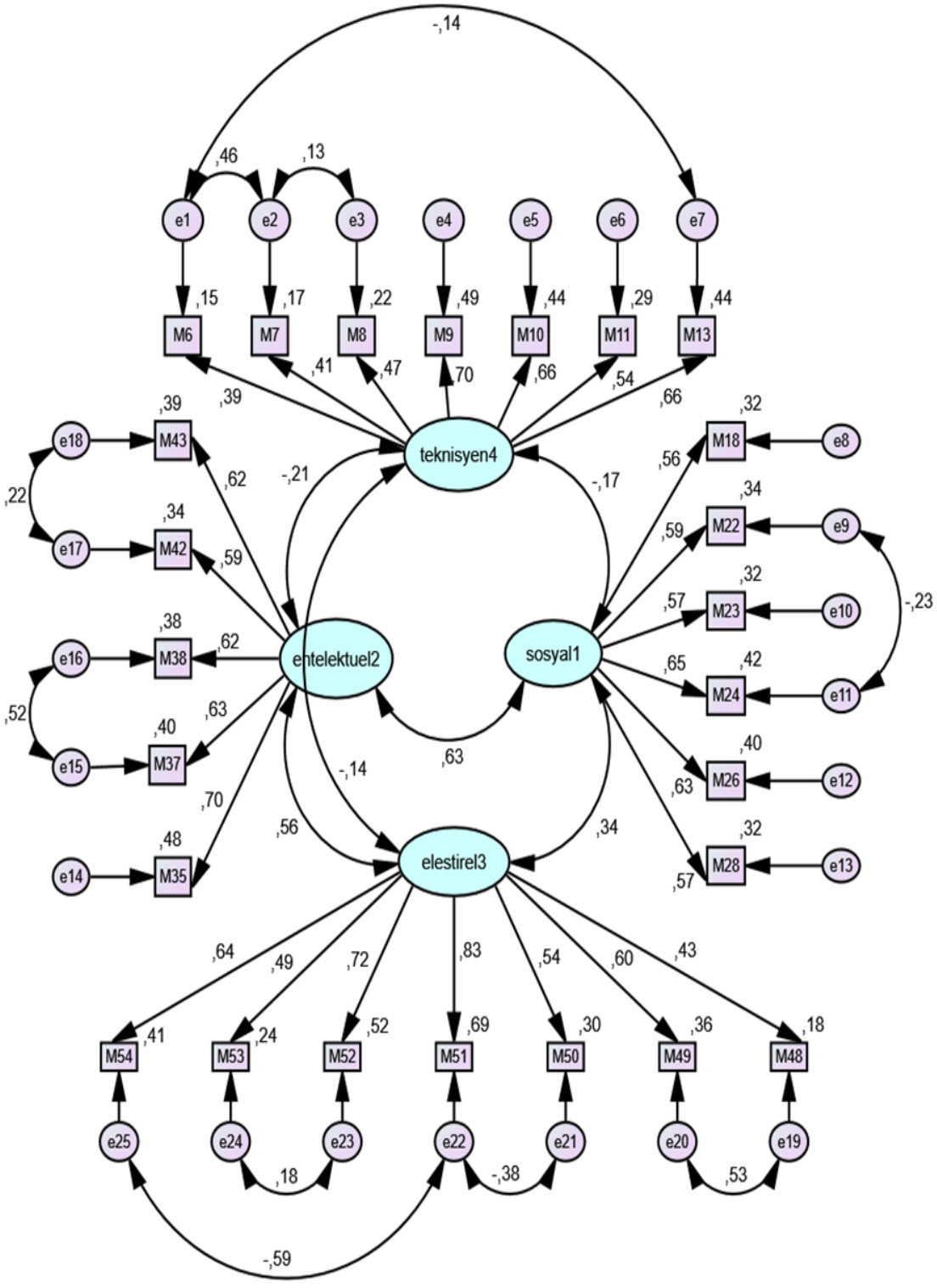
Yapılan DFA sonucunda, maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λi), R^2 ve t değerleri Tablo 22'de verilmiştir. Tablo 22'de verilen maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri incelendiğinde, maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .38 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Değişkenin bulunduğu faktöre katkısını gösteren R^2 değeri incelendiğinde, sosyal öğretmen faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M24, entelektüel öğretmen faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M35, eleştirel öğretmen faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M51, teknisyen öğretmen faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok M9 gözlenen değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Maddelerin t değerleri 4.75 ile 8.98 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .001 düzeyinde manidardır. Ayrıca maddelere ait standartlaştırılmış faktör yük değerleri ile modelde bulunan tüm yolların istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22. *Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi), R^2 ve t Değerleri*

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λi)	R^2	t	p
Sosyal Öğretmen	M18	.56	.31	1.00	.001
	M22	.58	.34	7.04	
	M23	.56	.32	7.17	
	M24	.65	.42	7.56	
	M26	.63	.40	7.68	
	M28	.56	.32	7.15	
Entelektüel Öğretmen	M35	.69	.48	1.00	.001
	M37	.63	.40	8.60	
	M38	.61	.38	8.40	
	M42	.58	.34	7.97	
	M43	.62	.38	8.43	
Eleştirel Öğretmen	M48	.42	.18	1.00	.001
	M49	.59	.35	8.98	
	M50	.54	.29	5.81	
	M51	.82	.68	6.77	
	M52	.71	.51	6.98	
	M53	.49	.24	5.89	
	M54	.64	.41	6.25	
Teknisyen Öğretmen	M6	.38	.15	1.00	.001
	M7	.41	.17	6.01	
	M8	.46	.21	4.75	
	M9	.69	.48	5.46	
	M10	.66	.44	5.39	
	M11	.53	.29	5.05	
	M13	.66	.43	5.17	

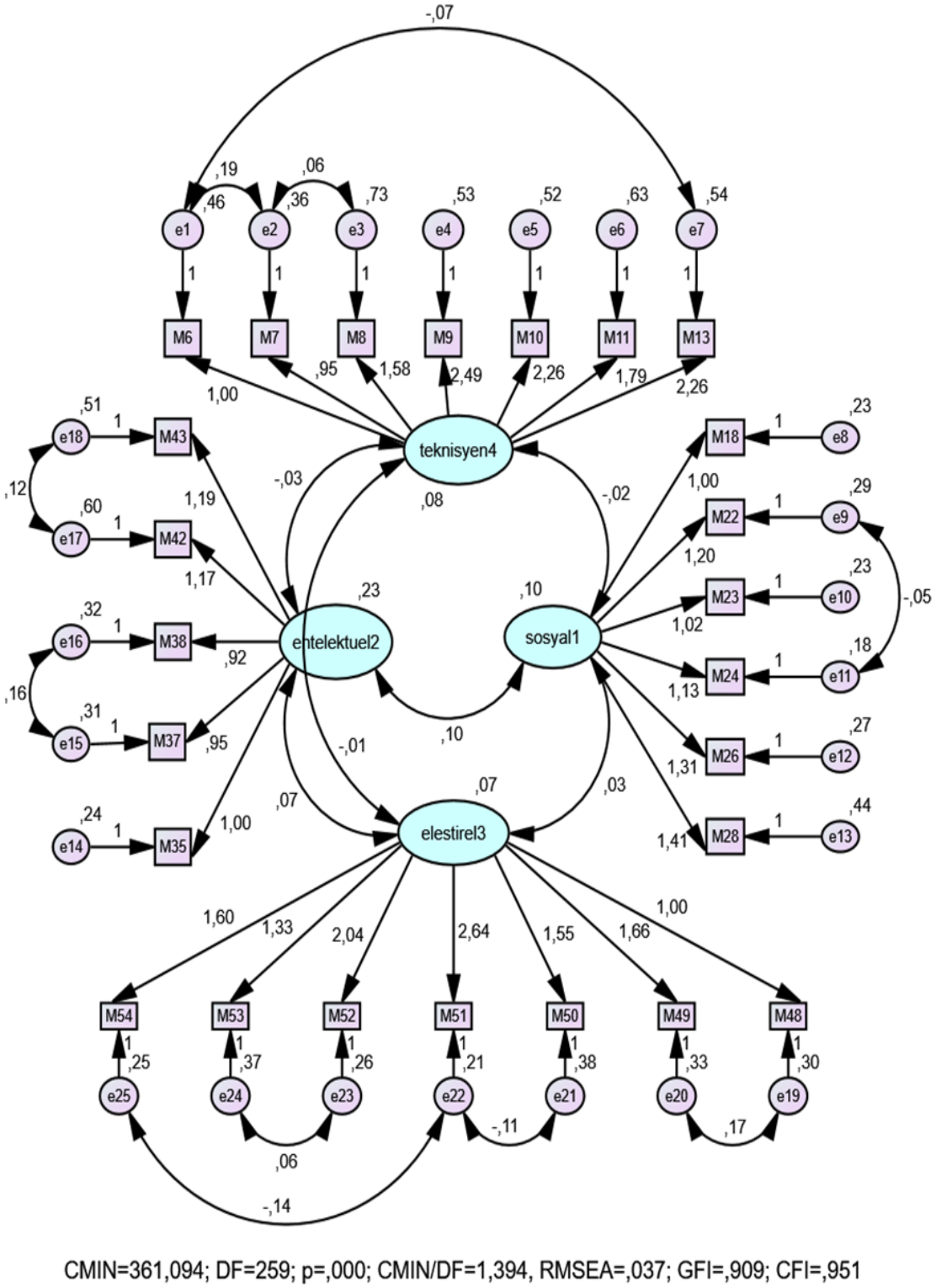
ÖMKTÖ'nün DFA sonucuna ilişkin yol şeması Şekil 7'de verilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde, modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ve bu uyum indeksi değerlerine göre ÖMKTÖ'nün kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Şekil 7. *ÖMKTÖ'nün DFA Sonucuna İlişkin Yol Şeması*



DFA ile ulaşılan modelin bir diğer sınama şartı olan hata varyansları, yol şeması üzerinde Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. *ÖMKTÖ'ye İlişkin Hata Varyansları*



CMIN=361,094; DF=259; p=,000; CMIN/DF=1,394, RMSEA=,037; GFI=,909; CFI=,951

Şekil 8 incelendiğinde, modelin yol şeması üzerinde, maddelerin hata varyansları görülmektedir. En yüksek hata varyansının .73 ile teknisyen öğretmen faktöründe M8'de (3.madde) olduğu görülmektedir. Diğer hata varyansları .18 ile .73 arasında değişmektedir. Modelin hata varyansları açısından uygun olduğu görülmektedir.

Modelde tanımlanan düzeltme indeksleri incelendiğinde, bazı gözlenen değişkenlerin birbiriyle daha yakından ilişkili olduğu görülmüş, bu nedenle hata varyanslarının ilişkilendirilmesine karar verilmiştir. Düzeltme indesklerinde en yüksek değere sahip olan 10 madde çifti seçilmiş (1. faktörde 1-2, 1-7, 2-3; 2.faktörde 9-11; 3. Faktörde 15-16, 17-18; 4. Faktörde 19-20, 21-22, 22-25 ve 23-24) ve bu maddelerin hata varyansları ilişkilendirilerek, modeller yeniden test edilmiştir. Hata varyansları ilişkilendirilen bu 10 madde çifti, aynı faktörler altında gözlenen değişkenlerdir. Maddeler içerikleri açısından incelendiğinde, birinci faktörde "karar verme" ile " kararların uygulanması", "karar verme" ile "programların dışına çıkmama", "kararların uygulanması" ile "bilgi aktarmak" maddeleri; ikinci faktörde "toplumsal konularla ilgili etkinliklere katılma" ile "velilerle iyi iletişim" maddeleri; üçüncü faktörde "felsefi olarak değerlendirme" ile "disiplinlere göre değerlendirme", "sanat dallarına ilgi" ile "bilimsel toplantı ve kongrelere katılım" maddeleri; dördüncü faktörde "meslektaşlarına düşüncelerini açıkça söyleme" ile "okulun işleyişi ile ilgili düşüncelerini söyleme", "alınan kararların uygulanmasını takip" ile "uygulamaları gerçekleştirme", "uygulamaları gerçekleştirme" ile "yenilikleri sorgulama", "otoriteleri sorgulama" ile "bağımsız hareket etme" maddeleri anlamsal açıdan yakın olmaları nedeniyle ilişkilendirme önerileri anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik analizlerinden sonra, güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayıları ve alt boyutlarının Cronbach alpha içtutarlılık katsayıları incelenmiştir. ÖMKTÖ'nün güvenirliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23'te ifade edildiği gibi, ÖMKTÖ'nün birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları .44-.51 arasında, ikinci faktör olan entelektüel öğretmen için .51-.62 arasında, üçüncü faktör olan eleştirel öğretmen için .40-.73 arasında, dördüncü faktör olan teknisyen öğretmen için .41-.58 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayısı .30 ve daha yüksek olan maddeler, ayırt edicilik gücü yüksek olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Analiz sonuçlarına göre, madde-toplam korelasyon katsayılarının yüksek olmasına dayanılarak, maddelerin iç tutarlılığının ve ayırt edilicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir. ÖMKTÖ'nün birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktörüne ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Bu katsayı sırasıyla ikinci faktör olan entelektüel öğretmen için .79; üçüncü faktör olan eleştirel öğretmen için .82; dördüncü faktör olan teknisyen öğretmen için .78'dir. Özetle dört faktörün iç tutarlılık

katsayılarının .74-.82 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 23. *ÖMKTÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktörler	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
Sosyal Öğretmen	M18	.51	.74
	M22	.44	
	M23	.49	
	M24	.48	
	M26	.50	
	M28	.51	
Entelektüel Öğretmen	M35	.62	.79
	M37	.62	
	M38	.62	
	M42	.51	
	M43	.57	
Eleştirel Öğretmen	M48	.56	.82
	M49	.61	
	M50	.48	
	M51	.63	
	M52	.73	
	M53	.40	
	M54	.58	
Teknisyen Öğretmen	M6	.41	.78
	M7	.47	
	M8	.49	
	M9	.56	
	M10	.58	
	M11	.53	
	M13	.51	

ÖMKTÖ'nün faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. ÖMKTÖ'nün faktörleri arasındaki ilişkiler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *ÖMKTÖ'nün Faktörleri Arasındaki İlişkiler*

Faktör	1	2	3	4
1. Sosyal Öğretmen	-			
2. Entelektüel Öğretmen	.70**	-		
3. Eleştirel Öğretmen	.58**	.66**	-	
4. Teknisyen Öğretmen	-.00	-.00	.01	-

Not. ** p<.01

Tablo 24 incelendiğinde, analiz sonucuna göre, sosyal öğretmen ile entelektüel öğretmen arasında (r= .70) pozitif ve yüksek düzeyde; sosyal öğretmen ile eleştirel öğretmen arasında (r=.58) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Entelektüel öğretmen ile eleştirel öğretmen arasında (r=.66) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Teknisyen öğretmen ile diğer faktörler arasında p>.01 olması nedeniyle anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sonuç olarak geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, dört faktör ve 25 maddeden oluşan ÖMKTÖ geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü olan sosyal öğretmen faktöründe 6 madde, ikinci faktörü olan entelektüel öğretmen faktöründe 5 madde, üçüncü faktörü olan eleştirel öğretmen faktöründe 7 madde, dördüncü faktörü olan teknisyen öğretmen faktöründe 7 madde yer almaktadır. ÖMKTÖ, 5'li likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için "1= *Hiçbir zaman, 2= Çok nadir, 3= Bazen, 4= Çoğunlukla, 5= Her zaman*" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, öğretmen kimliği tipolojisi olarak o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin entelektüel öğretmen boyutundan alınan puanın diğer boyutlara göre yüksek olması, öğretmenlerin daha fazla entelektüel kimliğe uygun davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

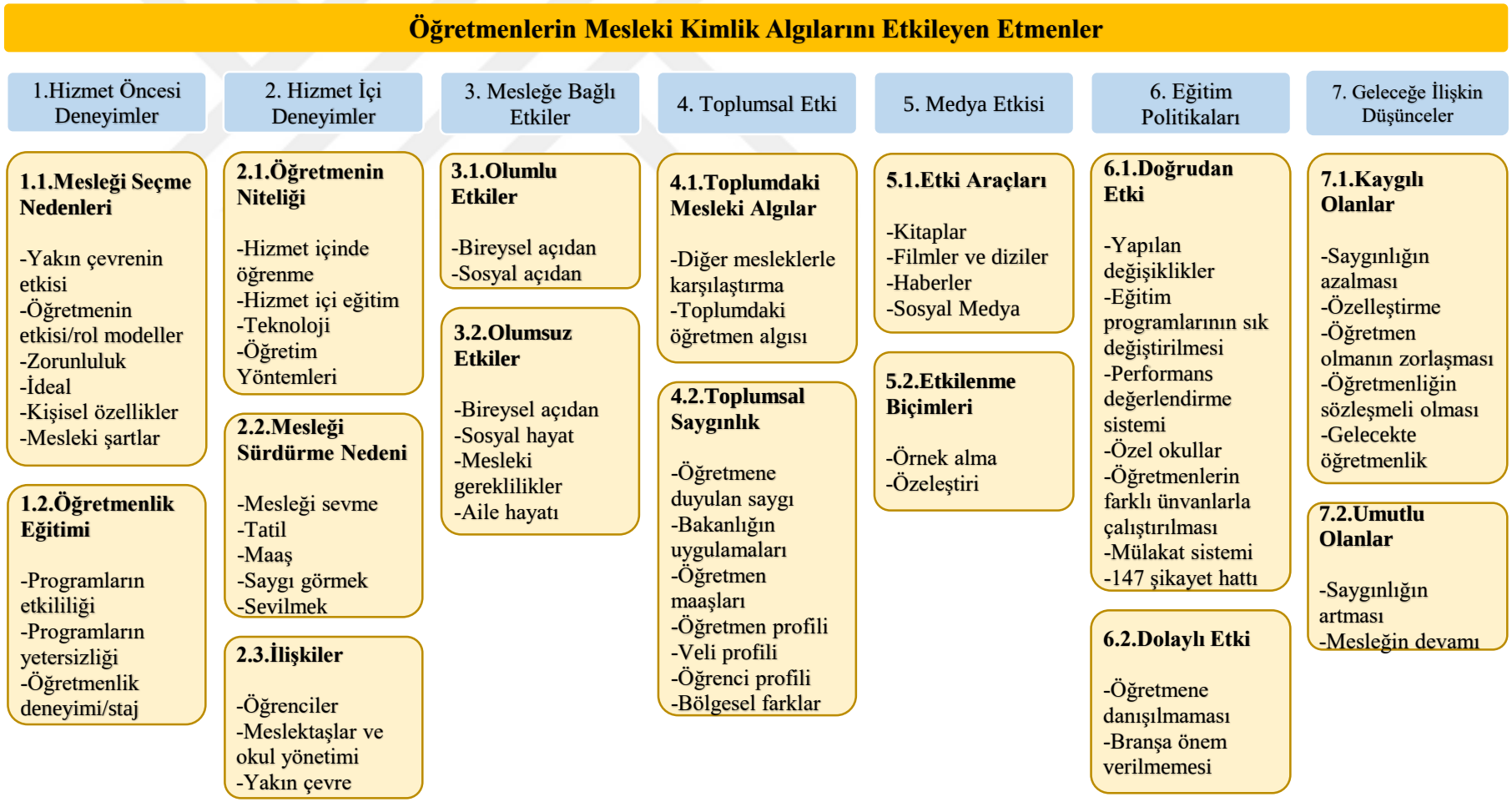
Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenleri, mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenleri ve kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen algılarına bağlı olarak ulaşılan yapı, Şekil 9'da ortaya konmuştur. Verilerin analizi ile ulaşılan kodlar, kodların birleşmesiyle oluşan kategoriler ve kategorilerin birleşmesiyle elde edilen temalar bu yapıda gösterilmiştir.

Şekil 9 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin 7 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar "hizmet öncesi deneyimler, hizmet içi deneyimler, mesleğe bağlı etkiler, toplumsal etki, medya etkisi, eğitim politikaları, geleceğe ilişkin düşünceler" olarak belirlenmiştir. Bölümün devamında, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiş, ortaya konan yapıda yer alan temalar, kategoriler ve kodlar öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

Şekil 9. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler*



4.1.1. Hizmet Öncesi Deneyimler

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden birincisi "hizmet öncesi deneyimler" olarak adlandırılmıştır. Hizmet öncesi deneyimler teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında hizmet öncesinde geçirdikleri yaşantılarının etkili olmasının belirlenmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu temada öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu, öğretmenlerin mesleği seçmelerinde etkili olan kişiler, sebepler ya da koşullar ile hizmet öncesinde öğretmenlik eğitimi sürecinde yaşadıklarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "hizmet öncesi deneyimler" teması, "mesleği seçme nedenleri" ve "öğretmenlik eğitimi" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 25'te hizmet öncesi deneyimler temasını oluşturan kategoriler ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 25. *Hizmet Öncesi Deneyimler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Hizmet Öncesi Deneyimler	Mesleği seçme nedenleri	Yakın çevrenin etkisi
		Öğretmen etkisi/rol modeller
		Zorunluluk
		İdeal
		Kişisel özellikler
		Mesleki şartlar
	Öğretmenlik eğitimi	Programların etkililiği
		Programların yetersizliği
		Öğretmenlik deneyimi/staj

4.1.1.1. Mesleği Seçme Nedenleri. "Hizmet öncesi deneyimler" teması altında bulunan "mesleği seçme nedenleri" kategorisinde; yakın çevrenin etkisi, öğretmen etkisi/rol modeller, zorunluluk, ideal, kişisel özellikler ve mesleki şartlar kodlarına ulaşılmıştır.

Ailenin ve yakın akrabaların etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö04: "Ailemde öğretmen baya var: ablam, teyzem, eniştem. Bir şekilde yaşantılarından etkilenmiş olabilirim."

Ö07: “Ailem öğretmenliğe yöneltti. Öyle öğretmenliği seçtim.”

Ö18: “Teyzem öğretmendi. Onun etkisiyle, küçüklükten beri sen öğretmen olmalısın öğütleri ile öğretmenlik mesleğine karşı sempati duymaya başladım.”

Öğretmenler, aile üyeleri veya yakın akrabaları içinde öğretmenlerin olduğunu ve onlardan etkilendiklerini belirtmişler, ailenin ve yakın akrabalarının desteği ve yönlendirmesinin mesleği seçmelerinde etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğini seçmede rol model olarak geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları öğretmenlerin etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö19: “İlkokul öğretmenimi severdim. Onun çalışmaları hoşuma gidiyordu. Çok güzel, kendine bakan, öğrencileriyle çok ilgilenen bir öğretmendi. İdolümdü, rol model oldu.

Ö04: “Lisede bir İngilizce öğretmenim vardı. Onu model aldım. Ders anlatmıyordu, şov yapıyordu. Ben onu ders dinler gibi değil de bir tiyatro izler gibi izliyordum.”

Ö07: “Lisede dersime giren matematik, fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerim nedeniyle sayısaldan soğudum. İngilizce öğretmenim ise harika bir öğretmendi. Sadece ondan dolayı yabancı dil bölümüne geçtim.”

Ö13: “Beden eğitimi öğretmenimiz vardı. Çok şekil giyinen, kendine çok iyi bakan bir kadındı. Beden eğitimi profilini hep öyle gördüm. Hocam sizin sayenizde seçtim dedim.”

Öğretmenler, ilkokul, ortaokul veya lisede onları etkileyen, sevdikleri, rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınavda alınan puan nedeniyle zorunlu olarak öğretmenlik mesleğini seçmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Öğretmenliği bilinçli seçtiğimi söyleyemem. Biraz tesadüf eseri öğretmen olduk diyebilirim. İşin açığı üniversite hazırlıkta aldığımız puan da bunu belirledi. Puan doğrultusunda tercih yaptım.”

Ö03: “Öğretmenlik seçimi mecburiyetten. İdealimiz mühendislik okumaktı ama aldığım puanla ancak Eğitim Enstitüsü’ne girebildim.”

Öğretmenlerin bir kısmı, başka mesleklerin hayalini kurduklarını, öğretmenlik mesleğini sınav sonucuna bağlı olarak zorunluluktan seçtiklerini ifade etmişlerdir.

İdeali olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö08: “Hep hayalim öğretmen olmaktı. Başka bir meslek düşünmemiştim aslında. İdealim öğretmenlikti.”

Ö11: “Küçüklükten beri hep sorduklarında öğretmen olmak istiyorum derdim. İdealim buydu.”

Ö16: “Liseden itibaren istiyordum öğretmenliği. İdealim hep öğretmenlikti.”

Öğretmenlerin bir kısmı, küçük yaşlardan ititbaren hep öğretmen olmayı hayal ettiklerini, öğretmenliği çok sevdiklerini, bu nedenle idealindeki mesleği seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Kişisel özelliklerine uygun olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: “Öğrenmeyi çok seviyorum, meraklıyım. Öğrendiklerimi öğretmeyi de çok seviyorum. O yüzden ideal olarak ve kendime yakıştığını düşündüğüm için öğretmenliği tercih ettim.”

Ö08: “Kendime çok uygun bir branş seçtim. Yapısal özelliklerime çok uyuyor.”

Ö11: “Ben öğretmenliği meslek olarak görmüyorum, zaten normal hayatta da böyle bir insanım. Bir insana bir şeyler anlatmak, yol göstermek benim için bir hayat tarzı.”

Ö12: “Çocuklara karşı büyük bir ilgim var benim. Sonrasında da yeteneğimin müziğe olduğunu keşfettik. Yeteneğimle ilgimi birleştirdik.”

Öğretmenler, öğrenmeye meraklı olma, öğretmeyi sevme, çocukları sevme, branştaki başarısı gibi kişisel özelliklerinin öğretmenlik mesleğine çok uygun olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Mesleki şartların uygunluğu nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö02: “Çalışma koşullarına, atanma garantisine bakıyorduk. O zaman mezun olanlar atanıyordu sürekli. O garantinin olması önemli bir faktördü. Atanma sorunu yoktu.”

Ö06: “Bir an önce mesleğe atılıp kadrolu olarak devlette çalışmak istediğim için öğretmenliğe karar verdim.”

Öğretmenler, bir an önce mesleğe atılmak istedikleri ve kadrolu olarak devlette çalışma, atama garantisi gibi mesleki şartların uygunluğu nedeniyle bilinçli olarak öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir.

4.1.1.2. Öğretmenlik Eğitimi. “Hizmet öncesi deneyimler” teması altında bulunan “öğretmenlik eğitimi” kategorisinde; programların etkililiği, programların yetersizliği ve öğretmenlik deneyimi/staj kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlik eğitimi aldıkları programların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö04: “Üniversitede aldığım eğitimin, özellikle çocuklara yabancı dil eğitiminde müthiş geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü hiçbir şey bilmiyormuşum, onu öğrendim. Üniversitede hem teorik hem de uygulamalı eğitim aldık. Kesinlikle faydasını gördüm, memnunum.”

Ö15: “Üniversitede aldığım eğitim bana faydalı oldu. Öğretmenlerimiz iyiydi, materyaller, imkanlar iyiydi. O yönden kendimizi geliştirdik. Sıkıntı yaşamadım alan konusunda.”

Ö17: “Üniversitenin eğitimi gerçekten kaliteliydi. Zaten güzel sanatlar lisesinde aldığım temel bilgilerin üstüne eklediklerim oldu. Üniversitede işe daha profesyonel boyutta baktık. Bazı öğretmenlerimiz okullara gidince neler beklediğini kendi tecrübelerinden bize aktarıyorlardı. Oradaki bilgiler çok faydalı oldu.”

Öğretmenlerin bir kısmı, üniversitede aldıkları eğitimin kendileri için faydalı olduğunu, bilgi ve beceri yönünden alanlarında kendilerini geliştirdiklerini, üniversitede donanımlı olarak yetiştiklerini ve öğrendikleri bilgileri halen kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlik eğitimi aldıkları programların yetersizliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Sınıfımla başbaşa kaldığımda, aslında hiçbir şey öğretilmediğini gördüm. Üniversitenin çok bir şey kattığını düşünmüyorum… Öğretmenlikle ilgili çok fazla bir şey görmüyoruz. 1. ve 2. Sınıfta zaten lise 4, lise 5 gibi oluyor. Son 2 yılda da mesleki derslere biraz ağırlık veriliyor ama bunlarda sadece kağıt üzerinde kalıyor. Hiçbir uygulama yok, hiçbir pratik yok.”

Ö02: “Ben üniversite eğitiminin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Entellektüel bir boyutumuz olmadı bizim. Öğretmenlik böyle olmamalı. Çok daha donanımlı, farklı olmalıyız. Fakülteye gittikten sonra bir şey farketmedi, çok boyutlu yetişmedik.”

Ö13: “Çok fazla bilgi aldık ama 4.sınıfa gelince stajda yıllık veya aylık plan yapmayı bile bilmiyoruz.”

Ö18: “Staj kısmı daha verimliydi aslında, teorik kısmında bence hocalar çok etkili değildi. Herkes sırf sınava yönelik ders veriyordu. Sınav odaklı, sınavda şu konular çıkacak alın notları mantığındaydı çoğu zaman.”

Öğretmenlerin bir kısmı, üniversitede aldıkları eğitimin kendileri için faydalı olmadığını, üniversitede sınav odaklı eğitim verildiğini, bu nedenle donanımlı bir öğretmen olarak yetişmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik deneyimi/staja ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö03: “Eğitim Enstitüsü’nde bizi staja götürürlerdi mezun olmaya yakın. O stajda önce birleştirilmiş sınıflarda ders verdirirlerdi. Planları, programları, nasıl derse girileceğini, neler yapılacağını nasıl planlanacağını öğretirlerdi. Ondan sonra bir de merkezi okula götürürlerdi. Benim 1 ay stajım var bu şekilde.”

Ö12: “Staja gidince, birçok şeyi ilk defa yaşıyorsun. Onların faydası oluyor.”

Ö20: “Bizim meslekte uygulama önemli. Uygulama ile teorik bilgi arasında çok fark var. Dolayısıyla üniversitede uygulamanın biraz daha arttırılması daha verimli olabilir.”

Ö02: “Mesleki yaklaşımla ilgili pratikte çok bir şey görmedik. Staj dönemi oldu kısa süre ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hep kitap üzerindeydi çoğu şey. Kitap üzerinde sadece mesleki anlamda birtakım teorik şeyler öğrendik. Onlar çok da anlamlı, gerekli değil.”

Üniversitedeki öğretmenlik deneyimine/staja ilişkin öğretmenlerin bir kısmı olumlu yönde görüş bildirmiş, stajın çok faydalı olduğunu ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise olumsuz yönde görüş bildirmiş, çok fazla teorik bilgi olmasına karşın uygulamanın yetersiz olduğunu, uygulama süresinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.1.2. Hizmet İçi Deneyimler

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden ikincisi "hizmet içi deneyimler" olarak adlandırılmıştır. Hizmet içi deneyimler teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında hizmet içinde mesleğini yaparken geçirdikleri yaşantıların ve kurdukları ilişkilerin etkili olmasının belirlenmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu temada öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucu, öğretmenlerin niteliğini etkileyen etmenlere, mesleği sürdürme nedenlerine ve çevresi ile kurdukları ilişkilere odaklanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "hizmet içi deneyimler" teması, "öğretmenin niteliği", "mesleği sürdürme nedeni" ve "ilişkiler" olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 26'da hizmet içi deneyimler temasını oluşturan kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 26. *Hizmet İçi Deneyimler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Hizmet İçi Deneyimler	Öğretmenin Niteliği	Hizmet içinde öğrenme
		Hizmet içi eğitim
		Öğretim yöntemleri ve teknoloji
	Mesleği Sürdürme Nedeni	Mesleği sevme
		Tatil
		Maaş
		Saygı görmek
		Sevilmek
	İlişkiler	Öğrenciler
		Meslektaşlar ve okul yönetimi
		Yakın çevre

4.1.2.1. Öğretmenin Niteliği. "Hizmet içi deneyimler" teması altında bulunan "öğretmenin niteliği" kategorisinde hizmet içinde öğrenme, hizmet içi eğitim, öğretim yöntemleri ve teknoloji kodlarına ulaşılmıştır.

Hizmet içinde öğrenmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö20: "Öğretmenliği ben daha sonra öğrendiğimi düşünüyorum. Üniversitedeki bilgilerimin çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum."
>
> Ö06: "Mesleğe başladığın zaman eğitim bir yana, sınıf apayrı."
>
> Ö09: "Biz mesleğe başladıktan sonra tecrübe edinmeye başladık. Birleştirilmiş sınıf nedir, bilmiyorduk. Erzurum'da başladım ben. 80 kişilik birleştirilmiş bir sınıf, ne yapacağımızı şaşırdık. Çevre köylerde öğretmen arkadaşlar var işte onlardan neler yapacağımıza, planlara bakarak bir şeyler yapmaya çalıştık."
>
> Ö10: "Tamamen uygulamaya geçtiğimizde öğreniyoruz birçok şeyi."

Öğretmenler, üniversitede alınan eğitim ile mesleğe başladıklarında zorlandıklarını, üniversitede teorik eğitimin fazla olması nedeniyle uygulamaya dönük yeterli bilgi edinemediklerini dile getirmişler ve mesleğe ilişkin birçok şeyi mesleğe başladıktan sonra öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö01: "Bu mesleği geliştirmek istiyorsak bence öğretmenlere sık sık seminer verilmeli ama şu anda verildiği gibi değil. Uygulamalı olmalı. Birbirimizi görebileceğimiz, arkadaşlarımızın bizi değerlendirebileceği, bizim arkadaşlarımızı değerlendirebileceğimiz ortamlar olmalı. Bu şekilde öğretmenin kalitesini geliştirebiliriz diye düşünüyorum."
>
> Ö09: "Yeni gelişmeler olduğunda Milli Eğitim, her ay ya da şu seminer dönemlerinde hizmet içi eğitime almalı öğretmenleri. Neyin değiştiğini, neyin değişmediğini fark edemiyoruz, takip edemiyoruz. Bunun takip edilmesi için bence her yıl seminere alınıp neler değişti, neler gelişti en azından bunların konuşulması gerekir diye düşünüyorum."

Öğretmenler, öğretmenin niteliğini arttırmak, öğretmenleri yeni gelişmelerden haberdar etmek için hizmet içi eğitimlerin sık sık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitimlerin günümüzdeki haliyle değil, öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim içinde oldukları, uygulamaya dönük bir çerçevede verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretim yöntemleri ve teknolojiye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö20: "Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorum, biraz daha oyunlaştırarak öğrencileri sürece dahil etmeye çalışıyorum."
>
> Ö01: "Hiçbir zaman ezberletmek üzerine yoğunlaşmam. Montessoriciyim, uygulamaya yönelik işleri daha çok seviyorum."
>
> Ö02: "Öğretim metotları açısından onları tazeleyip güncel metotları takip etmek gerekiyor. Çünkü zaman ve anlayışlar değişiyor. Çocuklar da değişiyor."
>
> Ö05: "Akıllı tahtayı kullanmayı, öğrencilere bir şeyler izletmeyi, dinletmeyi severim. İngilizce filmler ya da İngilizce alt yazılı filmler izletirim. Dil öğretimi şu dönemde teknolojisiz mümkün değil."
>
> Ö08: "En çok zorlandığım konu, teknoloji ile aramın bozuk olması. Bu gelişen çağa teknoloji konusunda ayak uyduramadım biraz. Ama belki branşımın da onda etkisi var çünkü biz hep yaparak yaşayarak, el becerisine ağırlık veriyorduk…Akıllı tahta mesela, tamam çok iyi ama çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini çok etkiledi. Teknolojide bir yere kadar, yaşayarak öğrenmek lazım."

Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini seçmek, onları sürece dahil etmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını, ezber yerine Montessori etkinlikleri, oyunlaştırma gibi uygulamaya dönük yöntemlerle yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmişler; öğretim yöntemleri açısından bilgileri güncel tutmanın gerekliliğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları sınıfta ve öğrenme süreçlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler yeni teknolojilere fazla ayak uyduramadıklarını, özellikle akıllı tahtaların sınıfta kullanılması ile birlikte öğrenme süreçlerinde aktifliğin, yaparak yaşayarak öğrenmelerin azaldığını dile getirmişler ve akıllı tahtanın çok kulllanılmasını eleştirmişlerdir.

4.1.2.2. Mesleği Sürdürme Nedeni. "Hizmet içi deneyimler" teması altında bulunan "mesleği sürdürme nedeni" kategorisinde mesleği sevme, tatil, maaş, saygı görmek ve sevilmek kodlarına ulaşılmıştır.

Mesleği sürdürme nedeni olarak mesleği sevmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö01: "İlk başta ben bu işi yaptığım için mutlu oluyorum. Mutlu olduğum için de sürdürmek benim için ve sağlığım için bence olumlu bir şey. Bu iş sevilmeden yapılacak bir iş değil."
>
> Ö19: "Mesleğimi seviyorum, tiyatrocular der ya bir kere sahne tozunu yuttun mu ordan inemiyorsun. Bir kere o derse girip çocukların sevgiyle bakan gözlerini, bir çocuğa dahi dokunduğunuzda neler değiştirdiğinizi farkettiğinizde bu mesleği bırakamıyorsunuz."
>
> Ö03: "Mesleği sürdürmemdeki en büyük etken mesleği sevmem."

Öğretmenler, mesleğe olan sevgilerini öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Yaptıkları işten mutlu olduklarını, mesleği sevdiklerini, öğretmenlik mesleğinin sevilmeden yapılmayacağını dile getirmişlerdir.

Tatile ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö05: "Tatil imkanının olması etkili. Tatiller pozitif bir pekiştireç bizim için."
>
> Ö18: "Tatil, tabiki etken, benim gibi gezmeyi seven bir insan için. Başka bir meslekle uğraşsaydım bu kadar çok gezmeye zaman ayıramazdım."
>
> Ö20: "Kafamızı dinlendirmemiz gerekiyor o nedenle olması gereken bir ödül bu öğretmene."
>
> Ö11: "Tatil bir etken değil."
>
> Ö01: "Tatili var ben bu mesleği seçeyim diye aklıma gelmedi. Hatta yaz döneminde çoğu zaman sıkılıyorum. Çünkü çok uzun bir zaman dilimi oluyor. Kendimi de meslekten uzaklaşmış olarak görüyorum."

Öğretmenlerden bazıları tatili öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak belirtmiş ve dinlenmek için tatilin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tatili, yorucu bir eğitim döneminden sonra gelen ödül, pekiştireç olarak nitelemişler. Bazı

öğretmenler ise tatilin mesleği seçmesinde ve sürdürmesinde etkili olmadığını, hatta uzun tatillerde sıkıldıklarını ve meslekten uzaklaştığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Maaşa ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö07: "Garanti maaş olması… Ben çok esnaflık yapabilecek bir insan değilim. Kendimi işe vereyim, parayı çok düşünmeyeyim. O nedenle düzenli bir gelirimin olması tabiki etken."

Ö18: "Maaş bir etken kesinlikle, günümüz şartlarında mecburuz."

Ö19: "Mesleği devam ettirmemin en önemli sebebi maddiyat."

Ö05: "Maaş için yapılmaz, fedakarlık mesleği öğretmenlik."

Ö17: "Mesleği sürdürmemdeki etken benim için maaş değil. Biz öğretmen olurken bunları hiç düşünmedik, maaşı var, tatili var 2 ay gibi."

Öğretmenlerden bazıları maaşı, öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak belirtmiş, düzenli bir gelirlerinin olmasının günümüz şartlarında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bazıları ise öğretmenlik mesleğinin bir fedakarlık mesleği olması nedeniyle maaş için yapılmayacağını, dolayısıyla maaşın etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Mesleği sürdürme nedeni olarak saygı görmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö07: "Saygı görmek de bir etken. Öğretmen olduğumuzu öğrendiğinde çok saygılı yaklaşanlar oluyor. Tabiki bu insanın hoşuna gidiyor."

Ö06: "Saygı görmek kesinlikle bir etken."

Ö10: "Öğrencilerden, velilerden saygı görmek etkili tabiki."

Öğretmenler saygı görmeyi, öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden, velilerden, toplumdan saygı görmenin önemli olduğunu ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Mesleği sürdürme nedeni olarak sevilmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö18: "Sevilmek çok büyük bir etken. Özellikle öğrencilerin masumca sarılmaları ya da seni çok seviyorum öğretmenim, seni hiç unutmayacağım demeleri bile bence bu mesleği devam ettirmek için yeterli bir etken."

Ö07: “Sevilmek daha önemli. Ben buradan 5 kez tayin istedim, her tayin istediğimde depresyona giriyorum. Öğrenciler tayin istediğimi biliyor, çok üzülüyorlar. Ben onları bırakmak istemiyorum. Bunlar beni daha çok etkiliyor.”

Öğretmenler sevilmeyi, öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından sevilmenin, mesleği sürdürmek için yeterli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

4.1.2.3. İlişkiler. “Hizmet içi deneyimler” teması altında bulunan “ilişkiler” kategorisinde öğrenciler, meslektaşlar ve okul yönetimi, yakın çevre kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerle ilişkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö20: “İlgiliyim, onlara zaman ayırıyorum her birine. Eve gittiğinde birisinin huzursuzluğu, başarısızlığı yüzünden ben uykumu kaçırabiliyorum. Genel olarak iyi, biraz da disiplinli görürler beni. Çekindiklerini de biliyorum. Hepsine güler yüz gösterince ya da hepsine kızgın ya da disiplinli tavır gösterince daha sonra bunun olumsuzluğunu yaşayabiliyoruz.”

Ö18: “Her zaman enerjik olmaya, enerjimi çocuklara yansıtmaya çalışırım. Öğrencilerimle birlikteyken daha merhametliyim. Hepsine aynı özveriyi göstereyim diye uğraşıyorum.”

Ö17: “Girdiğim her sınıfta aynı heyecanı veya mutluluğu yaşayamıyorum. Bazı sınıflarda çok keyifli ders işliyoruz ama bazı sınıflara giriyoruz sürekli problem, öğrencilerin problemleri, ergenliğe geçiş dönemlerindeki o asabiyet veya müzik dersini hafife almaları gibi bunları dengede tutmaya çalışıyorum. Hepsi bir değil.”

Ö13: “Öğretmen öğrencilerin gözünde bir idol pozisyonunda, seni rol model olarak görüyorlar."

Ö06: “Onlarla eğleniyorum. Eğlenerek öğreniyoruz, sadece onlar öğrenmiyorlar. Her gün onlar da bana farklı şeyler öğretiyor. Birlikte yaparak yaşayarak öğreniyoruz.”

Öğretmenler öğrencilerle olan ilişkilerinde, öğrencilerine enerjik, ilgili, merhametli, özverili yaklaştıklarını, sevgi gösterdiklerini, güler yüzlü ve gerektiğinde disiplinli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrencinin ruh hallerinin birbirini

etkilediğini söyleyen öğretmenler, bu nedenle bazı sınıflarda keyifli ders işlerken, bazı sınıflarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere rol model olduklarını, birlikte eğlenerek öğrendiklerini ifade eden öğretmenler, öğrencileri mezun olsa da yine öğretmen-öğrenci ilişkisinin normal hayatta da devam ettiğini dile getirmişlerdir.

Meslektaşlar ve okul yönetimi ile ilişkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö12: "Olumlu okul iklimi zaten her şeyin başı. Bir öğretmenle bir öğretmenin arasının, idareyle bir öğretmenin arasının nasıl olduğu çocukları çok etkiliyor. Çalıştığım ortamda huzurlu olmak zorundayım. Okula gelirken bu benim için bir işkence olmamalı. Severek gelmeliyim. Diğer öğretmenlerden biriyle ya da idareyle aram bozulursa bu mümkün olmuyor."

> Ö06: "Okula girdiğin zaman sadece öğrencilerinle de olmuyor. İş arkadaşlarınla, idarenle, velilerinle sürekli bir etkileşim içerisindesin. Onlarla da ilişkilerimiz iyi olduğu müddetçe okula severek geliyoruz. Çalışma ortamındaki huzur etkiliyor kesinlikle."

> Ö18: "İyi ilişkiler içinde olduğun meslektaşlar seni motive ediyor, enerji veriyor. Ama tam tersi kıskanan ya da ben daha iyi öğretmenim modunda olan öğretmenlerle iletişim kurmaktan uzak dururum çünkü onlar negatif bir enerji veriyor. Okul idaresi bütün enerjimi alt üst etmeye yetebiliyor. İdarenin okulda olmadığı günler daha pozitif, enerjik ve mutlu oluyorum. Okul idaresi varken ben kendimi net ifade edemiyorum. Enerjimi, bütün pozitifliğimi aşağıya çekiyor idare. İdarenin olmadığı zamanlarda daha mutlu ve verimli ders işlediğimi düşünüyorum."

Öğretmenler, meslektaşlar ve okul yönetimi ile olan ilişkilerin okuldaki çalışma huzuru açısından çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu okul ikliminin, okulda yaşatılan kültürün ilişkileri etkilediğini dile getirmişlerdir. Çalıştığı ortamda iyi ilişkiler içinde olan, meslektaşları tarafından anlaşıldığını düşünen, saygı çerçevesinde rahat ve özgür olan öğretmenler okula severek geldiklerini, mutlu ve huzurlu olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, meslektaşlar arasındaki yarış ortamının, çalışılan ortamdaki gerginliğin, okul yönetimi ile olan olumsuz ilişkilerin kendilerini olumsuz etkilediğini, bu nedenle okula bile gelmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Yakın çevre ile ilişkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö20: “Saygı duyarlar, severler.”

Ö17: “Arkadaşlar ve akrabalarım tarafından öğretmenliğim beğenilir, yaptığım iş beğenilir.”

Ö08: “Becerikli olarak görüyorlar genelde. Becerim daha çok ön plana çıkıyor.”

Ö07: “Arkadaşlarımdan ‘Bir dur, bir otur, yine mi sen yapıyorsun?, bu kadar iş yapma.’ gibi tepkiler alıyorum. Aktif olarak görüyorlar beni.”

Öğretmenler, yakın çevreleri ile olan ilişkilerinde mesleklerine bağlı olarak saygı ve sevgi gördüklerini, takdir edildiklerini, bilgili ve becerikli olarak görüldüklerini, yaptıkları işin beğenildiğini ifade etmişlerdir.

4.1.3. Mesleğe Bağlı Etkiler

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden üçüncüsü “mesleğe bağlı etkiler” olarak adlandırılmıştır. Mesleğe bağlı etkiler teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında öğretmenlik mesleğinin öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan “mesleğe bağlı etkiler” teması, “olumlu etkiler” ve “olumsuz etkiler” olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 27’de mesleğe bağlı etkiler temasını oluşturan kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 27. *Mesleğe Bağlı Etkiler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Mesleğe bağlı etkiler	Olumlu etkiler	Bireysel açıdan
		Sosyal açıdan
	Olumsuz etkiler	Bireysel açıdan
		Sosyal hayat
		Mesleki gereklilikler
		Aile hayatı

4.1.3.1. Olumlu Etkiler. "Mesleğe bağlı etkiler" teması altında bulunan "olumlu etkiler" kategorisinde, "bireysel açıdan" ve "sosyal açıdan" kodlarına ulaşılmıştır.

Bireysel açıdan olumlu etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö06: "En başta sabırlı olmamı sağladı."

Ö11: "Kesinlikle özgüven kattı. İnsan ilişkilerinde herkese tahammülü öğretti bana. Sabrı öğretti."

Ö13: "Öğretmenliğin vermiş olduğu sorumlulukla kendime daha çok çekidüzen vermeye başladım. Davranış ve tutumlarımda biraz durulmamı sağladı. Mesleğim beni düzenli bir hayat içine soktu."

Ö14: "Lisedeyken çok sinirli bir insandım, çabuk sinirlenirdim. Bunu yavaş yavaş tolere ettim. Bu ailede de hissediliyor, öğretmen olduktan sonra çok değiştin, daha sakin, sabırlı oldun diyorlar. Daha sevgi dolu, daha geniş gönüllüyüm."

Ö08: "Ben her şeye zaman bulabildim. Sabahçı, öğleci çalıştığım dönemlerde hem çocuklarıma zaman ayırabildim, hem iyi bir anne oldum, eş oldum. Ne evimin işini aksattım ne akrabalık ilişkilerimi aksattım."

Ö18: "Kendime daha çok zaman kalıyor. En büyük kazanımı bu. Tam gün çalışmadığım için kendime,evime, aileme daha çok zaman ayırıyorum. Sosyal etkinliklere daha çok zaman ayırabiliyorum. Böylece daha fazla insanla tanışmaya, kaynaşmaya fırsatım oluyor."

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin bireysel anlamda kendilerine daha sabırlı ve sakin olma, özgüvenli, sevgi dolu, tahammüllü olma gibi olumlu yönde birçok katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Meslekleri sayesinde düzenli bir hayat yaşadıklarını; kendilerine, ailesine ve sosyal yaşama daha çok zaman ayırabildiklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal açıdan olumlu etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö12: "Akıl danışan çok oluyor. Otorite olarak görüyorlar biraz da."

Ö06: "Eğer eşiniz de öğretmense arkadaş ortamınızda da genelde öğretmenler oluyor. Öğretmen sohbetleri oluyor. Her şekilde hayatımıza yansıyor."

Ö10: “Öğretmenlik toplumda ne kadar saygınlığı azaltıldı desek de hala saygın bir meslek. Herkesin öğretmen olduğum için ayrı bir saygısı var, ayrı bir değer görüyorum.”

Ö20: “İletişim konusunda daha güçlü olduğumu hissediyorum. İnsanlarla daha sık iletişim kuruyorum. Daha etkili iletişim yöntemleri konusunda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.”

Ö11: “Çok fazla insan tipi gördüm. Farklı okullarda, farklı insanlarla tanışınca bakış açım da değişti insanlara karşı. Tek tip düşünmüyorum artık. O yönden bana bir şeyler kattığını düşünüyorum.”

Ö15: “Değişik insanlar, değişik kültürler tanıyorum çocuklarla beraber. Farklı yörelerden gelen öğretmen arkadaşlar var. Kendi memleketinden dışarı çıkmasan da dışarıdan gelenler sayesinde, o farklı kültürleri tanıyorsun.”

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin sosyal açıdan olumlu etkileri olarak toplumdaki insanlar tarafından bir otorite olarak kabul edildiklerini, model alındıklarını, saygı gördüklerini ve hemen her konuda akıl danışanların çok olduğunu belirtmişlerdir. Çevrelerinde öğretmen arkadaşlarının çok olduğunu ve öğretmenlerden oluşan arkadaş grupları sayesinde değişik insanlar, değişik kültürler tanıdıklarını; farklı yerlerde, farklı insan tipleri ile karşılaşmanın bir sonucu olarak insan ilişkileri ve iletişim konusunda daha güçlü olduklarını ifade etmişlerdir.

4.1.3.2. Olumsuz Etkiler. “Mesleğe bağlı etkiler” teması altında bulunan “olumsuz etkiler” kategorisinde, “bireysel açıdan, sosyal hayat, mesleki gereklilikler” ve “aile hayatı” kodlarına ulaşılmıştır.

Bireysel açıdan olumsuz etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö18: “Siyasi görüşünü net bildiremiyorsun, bu bence devlet memuru olmanın en büyük sıkıntısı. Bu yüzden hep kendimi kısıtlamak zorunda kalıyorum. Özgürce düşüncelerini ifade edememek, öğretmenliğin en büyük dezavantajı.”

Ö07: “Okuldan çıkınca öğretmenlik rolüme devam ediyorum sanırım.”

Ö02: “Toplumda genel yargı öğretmenlik tatili çok, rahat gibi görülse de yoran ve yıpratıcı bir meslek.”

Ö14: “Sürekli gürültüye maruz kalmaktan ve çocukların çok sesli olmasından, yüksek sese tahammül sınırım azaldı.”

Ö15: “Olumsuz anlamda hani öğretmen hastalığı diyorlar ya farenjit var, alerjik astım var bende. Çocukların koşturmaları, sınıftaki toz toprak haliyle etkiliyor. Kışın özellikle hasta oluyoruz.”.

Öğretmenler bireysel açıdan mesleğe bağlı olumsuz etkiler olarak, özgürce düşüncelerini söyleyemediklerini, günlük hayatta da öğretmen rolünden çıkamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenliğin yorucu ve yıpratıcı bir meslek olduğunu dile getiren öğretmenler, yüksek sese hassasiyet, obsesif olma, farenjit ya da astım gibi bazı meslek hastalıklarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal hayat açısından olumsuz etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö20: “Davranışlarımızda çok daha dikkat etmemiz gerektiğini düşünüyorum. İster istemez davranışları biraz daha sınırlandırmamız gerekiyor. Çünkü bakılıyorsunuz, denetleniyorsunuz, örnek alınıyorsunuz.”

Ö10: “Özel sektörde çalışan arkadaşlarım var, akşamları çok rahat plan yaparlarken, ben dönem içi akşam çok rahat plan yapamıyorum.”

Ö14: “Biz öğretmenlerin çok kötü bir özelliği var. Sohbetlerde hemen öğretmenlik mesleğine dalıyoruz.”

Ö01: “Arkadaş gruplarımız da genellikle kendi mesleğimizle ilgili öğretmenler oluyor. Hatta sosyal medyada bile tanımadığımız insanlar yine öğretmen grubundan oluyor. Bu şekilde bir kısıtlama olduğunu da düşünebiliriz. Tekdüze oluyor.”

Öğretmenler sosyal hayatlarında, rahat hareket edemediklerini, davranışlarının bu nedenle sınırlandığını, iş yoğunluğu nedeniyle rahat plan yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle daha çok görüşmeleri nedeniyle, sohbetlerin de ana konusunun öğretmenlik olduğunu ve bunun bir süre sonra tekdüzelik getirdiğini, kendilerini kısıtladığını ifade etmişlerdir.

Mesleki gereklilikler açısından olumsuz etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Bazen gereksiz evraklarla uğraşıyoruz. Onlar da bizi meslekten soğutuyor.”

Ö11: “Çok angarya işler oluyor, onları hiç sevmiyorum.”

Ö20: “Nasıl daha verimli olabilirimin kaygısını yaşıyorsanız öğretmenlik mesleğinde zamanınız yoktur. O nedenle benim zamanımı alıyor öğretmenlik.”

Ö06: “Kendi etkinliklerimizde her gün yeniliği, değişikliği istiyorsan sürekli araştırmak zorundasın, keşfetmek zorundasın neler var…Elimizde sürekli bir telefon oluyor. Bu sefer evde ayrı, dışarıda da ayrı okulla ilgili sürekli düşünüyorsun. Velilerle sürekli iletişim halindesin. Bu da sadece okulda değil, dışarıda da zamanını alıyor. Öğretmenlik okulla sınırlı değil.”

Ö05: “Öğretmenlik bitmeyen, saati olmayan bir meslek. Sınıf rehber öğretmeni oluyorsun, öğrencilerin sorunlarıyla, aileleriyle ilgileniyorsun, ev ziyaretleri yapmak, öğrencilerin ödevlerini takip etmek zorundasınız. Kendi özel sıkıntılarımız olabiliyor. Sonuçta bunlar etkiliyor dışarıdaki yaşamımızı.”

Öğretmenler mesleki gereklilikler açısından gereksiz evraklarla uğraştıklarını, göstermelik yapılan angarya işleri sevmediklerini ve bunların kendilerini meslekten soğuttuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenliği saati olmayan bir meslek olarak tanımlayan öğretmenler, iş haricinde de öğrencilerle, velilerle iletişim halinde olma, sorunlarıyla ilgilenmenin yorucu olduğunu; daha verimli olabilmek için çalışırken, araştırma yaparken serbest zamanın kalmaması gibi olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Aile hayatı açısından olumsuz etkilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Bazen eşime, bazen çocuklarıma haksızlık yaptığımı düşündüğüm anlar oluyor. Çünkü ertesi güne ya da haftaya hazırlanırken, zamanımın büyük kısmını araştırmaya, hazırlanıp bir şeyler üretmeye ayırıyorum. Bu süreçte eşime ve çocuklarıma yeteri kadar zaman ayıramıyorum.”

Ö05: “Özel hayatınız etkileniyor. Mesela eşim, öğrencilerim için soru paylaşımı yaparken ayırdığım zamanı, onlardan çaldığımı düşünüyor. Projeler yazıyorum, bunları evde yapmak zorundayım, okulda vaktimiz olmuyor. Okul dışı yaptığımızdaysa çok vaktimizi alabiliyor. Sınavlar, performanslar, projeler gibi bir sürü şey olduğu için mutlaka öğretmenlikle ilgili işler okul dışı zamandan çalıyor.”

Öğretmenler, aile hayatı açısından mesleğin olumsuz etkileri olarak, birçok işi eve taşıdıklarını; evde etkinlik, materyal, sınav ya da proje hazırlarken çok zaman harcadıklarını, bu nedenle ailelerine daha az zaman ayırabildikleri için özel hayatlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Okuldan yorgun dönen öğretmenler, kendi çocukları ile ilgilenecek gücü bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.4. Toplumsal Etki

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden dördüncüsü "toplumsal etki" olarak adlandırılmıştır. Toplumsal etki teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında ve şekillenmesinde, toplumdaki öğretmen algısının, diğer mesleklerle öğretmenlik mesleğinin karşılaştırılmasının, mesleğin toplumdaki saygınlığının etkili olması üzerine oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "toplumsal etki" teması, "toplumdaki mesleki algılar" ve "toplumsal saygınlık" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 28'de toplumsal etki temasını oluşturan kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 28. *Toplumsal Etki Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Toplumsal etki	Toplumdaki mesleki algılar	Diğer mesleklerle karşılaştırma
		Toplumdaki öğretmen algısı
	Toplumsal saygınlık	Öğretmene duyulan saygı
		Bakanlığın uygulamaları
		Öğretmen maaşları
		Öğretmen profili
		Veli profili
		Öğrenci profili
		Bölgesel farklar

4.1.4.1. Toplumdaki Mesleki Algılar. "Toplumsal etki" teması altında bulunan "toplumdaki mesleki algılar" kategorisinde, "diğer mesleklerle karşılaştırma" ve "toplumdaki öğretmen algısı" kodlarına ulaşılmıştır.

Diğer mesleklerle karşılaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Maddi olarak özellikle karşılaştırılıyoruz. Bir öğretmenin kendini geliştirmek için belli kaynaklara ulaşması, belli yerleri gezmesi gerekiyor. Bu konuda diğer mesleklerle karşılaştırdığımızda maddi olanaklarımız kısıtlı.”

Ö17: “Bazı mesleklerle biz de kıyaslıyoruz, yaptığımız iş karşılığında aldığımız ücretin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu da motive anlamında öğretmeni olumsuz olarak etkiliyor."

Ö20: “Toplum gözündeki itibar aslında biraz da meslek sahibinin aldığı maaşla kıyaslanarak toplumun gözünde bir yer ediniyor. Şu an doktor neden biraz daha popüler? Maaş daha yüksek, mühendislikte maaş daha yüksek. Biz maaşa göre insanların kılık kıyafetine göre ağırlıyoruz insanları. Meslekler de öyle.”

Ö09: “Diğer mesleklerle yapılan karşılaştırmalar beni etkilemiyor.”

Ö11: “Hiçbir şekilde etkilenmiyorum. Her mesleğin kendine göre zorluğu kolaylığı var.”

Öğretmenler, diğer mesleklerle özellikle çalışma koşulları ve maddi açıdan karşılaştırıldıklarını belirtmişler; yapılan iş karşısında alınan maaşın az olduğunu, bu durumun öğretmenin hem motivasyonunu hem de toplumdaki saygınlığını düşürdüğü için kıyaslamalardan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise her mesleğin kendine göre bir zorluğunun olduğunu, bu nedenle diğer mesleklerle yapılan karşılaştırmalardan etkilenmediklerini dile getirmişlerdir.

Toplumdaki öğretmen algısına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: “Nereye gitseniz öğretmenlerin maaşı, tatili göze batıyor. Keşke ben de öğretmen olsaydım diyenler çok oluyor iğneleyici laflar söylemek için. Halbuki bizim tatilimiz 2 ay, maaşımız da çoğu meslek grubunun gerisinde kalıyor. Ama toplumsal bir yanılgı var, o algıyı kırmak da çok zor maalesef. Çünkü televizyonda hep öğretmenlere müjde, öğretmenlere avantaj diye olumlu haberler lanse ediliyor. Aslında çok farklı şeyler oluyor.”

Ö20: “Gerek tv dizileri gerek siyasilerin söylemleri ve öğretmenlerin hep bir para kaygısı yaşayan, az çalışıp çok para kazanmak isteyen insanlar şeklinde yansıtılması toplumun da bilinçaltına yerleşiyor. Bir öğretmenle ilgili kötü bir

haber okuyan çocuğun aklında bile demek ki öğretmen kötü olabilir mesajının verilmesi, böyle bir şeyin yansıtılması toplumdaki öğretmenin itibarını sarsıyor."

Ö02: "Genelde toplumda en çok göze batan yönümüz tatillerimiz. Çocuk yaş itibariyle tatile, dinlenmeye ihtiyacı olan bir varlık. Peki çocuk yoksa, tatil yapıyorsak, maaş mı almıyalım? Hepimizin ailesi, hayat düzeni, ödemeleri var. Bu basit yargılar, toplumun değerlendirmeleri yoruyor insanı."

Ö10: "Velilerimiz de bile karşılaşıyoruz. Benim kızım öğretmen olmak istiyor hocam, konuşur musunuz, ikna eder misiniz, öğretmen olmasın diyen veliler var. Öğrencilere ne olmak istiyorsun diye sorduğumuzda, hiçbir şey olmasam öğretmen olurum mantığıyla yaklaşıyorlar."

Öğretmenler, toplumda maaş ve tatillerinin göze battığını; öğretmenlere az çalışıp çok para kazanmak isteyen, sürekli para kaygısı taşıyan, fazla tatil yapan, işi kolay devlet memuru gözüyle bakıldığını belirtmişlerdir. Haberler, sosyal medya, tv dizileri ya da siyasiler tarafından toplumun bilinçaltına yerleştirilen bu öğretmen algısından memnun olmadıklarını; 'Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol.' söylemlerine üzüldüklerini dile getirmişlerdir.

4.1.4.2. Toplumsal Saygınlık. Toplumsal etki" teması altında bulunan "toplumsal saygınlık" kategorisinde, "öğretmene duyulan saygı, Bakanlığın uygulamaları, öğretmen maaşları, öğretmen profili, veli profili, öğrenci profili" ve "bölgesel farklar" kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmene duyulan saygıya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö03: "Bizim göreve başladığımız yıllarda toplumun gözünde öğretmenin bir değeri vardı. Öğretmene bir saygı vardı. Köy kahvesine gittiğinde öğretmen bey gelmiş diye 70 yaşındaki adam kalkar sandalyesini vermeye kalkardı. Ama günümüzde öğretmene saygı kalmadı."

Ö02: "Öğretmenin toplumdaki itibarı her yıl geçtikçe azaldı zaten. Eskiden öğretmenin saygınlığı çok farklıydı. Hep duyarız büyüklerden, öğretmen köyde muhtardan üstün bir insanmış. İlçede, kasabada kaymakamdan sonra sözü dinlenen insanmış bir zamanlar. Şimdi sıradan."

Öğretmenler, göreve başladıkları yıllarda, toplumda öğretmenlere daha çok saygı duyulduğunu, öğretmenliğin daha saygın bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde ise öğretmenlere duyulan saygının azaldığını ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki eski saygınlığının kalmadığını ifade etmişlerdir.

Bakanlığın uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö07: "İtibarımızın düştüğünü düşünüyorum. Bunda Milli Eğitim bakanlığı'nın yanlış politikaları da maalesef etkili. Performans sistemi mesela, sonradan kaldırdılar. Performans sistemi kesinlikle saygınlığı düşürdü."
>
> Ö20: "Eğitim politikalarının da, yapılan açıklamaların da bir etkisi var. Öğretmenlik mesleğinin şerefli, onurlu, çok güzel ve saygı değer bir meslek olduğunun vurgulanması lazım yöneticiler tarafından."
>
> Ö16: "Şimdi o saygı azaldı. Öğretmenlerin elinden bazı hakların alınması, öğretmenlerin kısıtlanması, öğretmenin rahat davranamaması, öğretmenin sınıfta veya dışarıda engellenmesi. Bunlardan dolayı diye düşünüyorum."
>
> Ö02: "Mesleğin geldiği durum şu an kötü. Velilerin eline çok fazla şey verildi şikayet hattı gibi. Sınıf geçme, disiplin, kurallara uyma konusunda öğretmenlerin eli bağlandı. En ufak bir müdahalende veliden direk tepki ile karşılaşıyorsun ve arkanda duran, seni destekleyen yasal anlamda da çok fazla dayanağın yok, gücün yok. Sınıfta bırakamıyorsun, bırakmak güçleşti zaten. Kalması gereken çocuğu da bırakamıyorsun. Tekrar etmesi onun iyiliğine bile olsa, bunu yapmak bile çok güç. Öğrenci nasılsa geçeceğim diyor. Çok rahat ve fevri davranıyor."
>
> Ö09: "94'lerde gittiler, ziraat mühendisiymiş, veterinermiş şunları bunları öğretmenliğe doldurdular."
>
> Ö05: "Saygınlığın azalmasının sebeplerinden biri öğretmenlerin hepsinin eşit şartlarda çalışmaması. Aynı kurum çatısı altında bir öğretmen kadrolu, bir öğretmen sözleşmeli, bir öğretmen ücretli olduğu zaman bu sistem yürümez."

Öğretmenler, Bakanlığın ve liyakatle seçilmeyen yöneticilerin yanlış politika ve uygulamalarının sonucunda toplumdaki saygınlıklarının azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin farklı unvan ve ücretlerle çalıştırılması, diğer mesleklerden öğretmenliğe atamaların yapılması, sınıf geçme ve disiplin konularında öğretmenlerin kısıtlanması,

velilere tanınan haklar, performans sistemi gibi uygulamalar nedeniyle toplumda öğretmenliğin değersizleştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen maaşlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö13: "Statü anlamında öğretmenlerin geçim sıkıntısına girmesi de etkiledi. İlk başta öğretmenlerin maaşları kendilerine yeter durumdaydı. Şimdi öğretmenlerin sıkıntıları başladı."

> Ö03: "Bu iş para için yapılmaz, zaten para da vermiyorlar. Emeğin karşılığını vermiyorlar. Topluma yön verecek kişi, öğretmen, itibarsızlaştırıldı gitti."

> Ö14: "Bana sordukları zaman öğretmen maaşını söylediğimde hadi ya siz o kadar düşük mü alıyorsunuz diyor dışarıdan bir insan. Sizin meslek için bu az bile diyorlar."

Öğretmenler, yüksek maaş aldıkları şeklinde toplumda bir algı olduğunu, aksine maddi yönden sıkıntıda olduklarını ve alınan maaşların kendileri için yeterli olmadığını belirtmişler; bu durumun toplumda bilinmesi nedeniyle de saygınlıklarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen profiline ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö14: "Öğretmenler geçmişte daha iyi örneklerdi. Ufak tefek tabiki yanlışları olacak sonuçta insan. Bazı öğretmenlerimizi örnek aldık, bazılarını almadık. Eskiden öğretmenler kendileri de mesleğe özen gösteriyorlardı. Giyimine, öğretme stiline, kendini geliştirmesine, konuşmasına özen gösteriyordu. Şimdi öyle değil. Şimdiki öğretmenlerde bazen bu da mı öğretmen olmuş dediğimiz insanlar çıkıyor. Çok daha iyi öğretmenler de var."

> Ö20: "Bizim camiamızda da çok kötü, olumsuz örnekler, karakterler var. Bunların basına çok yayılması, olumsuz örneklerin haberleştirilmesi, benim hoşuma gitmiyor. Çünkü insanların gözündeki öğretmen profili hep iyi, anne gibi, baba gibi, önder, örnek kişilerdir. Ama son zamanlarda çıkan öğretmenin tacizi, teması ya da buna benzer olumsuz örneklerin yayınlanmasına diğer insanların bakış açısıyla baktığımda çok olumsuz buluyorum ve üzülüyorum. İnsanların gözündeki o sihirli meslek maalesef sihrini kaybediyor."

Ö02: “Kendimize de eleştirelim. Bazen davranışlarıyla, yaşam biçimiyle kendine yakışanı yapmayan öğretmenlerimiz var. Hepimiz bu topluma örnek olacak, bir durumda en doğru tavrı, duyarlılığı, bilinci gösterebilecek kapasitede değiliz. Öğretmenin bir yanlışını, eksiğini gören toplum da bazen genellemelere gidiyor.”

Öğretmenler, özellikle eski öğretmenlerin daha donanımlı, konuşmasına ve giyimine özen gösteren, karizmatik ve özverili olduklarını belirtmiş; şimdiki öğretmenler içerisinde yer alan bilinçsiz ve öğretmenliğe yakışmayan tavırlarda bulunan olumsuz örneklerin toplum tarafından da görülmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının azalmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Veli profiline ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö07: “Veli profili değişiyor. Herkes çok bencil. Herkes için tek önemli şey var, kendi çocuğu. Kendi çocuklarının nasıl olduklarına bakmadan öğretmeni suçluyorlar. Günah keçisi hep biz oluyoruz. O yüzden de saygımız azaldı.”

Ö17: “Öğretmen, veli tarafından çok rahat bir şekilde şikayet edilebiliyor. Öğretmenler odasına girip bir velinin öğretmeni aşağılayabildiği bir duruma geldik. Bu tabi üzüyor bizi.”

Ö08: “Öğretmene olan güvenin azalması, ailelerin bakış açısı, çocukların çok önemsenmesi, her dediğinin yapılması artık öğretmeni öğretmen olmaktan çok, çocuk bakıcısı, bekçi konumuna getirdi.”

Ö11: “Eğitim seviyesi biraz daha aşağı olan insanlar öğretmene çok saygı duyuyor, hocam diye hürmet ederken; biraz daha okumuş kesim itibarsızlaştırıyor diye düşünüyorum.”

Öğretmenler, mesleğin toplumdaki saygınlığının azalmasında değişen veli profilinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Veliler tarafından çocuklarının çok önemsenmesi, öğretmenin çocuk bakıcısı olarak görülmesi ve rahatlıkla şikayet edilebilmesi, velilerin eğitim seviyelerinin yükselmesi sonucu öğretmeni eleştirebilen velilerin fazlalaşması ile öğretmenlere olan saygının azaldığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci profiline ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö02: “Açıkçası son yıllarda eskisi kadar mutlu değilim. Çünkü gittikçe zorlaşıyor gibi geliyor bana mesleki anlamda. Her dönem çocukların biraz daha açık duyuları ancak çok aktif ve dikkatleri dağınık, hareketliler. Ukalalık veya kaba saba

filmlerden jargonlar, vurdulu kırdılı hareketler, davranışlar gittikçe daha çok görülmeye başladı. Son yıllarda biraz daha fazla yoruluyoruz, eskisi gibi değil."

Ö08: "Beni en çok üzen şeylerden biri, eskiden biz çocuklara yerde çöp var onu al derdik, alırdı çocuk. Şimdi bak oğlum yerde çöp var, onu al diyorum ben atmadım ki diyor. Sen atmadın, ama çevremizi temiz tutmamız gerektiğine göre senin o çöpü alman gerekiyor. Çocuk bana cevap veriyor. Tamam, kendi hakkını savunuyor ama biz nasıl öğreteceğiz o zaman temiz olmayı, çevreyi temiz tutmayı? Toplumsal bilinci nasıl oluşturacağız? O konuda zorlanıyoruz. Zorla aldırdın, o zaman gidiyor eve, öğretmen bana yerden zorla çöp aldırdı diyor."

Ö07: "İlk göreve başladığımdaki öğrenci profili ile şimdiki öğrenci profili arasında çok fark var."

Ö15: "Biz öğretmenimizi görsek 150 metreden ayağa kalkardık öğretmenimiz geliyor diye. Ama şimdi çocuklar öğretmen mi gelmiş, yanından mı geçmiş, tabi hepsi için söylemiyorum bunu ama birçoğunda bu var."

Öğretmenler, öğrenci profilinin değiştiğini, öğrencilerin eskiye göre daha aktif, dikkatleri dağınık, argo konuşan, öğretmenle rahat tartışabilen ve şiddete eğilimli bir profil çizdiklerini, bu durumun kendilerini yorduğunu ve mesleği zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerine eskisi kadar saygılarının kalmadığını, değişen öğrenci profilinin öğretmene olan saygının azalmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bölgesel farklara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: "Küçük yerlerde saygınlık daha fazla, büyük yerlere göre."

Ö04: "Doğuda da öğretmenlik yaptığımdan, orayla buranın farkını zaman açısından değerlendirdiğimde baya bir değişimin olduğunu görüyorum. Eskiden öğretmene daha çok saygı, farklı bir duruş varmış. Ama zaman geçtikçe bu mesleği itibarsızlaştırmışlar. Saygı, doğuda daha fazla."

Ö12: "Türkiye'nin bölgelerine göre de değiştiğini düşünüyorum. Ben önce Yozgat'a atandım. Orada kaymakam gibisin. Çocuk seni gördüğünde önünü ilikliyor. Hala var. Ama Aydın'ın köy okulu olmasına rağmen ki bizimkiler merkezdekilere göre yunmuş arınmış derler ya gerçekten öyleler çok şükür, ama yine de aşırı bir uçurum var aralarında İç Anadolu ile Ege'nin."

Öğretmenler, mesleğin saygınlığı açısından Türkiye'nin bölgelerine göre ya da yerleşim merkezlerinin büyüklüğüne göre fark olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'nin doğusunda ya da İç Anadolu'da öğretmenlere daha fazla saygı duyulurken, batıda bu saygının gittikçe azaldığını; aynı şekilde küçük yerleşim merkezlerinde öğretmenlere daha fazla saygı duyulurken, şehir merkezlerinde saygının azaldığını ifade etmişlerdir.

4.1.5. Medya Etkisi

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden beşincisi "medya etkisi" olarak adlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin, farklı amaçlarla kullanılan medya araçlarında karşılaştıkları öğretmenlerle ilgili yazılar, haberler ya da öğretmen figürlerinin etkisinde kalmalarını belirtmeleri üzerine; öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenlerden biri olarak medya kabul edilmiş ve bu tema oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "medya etkisi" teması, "etki araçları" ve "etkilenme biçimleri" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 29'da medya etkisi temasını oluşturan kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 29. *Medya Etkisi Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Medya etkisi	Etki araçları	Kitaplar
		Filmler ve diziler
		Haberler
		Sosyal medya
	Etkilenme biçimleri	Örnek alma
		Özeleştiri

4.1.5.1. Etki Araçları. "Medya etkisi" temasında bulunan "etki araçları" kategorisinde kitaplar, filmler ve diziler, haberler ve sosyal medya kodlarına ulaşılmıştır.

Kitaplara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö20: "Ölü Ozanlar Derneği mesela benim hayatımda çok etkilendiğim kitaplardan birisidir. Oradaki karakteri ben kendime benzetiyorum aslında. Farklılık dedik ya ilk başta, model olarak örnek aldığım, kendimi benzettiğim karakterlerden birisi."

Ö09: “Kitaplardan etkileniyorum. Özellikle eski öğretmenlerin hayatı, çocukları için yaptıklarını anlatan.”

Ö10: “Etkilendiğim, öğrendiğim çok şey olabiliyor. Genelde öğretmenliğe, mesleğe yönelik kitaplarda bir öğrenciyi ilk tanıma aşamasında sabır gösterme, onun gösterdiği her özelliğe farklılıkla bakma, her öğrencinin farklı olduğu gibi.”

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ya da öğretmenleri konu alan kitaplardan olumlu yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler etkilendikleri medya araçlarından biri olarak kitaplardan sıkça söz etmişlerdir. Kitapların mesleki anlamda kendilerini geliştirdiğini, farkındalıklarını arttırdığını, kitaplardaki karakterleri örnek aldıklarını ve başarı hikayelerinden etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Filmler ve dizilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö20: “Mesela televizyon dizilerine bakıyoruz. Dizilerde mafyalar bile karizmatik gösteriliyor ama öğretmen-öğrenci dizilerinde öğretmenler saf, anlamayan, alay edilen kişi olarak gösteriliyor. Toplum zaten televizyon kültürü ile besleniyor, televizyon toplumu olduk tamamen. Dolayısıyla o şekilde bir yansıtma insanların zihninde de olumsuz olarak kalıyor. Bu, en büyük sorunumuz aslında.”

Ö06: “Filmlerde kendimi görüyorum bazen. Etkileniyorum. Eleştiri yapabiliyorum, ben böyleyim ya da ben böyle değilim diye. Başka öğrenci tipleri ya da hayatlar da görüyorsun.”

Öğretmenler, izledikleri filmler ve dizilerin hem kendilerini hem de toplumu etkilediğini; özellikle televizyon dizilerinde ya da skeçlerde yer alan öğretmen karakterlerinin saf, anlamayan ve alay edilen biri olarak yansıtılmasının toplumun hafızasında da olumsuz bir etki bıraktığını, bu nedenle milyonlarca kişi tarafından izlenecek film ve dizilerde yer alan öğretmen karakterlerinin doğru rol model olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Filmlerde karşılaştıkları öğretmenlerin hayata ve öğrencilere karşı bakış açılarını değiştirdiğini, onlardan olumlu yönde etkilendiklerini, onları örnek aldıklarını belirtmişlerdir.

Haberlere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “Çoğu zaman olumsuz şeyler duyuyoruz. Olumlu olan şeyler maalesef bizde pek fazla önemsenmiyor. Ama olumsuz bir şey olduğu zaman akşam haberlerinde

mutlaka görüyorsunuz. Olumlu şeylerden birçoğumuzun haberi yok. Bu beni üzüyor aslında bir meslektaşımızın kötü şeylerle anılması. Beni birazcık kırıyor."

Ö05: "Haberler çok etkiliyor. Toplumsal saygınlığımız gitgide azaldığı için, hala doğuda şehit edilen öğretmenlerimizi görmek, okullarda öğrencileri tarafından yaralanan, saldırılan, bıçaklanan öğretmenlerimizi, idarecilerimizi görmek gerçekten onur kırıcı oluyor."

Öğretmenler, kendileriyle ilgili olumlu haberlere medyada fazla yer verilmemesine karşın, olumsuz haberlerin medyada çok fazla yer almasını eleştirmişler ve bu haberlerin hem kendilerini hem de öğretmenin toplumdaki saygınlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sosyal medyaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö03: "Özellikle sosyal medyada öğretmenlerle ilgili grupları takip ediyorum. Onların uygulamalarını takip ediyorum. Yaptıklarını paylaşıyorum veya kendi önerilerimi sunuyorum. Gayet olumlu bence."

Ö15: "Olumlu içeriklerde insan bir kabarıyor. Ama günümüzde sosyal medyada özellikle olumsuz içerik çok fazla. Şimdi insanın morali bozluyor, sıkılıyorsun, kendi üzerine alınıyorsun sen öyle yapmasan bile. Cevap vermek de istiyorsun ama bu sefer tanımadığın insanlarla niye polemiğe gireceksin, yapacak bir şey yok deyip artık susuyoruz."

Ö17: "Sosyal medyada güzel bir ürün ortaya konmuşsa tabiki etkileniyoruz. Ama sosyal medyada öğretmenliğin ayaklar altına alındığı da bir gerçek. O bizim incinen tarafımız."

Öğretmenler, sosyal medyanın kendilerini olumlu yönde etkilediği kadar, olumsuz yönde de etkilediğini belirtmişlerdir. Sosyal medyada öğretmen gruplarını takip ettiklerini, paylaşılan güzel uygulamaları örnek aldıklarını, diğer öğretmenlerle etkileşime geçerek tecrübelerini paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sosyal medyada doğru olmayan paylaşımların yayılması ya da olumsuz içerikler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin zarar gördüğünü, bu nedenle olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir.

4.1.5.2. Etkilenme Biçimleri. "Medya etkisi" teması altında bulunan "etkilenme biçimleri" kategorisinde; örnek alma ve özeleştiri kodlarına ulaşılmıştır.

Örnek almaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö12: "İzlediğim filmlerden etkilenirim. Kendime baya yakın gördüğüm için o karakterleri iyi anlıyorum. Bunu yapabilirim, daha iyisini yapmalıyım, evet ben de bu şekilde davranmalıyım gibi."

Ö19: "İnsanın idealist bir yanı varsa orada yapılanları yapmak, bir şeylerden ders çıkarmak hoşuna gidiyor."

Öğretmenler, izledikleri filmler ve dizilerde, okuldukları kitaplarda yer alan öğretmen karakterlerinden olumlu yönde etkilendiklerini, onları örnek aldıklarını, mesleki anlamda daha fazlasını yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Özeleştiriye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö14: "Özeleştiri yapıyorum filmlerde de, kitaplarda da. Okuduğun zaman kendi yaptığın şeyi düşünüyorsun, acaba ben böyle yapıyor muydum diye. Filmlerde de aynı oluyor, mesela "Her Çocuk Özeldir" filmini mesleğe başlamadan önce izlemiştim, sonra tekrar izledim. Filmlere de eleştirel gözle bakıyorsun, kendine de eleştirel gözle bakıyorsun. Aslında çok yönlü bir eleştiriye açıyorsun kendini."

Ö13: "İzlediğim bir filmde öğretmeni izlerken, bir anda kendimi eleştirerek oradan çok şey çıkardığım oldu. İzlerken o öğretmen pozisyonuna giriyorum. Özeleştiri yapıyorum, yanlış davrandığım yerler olmuştur."

Öğretmenler, izledikleri filmler ve dizilerde, okudukları kitaplarda kendilerini gördüklerini ve bunlardan etkilenerek kendilerini sorguladıklarını, yaptıkları işte doğruları, yanlışları ya da eksiklerine yönelik özeleştiride bulunduklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. Eğitim Politikaları

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden altıncısı "eğitim politikaları" olarak adlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan eğitim politikalarından olumlu ya da olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir Eğitim programlarında sık değişiklik yapılması, performans değerlendirme sistemi, öğretmenlerin farklı unvanlarla aynı ortamda

çalışması, mesleğe girişte var olan mülakat sistemi, 147 şikayet hattı ve özel okullar gibi uygulamalar öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen etmenler olarak vurgulanmıştır. Ayrıca bu politikalar uygulanırken öğretmenlere danışılmaması ve bazı branşlara önem verilirken, bazılarına önem verilmemesi de dolaylı olarak öğretmenleri etkilediği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "eğitim politikaları" teması, "doğrudan etki" ve "dolaylı etki" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 30'da eğitim politikaları temasını oluşturan kategoriler ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 30. *Eğitim Politikaları Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Eğitim politikaları	Doğrudan etki	Yapılan değişiklikler
		Eğitim programlarının sık değiştirilmesi
		Performans değerlendirme sistemi
		Özel okullar
		Öğretmenlerin farklı ünvanlarla çalıştırılması
		Mülakat sistemi
		147 şikayet hattı
	Dolaylı etki	Öğretmene danışılmaması
		Branşa önem verilmemesi

4.1.6.1. Doğrudan Etki. "Eğitim politikaları" teması altında bulunan "doğrudan etki" kategorisinde; "yapılan değişiklikler, eğitim programlarının sık değiştirilmesi, performans değerlendirme sistemi, özel okullar, öğretmenlerin farklı ünvanlarla çalıştırılması, mülakat sistemi ve 147 şikayet hattı" kodlarına ulaşılmıştır.

Yapılan değişikliklere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö06: "Eğitim sürekli değişiyor. Her sene farklı bir şeyler geliyor. Bu sefer herkesin eğitime olan güveni de düşüyor. Bu değişimler her sene olunca bir istikrar olmadığı zaman hem çocukta hem öğretmende gelecek kaygısı yaratıyor."

> Ö18: "Eğitim sistemi üzerinde sürekli yenilikçi adı altında deneme yapılması, insanların ne yapacağını bilememesine yol açıyor. Öğretmenler de hangi sisteme ayak uyduracağını şaşırdı. Sürekli bir şeyler değişiyor. Yapboz tahtasına dönüştürülen bir eğitim sistemi olmamalı."

Ö02: “Büyük ülkelerin eğitim politikaları en az 20 yıllık olmalı. Orta vade, uzun vade…Bizde o yok. Bizde eğitim politikaları gelen bakanın iki dudağı arasında; siyasetin, ideolojinin iki dudağı arasında değişiyor sürekli.”

Öğretmenler, eğitim sisteminde sık değişiklikler yapılması, uzun vadeli eğitim politikalarının olmaması, bakanın ya da siyasilerin değişmesi ile eğitim sistemlerinin de değişmesi nedeniyle eğitim sisteminin yapboz tahtasına dönüştüğünü, eğitime olan güvenin azaldığını, öğretmenler ve öğrencilerde gelecek kaygısının arttığını, motivasyonlarının düştüğünü belirtmişler ve bu değişikliklerden olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim programlarının sık değiştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: “Eğitim programlarının çok sık değiştirilmesi de bizim mesleğimizi etkiliyor. Mesela 9.sınıflarda ders saatimiz 6’ydı 4’e düşürüldü ve kazanımlar daha da çoğaltıldı. Öğrencilere sağlam bir temel atmaktan ziyade bir an evvel müfredatı yetiştirelim, bitirelim telaşına kapılıyoruz.”

Ö07: “Etraftaki gözlemlerime göre öğretmenler de şu var: Yine mi, yine mi deyip bir motivasyon kaybı yaşıyor öğretmenler. Bu kadar çok sık değişmesi, yani bizim bile bu sene yeni gösterdiğim müfredat seneye tekrar değişiyor. Materyal saklayamıyorum. Hazırladığım bir materyal önümüzdeki sene hiç kullanılamaz hale gelebiliyor. Her sene yeni bir şeyler yapmak zorunda kalıyoruz…Her sene değişirse, öğretmen her sene bunları hazırlarsa, bir süre sonra eeeee deyip bir tükenmişlik olur. Ve hazırladığı şeyler azalıyor. Bu şekilde olumsuz etkiliyor.”

Ö15: “Biz artık bazen yakalayamıyoruz, ne anlatacaktım bu sene, kazanımlar neydi hangisi çıktı, hangisi girdi? 5’lerde konu değişti, neyi anlatıyorduk, neyi anlatmıyorduk? Onlar oluyor. 4+4+4 ile birlikte bir ara İngilizce hazırlık söylentisi çıkarttılar, 5.sınıf İngilizce hazırlık olacak dediler. O ne oldu, ne kaldı bilmiyorum. Şimdi 40 dk teneffüs, 40 dk atölye diyorlar. Önümüzdeki sene ne olacak, o da yine belirsiz. Belirsizlik insanın canını sıkıyor özellikle.”

Öğretmenler, eğitim programlarının sık değiştirilmesinin kendilerini ve öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini, motivasyonlarının azaldığını, öğretim programının her sene değişmesi nedeniyle kazanımları ve konuları takip etmekte

zorlandıklarını, hazırladıkları materyalin gelecek yıl kullanılamaz hale geldiğini, yaşanan belirsizliklerin bir süre sonra tükenmişliğe neden olduğunu belirtmişlerdir.

Performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö12: "Mesela performans sistemi yani bir velinin, öğrencinin bir öğretmene sağlıklı bir şekilde performans notu verebileceğini düşünmüyorum. Şu dönemde doğru değil. Bunu çok dalgaya alan oldu. Öğretmenler, artık bizle iyi geçineceksiniz gibi. Çocuğa onu yaşattığın zaman zaten mesleği ayaklar altına alıyorsunuz. Şimdi biz buradaki velilerden öyle bir şey istesek, okula çocuğunun peşinden gelmiyor ki veli, bizi ne kadar tanıyacak, ne için not verecek? Bu çocuktan da iyi bir not vermesini bekleyemezsin yani. O yüzden bizim sistemimizde sürekli bir şeyler değiştirilmeye çalışılıyor ama sürekli batıyoruz, batmak üzereyiz."

> Ö02: "Performans değerlendirme derken bunun kriterlerini net koyamazsın. Çünkü bu değerlendirmeyi yapacak olan bir insan faktörü var. Bu insan faktörü, dönemin siyasi şartlarına göre şekilleniyor idarecisi, müdürü, müfettişi. Sabit bir kriterini bulamazsın…Çok donanımlı, kaliteli, iyi insan, iyi öğretmen yetiştirebiliyorsan, onun peşine düşüp de sürekli onu sınava tabi tutmana, takip etmene, performansını ölçmene gerek kalmayacak zaten. Bu, öğretmenler arasında çatışmaya, çalışma huzurunun bozulmasına sebep olur."

> Ö01: "Bu, çok olumsuz bir olay. Çünkü öğretmenlik mesleği, özel bir meslek ve öğretmenlik mesleğinden hiçbir şey anlamayan veli ya da çok fazla eğitimle ilgili olmayan bir idarecinin beni değerlendirmesi çok cahilce bir şey."

> Ö09: "Performans sisteminde, toplumun yapısı ona uygun değil. Sürekli hoş görmeye çalışacağım, eleştirmeyeceğim veliyi. Özel okulların yaptığı bu şu anda…Bu değerlendirme, öğretmenliğe olan saygıyı mutlaka düşürecektir."

Öğretmenler, performans değerlendirme sistemi gibi öğrenci, veli, meslektaş ve idareciler tarafından öğretmenin değerlendirilmesini içeren uygulamalardan kaygı duyduklarını ve olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Meslektaş ve idarecilerin not vermesi ile okullardaki çalışma huzurunun bozulacağını; objektif değerlendirme kriterlerinin olmaması, öğretmenlik mesleğini bilmeyen velilerin ve öğrencilerin not

vermesi ile öğretmenlerin toplumdaki itibarının zedeleneceğini ve öğretmene duyulan saygının daha da azalacağını ifade etmişlerdir.

Özel okullara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: "Devlette çalışan öğretmenlerin daha özgür olduğunu düşünüyorum. Özel sektörde çalışan öğretmenler, o okulun bir politikası var, onu uygulamaya yönelik oluyorlar. Bence özgür değiller. Bizim daha özgür olduğumuzu düşünüyorum. Daha güvende hissettiğimizi düşünüyorum. Sonuçta onların bir iş kaygısı var. Ama bizde o iş kaygısının olmaması, tamamen beni mesleki gelişime itiyor. Diğer tarafta ben burada kalabilmeliyim düşüncesi öğretmenin zihninde oluyor. Gelecek endişesi, öğretmenin performansını düşürüyordur."

Ö03: "Özel okul dendiği zaman ilk akla gelen, okuttuğun çocuk senin maaşını veriyor. Bu şekilde bu iş olmaz. Ben özel okullara karşıyım. Bir çocuk öğretmenine senin maaşını ben veriyorum dedi mi orada öğretmenin hiçbir değeri yoktur. Özel okulda öğretmen değersiz. Veli, öğretmenden daha üstün. Gerçi devlet okulunda da veli öğretmenden üstün oldu."

Ö04: "Bana biraz amacından saptırılmış gibi geliyor, çünkü eğitim bence özelleştirilmemesi gereken en önemli, belki de sağlıktan sonra gelen ikinci şey. O yüzden özel okulların sayısının artışını çok doğru bulmuyorum. Ona verilen teşvik devlet okullarına yapılsa, daha iyi olacağını düşünüyorum. Bunlar mesleği kesinlikle olumsuz yönde etkiliyor. Mesleğin itibarını zedeliyor."

Öğretmenler, özel okulların sayısındaki artıştan ve özel okulların teşvik edilerek devlet okullarına yeterli desteğin sağlanmamasından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel okullarda düşük ücretle daha çok çalıştırılmasının, maaşlarının öğrenciler tarafından ödenmesinin, özgür ve güvende olmamaları nedeniyle iş kaygısı ve gelecek endişesi yaşamalarının öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediğini ve bu durumdan olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin farklı ünvanlarla çalıştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: "Saygınlığın azalmasının sebeplerinden biri, öğretmenlerin hepsinin eşit şartlarda çalışmaması. Aynı kurum çatısı altında bir öğretmen kadrolu, bir öğretmen sözleşmeli, bir öğretmen ücretli olduğu zaman bu sistem yürümez. Çünkü adaleti sağlayamadığın bir yerde başarı da gelmez. Benimle aynı ders

saatine giren öğretmen, benden çok düşük bir maaş alıyorsa o insanı siz mutlu edemezsiniz. O insandan benim harcadığım kadar enerjiyi, çabayı bekleyemezsiniz."

Ö03: "İşte değersizleştirilmenin sebeplerinden birisi de bu. Meslektaşım sınava girmiş. Uzman öğretmen olmuş. Ben sınava girememişim. Benden 200 lira her ay fazla maaş alıyor. Devletin yanlış politikası. Öğretmen bir tanedir, öğretmendir. Bunun sözleşmelisi, aslı, yedeği, seçmelisi olmaz. 4 kategoride öğretmen olur mu? Herkes aynı işi yapıyor. Herkes aynı ücreti alacak."

Ö01: "Bence öğretmenler derecelendiriliyordur kadrolu öğretmen basamağın en üstündeyse, sözleşmeli öğretmen daha alt basamakta olarak düşünülür. Yaptığımız iş aynı ama bence bu bizim zihnimizde bile oluşuyordur. Bir ayrımcılık olduğunu düşünüyorum yani. Çalışması zor bölgelerde öğretmen kalmak istemiyor. Çünkü artı bir gelir olarak getirisi yok. Devlet politikası olarak da orada öğretmenleri tutabilme adına yapılan şeyler."

Katılımcı öğretmenler, öğretmenlerin okullarda eşit şartlar yerine farklı ünvanlarla ve ücretlerle çalıştırılmasının doğru olmadığını, öğretmenler arasında bir ayrımcılık yapıldığını ve bu durumun toplum nezdinde öğretmeni itibarsızlaştırdığını, değersizleştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışması zor olan bölgelerde öğretmenleri tutmak amacıyla yapılmış farklı uygulamalar olsa da bunların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Mülakat sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö05: "Mülakatların olması çok farklı soru işaretlerine sebep oluyor. Objektif boyutunu hep sorgulatıyor. İnsanlarda artık torpilin olmadan hiçbir devlet kurumuna giremezsin algısı oluşuyor. Bu devlete olan güveni yıpratıyor. Yapılacak olan mesleğin ruhunu da kirletiyor."

Ö04: "4-5 yılda alınan eğitimin zarftan çekilen 2 soruyla değerlendirilmesiyle bir yere varılamayacağını düşünüyorum. Sadece bilgiye dayalı olmamasını, eğer bir performans değerlendirilecekse onun sınıf içinde değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. O yüzden bu yöntemin hiç sağlıklı olduğunu düşünmüyorum."

Ö08: "Mesleğe bakışımı olumsuz etkiliyor. Bir yeterlilik sınavı vardı bizim zamanımızda, sınavı geçince yine de atanacaktınız. Ama mülakat sistemine anlam

veremiyorum ben. Neye göre mülakat? 4 yıllık eğitim yetmedi de 3-5 soru neyi çözecek? 4 yıl boyunca yapılan eğitim, ailenin emeği, öğrencinin emeği..Emeğe karşı saygısızlık olarak görüyorum."

Öğretmenler, mesleğe girişte getirilen mülakat sistemini doğru bulmadıklarını, mülakatların liyakata dayalı ve objektif olup olmadığı konusunda sorularının olduğunu, bu durumun verilen emeğe saygısızlık olduğunu, devlete olan güveni azalttığını ve toplumun öğretmenlik mesleğine bakışını ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

147 şikayet hattına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö19: "147 diye bir şikayet hattının açılması, siz öğretmeni şikayet edebilirsiniz denmesi, olur olmaz ön yargılı ya da çok basit bir sebepten öğretmene takmış bir veli olduğunda ve bunu da şikayet etme platformu olduğunda bu çok büyük bir sorun. 147 gibi böyle bir platformun bizim toplumumuza, kendini tam olarak gerçekleştirememiş bir topluma uygun olmadığını düşünüyorum."

Ö18: "Bir velinin 147'yi arayıp şikayet etmesi ile canı yanan ve muzdarip olan birçok arkadaşım var. Keşke bu tür şeylerin öğretmenlikle uzaktan yakından ilgili olmasa. Bence öğretmenin enerjisini yok ediyor, heves kırıcı."

Öğretmenler, veliler tarafından öğretmenlerin kolaylıkla şikayet edilebileceği 147 şikayet hattı gibi uygulamaların olmasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu tür uygulamaların öğretmenlerin heveslerini kırdığını, enerjisini düşürdüğünü, bu nedenle olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.1.6.2. Dolaylı Etki. "Eğitim politikaları" teması altında bulunan "dolaylı etki" kategorisinde; "öğretmene danışılmaması" ve "branşa önem verilmemesi" kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmene danışılmamasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: "Bunlar yapılırken bizler çok fazla işin içine katılmıyoruz. Bu beni üzüyor, sonuçta bu işin uygulayıcıları bizleriz ama biz en sonunda haberdar oluyoruz. Ülkedeki değişimlerin çok faydasının olmamasının nedenlerinden birini, öğretmenin yapılan işi benimsememesi ya da değer görülüp sürecin içine

katılmaması olarak görüyorum. Öğretmen camiasına sorulmadığı için benimsemiyoruz. Benimsemediği bir şeyi de uygulamak insanın doğasında yok yani. Bence birçok şey burada kaybediliyor. O yüzden de çok başarılı olduğunu söyleyemem."

Ö03: "Daha önceki yıllarda da sanki soruluyormuş gibi her sene bizden müfredatla ilgili değerlendirme alırlardı. Ama ben o değerlendirmelerin dikkate alındığını zannetmiyorum. Yukarıda bir Eğitim Şurası var ve orada alınıyor kararlar. Ondan sonra programa dökülüyor. Öğretmenin gerçek düşüncesi alınmıyor, kağıt üstünde."

Ö05: "5.sınıflara hazırlık eğitimi gelecekti, bunu birkaç yerde uyguladılar. Ama devamı gelmedi. Bunları yaparken ingilizce öğretmenlerine danışılmıyor."

Öğretmenler eğitim sisteminde değişiklik yapılırken bu işin uygulayıcıları olarak öğretmenlere danışılmadığını, öğretmenlerin değer verilip sürecin içerisine katılmadığını, görüşlerinin dikkate alınmadığını belirtmişler; bu nedenle yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından benimsenmediğini ve başarıya ulaşmadığını ifade etmişlerdir.

Branşa önem verilmemesine ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö17: "Kritik olan öğretmen grupları var, matematik gibi. Sınavda çıkan sorular bu derslerden geliyor. Onlar tabiki daha değerli. Okulda bile değerin aşağıda düşünüyorsun kendini. Çünkü onlar sürekli ön planda, onlar övülüyor, bir toplantı bile olsa onlar söz konusu."

Ö08: "Ana derslere daha çok ağırlık veriliyor. Dersimin hafife alınması beni çok kırıyor. Hiçbir zaman dersim ön planda olmadı."

Ö15: "Sosyal Bilgiler artık okullarda, toplumda, hatta kendi branşımız içinde o kadar değersiz hale geldi ki, acaba işte ders sayısı azaltılırsa bizim dersimizden mi gidecek diye konuşuluyor."

Ö05: "Sınavda varsa İngilizce önemli, yoksa önemsiz. Sadece İngilizce için değil diğer dersler için de geçerli. Bu durumda derse olan bakış açısı da değişiyor."

Öğretmenler, sınavlarda yer alan ana derslere okullarda daha çok önem verildiğini, o branşların okullarda daha çok ön planda ve değerli olduklarını; sınavlarda yer almayan branşların ise hafife alındığını, önemsenmediğini belirtmişlerdir. Bu durum

nedeniyle okulda kendi değerlerini daha aşağıda gören öğretmenler, olumsuz yönde etkilendiklerini dile getirmişlerdir.

4.1.7. Geleceğe İlişkin Düşünceler

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden yedincisi "geleceğe ilişkin düşünceler" olarak adlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, yaşanan tüm gelişmeleri değerlendirdiklerinde öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin çoğunlukla kaygılı olduklarını, az da olsa umutlu olduklarını belirtmişlerdir. Geleceğe ilişkin kaygılı olanlar saygınlığın daha da azalacağını, öğretmen olmanın zorlaşacağını, özelleştirmenin artacağını ve öğretmenliğin iş güvencesi olmayan sözleşmeli bir meslek haline geleceğini ifade etmişlerdir. Umutlu olanlar ise, saygınlığın artacağı yönünde ümitli olduklarını ve öğretmenlik mesleğinin her durumda devam edeceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "geleceğe ilişkin düşünceler" teması, "kaygılı olanlar" ve "umutlu olanlar" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 31'de geleceğe ilişkin düşünceler temasını oluşturan kategoriler ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 31. *Geleceğe İlişkin Düşünceler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Geleceğe ilişkin düşünceler	Kaygılı olanlar	Saygınlığın azalması
		Özelleştirme
		Öğretmen olmanın zorlaşması
		Öğretmenliğin sözleşmeli olması
		Gelecekte öğretmenlik
	Umutlu olanlar	Saygınlığın artması
		Mesleğin devamı

4.1.7.1. Kaygılı Olanlar. "Geleceğe ilişkin düşünceler" teması altında bulunan "kaygılı olanlar" kategorisinde; "saygınlığın azalması, özelleştirme, öğretmen olmanın zorlaşması, öğretmenliğin sözleşmeli olması" ve "gelecekte öğretmenlik" kodlarına ulaşılmıştır.

Saygınlığın azalmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: “İlk yıllarda toplumun bize daha saygı duyduğunu düşünüyorum. Bu gitgide azalıyor ve ilerde kalmayacak gibi geliyor bana. Eksi yönde bir kayma var. Bu da geleceğe ilişkin bir kaygıdır benim için.”

Ö05: “Belki ileride bize de ihtiyaç duymayacaklar. Robot öğretmenler olacak. Böyle olunca kullanışlılık, işe yararlık azaldığı için saygınlık azalıyor.”

Ö04: “Genel anlamda eğer böyle devam ederse azıcık kalan o itibarın tamamen kalmayacağını düşünüyorum. İnsanların çocuklarını öğretmenliğe yönlendirmeyeceğini düşünüyorum.”

Ö10: “Tabiki kaygılarım var. Saygınlığı azaldı. Saygınlık azalınca ne velinin ne de öğrencinin gözünde hiçbir değerimiz yok. Bu dinlenebilir olmamızı da etkiliyor. İşlediğiniz derse kadar etkisi olacak bunun.”

Öğretmenler, mesleğin geleceğine ilişkin olarak kaygılı olduklarını belirtmişler, teknolojideki gelişmelerle birlikte belki de öğretmenlere ihtiyaç duyulmayacağını; toplumda öğretmenin değerinin, saygınlığının gitgide azalacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Özelleştirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö02: “Özelleştirme anlamında kamusal eğitimden gittikçe uzaklaşılması ile daha da kötü olacağını düşünüyorum.”

Ö05: “Artık sistem özele doğru yöneliyor. Özelde öğretmenler çok ağır şartlarda çalışıyor. Bu sefer yine öğretmenliğin bir saygınlığı kalmıyor. Özeldekiler eğitime ticari olarak bakıyorlar. O yüzden her iki açıdan da devlet de olsa özel de olsa öğretmenliğin saygınlığının her zaman azalacağını düşünüyorum. Çünkü sistem yanlış.”

Ö01: “Halkımızın cahil olduğunu, hatta birçok devlet okulunun özel okullardan daha faydalı olduğunu göremediklerini, insanlarımızın sırf etiket için bu işe yöneldiklerini düşünüyorum. İşte bunlar benim için kaygı verici olaylar. Devletin eğitim işinden çekilmesi, benim için bir kaygı unsuru.”

Öğretmenler, özelleştirmenin artması ile kamusal eğitimden gittikçe uzaklaşılacağını, devletin eğitimden çekilmesinin bir kaygı unsuru olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel okullarda zor şartlarda çalışmayı kabul ettiklerini, bununla birlikte devlet okullarına oranla daha iyi şartlar sunan özel okulların kendilerini

geliştiren öğretmenlere iş imkanı tanıdığını ifade etmişler; özelleştirmenin artması ile mesleğin geleceğine ilişkin kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen olmanın zorlaşmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö06: "Öğretmenlik mesleğinin gitgide zorlaştığını düşünüyorum. Çünkü o süreçleri geçmek gerçekten zor. Bu da bir adayı verimsizleştirir, isteksizleştirir. O açıdan kötü, üzülüyoruz."
>
> Ö05: "Öğretmenler devlet okullarına girmek için mülakat ve KPSS'yi aşmak zorundalar. KPSS'yi aşsa bile mülakatta bir torpilin yoksa giremeyeceğini düşünüyor, özele kayıyor."
>
> Ö20: "Bundan sonra bu mesleğe başlayacaklar için önlerinde çok büyük bir bilinmezlik var. En büyük sorunumuz bu zaten. Giderek artık meslek sahibi olmak zorlaşmaya başladı. Önde karanlık bir kapı var. Bu nedenle, üniversiteye hazırlanan ya da bu mesleği seçecek olanlar için çok da tercih edilmez olacak bence."

Katılımcı öğretmenler, devlet okullarına öğretmen olarak atanabilmek için sürecin gittikçe zorlaştığını, öğretmen adaylarının sınavı geçseler bile mülakatta elenebilmeleri nedeniyle adaylarda bir isteksizlik oluştuğunu, bu nedenle mesleğin tercih edilebilirliğinin azalacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenliğin sözleşmeli olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö05: "Öğretmenliğin iş garantisinin kalmayacağını düşünüyorum. Tüm öğretmenlerin yavaş yavaş sözleşmeli öğretmenliğe geçiriliceğini düşünüyorum kademeli olarak."
>
> Ö07: "Zaman zaman kadrolu öğretmenlik kalkacak, yıllık sözleşmeye dönecek gibi haberleri okuyorum. O konuda bir kaygım var. Düzenli bir gelirimin olması, kafamın rahat olması hayatta daha mutlu olmamı sağlıyor. Ama olur da kadrodan çıkarsak yıllık sözleşmeye dönersek gibi şeyler olursa bu tabiki canımı sıkar. Ufak bir kaygı olsa da bu var."

Ö09: “Kaygılarımız çok, şu anda bile işin aslı çok. En başında sözleşmeli olacak, şu anda 6 yıl sözleşmeli. Bir insan düşünün, özgür olmayan bir insan bir şey üretemez kim ne derse desin. Düşünce de üretemez.”

Öğretmenler, gelecekte kadrolu öğretmenliğin kaldırılıp herkesin yavaş yavaş sözleşmeli öğretmenliğe geçirileceğini, öğretmenliğin iş garantisinin kalmayacağını düşündüklerini belirtmişler, bu konuda kaygılı olduklarını dile getirmişlerdir.

Gelecekte öğretmenliğe ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö02: “Çok parlak olmadığını düşünüyorum. 20 yıl önce de çok parlak değildi öğretmenlik toplumumuzda. Öğretmenlik statüsü, yeri çok daha özel ve güzel bir yerde olması gerekirken öyle değil ve gittikçe kötüye gidiyor.”

Ö03: “Kaygılarım var. Maalesef öğretmen yetişmiyor. Öğretmen yetişmediği için öğretmenlere devlet değer vermiyor, toplum değer vermiyor. Ücret konusunda da tatmin edici ücret verilmiyor. Öğretmenler geçim sıkıntısı çekiyor.”

Ö08: “Bu meslek artık bu zamandan sonra yapılmaz. Kaç kişi çocuğunu öğretmen yapmak isteyecek? Öğretmenlik mesleğine giriş, mülakatın olması, iş bulamazsa, devlete giremezse aç mı kalsın? 4 yıl emek harcıyorum. O yüzden şu anda çocuğum öğretmen olmak istese, istemem, kendim öğretmenim ama. Hem itibar yok, hem de garanti değil devlete gireceğim, meslek sahibi olacağım. O yüzden neden 4 yıl onun için emek harcayayım?”

Ö20: “Gelecekte teknolojinin gelişmesi ile beraber, öğretmenlik mesleği çok gerekli bir meslek mi? Kızım okula başlamadı, okuma yazmayı öğrendi. Ama okulda öğrenmedi. Okulsuz da olabilir mi acaba diye bir soru işareti oluşuyor insanın kafasında. Belki de gelecekte gerek kalmayacak bize. Çünkü artık teknolojinin geldiği noktada bilgi her yerde var.”

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin geleceğinin çok parlak olmadığını, bu konuda kaygılarının çok fazla olduğunu, nitelikli öğretmenler yetişmediği için öğretmenlere toplum ve devlet tarafından gereken değerin verilmediğini, alınan ücretlerin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin ekonomik sıkıntılar çekeceğini belirtmişlerdir. Mesleğe girişteki zorluklar ve verilen emeklerin boşa gideceği endişesiyle kendi çocuklarının öğretmen olmasını istemediklerini dile getirmişler, teknolojide yaşanan

gelişmelerle birlikte öğretmenlik mesleğinin gelecekte gerekli olup olmadığının sorgulanabileceğini belirtmişlerdir.

4.1.7.2. Umutlu Olanlar. "Geleceğe ilişkin düşünceler" teması altında bulunan "umutlu olanlar" kategorisinde; "saygınlığın artması" ve "mesleğin devamı" kodlarına ulaşılmıştır.

Saygınlığın artmasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö18: "Öğretmenlerin itibarı düzelebilir diye düşünüyorum. Bu da yine eğitim politikaları ile olur. Bence öğretmenlik her şeye rağmen toplumda hala saygı görüyor. Bu saygı da korunabilir."
>
> Ö07: "Şimdiki Milli Eğitim Bakanımız öğretmenlere itibarlarını geri vermeye çalışıyor, ben çok olumlu ve samimi buluyorum. Şu an bence olumluya doğru gidiyor. O yönden geleceğe dair saygınlık konusunda çok kaygım yok."
>
> Ö20: "Öğretmenliğin itibarının söylemlerin ve bu konuda yapılacak çalışmaların daha düzenli, disiplinli, dikkatli yapılması koşulu ile düzeleceğine inanıyorum. Toplumda biraz daha önder olan kişilerin söylemine, tutumuna bağlı. Onların tutumu sert ve kesin olursa itibar artacaktır."

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı, her şeye rağmen toplumda öğretmenlere saygı duyulması nedeniyle, öğretmenliğin itibarının düzeleceği hatta artacağı konusunda umutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bakanlığın öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çalışmaları ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi; Bakanlığın ve yöneticilerin öğretmenlerin toplumdaki yerini yücelten söylemlerde bulunmaları, daha dikkatli, disiplinli çalışmalar yapmaları, tutarlı olmaları halinde öğretmenliğin geleceğine ilişkin kaygıların kaybolacağını ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün olumlu yönde değişeceğini ifade etmişlerdir.

Mesleğin devamına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö15: "Şimdi açıkçası eğitim bitmediği sürece öğretmenlik mesleğinin biteceğini zannetmiyorum. Artık bazı gençler de maaşı iyi, tatili iyi diye öğretmenliğe yöneliyorlar."

Ö18: "İlerde bütün mesleklerin yerini robotlar alacak deniyor ama bence öğretmenlik mesleğinin yerini gelecekte de bir şeyin alacağını düşünmüyorum."

Öğretmenler, eğitimin devam ettiği sürece öğretmenlik mesleğinin de süreceğini, teknolojinin gelişmesine rağmen öğretmenlerin yerini hiçbir şeyin alamayacağını belirtmişler; maaşı ve tatili nedeniyle halen tercih edilebilir olması nedeniyle mesleğin geleceğine ilişkin umutlu olduklarını dile getirmişlerdir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler nelerdir?" ve "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde ifade edilen iki araştırma sorusundan oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci sorusu "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen, mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin öğretmen görüşlerine bağlı olarak ulaşılan yapı, Şekil 10'da ortaya konmuştur.

Şekil 10. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler*



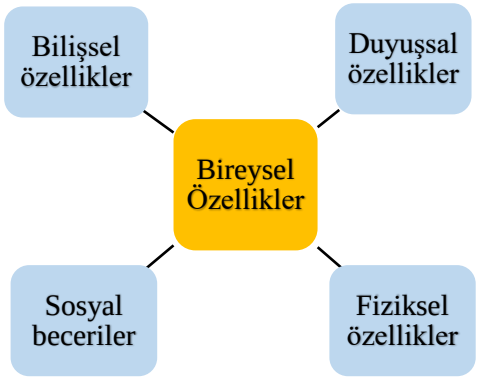
Şekil 10'da görselleştirildiği üzere, öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler 2 tema altında incelenmiştir. Bu temalar "bireysel özellikler" ve "mesleki özellikler" olarak ifade edilmiştir. "Bireysel özellikler" teması bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler, fiziksel

özellikler ve sosyal beceriler olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. “Mesleki özellikler” teması ise mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Bölümün devamında, ortaya konan yapıda yer alan temalar, öğretmen görüşleriyle desteklenerek açıklanmıştır.

4.2.1. Bireysel Özellikler.

Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerden ilki “bireysel özellikler” olarak adlandırılmıştır. Bireysel özellikler teması, öğretmenlerin meslek sahibi bireyler olarak hangi bireysel özelliklere sahip olduklarını tanımlamaları ile ortaya çıkmıştır. Bu temada öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel, duyuşsal, fiziksel özelliklerine ve sosyal becerilerine odaklanılmıştır. Kimliğin bir boyutu olması nedeniyle, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin, mesleklerini yaparken onları etkilediği; farklı özelliklere sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve kimlik tipolojilerinin de farklı olduğu düşünülmektedir. Bilişsel özelliklerini ifade ederken, öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları kadar, başkalarının onları algılayışlarına dair kendilerinde oluşan izlenimler de etkili olmuştur Bazı öğretmenler kendi mevcut özelliklerini anlatırken, bazıları ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden yola çıkarak kendisini tanımlamıştır. Öğretmenlerin ifade ettiği özelliklerden yola çıkarak “bireysel özellikler” teması, bilişsel, duyuşsal, fiziksel özellikler ve sosyal beceriler olmak üzere 4 kategoride sınıflandırılmıştır. Şekil 11’de bireysel özellikler temasını oluşturan kategoriler gösterilmektedir**.**

Şekil 11. *Bireysel Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler*



4.2.1.1. Bilişsel Özellikler. "Bireysel özellikler" teması altında bulunan "bilişsel özellikler" kategorisi, öğretmenlerin dış dünyayı anlamlandırırken kullandıkları düşünme süreçleri, problem çözme becerileri gibi zihinsel faaliyetlerini kapsamaktadır. Kimliğin bir boyutunu oluşturan bilişsel özelliklerin, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında da önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Tablo 32'de "bilişsel özellikler" kategorisini oluşturan kodlar gösterilmiştir.

Tablo 32. *Bilişsel Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Bireysel özellikler	Bilişsel özellikler	Çözüm odaklı olma Planlı olma Üretken düşünme Eleştirel Yaratıcı Araştırmacı Yenilikçi Meraklı Tasarım odaklı düşünme Çok yönlü düşünme Sayısal zeka

Tablo 32'de belirtildiği gibi, öğretmenler bilişsel özellikleriyle ilgili olarak kendilerinin çözüm odaklı, planlı, üretken düşünebilen, eleştirel, yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi ve meraklı, tasarım odaklı ve çok yönlü düşünebilen ve sayısal zekaya sahip bireyler olduklarını ifade etmişlerdir.

Bilişsel özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö14: "Farklı yönüm, öncelikle yaratıcılığım. Çok yönlü düşünüyorum aslında, mesela bir değişiklik yapılacağı zaman farklı, pratik yolunu bulmaya daha meyilliyim."
>
> Ö08: "Tasarım ve sorun çözme yönüm kuvvetlidir. Sorun çözmeyi severim. ..çözüm odaklıyım genelde."
>
> Ö05: "Öğrenmeyi çok seviyorum, meraklıyım. Öğretmen araştırmacı, yenilikçi olmalı, kendini geliştirmeli, güncel gelişmeleri takip etmeli."

Söz konusu ifadelerde öğretmenlerin özellikle çözüm odaklı olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları gerektiği hatta bunun zorunlu bir özellik olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar için üretken düşünüp artı değer yaratmaları, güncel gelişmeleri takip etmeleri, araştırmacı, yenilikçi ve meraklı olmaları, çok yönlü düşünmeleri, eleştirel ve yaratıcı olmaları öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilişsel özellikler olarak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bilişsel özelliklerini ifade ederken olumsuz hiçbir ifade kullanmadıkları tespit edilmiştir.

4.2.1.2. Duyuşsal Özellikler. "Bireysel özellikler" teması altında bulunan "duyuşsal özellikler" kategorisi, öğretmenlerin ilgi, tutum, inanç, güven, güdülenmişlik, sevgi, saygı, kaygı gibi çeşitli duygusal durumlarını içermektedir. Kimliğin bir boyutunu oluşturan duyuşsal özelliklerin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmesi ve yön vermesi nedeniyle önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Tablo 30'da "duyuşsal özellikler" kategorisini oluşturan kodlar gösterilmiştir.

Tablo 33'te belirtildiği gibi, yapılan görüşmelerde öğretmenler duyuşsal özellikleriyle ilgili olarak kendilerini sabırlı, özgüvenli, güvenilir, adil, saygılı, sevgi dolu, dürüst, açık sözlü, fedakar, hoş görülü, sakin, merhametli, empati kurabilen, yardımsever, hırslı, sorumluluk sahibi bireyler olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 33. *Duyuşsal Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Bireysel özellikler	Duyuşsal özellikler	Sabırlı
		Özgüvenli
		Güvenilir
		Adil
		Saygılı
		Sevgi dolu
		Dürüst
		Açık sözlü
		Fedakar
		Hoş görülü
		Sakin
		Merhametli
		Empati kurabilen
		Yardımsever
		Hırslı
		Sorumluluk sahibi

Duyuşsal özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: "Güçlü yanım, sabır ve sevgi. Çocuklara karşı sabrım var ve onları seviyorum… Bir öğretmen sakin olmalı en başta, sabırlı olmalı."

Ö07: "İyi bir öğretmenin özgüvenli olması gerekir."

Ö12: "Beni ben yapan özelliklerim fedakarlık, hoşgörü, iyi niyet ve en önemlisi sevgi ve ilgi…Fedakarlık bizim mesleğimiz için çok önemli…Aşırı samimi, duygusal, yardımsever olduğumu söyler genelde herkes."

Ö08: "Empati kurabilen olmalı öğretmen. En önemli özellik o."

Katılımcı öğretmenler, duyuşsal özellikleri olarak daha çok sabırlı, sevgi dolu, özgüvenli, güvenilir, adil, saygılı, dürüst, açık sözlü, fedakar, hoş görülü, sakin, merhametli, empati kurabilen, yardımsever, hırslı ve sorumluluk sahibi olmalarına vurgu yapmışlardır. Bu özellikleri hem kendilerinde bulunan hem de ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak belirtmiş, bunlar olmadan öğretmenlik mesleğini yapmanın kolay olmadığını ifade etmişlerdir.

4.2.1.3. Fiziksel Özellikler. "Bireysel özellikler" teması altında bulunan "fiziksel özellikler" kategorisi, cinsiyet ve dış görünüş kodlarından oluşmaktadır. Kimliğin bir boyutunu oluşturan fiziksel özelliklerin, cinsiyet ve dış görünüş açısından öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları, diğerlerinin öğretmenlere yönelik algıları bakımından etkisi nedeniyle önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Tablo 31'de "fiziksel özellikler" kategorisini oluşturan kodlar gösterilmiştir.

Tablo 34'te belirtildiği gibi, "fiziksel özellikler" kategorisi "cinsiyet" ve "dış görünüş" kodlarından oluşmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmenler fiziksel özellikleriyle ilgili olarak cinsiyet açısından ayrımcılık yapmadan eşit yaklaşmış, fark olmadığını belirtmişlerdir. Dış görünüş açısından öğretmenlerin özenli, temiz, bakımlı, giyimiyle örnek ve öğretmen olduğu belli olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 34. *Fiziksel Özellikler Kategorisine İlişkin Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Bireysel özellikler	Fiziksel özellikler	Cinsiyet Dış görünüş

Fiziksel özellikler kategorisinde cinsiyete ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö03: "Öğretmenlik insana yakışır, cinsiyet ayrımı olmaz."

Ö10: "Cinsiyeti erkek de olabilir, kadın da. Yaptığı iş önemli bence."

Ö05: "Önemli olan o fidanı doğru yetiştirebilmek, yapılan iş önemli. Hem kadınların hem erkeklerin öğretmen olması toplumların gelişmesi açısından, ailelerin huzuru açısından, kadınların hem dünyada hem de ülkemizde söz sahibi olmaları, önderlikleri açısından çok önemli benim için. O yüzden cinsiyet ayrımcılığı hiçbir zaman düşünmedim."

Fiziksel özellikler kategorisinde dış görünüşe ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö18: "Öğretmene benzemeli. Özenli olmalı. Rahat da olmalı tabiki ama dışarıdan bakıldığında veliden bir farkı olmalı. Sadece kıyafet olarak değil duruş, eda, tavır her anlamıyla o ağırlığı taşımalı."

Ö19: "Biz öğrencilere örnek oluyoruz. Bunun için daha düzenli, temiz, şık, özenli giyinmek gerek."

Ö11: "Kesinlikle her zaman bakımlı, temiz, ütülü, özenli yani. Çünkü çocuklar en küçük şeyinize bile dikkat ediyorlar. Ayakkabınıza bile her gün bakıyorlar tozu var mı, boyalı mı? Sadece kıyafet olarak değil, el bakımı, diş bakımı bunlara da bence dikkat edilmeli."

Ö12: "Dış görünüşü ve giyimine kesinlikle dikkat etmeli, özenli olmalı. Öğrenciler, hiçbir şeyi gözden kaçırmıyor. Benim çantamdan ayakkabıma, gözlüğüme kadar bugün bunları giymişsiniz, çok güzel makyaj yapmışsınız gibi inanılmaz dikkat ediyorlar. Çünkü bizi izliyorlar."

Fiziksel özellikler kategorisinde katılımcı öğretmenler, cinsiyet açısından öğretmenler arasında ayrımcılık yapmadan, öğretmenin bir cinsiyetinin olmadığını, tutum ve davranışların, yapılan işin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından örnek alınmaları nedeniyle giyim, saç, sakal, makyaj, el ve diş bakımı gibi dış görünüş açısından her zaman temiz, özenli, bakımlı olmaları gerektiği belirtilmiş; dışarıdan bakıldığında bir öğretmen duruşuna sahip olmaları ve girdikleri ortamlarda öğretmen olduklarının farkedilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.2.1.4. Sosyal Beceriler. "Bireysel özellikler" teması altında bulunan "sosyal beceriler" kategorisi, öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar, okul idaresi ve çevresiyle başarılı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan becerileri içermektedir. Kimliğin bir boyutunu oluşturan sosyal becerilerin, sosyal açıdan kabul edilebilirliği sağlaması ve diğer insanlarla iletişimi kolaylaştırması açısından önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Tablo 35'te "sosyal beceriler" kategorisini oluşturan kodlar gösterilmiştir.

Tablo 35. *Sosyal Beceriler Kategorisine İlişkin Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar
Bireysel bileşenler	Sosyal beceriler	İletişimi iyi Güler yüzlü Sempatik Esprili Anlayışlı Neşeli Komik Sevecen Sıcakkanlı

Tablo 35'te belirtildiği gibi, yapılan görüşmelerde öğretmenler sosyal becerileriyle ilgili olarak kendilerini öğrencileriyle ve çevresiyle iletişimi iyi olan, güler yüzlü, sempatik, esprili, anlayışlı, neşeli, komik, sevecen, sıcakkanlı bireyler olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal becerilere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö07: "İdeal bir öğretmenin ilk olarak öğrencilerle iletişimi iyi olmalı. Yeni kuşağın gereksinimlerini bilmeli."

Ö18: "Güler yüzlü, sempatik, sevecen olduğumu yüzüme söylerler."

Ö19: "En güçlü yanım, iletişim kurma yeteneğimin yüksek olması. Konuşmayı seviyorum. Arkadaşlarımın uyumlu, pozitif, neşe veren bir kişi olarak beni tanımladıklarını düşünüyorum."

Ö15: "Konuşmayı seviyorum, espri yapmayı seviyorum. Dersi de espri yaparak anlatmaya çalışıyorum. Öğrenciler siz çok komiksiniz, esprilisiniz diyorlar."

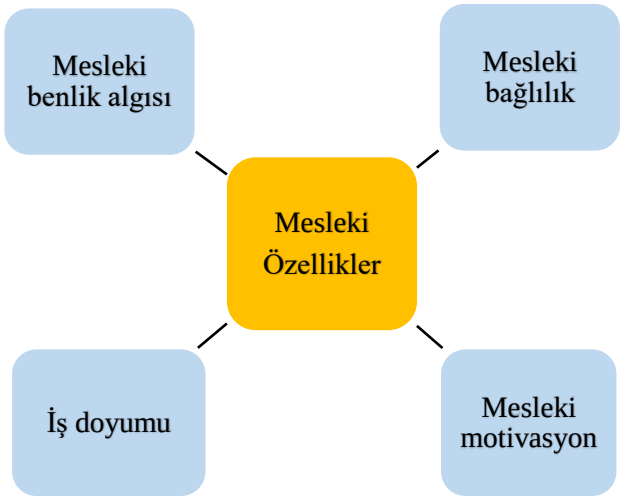
Sosyal beceriler kategorisinde katılımcı öğretmenler sosyal becerileriyle ilgili olarak, öğrencileriyle iletişimlerinin iyi olduğunu, iletişim kurarken öğrencinin dilinden

anlamaları ve öğrenciye hitap etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden başka meslektaşlar, okul yönetimi ve çevresiyle de iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerini güler yüzlü, sempatik, esprili, anlayışlı, neşeli, komik, sevecen, sıcakkanlı bireyler olarak tanımlamışlardır.

4.2.2. Mesleki Özellikler.

Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerden ikincisi "mesleki özellikler" olarak adlandırılmıştır. Mesleki özellikler teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının göstergeleri olan psikolojik özelliklerin tanımlanması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu temada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının göstergeleri olarak mesleki benlik algıları, mesleki bağlılıkları, mesleki motivasyonları ve iş doyumlarına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin çalışmalarında ve yaşamlarından önemli bir rol oynayan ve mesleki kimlikleriyle doğrudan ilişkili olan bu özelliklerin, öğretmenlerin meslekteki uygulama biçimlerini, mesleki kimlik algılarını ve kimlik tipolojilerini etkiledikleri düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de bu düşünceyi destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "mesleki özellikler" teması, mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu olmak üzere 4 kategoride sınıflandırılmıştır. Şekil 12'de mesleki özellikler temasını oluşturan kategoriler gösterilmiştir.

Şekil 12. *Mesleki Özellikler Temasına İlişkin Kategoriler*



Şekil 12'de görüldüğü üzere, "mesleki özellikler" teması mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Bölümün devamında, mesleki özellikleri temasına ilişkin bulgulara yer verilmiş, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak tema açıklanmıştır.

4.2.2.1. Mesleki Benlik Algısı. Super (1963, aktaran Işık, 2006), mesleki benlik kavramını bireyin meslekle ilgili olduğunu düşündüğü özelliklerinin kümesi" olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda mesleki benlik algısı, bireyin özelliklerinin mesleğe uygunluğu, mesleki yeterliği, mesleki performansına ilişkin düşünceleri, kısacası bireyin mesleki anlamda kendisiyle ilgili oluşturduğu zihinsel imajı ve tutumlarıdır. Kelchtermans (1993), öğretmenlerin mesleki benlik algısını, "Öğretmen, kendisini öğretmen olarak nasıl betimler?" sorusunun yanıtı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin mesleki anlamda kendisini donanımlı, başarılı ve yeterli görüp görmediği, olmak istediği ideal öğretmen tipine uygunluğuna ilişkin düşünceleri, kendisini mesleği ile özdeşleştirmesi, çalıştığı kuruma olan katkısı ve kendisini öğretmen topluluğunun ve kurumunun önemli bir parçası olarak görmesi mesleki benlik algısına ilişkindir.

Mesleki benlik algısına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö01: "Kendi alanımla ilgili dersleri iyi öğrettiğimi düşünüyorum. Mezun ettiğim öğrencilerin gittikleri okulda onlarla ilgili hem öğretmen arkadaşlarımdan hem velilerimden dönüşler aldığımda, çok olumlu şeyler söylüyorlar. İyi bir öğretmen olduğumu söylüyorlar. İyi öğretmen dediklerinde mutlu oluyorum."
>
> Ö06: "İlk öğretmenim dediklerinde ne kadar çok etkilenmiştim. Artık bir öğretmensin, öğretmen kimliğini almışsın."
>
> Ö14: "Sınıf öğretmeni arkadaşlar, şimdi bir şey olacağı zaman çağırıp sana bir şey danışacağız dediklerinde, kendimi artık okulun bir bireyi gibi hissediyorum."
>
> Ö10: "Öğretmen olduğum için herkesin ayrı bir saygısı var, ayrı bir değer görüyorum."
>
> Ö09: "Öğretmen her yerde öğretmen. Ben evde de öğretmenim, okulda da öğretmenim, sokakta da öğretmenim."

Katılımcı öğretmenler mesleki benlik algısına ilişkin olarak, velilerin, okul yönetiminin ve meslektaşların kendilerini iyi ve donanımlı bir öğretmen olarak

tanımladıklarını, öğretmenlik mesleği ile kendilerini özdeşleştirdiklerini, çalışılan kuruma katkı sağladıklarını, kendilerini kurumun önemli bir parçası olarak gördüklerini, okul dışında da öğretmen kimliğini taşıdıklarını ve mesleğinden dolayı saygı gördüklerini ifade etmişlerdir.

4.2.2.2. Mesleki Bağlılık. Mesleki bağlılık, "bireylerin meslekleri ile aralarında geliştirdikleri psikolojik ilişki ve mesleklerine yönelik duygusal tepkileri" olarak tanımlanmaktadır (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Mesleki bağlılık, bireyin yaptığı mesleğin değerlerini benimsemesi, bu değerleri gerçekleştirmek için çaba göstermesi, mesleki alanda kendini geliştirmeye istekli olması, mesleği devam ettirmede kararlı olmasını belirtir (Erçek, 2018). Bu bağlamda öğretmenin mesleğine karşı olumlu duygular geliştirmesi, mesleğini yaparken mutlu olması, güçlü bir tutkuya sahip olması, kendini mesleğine adaması, mesleğini yaşamın merkezi haline getirmesi, mesleğine devam etme sorumluluğuna sahip olması, mesleki anlamda kendini geliştirmek için çaba göstermesi mesleki bağlılık kavramıyla ilişkilidir.

Mesleki bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö01: "İlk başta ben bu işi yaptığım için mutlu oluyorum. Yaptığım işi seviyorum. Mutlu olduğum için de sürdürmek benim için ve sağlığım için bence olumlu bir şey. Sağlığım elverdiği sürece de yapmayı istiyorum."

Ö07: "Öğretmen olmaktan çok mutluyum. Tekrar bana hangi mesleği seçmek istiyorsun deseler, öğretmenlik derdim."

Ö13: "İlk günkü duygularımın aynısını hissediyorum. Sahanın içine girdiğimde öğrencilerim bana doğru geldiklerinde, o an ilk günkü o heyecan devam ediyor."

Ö18: "Öğretmenlik mesleğini bence kendine yakıştırıyorsan ve doğru yaptığına inanıyorsan sürdürülmemesi için hiçbir etken yok. Özellikle öğrencilerin masumca sarılmaları, seni çok seviyorum öğretmenim demeleri bile, bu mesleği devam ettirmek için yeterli bir etken."

Ö11: "Ben zaten meslek olarak görmüyorum. Ben bu konuyu içselleştirdim. Benim için bir hayat tarzı, üzerine bir de para veriyorlar."

Ö07: "İyi bir öğretmen okul dışında da çok vakit harcamalı. Derslerine hazırlık, sunum ve materyal hazırlıkları, öğrencilere dağıtacağı çalışma kağıtları, yeni öğretim yöntemleri, gibi."

Katılımcı öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin olarak, öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ve yaparken mutlu olduklarını, mesleğe başladıkları ilk günkü heyecanı koruduklarını, tatil dönüşlerinde okul için heyecanlandıklarını, mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için okul dışı zamanlarda da çaba sarfettiklerini, öğretmenliği bir hayat tarzı olarak benimsediklerini, sağlıkları el verdiği sürece mesleğe devam edeceklerini ve yeniden meslek seçmeleri gerekse yine öğretmenliği tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

4.2.2.3. Mesleki Motivasyon. Mesleki motivasyon ya da iş motivasyonu, "iş yerinde çalışan bireyin belirli bir iş ya da görev amacına ya da maddi ve manevi ödüle ulaşmaya yönelik olarak gerçekleştirdiği davranış ve göstermiş olduğu çabaların yer aldığı psikolojik bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Zeynel, 2014). Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının önemli bileşenlerinden olan mesleki motivasyon, bireyin mesleği ile ilgili işleri yapmak için istekli olmasıdır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumda meslektaşları, okul yönetimi, veliler ve öğrenciler ile ilişkilerinin iyi olması, kuruma uyum sağlaması, çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmen olarak değer görmesi, çalışma koşullarının (ücret artışı, fiziki imkanlar vb.) iyileştirilmesi gibi etmenler öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkilemektedir.

Mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö17: "Öğretmeni öğretmen yapan bence motivasyondur. Eğer motivasyonu yüksek tutabiliyorsa öğretmen, dış etkenlerden etkilenmeden öğretmenliğini icra edebiliyordur. Vicdan ve motivasyon, ikisi bir araya gelince öğretmenlik farklı bir meslek diğerlerinden."
>
> Ö08: "Çalıştığım ortamda anlaşılmak da çok önemli mesleği sürdürmek için. Burada beni anlamasalar, bana gösterdikleri bu tavrı göstermeseler, çalışma ortamında mutsuz olsam çalışmayı düşünmem herhalde."
>
> Ö03: "65 yaşına kadar sağlığım olduğu sürece bu işi yapmaya çalışacağım. Çünkü yararlı olduğuma inandığım için yapmaya çalışacağım."
>
> Ö02: "Çocuklara bir şeyler vermenin huzuru güzel. Bunları başardıkça, bir faydam var, bir işe yarıyorum, güzel şeyler yapıyorum anlamında bir doyum var."
>
> Ö14: "Kendimi geliştiriyorum, yaz tatilinde boş durmuyorum."

Ö16: “Sabah gelirken okul ortamını, öğrencilerimi sevdiğim için koşarak geliyorum. Ben okulda hiç yorulmuyorum.”

Ö17: “Yaptğımız iş karşılığında aldığımız ücretin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu da motive anlamında öğretmeni olumsuz olarak etkiliyor.”

Ö05: “Toplumsal bir saygınlığımız var. Tanınırlık sağlıyor aynı zamanda.”

Katılımcı öğretmenler, öğretmeni öğretmen yapan şeyin motivasyon olduğunu; meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle ilişkilerinin iyi olmasının, öğrenciler için faydalı ve güzel işler yapmaları ve başarılı olmalarının, sosyal hayatta öğretmen olarak tanınmalarının ve saygı görmelerinin, aldıkları ücretin mesleki motivasyonlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Mesleki motivasyonlarının bir sonucu olarak evde öğrenciler için zevkle çalışmalar hazırladıklarını, hizmet içi eğitimlere giderek mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerini, her sabah okula hevesle geldiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.2.4. İş Doyumu. İş doyumu, çalışanların mesleklerinden beklentilerini karşılamaları durumunda sahip oldukları olumlu duygusal durumlardır (İnandı, Tunç ve Uslu, 2013). İş doyumu, çalışanların mesleklerine ilişkin algılarının toplamıdır ve bu algı, çalışanların ihtiyaçlarının giderilmesi ile yakından ilgilidir. İş doyumunun yüksek olması halinde çalışanlar, yaşamlarında daha sağlıklı ve mutlu iken; iş doyumunun düşük olması halinde çalışanlarda yabancılaşma, işin anlamsızlaşması, verimsizlik, saldırgan tepkiler, kurallara uymama gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının önemli bileşenlerinden olan iş doyumu, öğretmenlerin mesleğini yaparken kendini iyi hissetmesi ile ilgili duygusal bir durumdur. Bu bağlamda öğretmenlerin iş sırasında kendini iyi hissetmesini etkileyen çeşitli etmenler olduğu söylenebilir. Kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğu, alınan maaş, mesleğin çalışma koşulları, özlük hakları, kariyer fırsatları ve kendini geliştirebilme olanakları, okulların fiziki yapısı ve sağladığı imkanlar bunlardan bazılarıdır.

İş doyumuna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö08: “Ücretin yetersiz olduğunu düşünüyorum. O kadar yıl eğitimden sonra, iki yıllık okulu bitirenlerin, bu kadar öğrenci ile karşılaşmadan benden daha fazla maaş almaları gururumu incitiyor.”

Ö05: “Geçmişte öğretmenlerin aldığı maaş, emekli olduğu zaman aldığı ikramiye ile bir öğretmen ev alabiliyordu veya çocuğunu evlendirebiliyordu. Şu anda alınan

emekli ikramiyesi ile sıfır bir ev alınamaz. Ekonomik sıkıntı yaşadığın zaman bunlar öğretmenlik mesleğine bağlanıyor. Bunun için de bazen kırıcı bir etkisi olabiliyor. Tükenmişlik sendromuna sebep olabiliyor. Zamanla çalışkanlığı biraz azaltabiliyor."

Ö01: "Bir öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gerekiyor. Kendini geliştirmek için belli kaynaklara ulaşması, belli yerleri gezmesi gerekiyor. Bu konuda diğer mesleklerle karşılaştırdığımızda maddi olanaklarımız kısıtlı."

Ö17: "Türkiye şartlarında bu sıcakta klimasız sınıflarda eğitim zor oluyor. Öncelikle fiziki şartları sağlamamız gerekir ki odaklanabilelim konulara. Okula gittiğimizde sınıfta bile duramıyoruz sıcaktan."

Ö09: "Şu sınıflardaki fiziki yapı, okullar… 8 yıllıkken her okulda bir laboratuvar vardı. Laboratuvarlar dağıtıldı gitti, malzemesiyle beraber. Yazık yani. Şu an malzeme arıyoruz bazen deney yapmak için."

Ö09: "Yeni gelişmeler olduğunda Milli Eğitim her ay ya da şu seminer dönemlerinde hizmet içi eğitime almalı."

Öğretmenler, iş doyumlarına ilişkin en çok alınan maaş konusuna değinmişler ve bir öğretmenin kendini geliştirebilmesi, daha iyi koşullarda yaşayabilmesi için alınan maaşın yetersiz olduğunu ve iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Fiziki yapı açısından okullarda ve sınıflarda görülen eksikliklerin, laboratuvarların olmamasının, hizmet içi eğitimlerin yeterli derecede yapılmamasının iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler iş doyumlarına ilişkin genelde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ancak, çalışma koşulları uygun olduğunda, okul haricinde başka şeylere de zaman ayırabildikleri için memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci sorusu, "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, ÖMKAÖ'nün 1001 öğretmene uygulanması sonucunda elde edilen, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler "mesleki benlik algısı", "mesleki bağlılık", "mesleki motivasyon" ve "iş doyumu" olmak üzere dört faktör altında incelenmiştir. Tablo 36'da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

Tablo 36. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	$\overline{X}$	S
Mesleki Benlik Algısı	1.Kendimi başarılı bir öğretmen olarak görüyorum.	4.10	.64
	2.Öğretmen olarak çalıştığım kuruma katkı sağladığımı düşünüyorum.	4.33	.62
	3.Öğrencilerimin gözünde başarılı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	4.27	.59
	4.Meslektaşlarımın beni başarılı bir öğretmen olarak gördüklerini düşünüyorum.	4.07	.62
	5.“Olmak istediğim” gibi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	3.70	.85
	6.Mesleki anlamda donanımlı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	3.90	.73
	Genel ortalama	**4.06**	**.52**
Mesleki Bağlılık	7.Öğretmenlik mesleğine karşı güçlü bir tutkum var.	4.24	.83
	8.Öğretmenlikte ilk günkü heyecanımı koruduğumu düşünüyorum.	3.81	1.01
	9.Yeniden bir meslek seçmem gerekse, yine öğretmenliği tercih ederim.	3.85	1.14
	10.Okuldayken kendimi mutlu hissediyorum.	4.20	.77
	11.Öğrencilerimi gördüğümde kendimi mutlu hissediyorum.	4.53	.61
	12.Öğretmenlik mesleğine devam etme sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.	4.28	.74
	13.Mesleğimi yaparken mutlu oluyorum.	4.38	.70
	14.Uzun süren tatillerde, okula dönmek için sabırsızlanırım.	3.95	.87
	Genel ortalama	**4.15**	**.64**
Mesleki Motivasyon	15.Çalışmalarımın okul yönetimi tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.	4.32	.76
	16.Meslektaşlarımla ilişkilerimin iyi olması, okula gelirken beni heveslendiriyor.	4.43	.64
	17.Çalışmalarımın meslektaşlar tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.	4.28	.74
	18.Çalışmalarımın veliler tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.	4.34	.72
	19.Öğretmen olarak sosyal hayatımda değer görmek, beni motive ediyor.	4.41	.72
	20.Çalışmalarım ödüllendirildiğinde, daha çok çalışmak istiyorum.	4.23	.85
	Genel ortalama	**4.34**	**.59**

İş Doyumu	21.Aldığım maaştan memnunum.	2.55	1.11
	22.Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarından memnunum.	2.87	1.08
	23.Öğretmenlik mesleğinin özlük haklarından memnunum.	2.56	1.02
	24.Öğretmenlik mesleğinin çalışma saatlerinden memnunum.	3.54	.99
	25.Görev yaptığım okulun sağladığı olanaklardan (fiziki, teknolojik vb) memnunum.	3.31	1.08
	26.Mesleğimin sunduğu kendimi geliştirebilme olanaklarından (kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb) memnunum.	3.31	.98
	27.Mesleğimin sunduğu kariyer fırsatlarından memnunum.	2.93	1.05
	Genel ortalama	**3.01**	**.75**

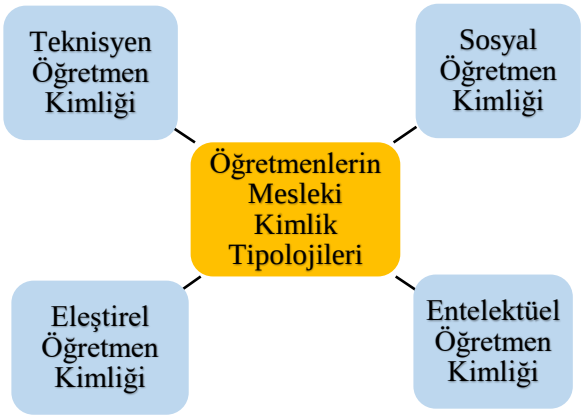
Tablo 36'da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=1001) mesleki motivasyonlarının ($\overline{X}$=4.34, S=.59) çok yüksek düzeyde, mesleki bağlılıklarının ($\overline{X}$=4.15, S=.64) ve mesleki benlik algılarının ($\overline{X}$=4.06, S=.52) yüksek düzeyde, iş doyumlarının ($\overline{X}$=3.01, S=.75) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, mesleki bağlılıklarının ve mesleki benlik algılarının yüksek düzeyde, iş doyumlarının ise diğer bileşenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum yukarıda ortaya konan görüşme bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki benlik algısı, mesleki motivasyonu ve mesleki bağlılığı daha çok içsel ve mesleğin kendisine ilişkin özellikler iken, iş doyumu daha çok dışsal yani öğretmenlere sunulan özelliklere ilişkindir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojileri nelerdir?" ve "Öğretmenler hangi kimlik tipolojisi özelliklerini göstermektedir? Öğretmenlerin başat kimlik tipolojileri, kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen iki araştırma sorusundan oluşmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin birinci sorusu, "Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kimlik tipolojileri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla görüşmelerden elde edilen, mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin ulaşılan yapı, Şekil 13'te ortaya konmuştur.

Şekil 13. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine İlişkin Temalar*



Şekil 13'te görselleştirildiği üzere, öğretmen görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri 4 tema altında toplanmıştır. Bunlar "teknisyen öğretmen kimliği", "sosyal öğretmen kimliği", "entelektüel öğretmen kimliği" ve "eleştirel öğretmen kimliği" olarak ifade edilmiştir. Bölümün devamında, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiş, ulaşılan yapıda yer alan temalar, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

4.3.1. Teknisyen Öğretmen Kimliği

Mesleki kimlik tipolojisi olarak teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, eğitim sistemiyle ilgili değişiklikleri sorgulamadan benimseyen, görev alanına giren sorumlulukları harfiyen yerine getiren, hatta görev tanımı dışındaki görevleri de yapabilen, okuldaki karar süreçlerinde çoğunluğa uymayı tercih eden, mesleki anlamda hesap verebilirliğin önemli olduğunu kabul eden, öğretmen performansının belirli ölçütlere göre değerlendirilmesini onaylayan, meslektaşlarıyla iş birliğinden ziyade rekabet içerisinde çalışmayı tercih eden öğretmen olmalarıdır. Rekabetin başarıyı getireceğine inanır. Öğrencilerinin sınavlardaki akademik başarısına bağlı olarak başarılı bir öğretmen olduğunu düşünür. Sınıfta öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili en doğru kararları aldığına inanır ve aldığı kararların aynen uygulanmasını ister. Öğretmenin öncelikli rolü, bilgi aktarmak ve öğretim programını belirlenen süre içinde tamamlamaktır. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara sahip olmalarını yeterli görür. Bu nedenle öğrenme-

öğretme sürecinde öğretim programlarının dışına çıkmadan dersi işler. Derslerinde toplumsal konulara değinmekten kaçınır.

Teknisyen öğretmen kimliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö19: "Aslında toplumda şu an bu mesleğe atanmış olmak, yer edebilmek, soruşturma geçirmemek, görevden alınmamak bizim ayrıcalıklı yanımız. Onun için de maaş ne kadar olursa olsun gelen bir param var, düzenli bir gelirim var ya ayağımı yorganıma göre uzatırım, çoğu insandan öndeyim deyip şikayetlenmeleri bırakıp Allah'a şükür edip oturmayı öğrendik."

> Ö03: "…Öğretmen önüne gelen müfredatı uygulayacak…Zaten sistemin bozulmasının sebebi burada. Teftiş sistemi kaldırıldığı anda öğretmenlik mesleği tamamen bozuldu. Öğretmen olarak çalışan adam, başında teftiş edecek birini ister. Sen bir sene çocuk okutuyorsun ne verim aldın bundan. Birisi seni teftiş etmeli. Teftiş sistemi olmazsa böyle laçka olur işler."

> Ö09: "Öğretmenler artık içlerindekini söyleyemiyor. Bana bir şey olmasın, ben söylersem rahatsız olurum gibi düşünüyor."

> Ö11: "Sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmesinin 6 sene olmasını açıkçası ben savunuyorum."

> Ö16: "Mesela ortaokulda bu sene mezun olanlardan 1.,2.,4.,5.,6. benim mezun ettiğim öğrenciler. Bunları duydukça bana bakış açılarının değiştiğini düşünüyorum."

Teknisyen öğretmen kimliğine sahip öğretmenler, sözleşmeli öğretmenliği savunmuş ve hesap verebilirlik adına öğretmenlerin yaptığı işi kontrol eden bir teftiş sisteminin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretim programını aynen uyguladıklarını, düzenli bir gelirlerinin ve işlerinin olmasına şükrederek kendilerine bir şey olmaması adına düşüncelerini söylemeyip çoğunluğa uyduklarını, öğrencilerinin başarısına bağlı olarak meslektaşlarının kendisine olan bakış açısının değiştiğini ve başarılı bir öğretmen olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir.

4.3.2. Sosyal Öğretmen Kimliği

Mesleki kimlik tipolojisi olarak sosyal kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, öğrencilerinin sosyal gelişimlerine önem veren, sınıfta alınan kararlarda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alan, okul dışı zamanlarda da öğrencilerine vakit ayıran, eğitim-öğretime katkı sağlayacak müzik, gezi, spor gibi etkinlikler düzenleyen öğretmen olmalarıdır. Derslerinde öğrencilerin göç, yoksulluk, işsizlik gibi sosyal konulara duyarlılık kazanmaları için çabalar, kendisi de toplumsal konularla ilgili etkinliklere katılır ve demokratik toplumun önemli bir parçası olan sivil toplum örgütleriyle çalışmalar yapar. Daha nitelikli bir eğitim için meslektaşlarıyla iş birliği yapar. Velilerle iyi bir iletişim kurar. Velileri ya da çevre halkını ilgilendiren konularda eğitici çalışmalar yapar.

Sosyal öğretmen kimliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö14: "Plana çok sadık kalmıyorum, bakıyorum çocuk o gün onu öğrenmek istemiyor, başka şey öğreniyor. Daha çok çocuk merkezli çalışıyorum. Çocuk mesela o gün o kazanımı almaya hazır değil, başka şey alıyor. Dışarı çıkıyoruz, farklı şeyler inceliyoruz. Eğitim akışını çocuğa göre yönlendiriyorum. Günlük yaşam becerileri kazandırmaya daha çok özen gösteriyorum."
>
> Ö01: "Çok müfredatçı olduğum söylenemez. Çocukların ihtiyaçlarına göre bazen bir konuda uzun süre kalıp, bazı konularda çok iyilerse kısa süre kalabiliyorum."
>
> Ö03: "Yıllarca 1.sınıftan aldığım öğrenciyi mezun ettiğimde benim öğrencim diğer şubelerdeki öğrencilerden farklı yetişiyor. Çünkü bu çocuk sosyal yetişiyor, voleybol, futbol, satranç, dama oynamayı biliyor. Saz çalmayı, melodika çalmayı biliyor. Yetiştirdiğim meyve böyle yani."
>
> Ö17: "Öğretmenlik sadece matematik, kimya, fen öğretmek değildir öğretmenlik apayrı bir şey. Yeri geldiğinde anne baba, yeri geldiğinde arkadaş oluyorsun."
>
> Ö02: "Toplumsal olaylara, farklı insan yaşantılarına, sosyolojik olaylara meraklıyımdır. Oralardan karşıma çıkan bir olaya ne olmuş, nasıl olmuş, niye olmuş diye süzgeçten geçiririm…Belki bazıları diyor ki 'Örnek olacak şeyler yapıyor, toplumsal olaylarla ilgileniyor, duyarlı.' Belki bazıları da 'Bu da

abartıyor, işin suyunu çıkartıyor, fazla siyasete giriyor, aşırı yönleri var.' Yani aşırı görenler de oluyor, alakası yok, sadece duyarlılıkla ilgili."

Sosyal kimliğe sahip öğretmenler, öğretim programlarından ziyade öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak ders işlediklerini, öğrencilerinin çok yönlü ve sosyal bireyler olarak gelişimlerine önem verdiklerini, okulda ve okul dışı zamanlarda öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Toplumsal olaylara meraklı ve duyarlı olduklarını ve bu anlamda çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

4.3.3. Entelektüel Öğretmen Kimliği

Mesleki kimlik tipolojisi olarak entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, entelelektüel birikim için farklı ilgi alanlarında okumalar yapan, öğrencilerinin çok yönlü gelişimi için öğretim programlarının dışına çıkarak, faydalı olduğuna inandığı bilgileri öğrencileri ile paylaşan, mesleki gelişim için her türlü öğrenme fırsatını değerlendiren, eğitimle ilgili bilimsel toplantı ve kongrelere katılan öğretmen olmalarıdır. Eğitim politikalarını, eğitime ilişkin yeni gelişmeleri çeşitli disiplinlere göre değerlendirir ve meslektaşları ile tartışır. Eğitimde niteliği arttıracak yenilikçi fikirler üretir. Tiyatro, konser, sergi, müze ziyareti gibi sanatsal faaliyetlere düzenli olarak katılır. Mesleğinin yanı sıra müzik, resim, edebiyat gibi sanat dallarına ilgi duyar. Makale, kitap gibi ürünler ortaya koyarak mesleki tecrübesini ya da entelektüel birikimini paylaşır.

Entelektüel öğretmen kimliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö07: "Farklı hobilerim ve ilgilerim de var. Edebiyat gibi, sadece İngilizce değil. İngilizce dışında da farklı şeylerle uğraşıyorum."

Ö19: "İspatlanmış, bilimsel olan birçok doğrunun herkese yayılmasını sağlamaya çalışıyorum. Ben alan dışı atamayım. Kendimi geliştirmek için test eğitimleri alıyorum, bir sürü kitap okuyorum, araştırma yapıyorum, seminerlere katılıyorum."

Ö01: "Klasik yöntemlerin dışına çıkmayı seviyorum. Avrupa'daki, Uzak Doğu'daki insanlar neler yapıyor? Google'da çeviri yoluyla araştırmalar yapıyorum. Birçok şey öğrendiğimi düşünüyorum."

Ö14: Kendimi geliştiriyorum, yaz tatilinde boş durmuyorum."

Ö04: "Senelik bakıyorum Oxford'a. Hangi kelimeler kayda geçmiş? Literatüre neler girmiş, çıkmış? İngilizce bildiğim için eğitimdeki değişiklikleri, makaleleri takip ediyorum. Gelişmeleri takip ediyorum."

Ö02: "Biz öğretmeniz, farklı olmalıyız. Edebiyat, sanat, felsefe birikimlerimiz olması gerekiyor. Kültürel anlamda da donanımlı olmamız gerekiyor. Çok okuyan, enstrüman çalan, bir yabancı dili iyi öğrenen, edebiyattan sanattan anlayan, entellektüel bir bakış açımız olmalı…Öğretmen toplum çizgisini, ortalamayı iyi yakalamalı. Bölgesel faktörleri iyi değerlendirip sosyolojiyi de iyi bilen bir insan olmalı. Toplumu iyi analiz edebilecek, sosyolojik boyutunu anlayabilecek, topluma bu yönden de ulaşmayı becerebilecek insanlar olmalı."

Entelektüel kimliğe sahip öğretmenler, farklı hobileri ve ilgileri olduğunu, farklı alanlardan okumalar yaptıklarını, mesleki gelişimleri için seminerlere, toplantılara katıldıklarını, klasik yöntemlerin dışına çıkarak birçok kaynaktan araştırma yaptıklarını, yabancı dilini kullanarak eğitimdeki değişiklikleri, yazılan makaleleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmeni edebiyata, sanata, felsefeye ilgi duyan, donanımlı, enstrüman çalan, çok okuyan, yabancı dili olan, sosyoloji bilgisi ile toplumu iyi analiz edebilen bir entelektüel olarak tanımlamışlardır.

4.4.4. Eleştirel Öğretmen Kimliği

Mesleki kimlik tipolojisi olarak eleştirel kimliğe sahip öğretmenlerin baskın özellikleri, eğitim sisteminde "yenilik" adı altında yapılan değişiklikleri sorgulayan, yeri geldiğinde mesleki konularda çoğunluğun kabul ettiği mevcut durumdan bağımsız hareket eden, her türlü mesleki otoriteyi sorgulayabilen, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde düşüncelerini açıkça söyleyen öğretmen olmalarıdır. Öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için çaba harcar. Sınıfta otoriter bir yönetim sergilemekten kaçınır. Öğrencilerinin duygu, düşünce ve isteklerini rahatça ifade edebilmeleri için ortam yaratır, aykırı düşüncelerini ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirir. Öğrencilerinin eşitlik, sosyal adalet, demokrasi gibi evrensel değerleri kazanmaları için çabalar. Öğretmen kurul toplantısında, doğru olduğuna inandığı düşüncelerini çekinmeden söyler. Bu toplantılarda alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını takip eder. Doğruluğundan emin olduğu uygulamaları, okul yönetimine rağmen gerçekleştirmek için çabalar.

Eleştirel öğretmen kimliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

> Ö09: "Ben olumsuz olduğunda düşüncemi söylüyorum. Onun için biraz asi, isyankar derler, kurallara uygun olarak karşı gelmeye çalışırım hoşuma gitmeyen bir şeye. Öğrencilerimin de öyle olmasını isterim. Eğer bir düşünceye, yapılması gereken bir şeye karşıysa düşüncesini söylemesi gerekir. Mesela daha dün ben dile getirdim öğretmenler kurulu toplantısında. Herkes sorun yok, gayet iyi, başarılı bir yıl geçti diyor. Dedim ya bugüne kadar hepimiz teneffüslerde şikayetçiydik veliden, öğrenciden. Şimdi her şey nasıl düzeldi birden? Maalesef bazen olan şeyleri dile getirmekten çekiniyoruz yani."

> Ö05: "Öğrencilerimi eleştirme konusunda çekinmem. Aynı şekilde onlardan beni eleştirmelerini rica ederim. Siz olsaydınız dersi nasıl yapardınız?...Evrensel değerleri öğrencilerime yansıtmaya çalışıyorum."

> Ö14: "Özeleştiri yapıyorum filmlerde de, kitaplarda da. Okuduğun zaman kendi yaptığın şeyi düşünüyorsun, acaba ben böyle yapıyor muydum diye."

> Ö13: "Öğretmen dediğin zaman A partisi, B partisi, A sendikası, B sendikası olmamalı. Bana, o tavırla yaklaşmamalı. 25 öğretmen varsa 25'i de o okulu güzelleştirmek için uğraşmalı."

> Ö08: "(Hasanoğlu Köy Enstitüsü ile ilgili)…O yoklukta, öğrencilerin o yaşta neleri başardığını görünce….Biz şu an okullarda hiçbir şey yapmıyoruz, sadece derse girip çıkıyoruz. Hele ki şimdi tahta akıllı, aç, her şeyi anlatsın. Öğretmenin rolü azaldı aslında. Bu bana çok doğru gelmiyor. Teknoloji de bir yere kadar, yaşayarak öğrenmek lazım. O yüzden teknolojinin eğitimin içinde bu kadar çok olması, sınıflarda akıllı tahta olması gerekiyor muydu? Bu konularda soru işaretlerim var."

> Ö02: "İdeal öğretmen kendini geliştiren, sorgulayan, çocuklara sorgulamayı, düşünmeyi öğreten, modern bir insan olmalı… Bütün çocukların eşit bir şekilde eğitim şartlarına, eğitim hizmetlerine ulaşması gerekiyor…Hep derler amma sendika var, amma siyaset var. Ülkenin bir yüzü Avrupa, bir yüzü Anadolu, bir yüzü Arap kültürü, Orta Doğu. Çok kozmopolit bir insan coğrafyasındayız. Bunlar siyaset doğurur. Sendika boyutunda birçok öğretmen arkadaş der ki "Bu kadar sendika mı olur, birleşseler ya." Bana çok komik gelir bu. Biz Avrupa değiliz.

> Onların yarın kaygısı yok, ekonomik kaygısı, ideolojik kaygısı yok. Özgürlükler ve demokraside aşmışlar. Tabi ki ortak birkaç sendikada birleşecek. Sosyal hakları kalıyor zaten geriye. Biz öyle değiliz ki laik, anti-laik, batılı, Orta Doğulu, Asyalı birçok çeşitliliğimiz var. Başka bir grubun beklediği yarın, Türkiye özlemi ile benimki çakışamaz ki."

Eleştirel kimliğe sahip öğretmenler, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde ve öğretmen kurul toplantılarında düşüncelerini söylemekten çekinmediklerini, öğrencilerinden de aynı şekilde davranmalarını istediklerini, öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için çaba harcadıklarını; adalet, eşitlik gibi evrensel değerlere önem verdiklerini ve bunları öğrencilerine kazandırmak için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Okudukları kitaplar, izledikleri filmlerden yola çıkarak özeleştiride bulunduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri sorgulayan eleştirel öğretmenler, yaparak yaşayarak öğrenme yerine teknolojinin ön planda olmasını, öğretmenlerin sistem adamı haline gelmesini, sendikaların çeşitliliğini, öğretmen maaşlarının azlığını, okullardaki fiziki yapı eksikliklerini, ilkokullara ödenek ayrılmamasını, öğretmen yetiştiren kurumların yetersizliğini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci sorusu, "Öğretmenler hangi kimlik tipolojisi özelliklerini göstermektedir? Öğretmenlerin başat kimlik tipolojileri, kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, 1001 öğretmene ÖMKTÖ'nün uygulanması ile elde edilen öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin görüşleri, kümeleme analizi uygulanarak kategorik hale getirilmiştir. Tüm boyutlar kümeleme analizi ile düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Her boyutta sadece yüksek grupta yer alan öğretmenlerin, başat kimlik özelliği olarak, o kimlik tipolojisine sahip oldukları kabul edilmiştir. Bazı öğretmenlerin hiçbir boyutta yüksek grupta yer almaması nedeniyle, başat bir kimlik özelliğine sahip olmadıkları kabul edilmiştir. Bazı öğretmelerin ise iki boyutta yüksek grupta yer almaları nedeniyle, sahip oldukları mesleki kimlik tipolojileri bulundukları boyutlara göre isimlendirilmiştir. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden K ortalama tekniği kullanılarak yapılan kümeleme analizi sonucunda, öğretmenler 10 kümeye ayrılmıştır. Böylece ikili olarak adlandırılan ve başat kimlik özelliği göstermeyen öğretmenlerle birlikte, 10 mesleki kimlik tipolojisi tespit edilmiştir. Tablo 37'de belirlenen mesleki kimlik tipolojilerine ait frekans ve yüzdeler gösterilmiştir.

Tablo 37. *Kümeleme Analizi Sonucu Tespit Edilen Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Ait Frekans ve Yüzdeler*

Küme Sayısı	Küme Kodları	Kümeler / Kimlik Tipolojileri	f	%
1	00	Başat kimlik özelliği olmayanlar	193	19.30
2	01	Teknisyen	31	3.10
3	02	Sosyal	105	10.50
4	03	Entelektüel	285	28.50
5	04	Eleştirel	45	4.50
6	12	Teknisyen-Sosyal	33	3.30
7	13	Teknisyen-Entelektüel	32	3.20
8	23	Sosyal-Entelektüel	89	8.90
9	24	Sosyal-Eleştirel	138	13.80
10	34	Entelektüel-Eleştirel	50	5.00
Toplam			1001	100.00

Tablo 37 incelendiğinde, yapılan kümeleme analizi sonucunda öğretmenlerin %19.30'u (n=193) başat kimlik özelliği olmayan, %3.10'u (n=31) teknisyen, %10.50'si (n=105) sosyal, %28.50'si (n=285) entelektüel, %4.50'si (n=45) eleştirel, %3.30'u (n=33) teknisyen-sosyal, %3.20'si (n=32) teknisyen-entelektüel, %8.90'ı (n=89) sosyal-entelektüel, %13.80'i (n=138) sosyal-eleştirel ve %5.00'i (n=50) entelektüel-eleştirel kimliğe sahip öğretmen oldukları görülmektedir. Başat kimlik özelliği taşıyan 4 küme (01, 02, 03, 04 kodlu kümeler, n=466), başat kimlik özelliği olmayan 1 küme (00 kodlu küme, n=193) ve her iki kimlik özelliğini taşıyan 5 küme (12, 13, 23, 24, 34 kodlu kümeler, n=342) tespit edilmiştir. Bu kimlik tipolojilerinden, başat kimliğe sahip 466 öğretmenin %6.65'i (n=31) teknisyen, %22.53'ü (n=105) sosyal, %61.16'sı (n=285) entelektüel ve %9.66'sı (n=45) eleştirel kimliğe sahip öğretmen oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin hangi kimlik tipolojisi özelliklerini gösterdikleri kategorik olarak belirlendikten sonra, başat kimlik tipolojilerinin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan kurum türü) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki yönlü Ki-Kare Testi yapılmıştır. Ki-Kare analizine, başat kimlik özelliklerini göstermesi nedeniyle teknisyen (n=31), sosyal (n=105), entelektüel (n=285) ve eleştirel (n=45) kimliğe sahip 466 öğretmen dahil edilmiştir. Geriye kalan 535 öğretmen, başat kimlik özelliği göstermemesi ya da farklı kimlik tipolojilerini bir arada bulundurması nedeniyle analize dahil edilmemiştir.

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin cinsiyet değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. *Cinsiyet Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Kadın	n	21	72	185	25	303
	%	6.90	23.80	61.10	8.30	100
Erkek	n	10	33	100	20	163
	%	6.10	20.20	61.30	12.30	100
χ^2 =2.45, sd=3, p=.48						

Tablo 38 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %6.90'ı (n=21) teknisyen, %23.80'i (n=72) sosyal, %61.10'u (n=185) entelektüel ve %8.30'u (n=25) eleştirel kimliğe sahiptir. Erkek öğretmenlerin %6.10'u (n=10) teknisyen, %20.20'si (n=33) sosyal, %61.30'u (n=100) entelektüel ve %12.30'u (n=20) eleştirel kimliğe sahiptir. 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 görülmektedir. Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımında farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(6)}$ =2.45, p>.05).

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin hizmet yılı değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. *Hizmet Yılı Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
10 yıl ve daha az	n	10	44	109	19	182
	%	5.50	24.20	59.90	10.40	100
11-20 yıl arası	n	17	33	109	16	175
	%	9.70	18.90	62.30	9.10	100
21 yıl ve üstü	n	4	28	67	10	109
	%	3.70	25.70	61.50	9.20	100
χ^2 =6.31, sd=6, p=.38						

Tablo 39 incelendiğinde, 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahip öğretmenlerin

%5.50'si (n=10) teknisyen, %24.20'si (n=44) sosyal, %59.90'ı (n=109) entelektüel ve %10.40'ı (n=19) eleştirel kimliğe sahiptir. 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin 9.70'i (n=17) teknisyen, %18.90'ı (n=33) sosyal, %62.30'u (n=109) entelektüel ve %9.10'u (n=16) eleştirel kimliğe sahiptir. 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin %3.70'i (n=4) teknisyen, %25.70'i (n=28) sosyal, %61.50'si (n=67) entelektüel ve %9.20'si (n=10) eleştirel kimliğe sahiptir. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, tüm kategorilerde öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın, 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine, diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin hizmet yılı değişkenine göre dağılımında farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(6)}$ =6.31, p>.05).

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. *Mezun Olunan Fakülte Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Eğitim Fakültesi	n	18	57	191	28	294
	%	6.10	19.40	65.00	9.50	100
Diğerleri	n	13	48	94	17	172
	%	7.60	27.90	54.70	9.90	100
χ^2 =5.73, sd=3, p=.12						

Tablo 40 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin %6.10'u (n=18) teknisyen, %19.40'ı (n=57) sosyal, %65.00'i (n=191) entelektüel ve %9.50'si (n=28) eleştirel kimliğe sahiptir. Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin %7.60'ı (n=13) teknisyen, %27.90'nı (n=48) sosyal, %54.70'i (n=94) entelektüel ve %9.90'nı (n=17) eleştirel kimliğe sahiptir. Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, hem eğitim fakültesi hem diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin, entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre dağılımında farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(3)}$ =5.73, p>.05).

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin eğitim durumu değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. *Eğitim Durumu Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Ön lisans	n	1	9	8	1	19
	%	5.30	47.40	42.10	5.30	100
Lisans	n	18	67	236	32	353
	%	5.10	19.00	66.90	9.10	100
Lisansüstü	n	12	29	41	12	94
	%	12.80	30.90	43.60	12.80	100
χ^2 =25.86, sd=6						

Tablo 41 incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin %5.30'u (n=1) teknisyen, %47.40'ı (n=9) sosyal, %42.10'u (n=8) entelektüel ve %5.30'u (n=1) eleştirel kimliğe sahiptir. Lisans mezunu öğretmenlerin %5.10'u (n=18) teknisyen, %19.00'u (n=67) sosyal, %66.90'ı (n=236) entelektüel ve %9.10'u (n=32) eleştirel kimliğe sahiptir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin %12.80'i (n=12) teknisyen, %30.90'ı (n=29) sosyal, %43.60'ı (n=41) entelektüel ve %12.80'i (n=12) eleştirel kimliğe sahiptir. Analiz sonucunda, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının, toplam gözenek sayısının %20'sini aşması nedeniyle (%25), mesleki kimlik tipolojilerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yorum yapabilmek için Fisher'in Kesin Olasılık Testi yapılmış ve $p<.05$ olarak bulunmuştur ($p=.00$). Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin entelektüel, ön lisans mezunu öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın, lisans mezunu öğretmenlerin teknisyen, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin teknisyen ve eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. *Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Anaokulu/Ana sınıfı	n	1	15	25	7	48
	%	2.10	31.30	52.10	14.60	100
İlkokul	n	10	35	91	14	150
	%	6.70	23.30	60.70	9.30	100
Ortaokul	n	5	13	63	8	89
	%	5.60	14.60	70.80	9.00	100
İmam Hatip Ortaokulu	n	1	8	25	2	36
	%	2.80	22.20	69.40	5.60	100
Lise	n	8	13	28	7	56
	%	14.30	23.20	50.00	12.50	100
Meslek Lisesi	n	3	7	21	3	34
	%	8.80	20.60	61.80	8.80	100
İmam Hatip Lisesi	n	3	14	32	4	53
	%	5.70	26.40	60.40	7.50	100
χ^2 =18.43, sd=18						

Tablo 42 incelendiğinde, anaokulu/ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin %2.10'u (n=1) teknisyen, %31.30'u (n=15) sosyal, %52.10'u (n=25) entelektüel ve %14.60'ı (n=7) eleştirel kimliğe sahiptir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin %6.70'i (n=10) teknisyen, %23.30'u (n=35) sosyal, %60.70'i (n=91) entelektüel ve %9.30'u (n=14) eleştirel kimliğe sahiptir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin %5.60'ı (n=5) teknisyen, %14.60'ı (n=13) sosyal, %70.80'i (n=63) entelektüel ve %9.00'u (n=8) eleştirel kimliğe sahiptir. İmam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin %2.80'i (n=1) teknisyen, %22.20'si (n=8) sosyal, %69.40'ı (n=25) entelektüel ve %5.60'ı (n=2) eleştirel kimliğe sahiptir. Lisede görev yapan öğretmenlerin %14.30'u (n=8) teknisyen, %23.20'si (n=13) sosyal, %50'si (n=28) entelektüel ve %12.50'si (n=7) eleştirel kimliğe sahiptir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin %8.80'i (n=3) teknisyen, %20.60'ı (n=7) sosyal, %61.80'i (n=21) entelektüel ve %8.80'i (n=3) eleştirel kimliğe sahiptir. İmam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin %5.70'i (n=3) teknisyen, %26.40'ı (n=14) sosyal, %60.40'ı (n=32) entelektüel ve %7.50'si (n=4) eleştirel kimliğe sahiptir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, tüm okul türlerinde öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının

yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Anaokulu/ana sınıfı, ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışları düşük düzeyde iken; lisede görev yapan öğretmenlerin eleştirel, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin teknisyen ve eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının, toplam gözenek sayısının %20'sini aşması nedeniyle (%28.6), kimlik tipolojilerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre dağılımında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yorum yapabilmek için Fisher'in Kesin Olasılık Testi yapılmış ve p>.05 olarak bulunmuştur (p=.42). Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin görev yapılan kurum türü değişkenine göre dağılımında, farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

Öğretmenlerin başat kimlik tipolojilerinin görev yapılan kurum türü değişkenine göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43. *Kurum Türü Değişkenine göre Öğretmenlerin Başat Kimlik Tipolojilerinin Karşılaştırılması*

		Teknisyen	Sosyal	Entelektüel	Eleştirel	Toplam
Devlet Okulu	n	28	93	271	37	429
	%	6.50	21.70	63.20	8.60	100
Özel Okul	n	3	12	14	8	37
	%	8.10	32.40	37.80	21.60	100
χ^2 =11.40, sd=3						

Tablo 43 incelendiğinde, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %6.50'si (n=28) teknisyen, %21.70'i (n=93) sosyal, %63.20'si (n=271) entelektüel ve %8.60'ı (n=37) eleştirel kimliğe sahiptir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin %8.10'u (n=3) teknisyen, %32.40'ı (n=12) sosyal, %37.80'i (n=14) entelektüel ve %21.60'ı (n=8) eleştirel kimliğe sahiptir. Analiz sonucunda, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının, toplam gözenek sayısının %20'sini aşması nedeniyle (%25), kimlik tipolojilerinin görev yapılan kurum türü değişkenine göre dağılımında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yorum yapabilmek için Fisher'in Kesin Olasılık Testi yapılmış ve p<.05 olarak bulunmuştur (p=.00). Analiz sonucunda, başat kimlik tipolojilerinin görev yapılan kurum türü değişkenine göre dağılımında, farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Görev yapılan kurum türü değişkenine göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, hem devlet okulunda hem de özel okulda görev

yapan öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Göre Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri, mesleki kimlik tipolojilerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, 1001 öğretmene ÖMKTÖ'nün uygulanması ile elde edilen öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerine ilişkin veriler, kümeleme analizi uygulanarak kategorik hale getirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 10 kimlik tipolojisi (küme) tespit edilmiştir. Bunlar, başat kimlik özelliği taşıyan 4 küme (n=466), başat kimlik özelliği olmayan 1 küme (n=193) ve her iki kimlik özelliğini taşıyan 5 kümeden (n=342) oluşmaktadır. Bu kimlik tipolojilerinden, dört kimlik tipolojisini başat kimlik özelliği olarak taşıyan öğretmenler ile başat kimlik özelliği göstermeyen öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine ait Frekans ve Yüzdeler*

Kimlik Tipolojileri	f	%
Başat Kimlik Özelliği Olmayan Öğretmenler	193	100.00
Başat Kimliğe Sahip Öğretmenler	466	100.00
1.Teknisyen	31	6.65
2.Sosyal	105	22.53
3.Entelektüel	285	61.16
4.Eleştirel	45	9.66

Tablo 44 incelendiğinde, başat kimliğe sahip 466 öğretmenin %6.65'i (n=31) teknisyen, %22.53'ü (n=105) sosyal, %61.16'sı (n=285) entelektüel ve %9.66'sı (n=45) eleştirel kimliğe sahip öğretmen oldukları görülmektedir. 193 öğretmenin herhangi bir kimlik tipolojisinde yüksek puan almamaları nedeniyle başat kimlik özelliğine sahip olmadıkları görülmektedir. Başat kimlik özelliği olmayan öğretmenler analize dahil edilmemiş, ancak önemleri itibariyle tabloda yer verilmiştir. Dört kimlik tipolojisini başat

kimlik özelliği olarak taşıyan 466 öğretmen analize dahil edilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerinin, mesleki kimlik tipolojilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine göre Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenlere İlişkin Görüşleri*

Boyutlar	n	$\overline{X}$	SS	sd	F	p	Fark	η^2
Mesleki Benlik Algısı								
1. Teknisyen	31	3.96	.49	3	13.07	.00	2-3	.08
2. Sosyal	105	4.20	.43				4-1	
3. Entelektüel	285	3.93	.48				4-3	
4. Eleştirel	45	4.27	.46					
Mesleki Bağlılık								
1. Teknisyen	31	3.94	.86	3	6.97	.00	2-1	.04
2. Sosyal	105	4.33	.54				2-3	
3. Entelektüel	285	4.01	.62					
4. Eleştirel	45	4.08	.68					
Mesleki Motivasyon								
1. Teknisyen	31	4.16	.61	3	9.36	.00	2-1	.06
2. Sosyal	105	4.52	.49				2-3	
3. Entelektüel	285	4.21	.57				2-4	
4. Eleştirel	45	4.12	.63					
İş Doyumu								
1. Teknisyen	31	2.65	.79	3	7.52	.00	2-1	.05
2. Sosyal	105	3.12	.76				2-4	
3. Entelektüel	285	3.04	.69				3-1	
4. Eleştirel	45	2.64	.70				3-4	

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşleri, mesleki kimlik tipolojilerine göre, mesleki benlik algısı [$F_{(3-462)}$=13.70; p<.05), mesleki bağlılık [$F_{(3-462)}$=6.97; p<.05], mesleki motivasyon [$F_{(3-462)}$=9.36; p<.05] ve iş doyumu [$F_{(3-462)}$=7.52; p<.05] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucunda mesleki benlik algısı (η^2=.08) ve mesleki motivasyon (η^2=.06) boyutlarında gruplar arasında orta düzeyde, mesleki bağlılık (η^2=.04) ve iş doyumu (η^2=.05) boyutlarında gruplar arasında orta düzeye yakın etki

değeri olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fark testinin sonuçlarına göre, mesleki benlik algısı boyutunda sosyal öğretmenler ile entelektüel öğretmenler arasında; eleştirel öğretmenler ile teknisyen ve entelektüel öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal öğretmenlerin entelektüel öğretmenlere göre, eleştirel öğretmenlerin teknisyen ve entelektüel öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki benlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Mesleki bağlılık boyutunda sosyal öğretmenler ile teknisyen ve entelektüel öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal öğretmenlerin, teknisyen ve entelektüel öğretmenlere göre mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki motivasyon boyutunda sosyal öğretmenler ile teknisyen, entelektüel ve eleştirel öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İş doyumu boyutunda sosyal ve entelektüel öğretmenler ile teknisyen ve eleştirel öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal öğretmenlerin, teknisyen ve eleştirel öğretmenlere göre iş doyumları daha yüksektir. Ayrıca entelektüel öğretmenlerin de, teknisyen ve eleştirel öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca, ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, mesleki kimlik tipolojileri ve mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak yapılan araştırmada, dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularına ilişkin ulaşılan sonuçlar, yorumlanarak açıklanmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenler, "hizmet öncesi deneyimler", "hizmet içi deneyimler", "mesleğe bağlı etkiler", "toplumsal etki", "medya etkisi", "eğitim politikaları" ve "geleceğe ilişkin düşünceler" olmak üzere 7 tema altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden birincisi "hizmet öncesi deneyimler" olarak adlandırılmıştır. "Hizmet öncesi deneyimler" teması, öğretmenlerin mesleği seçmelerinde etkili olan kişiler, sebepler ya da koşullar ile hizmet

öncesinde öğretmenlik eğitimi sürecinde geçirdikleri yaşantıları kapsamaktadır. Bu bağlamda "hizmet öncesi deneyimler" teması, "mesleği seçme nedenleri" ve "öğretmenlik eğitimi" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

"Mesleği seçme nedenleri" kategorisi, "yakın çevrenin etkisi", "öğretmen etkisi/rol modeller", "zorunluluk", "ideal", "kişisel özellikler" ve "mesleki şartlar" kodlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenler, aile üyeleri veya yakın akrabaları içinde öğretmenlerin olduğunu ve onlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ailenin ve yakın akrabalarının; ilkokul, ortaokul veya lisede onları etkileyen, sevdikleri, rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin desteği ve yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, aslında başka mesleklerin hayalini kurduklarını, sınav sonucuna bağlı olarak zorunluluktan öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtirken, bir kısmı da küçük yaşlardan itibaren ideali olması, kişisel özelliklerine uygun olması ya da devlette kadrolu çalışma, atama garantisi gibi mesleki şartların uygunluğu nedeniyle bilinçli olarak öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma ile benzer bulgulara ulaşan Alptekin-Yolcu (2018) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelendiği çalışmada, adayların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde kendilerinin ve ailelerinin etkisinin fazla olduğu, mesleğe duydukları ilginin ve üniversiteye giriş puanlarının en etkili durumlar olduğu tespit edilmiştir. Dilci ve Gür (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde, eğitimleri süresince etkileşimde bulundukları öğretmenler ve onlarla yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, aile ve resmi kurumların beklentilerinden ve sahip oldukları tutum ve inançlarından etkilendikleri görülmüştür. Kozak ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenliği idealindeki meslek olarak bilinçli seçen öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının yüksek olduğu, akademik olarak başarılı olanların meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleği tercih ederken içsel faktörlerin öğretmen kimliğini olumlu yönde, dışsal faktörlerden biri olan etkilenmenin ise olumsuz yönde etkilediği yorumunda bulunulmuştur. Olsen (2008) tarafından öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin başında kariyer beklentilerinin olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının, kendilerini önceden de öğretmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Soydaş (2020) çalışmasında, kişisel özellikler, mesleki gereklilikler, toplum,

koşullar, kurum, meslek paydaşları gibi etmenlerin mesleki kimliğin oluşmasını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte "yakın sosyal çevre, öğretmenlik deneyimi, yükseköğrenim öncesi okul yaşantısı, kişisel özellikler, mesleğin özellikleri ve medya etkisi" olmak üzere altı faktör belirlenmiştir. Bacakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kimliğini geliştirmede etkili olan etmenler ölçeğinde yer alan alt boyutlar arasında öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin en yüksek etkiye sahip olduğu, yakın ve sosyal çevrenin ise en düşük düzeyde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenlerin, öğretmenlik kimliği algısının şekillenmesinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde karşılaştıkları öğretmenler, yükseköğrenim öncesi eğitim yaşantıları, ailesi ve yakın sosyal çevresi, kişisel özellikleri, üniversiteye giriş puanları ve tutum ve inançlarının öğretmenlik mesleğinin seçimi, içselleştirilmesi ve olumlu bir mesleki kimlik inşa sürecinde etkili olduğu ifade edilebilir.

"Hizmet öncesi deneyimler" teması altında bulunan "öğretmenlik eğitimi" kategorisi, "programların etkililiği", "programların yetersizliği" ve "öğretmenlik deneyimi/staj" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, üniversitede aldıkları eğitimin kendileri için faydalı olduğunu, bilgi ve beceri yönünden donanımlı bir öğretmen olarak yetiştiklerini ifade ederken; bir kısmı da, üniversitede aldıkları eğitimin kendileri için faydalı olmadığını, üniversitede sınav odaklı eğitim verilmesi nedeniyle donanımlı bir öğretmen olarak yetişemediklerini belirtmişlerdir. Üniversitedeki öğretmenlik deneyimine/staja ilişkin öğretmenlerin bir kısmı, stajın çok faydalı olduğunu ve verimli geçtiğini; bir kısmı ise olumsuz yönde görüş bildirerek, çok fazla teorik bilgi olmasına karşın uygulamanın yetersiz olduğunu, uygulama süresinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bulgulara benzer şekilde Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, üniversitede alınan eğitim, çevre ve stajın, öğretmen adaylarının öğretmen mesleki kimliğinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettiklerini ve öğretmenlik deneyimi yani staj dersinin, öğretmen kimliğinin oluşmasında üniversitede almış oldukları derslerden en etkili olanı olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin öğretmen

kimliklerini oluşturma sürecinde etkili faktörler olduğu tespit edilmiştir. Yavuz (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kimliklerine lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin büyük bir etki yarattığı bulunmuş; katılımcı öğretmenler üniversite yıllarında karşılaştıkları etkili deneyimlerin, onların öğretmen kimliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Arpacı (2015) tarafından yapılan çalışmada, meslek öncesi öğretmen kimliği ile ders yılı, öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bacakoğlu (2018) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin ve öğretmen kimliği algısının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenler sırasıyla; öğretim elemanları, okul deneyimi, teorik dersler, kültürel ve sosyal faaliyetler, aile ve yakın çevre, yükseköğrenim öncesi dönem, sosyal medya ve KPSS sınavı olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırmaların sonuçlarında da belirtildiği gibi, öğretmenlik eğitimi programları ve özellikle öğretmenlik deneyimi/staj derslerinin, öğretmen adaylarının, ilk kez öğrencilerle yüz yüze gelmeleri, öğretmenlik duygusunu tatmaları, öğretmenliği deneyimlemeleri, kendilerini öğretmen olarak hissetmeleri nedeniyle öğretmen kimliğinin oluşumunda çok önemli olduğu ve mesleki kimlik algılarını etkilediği düşünülmektedir. Mesleki kimliğin inşaası sürecinde üniversitede alınan eğitimin ve öğretmen yetiştirme programlarının yeterliliğinin etkili faktörler olduğu görülmektedir. Alptekin-Yolcu (2018) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelendiği çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının gelişimi, öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği ve yeterliliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Programların yeterli olmadığı durumlarda, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Ulubey ve diğerleri (2018) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelendiği çalışmada, uygulanan programın, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarına olumlu etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başında daha yüksek düzeyde öğretmen kimliği algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarında ölçeğin "öğretmen olabileceğine ilişkin öz-güven" ve "kendini öğretmen olarak görme" alt boyutlarında pedagojik formasyon eğitiminin başlangıcında ve sonunda istatiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş; ancak "öğrencilerle çalışmayı sevme" alt-boyutunda istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre pedagojik formasyon eğitimi sonunda öğretmen adaylarının öğrencilerle çalışmayı sevme kimliği algılarında azalma meydana gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının etkili ve yeterli olarak düzenlenmesi, teorik derslerle birlikte öğretmenlik deneyimi/staj derslerine yeterince ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarında olumlu bir mesleki kimlik gelişimini sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden ikincisi "hizmet içi deneyimler" olarak adlandırılmıştır. "Hizmet içi deneyimler" teması, öğretmenlerin hizmet içindeyken geçirdikleri yaşantıları, mesleği sürdürme nedenleri ve kurdukları ilişkileri kapsamaktadır. Bu bağlamda "hizmet içi deneyimler" teması, "öğretmenin niteliği", "mesleği sürdürme nedeni" ve "ilişkiler" olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır.

"Hizmet içi deneyimler" teması altındaki "öğretmenin niteliği" kategorisi, "hizmet içinde öğrenme", "hizmet içi eğitim" ve "öğretim yöntemleri ve teknoloji" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, üniversitede alınan eğitim ile mesleğe başladıklarında zorlandıklarını, üniversitede teorik eğitimin fazlalığı nedeniyle uygulamaya dönük yeterli bilgi edinemediklerini dile getirmişler ve mesleğe ilişkin birçok şeyi mesleğe başladıktan sonra hizmet içinde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmasında Ünal'a (2005) göre, öğretmen kimliği yalnızca fakültelerde uygulanan öğretmen yetiştirme programıyla biçimlendirilmemektedir. Öğretmen, bir meslek elemanı olarak, esas itibariyle eğitim pratikleri içinde biçimlendirilmektedir. Beaucamp ve Thomas (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ile öğretmenliğe yeni başlayanların kimlik algıları arasında farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmen kimliğinin, öğretmen gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin niteliğini arttırmak, öğretmenleri yeni gelişmelerden haberdar etmek için hizmet içi eğitimlerin sık sık verilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin günümüzdeki haliyle değil, öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim içinde oldukları, uygulamaya dönük bir çerçevede verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Benzer bulgulara ulaşan Soydaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimi bir ihtiyaç olarak gördükleri, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleğe yükledikleri rollerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği; öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi ve bununla ilgili çaba harcaması, gelişim ve değişim algısına sahip olması, mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenler, öğrencilerin ilgisini seçmek, onları sürece dahil etmek için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını, ezber yerine yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları sınıfta ve öğrenme süreçlerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler yeni teknolojilere fazla ayak uyduramadıklarını, özellikle akıllı tahtaların sınıfta kullanılması ile birlikte öğrenme süreçlerinde aktifliğin, yaparak yaşayarak öğrenmelerin azaldığını dile getirmişler, bu nedenle akıllı tahtanın çok kulllanılmasını eleştirmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimin mesleğe başladıklarında yeterli olmadığı söylenebilir. Hizmet içinde sınıfı ile baş başa kalan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve edindikleri tecrübeler ile mesleki kimlikleri yeniden biçimlenmektedir. Bu nedenle özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini desteklemek amacıyla hizmet içi eğitimlere önem verilmesi, güncel gelişmeler hakkında sık sık hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğrenme süreçlerinde teknolojinin kullanımı ile öğrencinin yaparak yaşayarak aktif öğrenmesi arasındaki dengenin korunması, daha etkili bir öğrenme sürecinin oluşmasını sağlayabilir.

"Hizmet içi deneyimler" teması altındaki "mesleği sürdürme nedeni" kategorisi, "meslek aşkı", "tatil", "maaş", "saygı görmek" ve "sevilmek" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, yaptıkları işten mutlu olduklarını, mesleği sevdiklerini, öğretmenlik mesleğinin sevilmeden yapılmayacağını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları tatili, öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak vurgulamış; tatili, yorucu bir eğitim-öğretim döneminden sonra gelen ödül, pekiştireç olarak nitelemişlerdir. Bazı öğretmenler ise tatilin, mesleği seçme ve sürdürmelerinde etkili olmadığını, hatta uzun tatillerde sıkıldıklarını ve meslekten uzaklaştıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden biri olarak maaşı belirten öğretmenler, düzenli gelirlerinin olmasının günümüz şartlarında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğretmenlik mesleğinin bir fedakarlık mesleği olması nedeniyle maaş için yapılamayacağını, dolayısıyla mesleği sürdürmede maaşın etkili olmadığını belirtmişlerdir. Saygı görmeyi ve sevilmeyi, öğretmenlik mesleğini sürdürme nedenlerinden olarak dile getiren öğretmenler, öğrencilerden, velilerden, toplumdan saygı görmenin önemli olduğunu ve hoşlarına gittiğini belirtmiş; öğrenciler tarafından sevilmenin, mesleği sürdürmek için yeterli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

“Hizmet içi deneyimler” teması altındaki “ilişkiler” kategorisi, “öğrenciler”, “meslektaşlar ve okul yönetimi” ile “yakın çevre” kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerinde, onlara enerjik, ilgili, merhametli, özverili yaklaştıklarını, sevgi gösterdiklerini, güler yüzlü ve gerektiğinde disiplinli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin ruh hallerinin birbirini etkilemesi nedeniyle, bazı sınıflarda keyifli ders işlerken, bazı sınıflarda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilere rol model olduklarını, birlikte eğlenerek öğrendiklerini ifade eden öğretmenler, öğrencileri mezun olsa da öğretmen-öğrenci ilişkisinin normal hayatta da devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yakın çevreleri ile olan ilişkilerinde mesleklerine bağlı olarak saygı ve sevgi gördüklerini, takdir edildiklerini, bilgili ve becerikli olarak görüldüklerini dile getirmişlerdir. Meslektaşlar ve okul yönetimi ile olan ilişkilerin okuldaki çalışma huzuru açısından çok önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, olumlu okul ikliminin, okulda yaşatılan kültürün ilişkileri etkilediğini dile getirmişlerdir. Çalıştığı ortamda iyi ilişkiler içinde olan, meslektaşları tarafından anlaşıldığını düşünen, saygı çerçevesinde rahat ve özgür olan öğretmenler okula severek geldiklerini, okulda mutlu ve huzurlu olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, meslektaşlar arasındaki yarış ortamının, çalışılan ortamdaki gerginliğin, okul yönetimi ile olan olumsuz ilişkilerin kendilerini olumsuz etkilediğini, bu nedenle okula bile gitmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Araştrma bulgularını destekleyen Duru (2006) tarafından yapılan çalışmada, çalışma ortamının öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde çok etkili faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma ortamında huzurlu olması ya da olumsuz ilişkilerden dolayı gergin olması, mesleki kimlik gelişim sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden üçüncüsü “mesleğe bağlı etkiler” olarak adlandırılmıştır. “Mesleğe bağlı etkiler” teması, öğretmenlik mesleğinin öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda “mesleğe bağlı etkiler” teması, “olumlu etkiler” ve “olumsuz etkiler” olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

“Mesleğe bağlı etkiler” teması altındaki “olumlu etkiler” kategorisi, “bireysel açıdan” ve “sosyal açıdan” kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin bireysel açıdan olumlu yönde birçok katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra daha sabırlı ve sakin olma, özgüvenli, sevgi

dolu, tahammüllü olma gibi olumlu özellikler kazandıklarını; meslekleri sayesinde düzenli bir hayat yaşadıklarını; çalışma koşullarına bağlı olarak diğer mesleklere göre kendilerine, ailesine ve sosyal yaşama daha çok zaman ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Kavrayıcı'nın (2019) çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerinde büyük değişimlerin olduğunu vurgulamış; sabır, hoşgörü ve özveri bağlamında değiştiklerini ve zaman zaman kendilerinden ödün verdiklerini ifade etmişlerdir. Gösterilen sabır, hoşgörü ve özverinin günlük yaşamlarında da hissedildiğini, gençlerle çalışmanın gençlere yönelik düşünmeyi ve daha enerji yüklü olmayı tetiklediğini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenler sosyal açıdan, toplumda bir otorite olarak kabul edildiklerini, model alındıklarını, saygı gördüklerini ve hemen her konuda akıl danışanların çok olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen arkadaşlarının çokluğu ve öğretmenlerden oluşan arkadaş grupları sayesinde değişik insanlar, değişik kültürler tanıdıklarını; farklı yerlerde, farklı insan tipleri ile karşılaşmanın bir sonucu olarak insan ilişkileri ve iletişim konusunda daha güçlü olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin hayatına olumlu yönde birçok etkisi olduğu söylenebilir. Hem bireysel anlamda hem de sosyal açıdan olumlu etkilenen öğretmenlerin, mesleki kimliklerini de bu yönde şekillendirdiği söylenebilir.

"Mesleğe bağlı etkiler" teması altındaki "olumsuz etkiler" kategorisi, "bireysel açıdan", "sosyal hayat", "mesleki gereklilikler" ve "aile hayatı" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler bireysel açıdan mesleğe bağlı olumsuz etkiler olarak, özgürce düşüncelerini söyleyemediklerini, günlük hayatta da öğretmen rolünden çıkamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenliğin yorucu ve yıpratıcı bir meslek olduğunu dile getiren öğretmenler, yüksek sese hassasiyet, obsesif olma, farenjit ya da astım gibi bazı meslek hastalıklarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal hayatlarında, rahat hareket edemediklerini, davranışlarının bu nedenle sınırlandığını, iş yoğunluğu nedeniyle rahat plan yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen arkadaşlarıyla daha çok görüşmeleri nedeniyle, sohbetlerin de ana konusunun öğretmenlik olduğunu ve bunun bir süre sonra tekdüzelik getirdiğini, kendilerini kısıtladığını ifade etmişlerdir. Mesleki gereklilikler açısından gereksiz evraklarla uğraştıklarını, göstermelik yapılan angarya işleri sevmediklerini ve bunların kendilerini meslekten soğuttuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenliği saati olmayan bir meslek olarak tanımlayan öğretmenler, iş haricinde de öğrencilerle, velilerle iletişim halinde olma, sorunlarıyla ilgilenmenin yorucu olduğunu;

daha verimli olabilmek için çalışırken, araştırma yaparken serbest zamanın kalmaması gibi olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aile hayatı açısından mesleğin olumsuz etkileri olarak, birçok işi eve taşıdıklarını; evde etkinlik, materyal, sınav ya da proje hazırlarken çok zaman harcadıklarını, bu nedenle ailelerine daha az zaman ayırabildikleri için özel hayatlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Okuldan yorgun dönen öğretmenler, kendi çocukları ile ilgilenecek gücü bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara ulaşan Kavrayıcı (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okulda gösterdikleri çaba sonucu, evdeki ve toplumdaki rolleri için gereken enerjiyi tükettiğini, bu durumun rol çatışmasına neden olduğunu, ev yaşantısında çocuklarla ve eşle geçirilen zamanların kalitesinin azaldığını vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mesleğe bağlı olarak öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini olumsuz yönde etkileyen birçok değişken olduğu söylenebilir. Bu anlamda mesleki olarak yapılan bazı işlerin angarya görülmesi ve öğretmenleri meslekten soğutması nedeniyle gerçekten gerekli olup olmadığı yöneticiler tarafından sorgulanabilir ve bu konularda değişikliğe gidilebilir. Öğretmenlerin iş yoğunluğunu azaltmak için etkili önlemler alınması, öğretmenlerin bireysel olarak daha az yıpranmalarını, aileleriyle daha etkili zaman geçirmelerini ve sosyal hayata daha çok katılmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden dördüncüsü "toplumsal etki" olarak adlandırılmıştır. "Toplumsal etki" teması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olan toplumdaki öğretmen algısını, diğer mesleklerle öğretmenlik mesleğinin karşılaştırılmasını, mesleğin toplumdaki saygınlığını kapsamaktadır. Bu bağlamda "toplumsal etki" teması, "toplumdaki mesleki algılar" ve "toplumsal saygınlık" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

"Toplumsal etki" teması altındaki "toplumdaki mesleki algılar" kategorisi, "diğer mesleklerle karşılaştırma" ve "toplumdaki öğretmen algısı" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, diğer mesleklerle özellikle çalışma koşulları ve maddi açıdan karşılaştırıldıklarını belirtmişler; yapılan iş karşısında alınan maaşın az olduğunu, bu durumun öğretmenlerin hem motivasyonunu hem de toplumdaki saygınlığını düşürdüğü için yapılan kıyaslamalardan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise her mesleğin kendine göre bir zorluğunun olduğunu, bu nedenle diğer mesleklerle yapılan karşılaştırmalardan etkilenmediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, toplumda özellikle maaş ve tatillerinin göze battığını belirtmişler;

öğretmenlere az çalışıp çok para kazanmak isteyen, sürekli para kaygısı taşıyan, fazla tatil yapan, işi kolay devlet memuru gözüyle bakıldığını belirtmişlerdir. Haberler, sosyal medya, tv dizileri ya da siyasiler tarafından toplumun bilinç altına yerleştirilen bu öğretmen algısından memnun olmadıklarını; 'Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol.' söylemlerine üzüldüklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algıdan memnun olmadıkları, diğer mesleklerle yapılan kıyaslamalardan özelllikle maaşın az olması nedeniyle olumsuz yönde etkilendikleri söylenebilir. Toplum nezdinde öğretmenliğin kolay bir meslek olarak, öğretmenlerin ise az çalışıp çok para kazanmak isteyen bireyler olarak görülmesi, öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

"Toplumsal etki" teması altındaki "toplumsal saygınlık" kategorisi, "öğretmene duyulan saygı", "Bakanlığın uygulamaları", "öğretmen maaşları", "öğretmen profili", "veli profili", "öğrenci profili" ve "bölgesel farklar" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, göreve başladıkları yıllarda öğretmenliğin daha saygın bir meslek olduğunu ve toplumda öğretmenlere daha çok saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki eski saygınlığının kalmadığını, öğretmenlere duyulan saygının giderek azaldığını ifade etmişlerdir. Bakanlığın ve liyakatle seçilmeyen yöneticilerin yanlış politika ve uygulamalarının öğretmenlerin toplumdaki saygınlıklarının azalmasında etkili olduğunu belirten öğretmenler, öğretmenlerin farklı unvan ve ücretlerle çalıştırılması, diğer mesleklerden öğretmenliğe atamaların yapılması, sınıf geçme ve disiplin konularında öğretmenlerin kısıtlanması, velilere tanınan haklar, performans sistemi gibi uygulamalar nedeniyle toplumda öğretmenliğin değersizleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yüksek maaş aldıkları şeklinde toplumda bir algı olduğunu, aksine maddi yönden sıkıntıda olduklarını ve alınan maaşların kendileri için yeterli olmadığını belirtmişler; bu durumun toplumda bilinmesi nedeniyle de toplumdaki saygınlıklarının azaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle eski öğretmenlerin daha donanımlı, konuşmasına ve giyimine özen gösteren, karizmatik ve özverili olduklarını belirten öğretmenler, şimdiki öğretmenler içerisinde yer alan bilinçsiz ve öğretmenliğe yakışmayan tavırlarda bulunan olumsuz örneklerin, toplum tarafından da görülmesi nedeniyle, mesleğin toplumdaki saygınlığının azalmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleğin toplumdaki saygınlığının azalmasında değişen veli profilinin de etkili olduğunu belirten öğretmenler, veliler tarafından çocuklarının çok önemsenmesi, öğretmenin çocuk bakıcısı olarak görülmesi ve rahatlıkla şikayet edilebilmesi, velilerin

eğitim seviyelerinin yükselmesi sonucu öğretmeni eleştirebilen velilerin fazlalaşması ile öğretmenlere olan saygının azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci profilinin değiştiğini, öğrencilerin eskiye göre daha aktif, dikkatleri dağınık, argo konuşan, öğretmenle rahat tartışabilen ve şiddete eğilimli bir profil çizdiklerini, bu durumun kendilerini yorduğunu ve mesleği zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerine eskisi kadar saygılarının kalmadığını, değişen öğrenci profilinin öğretmene olan saygının azalmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleğin saygınlığı açısından Türkiye'nin bölgelerine göre ya da yerleşim merkezlerinin büyüklüğüne göre fark olduğunu belirten öğretmenler, Türkiye'nin doğusunda ya da İç Anadolu'da öğretmenlere daha fazla saygı duyulurken, batıda bu saygının gittikçe azaldığını; aynı şekilde küçük yerleşim merkezlerinde öğretmenlere daha fazla saygı duyulurken, şehir merkezlerinde saygının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının eskiye oranla azaldığı, bu azalmada öncelikle Bakanlığın saygınlığı azalatan uygulamaları olmak üzere, öğretmenlerin yapılan işe göre aldıkları maaşın yetersizliği nedeniyle maddi sıkıntı yaşamaları, günümüzde sosyal medya, haberler gibi medya araçları ile olumsuz örneklerin toplum tarafından daha çabuk görülebilmesi, öğrenci ve velilerin öğretmene bakış açılarının değişmesinin etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalardan biri olan Erzen ve Epçaçan (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını olumsuz etkileyen etmenler çoktan aza doğru, alınan düşük ücret, bazı öğretmenlerin yanlış davranışları, medyanın öğretmenlerle ilgili olumsuz haberleri, veli ve öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumu, eğitim sistemindeki aksaklıklar ve bakanların sık değişmesi, öğretmenlik mesleğine uygun olmayan kişilerin öğretmen olması ve bazı öğretmenlerin kendilerini yenileyememesi, yetkili mercilerin öğretmenlere karşı tutum ve yaklaşımları, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından tatili bol, yan gelip yatma mesleği olarak algılanması şeklinde sıralanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu geçmişte öğretmenlerin toplum tarafından daha fazla saygı gördüğünü ve günümüzde öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının az olmasının öğretmenlerin kişisel ve sosyal yaşamı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin rahatsız oldukları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenleri en fazla rahatsız eden ilk üç sorun, "gelirin düşük olması", "toplumdaki saygınlığın düşmesi" ile "sık değişen programlar ve mevzuatlar" ile ilgili

olduğu tespit edilmiştir. Günümüz Türkiye'sinde öğretmenlik mesleğinin her geçen gün çekiciliğini kaybettiği; bunun en büyük nedeninin özellikle 1970'lerden sonra öğretmen maaşlarında yeterli düzeyde bir artışın sağlanamamış olması olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini mesleklerine tam olarak verememesinin, toplumsal statü açısından da düşüşe geçmelerine yol açtığı belirtilmiştir. Baskan'a (2001) göre, öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki durumu incelendiğinde, öğretmenlerin toplumdaki statüsünü belirleyen faktörlerin öğretmenin yetişmesi, ekonomik ve atanma koşulları olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Türkiye' de öğretmenliğin toplumsal statüsünün zaman içinde dalgalanmalar gösterdiği, öğretmenlerin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğradığı ifade edilmiştir. Ocak, Gündüz, Özdemir ve Kaya (2005 aktaran Demir ve Arı, 2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretmenlere ve halka göre öğretmenlik mesleğini daha saygın görmesine karşın, halkın %11 gibi küçük bir kesiminin en saygın meslek olarak öğretmenliği gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler, mesleklerinin yeterince saygın görülmediğini, özellikle son yıllarda mesleklerinin statüsü ve saygınlığının daha da azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler özeleştiride bulunarak çağın eğitim anlayışına uygun olarak kendilerini geliştirememelerinin de bunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özpolat (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin %83,9'una göre toplumsal statülerinin gittikçe düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Saygınlığın azalmasında öğretmenlerin sayıca artmasına karşın nitelik olarak azalması, eğitim sisteminde sürekli yapılan değişiklikler, öğretmen alımlarında sadece bilgi seviyelerinin ölçülmesi, toplumsal yapının değişmesi, öğretmenlerin ekonomik imkânlarının azalmasının neden olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında da belirtildiği gibi, öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşulları, eğitim sisteminde sık yapılan değişiklikler, niteliğin azalması, olumsuz örnekler gibi nedenlerle öğretmenlerin toplumsal saygınlığının zamanla azaldığı, günümüzde öğretmenlerin hak ettiği değeri görmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden beşincisi "medya etkisi" olarak adlandırılmıştır. "Medya etkisi" teması, farklı amaçlarla kullanılan medya araçlarında karşılaşılan öğretmenlerle ilgili yazılar, haberler ya da öğretmen figürlerinin, öğretmenler üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda "medya etkisi" teması, "etki araçları" ve "etkilenme biçimleri" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

"Medya etkisi" teması altındaki "etki araçları" kategorisi kitaplar, filmler ve diziler, haberler ve sosyal medya kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ya da öğretmenleri konu alan kitaplardan olumlu yönde etkilendiklerini sıkça belirtmişlerdir. Kitapların mesleki anlamda kendilerini geliştirdiğini, farkındalıklarını arttırdığını, kitaplardaki karakterleri örnek aldıklarını ve başarı hikayelerinden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. İzledikleri filmler ve dizilerin hem kendilerini hem de toplumu etkilediğini; özellikle televizyon dizilerinde ya da skeçlerde yer alan öğretmen karakterlerinin saf, anlamayan ve alay edilen biri olarak yansıtılmasının toplumun hafızasında da olumsuz bir etki bıraktığını, bu nedenle milyonlarca kişi tarafından izlenecek film ve dizilerde yer alan öğretmen karakterlerinin doğru rol model olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Filmlerde karşılaştıkları öğretmenlerin hayata ve öğrencilere karşı bakış açılarını değiştirdiğini, onlardan olumlu yönde etkilendiklerini, onları örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kendileriyle ilgili olumlu haberlere medyada fazla yer verilmemesine karşın, olumsuz haberlerin medyada çok fazla yer almasını eleştirmişler ve bu haberlerin hem kendilerini hem de öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın kendilerini olumlu yönde etkilediği kadar, olumsuz yönde de etkilediğini belirten öğretmenler, sosyal medyada öğretmen gruplarını takip ettiklerini, paylaşılan güzel uygulamaları örnek aldıklarını, diğer öğretmenlerle etkileşime geçerek tecrübelerini paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sosyal medyada doğru olmayan paylaşımların yayılması ya da olumsuz içerikler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin zarar gördüğünü, bu nedenle olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Benzer sonuçlara ulaşan OECD (2005) tarafından yapılan çalışmada, medyanın öğretmenlik mesleği veya mesleğin topluma sunduğu hizmet ile alakalı yayınlarının, mesleğin saygınlığı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, kitaplar, filmler ve dizilerde yer alan öğretmen karakterleri ya da haberler ve sosyal medya üzerinden yapılan yayınlar ile öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının olumlu ya da olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Bakanlık ve yöneticiler, bu farkındalıkla hareket ederek ve medya araçlarına ilişkin öğretmenlerin saygınlığını arttıracak yönde önlemler alarak öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimini olumlu yönde destekleyebilir.

"Medya etkisi" teması altındaki "etkilenme biçimleri" kategorisi, "örnek alma" ve "özeleştiri" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, izledikleri filmler ve dizilerde, okuldukları kitaplarda yer alan öğretmen karakterlerinden olumlu yönde etkilendiklerini,

onları örnek aldıklarını ve mesleki anlamda daha fazlasını yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bunlardan etkilenerek kendilerini mesleki anlamda sorguladıklarını; yaptıkları işte doğruları, yanlışları ya da eksiklerine yönelik özeleştiride bulunduklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin kitaplar, filmler ve dizilerde yer alan karakterlerden olumlu yönde etkilenerek mesleki motivasyonlarının arttığı, gerektiğinde mesleki anlamda pratiklerini sorgulayarak özeleştiri yaptıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularını destekleyen çalışmasında Duru (2006), öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturmalarında etkili faktörleri incelemiş ve popüler kültürün öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde etkili faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Aykaç ve diğerleri (2017) tarafından öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte "medya etkisi" etkili bir faktör olarak belirlenmiştir. Atmaca (2020) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenler yazılı, görsel ve basılı medyaya yansıyan öğretmenlerle ilgili olumsuz haberlerin mesleki saygınlıklarının azalmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin olumsuz bir imajla yer aldığı taciz, istismar, şiddet gibi unsurları içeren haberlere yer verilmesinin, mesleğin ve öğretmenlerin imajını kötü yönde etkilediği; medyanın bu yönde bir algı oluşturması ile ailelerin oldukça hassaslaşmasında ve öğretmenlere karşı tepkisel davranışlar üretmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca hayatın her alanında öğretmen kimliğine yakışır şekilde davranmak gerekir düşüncesiyle, öğretmenlerin kişisel sosyal medya hesaplarından yaptıkları paylaşımların, sosyal ağlarda başkaları tarafından da görülebilir olmasının öğretmenlerin bireysel ve mesleki imajını etkilediği gibi başkalarının öğretmenlik mesleğine bakış açısını da biçimlendirdiği dile getirilmiştir. Bacakoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları, lisans döneminde izledikleri filmler, kurslar, seminerler ve TEGEV gibi katıldıkları kültürel ve sosyal faaliyetlerin mesleki kimliklerinin inşasında önemli olduğunu; filmler ve dizilerdeki öğretmen figürlerinin öğretmen kimliğini olumlu yönde etkileyen etmenler arasında yer aldığını; ayrıca sosyal medyada öğretmenlik mesleğine yönelik haberlerin öğretmen kimliğini geliştirmelerine olumsuz yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bozbayındır'ın (2019) çalışmasında, katılımcı öğretmenler tarafından medyanın daha çok öğretmenlik ile ilgili olumsuz haberlere yer vermesi ve dizilerde öğretmen rollerinin kötü olması nedeniyle medyanın öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz şekilde etkilediği belirtilmiştir. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hereketle, öğretmenlerde mesleki kimliğin gelişiminde medyanın büyük bir etkisinin olduğu, bu farkındalıkla, medya

araçlarının öğretmenlerde olumlu mesleki kimlik gelişimini sağlayacak şekilde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden altıncısı "eğitim politikaları" olarak adlandırılmıştır. "Eğitim politikaları" teması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki kimliği üzerindeki doğrudan ya da dolaylı etkisini kapsamaktadır. Bu bağlamda "eğitim politikaları" teması, "doğrudan etki" ve "dolaylı etki" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

"Eğitim politikaları" teması altındaki "Doğrudan etki" kategorisi; "yapılan değişiklikler, "eğitim programlarının sık değiştirilmesi", "performans değerlendirme sistemi", "özel okullar", "öğretmenlerin farklı ünvanlarla çalıştırılması", "mülakat sistemi" ve "147 şikayet hattı" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminde sık değişiklikler yapılması, uzun vadeli eğitim politikalarının olmaması, bakanın ya da siyasilerin değişmesi ile eğitim sistemlerinin de değişmesi nedeniyle eğitim sisteminin yapboz tahtasına dönüştüğünü, eğitime olan güvenin azaldığını, öğretmenler ve öğrencilerde gelecek kaygısının arttığını ifade etmişlerdir. Eğitim programlarının sık değiştirilmesinin kendilerini ve öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini, motivasyonlarını azalttığını; öğretim programının her sene değişmesi nedeniyle kazanımları ve konuları takip etmekte zorlandıklarını, hazırladıkları materyalin gelecek yıl kullanılamaz hale geldiğini; yaşanan belirsizliklerin bir süre sonra öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğunu belirtmişlerdir. Performans değerlendirme sistemi gibi öğrenci, veli, meslektaş ve idareciler tarafından öğretmenin değerlendirilmesini içeren uygulamalardan kaygı duyduklarını dile getiren öğretmenler, meslektaş ve idarecilerin not vermesi ile okullardaki çalışma huzurunun bozulacağını; objektif değerlendirme kriterlerinin olmaması, öğretmenlik mesleğini bilmeyen velilerin ve öğrencilerin not vermesi ile mesleki bir uzman olan öğretmenlerin toplumdaki itibarının zedeleneceğini ve öğretmene duyulan saygının daha da azalacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özel okulların sayısındaki artıştan ve özel okulların teşvik edilerek devlet okullarına yeterli desteğin sağlanmamasından memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin özel okullarda düşük ücretle daha çok çalıştırılmasının, maaşlarının öğrenciler tarafından ödenmesinin, özgür ve güvende olmamaları nedeniyle iş kaygısı ve gelecek endişesi yaşamalarının öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediğini ve bu durumdan olumsuz yönde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okullarda eşit şartlar yerine farklı ünvanlarla ve ücretlerle çalıştırılmasının doğru olmadığını, öğretmenler arasında bir

ayrımcılık yapıldığını ve çalışması zor olan bölgelerde öğretmenleri tutmak amacıyla yapılmış olsa da sözleşmeli öğretmenlik gibi uygulamaların, toplum nezdinde de öğretmeni itibarsızlaştırdığını, değersizleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, mesleğe girişte getirilen mülakat sistemini doğru bulmadıklarını, mülakatların liyakata dayalı ve objektif olup olmadığı konusunda sorularının olduğunu, bu durumun verilen emeğe saygısızlık olduğunu, devlete olan güveni azalttığını ve toplumun öğretmenlik mesleğine bakışını ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca veliler tarafından öğretmenlerin kolaylıkla şikayet edilebileceği 147 şikayet hattı gibi uygulamaların varlığının, öğretmenlerin heveslerini kırdığını, enerjisini düşürdüğünü, bu nedenle bu tür uygulamaların olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kamuoyunda şikayet hattı olarak algılanan Alo 147 hattı, öğretmenlerin şikayet konusu edildiği gerekçesiyle 2018 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un talimatı ile kaldırılmıştır. Toplum nezdinde öğretmeni itibarsızlaştıran bu uygulamanın kaldırılmasının, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimleri açısından olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Aydın, Demir ve Erdemli (2015) tarafından yapılan araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığının 147 Danışma Hattı/Şikâyet Hattı'nın öğretmen statüsünü olumsuz etkileyen en önemli unsur olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenler öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre (% 88) ve önceki yıllara (% 100) göre daha düşük bir statüye sahip olduğunu ve bunun nedeni olarak da üst yönetim politikalarının olduğunu belirtmişlerdir. Esen, Temel ve Demir (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki açıdan en önemli gördükleri sorun MEB politikaları, ikinci sırada mesleki saygınlıklarının azalması olarak belirtilmiştir. Başaran ve Dedeoğlu-Orhun (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenliğin geçmiş yıllarda toplum tarafından saygı duyulan ve önem verilen bir meslek iken, günümüzde teknolojinin, öğretmenin yerini alacak şekilde ön plana çıkması ve "öğrenci merkezli" eğitim sisteminin yeterince anlaşılamaması sonucu eğitim politikalarında görülen yanlış uygulamalar, öğretmenlerin devlet ve toplum açısından hak ettiği saygıyı görememesine neden olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenliğin manevi değerinin de her geçen gün azaldığını, buna bağlı olarak düşük motivasyonla mesleklerini sürdüren öğretmenlerin, tükenmişlik duygusunu da beraberinde yaşadığını ifade etmişlerdir. Bozbayındır (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden bazılarının "maddi getirisinin azlığı, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları, özlük

haklarının yetersizliği, paydaşlarla olumsuz ilişkiler, siyasetçilerin olumsuz davranış ve söylemleri, medyanın olumsuz etkileyen yayınlar yapması, öğretmenden çok veliye ve öğrenciye değer verilmesi, liyakate uygun atamanın olmaması, kadrolu-ücretli-sözleşmeli ayrımının olması" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özoğlu'na (2010) göre, kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartlar oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenlik mesleğinin uygulanan neoliberal politikalara bağlı olarak uğradığı dönüşümle birlikte profesyonellikten uzaklaşmasının, toplumsal statü ve saygınlığını kaybetmesine neden olduğu söylenebilir. Bu durumun Topkaya, Altınkurt, Yılmaz ve Dilek'in (2013) belirttiği üzere, öğretmenlerde kaygı düzeylerinin artması, performansın azalması, mesleki yabancılaşma , örgütsel sinizm yaşama gibi çeşitli mesleki etkilere yol açtığı söylenebilir. Yaşanan bu etkiler neticesinde öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminin de olumsuz yönde etkilenmesi mümkün görünmektedir.

"Eğitim politikaları" temasında yer alan "dolaylı etki" kategorisi; "öğretmene danışılmaması" ve "branşa önem verilmemesi" kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminde değişiklik yapılırken bu işin uygulayıcıları olarak öğretmenlere danışılmadığını, öğretmenlerin değer verilip sürecin içerisine katılmadığını, görüşlerinin dikkate alınmadığını belirtmişler; bu nedenle yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından benimsenmediğini ve başarıya ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınavlarda yer alan ana derslere okullarda daha çok önem verildiğini, o branşların okullarda daha çok ön planda ve değerli olduklarını; sınavlarda yer almayan branşların ise hafife alındığını, önemsenmediğini belirten öğretmenler, bu durum nedeniyle okulda kendi değerlerini daha aşağıda görmeleri nedeniyle olumsuz yönde etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma bulgularına benzer bulgulara 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, olumsuz bir biçimde etkilendiği belirtilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlara göre, Bakanlığın aldığı kararlarda uygulayıcı olarak sahada yer alan öğretmenlere danışılmaması ve sınava dayalı sistemde yer almaması nedeniyle bazı branşlara önem verilmemesi, toplumdaki saygınlığı gittikçe azalan öğretmenin, kendini daha da değersiz hissetmesine neden olabilir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenlerden yedincisi "geleceğe ilişkin düşünceler" olarak adlandırılmıştır. "Geleceğe ilişkin düşünceler" teması, öğretmenlerin mesleğin geleceğine ilişkin kaygılarını ve umutlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda "geleceğe ilişkin düşünceler" teması, "kaygılı olanlar" ve "umutlu olanlar" olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.

"Geleceğe ilişkin düşünceler" teması altındaki "kaygılı olanlar" kategorisi; "saygınlığın azalması", "özelleştirme", "öğretmen olmanın zorlaşması", "öğretmenliğin sözleşmeli olması" ve "gelecekte öğretmenlik" kodlarından oluşmaktadır. Mesleğin geleceğine ilişkin olarak kaygılı olan öğretmenler, teknolojideki gelişmelerle birlikte belki de öğretmenlere ihtiyaç duyulmayacağını; toplumda öğretmenin değerinin, saygınlığının bu nedenle gitgide azalacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Devletin eğitimden çekilmesinin bir kaygı unsuru olduğunu ifade eden öğretmenler, özelleştirmenin artması ile kamusal eğitimden gittikçe uzaklaşılacağını belirtmişlerdir. Devlet okullarına oranla daha iyi şartlar sunan bazı özel okullar, kendilerini geliştiren öğretmenlere iş imkanı tanısa da, genel olarak öğretmenlerin özel okullarda zor şartlarda çalışmayı kabul ettiklerini, bu nedenle özelleştirmenin artması ile mesleğin geleceğine ilişkin kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, devlet okullarına öğretmen olarak atanabilmek için sürecin gittikçe zorlaştığını, öğretmen adaylarının sınavı geçseler bile mülakatta elenebilmeleri nedeniyle adaylarda bir isteksizlik oluştuğunu, bu nedenle mesleğin tercih edilebilirliğinin azalacağını belirtmişlerdir. Gelecekte kadrolu öğretmenliğin kaldırılıp herkesin yavaş yavaş sözleşmeli öğretmenliğe geçirileceğini, öğretmenliğin iş garantisinin kalmayacağını dile getirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin geleceğinin çok parlak olmadığını ifade eden öğretmenler, bu konuda kaygılarının çok fazla olduğunu, nitelikli öğretmenler yetişmediği için öğretmenlere toplum ve devlet tarafından gereken değerin verilmediğini, alınan ücretlerin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin ekonomik sıkıntılar çekeceğini belirtmişlerdir. Mesleğe girişteki zorluklar ve verilen emeklerin boşa gideceği endişesiyle kendi çocuklarının öğretmen olmasını istemediklerini dile getirmişler, teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte öğretmenlik mesleğinin gelecekte gerekli olup olmadığının sorgulanabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; mesleğin geleceğine ilişkin öğretmenlerin daha çok kaygılı oldukları söylenebilir. Toplumdaki saygınlığın giderek azalması, özelleştirmelerin artması ile kamusal eğitimin tehdit altında olması; sınav, mülakat gibi nedenlerle öğretmen olmanın zorlaşması, kadrolu

öğretmenlikten sözleşmeli öğretmenliğe geçileceği endişesi, teknolojideki gelişmelerle öğretmenlere daha az ihtiyaç duyulacağı düşüncesi öğretmenlerin geleceğe kaygılı bakmalarının nedenleri olarak sıralanabilir.

"Geleceğe ilişkin düşünceler" teması altındaki "umutlu olanlar" kategorisi; "saygınlığın artması" ve "mesleğin devamı" kodlarından oluşmaktadır. Her şeye rağmen toplumda öğretmenlere saygı duyulması nedeniyle, öğretmenliğin itibarının düzeleceği hatta artacağı konusunda umutlu olduklarını belirten öğretmenler, Bakanlığın öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çalışmaları ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi; Bakanlığın ve yöneticilerin öğretmenlerin toplumdaki yerini yücelten söylemlerde bulunmaları, daha dikkatli, disiplinli çalışmalar yapmaları, tutarlı olmaları halinde öğretmenliğin geleceğine ilişkin kaygıların kaybolacağını ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün olumlu yönde değişeceğini ifade etmişlerdir. Eğitimin devam ettiği sürece öğretmenlik mesleğinin de süreceğini ifade eden öğretmenler, teknolojinin gelişmesine rağmen öğretmenlerin yerini hiçbir şeyin alamayacağını belirtmişler; maaşı ve tatili nedeniyle halen tercih edilebilir olması nedeniyle mesleğin geleceğine ilişkin umutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenliğin günümüzde saygınlığı azalsa da öğretmensiz eğitim olmayacağı düşüncesiyle, öğretmenlerin halen mesleğin geleceğine ilişkin umutlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Bakanlığın ve yöneticilerin öğretmenlerin toplumdaki yerini yücelten söylemlerde bulunmaları ve bu söylemlerini destekleyici çalışmalar yapmaları sonucunda öğretmenliğin geleceğine ilişkin kaygılar azabilir.

Araştırma bulgularını destekleyen çalışmasında Özdemir (2010), öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunun ücret yetersizliği/ekonomik sıkıntılar olduğu ve katılımcı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin geleceği hakkında endişeli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, mesleğe ilişkin beklentilerine karşılık bulamadıklarını, mesleklerinin saygın görülmediğini ve gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası iş bulma kaygılarının ve öğretmenlerin maddi olanaklarının yetersiz olmasının öğretmenlik mesleğine olan bakışı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okçabol ve Gök (1998 aktaran Karaman ve diğereri, 2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin fırsat bulsalar meslekten ayrılmayı düşündükleri ve gençlere öğretmen olmayı önermedikleri sonucu elde edilmiştir. Erzen ve Epçaçan'ın (2018), öğretmenlerin

toplumdaki saygınlığının gelecekte nasıl olacağına ilişkin ulaştığı bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin % 65'i saygınlık daha da azalacak, kalmayacak ya da yeterince düşük olduğu için değişen bir şey olmayacak şeklinde görüş bildirirken; %27,5'i bazı şartlara göre artacak ya da azalacak, %7,5'i saygınlık artacak şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğin geleceğine ilişkin kaygılar taşıdığı, geriye kalan az bir kesimin de mesleğin geleceğine ilişkin umutlu tutumunu sürdürdüğü söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının hizmet öncesi deneyimleri, mesleğe başladıktan sonra hizmet içinde edindikleri deneyimler, öğretmenlik mesleğinin olumlu yönde bireye kazandırdıkları ya da olumsuz yönde etkileri, toplumun öğretmenlere bakış açısı, medyanın öğretmenlere olumlu ya da olumsuz etkileri, Bakanlık tarafından uygulanan eğitim politikaları ve öğretmenlerin geleceğe ilişkin düşünceleri öğretmenlerde mesleki kimliğin gelişimini etkilemektedir. Özellikle neoliberal politikalar doğrultusunda uygulanan eğitim politikaları ile öğretmenlere piyasa istekleri doğrultusunda yeni bir kimlik kazandırılmaktadır. Araştırmada ölçeklerden elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi, teknisyen kimlik olarak nitelenen bu kimliğe sahip öğretmenler, uygulanan eğitim politikaları ile vasıfsızlaştırılarak, kendilerine sunulan hazır öğretim programlarını ve sınavları uygulamakla görevlendirilmektedir. Öğretmenler üzerinde denetim artarken, öğretmenlerin özerkliği sınırlandırılmaktadır. Sonuçta, öğretmenlerin mesleki kimik gelişimi etkilenerek yeni bir kimlik tipolojisi oluşturulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini etkileyen etmenlere ilişkin farkındalık oluşturulması ve öğretmenlerin olumlu yönde mesleki kimlik gelişimleri için desteklenmesi gerekmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Oluşturan Bileşenler

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerin belirlenmesi ve mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenler "bireysel özellikler" ve "mesleki özellikler" olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir.

“Bireysel özellikler” teması, öğretmenlerin meslek sahibi bireyler olarak hangi bireysel özelliklere sahip olduklarını tanımlamaları ile ortaya çıkmıştır. Kimliğin bir boyutu olması nedeniyle, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin, mesleklerini yaparken onları etkiledikleri; farklı bireysel özelliklere sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve kimlik tipolojilerinin de farklılaştığı düşünülmektedir. “Bireysel özellikler” teması altında “bilişsel özellikler”, “duyuşsal özellikler”, “fiziksel özellikler” ve “sosyal beceriler” olmak üzere 4 kategori yer almaktadır.

“Bilişsel özellikler” kategorisi altında, çözüm odaklı, planlı, üretken düşünme, eleştirel, yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi, meraklı, tasarım odaklı, çok yönlü düşünme ve sayısal zekaya sahip olma kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler bilişsel özellikleriyle ilgili olarak kendilerinin çözüm odaklı, planlı, üretken düşünebilen, eleştirel, yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi ve meraklı, tasarım odaklı ve çok yönlü düşünebilen ve sayısal zekaya sahip bireyler olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler özellikle çözüm odaklı olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları gerektiği hatta bunun zorunlu bir özellik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar için üretken düşünüp artı değer yaratmaları, araştırmacı, yenilikçi ve meraklı olmaları, çok yönlü düşünebilmeleri, eleştirel ve yaratıcı olmaları öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilişsel özellikler olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel özellikleri, mesleki performans olarak onların önemli destekçisi ve tamamlayıcısı olarak düşünülebilir. Çözüm odaklı olmaları özellikle öğrenme süreçlerinde ve okul ortamında karşılaşılan sorunlara kolayca çözüm bulabilmelerinde; araştırmacı, meraklı olmaları mesleki gelişim ve entelektüel birikim sağlamalarında; çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeleri karşılaştıkları olaylara farklı açılardan yaklaşabilmelerinde; üretken ve yenilikçi olmaları özgün etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme ya da kuruma katkı sağlama açısından önemli olduğu söylenebilir.

“Duyuşsal özellikler” kategorisi altında, sabırlı, özgüvenli, güvenilir, adil, saygılı, sevgi dolu, dürüst, açık sözlü, fedakar, hoş görülü, sakin, merhametli, empati kurabilen, yardımsever, hırslı, sorumluluk sahibi olma kodlarına ulaşılmıştır. Kimliğin bir boyutunu oluşturan duyuşsal özelliklerin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmesi ve yön vermesi nedeniyle önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenler, duyuşsal özellikleri olarak daha çok sabırlı, sevgi dolu, özgüvenli, güvenilir, adil, saygılı, dürüst, açık sözlü, fedakar, hoş görülü, sakin, merhametli, empati kurabilen, yardımsever, hırslı ve sorumluluk sahibi olmalarına vurgu yapmıştır. Bu

özelliklerin hem kendilerinde bulunan hem de ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olduğunu belirtmiş, bunlara sahip olmadan öğretmenlik mesleğini yapmanın kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile öğretmenlere ihtiyaç olup olmadığı sorgulansa da, öğretmenlik mesleği, duygulara hitap eden bir meslek olarak düşünülebilir. Öğrencisiyle göz göze gelen, duygusal açıdan güçlü bağlar kurabilen ve öğrencilerinin duygularını anlayabilen öğretmenler, kurdukları sevgi bağı ile öğrencilerinin yeni öğrenmelere karşı daha istekli olmalarını, okula hevesle gelmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda, öğrencileriyle güçlü duygusal bağlar kurabilmek için öğretmenlerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerinin önemli olduğu söylenebilir.

"Fiziksel özellikler" kategorisi altında, cinsiyet ve dış görünüş kodlarına ulaşılmıştır. Kimliğin bir boyutunu oluşturan fiziksel özelliklerin, cinsiyet ve dış görünüş açısından öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları ve diğerlerinin öğretmenlere yönelik algıları bakımından etkisi nedeniyle önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenler, cinsiyet açısından öğretmenler arasında ayrımcılık yapmadan, öğretmenin bir cinsiyetinin olmadığını, tutum ve davranışların ve yapılan işin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler tarafından örnek alınmaları nedeniyle giyim, saç, sakal, makyaj, el ve diş bakımı gibi dış görünüş açısından her zaman temiz, özenli, bakımlı ve örnek olmaları gerektiğini belirtmiş; dışarıdan bakıldığında bir öğretmen duruşuna sahip olmaları ve girdikleri ortamlarda öğretmen olduklarının farkedilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin cinsiyetinden daha çok yaptıkları işin önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilere yaklaşım açısından kültürel kodlardaki kadın ya da erkek davranışlarına bağlı olarak öğretmenler arasında fark olsa bile aslolanın, öğretmenin mesleki pratikleri olduğu düşünülebilir. Öğretmenin rol model olacak şekilde saç, sakal, el ve diş bakımı açısından dış görünüşüne dikkat etmesi, bakımlı olması, giyimi ile temiz ve özenli olması hem öğrencileri açısından hem de toplumdaki yeri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda günümüzde öğretmenlerin serbest kıyafetlerle okula gitmelerinin, toplum açısından fark edilmelerine engel olduğu ve dışarıdan bakıldığında öğretmen olduğunun anlaşılamamasına yol açtığı düşünülebilir.

"Sosyal beceriler" kategorisi altında, iletişimi iyi, güler yüzlü, sempatik, esprili, anlayışlı, neşeli, komik, sevecen, sıcakkanlı kodlarına ulaşılmıştır. Kimliğin bir boyutunu oluşturan sosyal becerilerin, sosyal açıdan kabul edilebilirliği sağlaması ve diğer insanlarla iletişimi kolaylaştırması açısından önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenler sosyal becerileriyle ilgili olarak, öğrencileriyle iletişimlerinin iyi

olduğunu, iletişim kurarken öğrencinin dilinden anlamaları ve öğrenciye hitap etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden başka meslektaşlar, okul yönetimi ve çevresiyle de iletişimlerinin iyi olduğunu ifade eden öğretmenler; kendilerini güler yüzlü, sempatik, esprili, anlayışlı, neşeli, komik, sevecen, sıcakkanlı bireyler olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin öğrencileri, velileri, meslektaşları ve çevresi ile güçlü bir iletişim kurmasında sahip oldukları sosyal becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları bir espri ile öğrenme ortamlarını sıkıcılıktan kurtardığı, neşeli, sevecen ve sıcakkanlı tavırları ile öğrenciler tarafından sevildiği ve daha çok dikkate alındığı; veliler, meslektaşlar ve çevre ile kurulan ilişkilerde güler yüzlü ve anlayışlı olmaları ile kolay iletişim kurabildikleri, böylece toplumda bir yer edindikleri, saygınlık kazandıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde Ó'Gallchóir ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ile birlikte, öğretmen olarak ve fiziksel olarak nasıl göründüklerinin, kendi gelişimleri için öz farkındalıklarının kimlik gelişimlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ses tonu, beden dili, rahat ve güvende hissetmeleri, kendilerine olan güvenleri gibi unsurlar ile öğrenciler tarafından kullanılan ifadelerin ve hissedilen duyguların öğretmenlerin kendileriyle ilgili olması sebebiyle kimlikle bağlantısı olduğu, kimlik gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir. Totan, Aysan ve Bektaş (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin benzer oranlarda "keşfedici, kolay öfkelenmeyen, dürtüsel karar vermeyen, kendi tercihlerinin sorumluluğunu alabilen, amaçlarını belirleyebilen, sorun çözmede güvengen, kişiler arası ilişkileri yüksek, yaratıcı, bencil olmayan ve idealist özellikler taşıdıkları" ifade edilmiştir. Taşkaya (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler; anlayışlı, giyimine özen gösteren, güler yüzlü, sabırlı, esprili, vatansever, demokrat, özgüveni yüksek, tutarlı, yenilikçi, ön yargısız, fedakar, olaylara farklı açılardan bakabilen, vizyon sahibi, topluma faydalı, güvenilir, Atatürk ilkelerine bağlı, hümanist, karizmatik, lider, idealist, planlı, nazik, samimi, sanatsever, sorumluluk sahibi, ahlaklı, yardımsever, ciddi olarak sıralanmıştır. Ayrıca Taşkaya'nın (2012) araştırmasında, nitelikli bir öğretmende bulunması gereken iletişim becerileri olarak, öğrenci ile iletişimi iyi olmalı, öğrenciye değer vermeli, öğrencilerin özel sorunlarıyla ilgilenmeli, öğrencileri sevmeli, meslektaşları ve velilerle iletişimi iyi olmalı, öğrencilerle okul dışında da iletişim kurabilmeli, öğrencilerle arkadaş

olmalı, öğrencileri dinlemeli, öğrencilere ismiyle hitap etmeli, okul yöneticileri ile ilişkileri iyi olmalı şeklinde ifade edilmiştir. Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri; çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model, güzel ahlaklı, kendisiyle barışık, çalışkan ve üretici, değerlere, gelenek ve göreneklere bağlı olma; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; tutarlı, hak ve özgürlüklere saygılı, lider ve yönetici, sosyal, kültürlü ve entelektüel, yeniliğe ve gelişime açık, sözüne güvenilir, meraklı ve araştırmacı olma; dış görünüşüne özen gösterme, güçlü bir empati becerisine sahip olma ve beden dilini iyi kullanma olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşmasında bireysel özelliklerin, önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenler sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özelliklerine, fiziksel olarak nasıl göründüklerine ve insan ilişkilerinde kullandıkları sosyal becerilerine göre kendilerini tanımlamaktadır. Aynı zamanda çevresi tarafından da sahip oldukları bireysel özellikleri doğrultusunda örnek alınmakta, nitelikli ve başarılı bir öğretmen olarak saygı ve kabul görmektedir. Bunlar da bir öğretmenin mesleki kimliğinin gelişimini doğrudan etkileyen unsurlardır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerin ikincisi olan "mesleki özellikler", öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının göstergeleri olan psikolojik özelliklerin tanımlanması sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalışmalarında ve yaşamlarında önemli bir rol oynayan ve mesleki kimlikleriyle doğrudan ilişkili olan bu özelliklerin, öğretmenlerin meslekteki uygulama biçimlerini, mesleki kimlik algılarını ve kimlik tipolojilerini etkilediği düşünülmektedir. "Mesleki özellikler" teması altında, "mesleki benlik algısı", "mesleki bağlılık", "mesleki motivasyon" ve "iş doyumu" olmak üzere 4 kategori yer almaktadır.

Mesleki özelliklerin ilki olan "mesleki benlik algısı" kategorisi, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin mesleğe uygunluğu, mesleki yeterliği ve mesleki performansına ilişkin düşüncelerini, bireyin mesleki anlamda kendisiyle ilgili oluşturduğu zihinsel imajı ve tutumlarını kapsamaktadır. Öğretmenin mesleki anlamda kendisini donanımlı, başarılı ve yeterli görmesi, olmak istediği ideal öğretmen tipine uygunluğuna ilişkin düşünceleri, kendisini mesleği ile özdeşleştirmesi, çalıştığı kuruma olan katkısı ve kendisini öğretmen topluluğunun ve kurumunun önemli bir parçası olarak görmesi mesleki benlik algısına ilişkindir. Araştırma sonucunda öğretmenler, velilerin, okul yönetiminin ve meslektaşların kendilerini iyi ve donanımlı bir öğretmen olarak tanımladıklarını, öğretmenlik mesleği ile kendilerini özdeşleştirdiklerini belirtmişlerdir. Çalışılan kuruma

katkı sağladıklarını, kendilerini kurumun önemli bir parçası olarak gördüklerini ifade etmiş; okul dışında da öğretmen kimliğini taşıdıklarını ve mesleğinden dolayı saygı gördüklerini vurgulamışlardır.

Mesleki özelliklerin ikincisi olan "mesleki bağlılık" kategorisi, öğretmenlerin mesleğine karşı olumlu duygular geliştirmesi, mesleğini yaparken mutlu olması, güçlü bir tutkuya sahip olması, kendini mesleğine adaması, mesleğini yaşamının merkezi haline getirmesi, mesleğine devam etme sorumluluğuna sahip olması, mesleki anlamda kendini geliştirmek için çaba göstermesine ilişkindir. Araştrma sonucunda katılımcı öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin olarak, öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ve yaparken mutlu olduklarını, mesleğe başladıkları ilk günkü heyecanı koruduklarını, tatil dönüşlerinde halen okul için heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için okul dışı zamanlarda da çaba sarfettiklerini ifade eden öğretmenler, öğretmenliği bir hayat tarzı olarak benimsediklerini, sağlıkları el verdiği sürece mesleğe devam edeceklerini ve yeniden meslek seçmeleri gerekse yine öğretmenliği tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Mesleki özelliklerin üçüncüsü olan "mesleki motivasyon" kategorisi, öğretmenlerin mesleği ile ilgili işleri yapmak için istekli olması ile ilgilidir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumda meslektaşları, okul yönetimi, veliler ve öğrenciler ile ilişkilerinin iyi olması, kuruma uyum sağlaması, çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmen olarak değer görmesi, çalışma koşullarının (ücret artışı, fiziki imkanlar vb.) iyileştirilmesi gibi etmenler öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkilemektedir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenler, öğretmeni öğretmen yapan şeyin motivasyon olduğunu vurgulamış; meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle ilişkilerinin iyi olmasının, öğrenciler için faydalı ve güzel işler yapmaları ve başarılı olmalarının, sosyal hayatta öğretmen olarak tanınmalarının ve saygı görmelerinin, aldıkları ücretin mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Mesleki motivasyonlarının bir sonucu olarak evde öğrenciler için zevkle çalışmalar hazırladıklarını, hizmet içi eğitimlere giderek mesleki anlamda kendilerini geliştirdiklerini, her sabah okula hevesle geldiklerini ifade etmişlerdir.

Mesleki özelliklerin dördüncüsü olan "iş doyumu" kategorisi, öğretmenlerin mesleğini yaparken kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğu, alınan maaş, mesleğin çalışma koşulları, özlük hakları, kariyer fırsatları ve kendini geliştirebilme olanakları, okulların fiziki yapısı ve sağladığı imkanlar gibi etkenlere bağlı olarak kendini iyi

hissetmesi ile ilgilidir. Araştırma sonucunda öğretmenler, iş doyumlarına ilişkin en çok alınan maaş konusuna değinmiş ve bir öğretmenin kendini geliştirebilmesi, daha iyi koşullarda yaşayabilmesi için alınan maaşın yetersiz olduğunu ve iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Fiziki yapı açısından okullarda ve sınıflarda görülen eksikliklerin, laboratuvarların olmamasının, hizmet içi eğitimlerin yeterli derecede yapılmamasının iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler iş doyumlarına ilişkin genelde olumsuz görüş bildirmiş; ancak ders saatlerine göre okul haricinde başka şeylere de zaman ayırabildikleri için çalışma koşulları açısından memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan bileşenlerle ilgili benzer bulgulara ulaşan çalışmalar yapılmıştır. Canrinus ve diğerleri (2011) tarafından öğretmenlerin mesleki kimlik profillerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, mesleki kimliğin tek tip yapıya sahip bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş tatmini, öz yeterlik, mesleki bağlılık ve motivasyon düzeyindeki değişimleri, öğretmenlerin mesleki kimliğinin göstergeleri olarak ele alınmıştır. Araştırmaları sonucunda üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bunlar, tatminsiz ve motivasyonu düşük kimlik profili, motivasyonu yüksek ve duygusal olarak bağlı kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olarak ifade edilmiştir. 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. Yine Canrinus ve diğerleri (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili algılarının göstergeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlgili göstergeler, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon düzeyindeki değişim olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda göstergeler arasındaki ilişkileri gösteren bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ilişki doyumu ve sınıf öz-yeterliği, göstergeler arasındaki ilişkilerde anahtar etkileme rolünü oynadığı belirlenmiştir.

Hanna ve diğerleri (2019) tarafından, nicel ölçme araçlarında bulunan öğretmen kimliği bileşenlerine ilişkin genel bir bakış sunulması amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarını konu alan, öğretmen kimliğinin bileşenlerini değerlendiren çalışmalar ele alınmıştır. 20 çalışmada toplam 59 bileşen analiz edilmiştir. Bileşenlerin sınıflandırılmasıyla, öğretmen kimliğinin altı ana alanı ortaya çıkmıştır.

Bunlar benlik algısı, özyeterlik, bağlılık, motivasyon, görev algısı ve iş tatmini olarak sınıflandırılmıştır. Yine Hanna ve diğerleri (2020) tarafından, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kimliğini ölçmek için bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen kimliği motivasyon, benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı olmak üzere dört boyuta ayrılmıştır. Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen kimliğini oluşturan temalar mesleki kimlik ve kişisel kimlik olarak belirlenmiştir. Öğretmen kimliğini oluşturan temalardan mesleki kimlik teması "hizmet öncesi deneyimler", "öğretmenliğin yaşam tarzı olması", "öğretmenlikten alınan haz" kategorilerinden; kişisel kimlik teması ise "aile yaşantıları" ve "yakın çevre ile ilişkiler ve iletişim" kategorilerinden oluşmuştur.

Araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşan Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, insanlara ve kendine faydalı olduğunu düşündüklerini, kendi karakteristik özellikleri ile öğretmenlik mesleğinin bağdaştığını, meslekteki başarı düzeylerini iyi gördüklerini, mesleki bilgi ve becerileri büyük ölçüde kullanabildiklerini belirtmişler; diğer bireyler nezdinde sosyal prestij durumunu iyi olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorun olarak, ücret yetersizliği/ekonomik sıkıntılar olduğu ifade edilmiştir. Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, kişilik özellikleri ve öğretme isteği, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenler arasında belirtilmiştir. Yavuz (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

Soydaş (2020) tarafindan yapilan çalişmada, öğretmenin kendisini geliştirmek istemesi, gelişimi ve değişimi için çaba harcamasının, öğretmenin sahip olduğu mesleki kimlik algısıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Živković (2013) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile mesleki kimlikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki gelişim faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Mesleki gelişim için dışsal motivasyon, öğretmenlerin mesleki kimliğinin iki faktörü (öğretmenlik uygulaması ve rol bağlılık) ile ilişkilidir. Mesleki gelişim için içsel motivasyon, öğretmenlerin mesleki kimliğinin beş faktörü (öğrenci gelişimi, kişisel gelişim, rol bağlılığı, rol beklentisi, iş doyumu) ilişkilidir ve bu korelasyonun elde edilen değerleri daha yüksektir. Kişisel gelişim, rol bağlılığı ve rol beklentisi, mesleki gelişim faktörleri ile çok daha bağlantılıdır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile mesleki gelişimi için motivasyon ve irade konusunda belirgin bir içsel bağlantıya işaret edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Kaplan ve Garner (2018) tarafından öğretmen kimliğinin zengin, karmaşık, dinamik ve bağlamsallaştırılmış doğasını tanımlamak amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen kimliği ve motivasyonundaki bilgi ve duyguların merkezi rolü ile kimlik öğelerinin karşılıklı bağımlılığı vurgulanmış, dolayısıyla öğretmen kimliğinin bileşenlerine indirgenemez olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturan bileşenlerden olan mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumunun öğretmenlerin mesleki kimliğine önemli etkileri olduğu söylenebilir. Öğretmenler sahip oldukları mesleki kimlik algıları doğrultusunda mesleki gelişime daha açık ve daha istekli bir şekilde çalışmakta, kendilerini başarılı, kuruma katkı sağlayan bir öğretmen olarak görmekte, mesleğine kendilerini adamakta ve bunlar sonucunda yaptıkları işten daha çok doyum sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenlerden olan mesleki özelliklerin farkında olunması ve öğretmenlerin bu özelliklerinde artış sağlayacak şekilde olumlu yönde desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerin neler olduğu belirlendikten sonra, ÖMKAÖ uygulanarak, bu bileşenlere ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bileşenlerden mesleki motivasyonlarının çok yüksek düzeyde, mesleki bağlılıklarının ve mesleki benlik algılarının yüksek düzeyde, iş doyumlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, mesleki bağlılıklarının ve mesleki benlik algılarının yüksek düzeyde olmasına rağmen, iş doyumlarının diğer bileşenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum görüşme bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki benlik algısı, mesleki motivasyonu ve mesleki bağlılığı daha çok içsel ve mesleğin kendisine ilişkin özellikler olmasına rağmen, iş doyumu daha çok dışsal yani öğretmenlere sunulan özelliklere ilişkindir. Yapılan görüşmelerde de iş doyumlarına ilişkin genelde olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin bu tutumları, ölçeklerden elde edilen bulgulara da yansımıştır. Görüşmelerde bir öğretmenin kendini geliştirebilmesi, daha iyi koşullarda yaşayabilmesi için alınan maaşların yeterli olmadığını, fiziki yapı açısından okullarda ve sınıflarda eksiklikler olduğunu, yapılan hizmet içi eğitimlerin yeterli ve etkili olmadığını

vurgulayan öğretmenler, bu etkenlerin iş doyumlarını da olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlerden olan mesleki motivasyonları "çok yüksek" düzeydedir ve diğer üç boyuta göre daha yüksektir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekleri konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu ve mesleklerini severek yaptıkları söylenebilir. Mesleki motivasyon boyutunda, meslektaşlarıyla olan iyi ilişkilerin, öğretmenleri daha çok motive ettiği, çalışmalarından dolayı yapılan ödüllendirmelerin ise öğretmenleri daha az motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, meslektaşlarıyla ve okul iadresiyle kurdukları iyi ilişkilere bağlı olarak, çalıştıkları ortamda daha hevesli, mutlu ve huzurlu olduklarını, okula koşarak geldiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları "yüksek" düzeyde ve mesleki kimlik bileşenleri arasında ikinci sıradadır. Araştırmada öğretmenler, mesleki bağlılık boyutunda, öğrencilerini gördüklerinde kendilerini mutlu hissettiklerini ancak ilk günkü heyecanı daha az taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, okulda ve öğrencileriyle birlikteyken mutlu olduklarını, öğretmenlik mesleğini çok sevdiklerini, sağlıkları elverdiği sürece mesleği yapacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ilk günkü heyecanı halen taşıdıklarını söylerken, bazıları da o heyecanı kaybettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin de görüşmelerde ifade ettikleri gibi gereksiz evraklar, amaca hizmet etmeyen angarya işler, değişen öğrenci ve veli profili ile standart öğretim programlarının uygulanması, öğretmenlerin ilk günkü heyecanı kaybetmelerine neden olmuş olabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki benlik algıları "yüksek" düzeyde ve mesleki kimlik bileşenleri arasında üçüncü sıradadır. Mesleki benlik algısı boyutunda öğretmenlerin, kendilerini daha çok çalıştıkları kuruma katkı sağlayan bir öğretmen olarak gördükleri, ancak olmak istedikleri ideal öğretmen tipine daha az uygun olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, kendilerini başarılı, iyi bir öğretmen olarak gördüklerini, meslekleri ile özdeşleştiklerini, kurumun önemlibir çalışanı olarak çalıştıkları kuruma katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumları orta düzeydedir ve diğer bileşenlere göre en düşüktür. Öğretmenler, iş doyumu boyutunda, öğretmenlik mesleğinin çalışma saatlerinden daha çok memnunken, aldıkları maaştan daha az memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, başka şeylere de zaman ayırabildikleri için çalışma saatlerinden memnun

olduklarını ancak aldıkları maaştan memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Okulların ve sınıfların fiziki şartlarının yetersizliği, hizmet içi eğitimlerin beklentileri karşılamaması da iş doyumunu olumsuz etkileyen nedenler arasında belirtilmiştir.

Mesleki motivasyon ile ilgili olarak araştırmada elde edilen bulguları destekleyen Çevik ve Köse (2017) ile Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; öğretmenlerin mesleklerini yapıyor olmaktan mutlu oldukları ve mesleği özümsediklerini belirtmiştir. Recepoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin algıları İş Motivasyonu Ölçeği ile incelenmiş ve işe bağlılık boyutunda en yüksek motivasyona, iş ile bütünleşme boyutunda en düşük motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonunu içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyutta incelediği araştırmasında, öğretmenlerin içsel motivasyona yönelik algılarının yüksek düzeyde, dışsal motivasyon ve iş motivasyonuna yönelik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilgili en çok benimsedikleri ifadelerin, yaptığı işin değerli olduğuna inanma, sorumluluk sahibi olma, kendini başarılı kabul etme, işinde yeterli görme gibi içsel motivasyona yönelik ifadeler olduğu; en az benimsedikleri ifadelerin, başarıdan dolayı ekstra ücret alma, ödüllendirilme, ücretin yeterli olduğunu düşünme, ücretsiz yiyecek-içecek imkanı sağlanma gibi dışsal motivasyona yönelik ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenler, çalışmalarından dolayı yapılan ödüllendirmelerin kendilerini daha az motive ettiğini belirtmişlerdir. Ertürk (2016) araştırması sonucunda, iş motivasyonu ile ilgili olarak öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili sorumluluk sahibi olduklarını, kendilerini başarılı gördüklerini, yaptıkları işin saygın ve yapılmaya değer önemli bir iş olduğuna ve yaptıkları işte yetki sahibi olduklarına inandıklarını, meslektaşları ve okul yöneticilerinden takdir gördüklerini, kendilerini okulun önemli bir çalışanı olarak gördüklerini ifade etmiştir. Başaran (2020), 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyonlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini başarılı hissettiği ancak eğitim sistemini veya çalıştığı kurumu başarısız buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren nedenler; eğitim sistemi, mesleğin zorluğu, sosyal ve ekonomik faktörler olarak sınıflandırılmış ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını en çok

düşüren nedenlerin eğitim sisteminden kaynaklandığı; bunu ekonomik şartlarının takip ettiği; mesleğin zorluğu ve sosyal nedenlerin ise diğer nedenlere göre daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde mesleki bağlılıkla ilgili bulguları destekleyen araştırmalar olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada olduğu gibi, Ataç ve Özgenel (2021), Bogler ve Nir (2015), Özgenel (2019), Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020), Sorensen ve McKim (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ünal (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının "kısmen katılıyorum" seviyesinde ortanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, yüksek düzeyde katılım ile öğretmenlik mesleğini ideal bir meslek olarak ve vazgeçilmeyecek kadar güzel gördüklerini ifade etmişler, en az katılım ile aynı ücreti veren başka bir işte çalışmayı düşünmediklerini ve yeniden meslek seçmeleri gerekse yine öğretmenliği seçmeyi düşüneceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bireylerin mesleklerine verdiği duygusal tepkiler olarak ifade edilen mesleki bağlılığın yüksek olması, öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları, kendilerini mesleklerine adadıkları anlamına gelebilir. Farklı olarak, Uştu ve Tümkaya (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu; Çalık (2019), Erçek (2018), Sood ve Anand (2010), Uştu (2014) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki benlik algısı ile ilgili olarak araştırma bulgularını destekleyen çalışmasında Kurt ve Demirbolat (2020), öğretmenlerin mesleki benlik algılarını atama türleri bağlamında ele almıştır. Araştırma sonucunda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak kategorize edilen öğretmenlerin kendilerine ilişkin saygınlık ya da değerlilik algılarının oldukça yüksek olduğu; üç atama türünde de öğretmenlerin, kendilerini bu mesleğe uygun bulma konusunda yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları, öğretmenlerin neredeyse tamamı yetenek ve becerilerinde kendini mesleğe uygun bulduğu ve geliştirmeye istekli olduğu; kendini olduğu gibi kabul etme, değerli ve saygın biri olarak görmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İş doyumu ile ilgili olarak araştırma bulgularını destekleyen çalışmasında Tunacan ve Çetin (2009), öğretmenlerin genel iş doyumu düzeylerinin orta olduğu; iş doyumlarının iş güvencesi, işin kendisi, ulaşım ve çalışma saatleri boyutlarında yüksek

düzeyde olduğu, yönetici ve çalışma arkadaşları, mesleğin saygınlığı, çalışma koşulları, yöneticilerin tutumları boyutlarında orta düzeyde olduğu, ücret boyutunda düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde olduğu; katılımcıların çalışma arkadaşları konusunda iş doyumlarının en yüksek olduğu; alınan maaş-ücret ile işteki yükselme ve kişisel gelişme olanakları açısından iş doyumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2013), 12 yıl önce yapmış olduğu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, öğretmenlerin genel iş doyumlarını "kısmen doyumlu" düzeyde bulmuştur. Öğretmenlerin iş doyumları, ölçeğin yönetim ve ücret alt boyutlarında "doyumsuz", veli öğrenci ilgisizliği alt boyutunda "kısmen doyumlu", bireyler arası ilişkiler, işin kendisi ve başarı, tanınma, saygınlık alt boyutlarında "doyumlu" düzeyde olduğu saptanmıştır. Hem genel hem de ücret ve yönetim alt boyutlarında 12 yıl önce olduğu gibi halen iş doyumsuzluğu yaşanmakta olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Bogler ve Nir (2015), Kumaş ve Deniz (2010), Sorensen ve McKim (2014) öğretmenlerin iş doyumlarının ortalamanın üzerinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının çok yüksek ve mesleki bağlılıklarının yüksek olmasına bağlı olarak mesleklerini severek yaptıkları, duygusal olarak okulda mutlu oldukları, dıştan yapılan ödüllendirmelerden ziyade okul ortamında kurulan iyi ilişkilerin öğretmenleri daha çok motive ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki benlik algılarının yüksek düzeyde olması, kendilerini iyi, başarılı ve donanımlı, çalıştıkları kuruma katkı sağlayan bir öğretmen olarak görmelerinin sonucu olabilir. Öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde çıkmasına bağlı olarak, öğretmenlerin çalışma saatlerinden memnun olmalarına rağmen mesleğin özlük hakları, alınan maaş, çalışma koşulları, okulların imkanları, mesleki gelişim ve kariyer fırsatları gibi birçok değişkenden yeterli düzeyde memnun olmadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk günkü heyecanı daha az taşımaları, kendilerini olmak istedikleri ideal öğretmen tipine daha az uygun görmeleri ve aldıkları maaştan daha az memnun olmaları, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak Bakanlık ve yöneticiler tarafından ele alınması gereken sorunlar olduğu yönünde düşünülebilir.

Öğretmenlik mesleği gibi adanmışlık isteyen mesleklerde, mesleğe yönelik duygusal tepkiler olarak ifade edilebilen mesleki bağlılığın yanı sıra, yüksek bir mesleki motivasyonun varlığı önemlidir Öğretmenlerin mesleki anlamda başarıları ve bu başarılarını sürdürebilmeleri, mesleki motivasyonlarına bağlıdır. Mesleki motivasyonu

yüksek olan öğretmenler, mesleğini severek ve daha istekli bir şekilde yapmakta, bu da beraberinde mesleki başarıyı getirmekte ve çalıştığı kurumdaki verimliliği yükseltmektedir. Benzer şekilde, yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin işlerinde daha istekli ve verimli olacağı, mesleğe ilişkin olumlu tutumlara sahip olacağı söylenebilir. Son yıllarda eğitim ile pek çok alanda değişiklik yapılmasına rağmen, bu değişikliklerin olumlu şekilde öğretmenlere yansıtılmadığı söylenebilir. Maaş ve ek ders ücretlerinin iyileştirilerek öğretmenlerin iyi bir yaşam standartına kavuşması, demokratik ve katılımcı bir ortam sağlanarak öğretmen görüşlerine değer verilmesi, eksik ders materyallerinin sağlanması ve fiziksel ortamların iyileştirilmesi ile öğretmenlerin iş doyumlarının da olumlu yönde değişebileceği söylenebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretmenlerin sahip oldukları kimlik tipolojlerinin belirlenmesi; öğretmenlerin hangi kimlik tipolojisi özelliklerini gösterdiklerinin tespit edilerek, başat kimlik tipolojilerinin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin farklı kimlik özelliklerine ilişkin davranışlarına göre mesleki kimlik tipolojileri 4 tema altında toplanmıştır. Bunlar "teknisyen öğretmen kimliği", "sosyal öğretmen kimliği", "entelektüel öğretmen kimliği" ve "eleştirel öğretmen kimliği" olarak ifade edilmiştir. Teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel öğretmen olarak farklı kimlik tipolojilerine sahip öğretmenlerin kimlik özellikleri olarak bazı baskın özelliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan birinci mesleki kimlik tipolojisi olan teknisyen kimliğe sahip öğretmenler, eğitim sistemiyle ilgili değişiklikleri sorgulamadan benimseyen, görev alanına giren sorumlulukları harfiyen yerine getiren, hatta görev tanımı dışındaki görevleri de yapabilen, okuldaki karar süreçlerinde genelde çoğunluğa uymayı tercih eden, mesleki anlamda hesap verebilirliğin önemli olduğunu düşünerek öğretmen performansının belirli ölçütlere göre değerlendirilmesini onaylayan öğretmenlerdir. Meslektaşlarıyla ya da yönetimle ilişkilerinde yüksek güç mesafesine sahiptir ve iş birliğinden ziyade rekabet içerisinde çalışmayı tercih ederler. Teknisyen öğretmenin öncelikli rolü, bilgi aktarmak ve öğretim programını belirlenen süre içinde tamamlamaktır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programlarının dışına

çıkmadan dersi işlerler Derslerinde toplumsal konulara değinmekten kaçınırlar. Öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara sahip olmalarını yeterli görürler. Öğrencilerinin sınavlardaki akademik başarısına bağlı olarak, başarılı bir öğretmen olduğunu düşünürler. Sınıfta öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili en doğru kararları aldığına inanır ve aldığı kararların aynen uygulanmasını isterler. Bu bağlamda teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin sorgulamadan uzak bir şekilde verilen görevleri yerine getiren, akademik başarı ve rekabeti önemseyen, sınıfta bilgi aktarıcı ve karar verici konumunda standart programların pasif bir uygulayıcısı oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, teknisyen öğretmen kimliğine sahip öğretmenler, sözleşmeli öğretmenliği savunmuş ve hesap verebilirlik adına öğretmenlerin yaptığı işi kontrol eden bir teftiş sisteminin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler sıkılsa dahi öğretim programını aynen uyguladıklarını, düzenli bir gelirlerinin ve işlerinin olmasına şükrederek kendilerine bir şey olmaması adına düşüncelerini söylemeyip çoğunluğa uyduklarını, öğrencilerinin başarısına bağlı olarak meslektaşlarının kendisine olan bakış açısının değiştiğini ve başarılı bir öğretmen olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin, farklı ünvanlar altında öğretmenlerin çalıştırılmasını ve öğretmen performansının değerlendirilmesini onayladıkları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından ziyade öğretim programını uygulamaya önem verdikleri, öğrencilerinin akademik başarısına göre kendilerini başarılı öğretmen olarak tanımladıkları, şükürcü bir düşünce yapısı ile çoğunluğa uyup özerk davranmadıkları söylenebilir.

Sachs'ın (2005) "teknisyen öğretmen kimliği", Kumaravadivelu'nun (2003) "pasif teknisyen öğretmen"olarak ifade ettiği bu kimlikte, öğretmenler pasif bir uygulayıcı olarak görülmektedir. Teknik rasyonalitede insanlar, makine gibi yönetilebilir. Eğitim, sistematik bir üretim süreci olarak kabul edilir ve bu süreçte kalite, verimlilik ve denetim esastır. Öğretmenler de bu üretim sürecinde yer alan dişlinin parçaları gibidir. Önceden belirlenmiş koşullarda eleştirellikten uzak bir biçimde, önceden belirlenmiş olan amaçlar için kendisine sunulan yöntem ve kaynakları kullanmaları beklenir (Hodkinson, 2011). Öğretmenler vasıfsızlaştırılarak kendilerine verilen standart programları uygulamakla görevli teknisyenlere dönüştürülmektedir. Bu programlar, bir yandan öğretmenin özerkliğini sınırlarken, diğer yandan yönetimin öğretmen üzerindeki denetimini arttırmaktadır (Giroux, 1988). Ömür ve Bavlı (2020) standart sınavların ve standart programın öğretmenlerin mesleki kimliği ve uygulamaları üzerindeki etkisini

öğretmen deneyimlerine dayalı olarak inceledikleri çalışmalarında, verilerin analizi sonucunda "Öğretmenin teknisyenleşmesi" ve "Sınav öncelikli öğretim" olmak üzere iki temaya ulaşmıştır. Öğretmenler standart sınavları ve standart öğretim programını, mesleklerini teknisyenleştiren bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Standart sınavların, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği kadar öğretim pratiklerini de belirlediği; öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri üzerinde denetimlerini yitirmeleri, artan iş yükü ve farklı kaynaklardan gelen baskılar nedeniyle öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamda bir kayma yaşandığı ve özellikle standart sınavların öğretmenlik mesleğini vasıfsız bir teknisyen derecesine indirgediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu kimlikte 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).

Teknisyen öğretmen kimliği, uygun görülen öğretim programını uygulayan, bilgileri aktaran, öğrencileri sınava hazırlayan, söyleneni yapan bir piyasa tarzı öğretmenlik olarak da nitelendirilebilir. Yönetsel söylem ve politikaların etkisiyle, entelektüel öğretmenliğin karşıtı olarak, neoliberalizmin istediği öğretmen tipidir. Hazırlanan öğretim programı aracılığıyla öğretmenler kontrol edilerek yaratıcı uygulamaları kısıtlanmakta ve böylece öğretmenler kendilerinden istenen rolün dışına çıkamamaktadır. Ünal'a (2005) göre, "yeni profesyonalizm" kavramı çerçevesinde kimlik kazandırılmaya çalışılan öğretmen, mesleki performansı standartlar, performans göstergeleri ve verimlilik gibi dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarıyla ölçülen bir meslek elemanına dönüştürülmek istenmektedir. Bunların yanı sıra, neoliberal ekonomi politikalarının bir uzantısı olan prekarizasyon olgusu, öğretmenlik mesleğini de etkilemekte, emeğin istihdamında gerçekleşen dönüşüm ile öğretmenlik mesleği sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik adı altında farklı ünvanlarla güvencesiz hale getirilirek, garantili iş tanımı yavaş yavaş ortadan kaldırılmaktadır. Neoliberal politikalar bağlamında gerçekleştirilen bu "reform"lardan doğrudan etkilenen öğretmenler, sistematik olarak zarar görmekte; yaşanan bu gelişmeler, öğretmenlerin işine yabancılaşmasına ve mesleki tükenmişliğin artmasına neden olmaktadır.

Araştırmada ulaşılan ikinci mesleki kimlik tipolojisi olan sosyal öğretmen kimliği, Sachs (2005) tarafından "aktivist öğretmen kimliği" içinde konumlandırılmıştır. Sosyal kimliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin sosyal gelişimlerine önem veren, okul dışı

zamanlarda da öğrencilerine vakit ayıran, eğitim-öğretime katkı sağlayacak müzik, gezi, spor gibi etkinlikler düzenleyen, sınıfta alınan kararlarda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alan öğretmenlerdir. Derslerinde öğrencilerin göç, yoksulluk, işsizlik gibi toplumsal konulara duyarlılık kazanmaları için çabalar ve kendisi de toplumsal konularla ilgili etkinliklere katılırlar. Demokratik toplumun önemli bir parçası olan sivil toplum örgütleriyle çalışmalar yaparlar. Daha nitelikli bir eğitim için rekabet yerine, meslektaşlarıyla işbirliği yaparlar. Velilerle iyi bir iletişim kurar, velileri ya da çevre halkını ilgilendiren konularda eğitici çalışmalar yaparlar. Bu bağlamda sosyal kimliğe sahip öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaşlar, okul yönetimi, çevre halkı ve sivil toplum örgütleri ile iletişim halinde oldukları, onlarla güçlü ilişkiler kurdukları, bu nedenle toplumdan etkilendikleri ve toplumsal konulara duyarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal kimliğe sahip öğretmenler, öğretim programından ziyade öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak ders işlediklerini, öğrencilerinin çok yönlü ve sosyal bireyler olarak gelişimlerine önem verdiklerini, okulda ve okul dışı zamanlarda öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Toplumsal olaylara meraklı ve duyarlı olduklarını ve bu anlamda çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, sosyal kimliğe sahip öğretmenlerin teknisyen öğretmenlerin aksine öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak öğretim programını uyguladıkları, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra çok yönlü ve sosyal bireyler olarak gelişimlerine önem verdikleri, toplumsal konulara duyarlı yaklaşarak çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan üçüncü mesleki kimlik tipolojisi olan entelektüel kimliğe sahip öğretmenler, entelelektüel birikim için farklı ilgi alanlarında okumalar yapan, mesleki gelişim için her türlü öğrenme fırsatını değerlendiren, eğitimle ilgili bilimsel toplantı ve kongrelere katılan öğretmenlerdir. Öğrencilerinin çok yönlü gelişimi için öğretim programlarının dışına çıkarak, faydalı olduğuna inandıkları bilgileri öğrencileri ile paylaşırlar. Eğitim politikalarını, eğitime ilişkin yeni gelişmeleri çeşitli disiplinlere göre değerlendirir ve meslektaşları ile tartışırlar. Eğitimde niteliği arttıracak yenilikçi fikirler üretirler. Makale, kitap gibi akademik ürünler ortaya koyarak mesleki tecrübesini ya da entelektüel birikimini toplumla paylaşırlar. Tiyatro, konser, sergi, müze ziyareti gibi sanatsal faaliyetlere düzenli olarak katılır; müzik, resim, edebiyat gibi sanat dallarına ilgi duyarlar. Bu bağlamda entelektüel öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin çok yönlü gelişimi için farklı ilgi alanlarında okumalar yaparak, bilimsel

toplantılara katılarak entelektüel birikimlerini arttırdıkları, öğretim programları ile sınırlı kalmadıkları, yenilikçi fikirler ürettikleri, makale, kitap gibi akademik ürünler ortaya koydukları, farklı sanat dallarına ilgi duydukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre entelektüel kimliğe sahip öğretmenler, farklı hobileri ve ilgileri olduğunu, farklı alanlarda okumalar yaptıklarını, mesleki gelişimleri için seminerlere, toplantılara katıldıklarını, klasik yöntemlerin dışına çıkarak birçok kaynaktan araştırma yaptıklarını, yabancı dilini kullanarak eğitimdeki değişiklikleri, yazılan makaleleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmeni edebiyata, sanata, felsefeye ilgi duyan, donanımlı, enstrüman çalan, çok okuyan, yabancı dili olan, sosyoloji bilgisi ile toplumu iyi analiz edebilen bir entelektüel olarak tanımlamışlardır. Bu sonuçlardan hareketle, entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin farklı ilgi ve sanat alanlarında uğraşarak, farklı alanlarda okumalar yaparak, mesleki gelişim seminerleri ve bilimsel toplantılara katılarak, birçok kaynaktan araştırma yaparak entelektüel birikimlerini arttırdıkları ve bu birikimlerini öğrencileri ile paylaştıkları söylenebilir.

Sachs'ın (2005) "aktivist öğretmen kimliği" içinde konumlandırdığı, Kumaravadivelu'nun (2003) "dönüştürücü entelektüel öğretmen"olarak ifade ettiği entelektüel öğretmen kimliğinde öğretmenler, bir değişim ajanı olarak kabul edilmektedir. Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler, Henry Giroux, Peter McLaren ve Roger Simon gibi eleştirel pedagogların çalışmalarından kaynaklanmıştır. Giroux ve McLaren (1986), dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenleri, öğrencilerini eleştirel özneler olarak gören, bilginin nasıl üretilip dağıtıldığını sorgulayan, diyalogu kullanan, bilgiyi anlamlı, eleştirel ve nihai olarak özgürleşimci hale getirmeye çalışan bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu kimlikteki öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içi ve dışındaki yaşamla ilgili problemleri keşfetmeleri amacıyla araştırma becerileri geliştirmelerini sağlarlar. Belirli bir bağlam içinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile bilginin üretimini ve sınıfta öğrenci tartışmalarını teşvik ederler. Önemli konularda öğrencilerinin çoklu bakış açısı kazanmalarına önem verirler. Sınıfta olabilecek belirsizlikler nedeniyle ders planları ve öğretim süreçlerinin doğaçlama belirlenmesi söz konusudur. Düşünceyi, eyleme geçmenin ilk adımı olarak görmeleri nedeniyle öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek için eylem planları tasarlarlar (Kumaravadivelu, 2003). Yukarıda sayılan dönüştürücü entelektüel kimlik özellikleri, araştırmanın nitel bulgularıyla örtüşmektedir. Nitel aşamada araştırmaya katılan öğretmenler, farklı konularda okumalar yaparak bilgiyi anlamlı ve eleştirel bir hale

getirmeyi çalıştıklarını, az da olsa bilimsel kongre ve toplantılara katılarak ya da farklı ilgi alanları ile ilgilenerek sorunlara karşı çoklu bir bakış açısı kazandıklarını ve bunu öğrenciler için de sağlamaya çalıştıklarını, gerektiğinde standart programların dışına çıkarak ders planları ve öğretim süreçlerini doğaçlama belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, entelektüel öğretmen kimliğinin doğasına uygun davrandıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan dördüncü mesleki kimlik tipolojisi olan eleştirel öğretmen kimliği, Sachs (2005) tarafından "aktivist öğretmen kimliği" içinde konumlandırılmıştır. Eleştirel kimliğe sahip öğretmenler, teknisyen öğretmenlerin aksine eğitim sisteminde "yenilik" adı altında yapılan değişiklikleri sorgulayan, yeri geldiğinde mesleki konularda çoğunluğun kabul ettiği mevcut durumdan bağımsız hareket eden, her türlü mesleki otoriteyi sorgulayabilen öğretmenlerdir. Meslektaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinde düşüncelerini açıkça söylerler. Öğrencilerinin duygu, düşünce ve isteklerini rahatça ifade edebilmeleri için ortam yaratır, aykırı düşüncelerini ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirirler. Öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için çaba harcarlar. Bu nedenle sınıfta otoriter bir yönetim sergilemekten kaçınırlar. Öğrencilerinin eşitlik, sosyal adalet, demokrasi gibi evrensel değerleri kazanmaları için rol model olurlar. Doğruluğundan emin olduğu uygulamaları, okul yönetimine rağmen gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Öğretmen kurul toplantısında, doğru olduğuna inandığı düşüncelerini çekinmeden söyler ve bu toplantılarda alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını takip ederler. Bu bağlamda eleştirel öğretmenlerin sistemde yapılan değişiklikleri sorgulayan, özerk davranabilen, düşüncelerini çekinmeden söyleyen, sınıf ortamında otoriter bir yönetim sergilemekten kaçınarak öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini rahat ifade etmelerini ve eleştirel düşünmelerini destekleyen öğretmenler oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre eleştirel kimliğe sahip öğretmenler, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde ve öğretmen kurul toplantılarında düşüncelerini söylemekten çekinmediklerini, öğrencilerinden de aynı şekilde davranmalarını istediklerini, öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için çaba harcadıklarını, adalet, eşitlik gibi evrensel değerlere önem verdiklerini ve bunları öğrencilerine kazandırmak için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Okudukları kitaplar, izledikleri filmlerden yola çıkarak özeleştiride bulunduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri sorgulayan eleştirel öğretmenler, yaparak yaşayarak öğrenme yerine teknolojinin ön planda olmasını, öğretmenlerin sistem adamı haline

gelmesini, sendikaların çeşitliliğini, öğretmen maaşlarının azlığını, okullardaki fiziki yapı eksikliklerini, ilkokullara ödenek ayrılmamasını, öğretmen yetiştiren kurumların yetersizliğini eleştirmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle eleştirel öğretmenlerin okul ortamında düşüncelerini çekinmeden söyledikleri, gerektiğinde özeleştiri yaptıkları, öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için çaba harcadıkları, eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri sorgulayarak memnun olmadıkları bazı konuları eleştirdikleri söylenebilir.

Alanyazında yer alan öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, farklı kimlik tipolojilerinin belirlendiği görülmektedir. Sachs (2005), Avustralya, İngiltere ve Yeni Zelanda'daki mevcut eğitim politikalarını incelemesi sonucunda, teknisyen (entrepreneurial) öğretmen kimliği ve aktivist (activist) öğretmen kimliği olmak üzere iki tür öğretmen mesleki kimliğinin belirgin olduğunu ifade etmiştir. Kumaravadivelu (2003), genel eğitim ve dil öğretimi alanındaki mevcut alanyazından yararlanarak üç farklı öğretmen tipolojisi belirlemiştir. Bunlar, pasif teknisyen (passive technician) olarak öğretmenler, yansıtıcı uygulayıcı (reflective practitioner) olarak öğretmenler ve dönüştürücü entelektüel (transformative intellectuals) olarak öğretmenler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla yapılan başka bir araştırmada, Canrinus ve diğerleri (2011), üç ayrı mesleki kimlik profilini tanımlamışlardır. Bunlar, tatminsiz ve motivasyonsuz kimlik profili, motive olmuş ve duygusal olarak kendini adamış kimlik profili ve yeterliklerinden şüphe eden kimlik profili olarak ifade edilmiştir. Beijard ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, mevcut mesleki kimliklerinin farklı uzmanlık alanlarının birleşiminden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Mesleki kimliğe ilişkin mevcut algılarına dayanılarak, "konu uzmanı", "didaktik uzman", "pedagojik uzman", "uzmanlıklar arası denge kurabilenler" ve "iki uzmanlık alanında yüksek olanlar" şeklinde belirlenen grupların, kariyerleri boyunca farklı öğrenme deneyimlerine sahip oldukları belirtilmiştir. Brown ve Heck (2018) alternatif bir okul ortamında öğretmen kimliğinin oluşumunu incelediği araştırmasında değiştiren, harmanlayan, ayrıcalıklı kimlik olmak üzere üç öğretmen kimliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilci ve Gür (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının söylemleri incelendiğinde demokrat, profesyonel, lider-örnek ve idealist-adanmış öğretmen kimliği olmak üzere dört öğretmen kimliğini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki kimlik tipolojileri kültürel bağlamda incelendiğinde, dört farklı kimlik tipolojisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kimlik tipolojilerinin baskın özelliklerinde de farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılan göüşmeler sonucunda öğretmenlerin sürekli aynı tipolojiye ait özellikleri göstermediği, zaman zaman farklı tipolojiye uygun davrandıkları da söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları kimlik tipolojileri belirlendikten sonra, öğretmenlerin hangi kimlik tipolojisi özelliklerini gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun için araştırmaya katılan 1001 öğretmene ÖMKTÖ'nün uygulanması ile elde edilen öğretmenlerin kimlik tipolojilerine ilişkin görüşleri, kümeleme analizi uygulanarak kategorik hale getirilmiştir. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden K ortalama tekniği kullanılarak yapılan kümeleme analizi sonucunda, öğretmenler 10 kümeye ayrılmıştır. Başat kimlik özelliği taşıyan 4 küme (teknisyen, sosyal, entelektüel, eleştirel, n=466), başat kimlik özelliği olmayan 1 küme (n=193) ve her iki kimlik özelliğini taşıyan 5 küme (teknisyen-sosyal, teknisyen-entelektüel, sosyal-entelektüel, sosyal-eleştirel, entelektüel-eleştirel, n=342) belirlenmiştir. Böylece kümeleme analizi sonucunda 10 öğretmen kimliği tipolojisi tespit edilmiştir. Bu kimlik tipolojilerinden, başat kimliğe sahip 466 öğretmenin %6.65'i (n=31) teknisyen, %22.53'ü (n=105) sosyal, %61.16'sı (n=285) entelektüel ve %9.66'sı (n=45) eleştirel kimliğe sahip öğretmen oldukları belirlenmiştir. Bu durum, görüşme bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin başat kimlik özelliği olarak teknisyen, sosyal, entelektüel ve eleştirel kimliğe uygun davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arasında başat kimlik özelliği olmayan bir grubun varlığı dikkati çekmektedir ve sayıları azımsanmayacak ölçüdedir (n=193). Bu grubun, bazı konularda çekimser kalmaları ya da düşüncelerini söylemekten çekinmeleri nedeniyle teknisyen kimliğe uygun davrandıkları söylenebilir. Bu durumda teknisyen kimlikle birlikte düşünüldüğünde, sayıca entelektüel öğretmenlere yaklaşmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin toplumda üstlendiği misyon doğrultusunda, öğretmenlerin entelektüel bir kimliğe sahip olması beklenmektedir. Bu araştırmada da baskın kimlik tipolojisi olarak entelektüel kimliğe sahip öğretmenler çoğunluktadır. Ancak başat kimlik özelliği göstermeyen öğretmenlerle birlikte düşünüldüğünde teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin ikinci sırada yer almasının, neoliberal politikaların eğitimdeki

uygulamalarının başarıya ulaşarak öğretmenleri teknisyenleştirmesinin bir sonucu olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin hangi kimlik tipolojisi özelliklerini gösterdikleri belirlendikten sonra, başat kimlik tipolojilerinin, öğretmenlerin kişisel özelliklerine (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan kurum türü) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizlere, başat kimlik özelliklerini göstermesi nedeniyle teknisyen (n=31), sosyal (n=105), entelektüel (n=285) ve eleştirel (n=45) kimliğe sahip 466 öğretmen dahil edilmiştir. Başat kimlik tipolojilerinin değişkenlere göre analiz edildiği Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde,

- Cinsiyet değişkenine göre, hem kadın hem erkek öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışları daha çok, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışları daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Hizmet yılı değişkenine göre, tüm kategorilerde öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu, diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerin ise teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- Mezun olunan fakülte değişkenine göre, hem Eğitim Fakültesi hem diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Eğitim durumu değişkenine göre, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin entelektüel, ön lisans mezunu öğretmenlerin sosyal öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, lisans mezunu öğretmenlerin teknisyen, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin teknisyen ve eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- Görev yapılan okul türü değişkenine göre, tüm okul türlerinde öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anaokulu/ana sınıfı, ilkokul, ortaokul, imam hatip

ortaokulu ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışları düşük düzeyde iken; lisede görev yapan öğretmenlerin eleştirel, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin ise teknisyen ve eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- Görev yapılan kurum türü değişkenine göre, hem devlet okulunda hem de özel okulda görev yapan öğretmenlerin entelektüel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının yüksek düzeyde, teknisyen öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kimlik tipolojilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda, tüm değişkenlerde entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin sayıca daha çok olduğu görülmektedir. Teknisyen kimliğe sahip öğretmenler, değişkenlerin hemen hepsinde en az sayıda yer almaktadır. Entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin çok olması, öğretmenlik mesleğinin üstlendiği misyonla doğrudan ilgilidir ve aslında beklenilen sonuçtur. Toplumun aydın önderleri, değiştirici ve geliştirici gücü olarak öğretmenlerden beklenen, mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra, sosyal, kültürel, ahlaki ve entelektüel yönlerden donanımlı bireyler olarak hem kendilerini geliştirmeleri hem de toplumu oluşturacak bireyleri yetiştirerek geleceği inşa etmeleridir. Öğretmenler, bu yönleri ile eğitimle yaratılmak istenen ideal dünyaya giden yolda dönüştürücü ve aktif bir rol üstlenmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretmenler, modern toplumun inşa edilmesi ve modern değerlerin topluma kazandırılması konusunda dönüştürücü entelektüel kimliği ile ön plana çıkmıştır. Ancak 1980'li yıllardan beri uygulanan neoliberal politikaların sonucu olarak, eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerden öğretmenler de etkilenmiş ve öğretmenlerin mesleki kimliği yeniden tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden toplumsal ideallerinden vazgeçip küresel sermayenin çıkarları doğrultusunda hizmet etmesi istenmiş ve "yeni profesyonel" kavramı ile ifade edilen, pasif bir rol üstlenen teknisyen öğretmen kimliğini benimsemeleri beklenmiştir. "Yeni profesyonalizm" kavramında 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 "reform"larla 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 niteliksizleştirmek amaçlanmıştır. Günümüzde uygulanan yönetsel politikalar bağlamında öğretmenlerde teknisyen öğretmen kimliğine doğru bir dönüşüm yaşanması beklense de, bu araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini "entelektüel öğretmen" olarak nitelemekte, "teknisyen öğretmen" olarak görmemektedir. Yirmibeş (2017) ve Day, Stobart, Sammons ve Kington'ın (2006) araştırma bulguları, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yirmibeş'in (2017) araştırma bulgularına göre, kimlik karmaşası ya da dönüşümün eşiğinde olmalarına rağmen katılımcı öğretmenler, kendilerini "teknisyen öğretmen" olarak görmemekte, "aktivist öğretmen" kimlikleri ile öne çıkmaktadır. Day ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin %67'sinin olumlu mesleki kimlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ve katılımcı öğretmenler eğitim süreçlerinde 'fark yaratabileceklerine' inandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim süreçlerinde fark yaratmak ise, farklı konularda okumalar yapan, farklı ilgi alanlarına sahip, bilimsel toplantı ve kongrelere katılan entelektüel öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerden beklenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, kimlik tipolojilerinin cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve okul türüne göre karşılaştırılması sonucunda, tüm değişkenlerde entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin sayıca daha çok olduğu, teknisyen kimliğe sahip öğretmenlerin ise en az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak, 11-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının düşük düzeyde olması, teknisyenleştiren politikaların bu öğretmenlerde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aldıkları eğitim sonucunda daha eleştirel ve sorgulayıcı olmaları beklenen lisansüstü mezunu öğretmenlerin eleştirel öğretmen kimliğine uygun davranışlarının da düşük düzeyde olması, bu öğretmenler ve aldıkları eğitim açısından düşündürücü bir durumdur.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerine Göre Mesleki Kimlik Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan bileşenlere ilişkin görüşlerinin, mesleki kimlik tipolojilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla, kategorik hale getirilen mesleki

kimlik tipolojilerine göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda, mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon ve iş doyumu boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre,

- Sosyal öğretmenlerin, entelektüel öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki benlik algısına sahip olduğu; eleştirel öğretmenlerin, teknisyen ve entelektüel öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki benlik algısına sahip olduğu,
- Sosyal öğretmenlerin, teknisyen ve entelektüel öğretmenlere göre mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu,
- Sosyal öğretmenlerin, teknisyen, entelektüel ve eleştirel öğretmenlere göre mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu,
- Sosyal ve entelektüel öğretmenlerin, teknisyen ve eleştirel öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal öğretmenlerin mesleki benlik algılarının, mesleki bağlılıklarının, mesleki motivasyonlarının ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer tipolojilere göre öğrencileri, velileri, meslektaşları ile daha güçlü bir iletişime sahip olan, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaya önem veren sosyal öğretmenler, bu etkileşimleri sonucunda ulaştıkları manevi hazzın da etkisiyle daha yüksek bir mesleki motivasyona ve daha güçlü bir mesleki bağlılığa sahip olabilir. Buna bağlı olarak kendilerinin yanı sıra öğrencileri ve meslektaşlarının da onlar için başarılı, donanımlı bir öğretmen olmaları, kuruma katkı sağlamalarını düşünmeleri sonucunda yüksek bir mesleki benlik algısına sahip oldukları; tüm bunların bir sonucu olarak, iş doyumlarının da arttığı söylenebilir. Eleştirel öğretmenlerin, teknisyen ve entelektüel öğretmenlere göre daha yüksek bir mesleki benlik algısına sahip olmaları, özeleştiri yapmaları, başkaları tarafından yapılan eleştirilere açık olmaları nedeniyle kendilerini daha iyi tanımlamalarının ve ideallerindeki öğretmen tipine yakın olmalarının bir sonucu olabilir.

5.2. Öneriler

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

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. 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.

2. Hizmet içindeki öğretmenlerde mesleki kimlik gelişimini desteklemek için eğitim programları tasarlanırken, öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili güncel gelişmelerin takip edilmesi ve kimlik tipolojilerinin dikkate alınmasının, daha etkili hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Mesleki kimliği etkileyen etmenlerin hem öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerinin inşasını hem de eğitim yoluyla topluma kazandıracakları öğrencilerin kimliklerinin şekillenmesini olumlu/olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle olumlu bir mesleki kimlik gelişimine yönelik öğretmenlerin farkındalık kazanmalarını sağlayacak atölye çalışmaları, mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

4. Gelecekte öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerde erken dönemlerden itibaren bir mesleki kimlik gelişiminin sağlanabilmesi için okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde hazırlanan eğitim programlarının, öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunu destekleyecek şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

5. Rol model olan öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki deneyimlerini öğretmen adayları ve hizmet içindeki diğer öğretmenlerle paylaşımda bulunabilecekleri fırsatlar yaratılarak, mesleki kimliğin gelişimine ilişkin örnek bir model olmaları sağlanabilir.

6. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenlere zorunlu tutulması yerine, öğretmenlere kimlik tipolojilerine uygun hizmet içi eğitimlerini planlama ve seçme özgürlüğü tanınabilir.

7. Entelektüel kimliğe sahip öğretmenlerin yanı sıra, istekli olan öğretmenler bilimsel toplantı ve kongrelere katılma; kitap ve makale yazma; lisansüstü eğitim alma gibi konularda desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

8. Yönetsel politikalar tarafından öğretmenlere biçilen sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen rolü yerine öğretmenlerin, okulu, öğrenciyi ve öğretmeni ilgilendiren konularda karar verme gücüne, özgürlüğüne ve yeterliğine sahip olmaları sağlanmalıdır.

9. Yöneticiler tarafından öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının artmasını sağlayacak söylemler ve uygulamalar ile öğretmenlerin toplumda hak ettikleri değeri görmeleri, saygınlıklarını kazanmaları sağlanmalıdır.

10. Öğretmenlerin özlük hakları, çalışma koşulları, maaşları gibi konularda yapılacak iyileştirmeler ve düzenlemeler ile iş doyumlarının ve buna bağlı olarak mesleki kimlik algılarının olumlu yönde değişimi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Türkiye'de kültürel bağlamda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve meslek kimlik algılarını etkileyen etmenler ile öğretmen kimliği tipolojilerinin farklı değişkenler açısından ele alınarak, farklı il ve ilçelerdeki örneklemler üzerinde incelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. Nicel yöntemin yanı sıra gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi gibi tekniklerle toplanan farklı nitel verilerden de yararlanılarak bütüncül çalışmalar yapılabilir. Çoklu yöntemlerle yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimliği ve kimlik tipolojilerine ilişkin farklı bakış açıları ve sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

3. Tarama modelindeki araştırmaların yanı sıra deneysel ve karma desenli araştırmalar yapılarak, öğretmenlerin mesleki kimliği ve kimlik tipolojilerine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

4. Öğretmenlerin üye oldukları sendikaların da araştırma sonuçlarını etkileyebilecek önemli bir değişken olarak kabul edilebilir. Araştırmada sendika üyeliğinin farkına bakılmaması sebebiyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda üye olunan sendika değişkeni açısından da öğretmen kimliğinin ele alınması, önemli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İdeal Kültür Yayıncılık.

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.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, *4*(2), 57-71. https://doi.org/10.19126/suje.46033

Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationshıp between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition* (Tez No. 398391) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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

Ataç, İ. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 5*(1), 160-174. https://doi.org/10.32960/uead.888845

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

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(1), 152-167. https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education, 50*(2), 145-179. https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171

Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist, 22*(2), 146-156. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891865

Aykaç, N., Yıldırım, K., Altınkurt, Y., & 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

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.

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

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20), 16-25. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87949

Başaran, M. (2020). On yıldan fazla sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *5*(1), 86-102. https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/681278

Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik* (İ. Türkmen, Çev.) Ayrıntı Yayınları.

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

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi

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. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

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

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

Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(4), 541-560. https://doi.org/10.1177/1741143214535736

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2076-2104. https://doi.org/10.17755/esosder.583274

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

Budak, S.(2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

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

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. bs.). Pegem Akademi.

Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, *105*(3), 456-466. https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. bs.). Pegem Akademi.

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

Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 115–132. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2

Cheung, H. Y. (2008) Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers, *Journal of In-Service Education, 34*(3), 375-390. https://doi.org/10.1080/13674580802003060

Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 473-481. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.005

Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. bs.). (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.) Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2011)

Çalık, C. (2019). Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki, (Tez No. 554756) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* (Tez No. 477055) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çevik, A., ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2) , 996-1014. http://www.itobiad.com/en/download/article-file/309891

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

Çulha-Özbaş, B. (2012). "Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim?" Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi

yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies, 7*(2), 821-838. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3151

Dağ, N . (2020). Prekarizasyon bağlamında öğretmenlik. *Anadolu University Journal of Education Faculty , 4* (4) , 365-379. https://doi.org/10.34056/aujef.800680

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching, 12*(2), 169-192. https://doi.org/10.1080/13450600500467381

Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 107-126. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20246/214791

Deniz, A. Ç. (2012). Eğitimli gençliği anlamada yeni bir tipoloji önerisi: Cool gençlik. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 115-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21646/232712

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

Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye'de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme* (Tez No. 234655) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* (Tez No. 205179) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No. 533158) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Alkım Yayınları.

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

Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları.*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 1-15. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/28248/300307

Erzen, Z., ve Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, *4*(9), 331-345. https://dergipark.org.tr/en/pub/iksad/issue/51698/671168

Esen, Y. D. , Temel, F., ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 8* (1) , 47-62. https://doi.org/10.21031/epod.297901

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2011). Novice teachers as organisational people: Expectations of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies, 37*(4), 451-467. https://doi.org/10.1080/03055698.2010.540891

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

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003

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

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

Işık, E., N. (2006). *Öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi: Selçuk üniversitesi örneği* (Tez No. 189186) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 221-238. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44692/555219

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

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.

Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı". İ. Güleç, Ö. E. Akgün ve M. Bayrakçı (Ed.). *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2* içinde (s. 104-110). Sakarya Üniversitesi Yayınları. https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ULES-Lisansustu_egitim_cilt2.pdf#page=104

Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(6), 34-49. https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29193/312564

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. bs.). Nobel Yayıncılık.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet dönemindeki dal öğretmen yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058

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 teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9* (5/6), 443-456. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G

Kirman, M. A. (2003). Yeni dinî hareketleri tanımlama problemi ve tipolojik yaklaşımlar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *3*(1), 27-43. https://dergipark.org.tr/en/pub/daad/issue/4521/62210

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling.* Guilford Publications.

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.

Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *32*, 123-139. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1685

Kurt, N. ve Demirbolat, A. (2020). Atama türleri bağlamında öğretmenlerin mesleki benlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, *3*(2), 29-46. https://dergipark.org.tr/en/pub/injoss/issue/56160/774872

Kuzgun, Y. (2003). İlköğretimde meslek gelişimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (s. 125-153). Nobel Yayıncılık

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 ın a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899–916. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003

Maguire, M. (2002). Globalisation, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education, 12*(3), 261-276. https://doi.org/10.1080/09620210200200093

Meyer, J.P, Allen, N.J., & Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology,* 78, 538-551. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538

Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education, 17*(1), 69-79. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00130900.pdf

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'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 117-126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008

OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2005_eag-2005-en

Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly, 35*(3), 23-40. http://www.jstor.org/stable/23478979

Oruç, N. (2013). Early teacher identity development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 207-212. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.056

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

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.

Özgenel, M. (2019). An antecedent of teacher performance: Occupational commitment, *International Journal of Eurasian Education and Culture, 7*, 100-126. DOI:10.35826/ijoecc.19

Özgenel, M., Canpolat, Ö., ve Yağan, E. (2020). School culture as a tool for the development of occupational Commitment. *The Journal of Humanity and Society, 10*(3), 28-56. https://doi.org/10.12658/M043

Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası. M. Orçhan (Ed.). *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 143-156). Eğitimciler Birliği Sendikası.

Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre: Zonguldak örneği*) (Tez No. 125144) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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

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

Recepoğlu, E. (2014). Analyzing job motivation level of high school teachers in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 2220-2225. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.547

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (2.bs.). (Ş. Çınkır, N. Demirkasımoğlu, Çev.) Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2011)

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. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi, 145.* http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/145/saban.htm

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, *16*(2), 149-161. https://doi.org/10.1080/02680930116819

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.

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

Sarı, M., Canoğulları, E., ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409. https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454

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. https://doi.org/10.1177/0018726710384290

Sood, V., & Anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of himachal pradesh. *E-journal of All India Association for Educational Research, 22*(1), 51-60. https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT1807215.pdf

Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived Work-Life Balance Ability, Job Satisfaction, and Professional Commitment among Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education, 55*(4), 116-132. https://eric.ed.gov/?id=EJ1122572

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

Soydaş, M. ve Oğuz, E. (2020). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki kimliği.* Eğiten Kitap.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*: *Techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage Publications.

Sümer, N., Solak, N. ve Harma, M. (2013). *İşsiz yaşam: İşsizliğin ve iş güvencesizliğinin birey ve aile üzerindeki etkileri*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları . Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 12(1) , 239-259. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59498/855255

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 142-167. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/165934

Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye.* Sistem Yayıncılık.

Şimşek, H. (2018). *Türkiye'de devlet okulu neden hedefte? Yeni liberal ve yeni muhafazakar taktikler.* Gamze Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6.bs.). (M. Baloğlu, Çev.) Nobel Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2013)

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

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi* (16. Bs.). Anı Yayıncılık.

Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 43,* 62-65. https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/71871/index.pdf

Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867823.pdf

Totan, T., Aysan, F., ve Bektaş, M. (2010). Öğretmen adaylarının mizaç karakter ve kimlik özellikleri . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 11*(2) , 19-44. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8702/108664

Tunacan, S., ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(1), 155-172. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2130

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). TDK Yayınları

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

Uştu, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyodemografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 370510) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uştu, H., ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 16*(3), 1262-1274. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330256

Ünal, A. (2015). *İş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Tez No. 396900) [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum, 3*(11), 4-15. https://www.academia.edu/3306142/%C3%B6%C4%9Fretmen_imgesinde_d%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm

Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 3-22). Pegem Akademi.

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

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

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 7-17. http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5326/1485

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2018). *Araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modeli* (Tez No. 495535) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, A. (2014). Ö*ğretmenliğin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene*. Kalkedon Yayınları.

Yıldız, A. (2017). Günümüz öğretmen tipolojisi üzerine bazı belirlemeler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 50,* 62-65. https://www.academia.edu/31847497/G%C3%BCn%C3%BCm%C3%BCz_%C3%96%C4%9Fretmen_Tipolojisi_%C3%9Czerine_Baz%C4%B1_Belirlemeler

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I.* Pegem Akademi.

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

Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayınları.

Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Tez No. 369204) [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zhang, L.-Y., & Wang, X.-Q. (2018) Reliability and validity of the student teacher professional identity scale in pre-service kindergarten teachers. *Open Journal of Social Sciences, 6*, 252-260. https://www.scirp.org/pdf/JSS_2018082414324238.pdf

Živković, P. (2013). Professional development and teachers professional identity: Self-assessment in Republic of Serbia. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World, 3*(1), 150-158. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/116392/makaleler/3/1/arastrmx_116392_3_pp_150-158.pdf

EKLER

Ek 1. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Onayı*

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 190100 **Karar No : 108**

Araştırma Yürütücüsü	Doktora Öğrencisi / Sınıf Öğretmeni SELÇUK ATİK
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
Araştırmanın Başlığı	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları Ve Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Etmenler
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	04.05.2019
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : **09.05.2019** 1. Düzeltme Tarihi : **22.05.2019**
Karar Tarihi	**10.06.2019**

KARAR : **UYGUNDUR**
AÇIKLAMA :Beyana esas izinlerin alınması ve başvuru formunda beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek 2. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ ve MESLEKİ KİMLİK TİPOLOJİLERİNİN İNCELENMESİ" İSİMLİ DOKTORA TEZİ ARAŞTIRMASI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

"Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarının ve Mesleki Kimlik Tipolojilerinin İncelenmesi" adlı doktora tezi araştırması, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Selçuk ATİK tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek, mesleki kimlik algılarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilir veya soruları cevaplarken sonlandırabilirsiniz. Görüşme formunun üzerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Bu görüşme ile toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeyi tamamlamak yaklaşık 40 dk zamanınızı alacaktır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Sorumlu Araştırmacı:
Selçuk ATİK
Doktora Öğrencisi /Sınıf Öğretmeni

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

   - Öğretmenliği seçmeye ne zaman ve nasıl karar verdiniz?

   - Neden öğretmenliği seçtiniz? Mesleği seçmenizde kimler/hangi olaylar etkili oldu?

   - Mezuniyetiniz? Aldığınız eğitim mesleki anlamda sizi nasıl etkiledi?

2.Öğretmen olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?

   -Sizi, siz yapan özelliklerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

   -Sizi diğer öğretmenlerden ayıran/farklı kılan özelliklerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

   -Güçlü yanlarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? (Kişisel anlamda, mesleki anlamda)

   -Zayıf yanlarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz? Yetersizlikleriniz, değiştirmek istediğiniz yönleriniz… (Kişisel anlamda, mesleki anlamda)

3.Zihninizdeki ideal öğretmen imajından bahseder misiniz?

   -Dış görünüşü, giyimi, cinsiyeti, davranışları…

   -İdeal bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Kişisel anlamda, mesleki anlamda)

4.Başkaları sizi, öğretmen olarak nasıl tanımlar?

-"……öğretmen" dendiğinde başkalarının aklına sizinle ilgili neler gelir?

-Okul yönetimi, meslektaşlarınız, öğrencileriniz, çevreniz (akrabalar, arkadaşlar) açısından

5.Öğretmenlik mesleğinin yaşamınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

-Olumlu anlamda mesleğin size kazandırdıkları nelerdir?

-Olumsuz anlamda sizden neler aldığını düşünüyorsunuz?

6.Mesleğinizle ilgili olarak izlediğiniz bir film, okuduğunuz bir kitap sizi nasıl etkiler? Neden?

- Karşılaştığınız sosyal medya içerikleri sizi nasıl etkiler? Neden?

7. Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir değişim oldu mu? Nasıldı? Şimdi nasıl oldu? Neden?

8. Toplumdaki mesleki algılar (öğretmenlik ve diğer mesleklere olan toplumsal algıyı karşılaştırırsak), mesleğinizi sürdürmenizi etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor? Neden?

-Mesleği sürdürmenizi başka neler etkiliyor? Maaş, tatil, meslek aşkı, sevilmek, saygı görmek…

9. Türkiye'de son 20-30 yıldır izlenen eğitim politikaları, mesleğe bakışınızı etkiledi mi? Nasıl?

-Özel okulların sayısında gözlenen artış ile parasız, kamu hizmeti olan eğitimin ticarileşmesi,

-Devlet tarafından ödenen özel okul teşvikleri,

-Öğretmenlik mesleğinin sözleşmeli ve güvencesiz bir meslek haline getirilmesi,

-Ders saat ücreti karşılığında ücretli öğretmen çalıştırılması,

-Performans değerlendirme sistemleriyle öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmek istenmesi

-Pedagojik formasyon programları ile diğer lisans mezunlarının öğretmen olmasının önünü açmak, böylece mezun sayısında gözlenen plansız artışlarla iş bekleyen öğretmen sayısını artırarak öğretmen ücretlerini düşürmek

-Eğitim programlarının sıkça değiştirilmesi

-Mesleğe girişte getirilen mülakat sistemi gibi…

-Bunlar sizin öğretmen kimliğinizi, mesleğe olan bakışınızı nasıl etkilemektedir? Neden?

-Toplumun öğretmenlik mesleğine olan bakışını nasıl etkilemektedir? Neden?

10. Öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin kaygılarınız var mı? Varsa nelerdir? Neden bu kaygılarına sahipsiniz?

11. Öğretmen olarak

-Okula/sınıfa girdiğinizde,

-Öğrencilerinizle birlikteyken,

-Meslektaşlarınızla birlikteyken

-Okul yönetimi ile birlikteyken hangi duyguları daha çok hissediyorsunuz? Neden? Nasıl davranırsınız?

12. Öğretmen olmak,

-özel yaşamınız (yakın ve uzak aile çevresi) ve

-sosyal çevrenizle (yakın ve uzak sosyal çevre) olan etkileşime nasıl yansıyor?

Ek 3. *Kişisel Bilgiler Formu*

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, doktora tezi kapsamında öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik tipolojilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda yer alan her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma düzeyinizi belirten kutucuğu işaretleyebilirsiniz.

Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır: Cinsiyet, hizmet yılı vb. bilgilerinizin alındığı Kişisel Bilgiler Bölümü ile Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı ve Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojilerini belirleme amaçlı maddelerin yer aldığı diğer iki bölüm. Verdiğiniz bilgiler yalnızca bu araştırmanın verileri olarak kullanılacaktır.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Tez Danışmanı	**Sorumlu Araştırmacı**
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ	Selçuk ATİK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni/Doktora Öğrencisi
Öğretim Üyesi	

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet : ☐ Kadın ☐ Erkek

Branş (Lütfen belirtiniz) : ……Öğretmeni

Hizmet Yılı (Lütfen belirtiniz) : ……yıl

Görev Yaptığınız Kurum Türü : ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Görev Yaptığınız Okul Türü : ☐ Anaokulu /Ana sınıfı ☐ İlkokul
☐ Ortaokul ☐ İmam Hatip Ortaokulu
☐ Lise ☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Meslek Lisesi

Eğitim Durumunuz : ☐ Ön lisans (Eğitim Enstitüsü / Yüksek Okul)
☐ Lisans
☐ Lisansüstü (Yüksek lisans / Doktora)

Mezun Olduğunuz Fakülte: ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi
☐ Diğerleri

Ek 4. *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (ÖMKAÖ)*

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, ifadelerin karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.	**Ölçek:** **1. Hiç Katılmıyorum** **2. Katılmıyorum** **3. Orta Derecede Katılıyorum** **4. Katılıyorum** **5. Tamamen Katılıyorum**

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI ÖLÇEĞİ						
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Kendimi başarılı bir öğretmen olarak görüyorum.					
2	Öğretmen olarak çalıştığım kuruma katkı sağladığımı düşünüyorum.					
3	Öğrencilerimin gözünde başarılı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.					
4	Meslektaşlarımın beni başarılı bir öğretmen olarak gördüklerini düşünüyorum.					
5	"Olmak istediğim" gibi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.					
6	Mesleki anlamda donanımlı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.					
7	Öğretmenlik mesleğine karşı güçlü bir tutkum var.					
8	Öğretmenlikte ilk günkü heyecanımı koruduğumu düşünüyorum.					
9	Yeniden bir meslek seçmem gerekse, yine öğretmenliği tercih ederim.					
10	Okuldayken kendimi mutlu hissediyorum.					
11	Öğrencilerimi gördüğümde kendimi mutlu hissediyorum.					
12	Öğretmenlik mesleğine devam etme sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.					
13	Mesleğimi yaparken mutlu oluyorum.					
14	Uzun süren tatillerde, okula dönmek için sabırsızlanırım.					
15	Çalışmalarımın okul yönetimi tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.					
16	Meslektaşlarımla ilişkilerimin iyi olması, okula gelirken beni heveslendiriyor.					
17	Çalışmalarımın meslektaşlar tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.					

18	Çalışmalarımın veliler tarafından takdir edilmesi, beni motive ediyor.					
19	Öğretmen olarak sosyal hayatımda değer görmek, beni motive ediyor.					
20	Çalışmalarım ödüllendirildiğinde, daha çok çalışmak istiyorum.					
21	Aldığım maaştan memnunum.					
22	Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarından memnunum.					
23	Öğretmenlik mesleğinin özlük haklarından memnunum.					
24	Öğretmenlik mesleğinin çalışma saatlerinden memnunum.					
25	Görev yaptığım okulun sağladığı olanaklardan (fiziki, teknolojik vb) memnunum.					
26	Mesleğimin sunduğu kendimi geliştirebilme olanaklarından (kurs, seminer, hizmet içi eğitim vb) memnunum.					
27	Mesleğimin sunduğu kariyer fırsatlarından memnunum.					

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.					