ÖĞRETMENLERİN AKTİVİST VE TEKNİSYEN MESLEKİ KİMLİKLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ACTIVIST AND TECHNICIAN PROFESSIONAL IDENTITIES AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Ahmet YİRMİBEŞ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Ahmet YİRMİBEŞ'in hazırladığı "Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ	
Üye (Danışman)	Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	
Üye	Doç. Dr. Berrin BURGAZ	
Üye	Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN	

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 22 / 05 / 2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ii

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildirirm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.
Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**
(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ **Tezimin/Raporumun** 14/06/2019 **tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun** ..... **tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:** .....
.....

14.06.2017

(İmza)
Ahmet YİRMİBEŞ

iii

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Ahmet YİRMİBEŞ

TEŞEKKÜR

Tez yazma döneminin, yüksek lisans eğitiminin zorunlu bir bölümünden öte son derece keyifli bir öğrenme süreci olmasını sağlayan, akademik desteğinin yanısıra yaklaşımlarından ve hayata bakışından çok şey öğrenme şansı bulduğum çok değerli hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na şükranlarımı sunarım.

Uzun ve zorlu bir süreçte hayata her zaman olumlu bakmamı sağlayan ve beni cesaretlendiren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum ve kendisinden çok şey öğrendiğim Sayın Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e ve yine öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Sayın Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a, Sayın Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a, Sayın Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLUNA, Sayın Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a, Sayın Doç. Dr. Duygu ANIL'a, Sayın Doç Dr. Eda GÜRLEN'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimin değerli üyeleri Sayın Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye, Sayın Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a, Sayın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, deneyim ve dostluklarını benimle paylaşan değerli arkadaşlarım Dr. Selçuk TURAN'a ve Dr. Nedim ÖZDEMİR'e minnettarım.

Son olarak yoğun çalışma temposuna ek olarak yüksek lisans eğitiminin de getirdiği çalışma maratonunda beni her zaman destekleyen, anlayışla karşılayan ve varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Eren'e ve sabırlarından dolayı yaşam sevincim kızlarım Aybüke ve Talya'ya şükranlarımı sunarım.

ÖĞRETMENLERİN AKTİVİST VE TEKNİSYEN MESLEKİ KİMLİKLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ

Ahmet YİRMİBEŞ

ÖZ

Bu araştırma eleştirel söylemler bağlamında Sachs'ın (2000; 2001; 2003) 'aktivist' ve 'teknisyen' öğretmen mesleki kimlikleri sınıflamasını temel alarak öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsediğini ve benimsedikleri mesleki kimlik ile psikolojik iyi oluşları arasında olası bir ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tekli ve ilişkisel tarama modelindendir. Araştırmanın evrenini 2015/2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan 693 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 290 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği, Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği ve Diener (2010) tarafından geliştirilen, Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin 'aktivist' öğretmen kimliğine ilişkin algıları 'teknisyen' öğretmen mesleki kimliğine ilişkin algılarından daha düşüktür. Aktivist öğretmen kimliğinin işbirliği alt boyutunda '1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ve 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde işbirliği algısına sahiptirler.

Aktivist öğretmen kimliği 'sorumluluk' alt boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Teknisyen öğretmen kimliğinin, rekabet alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha rekabetçi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde rekabet algısına sahip oldukları görülmektedir. Teknisyen öğretmen kimliği 'rekabet' boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin rekabet algılarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin rekabet algılarından daha yüksek olduğu, standartlaşma alt boyutunda da benzer şekilde lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Teknisyen

öğretmen kimliği alt boyutlarından ‘özerklik’ boyutunda, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Aktivist öğretmen kimliğinin sorumluluk alt boyutunda , sendika üyesi öğretmenlerin sorumluluk algısının sendika üyesi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlik ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aktivist öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Teknisyen öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özetle, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri de yükselme eğiliminde, teknisyen öğretmen kimlik algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri azalma eğilimindedir

Anahtar sözcükler: Mesleki Kimlik, Öğretmenin Mesleki Kimliği, Değişen Öğretmen Rolleri, Aktivist Öğretmen Kimliği, Teknisyen Öğretmen Kimliği, Psikolojik İyi Oluş

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ACTIVIST AND TECHNICIAN PROFESSIONAL IDENTITIES AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Ahmet YİRMİBEŞ

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore which professional identity teachers adopt and the relationship between the teacher professional identity adopted and pshycological well being in terms of 'activist' and 'technician' (entrepreneur) teacher identity definitions of Sachs (2000; 2001; 2003).

This study is designed with single and correlational survey models. Target population of this research consists of 693 teachers who work at state schools in the province of Zonguldak in 2015/2016 academic year. Simple random sampling has been used for statistical data collection. Activist Teacher Professional Identity Scale and Technician Teacher Identity Scale which were developed by the researcher and Psychological Well Being Scale developed by Diener (2010) , adapted to Turkish by Telef (2013) were used in order to collect data.

The results of this study indicate teachers have a high level of activist teacher identity perception while they have a low level of technician teacher identity perception. teachers who have an experience of 1-5 years have higher level of collaboration perception than teachers having experience of 15-20 years. It has also been found out that teachers who have an experience 1-5 years have higher level of activist identity 'responsibility' perception than teacher who have an experience of 6-10 years.

There is a significant difference in the 'competition' dimension of entrepreneur identity according to gender variable. Male teachers have higher level of competition perception than female teachers. Teachers who have experience of 21 years and over have higher level of technician identity competition perception than the one who have an experience of 1-5 years.

The teachers who have bachelors degree have higher level of technician identity 'competition' and 'standardization' perception than the ones who have postgraduate education. The teachers who graduated from faculties other than education and

science and letters faculty, have higher level of technician identity ‘autonomy’ perception than the ones graduated from science and letters faculty. Level of teachers’ perceptions who are a member of union on activist identity ‘responsibility’ dimension is higher than of those who are not member of unions.

In conclusion, the research suggests that there is a significant relation between teacher professional identity ,in terms of activist and technician identities, and teacher psychological well being. As the teachers adopt activist identity, their psychological well being tends to increase. However , the level of psychological well being decreases when the teachers adopt technician professional identity.

Keywords: professional identity, teacher’s professional identity, changing teacher roles, activist teacher identity, technician (entrepreneur) teacher identity, psychological well-being

Advisor: Assistant Professor Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY ii
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI iii
ETİK BEYANNAMESİ iv
TEŞEKKÜR v
ÖZ..... vi
ABSTRACT..... viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ. xv
1. GİRİŞ..... 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi: 8
1.3. Problem Cümlesi 10
1.3.1. Alt Problemler 10
1.4. Sayıltılar 10
1.5. Sınırlılıklar 11
1.6. Tanımlar 11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli 13
1.7.1. Kimlik Kavramı 13
1.7.2. Mesleki Kimlik 15
1.7.3.1. Öğretmenin Mesleki Kimliği 16
1.7.3.2. Değişen Politikalar Işığında Değişen Öğretmen Kimliği 20
1.7.4. Öğretmenin Psikolojik İyi Oluşu 39
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 43
2.1. Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Yapılmış Yurttdışı Araştırmalar 43
2.2. Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar 54
2.3.Öğretmenin Psikolojik İyi Oluşu ile İlgili Çalışmalar 57
2.3. İlgili Araştırmaların Özeti 58
3. YÖNTEM 60
3.1. Araştırmanın Yöntemi 60
3.2. Evren ve Örneklem 60
3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri 60
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler 62
3.3. Veri Toplama Araçları 63
3.3.1. Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği 63
3.3.2. Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği 67
3.3.3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 70
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı 70
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi 70
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 72
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği 72

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği....72
4. BULGULAR VE TARTIŞMA…….....73
4.1. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği'ne İlişkin Görüşleri 73
4.1.1. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Dönüşümcü Politikalar' Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri....73
4.1.2. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'İşbirliği' alt boyutuna ilişkin görüşleri 74
4.1.3. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Sorumluluk' alt boyutuna ilişkin görüşleri....75
4.1.4. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Stratejik Konumlanma' alt boyutuna ilişkin görüşleri....76
4.1.5. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'İşe Bağlılık alt boyutuna ilişkin görüşleri....77
4.1.6. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Özerklik' alt boyutuna ilişkin görüşleri 78
4.1.7. Öğretmenlerin "Aktivist Öğretmen Kimliği"ne İlişkin Görüşlerinin Özeti 79
4.2. Öğretmenlerin 'Teknisyen Öğretmen Kimliği' ne İlişkin Görüşleri 80
4.2.1. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Özerklik' alt boyutuna ilişkin görüşleri....80
4.2.2. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'İşe Bağlılık' Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri....81
4.2.3. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Rekabet" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri....82
4.2.4. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Standartlaşma" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri....83
4.2.5. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Hesapverebilirlik" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri....85
4.2.6. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Sorumluluk Alma" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri....86
4.2.7. Öğretmenlerin "Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Özeti 87
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Türlerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu....88
4.3.1. Öğretmenlerin *Aktivist Öğretmen Kimliği* konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu....88
4.3.2. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu....89
4.3.3. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu....90
4.3.4. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu....93
4.3.5. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu 94
4.3.6. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu 95
4.3.7. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu 96
4.3.8. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olduğu fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu 97

4.3.9. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu 99
4.3.10. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu 100
4.3.11. Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Kimlikleri İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki 101
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....106
5.1. Sonuçlar.....106
5.1.1. Aktivist Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Sonuçlar 106
5.1.2. Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Sonuçlar 107
5.1.3. Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimliklerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Sonuçları 108
5.1.4. Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimlikleri Bağlamında Öğretmen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisine Dair Sonuçlar 109
5.2. Öneriler.....110
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler 110
5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler.....111
KAYNAKÇA.....113
EKLER DİZİNİ 122
EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ 123
EK 2. ZONGULDAK VALİLİĞİ ARAŞTIRMA İZİN ONAYI 124
EK 3. ORİJİNALLİK RAPORU.....125
EK 4. ÖĞRETMEN MESLEKİ KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU129
EK 5. AKTİVİST ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ 130
EK 6. TEKNİSYEN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ 131
EK 7. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ 132
EK 8. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ 133
EK 9. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU 134
EK 10. ZONGULDAK MERKEZ İLÇEDE BULUNAN KAMU ORTAÖĞRETİM KURUMLARI LİSTESİ.....136
ÖZGEÇMİŞ.....137

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.: Araştırmanın hedef evreni ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının okullara göre dağılımı 61

Tablo 3.2.: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler..... 62

Tablo 3.3.: Aktivist Öğretmen Kimliği Açımlayıcı Faktör Analizi,Varyans Oranları ve Döndürülmiş Faktör Yük Değerlerine İlişkin Bulgular 65

Tablo 3.4.: Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Özdeğerler, Varyans Oranları ve Döndürülmüş Faktör Yük Değerlerine İlişkin Bulgular 68

Tablo 4.1.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Dönüşümcü Politikalar Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 73

Tablo 4.2.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşbirliği Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 74

Tablo 4.3.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Sorumluluk Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 75

Tablo 4.4.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Stratejik Konumlama Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 76

Tablo 4.5.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşe Bağlılık Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 77

Tablo 4.6.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Özerklik Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 78

Tablo 4.7.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Özeti..... 79

Tablo 4.8.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Özerklik Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 80

Tablo 4.9.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği İşe Bağlılık Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 81

Tablo 4.10.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Rekabet Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 82

Tablo 4.11.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Standartlaşma Boyutuna İlişkin Görüşleri..... 83

Tablo 4.12.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Hesapverebilirlik Boyutuna İlişkin Görüşleri 85

Tablo 4.13.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Sorumluluk Alma Boyutuna İlişkin Görüşleri 86

Tablo 4.14.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Özeti 87

Tablo 4.15.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 88

Tablo 4.16.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 89

Tablo 4.17.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 90

Tablo 4.18.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 93

Tablo 4.19.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 94

Tablo 4.20.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 95

Tablo 4.21.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 96

Tablo 4.22.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 97

Tablo 4.23.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 99

Tablo 4.24.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu 100

Tablo 4.25.: Öğretmenlerin benimsedikleri Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Kimlikleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki 101

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÖK: Aktivist Öğretmen Kimliği

TÖK: Teknisyen Öğretmen Kimliği

PİÖ: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YGS: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve bu problem cümlesine dayalı olarak geliştirilen alt problemleri, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Daha sonra, araştırma ile ilgili kavramların tanımları ve araştırmanın kuramsal temelleri sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Aydınlanma dönemi sonrası, Sanayi Devrimi ve onun sonucu olarak ortaya çıkan kitlesel eğitim zorunluluğu günümüz modern okullarının ve kamusal eğitimin temellerini oluşturmaktadır. Sanayi devrimi sonrası modern yönetim anlayışı ile birlikte ortaya çıkan toplumsal sorunlar ve beklentiler okul yaşamını ve öğretmen rollerini derinden etkilemiştir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra, dünyada hakim olan neo-liberal politikalar kamusal bir hizmet olan eğitimde de önemli değişimlere neden olmuştur. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin rollerinde ve mesleki kimliklerinde anlam değişikliğine yol açtığına ilişkin tartışmaların son yirmi yılda daha çok yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenin mesleki kimliği, öğretmenin kim ya da ne olduğu, kendisine atfettiği veya başkalarının ona atfettiği çeşitli anlamları içeren bir kavram olarak ifade edilebilir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Öğretmen mesleki kimliği mesleki yaşantı boyunca devam eden dinamik bir olgu (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004) olduğu için içsel duygular, mesleki ve yaşam tecrübesi gibi dışsal etkenlerden etkilenmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Flores ve Day, 2006; Sachs, 2005; Zembylas, 2003). Alanyazında öğretmen mesleki kimliği ile ilgili araştımaların ağırlıklı olarak mesleki kimliğin oluşumuna odaklandığı belirtilebilir. (Aelterman ve Vlerick, 2009; Beijaard, 2004; Beltman ve diğerleri, 2015; Flores ve Day, 2006; Hong, 2010; Korthagen, 2004; Schepens, Lamote ve Engels, 2010; Thomas ve Beauchamp, 2011; Volkmann ve Anderson, 1998).

Ancak son yıllarda öğretmenin mesleki kimliğinin dışsal etkenlerden nasıl etkilendiği, (Flores ve Day, 2006; Sachs, 2005) yönetim politikalarının ve bu politikaların getirdiği reformların öğretmenlerin mesleki kimliklerine ne tür roller yüklediği ve öğretmenlerin bu beklentiler doğrultusunda ne tür kimlikler (Apple,

1987; Buyruk, 2015; Day ve Sachs, 2004; Durmaz, 2014; Giroux, 1988; McLaren, 1995; Yıldız, 2014)geliştirdiğine ilişkin tartışmalar olduğu anlaşılmaktadır. .

Bu tartışmalara yön veren iki önemli bakış açısı öne çıkmaktadır. Birincisi neo liberal politikaların getirdiği sanayi ve bilişim toplumuna nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen yönetsel politikalar (Friedman, 1990; Hayek, 2013; Shultz, 1971), ikincisi ise insanı sermaye değil 'birey' olarak tanımlayan eleştirel söylemlerdir (Apple,1987; 2001; Day ve Sachs, 2004; Dewey,2001; Giroux,1988; Friere, 2006; McLaren, 1995; Sachs, 2000; 2001; 2003; 2005; Smyth, 2011)

Sanayi devriminden itibaren, yönetsel politikalar insanların eğitimine, değişen iş ve yaşam koşullarına uyum sağlamalarını, dahası etkin ve verimli çalışanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Ekonomik hedefler eğitimden beklentilere yön vermiştir. Bu bakış açısına ilk eleştirinin 1900'lü yılların hemen başında Dewey'den (2001) geldiği söylenebilir. Demokratik eğitim vurgusunu eğitimin odak noktasına koyan Dewey (2001) öğretmen kimliklerine de bu bağlamda vurgu yapmıştır.

Sonraki yıllarda Freire (2006), Dewey'nin (2001) vurguladığı demokratik, uygulamalı eğitim temalarına 'eleştirel bilinci' de eklemiş ve öğretmenlerin 'bankacı' değil 'bireyi özgürleştirici' olmaları gerektiğini savunmuştur.

Diğer taraftan yönetsel söylemler de dönemsel olarak değişime uğramıştır. 1960 sonrası 'insan sermayesi kuramı' eğitimin amacına ilişkin kuramsal bir alt yapı sunmuştur. İnsan sermayesi kuramını ortaya atan Shultz'a (1971) göre bireyin verimliliğini arttıran her türlü etkinlik insan sermayesine yatırımdır. Bu yaklaşıma göre eğitim, verimliliği ve buna bağlı olarak geliri de arttırmaktadır.

1980'lere gelindiğinde ise yönetsel söylemler neo-liberalizm adı altında yeni bir oluşumla güçlenmiştir. Friedman'ın(1990) serbest piyasa ekonomisinin insanlara daha çok refah ve özgürlük getireceği savı ve Hayek'in (2013) devletin bireyin özgürlüğünü kısıtladığına ilişkin söylemleri neo liberal yönetsel politikaların temelini oluşturmuştur.

Ancak eleştirel akademisyenlere (Apple, 2001;2004;2013; Day ve Sachs, 2004; Giroux,1986; 1988 ;Hill, 2007; McLaren,2014; Sachs,2001; 2003; Smyth,2011) göre bu politikalar eğitimi yozlaşmaya, özelleşmeye götürmüş ve eşitsizliklere neden olmuştur. Örneğin Giroux'ya (1985) göre 20.yüzyılın ortalarından itibaren devlet

okullarının yönetiminin ve örgütlenmesinin iş dünyasının araçsal ideolojilerinin etkisi altında kalmıştır. Güç ve bilgi arasındaki ilişki eleştirel düşünceyi teknik boyutlara indirgeyerek iş dünyasının ideolojilerini destekler nitelikte gelişmiştir. Bu durum, öğretmen eğitimi politikalarına da yansımış, davranışçı yaklaşımın benimsenmesiyle öğretmenler üstlerinin talimatlarını uygulayan memurlar olarak görülmüşlerdir. Ayrıca öğretmen özerkliği, hazır ve dikte edilen müfredat yoluyla ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Giroux (1985), neoliberal bakış açısına karşı öğretmenleri sorgulayıcı entelektüeller olarak tanımlamaktadır. Demokratik bir toplum için düşünen ve sorgulayan entelektüel öğretmen modeli, teknisyen öğretmen anlayışına karşıt bir kavram olarak Freire'nin (2006) ve Dewey'in (2001)demokratik öğretmen tanımlaması ile benzerlik içermektedir.

Eleştirel söylemlere 2000'li yılların başından itibaren önemli katkılar sunan Sachs (2003) kamu yönetimi ve kamu reformlarının 1980'lerden itibaren büyük bir dönüşüm içinde olduğunu, okulların da bu dönüşümden ciddi düzeyde etkilendiği ifade etmektedir. Sachs'a (2003) göre neoliberal politikaların kamusal hizmetleri ticarileştirme çabaları şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Geleneksel yapılar, prosedürler ve hizmetler yetersizdir.
2. 'Yönetim' olarak adlandırılan kapsamlı bir dizi beceri mevcuttur.
3. Özel işletme yönetim yaklaşımları diğer yaklaşımlardan üstündür.
4. Yönetsel ve yapısal reformlar yüksek verimliliği sağlar.
5. Kamusal hizmetler hesapverebilirlik amaçları doğrultusunda ölçülebilir.
6. Reformlar yönetim tarafından gerçekleştirilir.

Sachs (2000; 2001; 2003) yönetsel söylemlerin, öğretmenlerin mesleki kimliklerini 'girişimci' kimlik anlayışı ile dönüştürdüğünü ileri sürmektedir. Sachs'ın (2003) ifade ettiği 'girişimci' kavramı, özel işletmelerde kullanılan ticari anlayıştan yola çıkarak kullanılmaktadır. Ancak 'girişimci' kavramı Türkçe'de olumlu anlamlar içerdiği için bu araştırma kapsamında 'teknisyen' olarak kullanılmıştır.

Freire'nin (2006) banka memuru öğretmen benzetmesinde olduğu gibi teknisyen öğretmen anlayışının hakim olması, eğitimin alınan ve satılan bir meta gibi pazarlanması beklentisinden kaynaklanmaktadır. Özel işletmelerde olduğu gibi kar odaklı çalışma koşulları, etkililik ve hesapverebilirlik, eğitime yapılan yatırımların

kısıtlanmasından kaynaklanan rekabet ve öğretmenlere merkezden empoze edilen müfredat ve uygulamaları, 'teknisyen öğretmen kimliğinin oluşmasına neden olabilmektedir (Day ve Sachs, 2004; Sachs, 2000; 2001; 2003; Yıldız, 2014).

Karar mekanizmalarının dışında, rekabetçi ve bireysel özelliklerle betimlenen teknisyen öğretmen kimliğine alternatif olan ve demokratik söylemlerin öne sürdüğü öğretmen tipi olan "aktivist" öğretmen kimliği ise, bireye ve işbirlikçi çalışmaya güveni, eleştirel düşünmenin teşvik edilmesini, başkalarını önemsemeyi, azınlıkların ve diğer dezavantajlı grupların hak ve onurlarını önemsemeyi, demokrasi algısını ve demokratik yaşamı teşvik etmekte olduğu savunulmaktadır (Beane ve Apple, 1995 Sachs, 2000; 2001; 2003; Smyth, 2011).

Bu tartışmalar kamsamında Türkiye'de uygulamalara bakıldığında gelişmiş batılı ülkelerde gerçekleşen değişim ve uygulamalarla benzerlik içerdiği söylenebilir. Tarihsel açıdan toplumun öğretmenlerden beklentilerini ve öğretmen mesleki kimliklerini değerlendiren Yıldız'a (2014) göre öğretmenler Osmanlı Devleti döneminde "din görevlisi", Cumhuriyet döneminde "modernleştirici", ikinci dünya savaşı sonrasında ise "devrimci" kimlikleriyle ön plana çıkmıştır. 1980'lerden sonra güç kazanan yönetsel politikalar ile birlikte kamusal eğitimde özelleştirmelerin başlaması, sınavların standartlaştırılması, dershane uygulamalarının yaygınlaşması, iş güvencesini ortadan kaldıran ücretli öğretmenlik uygulamaları, toplumun ve eğitimcilerin göz ardı edildiği hızlı ve baskıcı reformlar, sınava hazırlayıcı ve uygulayıcı teknisyen öğretmen kimliğinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olabilir.

Yönetsel söylemlerin başka bir göstergesi sayılabilecek diğer bir uygulama Dünya Bankası ve Yüksek Öğretim Kurumu işbirliğinde başlatılan 1994'te çalışmalar ve 1997 yılında yapılan değişiklikle tüm eğitim fakültelerinde öğretmenlik programlarının standartlaştırılması ve öğretmenliğin teknik bir alan olarak tanımlanması sayılabilir. Bunun yanında eğitim fakülteleri dışındaki farklı alanlardan mezun olanlara öğretmenlik sertifikası verilmesi, ucuz işgücü sağlanabilecek büyük bir pazar oluşmasına ve özel okullarda emek sömürüsüne yol açtığı söylenebilir. 625 sayılı kanunla özel okullara devlet desteği artırılmış ve 2001 yılında özel vakıf üniversitelerine 12 trilyon liralık yardım yapılmıştır (Güven, 2014). 2016 yılı itibarıyla, Türkiye'de 109 devlet üniversitesinin yanında 84 özel vakıf üniversitesinin

bulunduğu bilinmektedir (YÖK, 2016). Ayrıca 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile açılan kurumlarda öğrenim gören 250.000 öğrenciye 2014 yılından itibaren eğitim öğretim desteği verilmesine karar verilmiştir (MEB, 2014). Bu gibi uygulamalar, Türkiye'de eğitim alanındaki değişim ve dönüşümlerin yönetsel eğilimlere paralel politikalar izlediğini gösterdiği varsayılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerden beklentileri açısından incelendiğinde MEB öğretmen yeterlilikleri kitapçığı (MEB, 2008) yayınlamış ve bu kitapta öğretmenlik mesleğine ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir: 'Öğretmen niteliği ve kalitesi için kıyaslama yapmak' , 'öğretmenlik mesleğini toplumsal beklentilerle tutarlı hale getirmek', 'öğretmenlik mesleğini şeffaflaştırarak veli ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak'. Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi, Milli Eğitim Bakanlığı gelişmiş batılı toplumlarda hakim olan ve serbest piyasa terminolojisini anımsatan 'kalite', 'standart', toplumsal beklenti' 'rekabet', 'kıyaslama' gibi ana akım söylemleri esas almaktadır.

Gerek yönetsel yapılanma ve müfredat, gerekse öğretmene bakış açısı bağlamında düşünüldüğünde Türk eğitim sisteminin yönetsel politikalardan etkilendiği, öğretmenlerin de bu söylemlerle uyumlu olarak olarak "banka memuru" (Freire, 2006) ve 'teknisyen' (Sachs, 2003; Yıldız, 2014) mesleki kimlik betimlemeleri ile özdeşleştirildiği düşünülebilir. Özdemir ve Bozkurt'un (2015) araştırma sonuçları da Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yeni kamu işletmeciliği olarak tanımlanan yönetsel politikaları benimseme eğiliminde olduklarının altını çizmektedir.

Ancak politika yapıcılar veya yöneticilerin yönetsel kriterlerine rağmen öğretmenlik emek ve duygu yoğun bir meslek olarak bilinmektedir. Hargreaves'e (2005) göre öğretmenler birer makine değil duygusal varlıklardır. İyi öğretmenlik ancak olumlu duygularla yapılabilir. Öğretmenlerin zihinsel planlamaları ve öğretim yöntemleri, duygusal bağlarla son derece yakından ilgilidir. Ancak politika veya reform yapıcılar öğretmenin duygusal bir varlık olduğunu kimi zaman yok sayıp, duyguları yalnızca örgütsel verimlilik için motive etme amacıyla hatırlayabilmektedirler. Eğitim duygusal bir iş koludur. Olumlu duygular sürekli olarak karşılarındaki gruplarla etkileşim içinde olan öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında pozitif duygular geliştirmeleri ve yaptıkları işleri benimsemeleri ve onlara inanmaları anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin duygusal durumlarını ifade eden bir kavram olarak psikolojik iyi oluş bireyin kendisini iyi hissetmesinin ötesinde yaşamında iyi işler yapma ve iyi şekilde yaşamını sürdürme olarak tanımlanabilir (Forgeard ve diğerleri, 2011). Kendini kabullenme, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, özerklik, çevresel kontrol,yaşam amacı ve kişisel gelişim boyutlarından oluşan psikolojik iyi oluş bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti nasıl algıladığını gösterir (Ryff ve diğerleri, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin yaşamlarından duydukları memnuniyete ilişkin algılarının yüksek olması yalnızca özel yaşamlarından değil mesleki yaşamlarından da duydukları memnuniyet düzeyini ifade ettiği düşünülebilir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olması mesleki anlamda daha faydalı olmalarına, mesleki hedeflerine daha çok odaklanabilmelerine, mesleki yaratıcılıklarını kullanabilmelerine ve eğitimsel hedeflerine ulaşma becerilerine katkı sağlayabilir.

Duygusal bir meslek olarak öğretmenlik, bu mesleği yürütenlerin özel yaşantılarının da bir parçasıdır. Bu nedenle çalışma ortamında yaşadıkları, karşılaştıkları durumlar psikolojik iyi oluşlarını yakından ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının psikolojik iyi oluşları veya duyguları ile ilişkisi çeşitli çalışmalarda (Bolivar ve Domingo, 2006; Day ve Kington, 2008; Esen, 2010; Hargreaves, 2005; Nias, 1989; Veen ve Lusky, 2005; Zembylas, 2005) ele alınmış ve yapılan hızlı reformların ve politika değişikliklerinin öğretmenlerin duygularını ve psikolojik iyi oluşlarını etkilemekde olduğunu ortaya koymuştur.

Sevgi, ilgi, heyecan, neşe, iş doyumu, öğrencilerinin başarılarından mutluluk duyma öğretmenlerin en yaygın olarak yaşadıkları duygulardır. Yaptıkları işin doğası gereği, öğretmenler aşırı kontrol ve baskı ile karşılaştıklarında veya veli, toplum veya öğrencilerinin güveni ve saygısı zedelendiğinde olumsuz duygularla da karşılaşabilmektedirler (Sutton, 2000).

Politika belirleyicilerin, ailelerin, müfettişlerin ya da meslektaşlarının ahlaki dürüstlük, gerçek dışı beklentiler ya da öğrencileri sınava hazırlama gibi konularda öğretmenleri başarısızlıkları nedeniyle eleştirmesi öğretmenler üzerinde duygusal açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Kelchtermans, 1996). Bu olumsuz sonuçlar öğretmenlerin duygusal memnuniyetsizlik (Basak ve Ghosh, 2011; Lauerman ve König, 2016; Tadic ve diğerleri, 2013; Zembylas, 2005), işi bırakma

ve mesleki tükenmişlik (Fiorilli, ve diğerleri, 2015; Hong, 2010) gibi olumsuzluklar doğurabilmektedir.

Bu tartışmalar bağlamında alanyazın incelendiğinde öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunu (Beijaard, 2000, 2004; Beltman ve diğerleri, 2015; Harris, 1995; Korthagen, 2004; Lamote ve Engels, 2010; Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009; Thomas ve Beaushamp, 2011; Volkman ve Anderson, 1998), ağırlıklı olarak kavramsal çerçevede sunulmuş 'aktivist' ve 'teknisyen' öğretmen kimliklerini (Apple, 2013; Day ve Sachs, 2004; Freire, 2006; Giroux,1986; McLaren, 2014; Sachs, 2001, 2003; Smyth, 2011), eğitim reformları ve öğretmen duygularını (Bolivar ve Domingo, 2006; Flores ve Day, 2006; Hargreaves, 2005; Schmidt ve Datnow, 2005; Verne, 2009; Zembylas, 2005), öğretmen psikolojik iyi oluşunun farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalar (Arıcı, 2011; Cihangir-Çankaya, 2009; Day ve Kington, 2008; Doğan ve Eryılmaz, 2013; Parker ve Martin, 2009; Shutz ve diğerleri, 2010;) olduğu görülmektedir.

Ancak 'aktivist' ve 'teknisyen' öğretmen kimliklerinin psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma Sachs'ın(2001,2003) ve Day ve Sachs'ın (2004) 'aktivist' ve 'teknisyen' öğretmen tanımlamaları ve bu kimliklerin öğretmen psikolojik iyi oluş ili ilişkisini inceleyen ilk çalışma olarak öğretmen mesleki kimliği ve psikolojik iyi oluş ile ilgili alanyazına özgün katkı sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki kimliklerinin farkındalığı, mesleki kimliklerin politikalardan ne oranda etkilendiği, psikolojik iyi oluş ile ilişkisine ilişkin sonuçlar öğretmen eğitimi politikalarına, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerle ilgili beklentilerine ve öğretmenlerin kendi mesleki kimlik farkındalıklarını artırmada önemli katkılar sunabilir. Bunlara ek olarak öğretmen mesleki kimliğinin farklı boyutlardan ele alınması ve farklı değişkenlerle olası ilişkisinin araştırılması anlamında Türkiye'deki gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Son yıllarda küresel ölçekte benzerlik gösteren yönetsel politika reformlarının önemli hedeflerinden birisinin eğitim alanı olduğu söylenebilir. Temel eğitim ulus devletler tarafından kamusal bir hizmet olarak sunulmaktadır. Ulus devletlerin verdiği kamusal hizmetlerin özelleştirmesini öngören yaklaşımlar öğretmenlik mesleğinin, öğretmen mesleki kimliğinin ve öğretmenlerin gelişiminin doğasına ilişkin bazı ikilemler ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin becerilerinin kısıtlanması ve iş yükünün artması, yönetim otoritelerince yapılan müfredat değişikliklerinin ve yönetsel yeniliklerin yetersiz şekilde yapılması nedeniyle öğretmenlerin mesleki kimlik karmaşası yaşamaları bu ikilemlerden bazılarıdır. Ayrıca toplumun öğretmenlere olan güveninin sarsılması, teknolojik yenilikler nedeniyle öğretmenlerden beklenen uzmanlık bilgisi gereksinimi öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterince desteklenmemeleri ve öğretmenlerin özerkliklerinin kısıtlanması öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimliklerini etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlikleri onların öğrencilerine, meslektaşlarına, sosyal çevrelerine, yöneticilere, topluma ve hatta yaşama karşı tutumlarının göstergesi olarak algılanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kimliklerinin tanınması ve sağlam bir mesleki kimlik algısı mesleki ve özel yaşantılarında daha başarılı ve faydalı olmalarına neden olabilir.

Başkaları ile olumlu ilişkiler, özerklik, kendini kabul, kişisel gelişim ve yaşam amacı gibi boyutlardan oluşan psikolojik iyi oluş kavramının ise öğretmenlerin duygusal durumlarının ötesinde kendilerine, çevrelerine ve geleceğe ilişkin algılarının bütünü olarak yaşantılarına ilişkin önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir. Güçlü bir mesleki kimlik ve yüksek düzeyde psikolojik iyi oluş, içerdikleri anlamlar nedeniyle öğretmenlerin benlik algıları, çevre ve geleceğe ilişkin anlamlı amaçlara sahip olmalarını sağlayabilir. Anlamlı amaçlara sahip öğretmenler ise eğitimin niteliğinin artmasına, toplumsal refaha ve demokratik yaşama önemli katkılar sunabilirler.

Bu bağlamda eleştirel pedagojik bakış açısından ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ mesleki kimlik tanımlamaları öğretmenlerin mevcut politik ve toplumsal beklentilerden ne oranda etkilenerek ne tür mesleki kimlik benimsediklerine ilişkin ip uçları sunabilir.

Bu sınıflama kapsamında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi ise öğretmenlerin kendilerine, yaşama ve gelecek ideallerine bakışlarının izdüşümü olabilir. Bu izdüşümlerin ortaya konulması ile eğitim politika yapıcılarına öğretmenlerin politik çevrelerden ne tür beklentiler içinde olduğunu gösteren yapıcı öneriler sunması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen mesleki kimliği üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, çoğunlukla mesleki kimlik oluşumuna odaklandığı göz önüne alındığında eleştirel pedagoji perspektifinden bu araştırmada ele alınan mesleki kimlik sınıflandırmasının ve psikolojik iyi oluş ilişkisinin araştırılmasının alanyazına özgün bir katkı sunması ve gelecek araştırmalara kaynak oluşturması beklenmektedir.

Bu argümanlardan hareketle bu araştırmanın amacı, güncel politikalar bağlamında öğretmenlerin ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ mesleki kimlik algılarını belirlemek ve öğretmenlerin mesleki kimlik türleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

1.3. Problem Cümlesi:

Bu araştırmanın problem cümlesi, “yönetsel ve eleştirel söylemler ikileminde, öğretmenlerin ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ öğretmen kimliği türlerine yönelik algılarının psikolojik iyi oluşları ile ilişkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin algıları;
    a. ‘Aktivist’
    b. “Teknisyen’ öğretmen kimlik türlerinde nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ öğretmen türlerinde;
    a. Cinsiyet,
    b. Öğrenim durumu,
    c. Mezun olunan fakülte türü,
    d. Mesleki kıdem,
    e. Sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ mesleki kimlik algıları ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıltılar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek maddelerini samimi ve gerçek görüşlerini yansıtarak cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, Zonguldak ili merkez ilçesinde kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 290 öğretmenin ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ öğretmen mesleki kimliğine ve bu kimliklerin psikolojik iyi oluşları ile ilişkisine ilişkin beyanları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kullanılan, ‘Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği’ , ‘Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği’ ve ‘Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’ ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında toplanılan verilerin istatistiksel çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Mesleki Kimlik: Mesleki kimlik insanların uzmanlık gerektiren, beceri ve eğitim odaklı meslek veya işlerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları davranış, inanış ve değerlerin gruplaşmasıdır.

Öğretmenin Mesleki Kimliği: Öğretmenin mesleki kimliği konu alanı, pedagojik bilgi ve didaktik uzmanlık gerektiren, dinamik, devam eden, yaşam boyu süren bir yolculuk, oluşum ve yeniden oluşum olup bireysel ve içsel etkenler, toplumsal dışsal beklentiler ve tecrübeler yoluyla süregelen döngüsel bir mesleki yaşantı bütünü ve benlik anlayışı olarak ifade edilebilir.

Aktivist Öğretmen Kimliği: Toplumda ve okul ortamlarında eşitsizliği, yozlaşmayı ortadan kaldırmayı hedefleyen, sosyal adalet ilkelerini benimsemiş, işbirliğine önem veren, geleceğe dönük tavır sergileyen, bireyin başkaları üzerindeki hakimiyetini kaldırmayı amaçlayan ve demokratik yaşam tarzını teşvik eden öğretmen mesleki kimlik özelliklerinin bütünüdür.

Teknisyen Öğretmen Kimliği: Yönetsel söylemlerin doğurduğu rekabetçi, kontrolcü ve bireyselci özelliklere sahip, kendine sunulan müfredatın dışına çıkmayan, sosyal adalet ve eşitsizliklerle mücadele için özel bir çabası göstermeyen özellikleri kapsayan öğretmen mesleki kimlik anlayışıdır.

Psikolojik İyi Oluş: Psikolojik iyi oluş bireyin kendisini ve yaşamından duyduğu memnuniyeti nasıl algıladığı, bireyin kendisini iyi hissetmesinin ötesinde

yaşamında iyi işler yapma ve iyi şekilde yaşamını sürdürme olarak tanımlanabilir. Psikolojik iyi oluşu öğretmenin iş doyumunu, başkalarıyla olumlu ilişkilerini, örgüt kültüründen memnun olmasını, kendini kabul ettirmesini ve işini sevmesini ifade etmektedir.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Kimlik Kavramı

Modern dönem olarak adlandırılan dönem içerisinde Sanayi Devrimi ve ardından kitle üretimi, şehirleşme, demokratik yönetime geçiş gibi toplumsal yaşamda meydana gelen köklü değişiklikler bireylerin 'kimlik' kavramına yüklediği anlamı değiştirmiştir (Buyruk, 2015). Örneğin, otoriter yönetim sistemlerinde bireyler kendilerine biçilen toplumsal kimlikleri sergilerken özgürleşmeyle birlikte daha özgür, bireyci ve kendine özgü kimlikler geliştirmeye başlamışlardır. Bu kimlikler otorite yerine 'yasa' ya da 'ahlak kuralları' yoluyla şekil almışlardır ve toplumsal eğilimler ön plana çıkmıştır (Taylor, 1989). Ortaya çıkan bu yeni koşullar çoğulculuk kavramını gündeme getirmiştir. Ancak çoğulculuk ve 'birey-benlik' kavramı arasında ortaya çıkan çelişki, modern çağda kimlik kavramına ilişkin yeni belirsizlikler doğurmuştur (Davis, 2000). Bu belirsizlikler 'kimlik' kavramının yeniden tartışılmasına ve yorumlanmasına neden olmuştur. Kimlik kavramı belirsiz ve karmaşık bir ifadedir. Kimlik kavramının ne olduğuna ve nasıl oluştuğuna ilişkin genel bir yargı yoktur. Bu nedenle kimlik kavramıyla ilgili tek bir tanım bulunmamakta, farklı bakış açılarından çeşitli şekillerde tanımlamalar bulunmaktadır.

Kimlik (identity) kavramı ilk olarak Yunan Filozof Aristo'nun 'ruh' , 'var olma' ve 'kendini anlama'ya dair analizlerinde kullanılmıştır. Aristo'ya göre 'kimlik' onu diğer alt sınıf hayvanlardan ve hatta diğer insanlardan ayıran en önemli özelliklerin bütünüdür (Hamlyn, 1993). Sembolik etkileşimci Mead (1934) 'kimlik' kavramını 'benlik' kavramıyla birlikte kullanmış ve onu doğuştan gelen bir özellik değil, insanlarla girdiği etkileşim sonucu gelişen bir olgu olarak betimlemiştir. 1950'lere gelindiğinde ise Erikson'un 'kimlik' kavramının bireysel ve toplumsal bir anlam içerdiği, birey ve toplum arasında karşılıklı etkileşim ürünü olduğu görüşü sosyal bilimlerde ilgi uyandırmıştır (Kaplan ve Flum, 2012).

'Kimlik' kavramını tanımlama çabaları ağırlıklı olarak 'benlik' veya 'kendini algılama'yla ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, benlik kimliğinin yalnızca içsel anlamlandırmayla değil, sosyal ortamlarla etkileşim sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür . "Kimlik" kavramı aslında kişinin kendini nasıl ve ne olarak anlamlandırdığı veya başkalarının ona atfettiği anlam olarak betimlenebilir . Öz-

değerlendirme yoluyla bireyin kimliği şekillenmekte ve sonrasında şekillenmeye devam etmektedir (Beijaard, 2000).

Kimlik kavramı doğuştan kazanılan değil, sosyal etkileşimle gelişen bir olgudur ve bireyler anlam ekseninde iletişim kurmaktadırlar. Dolayısıyla bu durumun sosyal ve etkileşimli bir sürecin sonucu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireyin günlük yaşamında belirli bir ortamda etkileşimde bulunması durumunda, olayları anlamlandırmada o ortamda bulunanlardan etkilenmesi olasılığı yüksektir (Hong, 2010).

Kimlik kavramı, ayrıca gelişimsel anlamda uyarlanabilir bir kavram olup 'benlik' ve 'dış dünya' arasındaki bağ kurar, geçmiş, günümüz ve gelecekteki muhtemel yaşantıları bir potada eritir (Kaplan ve Flum, 2012). Kimlik kavramı dinamiktir; içsel ve dışsal etkenlerle değişmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Cohen, 2010; Flores ve Day, 2006). Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında 'kimlik' kavramı ' ben şu anda kimim?' sorusuna bir cevap olarak da düşünülebilir (Beijaard, 2004). Sosyo-tarihsel perspektiften bakıldığında kimlik kavramının anlamının değiştiği görülmektedir. Günümüzde, modern dönem öncesinde olduğu gibi otoritenin biçtiği rolden çok bireyin oluşturduğu kimliğin başkaları tarafından tanınması önem kazanmıştır (Flum&Kaplan, 2012).

Kimlik kavramını zihinsel ve kültürel bir süreç ve sosyal bir olgu olarak ele alan Esteban-Guitart ve Moll'a göre (2014) kimlik, soyut değil uygulamalı bir kavramdır. Yazarlara göre uygulamalı olması yaşanmış tecrübelerden gelmektedir. Yaşanmış tecrübeler insanların kişilik özellikleri ve çevresel özellikler arasındaki oluşumun dinamik, akışkan ve karmaşık öğesidirler. Yaşanmış tecrübelere ek olarak, farkındalık da davranışları etkileyen unsurlardandır.

Başka bir ifadeyle davranışlar yaşanmış tecrübe anlamına gelen farkındalık yoluyla oluşurlar. İnsanlar kültürel etkenlere bu yaşanmış tecrübeler yoluyla karşılık verirler ve durumun gereksinimlerini karşılamak amacıyla uygun davranışları ve belirli kimlikleri oluştururlar. Bireyin kimliği toplumsal bir üründür, kültürel bir araçtır ve kişinin kendini ifade etmesi için kullanılabilecek bir çeşit araçlar bütünüdür. O halde kimlik kavramı, bireyin sosyal etkileşim yoluyla oluşturduğu ve yaşantısı süresince oluşturmaya devam ettiği 'ben kimim' ve 'başkaları tarafından nasıl tanınıyorum' sorularının cevabını arayan sosyal, kültürel ve dinamik bir olgudur.

1.7.2. Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik kavramı, kişisel kimlik kavramıyla ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bireyin bir mesleğe üyeliği, benlik tanımını ve başkalarının birey hakkındaki düşünme tarzlarını etkilemektedir. Mesleki kimlik kişinin davranışlar, inanışlar, değerler, güdüler ve tecrübelere bağlı olarak kendi benlik algısı şeklinde ifade edilebilir. Başka bir deyişle mesleki kimlik insanların uzmanlık gerektiren, beceri ve eğitim odaklı meslek veya işlerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları davranış, inanış ve değerlerin gruplaşması olarak da tanımlanabilir. Mesleki kimlik algısı üç önemli etkenle şekillenebilir. Bunlardan ilki kişinin mesleğe ilişkin edindiği bilgi, ikincisi kariyer dönüşümü ve üçüncüsü ise kişisel yaşamıdır (Slay ve Smith, 2011).

Mesleki kimlik durağan değildir. Kimlik kavramına ilişkin yapılan tanımlara paralel olarak karmaşıktır, kişiseldir ve çevresel etkenlerle şekillenmektedir (Clarke ve diğerleri, 2013). Mesleki kimliği sembolik ve hayali bir çerçeve teorisiyle tanımlamaya çalışan Zizek (1989), zorunluluk ve başkaları tarafından belirlenmiş görevler açısından konuyu ele almaktadır. Bu teorideki sembolik kimliklendirme kişinin kendini ilgili meslekteki dil, ritüel, gelenek ve temsilin 'sembolik düzenine' bağlı olarak nasıl algıladığıyla ilgilidir. Mesleki kimlik eski yaşantılardan ve sosyal yaşamın özelliklerinden etkilenmektedir (Clarke ve diğerleri, 2013).

Wenger'e (1998) göre kimlik kavramının beş boyutu vardır. Bunlardan birincisi, kendi benliğimiz yoluyla kim olduğumuzu tanımladığımız yaşanmış tecrübeler anlamında kimlik, ikincisi bilinen ve bilinmeyenler yoluyla kim olduğumuzu tanımladığımız topluluk üyeliği bağlamında kimlik, üçüncüsü nerede bulunduğumuz ve nereye gittiğimiz kavramları yoluyla kim olduğumuzu tanımladığımız öğrenme yörüngesi olarak kimlik, dördüncüsü birden çok kimliği tek bir kimliğe dönüştürerek kim olduğumuzu tanımladığımız çoklu üyeliğin bağlantı noktası olarak kimlik ve sonuncusu, daha büyük gruplara ait olmak için içinde bulunulan çevreyi tartışarak kim olduğumuzu tanımladığımız yerel ve küresel çevre arasındaki ilişki bağlamında kimlik kavramıdır. Wenger'in (1998) tartıştığı kimlik kavramının bu beş boyutu öğretmenin mesleki kimliğini ve mesleki kimlik oluşumunu anlama ve yorumlamada yol gösterici olabilir.

Kimlik ve mesleki kimlik kavramlarının tanım ve oluşum aşamaları açısından birbirlerine olan benzerlikleri göz önüne alındığında, bireylerin günlük yaşamlarında içsel özelliklerinin, değer yargılarının ve davranış tarzlarının dışsal etkenlerden etkilendiğini, kimlik ve mesleki kimlik oluşumunun yaşantılar süresince oluşmaya ve yeniden oluşmaya devam ettiğini söylemek mümkündür. Mishler'in (1999) ifadesiyle "benliklerimiz, tenor ya da bir soprano solist değil, seslerin korosudur". Bireyler bulundukları ortamlara göre farklı kimliklere bürünebilirler ancak bu durum kimlikler arasında bağ olduğu gerçeğini değiştirmez (Beijaard, 2004).

1.7.3. Öğretmenin Mesleki Kimliği

Öğretmenin mesleki kimliği bir çalışma alanı olarak 1980'lerin sonlarında ortaya çıkmış, mesleki kimlik gelişimi konusundaki çalışmalara bağlı olarak öğretmenin profesyonelliği, işi ve iş yaşantısı alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin mesleki kimliğinin ayrı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmasının nedenleri arasında öğretmenlerin kendi sosyal yaşantılarının, sosyal değer yargılarının, politik fikirlerin ve genel politikaların öğretmen etkiliği ve verimliliği konusunda öneminin farkına varılması sayılabilir (Gu ve Day, 2007; Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenin mesleki kimliği, öğretmenlerin kariyerlerine ilişkin karar süreçlerini ve mesleki yaşantılarını anlamada önemli bir etken olarak görülmektedir (Hong, 2010).

Volkman ve Anderson (1998)'in çıkarımlarına göre mesleki kimlik, öğretmenlerin oynamak zorunda olduklarını düşündükleri çeşitli rollerin mesleki benlik algısı ile dengelendiği karmaşık ve dinamik bir oluşumdur. Bu yönüyle mesleki kimlik Mead'in (1934), kimliğin etkileşim sonucu oluştuğu düşüncesiyle de örtüşmektedir. Mesleki kimlikle ilgi yapılmış olan araştırmaların vardığı ortak sonuç, mesleki kimliğin oluşması ve gelişmesinin dinamik, değişen ve dış ortamlardan etkilendiği yönündedir.

Eğitim alanındaki yeniden oluşumlar ve belirsizlik ortamı nedeniyle öğretmen mesleki kimliğinin basit olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitim sistemleri, toplum, sendikalar ve bireylerin kendi görüş ve beklentileri arasında uyuşmazlıklar olması kaçınılmazdır. Öğretmenler için genel politikaların merkeziyetçi yapısı onların özerkliğini ve buna paralel olarak kimliklerini şekillendirme çabası oldukça

zor bir durumdur. Yine de güçlü bir öğretmen mesleki kimliği gelişimi onları diğer çalışanlardan ayıran ve uzmanlıklarını ayırt eden önemli bir unsurdur (Sachs, 2001). Öğretmenlerin kimliklerinin gelişmesi aşamalarında karşılaştıkları çatışmalar kimliğin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Öğretmenin mesleki kimliği konusu çok boyutlu olup tarihsel, psikolojik ve kültürel etkenler öğretmenin bir profesyonel olarak kendi benlik algısını etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca mesleki kimlik birbiriyle çelişen veya uyumlu alt benlikler içerebilir (Beijaard, 2004).

Beijaard (2000) öğretmen mesleki kimliğini üç boyutta incelemiştir: Konu alanı uzmanı, pedagojik uzman ve didaktik uzman. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini bu üç boyutun bir birleşimi olarak görmüşlerdir. Öğretmenin mesleki kimliği politika, çalışma ortamı ve kişisel boyutlar arasındaki farklı iş senaryolarının bir bileşimidir ve her zaman durağan veya olumlu değildir (Day & Kington, 2008). O halde öğretmen mesleki kimliği dinamik, devam eden, yaşam boyu süren bir yolculuk, oluşum ve yeniden oluşum olup bireysel ve içsel etkenler, toplumsal dışsal beklentiler ve tecrübeler yoluyla süregelen döngüsel bir yaşantı bütünü olarak ifade edilebilir.

Öğretmenler tecrübelerini kendi bilgi ve duygularıyla ilişkilendirirler ve toplumsal olarak uygun olanları kendi imgelerine uyarlayabilirler (Beijaard, 2004). Öğretmenin mesleki kimliği çalışma hayatı boyunca devam eden bir projedir. Doğrusal olmadığı ve dağınık bir alan olduğu için farklı boyutlardan ele alınmış olduğu görülmektedir (Mockler, 2011). Beijaard (2004) son 20 yılda öğretmenin mesleki kimliği ile ilgili yapılmış araştırmaları incelemiş ve öğretmen mesleki kimliğinin net bir tanımının yapılamadığını, araştırmacıların mesleki kimlik kavramını farkı boyutlarıyla ele aldığını ifade etmiştir. Ancak araştırmalar öğretmenin mesleki kimliğinin ilişkisel bir olay olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki kimliğinin onun mesleğine, eski tecrübe ve geçmişleri anlamında özel yaşantılarına ilişkin neyi önemsediğiyle ilgili bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki kimlik kavramın, her ne kadar *benlik* ve benliği anlama kavramıyla açıklanmaya çalışılsa da aslında toplumda öğretmenlerin ne bilmeleri ve ne yapmaları gerektiğiyle ilgili algılar da dahil olmak üzere diğer insanların beklenti ve algılarından etkilendiği söylenebilir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009).

Mockler (2011) öğretmenin mesleki kimliğini üç kavramla tanımlamaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmenin mesleki kimliğinin değişen ve çoklu doğasıdır.

Öğretmenin mesleki kimliği bireyin bünyesinde farklı kimlikleri barındırması nedeniyle parçalı, bireyin kendi benlik algısı ve başkalarının onunla ilgili algısı arasındaki belirsizlik nedeniyle de bir bütün olabilir. Aynı zamanda bireyin varlığının devamı nedeniyle değişmez, sürekli değişen tecrübeler ve dönüşüm nedeniyle de değişken olabilmekte, zaman zaman kendi tarafından zaman zaman ise başkaları tarafından yönlendirilebilmektedir. İkinci kavram öğretmen mesleki kimliğinin aracılık etme işlevidir. İçsel ve dışsal etkenler kimlik oluşumuna aracılık etmektedir. Üçüncü kavram öğretmenin mesleki kimliğinin hikayeler yoluyla oluştuğudur. Öğretmenin mesleki kimliği etkileşimli yaşantılarla oluşmakta ve konuşma yoluyla hem bireyin kendisine hem de diğerlerine yansıtılmaktadır.

Özetle öğretmen mesleki kimliği ile ilgili ortak görüş onun dinamik ve karmaşık doğasıdır. Oluşumunun başlangıcı bireye göre değişen, öğretmenlik eğitimi ve tecrübe yoluyla şekillenmeye başlayan, karşılaşılan sorun ve politik baskılar veya hızlı değişimler nedeniyle yeniden oluşan ve yaşam boyu dönüşmeye devam eden dinamik bir kavramdır.

1.7.3.1. Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Oluşumu

Bireylerin kişiliklerinin, onların profesyonelliklerini etkilediği varsayılmaktadır. Diğer taraftan mesleğe ilişkin dışsal otoriteler ile toplumun ya da insanların beklentilerinin de mesleki kimliği etkilediğini görmek mümkündür (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenin mesleki kimliğinin oldukça dinamik olmasının nedenlerinden birisi, bu dışsal beklentiler bütünü olabilir. Dışsal beklentiler toplumsal ve otoriteye ait eğilimleri içerdikleri için yerel ve küresel değişiklikler modern ve postmodern toplumların itici gücü olan okulların iş görenlerinin rollerine olan bakışını da değiştirmektedir (McDougall, 2010).

Kelchtermans (1993) öğretmenin mesleki kimliğinin zamanla değiştiğini ve birbiriyle ilişkili beş bileşenden oluştuğunu belirtmektedir:

1. **Benlik imajı.** öğretmenlerin iş yaşamı hikayeleri yoluyla kendilerini tanımlamaları; *benlik saygısı* benliğin öğretmen olarak dönüşümü.
2. **İş motivasyonu.** nelerin öğretmenlerin işlerine bağlı olmaları veya işten ayrılmaları bağlamında seçimler yapmalarını sağladığı.

3. **Görev algısı.** öğretmenlerin mesleklerini nasıl tanımladıkları.
4. **Gelecek perpektifi.** öğretmenlerin mesleklerinde gelecekte olacak gelişim beklentileridir. Bu nedenle öğretmenin mesleki kimliği, onun mesleki ve kişisel değerleriyle yakından ilgilidir. Zorunlu değişikliklerin olduğu ortamlarda öğretmenlerin yeni rollere ve çalışma şekillerine uyum sağlamaları zor olabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları da onların motivasyonları, iş doyumları, işe bağlılıkları ve etkililiklerinde önemli bir etkendir. Bu özellikler öğretmenlerin kendi özerklik, yeterlilik ve ilgililiklerine ilişkin gereksinimleri oranında şekil alırlar. Öğretmenin mesleki kimliği yalnızca öğretmenliğin teknik boyutlarıyla oluşmaz, aynı zamanda sosyal kültürel ve örgütsel çevreden etkilenir (Day, 1999). Öğretmenin mesleki kimliğini farklı açılardan anlamak için yapılan tartışmaların ulaştığı ortak noktalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: Öğretmenin mesleki kimliği çoklu kişisel ve çevresel etkenlerle şekillenir, bu etkenler karşılıklı ve dinamik bir şekilde etkileşimdedir ve bu nedenle bireyin yaşamı boyunca devamlı olarak yeniden şekillenmektedir (Beltman ve diğerleri, 2015).

Öğretmenin mesleki kimliği, politikaların içine yerleştirilmiş ve mesleki tecrübelerle hayata geçirilen söylemler yoluyla oluşmaktadır (Sachs, 2001). Berstein'ın (1996) 'geçmişe dönük' (retrospective) ve 'geleceğe dönük' (prospective) kimlik tanımlamaları bu tanımlamalara katkı sunmaktadır. 'Geçmişe dönük' kimlik geçmişe ait söylemler yoluyla oluşur ve günümüze ve geleceğe ışık tutar. 'Geleceğe dönük' kimlik ise gelecek odaklıdır, gelecekte ne yapılabileceğine ilişkin sorular sormaktadır.

Öğretmenin mesleki kimliğini tanımlama çabalarına Beijaard (2000) öğretmenin mesleki kimliğini etkileyen etkenleri betimleyerek katkı sunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini konu alanı uzmanı, pedagojik uzman ve didaktik uzman olarak tanımlama biçimleri, onların mesleki kimliklerini oluşturmaktadır. Konu alanı bilgisi genel olarak öğretmenlerin sahip olması gerektiğine inanılan bir bilgiler bütünüdür. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini başarılı hissetme ve mesleklerini gerçekleştirme derecesi konu alanı bilgisi ile ölçülebilir fakat yalnızca iyi bir öğretmen olmak veya iyi bir mesleki kimliğe sahip olmak için yalnızca konu alanı bilgisine sahip olmak uygulamalı ve sürekli değişim içinde olan bir meslek grubu için

yeterli görülmemektedir. Pedagojik uzmanlık açısından bakıldığında öğretmenin öğrenciyi tanıması, ilgilenmesi ve değişen günümüz koşullarında onların değer ve değer yargılarını bilmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı yapmaktadır. Öğretmenin mesleki kimliği ve kimlik oluşumu tartışmalarında pedagojik uzmanlık bilgisi değinilmesi gereken konulardan birisidir. Öğretmen yalnızca bilgi aktaran bir profesyonel olarak düşünülmemelidir. Öğretmenlik mesleğini diğer profesyonel mesleklerden ayıran önemli unsurlardan birisi de doğrudan insanlarla karşılıklı etkileşimde bulunmasıdır. Beijaard'ın (2000) değindiği bir diğer etken ise didaktik uzmanlıktır. Geleneksel açıdan bakıldığında öğretmenlik dersleri planlama, anlatma ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu yaklaşım geleneksel öğretmen eğitimi modellerinde kullanılmakta, öğretmen adaylarına açıkca anlatılmaktadır. Ancak günümüz eğitim uygulamalarında bu yaklaşım yetersiz kalmaktadır. Bunun yerine öğretmen rollerinde değişiklik öngören doğrudan öğretim yerine öğrenci merkezli, öğretmenin rolünü öğreticiden 'rehber'e doğru değiştiren yaklaşım benimsenmektedir. Bu değişiklik öğretmenlerin rollerinde ve kimliklerinde de değişikliğe yol açmaktadır.

Özetle, öğretmenin mesleki kimliği öğretmenlerin konu alanlarında yetkin olma, insan psikolojisi, çocuk psikolojisi, çocuk gelişimi bilgilerine sahip olma ve öğretim yöntemlerine hakim olma özelliklerinin bileşiminden etkilenmektedir. Öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumu öğretmenin eğitim sürecinden başlamakta, dinamik ve etkileşimli yapısından dolayı çevreden etkilenmekte, tecrübe, uygulamalar ve söylemlerle yeniden şekillenmekte ve yine söylemler ve davranışlar yoluyla ortaya koyulmaktadır.

1.7.3. 2. Değişen Politikalar Işığında Değişen Öğretmen Kimliği

II. Dünya savaşı ve Soğuk Savaşın ardından 1970'lerde batılı bir çok ülke ekonomik darboğazla karşı karşıya kalmıştır. Sermaye birikimi ve yeterli pazar olmayışı batılı gelişmiş ülkeleri yeni politikalar üretmeye, dünya ekonomisini ve dolayısıyla sosyal yaşamını yeniden şekillendirmeye itmiştir. Yeterli pazar olmayışı üretimin durmasına ve akabinde yüz binlerce insanın işlerini kaybetmesine neden olmuştur. Ayrıca insanların aktif vatandaşlar olarak yönetimde söz sahibi olmalarını sağlayan demokratik öğrenme ve eğitim de tehlikeye girmiştir (Hyslop-Margison ve Sears,

2006). Hargreaves'e (2005) göre neoliberal politikalar özellikle son 30 yıldır agresif bireyselcilikle bezenmiş serbest, kontrolsüz piyasaları teşvik etmektedir. Yönetsel politika savunucuları, serbest uluslararası piyasaların rekabeti ve ekonomik büyümeyi tetikleyeceği, tüketici tercihlerini ve ekonomik etkililiği arttıracağını, daha düşük ücretli yeni iş alanları yaratacağı düşüncesiyle her yerde serbest mal ve para akışını sağlamanın gerekliliğini savunmaktadırlar. Bu görüşü savunanlar, neoliberal politikaların ulus devletlerde eşitsizliği arttırabileceğini göz ardı ediyor olabilirler. Ulus devletten beklenen neoliberal politikalar çerçevesinde şirket ya da kurumların serbest piyasaya açmaları, eğitim de dahil olmak üzere kamu hizmetlerini rekabetçi sektörlere dönüştürmesidir.

Hill'in (2010) 1970 sonrası politikaları eğitim açısından değerlendirmesi bu politikaların ne oranda hayatımızda yer aldığına ilişkin önemli bir kaynaktır. Devletler açısından ilk saptama düşük kamu harcamalarına ilişkindir. Bu durum eğitime ayrılan ödeneklerde de kesintilere neden olmuştur. Kamuya ait hizmetlerin özelleştirilmesi de yine neoliberal politikaların başka bir boyutudur. Özel okullar ve özel üniversiteler gibi hizmet sağlayıcı piyasaların ve rekabet ortamının oluşturulması kamu hizmetine bakışı esnetme politikaları olarak göze çarpmaktadır (Hill, 2007). Bu durum eğitime bakışı ve beklentileri de kökten değiştiren bir yaklaşıma dönüşmüştür: Piyasa odaklı, rekabetçi, kamuda düşük teknik becerileri , özelde ise daha çeşitli seçeneği çok olan ve geniş kapsamlı bir eğitim kazandırmayı güden bir yaklaşım hakimdir (Hill, 2010). Sermayenin güttüğü bir diğer uygulama eğitimde çalışan ücretlerini düşürmek, istihdamı kurumlara devretmek ve devletin düzenleyici rolünü ön plana çıkartmaktır. Ancak bu durum gerek özlük hakları gerek ücretler konusunda eğitim çalışanları açısından olumsuz uygularla sonuçlanmaktadır. Serbest piyasa ekonomisi eğitim kurumları içinde öngörülmekte, okullar ve üniversiteler çeşitli özel gruplara devredilmektedir (Hislop-Margison ve Sears, 2006).

Az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere kadar neoliberal politika savunucularının en bariz hedeflerinden birisi devlet eliyle verilen eğitimdir. Bürokratik, düzenli, tekelci ve toplumcu eğitim sistemleri neoliberalizmin serbest piyasa, rekabetçi, düzendışı ve bireyselci anlayışına uygun bulunmamakla birlikte küresel rekabetçi piyasa koşullarında bu şekilde devam etmelerinin mümkün olmadığı savı ön plana çıkarılmaktadır. Bu durum eğitimde özelleştirmeyi, öğrenci ve veliler için seçenekler

sunmayı, dolayısıyla müşteriler için rekabetçi bir piyasa ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Bu neoliberal anlayışa göre devlet okullarının hedef kitlesinin en fakir ve en dezavantajlı öğrenciler olması ön görülmektedir ve küresel manada bu politikalar son 10 yılda egemen olmuştur (Hargreaves, 2005). Neoliberal politikaların değişmek zorunda bıraktığı eğitim sistemleri küresel rekabetçi ekonomi için etkin, yaratıcı, problem çözme odaklı öğrenen ve çalışanlar ile ulusal (SAT) ve küresel (PISA, TIMMS) sınavlarda başarı yakalamayı hedefleyen öğretmenler yaratmak zorunda bırakılmıştır (Robertson, 2007).

Yönetsel politikalar son yıllarda özellikle öğretmenlik mesleği ve onlardan beklentiler konusunda da gözle görülür değişiklikler yapma yoluna gitmektedir. Piyasa odaklı, rekabetçi eğitim anlayışı öğretmenlerin rollerinde köklü değişiklikler öngörmekte ve bu değişiklikler farklı ülkelerde farklı şekillerde ancak aynı hedef doğrultusunda güdülmektedir. Mockler'ın (2013) neoliberal çağda öğretmen mesleki öğrenimi ile ilgili çalışması Avustralya'daki eğitimsel dönüşümü özetlemektedir. Özellikle öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan düzenlemeler temelde öğretmen rolünün ve dolayısıyla mesleki kimliğinin teknisyen öğretmene doğru değiştirilmek istendiğinin göstergesi olarak görülmektedir.

Smyth (2011) dünyanın birçok ülkesinde geniş bir çalışma grubundan oluşan öğretmenlerin eğitim reformlarında küresel ve sistematik olarak zarar gördüğünü ifade etmektedir. Ona göre, öğretmenlerin eğitim reformlarında söz sahibi olmaları bilinçli bir şekilde engellenmektedir. Eğitime ilişkin önemli kararlar eğitimin dışında kalan taraflar tarafından alınmakta, öğretmenlik mesleği 'nasıl yapılır' sorusunun cevabının ötesine geçemeyen teknisyen bir çalışan rolüne sokulmaktadır.

Hargreaves (2000) öğretmenlik mesleğinin dünyanın birçok yerinde büyük bir değişimin eşiğinde olduğunun altını çizmektedir. Toplumsal ve ekonomik yaşamdaki hızlı değişim ve belirsizlik ortamında toplumun öğretmenlerden beklentilerini de değiştirmektedir. Okullar öğrenci ve veli odaklı hale gelmekte, öğretmenlerin profesyonellik algıları dönüşmektedir. Tarihsel perspektiften öğretmenlik mesleğinin profesyonellik sürecine değinen Hargreaves öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde dört önemli dönemden bahsetmektedir. Bu dönemler öğretmenlerin değişen algılarına, rollerine, toplumun onlardan beklentilerine ve öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumuna veya yeniden oluşumuna ilişkin önemli olabilecek göstergeler içermektedir:

1. **Profesyonellik öncesi dönem**. Dönem sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan kitlesel eğitim okullarında amaç bilgiyi aktarmaktır. Öğretmenlerin benimsedikleri kimlik ise bilgi aktarıcıdır öğretmen kimliğidir. Kendilerinden beklenen yöneticilerin koyduğu hedeflere ulaşmalarıdır. İyi öğretmen 'doğru' öğretmendir. Öğretmen kendini sınıfa ya da öğrenciye göre düzenlemesi beklentisi yoktur.
2. **Özerk profesyonellik dönemi.** 1960 sonrası öğretmenlerin statülerinin geliştiği dönemdir. Uzun süreli eğitim, geniş çaplı yetki ve bilgi odaklı yerine daha akademik öğretmen eğitimi mesleğin statüsünü yükseltmiş olması mümkündür.
3. **Eşitlikçi profesyonellik dönemi.** 1980'lerin ortalarından itibaren değişen dünya koşullarıyla birlikte eğitimde ve öğretmenin rollerinde değişikliklere yol açan dönemdir. Merkezi otoriteler merkeziyetçi müfredatları dikte etmeye başlamışlardır. Aldıkları eğitim ve oluşturdukları mesleki kimlikleri bu değişimle uyuşmayan öğretmenler meslektaşlarından destek alarak bu süreci tecrübe etmeye başlamışlardır.
4. **Profesyonellik sonrası ve post modern dönem.** Öğretmenlik mesleğinin geleceği artık sabit değildir. Eğitim dışı etkenler demokratik gruplar daha fazla eğitimin içine dahil edilmiştir. Ancak demokrasi içsel ve bilinçli bir anlayış olduğu için otoritelerin zorlamaları mesleğin profesyonelliğini yitirmesi, öğretmenin mesleki kimliğinin ortadan kalması gibi farklı sorunlar doğurabilir. Bu nedenle öğretmenler daha demokratik ve duyarlı olmalıdır.

Bu sınıflamalardan anlaşılabileceği gibi, küresel düzeyde değişen politikalar sonucu, toplumsal ve ekonomik yaşam otoritelerin ve toplumun eğitimden ve onun uygulayıcısı öğretmenlerden beklentileri de değiştirdiği söylenebilir. Türkiye'deki öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini betimleyen Yıldız (2014) dört önemli gelişim sürecini vurgulamaktadır:

1. **Birinci dönem.** Osmanlı'nın klasik döneminde din adamı öğretmen modelinin 19.yy batılılaşma hamleleriyle birlikte yerini modern

öğretmene bırakmasıdır. Öğretmen, toplumu uygarlığa taşıyacak kişi olarak algılanmıştır.

2. **İkinci dönem.** Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni bir toplum oluşturma idealleriyle birlikte 'Cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni' modelinin benimsendiği dönemdir. Cumhuriyetle birlikte sosyal ve politik yaşamda gerçekleştirilen birçok devrimin başarıya ulaşması için değişim ajanı olarak görülen öğretmenlere 'yeni nesil inşası' misyonu yüklenmiştir. Öğretmen eğitiminde köy enstitüleri sistemi modern, ilerici, laik ve donanımlı misyonunun farkında öğretmenler yetiştirmiş ve kapatıldığı döneme kadar oldukça başarılı olmuştur.
3. **Üçüncü dönem**. İkinci Dünya savaşından 1980'lere kadar uzanan 'halkın ilerici öğretmeni' dönemidir. Savaş sonrası dünyada ortaya çıkan bütünleşme eğilimi ekonominin serbestleşmesini ön görmekteydi. Bu eğilimle birlikte Türkiye'de de liberalizm ivme kazanmıştır. 1960 askeri darbesinin ardından liberal demokratik bir anayasa hazırlanmıştır. Bu anayasanın getirdiği özgürlükçü koşullar çalışanların örgütlenmesinin önünü açmıştır. Dünya genelinde yaygın eğilim olan sol siyasi hareketi Türkiye'de de kabul görmüş 'cumhuriyetin ilerici öğretmeni' modeli yerini 'halkın ilerici öğretmenine' bırakmıştır. 'Cumhuriyetin ilerici öğretmeni ' modern, ilerici ulus devlet inşasının savunucusuyken 'halkın ilerici öğretmeni' devlet politikalarıyla çatışan bir portre çizmiştir.
4. **Dördüncü dönem**. 1970'lerin getirdiği köklü ekonomik gelişmeler ve anlayış değişikliği 1980'den bugüne kadarki süreyi kapsayan Yıldız'ın altını çizdiği dördüncü dönemdir: 'sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen' dönemi. Müfredatların oldukça merkezileştiği, öğretmen özerkliğinin ortadan kalktığı, öğrenci başarısını merkezi sınavlarla, öğretmen başarısının da öğrencilerinin sınav puanlarıyla ölçüldüğü bu dönem öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında çatışmaların yaşandığı süreçtir. Buyruk (2015) Cumhuriyet döneminden 1980'lere kadar eğitimin toplumsallaşma boyutunun ön planda olduğunu ancak 1980 sonrası öğrencinin 'iyi' bir şekilde yetiştirilmesinin merkeze alındığını belirtmiştir. 'İyi şekilde yetiştirmek' kavramı farklı boyutlar

içerse de uygulamada bir üst eğitim kurumuna veya sınava hazırlık için kullanıldığı söylenebilir.

Buyruk (2015) öğretmenlerin kendi söylemlerinden yola çıkarak mesleklerine ne tür anlam yüklediklerini yani mesleki kimliklerini nasıl algıladıklarını tarihsel perspektiften ortaya koymuş ve bazı saptamalarda bulunmuştur. 1950'lerden bugüne kadar, öğretmenlerin kendilerinin öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlamların temel bazı özellikleri koruduklarını ifade etmektedir. 'İdealist olmak', 'kutsal meslek' ve 'öğrencileri anlamak' kavramları Cumhuriyet dönemi ve sonrası öğretmen tiplerinin kullandıkları ortak söylemlerdendir.

Son yıllarda serbest ekonomiye ilişkin gerçekleştirilen reformlar öğretmenlik mesleğinin, öğretmen mesleki kimliğinin ve öğretmenlerinin gelişiminin doğasına ilişkin bazı ikilemleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin becerilerinin kısıtlanması ve iş yükünün artması, müfredat değişikliklerinin ve yönetsel yeniliklerin merkeziyetçi bir anlayışla yapılması (Apple, 2001; McLaren,1995; Sachs, 2000; Smyth, 2011) nedenleriyle, öğretmenlerin mesleki kimlik karmaşası yaşamaları ve toplumun öğretmenlere olan güveninin sarsılması, teknolojik yenilikler nedeniyle öğretmenlerden beklenen uzmanlık bilgisi gereksinimi (Güven, 2014; Yıldız, 2014) ancak öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda yeterince desteklenmemeleri (Mockler, 2012 ve öğretmenlerin özerkliklerinin kısıtlanmasıyla yalnızca uygulayıcı konumuna (Giroux, 1985; Hargreaves, 2005; Sachs, 2003) gelmeleri bu çelişkilerden bazılarıdır.

1.7.3.3. Öğretmenin Meleki Kimliğinin Gelişmesinde Öğretmen Yetiştirmenin Rolü

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum aşamasında en önemli dönüm noktalarından birisi olan öğretmen eğitimi süreçleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme paradigmalarının gerek Türkiye'de gerek yurtdışında zaman içerisinde değiştiği, egemen ekonomik ve politik söylemlerle uyumlu bir değişim gösterdiği anlaşılmaktadır (Okçabol, 2005; Yıldırım, 2011;). Zeichner'ın (1983) öğretmen eğitimi yaklaşımı sınıflaması 'davranışçı', 'inceleme', 'bireysel gelişim' ve 'iş başında öğrenme' kavramları ile açıklanmaktadır. 'Davranışçı' yaklaşıma göre öğretmen bilgi ve beceriyle donatılması gereken bir teknisyendir. Performansa dayalı öğretmen eğitimini ön plana çıkaran davranışçı yaklaşım 1950-1980 yılları arasında

benimsenen bir yaklaşım olmuştur. ‘İnceleme’ kavramı, öğretmen eğitimi sürecinde sorgulama, araştırma ve sorunlara çözüm üretme davranışlarını işaret etmektedir. Bu yaklaşım standart öğretmen eğitimi yerine öğretmen adaylarının araştırma ve sorun çözme becerilerini geliştiren daha esnek bir eğitim programı ön görmektedir. ‘Bireysel gelişim’ kavramı, standart bir eğitim öngörmeyen, aday öğretmenin birey olarak gelişimini önemseyen bir yaklaşımdır. Son olarak, ‘iş başında öğrenme’ ise, öğretmenlik becerisinin deneyimli bir öğretmenin yanında gözlem yoluyla kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde iş başında öğrenme yaklaşımı yeniden önem kazanmakta öğretmen eğitimi programlarında staj uygulamasının süresinin artırıldığı görülmektedir.

Farklı bir öğretmen eğitimi paradigması olan Elliot’ın (1993) sınıflandırması ‘akılcılık’, ‘üretim’ ve yansıtma’ kavramları üzerinden açıklanmaktadır. Akılcılık, kuram olmadan uygulamanın anlamsız olduğu ve üniversitelerin öğretmen eğitiminin temelini oluşturduğuna odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, kuramsal bilginin öğrenilmesinin ardından uygulama yapılmalıdır ve öğretmenlerin bir teknisyen değil uygulamaya yön verebilecek profesyonel olması beklenmektedir. Üretim yaklaşımında kuram ikinci plandadır. Açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış öğretmenlik davranışları ön plandadır ve öğretmenler ölçülebilir ölçütler doğrultusunda kontrol edilirler. Zeichner’ın (1983) ‘davranışçı’ yaklaşımıyla benzerlik içeren bu paradigma performans ve standartları önemsemektedir. Elliot’ın (1993) sınıflamasındaki üçüncü yaklaşım olan ‘yansıtma’, öğretmen eğitiminde uygulama esnasında öğrenmeyi ön planda tutmaktadır ancak akılcılık paradigmasının aksine kuramın üzerine uygulama yapılması gereksinimini önemsememektedir.

Öğretmen eğitimine üçüncü farklı bakış açısı Becker, Kennedy ve Hundersmarck’ın (2003) ‘alan uzmanı öğretmen’, ‘meslekte uzman öğretmen’ ve ‘değerlere sahip öğretmen’ modeli ile ifade edilmektedir. Alan uzmanı öğretmenin alan bilgisiyle donatılması, meslekte uzman öğretmenin alan bilgisi yanında pedagojik eğitim alması, değerlere sahip öğretmenin ise kendi özelliklerini tanıyan, alternatif düşünme becerisine sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen öğretmen olması ön görülmektedir (Becker, Kennedy ve Hundersmarck, 2003)

Yıldırım’a (2011) göre son otuz yılda Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programları bu paradigmalardan önemli ölçüde etkilenmiştirr. Özellikle

teknisyen–uzman öğretmen çatışması öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda yaşanan çatışmaların kaynağını oluşturuyor olabilir. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan 'davranışcı', Elliot'un sınıflamasında yer alan 'üretim' yaklaşımları önceden belirlenmiş standart ve yeterlilikler çerçevesinde temel yeterliliklere sahip teknisyen öğretmen modelini tanımlamaktadırlar. Zeicher'ın 'inceleme', Elliot'ın 'yansıtma', Becker, Kennedy ve Hundersmack'in 'uzman öğretmen' sınıflamaları ise öğretmenlikte araştırma becerilerini, eleştirel düşünmeyi, karar verebilmeyi ve uygulamada çeşitliliği önemsemektedir.

Türkiye'de son 30 yılda öğretmen yetiştirme sistemi göz önüne alındığında 20 Temmuz 1982 tarihinden itibaren öğretmen yetiştirme sisteminin üniversitelere devredilmesi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Eğitim enstitüleri eğitim fakültesine dönüştürülmüş, 1983 tarihinde ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. 1980'li yılların sonlarında öğretmenlerin nitelik sorunu tartışılmış, öğretmen yüksekokulları 876 sayılı Yüksek Öğretim Kurulu kararıyla 1989 yılında dört yıla çıkarılmıştır (Okçabol, 2005).

1990'lı yıllardan bir taraftan öğretmenlerin nitelik sorunu tartışılırken bir yandan farklı alanlardan mezun lisans mezunları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmiştir (Yıldırım, 2011). Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirmeye ilişkin yaşadığı çelişkilerin önemli bir göstergesidir. 1994 yılında Dünya Bankası kredisi ve Milli Eğitim Bakanlığı-Yüksek Öğretim Kurulu işbirliği ile 'YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi' hayata geçirilmiştir. Bu çalışma sonunda 6 Kasım 1997 tarihinde YÖK eğitim fakültelerine gönderdiği bir genelgeyle yeni bir dönem başlamıştır. Türkiye'de eğitim vermekte olan ve ilgili değişimlerden doğrudan etkilenecek olan eğitim fakültelerinin görüşleri alınmadan Dünya Bankası ve Yüksek Öğretim Kurulundan sekiz yerli ve 16 yabancı tam zamanlı, sekiz yarı zamanlı yerli uzmandan oluşan bir çalışma grubunun Carnegie Forum tarafından (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century) 1986 yılında Amerika Birleşik Devletleri için üretilmiş önerilere dayanarak hazırladıkları çalışma eğitim fakülteleri tarafından ciddi düzeyde eleştirilmiştir. Bu çalışmanın olumlu olarak görülebilecek yönü ise staj uygulamasının bir dönemden üç döneme çıkarılması olmuştur (Okçabol, 2005). Dünya Bankası'nın desteğiyle öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarlanması, eğitim fakülteleri dışında kalan bölümlerden mezun olanlara sertifika ve tezsiz yüksek lisans programlarının

getirilmesi, eğitim bilimleri bölümlerinin lisans düzeyinde kapatılması gibi uygulamalara bakıldığında istihdam politikaları, etkililik ve verimlilik gibi ekonomik piyasaların önemsedikleri kavramların ön plana çıkmasına neden olmuştur (Güven, 2014; Okçabol, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak programlarını yenilemiş ancak Yüksek Öğretim Kurumu 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarında yeniden değişikliğe giderek genel kültür ve kuramsal eğitim derslerini daha çok ön planda tutan bir yaklaşım benimsemiştir (Yıldırım, 2011). Bu ve benzer çatışmaların yaşandığı öğretmen eğitimi alanını, eğitim reformlarından ve bu reformları gerçekleştiren politikalardan bağımsız düşünmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim reformları hakim yönetsel ve ekonomik bakış açısı doğrultusunda sürdürülmektedir.

Son yıllarda neoliberal politikaların etkisi altında yapılan eğitim reformları öğretmenlik mesleğine ve mesleki kimliğine ilişkin önemli iki söylemi yeniden gündeme getirmektedir: Bunlar yeni reformlarla birlikte en çok gündeme gelen yönetsel profesyonellik ve demokratik profesyonelliktir (Day ve Sachs, 2004).

Yönetsel profesyonellik iki kavramla desteklenmektedir. Birincisi tüm örgütlerin aynı olduğunu ve etkililiği hedeflemeleri gerektiğini vurgulayan evrensellik, diğeri ise ticari örgütlerin eş güdümün en doğal hali olduğunu savunan izomorfizmdir. Yönetsel profesyonelliğe ilişkin söylemlerin altını çizdiği iki önemli konu vardır. Bunlardan ilki etkili yönetimin her tür sorunu çözebileceğini ve özel sektördeki tüm uygulamaların kamu sektörüne de uygulanabileceğini, ikincisi ise yönetsel bakışın değerlerinin evrensel olduğunu savunmasıdır. Bu yaklaşım eğitimde de yeni bir meslek anlayışını doğurmaktadır. Okul müdürleri bir başöğretmen veya meslektaş yerine bir şirket yöneticisi gibi profesyonel bir yönetici konumuna gelmekte, öğretmenler ise kendilerine verilen görevleri yapan teknisyen çalışanlar olarak görülmektedir (Sachs, 2001). Uzmanların veya müfredatın dikte ettiği uygulamaları gerçekleştiren, yönetenler ve yönetilenler arasındaki uçurumun derinleşmesine katkı sunan teknisyen öğretmen bakış açısı, öğretmenlerin özerkliklerinin yok olması, disipline eden ve bilgi aktaran, öğrenci ihtiyaç ve çeşitliliğini göz ardı eden, öğrenmeye ilişkin karar mekanizmalarına kendisi katılmadığı gibi öğrencileri de dahil etme ihtiyacı duymayan öğretmen rolünü ön plana çıkarmaktadır (Aronowitz ve Giroux, 2003).

Dewey (2001) ‘Demokrasi ve Eğitim’ kitabında bugün yönetsel profesyonellik ya da yönetsel bakış açısı olarak nitelendirilen söylemleri geleneksel eğitim olarak ele almıştır. Dewey’e göre eğitim, toplumların yaşamını sürdürmesi için en önemli etkendir. Ancak sanayileşme ile birlikte toplum hayatına giren sınırlı fiziki bir ortamda bilgi aktarımı yapılan okulların amacı öğrencileri yetişkinlerin iş dünyasına hazırlamaktır. Bu bakış açısı çocukları yapay bir çevrede aday bireyler olarak görme eğilimindedir. Eğitimi bir kontrol ve yönetme aracı olarak görmektedir. Geçmişten miras kalan bilgileri yeni kuşaklara aktarmanın güvenilir olduğuna inanan, önceden hazırlanmış çeşitli teknik bilgilerle donatılmış bireyi sanayi toplumunun insan sermayesi olarak gören bu bakış açısı geleneksel eğitim yaklaşımıdır. Geleneksel eğitim öğrencilerin düşünme, sorgulama ve bilgiyi oluşturma süreçlerine katılımını önemsemez. Öğretmen otorite ve bilgi aktaran rolündedir.

Dewey’nin (2001; 2014) 1916 ve 1938 yıllarında yaptığı çalışmalarında vurguladığı ilerici eğitim kavramı ve ardından Gramsci (2000) ve Freire’nin (2003) katkılar sunduğu, Giroux (1988) McLaren (2014) ve Apple’ın (2013; 2006) yeniden yorumladığı özgürleştirici eğitim kavramları, neoliberal eğitim uygulamalarını sert bir dille eleştiren ve demokratik bir eğitim anlayışı kuramını oluşturan eleştirel pedagojinin esas ilgi alanını da oluşturmaktadır. Özgürleştirici eğitim bilgi aktarımından değil idrak etme eylemlerinden oluşur. Öğretmen ve öğrenciler birlikte idrak ederler, öğrenirler ve birbirlerine öğretirler (Friere, 2003). Dewey (2001) demokrasinin yalnızca hükümetleri seçmekten ibaret olmadığını, iletişim ve işbirliği içerisinde bir arada yaşama şekli olduğunu dile getirmektedir. Bu yaklaşım demokratik hükümetler/yönetimler eliyle eğitim reformlarının baskıcı ve otoriter bir şekilde yapılmasının demokratik bir tutum olmadığının önemli bir göstergesidir. Bu noktada demokratik profesyonellik öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları arasında işbirliği ve ortak çalışmayı ön görmektedir. Bu anlayışa göre öğretmenin yalnızca sınıfta ders anlatmanın ötesinde çevresi ve toplumla ilgili başka sorumlulukları da vardır (Sachs, 2001).

1.7.3.4.Öğretmenin Mesleki Kimliğine İlişkin Sınıflandırmalar

‘Ben kimim?’ ‘Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?’ ‘Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?’ soruları mesleki kimlik oluşumu açısından önemlidir. Son zamanlarda öğretime bakış açısında meydana gelen değişiklikler öğretmenin rolünü bilgi aktaran konumunda olan öğretmenden, öğrencileri yönlendiren öğretmen rolüne doğru

değişiklik göstermektedir (Korthagen, 2004). Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmenin mesleki kimliğinin tecrübeler yoluyla oluşacağını ancak bu oluşumun öğretmenin eğitim aşamasında mesleki kimlik farkındalığı yoluyla başlamasının doğru olacağını ifade etmektedirler. Day (2002) öğretmenin mesleki kimliğinin kişisel tecrübe, mesleki çevre ve dışsal politik çevre yoluyla oluşacağını belirtmiştir.

Sachs ' (2001) göre geçmiş tecrübeler, eğitim, çevre, politik çevre öğretmenin mesleki kimliğini, kimlik oluşumunu ve kimliğin yeniden oluşumunu da doğrudan etki etkilemektedir. Bu iki söylem bağlamında Sachs (2001) öğretmenin iki tür mesleki kimlik geliştirdiğini ve o doğrultuda tavır benimsediğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi 'aktivist' kimlik, ikincisi ise 'teknisyen' öğretmen kimliğidir. Bu kimlik türleri izleyen başlıklarda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

1.7.3.4.1. Aktivist Öğretmen Kimliği

Aktivist öğretmen kimliği eğitime ilişkin demokratik söylemlerden ortaya çıkmaktadır. Aktivist kimliğin ortaya çıkması için gerekli bazı koşullar popüler olsun olmasın insanların tam olarak bilgilenmelerini sağlayan açık fikirler, bireye güven, düşünce, politika ve sorunları değerlendirmede eleştirel analizin ve yansıtmanın kullanımı, başkalarının refahını önemseme, bireylerin ve azınlıkların onurunu ve haklarını önemseme, demokrasinin ulaşılacak ideal değil, idealleştirilmiş değerler bütünü olduğunu kavramak, demokratik yaşamı destekleyecek ve geliştirecek sosyal kurumların varlığı şeklinde sıralanabilir (Apple, 2013)

Bu bağlamda aktivist kimlik öğretmen kimliği eşitsizliği, baskıyı ve yozlaşmayı ortadan kaldırmakla ilgilenmektedir. Aktivist öğretmen kimliği, eşitlik ve sosyal adalet ilkeleriyle son derece yakından ilgilidir. Aktivist öğretmen kimliğinin iki önemli özelliğe sahip olması gerekmektedir; geçmişin engellerinden sıyrılmak ve geleceğe dönük tavır sergilemek, ikincisi ise bazı grup ya da bireylerin başkaları üzerindeki hakimiyetini ortadan kaldırma hedefine sahip olmalarıdır (Sachs, 2001).

Aktivist öğretmen, insanların mümkün olduğunca donanımlı bir şekilde bilgilendirilmelerini sağlayan açık fikir akışını destekler, bireye ve problem çözmek amacıyla imkanlar yaratmaları için insanların kolektif kapasitelerine güvenir, fikirleri, problemleri ve politikaları analiz etmeyi ve eleştirel yansıtmayı kullanır, başkalarının refahını ve kamu yararını önemser, azınlıkların ve bireylerin onurunu ve haklarını

önemser, demokrasinin, insan olarak hayatımızı yönlendirmek zorunda olan ve bizlerin yaşamak zorunda olduğumuz idealize edilmiş bir dizi değer olarak hedeflenen bir ideal olmadığı anlayışına sahiptir. Bu öğretmen tipi, demokratik yaşam tarzını teşvik etmek ve geliştirmek için sosyal kurumların organizasyonuna inanır (Beane ve Apple, 1995).

Day ve Sachs'a (2004) göre aktivist kimliği benimseyen öğretmenler meslektaşları ve diğer eğitim paydaşları arasında işbirlikçi ve destekçi eylemi benimsemektir. Ayrıca sınıfta yalnızca öğretim yapmaktan daha büyük sorumlulukları olduğunu düşünürler. Okula, sisteme, diğer öğrencilere, daha geniş kitlelere, bir grup ve geniş çaplı bir iş alanı olarak öğretmenlerin kendi kolektif sorumluluklarına katkı sunmayı hedefler.

Hargreaves'in (2003) aktivist öğretmen kimliği tanımında ise öğretmenler sosyal ve duygusal öğrenmeyi, iş doyumunu ve karakteri teşvik eder, kalıcı bağlar ve ilişkiler yoluyla etkileşimin dizilimini değiştirerek farklı şekilde başkalarıyla ilişki kurmayı öğrenirler. Dahası kosmopolitan kimliği geliştirir, devam eden mesleki ve kişisel gelişimi benimser, işbirlikçi gruplarda çalışır ve aile ve toplumla ilişkiler kurarlar. Bir diğer önemli özellikleri ise duygusal bir anlayış oluşturmaları, sürekliliği ve güvenliği korumaları, insanlarda temel güveni oluşturmalarıdır. Aktivist öğretmenler öğrencilerin karakterlerini geliştirmeyi hedefler, toplumsal insaniyetperverliği benimser, gençlerin demokrasi algısını geliştirmeyi amaçlar ve onların insancıl ve demokratik düşünmelerini teşvik ederler.

Aktivist öğretmen kimliğinin oluşumu için Sachs (2000) aktif güven, üretken politikalar ve uygulayıcı araştırma kavramlarının altını çizmektedir. Aktif güven paydaşlara koşulsuz güven duymak anlamına gelmemekte aksine başkalarıyla olan ilişkilerde koşulsal ve görüşülmüş bir profesyonellik özelliğidir. Aktif güven sosyal ilişkilerin görünürlüğü olup bu özelliği arttıran da bir etkendir. Öğretmen profesyonelliğini daha aktivist bir forma dönüştürmek farklı eğitim kurumlarının stratejik konularda birlikte çalıştığı sosyal ve profesyonel ilişki türleri gerektirir. Bu noktada aktif güven ortak bir dizi değerin, prensibin ve stratejinin tartışılmasını gerektirir. Öğretmenler her zamankinden daha çok meslektaşlarıyla işbirliği yapmakta ve yapmak zorundadırlar. Aktivist profesyonellikte aktif güven, saygı ve karşılıklı paylaşım esastır. Güven temelinde çeşitli eğitim paydaşları arasında işbirliği son derece önemlidir. İşbirliği ise ortak karar alma ve birlikte çalışmanın farklı

yollarını bulmayı gerektirir. Sachs'ın değindiği diğer konu olan üretken politikaların özelliği ise birey ya da grupların işlerin onlara yaptırılması yerine işleri kendilerinin yapmasını teşvik etmesidir. Üretken politikalar hedeflerin üst otoriteler tarafından değil, yerelde insanların kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi, aktif güven duygusunun korunması ve sürdürülmesi ve son olarak politikalardan etkilenenlerin özerkliği olması gibi koşullara bağlıdır. Ancak bu şartlarda üretici politikalar 'organik' olarak tanımlanabilir.

Bu bağlamda Sachs'ın aktivist profesyonellik için önerdiği protokol maddeleri durumu özetlemektedir. Bu protokol şu maddeleri içermektedir:

1. Öğretmen, akademisyen, sendika temsilcileri, sitemin içindekiler, işverenler ve hatta ailelerin eğitime ilişkin reform süreçlerinde dışlanması yerine dahil edilmesi
2. İşbirlikiçi ve destekleyici eylemler
3. Amaç ve beklentilerin etkili iletişimi
4. İlgili tüm tarafların uzmanlıklarının tanınması
5. Karşılıklı güven ve saygı ortamı yaratılması
6. Duyarlı ve sorumlu olunması
7. İşlerin istekle yapılması
8. İşten keyif alma

Aktivist öğretmen kavramı Giroux (1986) tarafından dönüşümcü entelektüel olarak tanımlanmaktadır. Tüm insan aktivitesinin düşünmeyle ilgili olduğu inanışından yola çıkarak Giroux öğretimde düşünme ve uygulamanın birlikte kullanıldığında bir teknisyen uygulayıcı yerine eleştirel uygulayıcılar yaratacağını öne sürmektedir. Giroux dönüşümcü entelektüel kimliğe sahip öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitimin politik bir eylem toplumsal yaşamda güç ilişkilerinin yansıması olduğunu vurgulayan Giroux (1986) bu bağlamda dönüşümcü entelektüel öğretmenlere düşen sorumluluğun ekonomik, sosyal ve politik eşitsizliklerle başa çıkma ve insanlaşma sürecinde öğrencilerin eleştirel bakış açılarını geliştirmek olduğunu belirtmektedir.

Smyth (2011) eğitimin gerek sınıfta gerek sınıf dışında politik bir eylem olarak tanımlamakta ve bu nedenle öğretmenleri entelektüel/politik aktörler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler kendi teorilerini üretmedikleri ve test etmedikleri sürece başkaları onlar için teoriler üretecektir. Bu durumda öğretmenin yalnızca uygulayıcı olarak kalması kaçınılmazdır. Politik aktörler olarak öğretmenlerin düzeni sorgulamaları ve günlük problemlere çözüm üretmeleri beklentisi vardır. Politik ve entelektüel aktör olan öğretmenler yeni bakış açıları geliştiren aktif değişim ajanıdırlar. Bu bağlamda öğretmenler kendilerine önerileni olduğu gibi kabul etmek yerine onu sorgularlar, öğretimin içeriğini öğrencilerle tartışarak ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerle birlikte oluştururlar. Entelektüel öğretmenlerden beklenilen davranışların arasında demokrasi, sosyal adalet, eşitlik ve sosyal sorumluluk için öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel eğitimin gizli müfredatının (McLaren, 2014) öğrencilere aktarmayı amaçladığı güç ve yönetilen ilişkisini değiştirmek entelektüel aktörlerin demokratik tutum sergileyerek değiştirebilecekleri bir algıdır.

Aktivist öğretmen kimliğinin gelişimi ve sürdürülebilmesi için bir takım etkenler oldukça önemlidir. Bunlar sosyal sermaye, dahil etme, kolektif eylem, dönüşümcü politikalar ve stratejik konumlama olarak sıralanabilir. Aktivist kimliğin gelişimi için sosyal sermayenin restorasyonu ve güven duygusunun yerleşmesi gerekmektedir. Özellikle de sosyal sermaye daha çok öne çıkmaktadır. Çünkü sosyal sermaye insanların tanıdıklarından ve bu tanışıklıktan ortaya çıkan olanakların oluşturduğu sosyal ağların değerini, karşılıklılık normlarını benimser. Sosyal sermayenin işleyişinde birbiriyle bağlantılı dört önemli kanal vardır. Bu kanallar: bilgi akışı, karşılıklılık normları, kolektif eylem ve daha geniş anlamda kimliklerin gelişmesidir. Sosyal sermayenin restorasyonu için bilgi akışı açık ve net olmalıdır çünkü ancak bu şekilde toplum daha iyi bilgilendirilebilir. Karşılıklılık normları ise öğretmenler arasında ağlar kurulması ve bilgi paylaşımını ifade etmektedir. ‘Ben’ kimliğinden ‘biz’ kimliğine geçişin anahtarı da yine karşılıklılık normlarıdır. Dahil etme ise akademisyenler, sendikalar ve diğer paydaşların uzmanlıklarından faydalanma ve karar süreçlerine dahil edilmeleridir. Bu tarz uygulamalar mesleki diyaloğu, geliştirecek ve analitik bakış açıları kazandıracaktır. Kolektif eylem demokratik katılımın süreç ve prosedürlerini temel alır. Birey ve gruplar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir örüntüsü olup, kurumsal yapılar, süreçler ve politikaların izlenmesiyle

ilgilenir. Eğitimin farklı alanlardaki paydaşları kolektif eylem yoluyla görüş alışverişinde bulunarak eğitime ilişkin yeni stratejiler belirleyebilir, politikalar oluşturabilirler (Sachs, 2003).

Güven, kolektif eylem ve dahil etme bir araya geldiğinde ise dönüşümcü politikaları oluştururlar. Dönüşümcü politikaların ilgi alanı öğretimin önemi, öğretmenlerin sosyal konumu ve çeşitli eğitim kurumlarındaki yetkin ve akıllı öğretmenlerin rolü ile ilgilidir. Eşitlik ve sosyal adalet kavramları dönüşümcü politikaların özünü oluşturmaktadır. Dönüşümcü politikalar yalnızca hakim alanlarla ilgilenmez ayrıca günlük yaşamımıza yön veren inanış ve uygulamalara karşı da bir mücadele verirler. Aktivist öğretmenin tarihin yeniden yazılma sürecinde zavallı kurbanlar değil, birer değişim ajanı olarak rol alması dönüşümcü politikaların uygulanması ile mümkün olabilir. Dönüşümcü politikalar öğretmenlerin yalnızca kendi kimliklerini değil aynı zamanda eğitim ve öğretmenlere ilişkin hakim söylemlerin geçerliliğine ilişkin kültürel kodlar yaratan yeni kimliklerin oluşumuna ihtiyaç duymaktadır.

Aktivist kimliğin oluşumundaki son etken ise stratejik konumlamadır. Stratejik konumlama olayları veya durumları önceden tahmin edebilme ve olası tedbirler alabilme becerisidir. Stratejik konumlama bireysel ve kolektif olabilir ancak zamanlaması oldukça önemlidir. Bir duruma ilişkin politikaların önceden okunabilmesi, ne zaman yorum yapılması gerektiğinin tahmin edilmesi bir görüşün kabul edilmesi veya reddedilmesi arasındaki farkı belirleyebilir. Çeşitli koşulların stratejik olasılığını tahmin etmek ortaya çıkabilecek faydalarını da olumlu anlamda kullanmak anlamına gelebilir. Aktivist öğretmen etkilemek istediği çevreyi tanımalı, dinlemeyi bilmeli, insanların neler düşünebileceğine ilişkin fikir edinebilmelidirler. Stratejik konumlama bir adım önde olmayı gerektiren gelecek öngörüsüne sahip olabilme yetisidir (Sachs, 2003).

1.7.3.4.2.Teknisyen Öğretmen Kimliği

Yönetsel söylemler eksenindeki serbest piyasa beklentileri, öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunu etkilemektedir. Eğitim giderlerindeki kesintiler, okullar ve öğretmenler arasında işbirliğini teşvik etmek yerine daha rekabetçi bir çalışma ortamı doğurmaktadır. Serbest piyasanın uygulamaları denetimler, performans göstergeleri ve örgütsel mekanizmalar yoluyla etkinleştirilmektedir. Yönetimsel söylemler öğretmenlerin etkili, hesap verebilir ve rekabetçi olması gerektiğini dile getirmektedir. Teknisyen öğretmen kimliği bu doğrultuda bireyselci, rekabetçi, kontrolcü ve düzenleyici, mesleki rolü dışsal olarak tanımlanmış olan öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimliktir (Sachs, 2001). Sachs'a (2001) göre teknisyen öğretmen bireycidir, yarışmacıdır, kontrolcüdür, düzenleyicidir ve dışsal olarak tanımlanmıştır

Teknisyen öğretmen başkaları tarafından belirlenmiş amaçları gerçekleştirir, öğrencileri iyi yönetir. Topluma hesap verebilmek için başarılarını belgelendirir. Öğretmenin başarı ölçütleri, okulun resmi hesap verebilirlik süreçlerine katkı sağlayarak hem öğrenciler hem de öğretmenlerin başarıları için konulmuş standart hedefleri gerçekleştirmek için etkin ve etkili bir şekilde çalışmaktır (Day ve Sachs, 2004)

Sachs'ın (2001) teknisyen öğretmen tanımlaması Freire'nin (2006) banka memuru öğretmen modelinde belirttiği öğretmen modelidir. Bu yaklaşımda öğretmen öğretir öğrenciler ders alır, öğretmen her şeyi bilir öğrenciler hiçbir şey bilmez, öğretmen düşünür öğrenciler haklarında düşünülür, öğretmen konuşur öğrenciler uslu uslu dinler, öğretmen disipline eder öğrenciler disipline sokulurlar, öğretmen seçer ve seçimini uygular öğrenciler buna uyarlar, öğretmen yapar öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılsamasındadırlar, öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar, öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer, öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidir.

Neoliberal eğitim reformları öğretmenlere olan güveni ortadan kaldırmaktadır. Bu anlayışa göre öğretmenler özel şirket çalışanları gibi şekillendirilmeli, izlenmeli ve ancak müdürleri tarafından takdir edilmelidirler. Ayrıca öğretmenler yönetsel

anlayışın dışına çıkmayan, kendi mesleki özerkliği olmayan ‘yetenekli teknisyenler’ olmalıdırlar. Devletin müfredat üzerindeki doğrudan kontrolü öğretmenlerin kendi tasarladıkları yaratıcı faaliyetlerin uygulamalarını kısıtlamakta ve yalnızca kendilerine biçilen rolü oynama fırsatı vermektedir (Benade, 2012). Yönetsel politikalar nedeniyle öğretmenlerin becerileri ortadan kaldırılmakta ve iş yükleri arttırılmaktadır. Dışarıdan empoze edilen müfredatlar, yönetimsel yenilikler ve denetim unsurları istikrarsızlık, aşırı iş yükü ve birçok öğretmene göre toplumun gözünde güven kaybına neden olan mesleki kimlik karmaşalarına yol açmaktadır (Day ve Sachs, 2004).

Brennan (1996) ‘teknisyen’ kimliğe sahip öğretmen özelliklerini şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Şirket amaçlarını net bir şekilde karşılar.
2. Belirli sayıdaki öğrecileri iyi bir şekilde yönetir.
3. Başarılarını ve sorunlarını kamusal hesapverebilirlik ölçütleri doğrultusunda belgelendirir.
4. Öğrenci ve öğretmenler için belirlenmiş standart ölçütleri karşılamak için etkin bir şekilde çalışır.

Yönetsel söylemlerin doğurduğu ‘teknisyen’ öğretmen kimliğine sahip öğretmenlerin apolitik olmaları beklenmekte, başarının ancak meritokratik çabaya bağlı olduğu, kişi kendine ne kadar yatırım yaparsa o kadar karşılığını alabileceği varsayılmaktadır. Bir diğer ifadeyle teknisyen öğretmen kimliği öğretmenlerin kendilerine sunulan müfredatın dışına çıkmamasını, sosyal adalet çabaları, eşitsizliklerle mücadele ve sistemi sorgulama gibi entellektüel girişimlerde bulunmalarını öngörmemektedir (Smyth, 2011).

Eğitimin bir yatırım aracı görülmesi öğretmenler açısından rekabet algısını güçlendirecektir. Ayrıca bu anlayış sonucu demokratik eğitimin ön gördüğü eşitlik, demokrasi, ayrımcılıkla mücadele ve eleştirel bilinç kavramlarının yerine rekabet, itaat, bireyselcilik, sorgulamadan kabullenme, yalnızca alan dersini bir teknisyen olarak aktarma, standart testlere hazırlık yapan uygulayıcı ve dışsal olarak şekillendirilmiş apolitik bir şirket çalışanı izlenimi doğmaktadır.

Güven (2014) Türkiye'de neoliberal yönetsel söylem ve politikaların öğretmenleri teknisyen ve bağımlı çalışanlara dönüştürmek istediğinin altını çizmektedir. Özellikle eğitimde özelleştirme çabaları, özel okullar ve üniversitelere yapılan devlet desteği, farklı alanlardan mezun olup sertifika alarak öğretmen olabilen çoğunluğun eğitimde 'öğretmenlik pazarı' oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu durum sayısal olarak iyi planlanmamış öğretmen yetiştirme süreci doğurduğunu, öğretmenlerin özel okullarda ve kamuda sözleşmeli olarak iş güvencesiz ve düşük ücretlerle bir emek sömürüsü aracı olduklarını göstermektedir. Özellikle 1997 yılında Yüksek Öğretim Reformu ile öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki müfredatların standartlaştırılması ve alan derslerine ağırlık verilmesi yönetsel söylemlerin vurgu yaptığı 'kalite' kavramını anımsatmakta ve hedeflemektedir.

Yıldız (2014) Türkiye'de dönemsel olarak öğretmen kimliklerini tartıştığı çalışmasında Osmanlı'dan günümüze öğretmen mesleki kimliği ve rollerine ilişkin algıları net bir şekilde ifade etmektedir. Osmanlı'nın klasik din adamı öğretmen rolünde batılılaşma hamleleriyle birlikte Cumhuriyet'in idealist öğretmeni rolüne dönüşümü, İkinci Dünya Savaşının ardından dünyada yaşanan dönüşümle birlikte halkın ilerici öğretmeni ya da devrimci öğretmen modelinden 1980 sonrası sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene dönüştüğünü vurgulamaktadır.

Merkezi sınav sistemi nedeniyle resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden öğrencileri sınavlara hazırlaması beklenmektedir. Başarı ölçütü ne kadar öğrencinin bu sınavlarda başarılı olduğudur. Özel öğretim kurumları bu yaklaşımla öğrencileri müşteri olarak görürken, devlet okullarındaki eleme sistemi nedeniyle veliler 'iyi' öğretmen veya 'sınava en iyi hazırlayan' , 'test' çözen öğretmenleri seçme eğilimindedirler. 'Test fetişizmi' olarak da nitelenen bu durum okulun esas amaçlarını ve öğretmenin rolünü rekabetçi, sayısal çıktı odaklı, tüketici anlayışa yaklaştırmaktadır (Ünal, 2005).

Sachs'ın (2000, 2003) ifadesiyle 'teknisyen', Freire'nin (2006) ifadesiyle 'bankacı öğretmen' tanımını Yıldız (2014) sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen olarak tartışmış ve bu doğrultuda kedisine atfedilen kimlik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Eleştirel bilinci elinden alınmış, neyi nasıl öğreteceği belirlenmiş bir robot
2. Artan merkezi sınavlardan dolayı sınav bilgisi aktaran

3. Değeri sınavlara hazırladığı öğrenci başarısıyla ölçülen
4. Özerkliği elinden alınmış, performans göstergeleri, dışsal hesapverebilirlik ölçütleri ve standartlarla ölçülen
5. Örgütsel kar odaklı şirket çalışanı
6. Sözleşmeli, ücretli, özel okul öğretmeni gibi kategoriler nedeniyle iş güvencesiz
7. Toplumsal sorumlulukları sınırlanmış saygınlığı zedelenen
8. Görevi sınıfta dersiyle sınırlı olan
9. Eğitim teknolojilerinin yüceltilmesine bağlı olarak emeği küçümsenen ve değersizleştirilen öğretmen.

Durmaz (2014) öğretmen emeğinin dönüşümü üzerine yaptığı çalışmasında yukarıdaki tartışmaları destekler nitelik yönetsel söylem ve politikaların Türkiye'deki göstergelerini sıralamış ve öğretmen mesleki kimliği üzerinde yapabileceği olası etkileri tartışmıştır. Öğretmenlerin farklı statülerde ve ücretlerle çalıştırılmaları, merkezi sınavların öğretmenlerin çalışma sistemine etkileri, iş güvencesinin olmadığı kadrolar, teknolojik yeniliklerin yüceltilmesi ve emeğin küçümsenmesi, itibarsızlaştırma, performans sistemi, şikayet hattı, öğretmen seçiminde KPSS sınavı, güç ilişkilerindeki tek yönlülük, ideolojik kontrol mekanizmaları, öğretmenin kontrolcü kimliğe dönüşü öğretmenin mesleki kimlik algısını bu tartışmalara paralel rekabetçi, merkezi sınavları tek başarı ölçütü gören, kendini uygulayıcı ve teknisyen olarak tanımlayan, otoritelerin diktelerini sorgulamaksızın uygulayan ve hakim ideolojinin savunucusu 'teknisyen' kimliğe dönüştürebilir.

Buyruk'un (2015) Türkiye'de öğretmen emeğinin dönüşümüne ilişkin çözümlemesi de benzer sonuçlar içermektedir. Öğretmen algılarına göre dönüşümün incelendiği araştırma sonuçları öğretmen mesleki kimlik algısının değişim içerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Merkezi müfredatlar, ders planları öğretmenin yaratıcılığını ortadan kaldırmakta, merkezi sınavlar rekabetçi bir ortam yaratmakta, performans göstergelerine göre değerlendirme uygulaması dayanışma duygusunu zayıflatabilmektedir. Araştırma sonuçları 1980 öncesi göreve başlayan öğretmenlerin daha özerk yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Yönetime

katılım ise evrak üzerinde olduğu için öğretmenler için anlamsız görülebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 'tarafsız' söyleminden hareketle eğitimin politik olmamasını doğru buldukları da öğretmenlerin giderek daha apolitik, eleştirmeyen veya olduğu gibi kabul eden bir role itildiklerini göstermektedir. Tüm bunlara rağmen öğretmenlerin belirli konularda dikte edilen politikaların veya kendilerine biçilen rollerin dışında hareket ettikleri de gözlemlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin duygusal bir meslek olduğu, sınıf içinde öğretmenlerin her şeye rağmen kendi duygularıyla hareket edebildikleri bulgularından yola çıkarak eleştirel bilince doğru bir dönüşüm potansiyeline sahip oldukları da vurgulanmaktadır.

1.7.4. Öğretmenin Psikolojik İyi Oluşu

İyi oluş (well-being) kavramı ile ilgili iki önemli bakış açısı olduğu kabul edilmektedir: birincisi hedonizm, diğeri eudemonizmdir. Hedonizm'de iyi oluş kavramıyaşamdan alınan haz olarak kabul edilir. Bu nedenle kişinin yaşamdan aldığı haz ile ilgili değerlendirmeleri önemlidir. Başka bir ifadeyle hedonik yaklaşımda iyi oluş kavramı öznel değerlendirmeleri içerir ve kavramsal olarak 'öznel iyi oluş' olarak ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş, zorluktan kaçma ve mutlu olma güdüsü olarak da görülebilir. Eudomonik yaklaşımda ise iyi oluş, psikolojik işlevde olmalıdır ve 'psikolojik iyi oluş' kavramı ile ifade edilmektedir. Öznel iyi oluştan farklı olarak mutluluk değil kendini geliştirme olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik iyi oluş, kendini gerçekleştirmeye bütüncül bir ifadedir. Ayrıca kişinin yaşam hedefleri, potansiyelini kullanıp kullanamadığı ve çevresiyle iletişimin niteliği ve kendi hayatıyla ilgili sorumluluk duygusuna sahip olup olmamasıyla ilişkilidir (Ryff ve Keyes, 1995). Ayrıca psikolojik iyi oluş bireyin yaşamında anlamlı amaçları devam ettirme, bireysel gelişim ve başkaları ile nitelikli ilişkiler kurma gibi önemli süreçleri başarılı bir şekilde yönetme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Ryff'a göre (1989) psikolojik iyi oluş modelinde altı boyut vardır. Bunlar; diğerleri ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevre hakimiyet,, kişisel gelişimdir, yaşam amacı ve kendini kabul . Diğerleri ile olumlu ilişkiler ilişkilere güvenme, empati, doyum, samimiyet,

yakın ilişkilerde bulunmaktan kaçınmama,yardımsever olma gibi özellikleri tanımlamaktadır. Özerklik boyutu ise bireyin sosyal çevrede bireyselliğini elde etmek için kişisel özerklik araması, dışsal beklentilere rağmen düşünce ve davranışlarını kişisel standartlarına göre ayarlaması olarak açıklanmaktadır. Çevre hakimiyeti ise bireyin içinde bulunduğu ruh haline uygun bir çevre seçebilmesidir. Kişisel gelişim boyutu kendini gerçekleştirme ile ilgilidir. Kişinin potansiyelini geliştirmesi birey olarak gelişme ve büyüme becerisini sürdürebilmesi olarak ifade edilebilir. Sadece temel becerilerin başarılmış olması birey için yeterli görülmemektedir. Bu nedenle bireyin var olan potansiyelini geliştirmesi ve ilerletmesi beklenmektedir. Yaşam amacı boyutu bireyin yaşam amacına sahip olmasının yanısıra yaşam amacını kavrayabilme becerisini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle yaşamda anlam arayışı olarak da tanımlanabilir. Son olarak kendini kabul bireyin davranışlarının, güdü kaynaklarının ve duygularının farkında olması ve onlara karşı olumlu tutum sergilemesi şeklinde açıklanabilir. Kişi sadece güçlü yönlerini değil, güçsüz yönlerini de kabul etmelidir.

Ancak Ryff (1989) psikolojik iyi oluşa ilişkin boyutları tanımlarken bu ifadelerin kültürel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğinin de altını çizmiştir. Bu nedenle evrensel bir psikolojik iyi oluş tanımının sağlıklı şekilde yapılabilmesi için kültürel farklılıkların göz önüne alınması gerekmektedir.

Psikolojik iyi oluş bireyin kendisini ve yaşamından duyduğu memnuniyeti nasıl algıladığıyla ilgili bilgi sunar (Ryff ve diğerleri, 1999). Psikolojik iyi oluş genel anlamda kullanılan iyi oluş kavramı göz önüne alındığında bireyin kendisini iyi hissetmesinin ötesinde yaşamında iyi işler yapma ve iyi şekilde yaşamını sürdürme olarak algılanabilir (Forgeard ve diğerleri, 2011).Bu bağlamda psikolojik iyi oluş kavramı bireyin yaşamını sürdürme tarzı ve niteliğiyle ilgilidir.

Bu kavram öğretmenler açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin yaşamlarında iyi şeyler yapması ve yaşamlarından memnuniyet duymaları noktasında değerlendirilebilir. Sürekli olarak öğrenci, öğretmen, yönetici, aileler ve diğer toplumsal gruplarla etkileşim içerisinde olan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş durumları kendi özelinde incelenebilir.

Parker ve Martin'e (2009) göre öğretmenler için psikolojik iyi oluş, öğretmenin okuldaki doyumuna, işini sevmesine ve örgüt kültüründen hoşnut olup olmaması gibi

etkenlerle anlaşılmaya çalışılmaktadır. Ryan ve Deci (2000) öğretmen psikolojik iyi oluşunu tanımlamak için 'açık, yönetime dahil ve sağlıklı çalışan' kavramlarını kullanmışlardır (akt. Collie ve diğerleri, 2015). Ayrıca okul ortamında yönetime katılmanın da öğretmenin iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İş doyumu olmayan öğretmenlerin işi bırakmaya (Hong, 2010; Pillay ve diğerleri, 2005) daha yatkın oldukları görülmektedir. Öğretmen iyi oluşunu ölçmek amacıyla ölçme aracı geliştiren bazı araştırmacılar öğretmenin iş yükü, okula ilişkin konular ve öğrencilerle etkileşim etkenlerini kullanarak öğretmen iyi oluşunu incelemişlerdir (Collie ve diğerleri, 2015). Flores ve Day (2006) çalışmalarında daha işbirlikçi bir ortamda çalışan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu duygular beslediklerini, okul ortamında meydana gelen değişikliklerin olumlu ya da olumsuz öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve kimliklerini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Hong'un (2010) Amerika'da göreve yeni başlamış öğretmenlerin katılımıyla yaptığı çalışmasında öğretmen mesleki kimliği ve duygusal çöküntü nedeniyle mesleği bırakma ilişkisine değinmiştir. Araştırma sonuçlarına göre henüz kariyerinin başında olan öğretmenlerin mesleği bırakmalarının en büyük nedeni mesleki yaşamlarında duygusal çöküntü yaşamalarıdır.

Gu ve Day'in (2006) duygusal tecrübeler bağlamında değişim ve zorluklara öğretmen direncini konu alan araştırması öğretmenliğin duygusal boyutuna ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Araştırma sonuçları dışsal politikalar bağlamında değişim süreçlerinin öğretmenler üzerinde stres ve baskı yaratmakta olduğunu, okul ortamı bağlamında destekleyici okul liderliğinin öğretmenlerin duygularında olumlu etkiler yaptığını, ayrıca meslektaşlarıyla dayanışma göstermelerinin de kendilerini mutlu hissettirdiğini göstermektedir.

Hargreaves (2005) öğretmenliğin teknik yeterlilik ve klinik standartlara indirgenemeyeceğinin altını çizmektedir. Öğretmenlik ve eğitimsel değişim sürecinde duyguları ele aldığı ampirik çalışma sonuçlarına göre Hargreaves öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları duygusal bağlara değer verdiklerini ve öğrencilerini duygusal, sosyal ve entelektüel bireyler olarak gördüklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin duygusal tatminleri ve öğrencilerle olan bağları yaptıkları planlama ve öğretim gibi tüm işleri olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlere dikte edilen reformların veya öğretmenlerin kendi geliştirdikleri yeniliklerin de duygularını önemli oranda etkilediğini göstermektedir.

Bu nedenle duyguların veya başka bir ifadeyle öğretmenlerin iyi oluşlarını göz ardı eden bir reform ve değişim süreci öğretmenleri en önemli boyutlarına zarar verebilir.

Gozzoli ve diğerlerinin (2015) İtalya'da öğretmen iyi oluşunu etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalarında öne çıkan bazı bulgular öğretmenlerin iyi oluşlarına ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin ülkede gerçekleştirilen eğitim reformlarının yukarıdan yapıldığını, kendilerinin karar alma süreçlerine dahil edilmediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca Eğitim Bakanlığını kendilerini teknik eleman gibi gördüğünü, kendi algılarının bu yönde olmamasına rağmen getirilen standartları karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. bu durum öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

O halde psikolojik iyi oluşu öğretmenin iş doyumunu, başkalarıyla olumlu ilişkilerini, örgüt kültüründen memnun olması, kendini kabul ettirmesi ve gelecek hedefleri gibi etkenlerle tanımlanabilir. Psikolojik iyi oluşun eğitim bağlamında farklı değişkenlerle ilişkileri gerek Türkiye (Arıcı, 2011; Cihangir-Çankaya, 2009; Doğan ve Eryılmaz, 2013 ; Kuyumcu, 2012; Recepoğlu, 2013; Telef ve diğerleri, 2013; Yeşiltepe ve Çelik, 2014; Yılmaz ve Aslan, 2013) gerekse uluslararası alanda (Collie ve diğerleri, 2015; Day ve Kington, 2008; Parker ve Martin, 2009; 2012; Pillay ve diğerleri , 2005; Van Der Doef ve Maes , 2002) eğitim reformlarının mesleki kimliğe etkileri (Hargreaves, 2005; Flores ve Day, 2006; Zembylas, 2005) gibi çeşitli araştırmalara konu olmuş ancak aktivist ve teknisyen öğretmen kimlikleri bağlamında mesleki kimlik ile psikolojik ilişkisi üzerine çalışma olmadığı görülmektedir. Sachs'ın (2001; 2003) aktivist ve teknisyen öğretmen mesleki kimlikleri sınıflaması kapsamında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ile alanyazına özgün bir katkı sunulacağı düşünülmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla öğretmen mesleki kimliğine ve öğretmen psikolojik iyi oluşu konularında yapılmış yurt dışı ve yurt içi araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Yapılmış Yurttdışı Araştırmalar

Nias'ın (1989) İngiltere'de ilkokul öğretmenleriyle görüşmeleri yoluyla yaptığı, öğrencilerin ya da dışarıdan gözlemcilerin öğretmenlerin mesleki anlamda neler yaşadıklarını, nasıl değiştiklerini ve nasıl bir kimlik oluşumu içerisinde olduklarını anlatmalarının gerçekten öğretmenlerin yaşadığı bu süreci yansıtmasının mümkün olmadığı düşüncesiyle yaptığı ve öğretmenlerin kendi anlatımlarını kullandığı araştırması da günümüz öğretmen mesleki kimliği oluşumu ve bu oluşumun nasıl izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin önemli bilgiler içermektedir.

Nias'ın araştırmasına katılan katılımcılar mesleklerinin ilk yılında aşırı yorgunluk, yetersizlik ve belirsizlik yaşarken ikinci yıllarında öğretmen ve meslektaşlarının onların yeterliliklerini ve kimliklerini de onaylamalarının ardından daha kendinden emin ve öğretmen olarak gerekli sorumlulukları yerine getirebileceklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini mesleki olarak yeterli hisseden öğretmenlerin ilerleyen süreçte başka daha iyi okullara geçmek istedikleri gerçeği okul ortamının öğretmenlerin kimlik oluşturma sürecinde önemli olduğu düşüncesini de teyit etmektedir. Ayrıca kimlik oluşum sürecinde meslektaş/grup etkisi de yine ön plana çıkmakta, öğretmenler diğer meslektaşlarıyla yaptıkları sohbetler neticesinde olmak istedikleri veya istemedikleri kimlikleri görmekte ve karar vermektedirler. Bir diğer kayda değer bulgu da öğretmenlerin çalışma sürelerine bağlı olarak oluşan kendilerini 'öğretmen' olarak tanımlama durumlarıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilk on yıllarında olanlar genel olarak 'öğretmen olma' kavramı ile 'öz benlik bilinci' kavramlarını bir arada düşünmemekte, kişisel kimliklerini öğretmen kimliğinden ayrı tutmakta ancak ikinci on yılını çalışan öğretmenlerde öğretmen olma ve öz benlik iç içe geçmiş durumda olduğu görülmektedir. Örneğin katılımcıların çoğunluğu sınıfta öğretmen olmanın kendin olmak anlamına geldiğini dile getirmektedirler.Bu bulgudan yola çıkarak mesleki

kimliğin yalnızca eğitim fakültelerinde yada göreve ilk başlanıldığı yıllarda oluştuğunu ve ya geliştiğini değil 'life cycle' yaşam döngüsü veya yaşam boyu devam eden dinamik bir oluşum olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşantı ve ortamın kimlik oluşumunda doğrudan etkili olduğu görüşü de önem kazanmaktadır. Bu araştırmaya ilişkin bir diğer önemli konu ise öğretmenlerin mesleğe ve benliklerine ilişkin algıların etkileşimle ciddi değişime uğradığı hatta bu değişimin dışa yansımasının da bu oluşumun bir parçası olduğu ve mesleki kimlik oluşumunun yansıtma yöntemiyle doğrudan öğretmenlerden dinlenilmesi önemli bir ölçme aracı olarak belirmektedir.

Nias (1989)'ın araştırmasının mesleki kimlik oluşumuna ilişkin doğrudan veya dolaylı olarak ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç ise hükümetlerin uyguladıkları eğitim politikalarına ilişkindir. Nias kitabının sonuç bölümünde doğrudan şunu dile getirmektedir: ' 1988 yılında öğretmenler hakkında yazılan hiçbir kitap son on yılda mesleği etkilemekte olan politik ve ekonomik değişiklikleri göz ardı edemez'.

Bu alanda öğretmenlerin özel yaşamları bağlamında iş yaşantılarının oluşumuna odaklanan, Jennifer Nias'ın (2002) İngiltere'de yaptığı ilkokul öğretmenlerinin özel ve iş yaşantıları ve Kathleen Casey'nin (1993) sosyal değişim için çalışan kadın öğretmenler çalışması gibi, çeşitli nitel araştırmalar yapılmıştır (Mockler, 2013). Ayrıca Hargreaves ve Goodson (1996) da öğretme duygusu, öğretmenlerin özel yaşamlarıyla mesleki yaşantıları arasındaki ilişkiyi ve mevcut sosyo-tarihsel bağlamın öğretmenlerin mesleki yaşantılarına etkilerini bulmayı amaçlayan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Harris (1995) yaptığı çalışmada öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunda diyalog ve toplumun rolünü araştırmıştır. Bir yandan mesleki kimliğin oluşumunu irdelerken diğer yandan öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar nasıl en aza indirilebilir sorusuna cevap aramıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin kendi sosyalleşme süreçlerinde önemli rol oynadıklarını, kendi mesleki gelişim süreçlerine katılabileceklerini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre günümüz öğretmen yetiştirme programları sağlıklı mesleki kimlik oluşumu için yeterli görülmemektedir ve göreve yeni başlayan öğretmenler bu uyum sürecinde desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Volkmann ve Anderson'ın (1998) görevinin birinci yılında olan kimya öğretmeninin kimlik gelişimini gözlemlemek amacıyla tuttuğu günlükler mesleki kimlik oluşumu hakkında bazı önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Bir kimya öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşumunun nasıl gerçekleştiğinin araştırıldığı çalışmada üç ikilem kullanmıştır: Birincisi insanların yetişkin gibi tavır sergilemelerini isterken kendini öğrenci gibi hissetmek; sert öğretmen olma beklentisine karşın öğrencilere şefkat gösterme hissi; üçüncüsü ise alanında uzman olma beklentisine karşın kendini yetersiz hissetmedir. Buradan yola çıkarak mesleki kimlik oluşumunun pedagojik bilgi, konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi dahil öğretimin her boyutunu içerdiğini söylemek mümkündür.

Beijaard'ın (2004) mesleki kimliği merkeze alan 22 araştırmayı incelediği çalışması konuyla yapılmış çalışmaların bir analizini ortaya koymaktadır. Beijaard ilgili çalışmaları üç kategoride incelemiştir: Odak noktasının öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumu olan araştırmalar, odak noktasının öğretmenlerin kendileriyle ilgili algıları veya araştırmacıların analizleri sonucu ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen mesleki kimliğinin özellikleri, anlatılmış veya yazılmış öğretmen hikayeleri yoluyla kimlik kavramının işlendiği çalışmalar. İlgili çalışmalar amaç, mesleki kimlik tanımları, tanıma ilişkin kavramlar, yöntem ve önemli bulgular açısından analiz edilmişlerdir.

Odak noktası öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumu olan araştırmaların özellikle öğretmen eğitimlerinin aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği sağlama açısından önemli olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Aday öğretmenlerin yaşantıları ve inanışlarının öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumu için önemli olduğu görüşü hakimdir. Bu çalışmalar ayrıca değişim hızının yüksek olduğu günümüz dünyasında öğretmen olmanın nasıl bir duygu olduğunu anlamak açısından da yol göstericidir.

Öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumuna odaklanan çalışmaların iki önemli amacı olduğu görülmüştür. Birincisi kimlik oluşum sürecini tanımlamak, ikincisi ise öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum sürecinde kişi ve çevre arasındaki belirsizliği tanımlamaktır. İlgili çalışmalar tanım açısından incelendiğinde öğretmenin mesleki kimliğinin kişisel ve mesleki yönlerin birleşimi olan devam eden bir süreç olarak tanımladıkları görülmektedir. İlgili kavramlar açısından bakıldığında ise 'benlik' ve 'yansıtma' kavramları öne çıkan kavramlardır. Yöntem açısından bakıldığında

öğretmenlerin yaşam hikayelerini konu alan açık uçlu sorulardan ürün dosyası ve günlük gibi materyallerin veri toplamak için kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında çalışmaların kullandıkları yöntem açısından farklılıklar gösterdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunu inceleyen araştırmaların önemli bulgularından bazıları şu şekildedir (Beijaard, 2004)

1. Öğretmen adayları farklı gelişimsel aşamalar izleyebilirler, ancak aynı mesleki kimlik düzeyine ulaşabilirler.
2. Öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumu başkalarını etkileme becerisi, öğretmenlik bilgisi, insan ilişkileri ve konu alanı bilgisi gibi bir çok bilgi kaynağını kapsayan bir süreçtir.
3. Öğretmenin mesleki kimlliği oluşumu öğretmenlerin uyum sağlamak zorunda kaldıkları roller ve beklentiler bağlamında bir mücadele olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenin mesleki kimliğinin özellikleri olan araştırmaların amaçları ele alındığında öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerinin boyutlarının algılanması tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin güçlü kimliğe sahip olmalarının işten ayrılma eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tanım açısından bakıldığında öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerini mesleklerinin gereken özellikleri ve kendi rolleri bağlamında tanımladıkları görülmüştür. Bulgular incelendiğinde, araştırmaların ortak bir öğretmen mesleki kimliği algısı bulunmamaktadır Mesleki kimliği temsil eden hikayeler açısından ilgili araştırmalar incelendiğinde, son yirmi yılda hikayelerin kullanıldığı, öğretmen mesleki kimliğinin hikayeler yoluyla oluşturğu görüşü önem kazanmaktadır.

İlgili kavramlar kısmında ‘değişen benlikler’ görülmektedir. Yöntem olarak hikayeler kullanılmıştır. Beijaard (2004) bu araştırmanın sonucunda öğretmenin mesleki kimliğinin öğretmenlerin tecrübelerinin yorumlanması ve yeniden yorumlanmasının devam eden bir süreci olduğunun, hem birey hem de çevreyle ilişkili olduğunun, alt kimlikler içerdiğinin, öğretmenin mesleki kimlik oluşumunda aktif bir ajan olması gerektiğinin altını çizmektedir.

Korthagen (2004) öğretmen eğitimine ilişkin yaptığı araştırmasında iki soruyu tartışmıştır: iyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir? insanların iyi öğretmen olmaları için nasıl yardımcı olabiliriz? Mesleki kimlik oluşumunun öğretmenin eğitim

hayatından başladığı ve mesleki kimlik farkındalılığının kimlik oluşumunun erken aşamalarında oluşturulması gerektiği varsayımı bu çalışmayla da desteklenmektedir.

Bolivar ve Domingo (2006) İspanya'da ortaokul eğitimindeki problemleri ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimliğinde ortaya çıkan krize olan etkilerini bazı eğitim reformları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma beş erkek beş kadın öğretmenler biyografik hikaye görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Son 20 yılda İspanya'da özellikler (12-16 yaş arası) ortaöğretim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. Zorunlu eğitim süresi uzatılmış, daha önce zorunlu olmayan ortaöğretim sonrası mesleki ve akademik öğretime hazırlayan lise türü yerini kesintisiz zorunlu eğitime bırakmıştır.

Yapılan köklü değişiklik daha önce zorunlu olmayan bu iki okul türündeki öğretmenlerin zorunlu eğitime dahil edilmesine neden olmuştur. öğretmenler daha farklı beklentideki öğrencilerle karşılaşmışlardır. Otorite ve toplumun öğretmenlerden beklentileri bu çerçevede değişmiş ve bu durum öğretmenlerin kimlik karmaşası yaşamalarına neden olmuştur. Bu kimlik karmaşasına çözüm olarak yeniden öğretmenlerin mesleki kimlik yapılandırması gereksinimi vurgulanmıştır. Otoritenin sistemi öğretmenlere dikte etmesi öğretmenleri profesyonellikten uzaklaştırmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı böyle bir mesleki kimlik bunalımının çözüme kavuşturulması için öğretmenlerin sosyal algılarına ve hikayelerine değinilmelidir. Bolivar ve Domingo (2006) hizmet içi eğitimin bu kimlik bunalımının çözülmesine ve yeniden mesleki kimlik oluşumuna yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Yeni öğretmen kimliklerini şekillendiren ve yeniden şekillendiren çevreler başlıklı çalışmalarında *Flores ve Day (2006)* mesleklerinin ilk iki yıllarındaki 14 öğretmenin farklı okul ortamlarında kişisel, meseleki ve ortamsal etkenler arasındaki etkileşimle mesleki kimliklerinin nasıl şekillendiğini incelemişlerdir.

Toplanan veriler kimliğin oluşumu, yıkımı ve yeniden oluşumunda üç önemli etkeni ortaya koymaktadır. Birincisi öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki eski tecrübeleri, ikincisi özellikle neden öğretmen olmak istediklerine de değinen ilk öğretmenlik mesleği eğitimi ve ilk staj deneyimi, üçüncüsü ise sınıf tecrübesi, okul kültürü ve liderlik ve onların kimlik oluşumuna etkileri bağlamında öğretmenlik yaptıkları

çevrelerdir. Bu arştırma bulgularına göre ilk etken olan öğretmenlerin öğrencilik yılları tecrübeleri şuanki öğretmenli tecrübelerini ve bakış açılarını etkilemektedir. Katılımcı öğretmenlerin ilkokul,ortaokul ve lise yıllarında karşılaştıkları öğretmenler onlar için olumlu ve olumsuz modeller oluşturmaktadır. İkinci etken olan ilk öğretmenlik eğitimi ve stajı açısından yapılan değerlendirmede katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenliği ilk tercihleri olarak seçmedikleri görülmüştür.

Bu nedenle katılımcılar üç gruba ayrılmışlardır: birinci grup öğretmenliği garanti, güvenilir meslek olduğu için seçenler, ikinci grup seçimleri için şans ya da kader gibi ifadeleri kullananlar, üçüncü grup ise kendi istekleriyle öğretmenlik mesleğini seçenler. Katılımcı öğretmenlerin bir çoğu ilk staj deneyimlerini yorucu, stresli ve çok çabuk bulmaktadırlar. Öğrencilikten öğretmenliğe hızlı geçiş de inanış ve uygulamaların uyuşmazlığına neden olmuştur. Bu nedenle danışmanlarını model alarak duruma 'stratejik uyum' sağlamışlardır. Öğrencilerle ilgilenme, onları önemseme konusu da katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer hususdur. Mesleği kendi isteğiyle seçen katılımcılar ilk staj deneyimlerini çok olumlu bulmaktadırlar.

Öğretmenlik yapılan çevre açısından bakıldığında ise öğretmenlerin ilk staj tecrübelerinin ardında geliştirdikleri öz güven, olumlu tutumların yerini beklenmedik daha zorlu görevlere ve yeterince deslenmeme hissine götürmektedir. Bu durum kimlik karmaşasına yol açmaktadır. Ancak katılımcılar tecrübe yoluyla karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmayı öğrendiklerini ifade etmekte hatta öğrencilerden çok şey öğrendiklerini belirtmektedirler. Her nekadar esneklik, çeşitlilik gibi kavramlar yeni öğretmenler için önem taşısa da öğrencilerle başa çıkmakta zorlandıklarını da ifade etmektedirler. Genel olarak tüm öğretmenler öğretmenliğin sorumluluklarını çalışma ortamları sayesinde öğrendiklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu kendi değerleriyle uyuşmasa bile okul kültürüne, normlarına ve değerlerine 'staratejik uyum' sağladıklarını belirtmektedirler. Bu durum mesleki anlamda olumsuz sonuşlar doğurabilmektedir. Katılımcılarda yalnızca dört tanesi bu yaklaşıma katılmadıklarını, isteklerini korudukalrını belirtmişlerdir.

Bu çalışma çalışma ortamının çevresel etkileri ve kişisel hikayeler arasında güçlü bir etkileşim olduğunu altını çizmektedir. İşbirliği kültürünün olduğu ortamlarda öğretmenler olumlu kimlik özellikleri geliştirme eğilimdedirler. Bu çalışmada öğretmen mesleki kimliğinin oluşumu ağırlıklı olarak mesleğin ilk yıllarında

gerçekleştiği ancak daha sonra olumsuz okul kültürünün ve çevresinin etkisiyle değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin öz geçmiş, hizmet öncesi eğitim ve okul kültürüne göre oluşmakta, dağılmakta ve sonra yeniden oluşmaktadır. Buradan hareketle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarını çalışma ortamları ve kişisel geçmişleri yansıtmayı tecrübe etmeleri önerilmektedir.

Shepens, Aelterman ve Vlerick'in (2009) lisans eğitimleri devam eden öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumuyla ilgili yaptıkları çalışma 'öğretmen olarak doğulur mu?' yoksa 'sonradan öğretmen olunur mu?' soruları bağlamında kimlik oluşumunu incelemiştir. Araştırma üç unsurun mesleki kimlik oluşumuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Belçika'da eğitim fakültelerinden henüz mezun olmuş yeni öğretmenlerdir. Bu araştırma üç önemli etkenin öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumuna etkilerini nicel yöntemle bulmaya çalışmıştır. İlgili etkenlerden birisi yeni mezunların demografik özellikleri, kişilik özellikleri, ve onların öğretmenlik eğitimine girdiklerindeki motivasyonları, ikincisi öğretmen eğitimi esnasında aldıkları destek, üçüncüsü ise öğretmen eğitimi formu ve öğrencilerin başarmaları beklenen temel yeterlilikler bağlamında öğretmen eğitimi ortamlarıdır. Araştırmacılar mesleki kimliğin tanımının belirsiz olması nedeniyle onu tanımlamak için mesleki özellikleri kullanmışlardır.

Araştırma bulguları öğretmen eğitiminin türünün mesleki kimlik göstergeleri olarak belirlenen öz-etkililik, iş doyumu ve mesleki uyum üzerinde önemli rol oynadığını ancak en önemli gösterge öğretmen adaylarının ne oranda kendilerini mesleğe hazı hissettikleri olduğudur. Kendilerini hazır hissetmelerinin yanısıra fakülte ve danışman desteği de önemli görülmektedir. Başka bir bulgu ise kişilik ve çevrenin mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğudur

Lamote ve Engels (2010) gerçekleştirdikleri 'Üniversite Eğitimleri Devam eden Öğretmen Adyalarının Mesleki Kimlik Gelişimi' başlıklı araştırmada öğretmen adayarının öğretmenlik eğitimi esnasında mesleki gelişimlerini izlemişlerdir. Üç yıllık fakülte eğitimi almakta olan katılımcıların birinci, ikinci ve üçüncü yılın sonunda anketler doldurmaları istenmiştir. Anketlerde öğretmen mesleki kimliği dört boyutu açısından incelenmiştir : işe bağlılık, mesleki uyum, görev uyumu ve etkililik.

İlk yılın ilk beş ayında katılımcılar daha çok öğrenci merkezli görüş geliştirdileri, sınıf stajı neticesinde ise değişiklik gözlenmiş, katılımcıların sınıf düzenine

odaklandıkları, etkililik düzeyinin düştüğü görülmüştür. Okul stajı yapan öğrencilerin staja gitmemiş öğrencilere kıyasla daha gerçekci öğrenme ve öğretme görüşü geliştirdikleri görülmüştür. Bu araştırmada öğretmen mesleki kimliği ile ilgili bir diğer önemli farklılığın cinsiyete bağlı olduğu, erkek öğretmenlerin sınıfta disipline daha çok önem verdikleri, kadın öğretmenlerin ise daha çok öğrencilerle ilgilenmeye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın önemli bulgularından birisi eğitim ortamı anlamında yeni bir grup üyesi olmanın ve o grup vasıtasıyla belli değerler, teoriler tutum ve tavırlara maruz kalmanın öğretmen adaylarının kendilerini nasıl geleceğin öğretmenleri olarak algıladıklarını etkilemiş olabileceğini göstermesidir. Altı çizilmesi gereken önemli detaylardan bir diğeri ise yukarıda belirtilmiş olan dört boyutun doğrusal bir sıra izlemediğinin gözlemlenmesidir (Lamote ve Engels, 2010).

Hong (2010)'un Amerika'da mesleğe henüz başlamamış ve yeni başlamış öğretmenlerin mesleki kimliği ve onun meslekten ayrılmayla olan ilişkisini araştırdığı çalışması da mesleki kimliğin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında ve karar verme aşamalarında ne denli önemli bir rol oynadığına ilişkin önemli bulgular içermektedir. Hem nitel hem nicel yaklaşımların kullanıldığı ve ayrıca sektörler arası desenin kullanıldığı araştırmada güneydoğu Amerika'da bir eğitim fakültesinde eğitim görmekte veya yeni mezun olmuş katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları mesleği bırakan öğretmenlerin, diğer gruptakilere göre daha düşük işe bağlılık, daha düşük etkililik görüşü, daha çok tükenmişlik ve güç/iktidar ilişkilerinde daha olumsuz algıya sahip olduklarını göstermekte, staj yapmamış hizmetöncesi-öğretmenlerin ise staj yapmış olanlara kıyasla daha az tükenmişlik hissi yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırma bulguları mevcut alanyazınla paralellik göstermekte ve ayrıca öğretim sürecindeki farklı aşamalardaki öğretmenlerin detaylı tanımlayıcı açıklamalar sunarak alanyazına katkı sağlamakta ve ileriki araştırmalar için de anlamlı sorular sunmaktadır.

Mesleği bırakan öğretmenlerin pedagojik ve duygusal nedenlerden dolayı işten ayrılmaları, henüz eğitimi devam eden öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları ve ardından görüşlerindeki değişiklikler teori ve pratik arasında ciddi bir uçurum olduğuna ilişkin ipuçları vermekte, mesleki kimliğin oluşumunun henüz eğitim esnasında başlaması ve devan eden dinamik bir süreç olduğu düşüncesi de

geçerliliğini bu araştırma bulguları vasıtasıyla da korumakta, ancak bu konuda daha fazla araştırma yapılması gereksinimini de göstermektedir.

Cohen (2010)'in Amerika'da öğretmenlerin konuşma yoluyla mesleki kimliği tartışması üzerinden yaptığı çalışmada, dolaylı olarak öğretmen mesleki kimlik oluşumunda politikaların önemli rol oynadığını göstermektedir. Öğretmen mesleki kimliğinin tanınamamasının ciddi belirsizlikler doğuracağını ve öğretmenlerin işe bağlılık oranını düşüreceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kamu eğitiminde çok az söz hakkına sahip olmakla birlikte eğitim politikalarında önemli paydaşlar olarak görülmemeleri de ayrı bir tartışma konusudur ve sağlıklı bir mesleki tanınırlık ve gelişim için öğretmenler politika oluşumunda söz sahibi olabilmelidirler.

Hsieh (2010) 'öğretmen mesleki kimliğinin keşfi' başlıklı doktora tezi çalışmasında ajan, otorite ve söylemler bağlamında mesleğinin henüz başlarında olan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin nasıl oluşturduğunu araştırmıştır. Araştırma bulguları mesleğinin henüz başlarında olan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşmasında üç önemli etken olduğunu ortaya koymuştur. Birinci etken ilgili öğretmenlerin öğrenciyken veya öğretmenliğe başlamadan önceki kişisel tecrübeleri, ikincisi konu alanı, müfredat, öğretim planlaması ve sınıf odaklı hedefler gibi tecrübe bazlı ve sınıfla ilgili etkenler, üçüncüsü ise öğretme ve öğrenmeyle ilgili dışsal söylemlerdir. Dışsal söylemler kastedilen teori, politika, öğretmenlerin bulundukları ortamlar ve meslektaş ve staj danışmanı modellerinden gelen söylemlerdir. Araştırma bulgularına göre bireysel etkenlerden etkilenerek mesleki kimliğini oluşturan öğretmenler birey-odaklı, sınıf ortamından etkilenenler sınıf-odaklı, dışsal söylemlerden etkilenenler ve bu söylemleri kendi uygulamalarıyla değiştirebileceğini düşünenler ise diyalojik-odaklı olarak adlandırılmışlardır. Öğretmen olarak seçimlerinin altını çizen gerek sınıf tecrübesi gerek de düşüncelerini dile getiren tek grup diyalojik odaklı grup olmuştur. Araştırma öğretmenlik mesleğine profesyonel bakmayı, diyalojik odaklı bakış açısını desteklemek için öğretmen eğitim programlarına yatırım yapılmasını, okullar ve üniversiteler arasında daha geniş çaplı işbirliklerinin yapılmasını önermektedir. Bu çalışma gelecek araştırmalar için öğretmenlik mesleğinin ilk yılları ve mesleki kimlik oluşumu ilişkisinin ve daha uzun süreli mesleki kimlik oluşum sürecinin daha detaylı araştırılmasını da önermektedir.

Bukor ‘un (2011) Toronto Üniversitesi’nde hazırladığı doktora tezi öğretmenin mesleki kimliğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin mesleki kimliklerine bütüncül bakış sağlamış, mesleki kimliğin oluşumuyla ilgili iki önemli özelliği ortaya koymuştur. Bu süreçler öğretmenlerin kişisel ve mesleki tecrübeleri ve bilinçli ve içgüdüsel düşünce süreçleridir. Araştırma dört İngilizce öğretmeninin inanış, algı ve mesleki kimlik gelişimlerinde önemli kişisel, mesleki ve eğitimsel tecrübelerinin etkilerine dair yorumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenin mesleki kimliğinin kişinin kişisel özgeçmişinde fazlasıyla var olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların aile çevrelerinde ortaya çıkan inanışları, algı ve yorumlamaların onların okul yaşantıları, kariyer seçimleri, öğretimsel uygulamaları, öğretim felsefesi ve öğretmen mesleki kimliğini büyük oranda etkilediğini göstermektedir. Bu çalışma öğretmenin mesleki kimliğine bütüncül bir bakış açısı kazanmak için öğretmenlerin kişisel yaşamlarının incelenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Thomas ve Beauchamp (2011), metaforlar yoluyla yeni öğretmenlerin mesleki kimliklerini anlamayı konu edinen araştırmalarında aday öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmada daha fazla ve farklı şekilllerde desteğe gerek duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce kendilerini bir öğretmen olarak bir metaforla ifade etmeleri istenmiş ve alınan cevapların öğrencilere destek olan, onlarla ilgilenen ‘bir gemi kaptanı’, ‘askı’ gibi metaforlarla açıkladıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin göreve başladıkları birinci yılın sonunda kendilerini zorlu, değişimle ve beklenmedik durumlarla yüzleşen, daha çok ayakta kalmayı çağrıştıran ‘Titanik gemisinden hayatta kalan’ ve ‘alıştırma tekerleğinde bir deney faresi’ gibi metaforlarla tanımlamışlardır (Thomas ve Beauchamp, 2011). Buna göre öğretmen adaylarının mevcut ve ileride yaşayacakları süreçler ve mesleki gelişim aşamaları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaları ve farkındalık geliştirmeleri gerektiği düşünülebilir.

Mockler (2011) yaşam öyküsü metodunu kullandığı araştırmasında öğretmen mesleki kimliğinin oluşmasında üç önemli alan sıralamaktadır: *mesleki, kişisel ve siyasi alanlar*. Araştırma bulgularına göre bu üç alan da öğretmen mesleki kimliğini yapılandırmaktadır. Kişisel tecrübe alanı insanların eylem ve kararlarını etkileyebilen kişisel öz geçmiş, aile yaşamı, köken ve cinsiyet dahil mesleki ortamlar dışındaki öğretmen yaşamının diğer boyutlarını kapsamaktadır. Araştırma

bulgularına göre, kişisel tecrübe alanı özellikle mesleğe giriş ve öğretmenlik kariyeri üzerinde belirgin bir şekilde etkili olmaktadır. Cinsiyet ve etnik kökenin de yine mesleğe atılma ve kariyer oluşumunda önemli değişken olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcılardan bazıları, örneğin, öğretmenlik mesleğinin 'kızlar için ideal meslek' olduğu kanısından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise etnik kökenlerinin mesleği seçmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Mockler'ın (2011) incelediği bir diğer alan olan mesleki ortam/çevre alanı ise üniversite eğitimi, meslekle uyum okul ve sistem bağlamı ve içinde bulundukları kültür dahil olmak üzere öğretmenlerin öğretmen olarak yaşamlarıyla ilişkilendirdiği boyutları içermektedir. Araştırma bulgularına göre yukarıda belirtilen üç alandan öğretmen mesleki kimliğini etkileyen en önemli alanın mesleki ortam alanı olduğu görülmektedir. Özellikle mesleğin ilk üç-beş yılı mesleğe uyum aşamasında son derece belirgin bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları belirli okulların kültürlerinin de kimlik oluşumunda etkili olduğu araştırma verilerine göre görülmektedir. Bazı katılımcılara göre, okullarındaki önde gelen bazı kişilerin beklenmedik anlarda öğretmenlerin beceri ve ilgi alanlarını destekledikleri ve gösterdikleri liderlik ve danışmanlık vasfıyla ilgili öğretmenin mesleki kimliğinin oluşmasında önemli rol oynayabilmektedir.

Mockler'ın (2011) ifade ettiği üçüncü alan ise dışsal politik çevredir. Dışsal politik çevre eğitim ve öğretmenleri saran söylemler eğitimin işlevini sürdürdüğü politika çevreleri gibi eğitim alanı dışında olan ancak eğitimi etkileyen ve ona bir çerçeve çizen dış boyutları içermektedir. Araştırma bulgularına göre politik çevrenin öğretmen mesleki kimliği üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Bazı katılımcılar toplum veya medyada yaratılan algıları tamamen dışsal olarak tanımlarken bazıları oluşturulan yargıların hayal kırıklıklarına yol açtığını ve etkilendiklerini, kayıtsız kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu üç alanın öğretmen mesleki kimliği oluşumunda bir birlerinden etkilenmektedirler. Ayrıca kimlik oluşumu kadameli ya da sıralı bir sistem izlememekte, koşullara bağlı olarak bu üç alanın etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma bulguları yalnızca 'ne yapılması 'gerektiğine değil 'ne tür bir öğretmen olunabileceği'ne de odaklanan gelişim tecrübeleri ve mesleki öğrenme dışında da gelişebileceğini göstermektedir (Mockler, 2011).

Beltman ve diğerlerinin (2015) henüz göreve başlamamış öğretmenlerin mesleki kimlik algısı üzerine yaptığı çalışma mesleki kimlik oluşumunun başladığına dair

ipuçları vermektedir. Çalışmaya dahil edilmiş öğretmen adaylarının çizimler yoluyla mesleğe ilişkin algılarını anlatmaları istenmiştir. Öğretmen adayları geleceğe ilişkin kaygılar taşımamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin mesleki kimliklerinin değişken olması ve tecrübeler yoluyla şekillendiği gerçeği bu öğretmenlerin farkında olması gereken hususlardan bazılarıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri ve okullardaki danışman öğretmenler aday öğretmenleri öğretmenliğin karmaşık doğasıyla karşılaştıklarında yeterince destekleyebilmelidirler.

Yukarıda yer verilen araştırmalar ve Lamote ve Engels 'in (2010) araştırıması göz önüne alındığında, mesleki kimlik oluşumunun özellikle henüz öğretmenlerin eğitim aşamasında başladığı, çeşitli etkenlerden etkilendiği, öğretim tecrübesinin-staj olsa bile- kimlik oluşumunda önemli değişikliklere yol açtığı ve ayrıca hangi boyuttan incelenirse incelensin mesleki kimlik oluşumunun lineer bir sıra izlemediği, durum ve koşullara, ortama ve karşılaşılan sorunlara göre ilgili boyutun ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla tüm araştırmalar mesleki kimlik oluşumunun dinamik ve süregelen bir olgu oluşu düşüncesini desteklemektedirler (Beijaard, 2004; Lamote ve Engels, 2010)

2.2. Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye'de öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Esen'in (2004) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal ve mesleki kimliklerini ortaya koymak için yaptığı çalışma Türkiye'de öğretmenin mesleki kimlik algısına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Araştırma bulguları katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin tecrübe yoluyla öğrenildiğini, aldıkları üniversite eğitiminin yeterli olmadığını düşünmekte olduklarını göstermektedir. Ayrıca ilgili öğretmenler, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal ve içsel 'kutsal' boyutuna rağmen düşük ücret, düşük statü politikaları ve karar alma süreçlerine katılmalarına izin verilmemesi rol ve kimlik çatışması yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Yaşar ve diğerlerinin (2013) öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine başvurdukları çalışmaları öğretmenin mesleki kimliği oluşumu üzerine Türkiye'de yapılmış sınırlı sayıdaki araştırmalardan birisidir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları mesleki kimliklerinin oluşumunu en çok etkileyen nedenleri sıralamışlar, en çok etkileyen unsurlar sırasıyla kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve son olarak staj olarak ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerden mesleki kimlik oluşumunu en çok etkileyen üniversite dersleri sorulduğunda verdikleri cevap staj uygulaması olmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının veya yeni öğretmenlerin mesleki kimliği kişisel kimlikleriyle fazlasıyla özdeşleştirdikleri söylenebilir. Dahası öğretmen mesleki kimliğine ilişkin yeterli farkındalıkları olmadığı da görülmektedir. Araştırmada katılımcılara sorulan bir diğer soru olan 'kendiniz ne zaman öğretmen gibi hissetmeye başladınız' sorusuna verilen cevaplar staj uygulamasının olduğu üçüncü sınıftan itibaren olmuştur. Bu cevaptan yola çıkarak katılımcıların ilk tecrübelerinin mesleki kimliğe ilişkin bazı çelişkilerinin ortaya çıkmaya başladığını, mesleğe ilişkin gözlemlerin belirdiği söylenebilir. Bu çalışmada çelişkili olan konu yurtdışında yapılan araştırmalarda gözlenmeyen ya da çok az gözlenen öğretmenliğin doğuştan gelen özelliklerle oluştuğu görüşüdür. Alanyazında büyük önem ve yer verilen çevre etkeninin neredeyse konu edilmediği görülmektedir.

Yaşar ve diğerlerinin (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen mesleki kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenleri ve onların bu etkenleri nasıl yorumladıklarını betimlemeyi amaçlayan çalışmalarında katılımcılar dördüncü sınıfta staj uygulamasının kendileri için dönüm noktası olduğunu vurgulamışlardır. Bulgulardan hareketle katılımcıların öğretmen mesleki kimliklerinin üniversite yaşamlarından önceki eğitim yaşamlarında başladıkları görülmektedir. Tüm katılımcılar kendilerini etkileyen model bir öğretmenlerinin onları bu mesleği tercih etmeye yönelttiğini vurgulamışlardır. Diğer etkenler ise arkadaşlar ve aile çevresidir. Mesleğin toplumsal statüsü ve okul öncesi öğretmenliğinden daha kolay meslek edinme nedenleri de bu mesleği tercih etme nedenleri arasındadır. Mesleğe ilişkin olumlu tutumlar mesleki kimliğin oluşmasında olumlu olarak görülmektedir. Lisans eğitim süreci de mesleki kimliğin oluşumunda önemli etkenlerdir. Öğretim elemanlarının model alınması, alınan dersler, aile ve çevre etkisi ve en önemli etken olarak staj uygulaması ön plana çıkmaktadır. Staj uygulamasında katılımcılara öğretmen olarak hitap edilmesi kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini sağlayan en önemli etken olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın özellikle öğretmen eğitim programları açısından alana katkı sunması öngörülmüştür.

Öğretmenin mesleki kimliği alanında yapılan çalışmalardan birisi de Özbaş'ın (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelediği çalışmasıdır. Araştırmada metafor analizi yoluyla görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğunun 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Bu durum çalışmayı alanda ağırlıklı olarak aday veya yeni öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalardan ayırmaktadır. Metafor içeriklerine bakıldığında birinci metafor için 'kaşif' , 'kaptan', lider gibi metaforların içeriklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu tabloya göre kadın öğretmenler sosyal bilgiler öğretmenlerini rehber, besleyici ve aktarıcı olarak görürken erkek öğretmenler rehber, toplumu geliştiren ve bilgi aktarıcı olarak görmektedirler.

Koçak ve diğerlerinin (2012) öğretmen adaylarının kimlik işlevlerini ve eğitim inançlarını inceledikleri araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin oldukça gelişmiş olduğu öne sürülmektedir. Günümüz öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefesi anlayışında oldukları fakat gelecekle ilgili kaygı taşımadıkları görülmektedir. Yurtdışında yapılmış ilgili çalışmalar göz önüne alındığında öğretmen adayları ideal meslek algılarını oluşturmuş ancak tecrübe yaşamadıkları için mevcut düşünce ve bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Dönmez'in (2008) 'Türkiye'de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme başlıklı' yüksek lisans tezi çalışması hızla değişen günümüz dünyasında politikalar bağlamında Türkiye'de değişen koşulların öğretmen rolleri ve kimlikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 1980 sonrası hız kazanan neo-liberal politikalar toplumun öğretmenden beklentilerini ve öğretmenin mesleki kimliğini değiştirdiğini göstermektedir. Genç öğretmenler ve kıdemli öğretmenler penceresinden yapılan değerlendirmeye göre genç öğretmenlerin önceden planlanmış hazır müfredat uygulamalarını, tecrübeli öğretmenleri ise öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği etkinlikleri sınıf etkililiği olarak öne sürmektedirler. Tecrübeli öğretmenlerin eğitimin sosyal yaşantıyla olan bağlarını da özellikle vurguladıkları görülmektedir. Genel anlamda bu çalışmada eğitimde 1980 sonrası yoğunlaşan neoliberal politikaların öğretmenlerin kimlik oluşumunu derinden etkilemiş olduğu belirtilmektedir.

Oruç'un (2013) stajer bir öğretmenin anlatımları üzerinden öğretmenin mesleki kimliğinin nasıl oluştuğunu araştırmıştır. Yansıtıcı günlük yazımı yoluyla veri toplanmıştır. Nitel yöntemle yapılan çalışmanın bulguları öğretmenin mesleki kimliğinin çalışma ortamı, tecrübe ve staj tecrübeleri yoluyla şekillendiği görülmektedir.

Tezgiden Cakcak'ın (2015) öğretmen eğitiminde dönüşümcü entelektüel öğretmen kimliğinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara ne oranda yer verildiğine ilişkin doktora tez çalışmasının sonuçlarına göre araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesinde ve YÖK yönergelerinde kimlik gelişimi, öğretmenlerin dönüşümcü, başka bir ifadeyle aktivist kimlik geliştirmelerine yönelik eğitim veya yaklaşımlar bulunmamaktadır.

Türkiye 'de yapılmış öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin tez çalışmaları tarandığında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yurtdışında yapılmış çalışmalarla kıyaslandığında çalışma alanı olarak da farklılık göstermektedir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 'mesleki kimlik' öğretmen mesleki kimliği' anahtar kelimeleriyle yapılan araştırma sonuçlarında sadece beş tez görüntülenmekte, Dönmez'in (2008) yüksek lisans, Esen'in (2004) ve Tezgiden Çakçak (2015) doktora tezleri dışındakilerin (Sayar, 2014; Bozoglan, 2014; Yavuz, 2010) özellikle İngilizce öğretmenliği alanında İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliğine ilişkin yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerin ikisi yüksek lisans (Yavuz, 2010; Sayar, 2014), diğer ikisi (Bozoglan, 2014; Tezgiden Cakcak, 2015) doktora tezidir.

2.3.Öğretmenin Psikolojik İyi Oluşu ile İlgili Çalışmalar

Flores ve Day'in (2002) araştırma bulguları daha işbirlikçi bir ortamda çalışan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumlu duygular beslediklerini, okul ortamında meydana gelen değişikliklerin olumlu ya da olumsuz öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve kimliklerini etkilediğini göstermektedir.

Hargreaves (2005) çalışmasında öğretmenliğin teknik yeterlilik ve klinik standartlara indirgenemeyeceğinin altını çizmektedir. Öğretmenlik ve eğitimsel değişim sürecinde duyguları ele aldığı ampirik çalışma sonuçlarına göre Hargreaves öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları duygusal bağlara değer verdiklerini ve öğrencilerini duygusal, sosyal ve entelektüel bireyler olarak gördüklerini ifade

etmektedir. Öğretmenlerin duygusal tatminleri ve öğrencilerle olan bağları yaptıkları planlama ve öğretim gibi tüm işleri olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlere dikte edilen reformların veya öğretmenlerin kendi geliştirdikleri yeniliklerin de duygularını önemli oranda etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle duyguların veya başka bir ifadeyle öğretmenlerin iyi oluşlarını göz ardı eden bir reform ve değişim süreci öğretmenleri en önemli boyutlarına zarar verebilir.

Gu ve Day'in (2006) duygusal tecrübeler bağlamında değişim ve zorluklara öğretmen direncini konu alan araştırması öğretmenliğin duygusal boyutuna ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Araştırma sonuçları dışsal politikalar bağlamında değişim süreçlerinin öğretmenler üzerinde stres ve baskı yaratmakta olduğunu, okul ortamı bağlamında destekleyici okul liderliğinin öğretmenlerin duygularında olumlu etkiler yaptığını, ayrıca meslektaşlarıyla dayanışma göstermelerinin de kendilerini mutlu hissettirdiğini göstermektedir.

Hong'un (2010) Amerika'da göreve yeni başlamış öğretmenlerin katılımıyla yaptığı çalışmasında öğretmen mesleki kimliği ve duygusal çöküntü nedeniyle mesleği bırakma ilişkisine değinmiştir. Araştırma sonuçlarına göre henüz kariyerinin başında olan öğretmenlerin mesleği bırakmalarının en büyük nedeni mesleki yaşamlarında duygusal çöküntü yaşamalarıdır.

Gozzoli ve diğerlerinin (2015) öğretmen iyi oluşunu etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalarında öne çıkan bazı bulgular öğretmenlerin iyi oluşlarına ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin ülkede gerçekleştirilen eğitim reformlarının yukarıdan yapıldığını, kendilerinin karar alma süreçlerine dahil edilmediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca eğitim bakanlığını kendilerini teknik eleman gibi gördüğünü, kendi algılarının bu yönde olmamasına rağmen getirilen standartları karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

2.3. İlgili Araştırmaların Özeti

Öğretmen mesleki kimliği üzerine yapılmış araştırmalar farklı boyutlardan mesleki kimlik oluşumuna yaklaşmakta ve etkenleri ortaya çıkartmaya çalışmaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğunun henüz eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının veya göreve yeni başlamış öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna

(Aelterman ve Vlerick, 2009; Beijaard, 2004; Beltman ve diğerleri, 2015; Flores ve Day, 2006; Hong, 2010; Korthagen, 2004; Schepens, Lamote ve Engels, 2010; Thomas ve Beauchamp, 2011; Volkmann ve Anderson, 1998) odaklandığı görülmektedir. Bunların yanısıra eğitim reformları ve öğretmen mesleki kimliği ilişkisini inceleyen araştırmalar (Bolivar ve Domingo, 2006; Cohen, 2010; Korthagen, 2004; Day ve Kington, 2007 Hong, 2010; Hsiesh, 2010; McDougal, 2010; Mockler, 2011; Nias, 1989) da dikkat çekmektedir. Ancak öğretmen mesleki kimliği ile psikolojik iyi oluşu ele alan çalışmalar bulunmamaktadır. Uluslar arası alanyazındaki araştırmalarla ilgili dikkat çeken diğer bir konu ise araştırmaların büyük çoğunluğunun son yıllarda yapılış olmasıdır. Bu durum öğretmen mesleki kimliğine ilişkin çalışmaların son onbeş yılda önem kazandığını, bu konuya ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun göstergesi olabilir.

Ayrıca ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmen mesleki kimliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. çalışmaların çoğunluğu öğretmenlerin branş bağlamında geliştirdikleri mesleki kimliklerine (Bozoglan, 2014; Esen, 2014; Özbaş, 2012; Sayar, 2014; Yavuz, 2010), bazı araştırmalar (Koçak ve diğerleri, 2012; Oruç, 2013; Yaşar ve diğerleri, 2011) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kimlik oluşumlarına, az sayıda araştırma (Dönmez, 2008; Tezgiden Çakçak, 2015; Yıldız, 2014) ise politik gelişmeler ve eğitim reformları ile öğretmen mesleki kimliklerine odaklanmaktadır. Yerli alanyazında da öğretmen mesleki kimliği ile psikolojik iyi oluş ilişkisini ele alan çalışma bulunmamaktadır.

Psikolojik iyi oluşun eğitim bağlamında farklı değişkenlerle ilişkileri gerek Türkiye (Arıcı, 2011; Cihangir-Çankaya, 2009; Doğan ve Eryılmaz, 2013; Kuyumcu, 2012; Recepoğlu, 2013; Telef ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve Aslan, 2013; Yeşiltepe ve Çelik, 2014) gerekse uluslararası alanda (Collie ve diğerleri, 2015; Day ve Kington, 2008; Parker ve Martin, 2009; Parker ve diğerleri, 2012; Pillay ve diğerleri , 2005; Van Der Doef ve Maes, 2002) eğitim reformlarının mesleki kimliğe etkileri (Flores ve Day, 2006; Hargreaves, 2005; Zembylas, 2005) gibi çeşitli araştırmalara konu olmuş ancak ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ öğretmen kimlikleri bağlamında mesleki kimlik ile psikolojik ilişkisi üzerine ulusal ve uluslararası çalışma olmadığı görülmektedir.Bu nedenle bu araştırmanın uluslar arası ve ulusal alan yazına yeni bulgular sunarak gelecek araştırmalar için kaynak oluşturacağı varsayılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yöntemine, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının uygulanışına, verilerin işlenmesine ve çözümlenmesine, araştırmanın iç ve dış geçerliliğine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, tekli ve ilişkisel tarama modelleri ile desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte veya şuanda var olan durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Tekli tarama modelleri değişkenlerin tek tek tür veya miktar olarak oluşumlarını belirlemek amacıyla, ilişkisel tarama ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Karasar, 2014). Bu araştırmada tekil tarama modeli ile kamu ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin mesleki kimlik türlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile kamu ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin mesleki kimlik türleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri

Araştırmanın evrenini, Zonguldak ili merkez ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 17 kamu ortaöğretim kurumunda görev yapan 693 öğretmen oluşturmaktadır (Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016). Araştırmanın hedef evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Balcı'nın (2013) önerdiği "Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Örneklem büyüklükleri' tablosu esas alınmıştır. Buna göre, 693 kişilik bir evreni %95 güven düzeyinde 277 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde basit tesadüfi örneklem seçimi yapılmıştır. Basit tesadüfi örneklem örnekleme evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları, yansızlık kuralının uygulanabildiği örnekleme türüdür (Karasar, 2014; Balcı, 2013).

Araştırmanın hedef evren ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının okullara göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.: Araştırmanın hedef evreni ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının okullara göre dağılımı

Zonguldak İli Merkez İlçede Bulunan Kamu Ortaöğretim Kurumları	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı
Atatürk Anadolu Lisesi	46	23
Başöğretmen Atatürk Anadolu Lisesi	43	21
Beycuma Şehit Polis Çağdaş Arslan Çok Programlı Anadolu	11	-
Erdemir Anadolu Lisesi	37	-
Fener Anadolu Lisesi	40	19
Kapuz Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	21	20
Karaelmas Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	38	18
Karaman Çok Programlı Anadolu Lisesi	15	5
Mehmet Çelikel Lisesi	46	30
Uzunmehmet Anadolu Lisesi	17	14
Yayla Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	80	45
Zonguldak Anadolu İmam Hatip Lisesi	47	10
Zonguldak Fen Lisesi	34	24
Zonguldak İmkb Anadolu Lisesi	33	26
Zonguldak Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	-
Zonguldak Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	135	35
Zonguldak Özel Eğitim Meslek Lisesi	20	-
TOPLAM	693	290

Tablo 3.1'den izlenebileceği gibi, Atatürk Anadolu Lisesinden araştırmaya katılan öğretmen sayısı 23 (%8), Başöğretmen Atatürk Anadolu Lisesinden 21 (%7), Fener Anadolu Lisesinden 19 (%7), Kapuz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 20 (%7), Karaelmas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 18 (%6), Mehmet Çelikel Anadolu Lisesinden 30 (%10), Uzunmehmet Anadolu Lisesinden 14 (%5), Yayla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 45 (%16), Zonguldak Anadolu İmam Hatip Lisesinden 10 (%3), Zonguldak Fen Lisesinden 24 (%8), Zonguldak IMKB Anadolu Lisesi 26 (%9), Zonguldak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 32 (%12), Karaman Çok Programlı Anadolu Lisesinden 5 (%2)'tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 157'si (%54) Fen ve Anadolu Liselerinde, 133'ü (%46) Mesleki ve Teknik/İmam Hatip Anadolu Liselerinde görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 277 öğretmenin araştırmaya dahil edebilmesi için okul yöneticilerinden izin istenmiş ve öğretmenler araştırmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Hedef evrende bulunan dört okuldan okul müdürlerinin onay vermemesi nedeniyle veri toplanamamıştır. Ancak toplamda hedeflenen 277 örneklem sayısının üzerinde veriye ulaşılmış ve araştırma için yeterli olduğu görülmüştür.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, görev, branş, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumu ve sendika üyeliğine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2.: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Düzey	Kamu	
		N	%
Görev	Yönetici	13	4.5
	Öğretmen	277	95.5
	Toplam	**290**	**100**
Cinsiyet	Kadın	177	61
	Erkek	113	39
	Toplam	**290**	**100**
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	42	14.5
	6-10 yıl	30	10.3
	11-15 yıl	58	20
	16-20 yıl	69	23.8
	21 yıl ve üzeri	90	31
	Eksik	1	0.3
	Toplam	**290**	**100**
Branş	Türk Dili ve Ed.	37	12.8
	Matematik	31	10.7
	İngilizce	31	10.7
	Fizik	16	5.5
	Kimya	14	4.8
	Biyoloji	19	6.6
	Tarih	18	6.2
	Coğrafya	7	2.4
	Müzik	10	3.4
	Beden Eğitimi	11	3.8
	Meslek Dersleri	38	13.1
	Rehber Öğretmen	13	4.5
	Din Kültürü	10	3.4
	Almanca	7	2.4
	Bilgisayar	4	1.4
	Felsefe	13	4.5
	Görsel Sanatlar	6	2.1
	Eksik	5	1.7
	Toplam	**290**	**100**
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	139	47.9
	Fen Edebiyat Fak.	100	34.5
	Diğer	45	15.5
	Eksik	6	2.1
	Toplam	**290**	**100**
Eğitim Düzeyi	Lisans	259	89.3
	Yüksek Lisans	30	10.3
	Doktora	1	0.3
	Toplam	**290**	**100**
Sendika Üyeliği	Evet	204	70.3
	Hayır	86	29.7
	Toplam	**290**	**100**

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 177 (%61)'si kadın, 113 (%39)'ü erkektir. Tablo 3.6'da görüldüğü gibi katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları şu şekildedir: mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan 42 (%14.5), 6-10 yıl arası 30 (%10.3), 11-15 yıl arası 58 (%20), 15-20 yıl arası 69 (%23.8), 21 yıl ve üstü 90 (%31) öğretmen araştırmaya katılmışlardır. Toplanan ölçeklerden birinde mesleki kıdem belirtilmemiştir.

Katılımcıların 37 (%12.8)'si Türk Dili ve Edebiyatı, 31 (%10.7)'i Matematik, 31 (%10.7)'i İngilizce, 16 (%5.5)'sı Fizik, 14 (54.8)'ü Kimya, 19 (6.6)'u Biyoloji, 18 (%6.2) Tarih, 7 (%2.4)'si Coğrafya, 10 (%3.4)'ü Müzik, 11 (%3.8) 'i Beden eğitimi, 38 (%13.1)'i Meslek Dersleri, 13 (%4.5)'ü Rehberlik, 10 (%3.4)'ü Din Kültürü, 7 (%2.4)'si Almanca, 4 (%1.4)'ü Bilgisayar, 13 (%4.5)'ü Felsefe, 6 (%2.1)'sı Resim/Görsel Sanatlar branşlarında görev yapmaktadırlar. Toplanan ölçeklerden beşinde (%1.7) inde branş seçeneğine yanıt verilmemiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 139 (%47.9)'u eğitim fakültesi, 100 (%34.5)'i fen edebiyat fakültesi, 45 (%15.5)'i diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Toplanan ölçeklerden 6 (%2.1)'i mezun olduğu fakülteyi belirtmemiştir. Tablo 3.8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 259 (%89.3)'u lisans, 30 (%10.3) yüksek lisans, 1 (%0.3)'i doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 204 (%70.3)'ü sendika üyesi, 86 (%29.7)'si sendika üyesi değildir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda, "Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği" (Ek-5) ve "Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği" (Ek-6) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ise Diener ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiş Telef (2013) tarafında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin kullanılması için gerekli izin Telef'ten alınmıştır (Ek-8).

3.3.1. Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, *Aktivist Öğretmen Kimliği* Ölçeği geliştirmek amacıyla ilgili alanyazın taraması (Apple, 2001; 2013; Aronowitz ve

Giroux, 2003; Beane ve Apple, 1995; Dewey, 2001; 2014; Freire, 2006; Giroux, 1985; 1986; 1988; Hargreaves, 2003; Hill, 2007; Marshal ve Anderson, 2009; McLaren, 2014; Mockler, 2011; 2012 ; Sachs, 2000; 2001; 2003; 2005; Smyth, 2011) yapılmış ve 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman dokuz akademisyenden görüşü[1] alınmış, bu görüşler doğrultusunda madde sayısı 51'e düşürülmüştür.

Ölçeğin ön uygulama çalışması Zonguldak ilinde görev yapan 149 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Ön uygulama çalışmasına katılan öğretmenlerden 54'ü kadın (%36,2), 95'i erkektir (%63,8).

Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO sayısının .85 (Sharma, 1996, 116) olması ve Barlett testi sonucunun anlamlı ($\chi 2=1597,51$ sd=325, $p<0.01$) bulunması örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Buna göre ön uygulama için seçilen örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinde ve madde toplam korelasyonu .30'un altında olan maddeler ve arasında .10 dan az fark bulunan maddeler değerlendirme dışında bırakılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yinelenmiştir. Faktör döndürme sonrasında ölçekte bulunan madde sayısının 6 boyuttan oluşan 26 madde olduğu görülmüştür. Bu altı boyut, alanyazında yer alan tanımlamalar doğrultusunda; 1.dönüşümcü politikalar, 2. İşbirliği, 3. Sorumluluk, 4.stratejik konumlanma, 5.işe bağlılık, 6. Özerklik olarak adlandırılmıştır. Ölçek beşli likert tipindendir. Buna göre değerlendirme aralıkları: 1. Hiç katılmıyorum 2. Az katılıyorum 3.Kısmen katılıyorum 4. Büyük ölçüde katılıyorum 5. Tam katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 26 ile 130 arasında değişmektedir. Yükselen puanlar, öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğini benimsediklerini işaret etmektedir.

"Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan faktörlere ilişkin özdeğerler, açıklanan varyans oranları ve döndürülmüş faktör yük değerlerine

[1] Prof. Dr. Judyth Sachs, Doç. Dr. Şakir Çınkır, Doç, Dr. Murat Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Yrd. Doç. Dr. Sevda Çetin, Arş. Gör. Nermin Kıbrıslıoğlu, Arş. Gör. Feyza Gün, Arş. Gör. Hilal Büyükgöze,

ilişkin bulgular Tablo 3.2'de sunulmuştur. Buna ek olarak tabloda maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları da sunulmuştur.

Tablo 3.3.: Aktivist Öğretmen Kimliği Açımlayıcı Faktör Analizi,Varyans Oranları ve Döndürülmiş Faktör Yük Değerlerine İlişkin Bulgular

	Faktör 1: Dönüşümcü Politikalar	**Döndürülmüş Faktör Yük Değeri**	**Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu**
Aok50	Öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda sorumluluk üstlenirim.	.71	**.73**
Aok51	Öğrencilerimin evrensel değerleri kazanmaları için çaba sarf ederim.	.61	.65
Aok40	Ders işleme yöntemine ilişkin öğrencilerin dönütlerini önemserim.	.59	.64
Aok37	Öğrencileri derse ve öğrenmeye ilişkin karar süreçlerine dahil ederim.	.56	.55
Aok39	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim.	.56	.61
Aok36	Dezavantajlı öğrencilerin okulda sosyal etkinliklere katılımını teşvik ederim.	.47	.53
Aok49	Öğrencilerime toplumsal konulara duyarlılık kazandırmak konusunda sorumluluğum olduğunu düşünürüm.	.45	.71
Aok35	Öğrencilerinin kültürel farklılıklarını korumaya ve geliştirmeye özen gösteririm.	.75	.53
Aok1	Eğitim öğretimin kalitesini artıracağını düşündüğüm yenilikçi fikirleri uygularım	.72	.46
Özdeğer= 8.02	Açıklanan Varyans= %16, 39 Cronbach Alpha= .80		
	Faktör 2: İşbirliği		
Aok20	Meslektaşlarımın bana güven duymalarını önemserim.	.69	**.56**
Aok24	Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünürüm.	.70	.54
Aok13	Meslektaşlarımdan destek almaktan mutluluk duyarım.	.57	.46
Aok22	Okulda karşılıklı güven ortamı içerisinde çalışmanın önemine inanırım.	.51	.48
Aok11	Mesleki konularda meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşmaktan mutluluk duyarım.	.53	.41
Özdeğer= 1.83	Açıklanan Varyans= %10,46 Cronbach Alpha=.88		
	Faktör 3: Sorumluluk		
Aok45	Öğretmenlik mesleğinin topluma karşı sorumluluk duygusu gerektiren bir meslek olduğunu düşünürüm.	.66	.43
Aok47	Öğrencilerinin ders başarısı kadar kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemenin de kendi sorumluğum olduğunu düşünürüm.	.60	.31
Aok14	Eğitimin kalitesini arttırmak için veliler, sendikalar, yerel yöneticiler ve üniversiteler gibi eğitim paydaşlarıyla işbirliğinin önemine inanırım.	.59	.35
Özdeğer=1,69	Açıklanan Varyans= %9,14 Cronbach Alpha= .70		

Faktör 4: Stratejik Konumlanma			
Aok8	Okulun işleyişi ile ilgili problemler için çözüm yolları ararım.	.80	.73
Aok4	Okulun yönetim süreçlerini geliştirecek yenilikçi fikirler üretirim.	.78	.70
Aok9	Okulun vizyonunun belirlenmesinde sorumluluk alırım.	.77	.69
Özdeğer=1,45	*Açıklanan Varyans= %9,07*	*Cronbach Alpha=.80*	
Faktör 5: İşe Bağlılık			
Aok26	Öğrencilerle ders dışında zaman geçirmekten mutluluk duyarım.	.75	.75
Aok27	Yasal çalışma süresi dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	.60	.71
Aok28	Yasal çalışma süresi dışında eğitim-öğretimi geliştirecek çalışmalara zaman ayırırım.	.49	.66
Özdeğer=1,41	*Açıklanan Varyans= %8,49*	*Cronbach Alpha=.85*	
Faktör 6: Özerklik			
Aok5	Doğru olduğuna inandığım bilgileri öğrencilere kazandırmak için yetkililerden izin alma gereği duymam.	.81	**.64**
Aok43	Okul yönetiminin otoriter yönetim sergilemekten kaçınması gerektiğine inanırım.	.77	.57
Aok32	Okul yöneticilerinin verdiği emirleri uygulamadan önce sorgularım	.59	.38
Özdeğer=1,24	Açıklanan Varyans= %6,65	*Cronbach Alpha=.65*	
Ölçek Toplam	*KMO= .85*	*Açıklanan Toplam Varyans= %60,24*	
Barlett Küresellik testi [χ2=1597,51 sd=325, p<0.01]		*Cronbach Alpha= . 90*	

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi Faktör 1 dokuz maddeden oluşmaktadır. Maddelerin yük değerleri .45 ile . 75 arasında değişmektedir. Faktör değeri olarak .45 ve üzeri bu maddelerin seçimi için iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2012). Faktör 1, toplam varyansın %16.39'unu açıklamaktadır.

Faktör 2 beş maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .70 arasında değişmektedir. Faktör 2, toplam varyansın %10.46'sını açıklamaktadır. Faktör 3 üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .60 ile .78 arasında değişmektedir. Faktör 3, toplam varansın %9.14'ünü açıklamaktadır.

Faktör 4 üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .77 şle .80 arasında değişmektedir. Faktör 4, toplam varyansın %9.07'sini açıklamaktadır. Faktör 5 üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .75 arasında değişmektedir. Faktör 5, toplam varyansın %8.49'unu açıklamaktadır. Faktör 6 üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .81 arasında değişmektedir. Faktör 6, toplam varyansın %6.65'ini açıklamaktadır. Cronbach Alpha değeri ,901 , toplam varyans ise 60,242'dir.

3.3.2. Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği

Teknisyen Öğretmen Kimliği ölçeğini geliştirmek amacıyla ilgili alanyazın taraması (Benade, 2012; Brennan, 1996; Day ve Sachs, 2004; Freire, 2006; Giroux, 1985; 1986; Güven, 2014; Hargreaves, 2003; McLaren, 2014; Mockler, 2011; Sachs, 2000; 2001; 2003; 2005; Smyth, 2011; Ünal, 2005; Yıldız, 2014)yapılmış ve 47 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından Eğitim Yönetimi ve eğitimde Ölçme ve Değerlendirme uzmandan uzman görüşü alınmış ve madde sayısı 43'e düşürülmüştür. Ölçeğin pilot uygulaması Zonguldak ilinde görev yapan 149 öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO sayısının .83 olması ve Bartlett testi anlamlı ($\chi 2=2244,449$, sd= 465, $p<0.01$) bulunması örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizinde .40 altında kalan maddeler ve iki boyutta .10 altında yakınlık bulunan maddeler çıkartılmış ardından açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin 6 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu boyutlar literatürde teknisyen öğretmen kimliği tanımlamaları dikkate alınarak 1.özerklik 2.işe bağlılık 3.rekabet 4.standartlaşma 5.hesapverebilirlik 6.sorumluluk şeklinde adlandırılmıştır. Maddelerin tümünün faktör değerlerinin .40'ın üzerinde olduğu görülmüştür.

Buna göre değerlendirme; 1. Hiç katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. Büyük ölçüde katılıyorum, 5.Tam katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 31 ile 155 arasında değişmekedir. Yükselen puanlar, öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğini benimsediklerini işaret etmektedir.

"Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan faktörlere ilişkin özdeğerler, açıklanan varyans oranları ve döndürülmüş faktör yük değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.4'te sunulmuştur. Buna ek olarak tabloda

maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları da sunulmuştur.

Tablo 3.4.: Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Özdeğerler, Varyans Oranları ve Döndürülmüş Faktör Yük Değerlerine İlişkin Bulgular

	Faktör 1: Özerklik	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
Tök19	Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri sorgulamadan kabul etmem gerektiğine inanırım.	.75	.67
Tök43	Öğrencilerime yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü yeterlikleri kazandırmanın doğruluğuna inanırım.	.70	.65
Tök21	Okul yöneticilerinin verdikleri görevleri sorgulamadan uygularım.	.68	.56
Tök20	Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	.64	.58
Tok18	Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri benimserim.	.62	.64
Tök16	Ders işleyişinde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yöntemlerin dışına çıkmanın doğru olmadığını düşünürüm.	.60	.47
Tök37	Öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimini destekleyici etkinliklerin birincil görevim olmadığını düşünürüm.	.57	.60
Tök22	Bireysel çalışmayı, meslektaşlarımla işbiriliği yapmaya tercih ederim.	.58	.42
Tök32	Verdiğim kararların öğrenciler tarafından sorgulanmasından hoşlanmam.	.53	.65
Özdeğer= 8,38	Açıklanan Varyans= %14,43 Cronbach Alpha=.85		
	Faktör 2: Rekabet		
Tök11	Rekabetin eğitimin niteliğini arttırdığına inanırım.	.83	**.78**
Tök10	Eğitim sisteminin öğrenciler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	.73	.59
Tök9	Eğitim sisteminin öğretmenler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	.72	.72
Tök6	Rekabetin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	.74	.66
Tök5	Meslektaşlarımla sıkı bir rekabet içerisindeyim	.66	.64
Tök12	Kendimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarının uygulayıcısı olarak görürüm.	.41	.47
Özdeğer= 3,52	Açıklanan Varyans= %12,15 Cronbach Alpha=.85		
	Faktör 3: İşe Bağlılık		
Tök29	Yalnızca yasalarda belirlenen süre içinde çalışırım.	.79	**.65**
Tök30	Okulda yalnızca görev tanımıma giren işleri yapmayı tercih ederim.	.77	.61
Tök39	Okula ilişkin ,alanım dışında kalan, sorumlulukları üstlenmenin gereksiz olduğunu savunurum	.68	.54
Tök26	Öğrencilerle ilgili sorunları yardım almadan çözmeyi tercih ederim.	.53	.36
Tök40	Öğrencilere rol-model olmak gibi bir sorumluluğum olduğunu düşünmem.	.55	.43
Tök28	Mesleğimi yalnızca para kazandığım bir araç olarak görüyorum.	.49	40

Özdeğer=2,00	Açıklanan Varyans= %13,65	Cronbach Alpha=.82	
	Faktör 4: Standartlaşma		
Tök2	Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı, öğretmenin niteliğini gösteren bir ölçüt olduğuna inanırım.	.80	.78
Tök1	Öğrencilerimin merkezi sınavlardaki (YGS,LYS) başarısının kendi başarımın bir göstergesi olduğuna inanırım.	.80	.68
Tök3	Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı önceliğimdir.	.77	.73
Özdeğer=1,71	*Açıklanan Varyans= %8,19*	*Cronbach Alpha=.79*	
	Faktör 5: Hesapverebilirlik		
Tök15	Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri ölçülebilir performans ölçütlerine göre denetlemesi gerektiğine inanırım.	.79	.67
Tök13	Yöneticilerime ölçülebilir performans ölçütleri yoluyla hesap vermenin gereğine inanırım.	.74	.62
Tök14	Velilere hesap vermenin gereğine inanırım.	.63	.60
Tök8	Düşük performans gösteren öğretmenlere belirli yaptırımların (hizmet içi eğitime çağrılma, geri hizmetlere çekme, vb) uygulanması gerektiğini düşünürüm.	.56	.49
Özdeğer=1,65	*Açıklanan Varyans= %7,75*	*Cronbach Alpha=.81*	
	Faktör 6: Sorumluluk		
Tök42	Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınırlarını çizdiği eğitim-öğretim yaklaşımının dışına çıkmamaya gayret gösteririm.	.72	.68
Tök41	Kendi dersimi ilgilendiren konular dışında yorum yapmaktan kaçınırım.	.67	.64
Tök17	Ders müfredatını merkezi sınavların içeriğine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığının belirlemesini tercih ederim.	.62	.51
Özdeğer=1,33	Açıklanan Varyans= %6,81	*Cronbach Alpha=.70*	
Ölçek Toplam	*KMO= .83*	*Açıklanan Toplam Varyans= %60,02*	
Barlett Küresellik testi [χ2=2244,44, sd=465, p<0.01]		*Cronbach Alpha= . 89*	

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi Faktör 1 dokuz maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .75 arasında değişmektedir. Faktör 1, toplam varyansın %14.43'ünü açıklamaktadır. Faktör 2 altı maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .83 arasında değişmektedir**.** Büyüköztürk'e (2012) göre .45 ve üstü madde değeri iyi bir seçim ölçütüdür ancak uygulamada az sayıda madde için bu değerin .30'a kadar indirilmesi mümkündür. Bu nedenle Gok madde 12 önemli görüldüğü için ölçekten çıkartılmamıştır. Faktör 2, toplam varyansın %12.15'ini açıklamaktadır.

Faktör 3 yedi maddeden oluşmaktadır. Madde yük değerleri .49 ile .79 arasında değişmektedir. Faktör 3, toplam varyansın %13.65'ini açıklamaktadır. Faktör 4 üç maddeden oluşmaktadır. Madde faktör yük değerleri .77 ile .80 arasında değişmektedir. Faktör 4, toplam varyansın %8.19'unu açıklamaktadır.

Faktör 5 dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .79 arasında değişmektedir. Faktör 5, toplam varyansın %7.75'ini açıklamaktadır. Faktör 6 üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .62 ile .72 arasında değişmektedir. Faktör 6, toplam varyansın %6.81'ini açıklamaktadır. Cronbach alpha değeri ,899 , toplam varyansı ise 60,024'tür.

3.3.3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlik türleri ile iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise Diener ve diğerlerinin (2010) Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (EK-7) kullanılmıştır. Bu ölçek Telef tarafından (2013) Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre KMO değeri .84 , Bartlett Küresellik testi sonucu 1007,633 df:28 olduğu görülmüş ve istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçek 7'li likert tipindendir. Araştırmanın örneklemi 599 öğretmen adayından oluşmaktadır (Telef, 2013). Bu ölçek uyarlama çalışması öğretmen adayları üzerinde yapıldığı için bu araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değeri .88'dir. Ölçeğin uyarlanmış biçimi kullanılmadan önce araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (EK-8).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurularak Etik Kurul Onayı (EK-1) alınmıştır. Hacettepe Üniversitesi'nin Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmaları sonrasında Zonguldak Valiliğinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (EK-2). Daha sonra Zonguldak ili merkez ilçede bulunan 17 kamu ortaöğretim kurumundan daha önceden belirlenen sayıda veri toplanması için iletişime geçilmiştir. Dağıtılan ölçeklerden toplam 290 ölçek dönmüştür.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öncelikle analize uygunluğu açısından incelenmiştir. Toplanan formlardan 290'ının istatistiksel analize uygun olduğuna

karar verilmiştir. Ardından, araştırma verilerinin parametrik ya da non parametrik analiz yöntemlerinden hangileri aracılığıyla analiz edileceğini saptamak üzere "Kolmogorov Smirnov" testi yapılmış ve elde edilen p değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle, toplanan veriler parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) 22.00 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin aktivist ve teknisyen öğretmen kimliği tutumlarının ve bu tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi aşağıdaki sırayla gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin değerlendirilmesi için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği; a) dönüşümcü politikalar, b) işbirliği, c) sorumluluk, d) stratejik konumlama, e) işe bağlılık, f) özerklik boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliği; a) özerklik, b) işe bağlılık, c) rekabet, d) standartlaşma, e) hesapverebilirlik, f) sorumluluk alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

4. Öğretmen ve yöneticilerin Aktivist Öğretmen Kimliği ve Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sendika üyeliği ve öğrenim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi ile test edilmiştir. Üç'ten daha fazla alt grubu olan kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. ANOVA ile ortaya çıkan istatistiksel açıdan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

5. Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için değişkenlere ait Pearson korelasyon katsayıları esas alınmıştır. Korelasyon katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında değer alabilmektedir. Mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve 0.70 ile 1.00

arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Bu bölümde araştırmanın iç ve dış geçerliliğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlayabilmek için veri toplama araçlarından ‘Aktivist Öğretmen Kimliği Ölçeği’ (EK-5) ve ‘Teknisyen Öğretmen Kimliği Ölçeği’ (EK-6) nin geliştirilmesi sürecinde geniş bir kaynak taraması yapılmış, dokuz alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve elde edilen dönütlere göre veri toplama araçları yeniden yapılandırılmıştır. Veri toplanacak gruba ön uygulama yapılmış, örneklem seçiminde uygulama yapılan bölgedeki tüm okullardan öğretmenlerin rastgele seçilmesine karar verilmiştir.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Araştırmanın genellenebilirliğini ve yansızlığını arttırabilmek için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer örnekleme yöntemlerine göre daha büyük oranda katılımcı örnekleme alınmış ve bu şekilde güvenilirlik düzeyi arttırılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği'ne İlişkin Görüşleri

4.1.1. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Dönüşümcü Politikalar' Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği 'Dönüşümcü Politikalar' boyutuna ilişkin görüşlerini Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Dönüşümcü Politikalar Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Dönüşümcü Politikalar	1. Öğrencilerimin evrensel değerleri kazanmaları için çaba sarf ederim.	4.53	.66	1
	2. Öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda sorumluluk üstlenirim.	4.30	.73	5
	3. Ders işleme yöntemine ilişkin öğrencilerin dönütlerini önemserim.	4.38	.68	3
	4. Öğrencileri derse ve öğrenmeye ilişkin karar süreçlerine dahil ederim.	4.23	.77	7
	5. Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim.	3.66	1.01	8
	6. Dezavantajlı öğrencilerin okulda sosyal etkinliklere katılımını teşvik ederim.	4.23	.86	7
	7. Öğrencilerime toplumsal konulara duyarlılık kazandırmak konusunda sorumluluğum olduğunu düşünürüm	4.51	.72	2
	8. Eğitim öğretimin kalitesini arttıracağını düşündüğüm yenilikçi fikirleri uygularım	4.24	.78	6
	9. Öğrencilerinin kültürel farklılıklarını korumaya ve geliştirmeye özen gösteririm.	4.33	.69	4
	Dönüşümcü Politikalar Toplam	4.27	.50	

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'dönüşümcü politikalar' alt boyutunda yer alan ifadelere 'tam' katıldıklarını

($\overline{X}$=4.27) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 'dönüşümcü politikalar' alt boyutunda göreli olarak en yüksek düzeyde 'öğrencilerimin evrensel değerleri kazanmaları için çaba sarf ederim'($\overline{X}$=4.53) maddesine, en düşük düzeyde ise 'sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim' ($\overline{X}$=3.66) ifadesine katılmışlardır.

Aktivist Öğretmen Kimliği 'dönüşümcü politikalar ' alt boyutuna illişkin öğretmen algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan hızlı reformlara, öğretmen yetiştirme sisteminin yönetsel anlayışa sahip olmasına (Tezgiden Cakcak, 2016) ve merkeziyetçi ve sınırlayıcı yönetim yaklaşımlara rağmen öğretmenlerin 'öğrencilerine evrensel değerler kazandırma', öğrencilerine toplumsal duyarlılık kazandırma gibi değerleri benimsemeleri Hargreaves (2000) yeni profesyonel, Sachs'ın (2003) aktivist öğretmen, Freire'nin (2006) demokratik öğretmen ve Giroux'nun (1985) dönüşümcü entelektüel tanımlamalarındaki evrensel değerleri benimseyen, politik ve sosyal duyarlılığı olan sorgulayıcı öğretmen tanımına uyumlu bir yaklaşım benimsediklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının dönüşümcü politikalar boyutunda yüksek olması öğretmenlerin toplumsal sorumluluk bilinci taşıdıklarının göstergesi olarak görülebilir. İlgili maddeler arasında en düşük düzeyde 'sınıf içi kuralları öğrencilerimle birlikte belirlerim' maddesine katılmaları ise kültürel nedenlerden ve eğitim sisteminin öğretici içeriğinden kaynaklanıyor olabilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'İşbirliği' alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşbirliği boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşbirliği Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
İşbirliği	10. Mesleki konularda meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşmaktan mutluluk duyarım.	4.47	.76	5
	11. Meslektaşlarımdan destek almaktan mutluluk duyarım.	4.50	.78	4
	12. Meslektaşlarımın bana güven duymalarını önemserim.	4.51	.76	3

13. Okulda karşılıklı güven ortamı içerisinde çalışmanın önemine inanırım	4.62	.61	1
14. Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünürüm.	4.60	.66	2
İşbirliği Toplam	4.54	.59	

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'işbirliği' alt boyutunda yer alan ifadelere 'tam' katıldıklarını ($\overline{X}$=4.54) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 'işbirliği' alt boyutunda göreli olarak en yüksek düzeyde 'okulda karşılıklı güven ortamı içerisinde çalışmanın önemine inanırım' ($\overline{X}$=4.62) ifadesine, en düşük düzeyde ise 'mesleki konularda meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşmaktan mutluluk duyarım' ($\overline{X}$=4.47) ifadesine katılmışlardır. Öğretmenlerin işbirliği algısının yüksek olmasının nedenlerinden birisi artan iş yükü, merkezi sınavlar, hızlı ve baskıcı değişikliklerle başa çıkabilme konusunda meslektaşlarından destek almak veya meslektaşlarına destek olmak olabilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'Sorumluluk' alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Sorumluluk boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Sorumluluk Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	*ss*	*Göreli Önem Sırası*
Sorumluluk	15. Eğitimin kalitesini arttırmak için veliler, sendikalar, yerel yöneticiler ve üniversiteler gibi eğitim paydaşlarıyla işbirliğinin önemine inanırım.	4.26	.87	2
	16. Öğretmenlik mesleğinin topluma karşı sorumluluk duygusu gerektiren bir meslek olduğunu düşünürüm.	4.57	.71	1
	17. Öğrencilerinin ders başarısı kadar kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemenin de kendi sorumluğum olduğunu düşünürüm.	4.18	.86	3
	Sorumluluk Toplam	4.34	.64	

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'sorumluluk' alt boyutunda yer alan ifadelere 'tam' katıldıklarını ($\overline{X}$=4.34)

ifade etmişlerdir. Öğretmenler en yüksek düzeyde ‘ öğretmenlik mesleğinin topluma karşı sorumluluk duygusu gerektiren bir meslek olduğunu düşünürüm’ ($\overline{X}$=4.57) ifadesine, en düşük düzeyde ise ‘öğrencilerimin ders başarısı kadar kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemenin de kendi sorumluluğum olduğunu düşünürüm’ ($\overline{X}$=4.18) ifadesine katılmışlardır. En düşük düzeyde katıldıklarını ifade ettikleri maddenin ortalaması da görece olarak yüksektir. Bu boyut altında en düşük sıralamada olması öğretmenlerin bu maddeye az katıldıklarını göstermemektedir. İkinci en yüksek ortama puanını alan ($\overline{X}$:4.26) ‘eğitimin kalitesini arttırmak için veliler, sendikalar, yerel yöneticiler ve üniversiteler gibi eğitim paydaşlarıyla işbirliğinin önemine inanırım’ maddesi öğretmenlerin eğitimin okul dışı paydaşlarıyla işbirliğine önem verdiklerini göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda öğretmenlerin algılarının yüksek olması öğretmenlerin kendilerini yalnızca belirli bir alan dersini anlatan teknisyen olarak görmedikleri, öğrencilerine ve topluma karşı kendilerini sorumlu hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin ‘Stratejik Konumlanma’ alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Stratejik Konumlama boyutuna iilişkin görüşleri Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Stratejik Konumlama Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Stratejik Konumlanma	18. Okulun yönetim süreçlerini geliştirecek yenilikçi fikirler üretirim.	3.71	.93	2
	19. Okulun işleyişi ile ilgili problemler için çözüm yolları ararım.	3.82	.90	1
	20. Okulun vizyonunun belirlenmesinde sorumluluk alırım.	3.69	.97	3
	Stratejik Konumlanma Toplam	3.74	.79	

Tablo 4.4.’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*’nin ‘stratejik konumlanma’ alt boyutunda yer alan ifadelere ‘büyük ölçüde’ ($\overline{X}$=3.74) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler en yüksek düzeyde ‘okulun

işleyişi ile ilgili problemler için çözüm yolları ararım' ($\overline{X}$=3.82) ifadesine, en düşük düzeyde ise 'okulun vizyonunun belirlenmesinde sorumluluk alırım' ($\overline{X}$=3.69) ifadesine katılmışlardır. Öğretmenlerin 'stratejik konumlanma' alt boyutuna büyük ölçüde ($\overline{X}$= 3.74) katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yenilikçi fikir veya öneriler üretmek ve örgütsel hedeflere ulaşmak konusunda bütüncül düşünebildiklerini, yönetime katılma veya katkı sunma konusunda istekli olduklarını göstermektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'İşe Bağlılık alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşe Bağlılık boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği İşe Bağlılık Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
İşe Bağlılık	21. Öğrencilerle ders dışında zaman geçirmekten mutluluk duyarım.	3.68	1.05	2
	22. Yasal çalışma süresi dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	3.66	1.02	3
	23. Yasal çalışma süresi dışında eğitim-öğretimi geliştirecek çalışmalara zaman ayırırım.	3.75	.98	1
	İşe Bağlılık Toplam	3.70	.89	

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'işe bağlılık' alt boyutunda yer alan ifadelere 'büyük ölçüde' ($\overline{X}$=3.70) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'işe bağlılık ' alt boyutunda en yüksek düzeyde 'yasal çalışma süresi dışında eğitim-öğretimi geliştirecek çalışmalara zaman ayırırım' ifadesine ($\overline{X}$=3.75) , en düşük düzeyde ise 'yasal çalışma süresi dışında öğrencilerime zaman ayırırım' ifadesine ($\overline{X}$=3.66) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 'işe bağlılık' alt boyutunda bulunan maddelere büyük ölçüde ($\overline{X}$=3.70) katılmaları işlerini özveri ile yapma eğiliminde olduklarının göstergesi olabilir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde 'yasal çalışma süresi dışında eğitim öğretimi

geliştirecek çalışmalara zaman ayırırım‘ ifadesine katılmaları okul ders saatleri dışında da öğretmenlerin çalışmalarını sürdürdüklerini, çalışma süresinin standart mesai saatleri ile sınırlı olmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Günümüz koşullarında öğretmenlik mesleğinde artan iş yükü ve beklentiler göz önüne alındığında, öğretmenlerin işlerine bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Esen ‘in (2010) Türkiye’de bir grup öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırma bulguları bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenler, sistemsel sorunlara, merkeziyetçi ve çerçevesi çizilmiş davranış kalıplarının dışına çıkmak için inisiyatif kullanabilmekte ve kendi çözümlerini oluşturabilmektedirler. Esen’in (2010) ifadesiyle ‘makro’ politikalardan kaynaklı sorunlara ‘micro’ düzeyde çözüm önerileri ve direnç gösterebilmektedirler. Bir diğer ortak bulgu öğretmenlerin mesleklerini önemsediklerini, karşılaştıkları her türlü soruna rağmen öğrencileri için iyiyi oluşturabilme gayreti içinde olduklarını göstermesidir.

Durmaz (2014) ve Buyruk’un (2015) öğretmen emeği ve kimliği üzerine yakın tarihte yaptıkları çalışma sonuçları öğretmen emeği üzerinde derin politik bir baskı olduğunu, öğretmenlik mesleğinin neo liberal politikalar ekseninde dönüşmeye başladığını ifade etmektedir. Ancak bu araştırma bulguları ise öğretmenlerin dışsal söylemler, beklentilere, iş yüküne ve otonomi eksikliğine rağmen kendi çözümlerini üreterek idealizm değerini yitirmediklerini göstermektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğinin ‘Özerklik’ alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği ‘özerklik’ boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Özerklik Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Özerklik	24. Doğru olduğuna inandığım bilgileri öğrencilere kazandırmak için yetkililerden izin alma gereği duymam.	3.40	1.13	3
	25. Okul yöneticilerinin verdiği emirleri uygulamadan önce sorgularım.	3.73	1.00	2
	26. Okul yönetiminin otoriter yönetim sergilemekten kaçınması gerektiğine inanırım.	3.97	1.05	1
	Özerklik Toplam	3.70	.81	

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'özerklik' alt boyutunda yer alan ifadelere 'büyük ölçüde' ($\overline{X}$=3.70) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'özerklik' alt boyutunda en yüksek düzeyde 'okul yönetiminin otoriter yönetim sergilemekten kaçınması gerektiğine inanırım' ifadesine ($\overline{X}$=3.97) , göreli olarak en düşük düzeyde ise 'doğru olduğuna inandığım bilgileri öğrencilere kazandırmak için yetkililerden izin alma gereği duymam' ifadesine ($\overline{X}$=3.40) katılmışlardır. Öğretmenlerin özerklik alt boyutuna ($\overline{X}$=3.70) ilişkin ifadelere büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Şu halde, merkezi müfredat ve merkezi sınav sistemine rağmen öğretmenlerin kendilerini özerk hissettikleri ve bunu uygulamaya yansıtma eğiliminde oldukları ileri sürülebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin "Aktivist Öğretmen Kimliği"ne İlişkin Görüşlerinin Özeti

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin özeti Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Özeti

Aktivist Öğretmen Kimliği	Dönüşümcü Politikalar	İşbirliği	Sorumluluk	Stratejik Konumlanma	İşe Bağlılık	Özerklik	Toplam
M	4.27	4.54	4.34	3.74	3.70	3.70	4.14
ss	.50	.59	.64	.79	.89	.81	.48

Bu araştırma ile ulaşılan bulgular, öğretmenlerin *Aktivist Öğretmen Kimliği*ne ilişkin genel algılarının oldukça yüksek ($\overline{X}$= 4.14) olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları Day ve diğerlerinin (2006) öğretmen yaşantısındaki ve etkililiğindeki değişkenlere ilişkin araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Day ve diğerleri (2006) öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin yaptığı araştırmada, %67'sinin olumlu mesleki kimlik algısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler eğitim süreçlerinde 'fark yaratabileceklerine' inandıklarını ifade

etmişlerdir. Bu ifade *Aktivist Öğretmen Kimliği*nin alt boyutlarında yer alan ifadelerle paralellik içermektedir. *Aktivist Öğretmen Kimliği*ne sahip öğretmenler kendilerine dikte edilen müfredatın ötesinde öğrencilerinin yaşantısında 'fark yaratma' düşüncesi taşımaktadırlar.

4.2. Öğretmenlerin 'Teknisyen Öğretmen Kimliği' ne İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin alt boyutlarına (özerklik, işe bağlılık, rekabet, standartlaşma, hesapverebilirlik, sorumluluk) ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Özerklik' alt boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin Özerklik boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Özerklik Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Özerklik	1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri sorgulamadan kabul etmem gerektiğine inanırım.	1.98	1.10	8
	2. Öğrencilerime yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü yeterlikleri kazandırmanın doğruluğuna inanırım.	2.24	1.08	6
	3. Okul yöneticilerinin verdikleri görevleri sorgulamadan uygularım.	2.32	1.10	5
	4. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	2.84	1.00	1
	5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri benimserim.	2.45	1.07	4
	6. Ders işleyişinde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yöntemlerin dışına çıkmanın doğru olmadığını düşünürüm.	2.47	1.21	3
	7. Öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimini destekleyici etkinliklerin birincil görevim olmadığını düşünürüm.	2.20	1.18	7
	8. Bireysel çalışmayı. meslektaşlarımla işbirliği yapmaya tercih ederim.	2.67	1.30	2
	9. Verdiğim kararların öğrenciler tarafından sorgulanmasından hoşlanmam.	2.32	1.14	5
	Özerklik Toplam	2.39	.77	

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler, *Teknisyen Öğretmen Kimliği'*nin 'özerklik' alt boyutunda yer alan ifadelere 'az' ($\overline{X}$=2.39) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 'özerklik' alt en yüksek düzeyde 'Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemi ile ilgili yaptığı tüm değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım' ifadesine ($\overline{X}$=2.84) , en düşük düzeyde ise 'Mili Eğitim Bakanlığının eğitim sistemi ile ilgili yaptığı tüm değişiklikleri sorgulamadan kabul etmem gerektiğine inanırım' ifadesine ($\overline{X}$=1.98) katılmışlardır.

Teknisyen Öğretmen Kimliği'nin 'özerklik' alt boyutuna ilişkin maddeler genel olarak, var olan sistem ve uygulamaları olduğu gibi kabul eden, kendi özerklik sınırlarını kendine yalnızca yasa ve yönetmeliklerle verilen sınırlar içerisinde algılayan ve kabul eden, ayrıca bu yaklaşımı öğrencilerine de aynı şekilde yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu boyut altında yer alan ifadelere düşük düzeyde katılmaları, öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki özerkliğe sahip oldukları düşünceleri ile açıklanabilir. 'Tüm değişiklikleri sorgulamadan kabul ederim' ifadesine en düşük düzeyde katılımın olması, öğretmenlerin yapılan eğitim reformları ve değişiklikleri olduğu gibi kabul etmediklerini, kendi özerklik anlayışları içerisinde bu uygulamaları yorumlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'İşe Bağlılık' Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin İşe Bağlılık Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.9 'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği İşe Bağlılık Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
İşe Bağlılık	1. Yalnızca yasalarda belirlenen süre içinde çalışırım.	2.44	1.22	3
	2. Okulda yalnızca görev tanımıma giren işleri yapmayı tercih ederim.	2.54	1.24	2
	3. Okula ilişkin,alanım dışında kalan, sorumlulukları üstlenmenin gereksiz olduğunu savunurum	2.29	1.17	4
	4. Öğrencilerle ilgili sorunları yardım almadan çözmeyi tercih ederim.	2.55	1.17	1
	5. Öğrencilere rol-model olmak gibi bir sorumluluğum olduğunu düşünmem.	1.62	.94	6

	6. Mesleğimi yalnızca para kazandığım bir araç olarak görüyorum.	1.69	1.17	5
	İşe Bağlılık Toplam	2.19	.84	

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Teknisyen Öğretmen Kimliği 'işe bağlılık' alt boyutunda yer alan ifadelere 'az' ($\overline{X}$=2.19) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 'işe bağlılık' alt boyutunda göreli olarak en yüksek düzeyde 'öğrencilerle ilgili sorunları yardım almadan çözmeyi tercih ederim' ifadesine ($\overline{X}$=2.55), en düşük düzeyde ise 'öğrencilere rol-model olmak gibi bir sorumluluğum olduğunu düşünmem' ifadesine ($\overline{X}$=1.62) katılmışlardır.

Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'İşe bağlılık' alt boyutunda yer alan maddeler yönetsel bakış açısından işe bağlılığa ilişkin maddeler içermektedir. Bu bağlamda Teknisyen Öğretmen Kimliği 'işe bağlılık' alt boyutuna ilişkin maddelere öğretmenler 'düşük düzeyde katıldıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin kendilerini yalnızca öğretmenlik alanı kapsamındaki bilgileri öğrencilerine aktarmayı görevi olarak gören ve teknisyen öğretmen modelinde algılamadıkları anlamına gelmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Rekabet" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Rekabet Boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Rekabet Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Rekabet	1. Rekabetin eğitimin niteliğini arttırdığına inanırım.	3.12	1.32	1
	2. Eğitim sisteminin öğrenciler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	3.04	1.27	2
	3. Eğitim sisteminin öğretmenler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	2.73	1.29	4
	4. Rekabetin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	2.91	1.29	3
	5. Meslektaşlarımla sıkı bir rekabet içerisindeyim.	2.02	1.04	6
	6. Kendimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarının uygulayıcısı olarak görürüm	2.42	1.09	5
	Rekabet Toplam	2.71	.93	

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler *Teknisyen Öğretmen Kimliği'*nin 'rekabet' alt boyutunda yer alan ifadelere 'kısmen' ($\overline{X}$= 2.71) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'rekabet' alt boyutunda göreli olarak en yüksek düzeyde ' rekabetin eğitimin niteliğini arttırdığına inanırım' ifadesine ($\overline{X}$=3.12) , en düşük düzeyde ise 'meslektaşlarımla sıkı bir rekabet içerisindeyim' ifadesine ($\overline{X}$=2.02) katılmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, *Teknisyen Öğretmen Kimliği'*nin 'rekabet' alt boyutunda yer alan maddelere 'kısmen' katıldıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin rekabet alt boyutuna ilişkin algıları *Teknisyen Öğretmen Kimliği'*nin diğer alt boyutlarına oranla daha yüksektir. Bunun nedeni, eğitim alanındaki yönetsel söylemlerin ve öğretmenlerden beklenen performans standartlarının dünyadaki ve Türkiye'deki değişmelere (merkezi sınavlar, performans göstergeleri vb.) benzer biçimde rekabet olgusunu tetiklemesi olabilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Standartlaşma" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin Standartlaşma boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Standartlaşma Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Standartlaşma	1. Öğrencilerimin merkezi sınavlardaki (YGS, LYS) başarısının kendi başarımın bir göstergesi olduğuna inanırım.	2.79	1.11	1
	2. Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı. öğretmenin niteliğini gösteren bir ölçüt olduğuna inanırım.	2.64	1.16	2
	3. Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı önceliğimdir.	2.64	1.21	2
	Standartlaşma Toplam	2.69	.98	

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Teknisyen Öğretmen Kimliği 'standartlaşma' alt boyutunda yer alan ifadelere 'kısmen' ($\overline{X}$=2.69) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler göreli olarak en yüksek düzeyde

‘öğrencilerimin merkezi sınavlardaki (YGS, LYS) başarısının kendi başarımın bir göstergesi olduğuna inanırım’ ifadesine ($\overline{X}$=2.79) , ikinci olarak ise ‘ öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı, öğretmenin niteliğini gösteren bir ölçüt olduğuna inanırım’ ($\overline{X}$=2.64) ve ‘öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı önceliğimdir’ ($\overline{X}$=2.64) ifadelerinin her ikisine katılmışlardır. Ortalamaların düşük ve yüksek olmaması, Buyruk (2015) ve Dönmez’in (2014) araştırma bulgularını ve Yıldız’ın (2014) ise saptamalarını destekler niteliktedir. Öğretmen mesleki kimliği, önemli bir dönüşümün eşiğindedir. 1980’lerden sonra uygulanan politikalar ve 2000 sonrası teknolojik gelişmeler öğretmen emeğini değersizleştiren, öğretmenleri öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayan ve mesleğinin niteliğini bu gibi somut göstergelerle ölçülebilen uygulayıcı bir teknisyene dönüştüren bir görünüme büründürmüştür.

Dünyada ve Türkiye’de eğitim sistemlerinde var olan merkezi sınavlar, yoğun merkezi müfredat öğretmenlerin kendi yaratıcılık ve yenilikçi fikirlerini uygulamaları için zaman tanımamaktadır. Öğretmenlerin nitelikli veya niteliksiz sınıflaması da yine bunun gibi ölçülebilir sayısal verilere dayandırılmaktadır. Öğretmen performans göstergeleri çizelgesinde yer alan maddeler de yine öğretmenlerin yüksek nitelikli teknik elemanlar olarak nitelemektedir. Tüm bu koşullar göz önüne alındığında öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği ‘standartlaşma’ boyutuna ilişkin kimlik karmaşası veya dönüşümü eğiliminde oldukları söylenebilir. Kimlik karmaşası veya dönüşümün eşiğinde görülmelerine rağmen bu araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini ‘teknisyen’ olarak görmemektedirler.

4.2.5. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Hesapverebilirlik" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin Hesapverebilirlik boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Hesapverebilirlik Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Hesapverebilirlik	1. Düşük performans gösteren öğretmenlere belirli yaptırımların (hizmet içi eğitime çağrılma. geri hizmetlere çekme. vb) uygulanması gerektiğini düşünürüm.	2.96	1.32	2
	2. Yöneticilerime ölçülebilir performans ölçütleri yoluyla hesap vermenin gereğine inanırım.	2.77	1.29	3
	3. Velilere hesap vermenin gereğine inanırım.	2.45	1.19	4
	4. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri ölçülebilir performans ölçütlerine göre denetlemesi gerektiğine inanırım.	3.03	1.27	1
	Hesapverebilirlik Toplam	2.80	1.01	

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Teknisyen Öğretmen Kimliği 'hesapverebilirlik' alt boyutunda yer alan ifadelere 'kısmen' katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'hesapverebilirlik' alt boyutunda göreli olarak en yüksek düzeyde 'Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri ölçülebilir performans ölçütlerine göre denetlemesi gerektiğine inanırım' ifadesine ($\overline{X}$=3.03), en düşük düzeyde ise 'velilere hesap vermenin gereğine inanırım' ($\overline{X}$=1.19) ifadesine katılmışlardır.

Akşit'in (2006) öğretmenlerin performans değerlendirme kriterlerine ilişkin araştırma bulguları bu araştırma bulgularıyla benzerlik içermektedir. Akşit'in araştırma bulgularına göre öğretmenlerin %45.7 si performans değerlendirme kriterlerinin açık

ve adil olduğuna inanmamaktadır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.3'ü değerlendirme ölçütlerinin herkese eşit bir şekilde uygulanmadığını ifade etmektedirler. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin hesapverebilirlik algılarının orta düzeyde çıkması da öğretmenlerin adaletsizlik ve eşitsizlik kaygıları nedeniyle ölçülebilir performans ölçütlerine göre 'adil' değerlendirilmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Akşit'in (2006) araştırmasına göre velilerin değerlendirmeye katılımı ile ilgili bir maddede ise öğretmenlerin %59'u velilerin kendilerini değerlendirmelerini istememektedirler. Bu araştırma bulgularında velilere hesap verme ile ilgili maddenin ortalamasının düşük olması Akşit'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin 'Sorumluluk Alma" Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin Sorumluluk Alma boyutuna ilişkin görüşleri 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Sorumluluk Alma Boyutuna İlişkin Görüşleri

	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Göreli Önem Sırası
Sorumluluk Alma	1. Ders müfredatını merkezi sınavların içeriğine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığının belirlemesini tercih ederim.	3.15	1.21	1
	2. Kendi dersimi ilgilendiren konular dışında yorum yapmaktan kaçınırım.	2.92	1.18	3
	3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınırlarını çizdiği eğitim-öğretim yaklaşımının dışına çıkmamaya gayret gösteririm.	2.94	1.17	2
	Sorumluluk Alma Toplam	3.00	.94	

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Teknisyen Öğretmen Kimliği 'sorumluluk alma' alt boyutunda yer alan ifadelere 'kısmen' ($\overline{X}$=3.00) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'sorumluluk alma' alt boyutunda en yüksek düzeyde 'ders müfredatını merkezi sınavların içeriğine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığının belirlemesini tercih ederim' ifadesine ($\overline{X}$=3.15), en düşük düzeyde ise 'kendi dersimi ilgilendiren konular dışında yorum yapmaktan kaçınırım' ifadesine ($\overline{X}$=2.92) katılmışlardır.

Öğretmenlerin müfredatı Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamasını istemesi merkezi sınav kaygısından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin merkezi sınavlarda sorulan sorulara uygun müfredat geliştirmesi neredeyse olanaksızdır. Bir diğer madde olan ders dışı konularla ilgili konuşmaktan kaçınan öğretmenlerin politize olmak istememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.7. Öğretmenlerin "Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Özeti

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği alt boyutlarına (özerklik, işe bağlılık, rekabet, standartlaşma, hesapverebilirlik, sorumluluk)ilişkin görüşlerinin özeti Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Özeti

Teknisyen Öğretmen Kimliği	Özerklik	İşe bağlılık	Rekabet	Standartlaşma	Hesap verebilirlik	Sorumluluk	Toplam
M	2.39	2.19	2.71	2.69	2.80	3.00	2.55
ss	.77	.84	.93	.98	1.01	.94	.61

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin genel algılarının düşük ($\overline{X}$=2.55) olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında 'Sorumluluk' alt boyutuna katılımın en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Merkeziyetçi eğitim sistemi içerisinde ders müfredatının sınırları ile ilgili maddeler içeren 'sorumluluk' alt boyutuna katılımın yüksek olması Türk Milli Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler kendi uzmanlık düşüncelerine uygun bulmasalar da merkezi müfredatı uygulamak zorundadırlar. En düşük katılımın 'işe bağlılık' boyutunda olması ($\overline{X}$=2.19) öğretmenlerin mesleklerini sıradan bir meslek olarak görmemeleri ve işlerini sevdiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Aktivist öğretmen kimliği 'işe bağlılık' boyutuyla karşıt maddeler içeren Girişimici Öğretmen Kimliği 'işe bağlılık' alt

boyutuna katılımın düşük olması Aktivist öğretmen kimliğinde ise en yüksek katılıma sahip olması bu karşıtlığı doğrulamaktadır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Day ve diğerlerinin (2006) öğretmen yaşantısındaki ve etkililiğindeki değişkelere ilişkin araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Day ve diğerleri (2006) öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin yaptığı araştırmada, %67'sinin olumlu mesleki kimlik algısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler eğitim süreçlerinde 'fark yaratabileceklerine' inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifade Teknisyen Öğretmen Kimliğinin alt boyutlarında yer alan ifadelerle karşıtlık içermektedir.

Türkiye'de değişen eğitim söylemleri yönetsel göstergeler içermesine rağmen, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğini benimsemedikleri söylenebilir. Bunu nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin idealist tutumları ve çevresel şartlar olabilir.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Türlerine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kimlik türlerine ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin veriler sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin *Aktivist Öğretmen Kimliği* konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Dönüşüm	Kadın	177	4.30	.48	288	1.20	.230
	Erkek	113	4.22	.52			
Sorumluluk	Kadın	177	4.37	.66	288	1.08	.280
	Erkek	113	4.29	.62			
İşbirliği	Kadın	177	4.58	.59	288	1.30	.195
	Erkek	113	4.48	.59			
Stratejik Konumlanma	Kadın	177	3.72	.81	288	.45	.647
	Erkek	113	3.77	.77			
İşe Bağlılık	Kadın	177	3.73	.86	288	.85	.395

	Erkek	113	3.64	.94			
Özerklik	Kadın	177	3.65	.83	288	1.22	.224
	Erkek	113	3.77	.77			

Tablo 4.14'te görüldüğü *Aktivist Öğretmen Kimliği* 'Dönüşüm' alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(288)}$=1.20; p>.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde *Aktivist Öğretmen Kimliği* 'Sorumluluk' alt boyutu [$t_{(288)}$=1.08; p>.05], 'İşbirliği' [$t_{(288)}$=1.30; p>.05], 'Stratejik Konumlanma' [$t_{(288)}$=.45; p>.05], 'İşe Bağlılık' [$t_{(288)}$=.85; p>.05] ve 'Özerklik' [$t_{(288)}$=1.22; p>.05] alt boyutlarında da öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenleri Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.16'da sunuluştur.

Tablo 4.16.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Özerklik	Kadın	177	2.36	.74	288	.88	.375
	Erkek	113	2.42	.82			
İşe Bağlılık	Kadın	177	2.11	.86	288	1.88	.060
	Erkek	113	2.30	.82			
Rekabet	Kadın	177	2.57	.91	288	3.07	**.002**
	Erkek	113	2.91	.93			
Standartlaşma	Kadın	177	2.63	.94	288	1.25	.212
	Erkek	113	2.78	1.04			
Hesapverebilirlik	Kadın	177	2.71	.96	288	2.00	.046
	Erkek	113	2.95	1.07			
Sorumluluk	Kadın	177	2.98	.96	288	.41	.681
	Erkek	113	3.03	.90			

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi Teknisyen Öğretmen Kimliği 'Özerklik' alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(288)}$=.88; p>.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde 'İşe Bağlılık' [$t_{(288)}$=1.88; p>.05] , 'Standartlaşma' [$t_{(288)}$=1.25; p>.05], 'Hesapverebilirlik' [$t_{(288)}$=2.00; p>.05] ve

‘Sorumluluk’ [$t_{(288)}$=.41; p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak Teknisyen Öğretmen Kimliği ‘Rekabet’ alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(288)}$= 3.07; p<.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin rekabete ilişkin algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bulgular Akın ve Özdemir’in (2009) öğretmen adaylarının demokratik değerlerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarının bulgularını doğrular niteliktedir. Akın ve Özdemir (2009) öğretmenlerin algıladıkları demokratik değerlerin ‘dayanışma’ boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadırlar. Kadın öğretmenler daha dayanışmacı ve demokratik bir çalışma ortamının önemine inanmaktadır. Buradan hareketle Teknisyen Öğretmen Kimliği rekabet alt boyutunda erkek öğretmenlerin daha bireysel çalışma ve rekabet etme güdüsüne sahip oldukları ileri sürülebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Kıdem	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Politikalar	1-5 yıl	42	4.37	.38	4	.63	.63	-
	6-10 yıl	30	4.22	.62				
	11-15yıl	58	4.29	.52				
	15-20yıl	69	4.23	.54				
	21 üzeri	90	4.26	.45				
İşbirliği	1-5 yıl	42	4.76	.30	4	3.0	**.01**	**.01**
	6-10 yıl	30	4.48	.61				1-5 yıl ve 15-20 yıl
	11-15yıl	58	4.45	.67				
	15-20yıl	69	4.42	.67				
	21 üzeri	90	4.62	.54				
Sorumluluk	1-5 yıl	42	4.50	.46	4	2.72	.03	**.03**
	6-10 yıl	30	4.04	.93				1-5 yıl ve 6-10 yıl
	11-15yıl	58	4.32	.62				
	15-20yıl	69	4.30	.66				

	21 üzeri	90	4.42	.56					
Stratejik Konumlanma	1-5 yıl	42	3.86	.74	4	.96	.42		-
	6-10 yıl	30	3.78	.71					
	11-15yıl	58	3.72	.78					
	15-20yıl	69	3.60	.91					
	21 üzeri	90	3.81	.75					
İşe Bağlılık	1-5 yıl	42	4.06	.83	4	2.16	.72		-
	6-10 yıl	30	3.62	1.03					
	11-15yıl	58	3.66	.91					
	15-20yıl	69	3.57	.92					
	21 üzeri	90	3.69	.82					
Özerklik	1-5 yıl	42	3.84	.96	4	0.74	.56		-
	6-10 yıl	30	3.63	.75					
	11-15yıl	58	3.58	.71					
	15-20yıl	69	3.71	.86					
	21 üzeri	90	3.74	.78					

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi *Aktivist Öğretmen Kimliği* 'Dönüşümcü Politikalar' alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre [F(4)=0.63, p>.05] anlamlı farklılık göstermemektedir. 'Stratejik konumlanma' [F(4)=0.96, p>.05] , 'işe bağlılık' [F(4)=2.16, p>.05] ve 'Özerklik' alt boyutlarına [F(4)=0.74, p>.05] ilişkin öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

'İşbirliği' alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ise kıdem değişkenine [F(4)=3.0, p<.05] göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını incelemek için kıdem grupları Scheffe testi ile incelenmiş F(4, 284)= 3.09, p<0.05 ve farkın kaynaklandığı gruplar belirlenmiştir. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin işbirliği yapma algılarının ($\overline{X}$=4.76), 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin işbirliği algısından($\overline{X}$=4.42) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular Tunacan ve Çetin 'in (2009) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Tunacan ve Çetin'in araştırma sonuçları 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası öğretmenlerden daha yüksek düzeyde meslektaşlarından memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Ayrıca Pillen, Beijaard ve Brok'un (2013) araştırma sonuçlarına göre görevinin ilk yıllarında olan öğretmenler kendilerini güvensiz, çaresiz ve yetersiz hissedebilmektedirler.

1-5 yıl arası öğretmenlerin işbirliği alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesinin nedenlerinden birisi bu çaresizlik

ve güvensizlik duygusu da olabilir. Bu durumda mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin Aktivist Kimlik bağlamında işbirliği eğilimlerinin veya gereksiniminin azaldığı söylenebilir. Hargreaves 'in (2005) araştırma bulguları da benzer şekilde meslek yaşamının ilk beş yılında olan öğretmenlerin daha esnek, işbirliğine açık, değişimlere açık olduğunu göstermektedir. Akpınar ve Aydın'ın (2007) araştırma bulgularına göre de 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek düzeyde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer bulgular 1-5 yıl arası öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde işbirliğine açık olduklarını göstermektedir. Bunun nedeni görevlerinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin tecrübe eksikliği ve destek ihtiyacı olabilir.

Öğretmenlerin *Aktivist Öğretmen Kimliği*'nin 'Sorumluluk' alt boyutuna ilişkin görüşleri de kıdem değişkenine [$F(4, 284)= 2.72$, $p<.05$] göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sorumluluk algılarının ($\overline{X}=4.50$) , 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sorumluluk algılarından ($\overline{X}=4.04$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu Canrius ve diğerleri'nin (2011) yaptığı araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Canrius ve diğerleri (2011) iş doyumu, mesleki tatmin ve öz-etkililik ve motivasyon düzeyinde değişme miktarı göstergelerini kullanarak ortaya koydukları üç öğretmen mesleki kimlik profilinde (işinden memnun olmayan ve motivasyonu düşük öğretmen kimliği, motivasyonu yüksek ve işinden memnun olan öğretmen kimliği ve yeterliliğinden şüphe duyan öğretmen kimliği) kıdem değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Canrius ve diğerlerine göre (2011) mesleki kimlik profili, kıdemi ne olursa olsun, öğretmenin kadro statüsü, iş güvencesi ve çalışma ortamına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bunlara karşılık, Hargreaves'in (2005) öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin algılarının kıdem ve kariyer basamağı değişkenine göre farklılık gösterdiğini vurgulaması bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Canrius ve diğerlerinin (2011) çalışmasına katılan öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermemesi araştırmanın yapıldığı Hollanda'da verilen öğretmen eğitiminin niteliğinden veya toplumsal-kültürel nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Sınıf	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark	
Özerklik	1-5 yıl	42	2.37	.60	4	.16	.95	-	
	6-10 yıl	30	2.45	.81					
	11-15yıl	58	2.43	.79					
	15-20yıl	69	2.39	.81					
	21 üzeri	90	2.34	.80					
İşebağlılık	1-5 yıl	42	2.00	.84	4	1.47	.21	-	
	6-10 yıl	30	2.22	.71					
	11-15yıl	58	2.32	.95					
	15-20yıl	69	2.30	.88					
	21 üzeri	90	2.09	.78					
Rekabet	1-5 yıl	42	2.42	.83	4	3.09	.01	**.01**	
	6-10 yıl	30	2.49	.94					1-5 yıl ve 21 üzeri
	11-15yıl	58	2.62	.93					
	15-20yıl	69	2.74	.98					
	21 üzeri	90	2.95	.88					
Standartlaşma	1-5 yıl	42	2.41	1.11	4	2.38	.51	-	
	6-10 yıl	30	2.55	.87					
	11-15yıl	58	2.61	.94					
	15-20yıl	69	2.68	.91					
	21 üzeri	90	2.92	1.01					
Hesapverebilirlik	1-5 yıl	42	2.50	.85	4	2.38	.52	-	
	6-10 yıl	30	2.75	1.05					
	11-15yıl	58	2.73	1.14					
	15-20yıl	69	2.77	1.03					
	21 üzeri	90	3.05	.94					
Sorumluluk	1-5 yıl	42	2.73	.79	4	1.28	.27	-	
	6-10 yıl	30	2.96	1.01					
	11-15yıl	58	3.14	.93					

15-20yıl	69	3.05	1.03
21 üzeri	90	3.02	.90

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi Teknisyen Öğretmen Kimliği 'Özerklik' [F(4)=0.96, p>.05] 'İşe Bağlılık' [F(4)=0.96, p>.05], 'Standartlaşma' [F(4)=0.21, p>.05], 'Hesapverebilirlik' [F(4)=2.38, p>.05] ve 'Sorumluluk' [F(4)= 1.28, p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

Teknisyen Öğretmen Kimliği 'Rekabet' alt boyutunda ise, öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık [F(4,284)=3.09, p<.05] göstermektedir. Farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır**.** Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=2.95) , 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ($\overline{X}$=2.42) daha fazla rekabet algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni 1-5 yıl arası öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarının tecrübe ile henüz başlamış olması, duygusal çalkantılar, ikilemler ve olumsuzluklar sonucunda yeniden kimlik oluşturma süreci yaşamaları olabilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Aktivit Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Dön. Pol.	Lisans	257	4.26	.50	285	.21	.83
	Y.Lisans	30	4.28	.52			
İşbirliği	Lisans	257	4.53	.60	285	.25	.80
	Y.Lisans	30	4.56	.51			
Sorumluluk	Lisans	257	4.33	.65	285	.23	.81
	Y.Lisans	30	4.36	.63			
Stratejik Kon.	Lisans	257	3.73	.80	285	.53	.59
	Y.Lisans	30	3.82	.74			
İşe Bağ.	Lisans	257	3.72	.88	285	1.68	.09

	Y.Lisans	30	3.43	.92			
Özerklik	Lisans	257	3.70	.81	285	.12	.90
	Y.Lisans	30	3.68	.86			

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi öğretmen görüşleri *Aktivist Öğretmen Kimliği* 'Dönüşümcü Politikalar' [$t_{(285)}$=0.21; p>.05], 'İşbirliği' [$t_{(285)}$=0.25; p>.05], 'Sorumluluk' [$t_{(285)}$=0.23; p>.05], 'Stratejik Konumlanma' [$t_{(285)}$=0.53; p>.05], 'İşe Bağlılık' [$t_{(285)}$=1.68; p>.05] ve 'Özerklik' [$t_{(285)}$=0.12; p>.05] alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3.6. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Özerklik	Lisans	257	2.40	.78	285	.81	.41
	Lisansüstü	30	2.28	.77			
İşe Bağlılık	Lisans	257	2.19	.86	285	.21	.82
	Lisansüstü	30	2.16	.68			
Rekabet	Lisans	257	2.74	.93	285	2.16	**.03**
	Lisansüstü	30	2.35	.76			
Standartlaşma	Lisans	257	2.73	.99	285	2.19	**.02**
	Lisansüstü	30	2.32	.82			
Hesapverebilirlik	Lisans	257	2.83	1.03	285	1.39	.16
	Lisansüstü	30	2.55	.88			
Sorumluluk	Lisans	257	3.01	.93	285	.57	.56
	Lisansüstü	30	2.91	1.03			

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi Teknisyen Öğretmen Kimliği 'Özerklik' [$t_{(285)}$=0.81; p>.05], 'İşe Bağlılık' [$t_{(285)}$=0.21; p>.05], 'Hesapverebilirlik' [$t_{(285)}$=1.39; p>.05] ve 'Sorumluluk' [$t_{(285)}$=0.57; p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak 'Rekabet' [$t_{(285)}$= 2.16; p<.05] ve 'Standartlaşma' [$t_{(285)}$= 2.19; p<.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. 'Rekabet' alt boyutuna ilişkin

lisans mezunu öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$=2.74), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$=2.35) daha yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezun öğretmenlerden daha rekabetçi bir anlayışa sahip oldukları söylenebilir. 'Standartlaşma' alt boyutuna ilişkin lisans mezunu öğretmen görüşleri de yine yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durumda lisans mezunu öğretmenler sınava hazırlayıcı öğretmen rolünü benimseme eğilimindedirler. Bunun nedeni, lisans mezunu öğretmenlerin akademik ortamlarla olan bağlarının zaman içerisinde zayıflaması, araştırma ve sorgulama kavramlarının Milli Eğitim Bakanlığının bürokratik ve merkeziyetçi yapısı nedeniyle önemini yitirmesi olabilir. Bu bulgular Yılmaz ve Altınkurt 'un (2011) lisans eğitimi devam eden öğretmen adayları ile tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin algılarını ortaya koyduğu çalışma bulgularıyla örtüşmemektedir. Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) araştırma sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin algıları, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksektir. *Aktivist Öğretmen Kimliği* öğeleriyle paralel bir anlayışa sahip olan eleştirel pedagoji alanı demokratik ve özgürleştirici eğitimi savunmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) bulguları ile mevcut araştırma sonuçları arasındaki farklılık bu araştırmanın öğretmen adaylarının katılımıyla yapılmasından ve katılımcılarda eleştirel bilincin gelişmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3.7. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Fakülte	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Politikalar	Eğitim	139	4.25	.44	2	.45	.63	-
	Fen Ed.	100	4.31	.52				
	Diğer	45	4.25	.59				
	Toplam	284	4.27	.49				
İş bi rli	Eğitim	139	4.63	.48	2	2.67	.07	-

	Fen Ed.	100	4.46	.72				
	Diğer	45	4.49	.51				
	Toplam	284	4.55	.59				
Sorumluluk	Eğitim	139	4.39	.49	2	.86	.42	-
	Fen Ed.	100	4.28	.76				
	Diğer	45	4.34	.75				
	Toplam	284	4.35	.64				
Stratekik Konumlanma	Eğitim	139	3.76	.71	2	1.02	.36	-
	Fen Ed.	100	3.68	.90				
	Diğer	45	3.88	.76				
	Toplam	284	3.75	.79				
İşe bağlılık	Eğitim	139	3.76	.86	2	.43	.65	-
	Fen Ed.	100	3.70	.88				
	Diğer	45	3.62	.94				
	Toplam	284	3.71	.88				
Özerklik	Eğitim	139	3.73	.80	2	.12	.88	-
	Fen Ed.	100	3.70	.81				
	Diğer	45	3.67	.83				
	Toplam	284	3.71	.81				

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi *Aktivist Öğretmen Kimliği*nin alt boyutlarına ('Dönüşümcü Politikalar' [F(2)=0.45, p>.05], 'işbirliği' [F(2)=2.67, p>.05], 'Sorumluluk' [F(2)=0.86, p>.05], 'Stratejik Konumlanma' [F(2)= 1.02, p>.05] , 'İşe Bağlılık' [F(2)=0.43, p>.05], 'Özerklik' [F(2)=0.12, p>.05]) ilişkin öğretmen görüşleri 'mezun olunan fakülte türü' değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3.8. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olduğu fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Fakülte	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Özerklik	Eğitim	139	2.46	.81	2	3.67	**.02**	**Var Diğer-Fen Ed.**
	Fen Ed.	100	2.23	.72				
	Diğer	45	2.55	.73				
	Toplam	284	2.39	.77				

İşe Bağlılık	Eğitim	139	2.26	.89	2	1.60	.20	-
	Fen Ed.	100	2.06	.80				
	Diğer	45	2.17	.78				
	Toplam	284	2.17	.84				
Rekabet	Eğitim	139	2.76	.96	2	1.82	.16	-
	Fen Ed.	100	2.55	.87				
	Diğer	45	2.78	.95				
	Toplam	284	2.69	.93				
Teknisyelik	Eğitim	139	2.74	.94	2	.67	.50	-
	Fen Ed.	100	2.60	.99				
	Diğer	45	2.65	1.06				
	Toplam	284	2.68	.98				
Hesapver	Eğitim	139	2.93	1.01	2	2.84	.06	-
	Fen Ed.	100	2.62	.91				
	Diğer	45	2.76	1.13				
	Toplam	284	2.80	1.01				
Sorumluluk	Eğitim	139	3.08	.98	2	1.03	.35	-
	Fen Ed.	100	2.93	.93				
	Diğer	45	2.89	.84				
	Toplam	284	3.00	.94				

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, Teknisyen Öğretmen Kimliği 'İşe Bağlılık' [F(2)=1.60, p>.05], 'Rekabet' [F(2)=1.82, p>.05], 'Standartlaşma' [F(2)=0.67, p>.05], 'Hesapverebilirlik' [F(2)=2.84, p>.05] ve 'Sorumluluk' [F(2)=1.03, p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri 'mezun olunan fakülte türü' değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak 'Özerklik' [F(2)=3.67, p<.05] alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testine göre, öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliği algıları 'Diğer Fakülte Mezunları' ile 'Fen Edebiyat Fakültesi Mezunları' arasında bulunmaktadır. Buna göre 'Diğer fakülte ' mezunlarının 'Fen Edebiyat ' fakültesi mezunlarından daha yüksek düzeyde Teknisyen Kimlik 'özerklik' algısına sahip oldukları söylenebilir. Teknisyen öğretmen kimliği 'özerklik' algısının yüksek olması Friedman'ın (1999) öğretmen özerkliği sınıflamasındaki 'zayıf özerkliği' ifade etmektedir. Zayıf özerklik öğretmenlerin ders, müfredat ve diğer eğitime ilişkin konularda kural ve yöneticilerin çizmiş oldukları sınırların içinde zayıf bir seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu alt boyutta diğer fakültelerden mezun öğretmenler pedagojik alan bilgisi ve çeşitli konulardaki

yetersizlik hissi nedeniyle zayıf özerkliği tercih ediyor olabilirler. Beijaard'ın (2000) araştırmasına göre öğretmen mesleki kimliğini oluşturan önemli etkenlerden birisi alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisidir. Ayrıca öğretmen mesleki kimliği oluşumunun en önemli evrelerinden birisi de yine üniversitede alınan öğretmenlik eğitimidir (Bullough, 2005). Tüm bu faktörler düşünüldüğünde diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler bilinçli olarak zayıf özerkliği yani teknisyen kimlik özerkliğini tercih ediyor olabilirler.

4.3.9. Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23.: Öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Dönüşümcü Politikalar	Evet	204	4.26	.47	288	.23	.81
	Hayır	86	4.28	.56			
İşbirliği	Evet	204	4.54	.57	288	.15	.87
	Hayır	86	4.53	.65			
Sorumluluk	Evet	204	4.41	.55	288	2.7	**.00**
	Hayır	86	4.18	.81			
Stratejik Konunlanma	Evet	204	3.76	.79	288	.72	.47
	Hayır	86	3.69	.80			
İşe Bağlılık	Evet	204	3.69	.87	288	.32	.74
	Hayır	86	3.72	.94			
Özerklik	Evet	204	3.74	.78	288	1.26	.20
	Hayır	86	3.61	.87			

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi *Aktivist Öğretmen Kimliği* 'Dönüşümcü Politikalar' [$t_{(288)}$=0.23; p>.05], 'İşbirliği' [$t_{(288)}$=0.15; p>.05], 'Stratejik Konumlanma'[$t_{(288)}$=0.72; p>.05] , 'İşe bağlılık' [$t_{(288)}$=0.32; p>.05] ve 'Özerklik' [$t_{(288)}$=1.26; p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri 'sendika üyeliği' değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak 'Sorumluluk' [$t_{(288)}$= 2.70; p<.05] alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri 'sendika üyeliği' değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre sendika üyesi öğretmenler($\overline{X}$=4.41) sendika üyesi olmayan öğretmenlerden ($\overline{X}$=4.18) daha yüksek düzeyde Aktivist Kimlik sorumluluk bilincine sahiptir. Bu bulgu Akın ve Özdemir'in (2009) araştırma bulgularıyla

benzerlik içermektedir. Akın ve Özdemir'in (2009) araştırma sonuçları sendika üyesi öğretmenlerin sendika üyesi olmayan öğretmenlere kıyasla demokratik değerlere ilişkin daha yüksek düzeyde algıya sahiptirler. 'Eğitim hakkı', 'dayanışma' ve 'özgürlük' alt boyutlarının tamamında sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya koymaktadır.

Aktivist Öğretmen Kimliği 'Sorumluluk' alt boyutunda 'öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda sorumluluk üstlenirim', öğrencilerimin evrensel değerleri kazanmaları için çaba sarf ederim' ve ders işleme yönetimine ilişkin öğrencilerin dönütlerini önemserim' şeklinde yer alan maddelerin demokratik değerleri benimsemiş öğretmenlerin algılarını ortaya koyduğu söylenebilir. Bu bağlamda 'sendika üyesi olmak,' Aktivist Öğretmen Kimliğinin 'sorumluluk' alt boyutunda öğrencilere ve eğitime ilişkin alan bilgisinin ötesinde bir sorumluluk algısına sahip olmak konusunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4.3.10. Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu

Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24.: Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğine İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek Boyutları	Grup	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Özerklik	Lisans	204	2.34	.77	288	1.62	.10
	Y.Lisans	86	2.50	.78			
İşe Bağlılık	Lisans	204	2.22	.85	288	1.06	.28
	Y.Lisans	86	2.11	.82			
Rekabet	Lisans	204	2.73	.93	288	.62	.53
	Y.Lisans	86	2.65	.92			
Standartlaşma	Lisans	204	2.68	.99	288	.21	.83
	Y.Lisans	86	2.71	.96			
Hesapverebilirlik	Lisans	204	2.80	1.01	288	.12	.90
	Y.Lisans	86	2.81	1.03			
Sorumluluk	Lisans	204	3.04	.92	288	1.08	.27
	Y.Lisans	86	2.91	.97			

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi Teknisyen Öğretmen Kimliği 'Özerklik' [$t_{(288)}$=1.62; p>.05], 'İşe Bağlılık' [$t_{(288)}$=1.06; p>.05], 'Rekabet' [$t_{(288)}$=0.62; p>.05], 'Standartlaşma' [$t_{(288)}$=0.21; p>.05], 'Hesapverebilirlik' [$t_{(288)}$=0.12; p>.05] ve 'Sorumluluk' [$t_{(288)}$=1.08; p>.05] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri 'sendika üyeliği' değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3.11. Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Kimlikleri İle Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin benimsedikleri Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimlikleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiye ilişkin veriler Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25.: Öğretmenlerin benimsedikleri Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Kimlikleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki

	$\overline{X}$	ss	Öğretmen Psikolojik İyi Oluşları
Aktivist Öğretmen Kimliği	4.14	.48	.330**
Teknisyen Öğretmen Kimliği	2.55	.61	-.206**

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi *Aktivist Öğretmen Kimliği* ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönlü (r=.33) orta düzeyde ilişki olduğu, teknisyen öğretmen kimliği ile öğretmen psikolojik iyi oluşu arasında ise negatif yönlü (r=.20) düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir . Buna göre öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri benimsedikleri mesleki kimlik türüne göre değişim gösterme eğilimindedir. *Aktivist Öğretmen Kimliği* özelliklerini benimseyen öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin daha yüksek, teknisyen öğretmen kimliğini benimseyen öğretmenlerin ise daha düşük düzeyde iyi oluşa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Zembylas 'ın (2005) öğretmenlerin duygularının okulda güç, kimlik ve direnç kavramlarıyla ne kadar iç içe olduğunu vurgulayan çalışması bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Foucault'un perspektifinden yaptığı araştırmasında Zembylas (2005) bireylerin söylemlerinin 'gücü' meydana getirdiğini, ardından kimliğin oluştuğunu ifade etmektedir. Kimliğin söylemler yoluyla oluşması ise hem sınırlandırıcı hem de özgürleştirici etki yaratmaktadır. Bu nedenle kimlik kavramı 'direnç' ve 'hegemonya' kavramları aracılığıyla anlaşılabilir. Zembylas'ın (2005) bu araştırmasında adı geçen öğretmenin egemen eğitim anlayışlarına, merkezi sınav

sisteminin zorladığı ‘teknisyen’ öğretmen olma hegemonyasına direnç göstermesi ve yeniden mesleki kimlik oluşturması öğrencileriyle arasında oluşan etkili iletişim yoluyla oldukça olumlu sonuçlar vermiş olduğunu göstermektedir. Bu öğretmen eğitim sisteminin ve müfredatın dikte ettiği yöntemleri uygulamamasına rağmen öğrencileri zorunlu merkezi test sınavlarında oldukça yüksek başarı göstermişlerdir. Öğretmenin güce karşı göstermiş olduğu direnç mesleki kimliğinin yeniden şekillenmesine ve öğretmenin kendini daha mutlu ve özgür hissetmesini sağlamıştır. Bu açıdan bu araştırmada yer verilmiş olan ‘*Aktivist Öğretmen Kimliği*’ özelliklerinin güce karşı direnç gösterme eylemi, özerklik arayışı ve güçlü iletişim gibi açılardan Zembylas’ın (2005) araştırmasına konu olan öğretmen davranışlarıyla örtüşmektedir.

Lasky’nin (2005) öğretmen mesleki kimliğini sosyo kültürel bakış açısından incelediği çalışması değişen politik koşulların ve hızlı reformların öğretmen mesleki kimliğini önemli oranda etkilediğini göstermektedir. Lasky’nin (2005) araştırmasına katılan öğretmenler kıdemli oldukları ve göreve neo liberal politikaların ağırlık kazanmadığı dönemde başladıkları için mevcut neo liberal politikaların dikte ettiği uygulamalar bu öğretmenlerin inandıkları eğitim değerleriyle örtüşmemekte ve tutarsızlık oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmaya katılan dört öğretmen, öğretmen olarak sorumluluklarının akademik başarının ötesinde ahlaki ve etik değerler doğrultusunda öğrencilerine destek olmak olduğunu dile getirmişleridir. Bu durum ilgili öğretmenlerin aktivist değişen roller bağlamında öğretmen kimliğini benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin mesleklerine olan tutkusu dışsal politikalardan değil öğrencileriyle kurdukları duygusal ve güçlü iletişimden gelmektedir. Bu araştırmanın vurguladığı bir diğer önemli konu ise ‘risk almadır’. Etkili bir öğretmen kimliğinin oluşması için risk almayı göze alabilme becerisi gerektirir. Bu bağlamda yukarıda tartışılan ve bulguları sunulan aktivist ve teknisyen öğretmen kimliklerine bakıldığında ‘risk alma’ becerisini içeren başlığın *Aktivist Öğretmen Kimliği* olduğu görülmektedir.

Lasky’nin (2005) araştırmasına katılan ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin egemen neo liberal politikalara ve hızlı eğitim reformlarının dikte edilmesine rağmen risk alabilen, gücünü öğrencileriyle ve çevresiyle kurduğu güçlü iletişimden alan bir profesyonel ancak duygusal olarak da kırılgan olan bireyler olduğunu

göstermektedir. Lasky'nin (2005) araştırmasına katılan öğretmenler de bu araştırmada olduğu gibi reform süreçlerinde öğretmenlerin etkisinin ortadan kaldırıldığını, profesyonelliklerinin teknisyen boyutuna indirgendiğini, performans odaklı bir çalışan profili çizildiğini ifade etmektedirler ancak buna rağmen kendi inandıkları şekilde ve etik değerler bağlamında eğitimin sürdürülmesine inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri henüz eğitim sürecinde şekillenmeye başlamakta, eğitim esnasında dönüşmekte, mesleğin ilk yıllarında değişim sürmekte ve tecrübelerle yeniden şekillenmeye devam etmektedir. Bu bağlamda 'aktivist' ve 'teknisyen' olarak tanımlanmış mesleki kimlik türleri değişen politikalar bağlamında öğretmenlerin benimsedikleri rolleri ortaya koymakta ve öğretmenlerin bu bağlamda duygularının yansıması olan iyi oluş düzeyleri ile ilişkisini açığa çıkartmaktadır.

Nias'ın (1996) öğretmenlik mesleğini duygusal bir meslek olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki kimliklerinin birbirinden ayırt edilmesinin zor olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler meslekleri için derin duygular taşımakta ve bu duyguları özel yaşamlarından ayrı tutamamaktadırlar. Bu açıdan bu araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlik özellikleri ve mutluluk düzeyleri arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde mesleki kimlik gelişimi ve farkındalığının önemi ortaya çıkmaktadır. *Aktivist Öğretmen Kimliği*ni benimseyen öğretmenlerin daha mutlu olma eğiliminde olması bu kimliği oluşturan değerlerin değişen politikalar ve hızlı değişimlere öğretmenlerin bir tavır sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler demokratik, işbirlikçi, özerk ve güven ortamı içerisinde çalışmayı ve eğitime ilişkin karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dahil olmak istemektedirler. Bu değerleri benimsedikleri ve bu süreçlere katıldıkları sürece de iyi oluş düzeyleri yükselmekte, 'teknisyen' kimlik özelliklerinde tanımlanan ve aktivist kimlik değerlerinin karşıtı nitelikteki egemen söylemlerden türeyen teknisyen kimlik 'rekabet', 'işbirliğinin olmaması', 'özerklik yerine itaatkar yaklaşım' ve dikte edilen değişimleri sorgulamaksızın kabullenme gibi değerleri benimsedikleri sürece iyi oluş

düzeyleri de düşmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin duyguları mesleki kimlikleri ile yakından ilgilidir.

Kelchtermans (2005) eğitime ilişkin reformların öğretmenler tarafından kabullenilmediğinde psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu araştırmada belirtilen reformlar bağlamında teknisyen öğretmen kimliği özellikleri neo liberal politikaların dikte ettiği 'teknisyen', 'hesap verebilir', 'uygulayıcı' öğretmen modelini temsil etmektedir. Bu öğretmen kimliğini benimseyen öğretmenlerin duygusal yönden olumsuzluklar yaşamaları öğretmenlerin aktivist kimlikte tanımlanan özerk, demokratik, katılımcı ve işbirlikçi aktivist kimlik özellikleri taşımalarının mesleki açıdan önemini vurgulamaktadır.

Thomas 'ın (2005) reformlar bağlamında öğretmen kimliğine ilişkin analizi de benzer şekilde yukarıdan empoze edilmeye çalışılan reformların, bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerin isteği olmadan etkili olmadığının altını çizmektedir. Thomas'a göre reformlar ve değişen politik koşullar öğretmen mesleki kimliğini etkilemektedir. Öğretmen mesleki kimliği de öğretmenlerin ilgili reformlara olan duygusal tepkilerini etkilemektedir. Bu değerlendirme doğrultusunda öğretmenin mesleki kimliği psikolojik iyi oluşlarıyla yakından ilgilidir. Demokratik değerleri, işbirliğini, eleştirel düşünceyi temel alan bir mesleki kimlik modeli olan aktivist kimliği benimseyen öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek oluşu, rekabetçi, itaatkar ve teknisyen bir model olan teknisyen öğretmen kimliğine sahip olanların psikolojik iyi oluşlarının düşük olması öğretmen mesleki kimliğinin duygularla önemli oranda ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, bu araştırma sonuçları yukarıda sunulan araştırma sonuçları (Kelchtermans, 2005; Lasky, 2005; Nias, 1996; Thomas, 2005; Zembylas, 2005;) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler *Aktivist Öğretmen Kimliği* özelliklerini benimsediği oranda psikolojik iyi oluşları da yükselme eğilimindedir. Teknisyen kimliği benimseyen öğretmenlerin ise psikolojik iyi oluşları düşme eğilimindedir. Bu durum oluşumu henüz çocukluk yıllarında, okul sıralarında başlayabilen, lisans eğitimi sırasında şekillenen, mesleğin ilk yıllarında bir duygusal 'direnç' ve güç ilişkileri yoluyla ve tecrübe ile yeniden şekillenmeye devam eden öğretmen mesleki kimliğinin özünde öğrencilerin yaşamında 'fark yaratma' (Hargreaves, 2005) güdüsünün önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Değişen politikalar ve bu

doğrultuda ‘güç’ sahipleri tarafında tek yönlü yapılan eğitim reformları öğretmenleri duygusal olarak olumsuz etkilemektedir. Buna rağmen araştırmalara konu olan öğretmenlerin öğrencilerinin birey olarak gelişimlerini, demokratik ve kamusal bir hak olan eğitimi eşitlikçi bir anlayışla ve kendi doğru ve değerleriyle destekledikleri, bu şekilde daha mutlu oldukları söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin ‘aktivist’ ve ‘teknisyen’ kavramları bağlamında benimsedikleri mesleki kimlik algısını ve bu kimliklerle öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkisini anlamaya yönelik bir çaba gösterilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ayrıca, bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Aktivist Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sonuçlarına göre kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler yüksek düzeyde ‘aktivist öğretmen kimliği’ algısına sahiptirler. Aktivist öğretmen kimliğini oluşturan alt bileşenler arasında ‘işbirliği’ boyutunun en yüksek katılım oranına sahip olduğu, en düşük düzeyde ise ‘işe bağlılık’ ve ‘özerklik’ olduğu görülmektedir. Artan iş yükü ve hızlı değişimler öğretmenleri meslektaşları ve eğitim çevreleriyle işbirliği içerisinde çalışmaya yönlendirmektedir. Diğer boyutlar arasında en düşük oranın ‘işe bağlılık’ ve ‘özerklik’ bileşenlerinde görülmesi ise eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklanıyor olabilir. ‘Dönüşümcü politikalar’ alt boyutunda yer alan maddeler arasında öğrencilerin evrensel değerler kazanmasını, sosyal duyarlılığa sahip bireyler olmasını hedefleyen öğretmenler mesleklerini bir değişim ve etki faktörü görmekle birlikte sistemin dayattığı katı merkeziyetçi ve bürokratik yapı nedeniyle daha sınırlı faaliyetlerde bulundukları için algıları iş birliği boyutuna oranla daha düşük olabilir.

Öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği özelliklerinden ‘sorumluluk’ alt boyutunda da yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. ‘Sorumluluk’ boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlik mesleğinin alan bilgisi öğretimi dışında daha toplumsal sorumlulukları olan bir meslek olduğuna ilişkin ifadeler içermektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik

mesleğinin toplumsal sorumluluk içeren bir meslek olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Aktivist öğretmen kimliğinin ‘stratejik konumlama’ alt boyunda yer alan ifadelere ve öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde diğer boyutlardan daha düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Okulun vizyonunun belirlenmesi ve yönetimsel süreçlere katılım gibi ifadelerin olduğu stratejik konumlama alt boyutunun daha düşük ortalamaya sahip olmasının nedeni de yine öğretmenlerin yöneticiler tarafından yönetimsel süreçlere yeterince dahil edilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Tüm hızlı değişimlere, eğitim reformlarına, iş yüküne ve çeşitli sorunlara rağmen öğretmenlerin demokratik değerlere ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip aktivist mesleki kimlik benimsedikleri anlaşılmaktadır.

5.1.2. Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğine ilişkin algılarının düşük olduğu görülmektedir. Teknisyen öğretmen kimliğinin bileşenleri ‘aktivist öğretmen kimliği’ bileşenlerinin karşıtı olarak algılanabilir. Bu nedenle yüksek düzeyde ‘teknisyen öğretmen kimliği’ algısı bir anlamda düşük düzeyde ‘aktivist öğretmen kimliği’ anlamına gelmektedir. Bu araştırma sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde ‘teknisyen mesleki kimlik’ algılarına sahip olduklarını göstermekte ve bu iki karşıt kimliğin zıtlığını doğrulamaktadır. Teknisyen öğretmen kimliği alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin en yüksek düzeyde ‘sorumluluk’ alt boyutuna katıldıkları görülmektedir. ’Sorumluluk alma’ alt boyutunda yer alan ifadeler müfredata ve ona uygun işleyişi kabullenme ile ilgilidir. Bu boyutun en yüksek değere sahip olmasının nedeni merkeziyetçi eğitim sisteminin bir yansıması olarak görülebilir. Öğretmenler aktivist kimliği benimsemekle birlikte ilgili otoriteler tarafından yapılan merkezi sınavlar ve ölçme değerlendirme sınırları içerisinde kalmak zorundadırlar. Teknisyen öğretmen kimliğine ilişkin en dikkat çeken sonuçlardan birisi ‘işe bağlılık’ alt boyutuna ilişkin algının en düşük düzeyde çıkmasıdır. ‘yalnızca yasal çalışma süreleri içerisinde çalışırım’, ‘mesleğimi para kazanma aracı olarak görürüm’, ‘yalnızca görev tanımıma giren işleri yaparım’ gibi maddelerin olduğu teknisyen öğretmen kimliği ‘işe bağlılık’ boyutuna ilişkin algının düşük olması araştırmaya

katılan öğretmenlerin bu mesleklerinin toplumsal sorumluluklarının farkında olduklarının göstergesi olarak görülebilir. Teknisyen öğretmen kimliği alt boyutlarında en yüksek ikinci ortalamaya sahip olan 'hesapverebilirlik' alt boyutunun bulunması da dikkat çekicidir. Bu boyutta yer alan maddeler öğretmenlerin denetimi ve performans ölçütlerine ilişkindir. Bu boyuta ilişkin algının kısmen yüksek olması, öğretmenlerin ölçülebilir performans göstergelerine göre değerlendirilmek istemeleri mevcut sistemde yer alan eksikliklerden veya adaletsizlik hissinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.3. Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimliklerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Sonuçları

Cinsiyete değişkenine göre *aktivist öğretmen kimliği* boyutlarında anlamlı fark görülmemektedir fakat 'rekabet' alt boyutunda erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Erkeklerin 'rekabet algısı'nın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni toplumsal cinsiyet rollerinin erkeklere sağladığı avantajlar olabilir.

Kıdem değişkenine göre aktivist kimlik 'işbirliği ' ve 'sorumluluk' boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin iş birliği ve sorumluluk algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen mesleki kimliği oluşum süreçleri açısından anlamlı bir sonuçtur. Kıdem yükseldikçe karşılaşılan koşullara ve çalışılan yere göre sıradanlaşma ve duyarsızlaşma gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Kıdem değişkenine göre teknisyen kimlik 'rekabet' boyutunda anlamlı fark görülmektedir. Kıdem arttıkça rekabet algısı artmaktadır. Rekabet algısının artması ise ilgili öğretmenlerin kimlik arayışından ve var olma çabasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre aktivist kimlik alt boyutlarında anlamlı farklık yoktur ancak *teknisyen kimlik* alt boyutlarından 'rekabet ' boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek rekabet algısına sahip oldukları söylenebilir. Teknisyen kimlik 'standartlaşma' alt boyutunda da anlamlı farklılık görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin 'standartlaşma' algısı yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuç iki taraflı değerlendirilebilir. Birincisi, *aktivist öğretmen kimliği* özellikleri taşıyan bir öğretmen öğrenmeye açıktır ve

lisansüstü eğitim almanın bireysel öğrenmeye katkı sunacağını düşünüyor olabilir. İkinci neden ise yüksek lisans eğitiminin öğretmenlere kazandırdığı daha derinsel ve bilimsel bakış açısı eleştirel bilinçlerinin gelişimine katkı sunmuş olabilir.

Sendika üyeliği değişkeni aktivist kimliğin 'sorumluluk' boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Sendika üyesi öğretmenlerin sendika üyesi olmayan öğretmenlerden daha yüksek sorumluluk algısına sahip olduğu söylenebilir. Sorumluluk bilinci, öğretmenlerin sendika ve diğer sivil toplum girişimlerinin içerisinde sorumluluk üstlenmelerini etkiliyor olabilir. Diğer taraftan sendika üyeliği değişkeni ve teknisyen kimlik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

5.1.4. Aktivist ve Teknisyen Öğretmen Mesleki Kimlikleri Bağlamında Öğretmen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisine Dair Sonuçlar

Aktivist Öğretmen Kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişen sosyal ve ekonomik koşullar öğretmenlerin rollerini merkezi sınavlar vb. etkenler yoluyla saygın, bilge ve toplum önderi rolünden uygulayıcı teknisyene doğru dönüştürme eğiliminde olmasına rağmen öğretmenlerin evrensel ve demokratik değerleri benimseyen, toplumsal sorumluluk bilinci olan bireyler oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bir taraftan sistemin gerektirdiği merkezi sınavlara öğrenci hazırlama beklentilerini karşılarken diğer taraftan öğrencilerinin evrensel değerleri kazanmalarına ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine öncelik verdiklerini göstermektedir. Hızlı ve yukarıdan aşağıya doğru yapılan reformlar öğretmenlerin aktivist mesleki kimliklerini kaybetmelerine yol açmamaktadır. Aktivist öğretmen kimliğini benimseyen öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinin idealist, evrensel ve insani amaçlarla yapıldığında mutluluk kaynağı olduğunun bir göstergesidir.

Teknisyen Öğretmen Kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Teknisyen öğretmen kimliğini benimseyen öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları düşmektedir. Bu sonuçlar

öğretmenlik mesleğinin teknik işlerden ibaret olmadığının, aksine duygu ve emek ağırlıklı bir çalışma alanı olduğunu işaret etmektedir.

Sonuç olarak özgür, demokratik ve nitelikli bir toplum özgür, mutlu ve nitelikli öğretmenler eliyle var olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin aktivist kimliğe sahip olmaları onların iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Teknisyen mesleki kimliğe sahip öğretmen beklentileri ise eşitlikçi ve demokratik eğitime ve toplumsal gelişime zarar verebilir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar Zonguldak ili Merkez ilçede görev yapan devlet liselerinde görevli öğretmenlerin algılarını yansıtmaktadır. Zonguldak ili TÜİK (2014) verilerine göre Türkiye'de gelir eşitsizliği en düşük olan TR81 bölgesinde yer almaktadır. Ayrıca Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2016) verilerine göre Türkiye'de üçüncü en yüksek sendikalaşma oranına (%25,1) sahip ildir. Buna bağlı olarak araştırma sonuçları bu ilin ekonomik, politik ve sosyal yapısından etkilenmiş olabilir. Ayrıca araştırmanın yalnızca kamu ortaöğretim kurumlarında yapılması da araştırma sonuçlarının bir sınırlılık içerdiğini gösterebilir. Bu nedenle benzer araştırmalar özel okullarda, farklı kademelerdeki okullarda, farklı ekonomik, politik ve sosyal çeşitlilik içeren bölgelerde yapıldığında farklı sonuçlar ortaya koyabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öğretmen eğitim programlarına 'öğretmen mesleki kimliği' dersi veya konusu dahil edilebilir.
- Öğretmenlere uzmanlıklarına güven duyulduğu gösterilebilir, daha özerk çalışma alanı sağlanabilir ve öğretmenler eğitimle politikaları ile ilgili karar alma süreçlerine dahil edilebilirler.
- Erkek öğretmenlerin rekabet algısının kadın öğretmenler açısında doğurabileceği cinsiyet temelli fırsat eşitsizlikleri yapısal düzenlemelerle en aza indirilebilir.

- Öğretmenlerin dinamik ve idealist beklentilerle mesleki yaşantılarna başladıkları ancak ilerleyen yıllarda bu dinamizmi ve sorumluluk gibi duygularını kaybetme olasılığından hareketle hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Düzenli olarak sağlanacak bu tür hizmet içi uygulamalar öğretmenlerin üretmelerine, yenilenmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve yeni kimlikler oluşturmalarına yardımcı olabilir.
- 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin zümre başkanlığı, zümre öğretmenleri danışmanlığı, okul yönetimine ilişkin komisyonlarda danışmanlık veya aktif sorumluluk verilmesi kıdemli öğretmenlerin rekabetten uzak işbirlikçi ve paylaşımcı algılarının yükselmesine katkı sunabilir.
- Eğitim ve Fen edebiyat fakülteleri dışında fakültelerden mezun öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler yoluyla pedagoji ve alan bilgisi konularında destek sağlanabilir. Ayrıca pedagojik formasyon eğitimi içeriği zenginleştirilebilir ve öğretmen mesleki kimliğine ilişkin ders ve konu başlıkları bu esnada kazandırılabilir.
- Politika belirleme süreçlerine tüm sendikaların dahil edilmeleri öğretmenleri çeşitliliğe ve çok sesliliğe hoş görü oluşturma konusunda destekleyebilir. Bu bağlamda toplumsal değişim ajanı öğretmenler farklı platformlarda kendilerini ifade edebilir ve topluma daha fazla katkı sunabilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

- Bu araştırma Türkiye'de sendikalaşma oranının yüksek, gelir eşitsizliğinin düşük olduğu bir ilde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar sosyo kültürel açıdan çeşitlilik içeren, daha büyük yerleşim yerlerinde ve daha büyük örneklem gruplarıyla yapılabilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aktivist ve teknisyen öğretmen kimliklerine ilişkin daha derinlemesine analiz yapabilmenin mümkün olduğu, literatürde de son yıllarda tercih edilen öğretmenlerin söylemlerinden hareketle nitel araştırmalar, kaynak tarama veya karma araştırmalar bu alana katkı sunabilir.
- Benzer araştırmalar özel okullarda çalışan öğretmenlerin katılımıyla veya kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin katılımıyla yapılabilir. Bu tür araştırmalar yönetsel söylemlerin bir parçası olan özel eğitim çalışanlarının algılarına ilişkin önemli bulgular ortaya koyabilir.

- Benzer çalışmalar farklı ilkokul, ortaokul gibi okul kademelerinde, veya meslek lisesi akademik başarı temelli liselerde karşılaştırmalı olarak gerçekleştirebilir. Ayrıca üniversitelerde, özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimcilerinin aktivist ve teknisyen öğretmen mesleki kimliklerine ilişkin nitel ve nicel çalışmalar bu konuya ilişkin farkındalığı artırabilir ve alana önemli katkı sunabilir.
- Öğretmenlerin yanısıra okul yöneticilerinin de aktivist ve teknisyen öğretmen/yönetici mesleki kimliklerine ilişkin çalışmalar gerek yönetim algısına ve uygulamalara gerek alanyazına önemli kazanımlar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akin, U., & Özdemir, M. (2009). The Examination of Teacher Candidates' Democratic Values in Terms of Various Variables: the Case of Faculty of Educational Sciences. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *42*(2), 183.

Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.2, 76-101*.

Apple, M. W. (1987). Teaching and Technology the Hidden Effects of Computers on Teachers and Students. *Educational Policy*, *1*(1), 135-157.

Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, *37*(4), 409-423.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Apple, M. W. (2006). *Educating the" right" way: Markets, standards, God, and inequality*. Taylor & Francis.

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

Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Basak, R., & Ghosh, A. (2011). School environment and locus of control in relation to job satisfaction among school teachers–A study from Indian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1199-1208.

Beane, J. A., & Apple, M. W. (1995). The case for democratic schools. *Democratic schools*, 1-25.

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.

Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003, April). Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. In *meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, *16*(7), 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, *25*(3), 225-245.

Benade, L. (2012). *From technicians to teachers: Ethical teaching in the context of globalised education reform.* A&C Black.

Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (No. 4). Rowman & Littlefield.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *School Field*, *4*(3), 339-355.

Bozoglan, H. (2014). *Self- And Other-Perceptıons Of Nonnatıve Englısh Teacher Identıty In Turkey:A Socıopsychologıcal Approach* . (Unpublished Master' Thesis). Gazi University.

Brennan, M. (1996, April). Multiple professionalism for Australian teachers in the information age. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April*.

Bukor, E. (2011). *Exploring Teacher Idenity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Constructing and Re-Connecting Personal and Professional Selves. (*Unpublished Doctoral Dissertation). University of Toronto.

Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, *21*(2), 143-155.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(3).

Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. In *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Springer Netherlands.

Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 473-481.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, *39*, 148-157.

Davis, J. E. (Ed.). (2011). *Identity and social change*. Transaction Publishers.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, *37*(8), 677-692.

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

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.

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

Dewey, J. (2001) *Democracy and Education*. Pensylvannia State University Electronic Classic Series Publication.

Dewey, J. (2014) *Deneyim ve eğitim* (Çev: S. Akıllı). Ankara: Odtü Yayınları

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, *97*(2), 143-156.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 107-117.

Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye'de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye'de Öğretmen Olmak Emek Süreci ve Proleterleşme*. Ankara: Notabene.

Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. *Reconstructing teacher education*, 15-19.

Esen, Y. (2004). *Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Kimliklerine ve Rollerine İlişkin Değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Esen, Y. (2010). Problem Definitions and Resistance Strategies of Teachers: A Sociological Analysis on Teachers' Narratives. *Elementary Education Online*, *9*(3), 1007-1026.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, *20*(1), 31-48.

Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue*

Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, *65*(6), 275-283.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, *22*(2), 219-232.

Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, *1*(1).

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi,* çev. *D. Hattatoğlu ve E. Özbek.* İstanbul: Ayrıntı.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, *59*(1), 58-76.

Friedman, M., & Friedman, R. (1990). *Free to choose: A personal statement*. Houghton Mifflin Harcourt.

Giroux, H. A. (1985). Intellectual Labor and Pedagogical Work: Rethinking the Role of Teacher as Intellectual. *Phenomenology+ Pedagogy*, *3*(1), 20-32.

Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, *56*(3), 213-239.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.

Gramsci, A. (2000). *The Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*. NYU Press.

Gozzoli, C., Frascaroli, D., & D'Angelo, C. (2015). Teachers' Wellbeing/Malaise: Which Resources and Efforts at Individual, Group and Organizational Levels?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 2241-2245.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, *23*(8), 1302-1316.

Güven, İ. (2014). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin dönüşümü.* A.Yıldız (Eds.). *Öğretmenliğin Dönüşümü,* ss. 57-95. Kalkedon.

Hamlyn, D. W. (1993). *De anima: books II and III* (with passages from book I).

Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. *Teachers' professional lives*, (s 1), 27.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, *6*(2), 151-182.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, *21*(8), 967-983.

Harris, D. L. (1995). Composing a life as a teacher: The role of conversation and community in teachers' formation of their identity as professionals.

Hayek, F. A. (2013). *The constitution of liberty: The definitive edition* (Vol. 17). Routledge.

Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, *5*(2), 204-225.

Hill, D. (2010). Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. In *Revolutionizing Pedagogy* (pp. 119-143). Palgrave Macmillan US.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, *26*(8), 1530-1543.

Hsieh, B. Y. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of California.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2006). *Neo-liberalism, globalization and human capital learning*. Dordrecht: Springer.

Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(3), 171-175.

Karasar, N. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. *Research on teacher thinking: Understanding professional development*, 198-220.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge journal of education*, *26*(3), 307-323.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, *21*(8), 995-1006.

Koçak, C., Ulusoy, F. M., & Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, *82*(6), 1007.

Kuyumcu, B. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 1-24.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3-18.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, *21*(8), 899-916.

Marshall, C. & Anderson, A. L. (2009). Is it possible to be an activist educator. *Activist educators: Breaking past limits*, 1-30.

McDougall, J. (2010). A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 679-687.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Psychology Press.

McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures.* Rowman & Littlefield.

McLaren, P. (2014). *Okullarda yaşam. Eleştirel pedagojiye giriş (Çev: MY Eryaman & H. Arslan).* Ankara: Anı Yayınları

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.

Mishler, G. E. (1999). *Craftartists' narratives of identity*. President and Fellows of Harvard College.

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

Mockler, N. (2012). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(10), n10.

Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, *13*(4), 391-402.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, *26*(3), 293-306.

Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Oruç, N. (2013). Early teacher identity development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *70*, 207-212.

Özbaş, Ç. 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.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 503-513.

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 68-75.

Pillay, H. K., Goddard, R., & Wilss, L. A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2), 22-33.

Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, *36*(3), 240-260.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311-326.

Robertson, S., & Robertson, S. L. (2007). *Globalisation, education and development: Ideas, actors and dynamics*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55(1), 68.*

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719.

Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The self and society in aging processes*, 247-278.

Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of educational change*, *1*(1), 77-94.

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

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.

Sayar, E. (2014). *Investıgatıng Efl Teachers' And Theır Students'conceptıons Of Professıonal Teacher Identıty Through Metaphor Analysıs*. (Unpublihed Master's Thesis). Bolu abant Izzet Baysal University.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361-378.

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 949-965.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques.* New York, John Willey & Sons. Inc. OpenURL.

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.

Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice* (Vol. 2). A&C Black.

Sutton, R. E. (2000, April). The emotional experiences of teachers. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28-3).

Telef, B. B., Uzman, E., & Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarinda psikolojik iyi oluş ve değerler arasindaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*, 12.

Tezgiden Cakcak, S. Y. (2015) *Preparıng Teacher Candıdates As Passıve Technıcıans, Reflectıve Practıtıoners Or Transformatıve Intellectuals*?. Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University.

Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: A critical discourse analysis. *Critical Studies in Education*, *46*(2), 25-44.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, *27*(4), 762-769.

Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*(29), 155-172.

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

Yaşar, M., Bilaloğlu, R. G., & Karabay, A. Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasinda Etkili Olan Etkenlerin İncelenmesi. İnternet Erişimi: http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/516.pdf

Yavuz, C. (2010). *Teacher Identıty: An Investıgatıon Of Personal And Professıonal Experıences Of Turkısh Efl Teachers. (*Unpublished Master's Thesis). Gazi University.

Yeşiltepe, S. S., & Çelik, M. (2014). Öğretmenlerin Evlilik Uyumlarının Psikolojik İyi Olma ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, *13*(3).

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *1*(1).

Yıldız, A. (2014). Türkiye'de Öğretmenlik Meleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. A. Yıldız (Eds.), ss. 13-26. Kalkedon.

Yılmaz, H., & Arslan, C. (2013). Subjective Well-Being, Positive and Negative Affect in Turkish University Students. *Online Journal of Counseling & Education*, *2*(2).

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 195-213.

Van der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout,(psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress & Coping*, *15*(4), 327-344.

van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches.

Verme, P. (2009). Happiness, freedom and control. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *71*(2), 146-161.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, *82*(3), 293-310.

Walters, S. (2009). *Activist Women in Educational Leadership—How Likely?* In Activist Educators Breaking Past Limits (Marshall&Anderson Eds), 51-70. Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, *34*(3), 3-9.

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

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, *21*(8), 935-948.

Zembylas, M., & Schutz, P. (2009). Teachers' emotions in the age of school reform and the demands for performativity. Dortrecht: Springer.

Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. Verso.

ÇSGB (2016). Sendikalaşman ve toplu iş sözleşmesi raporu http://disk.org.tr/2016/08/sendikalasma-ve-toplu-is-sozlesmesi-raporu/ erişim tarihi: 23.04.2016.

MEB (2014). Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB (2014). http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/24 115426 _ eitimveretimdestei. pdf

TÜİK (2014). http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18633 erişim tarihi: 03.03.2016

YÖK (2016). http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz. erişim tarihi: 17.01.2016

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ
EK 2. ZONGULDAK VALİLİĞİ ARAŞTRIMA İZİN ONAYI
EK 3. ORJİNALLİK RAPORU
EK 4. ÖĞRETMEN MESLEKİ KİMLİK ÖLÇEKLERİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU
EK 5. AKTİVİST ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ
EK 6. TEKNİSYEN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ
EK 7. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ
EK 8. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ
EK 9. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU
EK 10. ZONGULDAK MERKEZ İLÇEDE BULUNAN KAMU ORTAÖĞRETİM KURUMLARI LİSTESİ

EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35858 22/ 433 - 1362 02 Mayıs 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 15.04.2016 tarih ve 937 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ahmet YİRMİBEŞ**'in **Yrd. Doç. Dr. Niban DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü **"Değişen Öğretmen Rolleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisi"** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunca **26 Nisan 2016** tarihinde yapılmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9969
E-posta: yazi@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 3068

EK 2. VALİLİK ONAYI

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/57864105
Konu : Ahmet YİRMİBEŞ'in Araştırma Izni.

25/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün 16/05/2016 tarihli ve 35853172/160-1519 sayılı yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Ahmet YİRMİBEŞ'in, Yrd. Doç. Dr. Nihat DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü **"Değişen Öğretmen Rolleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları ile İlişkisi"** konulu tez çalışması kapsamında; İlimiz Merkez ilçede ekli listede isimleri bulunan Müdürlüğümüze bağlı Ortaöğretim Kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere Araştırma Anket Çalışması uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Ahmet YİRMİBEŞ'in, Yrd. Doç. Dr. Nihat DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü **"Değişen Öğretmen Rolleri Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları ile İlişkisi"** konulu tez çalışmasını **24 Mayıs 2016 - 15 Haziran 2016** tarihleri arasında İlimiz Merkez ilçede ekli listede isimleri bulunan Müdürlüğümüze bağlı Ortaöğretim Kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı " Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda Okul Müdürlüğünün uygun gördüğü tarih ve saatlerde gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBİLİK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
../05/2016

Ömer Bedrettin SAĞSÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

25/05/2016
Güvenli Elektronik İmza: Aslı ile Aynıdır.
Seniz ÇİMŞİR
Memur

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama kodu: 89dc-38c9-3a00-bba8-6e3b kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ORİJİNALLİK RAPORU

EK 10. ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM / EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 14/06/2017

Tez Başlığı : Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları ile İlişkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
14/06/2017	114	208142	22/05 /2017	%7	824912433

Uygulanan filtreler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar dâhil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

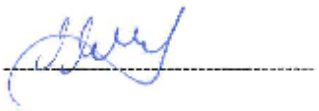
Tarih ve İmza
14.06.2017

Adı Soyadı: Ahmet YİRMİBEŞ
Öğrenci No: N11229332
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı:	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.



Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

Date: 14/06/2017

Thesis Title : The relation between teachers' activist and technician professional identities and their psychological well-being

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
14/06/2017	114	205142	22/05 /2017	%7	824912433

Filtering options applied:
1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

14.06.2017

Date and Signature

Name Surname: Ahmet Yirmibeş

Student No: N11229332

Department: Educatioanl Sciences

Program: Educational Administration

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

.....

Asst. Prof. Dr. Nihan Demirkasımoğlu

EK 4. ÖĞRETMEN MESLEKİ KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN MESLEKİ KİMLİK ALGISI ÖLÇEĞİ
ve
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,,

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Bu kapsamda Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, kendi mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular, ikinci bölümde aktivist öğretmen ve üçüncü bölümde ise girişimci öğretmen mesleki kimliği algısına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Dördüncü bölüm ise öğretmen psikolojik iyi oluşunu ölçmeyi amaçlayan Psikolojik İyi Oluş Ölçeğidir. Sizden beklenen her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. **Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve başka kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Lütfen ankete isminizi yazmayınız ve bütün soruları yanıtladığınızdan emin olunuz. Araştırmanın gerçekleşmesine sunacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Ahmet Yirmibeş

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Yönetimi Teftişi Planlaması ve

e-mail: avirmibes@yahoo.com

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Göreviniz: ☐ Yönetici ☐ Öğretmen
3. Branşınız:
4. Yaşınız:
5. Kıdeminiz (Yıl): .....yıl
6. Öğrenim Durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
7. Mezun olduğunuz fakülte (Lisans):
8. Mezun olduğunuz bölüm (Lisans):
9. Sendika üyesi misiniz ?
   Evet ☐ Hayır ☐

EK 5. AKTİVİST ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ

2

II. BÖLÜM: AKTİVİST ÖĞRETMEN KİMLİĞİ

Bu bölümde bir öğretmen olarak mesleki kimliğinize ilişkin algınızı belirleme yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

①Hiç Katılmıyorum ② Az katılıyorum ③Kısmen katılıyorum④ Büyük ölçüde katılıyorum ⑤ Tam Katılıyorum

1.	Öğrencilerimin evrensel değerleri kazanmaları için çaba sarf ederim.	①	②	③	④	⑤
2.	Öğrencilerimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda sorumluluk üstlenirim.	①	②	③	④	⑤
3.	Ders işleme yöntemine ilişkin öğrencilerin dönütlerini önemserim.	①	②	③	④	⑤
4.	Öğrencileri derse ve öğrenmeye ilişkin karar süreçlerine dahil ederim.	①	②	③	④	⑤
5.	Sınıf içi kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim.	①	②	③	④	⑤
6.	Dezavantajlı öğrencilerin okulda sosyal etkinliklere katılımını teşvik ederim.	①	②	③	④	⑤
7.	Öğrencilerime toplumsal konulara duyarlılık kazandırmak konusunda sorumluluğum olduğunu düşünürüm	①	②	③	④	⑤
8.	Eğitim öğretimin kalitesini arttıracağını düşündüğüm yenilikçi fikirleri uygularım	①	②	③	④	⑤
9.	Öğrencilerinin kültürel farklılıklarını korumaya ve geliştirmeye özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
10.	Mesleki konularda meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşmaktan mutluluk duyarım.	①	②	③	④	⑤
11.	Meslektaşlarımdan destek almaktan mutluluk duyarım.	①	②	③	④	⑤
12.	Meslektaşlarımın bana güven duymalarını önemserim.	①	②	③	④	⑤
13.	Okulda karşılıklı güven ortamı içerisinde çalışmanın önemine inanırım	①	②	③	④	⑤
14.	Mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
15.	Eğitimin kalitesini arttırmak için veliler, sendikalar, yerel yöneticiler ve üniversiteler gibi eğitim paydaşlarıyla işbirliğinin önemine inanırım.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenlik mesleğinin topluma karşı sorumluluk duygusu gerektiren bir meslek olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
17.	Öğrencilerinin ders başarısı kadar kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemenin de kendi sorumluğum olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
18.	Okulun yönetim süreçlerini geliştirecek yenilikçi fikirler üretirim.	①	②	③	④	⑤
19.	Okulun işleyişi ile ilgili problemler için çözüm yolları ararım.	①	②	③	④	⑤
20.	Okulun vizyonunun belirlenmesinde sorumluluk alırım.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğrencilerle ders dışında zaman geçirmekten mutluluk duyarım.	①	②	③	④	⑤
22.	Yasal çalışma süresi dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
23.	Yasal çalışma süresi dışında eğitim-öğretimi geliştirecek çalışmalara zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
24.	Doğru olduğuna inandığım bilgileri öğrencilere kazandırmak için yetkililerden izin alma gereği duymam.	①	②	③	④	⑤
25.	Okul yöneticilerinin verdiği emirleri uygulamadan önce sorgularım.	①	②	③	④	⑤
26.	Okul yönetiminin otoriter yönetim sergilemekten kaçınması gerektiğine inanırım.	①	②	③	④	⑤

EK 6. TEKNİSYEN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ

III. BÖLÜM: TEKNİSYEN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ

Bu bölümde bir öğretmen olarak mesleki kimliğinize ilişkin algınızı belirleme yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

①Hiç Katılmıyorum ② Az katılıyorum ③Kısmen katılıyorum ④ Büyük Ölçüde katılıyorum ⑤ Tam Katılıyorum

1.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri sorgulamadan kabul etmem gerektiğine inanırım.	①	②	③	④	⑤
2.	Öğrencilerime yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü yeterlikleri kazandırmanın doğruluğuna inanırım.	①	②	③	④	⑤
3.	Okul yöneticilerinin verdikleri görevleri sorgulamadan uygularım.	①	②	③	④	⑤
4.	Milli Eğitim Bakanlığının eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
5.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemiyle ilgili yaptığı tüm değişiklikleri benimserim.	①	②	③	④	⑤
6.	Ders işleyişinde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yöntemlerin dışına çıkmanın doğru olmadığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
7.	Öğrencilerin kişilik ve sosyal gelişimini destekleyici etkinliklerin birincil görevim olmadığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
8.	Bireysel çalışmayı, meslektaşlarımla işbirliği yapmaya tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
9.	Verdiğim kararların öğrenciler tarafından sorgulanmasından hoşlanmam.	①	②	③	④	⑤
10.	Yalnızca yasalarda belirlenen süre içinde çalışırım.	①	②	③	④	⑤
11.	Okulda yalnızca görev tanımıma giren işleri yapmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
12.	Okula ilişkin ,alanım dışında kalan, sorumlulukları üstlenmenin gereksiz olduğunu savunurum	①	②	③	④	⑤
13.	Öğrencilerle ilgili sorunları yardım almadan çözmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
14.	Öğrencilere rol-model olmak gibi bir sorumluluğum olduğunu düşünmem.	①	②	③	④	⑤
15.	Mesleğimi yalnızca para kazandığım bir araç olarak görüyorum.	①	②	③	④	⑤
16.	Rekabetin eğitimin niteliğini arttırdığına inanırım.	①	②	③	④	⑤
17.	Eğitim sisteminin öğrenciler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
18.	Eğitim sisteminin öğretmenler arasında rekabeti teşvik etmesi gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
19.	Rekabetin mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
20.	Meslektaşlarımla sıkı bir rekabet içerisindeyim.	①	②	③	④	⑤
21.	Kendimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarının uygulayıcısı olarak görürüm	①	②	③	④	⑤
22.	Öğrencilerimin merkezi sınavlardaki (YGS,LYS) başarısının kendi başarımın bir göstergesi olduğuna inanırım.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı, öğretmenin niteliğini gösteren bir ölçüt olduğuna inanırım.	①	②	③	④	⑤
24.	Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı önceliğimdir.	①	②	③	④	⑤
25.	Düşük performans gösteren öğretmenlere belirli yaptırımların (hizmet içi eğitime çağrılma, geri hizmetlere çekme, vb) uygulanması gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
26.	Yöneticilerime ölçülebilir performans ölçütleri yoluyla hesap vermenin gereğine inanırım.	①	②	③	④	⑤
27.	Velilere hesap vermenin gereğine inanırım.	①	②	③	④	⑤
28.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri ölçülebilir performans ölçütlerine göre denetlemesi gerektiğine inanırım.	①	②	③	④	⑤
29.	Ders müfredatını merkezi sınavların içeriğine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığının belirlemesini tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
30.	Kendi dersimi ilgilendiren konular dışında yorum yapmaktan kaçınırım.	①	②	③	④	⑤
31.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınırlarını çizdiği eğitim-öğretim yaklaşımının dışına çıkmamaya gayret gösteririm.	①	②	③	④	⑤

EK 7. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

4. BÖLÜM : PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bir öğretmen olarak psikolojik iyi oluş düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

①Kesinlikle Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③Biraz Katılmıyorum ④ Kararsızım ⑤ Biraz Katılıyorum ⑥ Katılıyorum ⑦ Kesinlikle Katılıyorum

1.	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2.	Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3.	Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4.	Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5.	Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6.	Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7.	Geleceğim hakkında iyimserim	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8.	İnsanlar bana saygı duyar	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

EK 8. PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Re: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği hk.

From: "Bahar Baki Teltel" <bakiteltel@gmail.com>

To: "Ahmet Yimbas" <aytmbas@yahoo.com>

2 Files 383KB | Download All

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği | Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Save Edit

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirlik bilgilerini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

28 Şubat 2016 20:34 tarihinde Ahmet Yimbaş <aytmbas@yahoo.com> yazdı:

Sayın hocam

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu danışmanlığında tez çalışması yürütmekteyim.
2011 yılında Türkçeye uyarladığınız Diener'in 'Flourishing Scale/ Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'ni öğretmen meslek kimliğinin öğretmen yeterlik düzeyi ile ilişkisini araştırmayı amaçlayan yüksek lisans tez çalışmasında kullanabilir miyiz?
Çok teşekkürler.

Saygılarımla,

Ahmet Yimbaş
Ortaya Okulu Yurtbay Anadolu Lisesi
İngilizce Öğretmeni

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması
ve Ekonomisi Yl.

Tel: +905307604409

--

Yrd. Doç. Dr. Bahar Baki TELEF
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Tel: (+90 286) 218 00 18
Dahili No: 3589

EK 9. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

DEĞİŞEN ÖĞRETMEN ROLLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ (ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin mesleki kimliklerinin psikolojik iyi oluşlarıyla ilişkisini ortaya koymak ve elde edilen bulgular sonucunda araştırma ve uygulamaya dönük öneriler sunmaktır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarını tespit etmek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilecektir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Zonguldak il merkezinde bulunan kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. İl merkezinde görev yapan öğretmen sayısı alt boyutuna göre tabakalı örneklem alma yoluna gidilerek örneklemin evreni daha iyi temsil etmesi sağlanacaktır.

Araştırmanın verileri "Aktivist Öğretmen Mesleki Kimlik Ölçeği" ve "Girişimci Öğretmen Mesleki Kimlik Ölçeği" ve ' Psikolojik İyi Oluş Ölçeği' ile toplanacaktır. Ayrıca demografik değişkenleri (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu vb.) belirleyici bölümler de ölçekte bulunmaktadır. Tüm istatiksel hesaplamalar, bilgisayar ortamında istatistik programı kullanılarak yapılacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Katıldığınız takdirde herhangi bir aşamasında çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Eğer çalışmayı veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktıysanız isteğiniz halinde ölçeğiniz size teslim edilecek veya imha edilecektir. Ölçekte verilecek cevaplar tamamen gizli kalacak ve cevaplarınızdan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi işaret etmeyecektir.

Araştırmanın, katılımcılar için maddi-manevi herhangi bir risk unsuru oluşturmaması öngörülmektedir.

Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Yazılı metinde kesinlikle isminiz geçmeyecek, bilgiler anonim olarak iletilecektir. Ölçekler çalışma bitiminde imha edilecektir.

Ölçek soruları veya çalışma ile ilgili bir sorunuz olduğu takdirde araştırmacılar ile istediğiniz zaman iletişime geçebilirsiniz.

- Yrd. Doç Dr. Nihan Demirkasımoğlu Eğitim Bilimleri Bölümü Beytepe, Ankara.

  Tel: (0312) 2978550 E-mail: nihansaf@yahoo.com

- Ahmet Yirmibeş, Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi Caycuma, Zonguldak.

  Tel: 0530 760 4408 E-mail: ayirmibes@yahoo.com

T.C.
İlhan Sabri ELMAS
Milli Eğitim Müdürü

Araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır.

ONAY:

Bu belgeyi okudum ve kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım ve bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Ad-Soyad:

Adres:

Telefon:

İmzası:.....

Tarih:.....

Gönüllü Formu Tarihi:.....



EK 10. ZONGULDAK İLİ MERKEZ İLÇE KAMU ORTAÖĞRETİM KURUMLARI

ZONGULDAK İLİ MERKEZ KAMU ORTAÖĞRETİM KURUMLARI LİSTESİ

	İLÇE	OKUL ADI
1	MERKEZ	ATATÜRK ANADOLU LİSESİ
2	MERKEZ	BAŞÖĞRETMEN ATATÜRK ANADOLU LİSESİ
3	MERKEZ	BEYCUMA ŞEHİT POLİS ÇAĞDAŞ ARSLAN ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ
4	MERKEZ	ERDEMİR ANADOLU LİSESİ
5	MERKEZ	FENER ANADOLU LİSESİ
6	MERKEZ	KAPUZ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
7	MERKEZ	KARAELMAS MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
8	MERKEZ	KARAMAN ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ
9	MERKEZ	MEHMET ÇELİKEL LİSESİ
10	MERKEZ	UZUNMEHMET ANADOLU LİSESİ
11	MERKEZ	YAYLA MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
12	MERKEZ	ZONGULDAK ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
13	MERKEZ	ZONGULDAK FEN LİSESİ
14	MERKEZ	ZONGULDAK İMKB ANADOLU LİSESİ
15	MERKEZ	ZONGULDAK KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
16	MERKEZ	ZONGULDAK MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
17	MERKEZ	ZONGULDAK ÖZEL EĞİTİM MESLEK LİSESİ

T.C.
İlhan Sabri MEMİŞ
Milli Eğitim Şube Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Ahmet YİRMİBEŞ
Doğum Yeri	Çaycuma/Zonguldak
Doğum Tarihi	14/12/1982

Eğitim Durumu

Lise	Göl Anadolu Öğretmen Lisesi, Kastamonu	1999
Lisans	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği, Eskişehir	2003
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı	2017
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta) Fransızca: Okuma (Orta), Yazman (Orta), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

Stajlar	Eskişehir Fatih Fen Lisesi	2002-2003
Projeler		
Çalıştığı Kurumlar	Saltukova İlköğretim Okulu,Zonguldak Kumluca Atatürk YİBO, Bartın AşağıKuyulu İlköğretim Okulu,Diyarbakır Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Zonguldak Çaycuma Anadolu Lisesi, Zonguldak Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi,Zonguldak	2003-2004 2004-2008 2005-2006 2008-2011 2011-2015 2015- halen

İletişim

e-Posta Adresi	ayirmibes@yahoo.com

Jüri Tarihi	22/05/2017