



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN EYLEM KİMLİKLEME
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Erdem Arslan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Erdem

Soyadı: ARSLAN

Bölümü: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determination of Action Identification Levels of Secondary School

Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Erdem ARSLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Erdem Arslan tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Zeki ÖĞDEM

Eğitim Yönetimi, Ahi Evran Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03/12/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkışında birçok değerli kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle çalışmam süresince verdiği geri bildirimlerle beni yönlendiren ve destekleyen tez danışmanım Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca eğitimim süresince bana destek olan aileme, eşim Betül ARSLAN'a ve kızım Elif Zeynep ARSLAN'a ve oğlum Muhammed Yiğit ARSLAN'a teşekkür ederim.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Erdem Arslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerini belirleyerek, eylem kimlikleme düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada örneklem 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak ve Sincan) çeşitli branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenleri arasından, çok aşamalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 387 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada iki bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 6 madde bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise eylem kimlikleme düzeyindeki bireysel farklılıkları belirlemek için 21 maddenin yer aldığı “Öğretmen Eylem Kimlikleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS Statistics 24 ve Factor 10.8.04 programları kullanılarak yapılmış olup eylem kimlikleme düzeyi belirlenirken aritmetik ortalama ve standart sapmadan faydalanılmış olup, ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme

düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme ortalama puanlarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme puanlarının cinsiyet, yaş, branş, kıdem, bulunulan okuldaki hizmet süresi ve mezuniyet derecesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu konuda yapılacak farklı araştırmalarla öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyine etki eden farklı değişkenler ortaya konabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkileri irdelenerek ilgili konunun alan yazıda gelişimine katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Eylem, eylem kimlikleme, öğretmenlik, öğretmen

Sayfa Adedi : xiii +76

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

DETERMINATION OF ACTION IDENTIFICATION LEVELS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

(M.S. Thesis)

Erdem Arslan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2019

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of action identification of secondary school teachers and to determine whether there is a significant difference in the level of action identification according to some demographic variables. In this study, the survey model was used, and the sample consisted of 387 people selected from middle school teachers who work in various branches in the central districts of Ankara (Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Altındağ, Pursaklar, Mamak and Sincan) in a multi-stage sampling method data collection tool consisting of two parts and developed by the researcher is used. In the first part of the data collection tool, there are 6 items to determine the demographic characteristics of the participants. In the second part, “Teacher Action Identification Scale” which includes 21 items, was used to determine the individual differences in the level of action identification. Data were analyzed using SPSS Statistics 24 and Factor 10.8.04 programs and the use of arithmetic mean and standard deviation when determining the level of action identification. Whether the identification levels of the teachers in secondary schools differed significantly according

to the demographic variables were examined using independent groups t-test and one-way analysis of variance. According to the results of the analysis it was seen that the average scores of the secondary school teachers action identification scores were very high. In addition, secondary school teachers action identification scores did not differ significantly according to gender, age, branch, seniority, duration of service at school and graduation. It can be put forward with different varieties and different varieties affecting teachers level of action identification. There, one of the teachers level of action identification with different variables is discussed and the development of the related topic in the field writing.

Key Words: Action, action identification, teaching profession, teacher

Page number: xiii+76

Supervisor: Professor Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Eylem Kimlikleme Kuramı	10

2.1.1. Eylem Kimlikleme Kuramının Sayıtları.....	12
2.1.2. Eylem Kimlikleme Kuramının İlkeleri	13
2.1.3. Kimlikleme Düzeyine Etki Eden Faktörler	14
2.1.4. Başat Kimlik Düzeyinin Belirlenmesi.....	15
2.1.5. Kişilik ve Benlik Kavramı Açısından Eylem Kimlikleme Düzeyi	16
2.1.6. Eylem Kimliklemede Bireysel Farklılıklar	17
2.2. Öğretmenlerin Mesleki Görevleri	18
2.3. İlgili Araştırmalar	23
2.3.1. Eylem Kimlikleme Kuramıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	23
2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Görevlerine Yönelik Çalışmalar	27
BÖLÜM III	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem	31
3.3. Veri Toplama Aracı.....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM IV.....	43
BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	43
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	44
4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	44

4.4. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	46
4.5. Öğretmenlerin Branşa Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	47
4.6. Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	49
4.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular	50
BÖLÜM V	52
SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1. Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	52
5.2. Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Seçilen Bazı Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar.....	55
5.3. Öneriler.....	58
KAYNAKLAR.....	60
EKLER	68
EK 1. Veri Toplama Aracı	69
EK 2. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi.....	74
EK 3. Araştırma İzin Yazısı.....	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Görevlerine İlişkin Sınıflama Örnekleri.....	19
Tablo 2. 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ankaranın Merkez İlçelerinde Bulunan Ortaokullar ve Bu Okullarda Görevli Öğretmen Sayıları ile Tabakalı Örnekleme Yöntemine Göre Seçilen Okullar ve Öğretmen Sayıları	32
Tablo 3. Maddelerin AFA Analiz Sonuçları	37
Tablo 4. Tüm Maddelerin Tek Faktör Altında Yapılan AFA Sonucunda Oluşan Faktör Yük Değerleri.....	39
Tablo 5. Kalan Maddelerin Tek Faktör Altında Yapılan AFA Sonucunda Oluşan Faktör Yük Değerleri.....	40
Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	43
Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçlar	44
Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	45
Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	45
Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Toplam Hizmet Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Puanlarının Toplam Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre ANOVA Sonuçları	47
Tablo 12. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	48

Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Puanlarının Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları	48
Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	49
Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	50
Tablo 16. Ortaokul Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	50

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamın her anında belli eylemler sergilerler ve bu eylemleri farklı şekillerde tanımlayabilirler. Örneğin spor yapmak eylemi bazı insanlar tarafından “boş vakit değerlendirme” olarak tanımlanabilirken, bazı insanlar tarafından “sağlık koruma faaliyeti” olarak tanımlanabilir. Bu kurama göre, insanlara yaptıkları eylemin herhangi bir anında “Ne yapıyorsun?” sorusu sorulduğunda bir cevap vererek eylemlerini birbirinden farklı birden fazla sayıda betimledikleri görülür. İnsanlar yaptıkları eylemlerle ilgili kendilerine sorulan “Ne yapıyorsun?” sorusunu yanıtlarken fazla düşünmezler. Çünkü kişilerin eylemleri hakkında bir bilgileri mevcuttur. Kişiler sergiledikleri davranışları için kendilerine yöneltilen “Ne yapıyorsun?” sorusuna cevap verirken, bu bilgilerden faydalanarak betimleme yaparlar ve yanıt verirler. Yani eylemlerine bir kimlik tanımlarlar (Vallacher ve Wegner, 1987).

Eylem kimlikleme kuramına göre bir davranış çeşitli şekillerde betimlemek yani kimliklemek mümkündür. Eylemlerle, eylemlerin kimlikleri arasında sıkı bir bağ bulunur. Eylem kimlikleme, davranış ile düşünce arasında bir köprüdür. Kuramın amacı bu köprünün doğasını ve işleyişini açıklamaktır. Burada kişilerin eylemi gerçekleştirdikleri anda sahip oldukları zihin yapısının yani bilgi birikiminin önemi göz ardı edilemez (Turhan ve Şengür, 2015).

Eylem kimlikleme teorisinin bir söylemi olan eylemlerin farklı biçimlerde betimlenme durumu, kimlikler arasında bir hiyerarşik yapıyı meydana getirir. Bir eylemin “Nasıl?” yapıldığının cevabını veren kimlikler alt düzey eylem kimlikleme olarak, “Neden?” ve “Niçin?” yapıldığını yanıtlayan cevaplar ise üst düzey eylem kimliklemeler olarak ifade edilebilir. Örneğin bir kediye yemek verme eylemi için, “kedinin karnını doyuruyorum” cevabı alt düzey bir eylem kimlikleme iken, “kedinin yaşaması için gerekli olanı yerine getiriyorum” cevabı ise üst düzey bir eylem kimliklemedir (Magne, Senemeaud ve Michinov, 2013).

Eylem kimlikleme kuramında yer alan alt ve üst düzey kimlikler, kişinin bir eyleme ilişkin bilgi alt yapısıyla, eylemin zorluk derecesiyle, eylemin gerçekleşme süresiyle, eylemi öğrenme süresiyle ve eylemin yapısıyla yakından ilişkilidir. Ayrıca bir eylemin oluşturduğu sonuçlara odaklanma işi de kurama göre kimlikleme düzeyine etki etmektedir. Bir işin kısa süreli sonuçlarına odaklanmak, o eylemin alt düzeyde kimliklenmesine neden olurken, uzun süreli sonuçlarına odaklanmak ise üst düzey kimliklenmesine neden olacaktır. Eylemi betimleyen alt ve üst düzey kimlikler arasında aracılık ilişkisi mevcuttur. Yani üst düzey kimliklere alt düzey kimlikler aracı olur. Diğer bir ifadeyle alt düzey kimlik eylemleri gerçekleştirilmeden üst düzey kimlik eylemleri meydana gelmez. Aynı zamanda bir eylemin, herkes tarafından aynı şekilde kimliklenme olasılığı düşük olduğundan kimlik yapısı kişilere özel ve benzersizdir denilebilir. Eylem kimlikleme kuramına göre bireyler eylemlerini tasvir ederken birden fazla kimlik belirtebilirler. Fakat kişiler eylemlerini betimlemede, bu kimlikler arasından sadece bir

kimliği betimlemede kullanırlar. Bu kimliğe, o eylemin başat kimliği adı verilir. Başka bir deyişle bu kimlik, eyleme hakim olan kimliktir (Vallacher ve Wegner, 1985, 1987).

Eylem kimlikleme kuramında üç ilke mevcuttur:

- Bir eylem, bu eylemin başat kimliğine göre sürdürülür.
- Bir eylemde üst düzey kimlik başat olma eğilimindedir.
- Eylem başat kimlikle devam edemiyorsa, daha alt düzeyde olan bir kimlik başat kimlik olma eğilimi taşır.

Burada bahsedilen başat kimlik düzeyi yani eyleme hakim olan kimlik düzeyi, eylemin daha kolay, daha bilinir, daha basit, daha kısa sürede öğrenilen ve daha kısa sürede yapılabilen bir yapıda olması durumunda üst düzeyde betimlenirken, bu durumun tersi söz konusu olduğunda yani; eylemin daha zor, daha bilinmez, daha karmaşık, daha zor öğrenilen, daha uzun sürede yapılan bir yapıya sahip olması durumunda ise eylemin alt düzeyde betimlenmesi beklenir (Vallacher ve Wegner, 1985, 1987).

Kurama göre bireylerin davranışlarını betimlemeleri onların davranışlarına yükledikleri anlamlarla ilgilidir. Bir birey olan öğretmenlerinde mesleklerini icra ederken sergiledikleri davranışlara bir anlam yüklediklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin görevleri gereği en fazla etkileşimde bulundukları kitlenin öğrenciler olduğu ve öğretmenlerin sergiledikleri davranışların öğrenci davranışlarını etkilediği, öğretmenlerin, samimiyet ve anlayış içeren eylemlerinin bireyler üzerinde olumlu düşünme etkisi yaparken, bunun tersi içeriğine sahip eylemlerin ise öğrencilerde olumsuz etki yapacağı söylenebilir (Güçlü, 2000; Macrea, 1998; Moritimore ve Sammons, 1997). Öğretmenlerin öğrencilerine sergiledikleri davranışlar ne kadar olumlu ve üst düzey olursa, öğrencilerin bu durumdan özsaygılarını ve akademik başarılarını arttırarak sonuçta olumlu bir etki oluşturacağı bir gerçektir (Arseven, 1986; Can, 1987; Lawrance, 1981; Skaalvik ve Hagtvet, 1990). Toplumun geleceğini oluşturan kişiler, karakter olarak özsaygısı yüksek, çevresinde olup bitene duyarlı ve toplumun değerlerine bağlı olma özelliklerine sahip

olurlarsa, yetiştirecekleri insan gücünün kalitesinin de o oranda yüksek olacağı beklenebilir.

Öğretmenler “öğrencilere model olma” rolünü üstlenmiş durumdadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedirler (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Öyleyse bir öğretmenin mesleki görevlerinde sergiledikleri eylemler ne kadar üst düzeyde kimliklenirse öğrencilerin bu üst düzey kimlikli davranışları kendilerine örnek alacakları ve sonuçta bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine olumlu yönde etki edecekleri söylenebilir.

Toplumsal kural ve normlara göre model olmayı başaran, eylemlerini bu yönde üst düzeyde kimlikleyen bir öğretmen, toplumun kültürel mirasının aktarılması ve yaşatılmasına katkı sağlayabilir. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, onlara gösterilen eylemler ve davranışlar üzerinden gerçekleşir. Öğretmenlerin gösterdikleri davranışların önemi, öğrencilerle güçlü iletişim kurmalarında, onları motive etmelerinde, akademik standartlarla tanıştırap, bu standartlara uygun yetiştirmelerinde (Mendler, 2001), öğrenmeyi teşvik etmelerinde ve işbirliğiyle çalışmalarında (Hayes, 2004) gözlemlenebilir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin, azimli, sakin, saygılı, öz güveni yüksek ve sosyal beceriye sahip (Paterson, 2005), yüksek düzeyde bilgi ve beceri sahibi kişiler olmaları, mesleklerinde etkili, verimli ve istekli çalışmaları, anlayışlı ve duygusal davranmaları, kritik değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenmesiyle en iyi şekilde ilgilenmeleri de (Wyse, 2006) öğretmenlerin sergiledikleri davranışların kaliteli olması gereğinin bir başka deyişle üst düzeyde kimliklemeleri gereğinin önemini göstermekte olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin adaletli, yardımsever, şefkatli, öğrencilerle sosyal etkileşime giren, öğrenmeye istekli, yansıtıcı ve sorgulayıcı olma (Stronge, Tucker ve Hindman, 2004) özellikleri de, onların davranışlarının kimikleme düzeylerinin bilinmesi gerekliliğinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Öğretmenlerin sergiledikleri davranışların önemi literatürde geniş yer bulmaktadır. Öğretmenlerin okulda ve sınıfta sergiledikleri davranışların kimlikleme düzeyleriyle ilgili araştırmaların yapılması, bu alanda kısıtlı olan bilgileri arttırmakla birlikte yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmen davranışlarının anlaşılması yönünden literatüre katkı sunması beklenebilir.

Psikoloji temelli olan eylem kimlikleme kuramının söylemleri, Ertürk'ün (1998) tanımladığı gibi, uğraşı bireylerde istendik davranış kazandırma olarak belirtilen eğitimle yakından ilişkilidir. Eylem kimliklemenin sayıltılarından olan, bir davranışın üst düzeyde kimliklenme eğiliminin varlığı yani davranışları üst düzeyde sergilemeyi benimseme durumu, kişilerin davranışları öğrenmeye olan meylini ortaya koyarken, kişilerde davranış değişikliği olarak da ifade edilen eğitimin, bu kuramla olan yakın ilişkisini gözler önüne serdiği söylenebilir. Dolayısıyla bireylerin eğitiminden sorumlu olan faktörlerden birini oluşturan öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemenin önemli olduğu düşünülebilir.

Eylem kimlikleme kuramının eğitimle olan bu ilişkisinden yola çıkan Öğülmüş (1991), yaptığı çalışmada kişilerin eylem kimliklemesine etki eden bireysel değişkenleri incelemiş ve okul türüne göre öğrencilerde eylem kimlikleme düzeyleri arasında anlamlı farklılara rastlamıştır. Öğülmüş bu tezinde, kuramın belirttiği deneyim miktarı ve farklı yaşam durumlarında uzun süre bulunmanın bireysel farklılıklara yol açacağı görüşünden hareketle, farklı yaşam durumlarına sahip liselerde öğrenim gören öğrencilerin eylem kimlikleme düzeylerinin farklı olduğunu saptamıştır. Yine aynı tezinde araştırdığı başlıklardan olan yaşın, eylem kimlikleme düzeyine etkisinde ise küçük yaş gruplarının eylemlerini üst yaşlara göre daha alt düzeyde kimliklediklerini bulmuştur. Bu durumun kuramın belirttiği; kişinin bir eyleme ilişkin bilgi düzeyinin artışı, eylemini üst düzeyde kimliklemeye yöneltir görüşünü desteklemektedir. Öğülmüş yayınladığı tezinde ayrıca eylem kimliklemeye cinsiyetin ve sosyoekonomik düzeyin etki etmediğini belirtmiştir.

Ayyıldız Akyaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin eylem kimikleme düzeylerine etki eden değişkenler incelenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin eylem kimikleme düzeyleri ölçülmüş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun eylemlerini üst düzeyde kimlikledikleri belirtilmiştir. Bu durumun kuramın sayıtlılarından biri olan; bir eylemin üst düzeyde kimliklenme eğilimini doğruladığı belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarıyla eylem kimikleme düzeyleri arasındaki ilişkide ise eylemlerini üst düzeyde kimlikleyen bireylerin akademik başarılarının daha düşük olduğu, eylemlerini daha alt düzeyde kimlikleyen öğrencilerin ise akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitimdeki görevlerine ve öğrenciler üzerinde rol model olma özelliklerine bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ekim 2018'de yayımladığı 2023 eğitim vizyonundaki, çocukların öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin yer alacağı okul gelişim modelinin kurulması maddesinde belirtilen, çocukların bireysel, akademik ve sosyal gelişim amaçlarına yönelik etkinliklerin, izlenmesi, değerlendirilmesi, desteklenmesi ve iyileştirilmesi maddeleriyle örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, bakanlığın öğrencilerle ilgili olan bu hedeflere ulaşmada kullanacağı en etkili faktörün öğretmen olacağı öngörülebilir bir durumdur. Bu bağlamda öğretmenlerin sergiledikleri davranışların niteliği ne kadar yüksek olursa, eğitim vizyonunda paylaşılan bu hedeflere ulaşmanın da aynı oranda gerçekleşeceği beklenen bir durum olabilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

2023 eğitim vizyonunda paylaşılan bir diğer hedefte ise, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılacağından söz edilmektedir. Bu hedef başlığı altında; eğitim sisteminde, eğitim politikaları başta olmak üzere müfredat, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme faaliyetlerinde gözlenecek başarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri, algıları ve mesleklerine adanmışlıklarına bağlı olduğu söylenmektedir. Sosyal bir varlık olan öğretmenlerin yukarıda bahsedilen yeterliği, algısı ve adanmışlığı, sergilediği davranışlarla gözlemlenebilir. Söz konusu kavramların öğretmen davranışlarında hangi betimsel

karşılığa denk geldiğini belirlemek, bakanlığın bu hedeflerine ulaşmasında ilgililere yardımcı olabilir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin davranışlarını hangi düzeyde kimlikledikleri belirlenirse, ilgili hedeflerin ulaşılabilirliği test edilerek kişilere bir bakış açısı sunabilir. Ayrıca bu hedeflerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar, bakanlığın eğitimle aldığı her karara ve alınan kararların sonuçlarına doğrudan etki etmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin bir davranışı sergilerken neler düşündüklerini bilmenin ve davranışlarını hangi düzeyde kimliklediklerini belirlemenin araştırılmaya değer bir konu olduğu söylenebilir (MEB, 2018).

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri;
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Toplam hizmet süresi (Kıdem)
 - Branş
 - Bulunulan okuldaki hizmet süresi
 - Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde eğitimin yeri literatürde geniş yer bulmuştur. Bireylerin kazanacakları bilişsel kazanımların yanında duyuşsal

kazanımlarda aynı derece önemlidir. Söz gelimi kazanımların, öğrencilerin davranışlarında görülmesi için öğrencilerin gelişim özellikleri, öğretmenler tarafından ön planda tutulursa, öğretmenlerin öğrenci davranışlarında hedefe ulaşmaları daha kolay olacaktır. Türkiye’de ortaokul çağındaki öğrenciler 11-15 yaş aralığındadır. Yani ortaokula devam eden öğrenciler Türkiye’de genel olarak; bedensel, toplumsal ve bilişsel olgunlaşma dönemi olarak tanımlanan ergenlik döneminde bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001, s. 338-340).

Ergenlik dönemi, Erikson’un (1963) kuramında da belirttiği üzere, bireylerin kişiliklerinin meydana gelmesinde en krtitik evre olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik döneminde bireylerin rol model olarak benimsediği özdeşim modelleri bulunmaktadır. Ergenlik dönemlerini yaşayan ortaokul öğrencilerinde, kimliklerin oluşumunda etkili olan özdeşim modelleri genellikle yaşlılar, popüler kişiler, öğretmenler vb. olmaktadır. Dolayısıyla okulların sahip olduğu olanakların kalitesi ve bu sistemin içinde bulunan öğretmenlerin sergiledikleri davranışların niteliği, bireylerde gözlemlenen kişilik gelişimine olumlu ya da olumsuz etki edeceği söylenebilir (Kartal, 1999).

Eylemlere yüklenen bilişsel anlamın davranışlara nasıl etki ettiğini bununla birlikte bilişsel anlam ile davranışlar arasındaki köprüyü ve doğayı açıklamaya çalışan eylem kimikleme kuramı ışığında, öğretmenlerin eylemlerine yükledikleri anlamların ne olduklarını bilmemiz, onları rol model olarak özdeşim kuran ve yaşamlarının gelişimsel olarak en krtitik dönemlerinde bulunan ortaokul öğrencilerinin; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini etkileyen öğretmen davranışlarını anlamamızı sağlayarak, öğrencilerde görmek istediğimiz hedef davranışları kazandırmada öğretmenlere yol göstermesi beklenebilir. Bu konunun irdelenmesiyle literatürde, özellikle Türkiye’de yeni bir kavram olan eylem kimiklemenin yaygınlaşıp, eğitimin diğer değişkenlerine olan etkilerinin de araştırılmasına kaynak olması beklenebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerinin belirlenmesi adına araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen eylem kimlikleme ölçeği, öğretmenlerin eylemlerini hangi düzeyde kimliklediklerinin belirlenmesinde, doğru çıkarımlarda bulunabilmek için yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerine yönelik betimsel bir yaklaşımı benimseyen bu çalışmada elde edilecek veriler öğretmenlerin kendilerine ilişkin öznel değerlendirme ve düşünceleriyle sınırlıdır. Bu nedenle kişilerin kendilerine ilişkin görüşlerinde bir dereceye kadar yanlı bakış açısı olabilir.

1.6. Tanımlar

Eylem: Kişilerin yapmakta oldukları davranışları söylerken kastettikleri olaylardır (Vallacher ve Wegner, 1985, s. 4).

Eylem Kimlikleme: Bireylerin sergiledikleri davranışlarla ilgili bilişsel alt yapılarının söze yansımalarıdır (Vallacher ve Wegner, 1987, s. 329).

Öğretmenlik: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda araştırmanın kavramsal çerçevesine, eylem kimlikleme kuramı ve öğretmenlik mesleğinin temel kavramlarının açıklanmasına ayrıca bunlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle eylem kimlikleme kuramı, öğretmenlik mesleğinin temel kavramları tanıtılmış, özellikleri açıklanmış daha sonrada bu konuyla ilgili yapılan alan yazın araştırmasına bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmalara değinilmiştir.

2.1. Eylem Kimlikleme Kuramı

Eylem kimlikleme kuramının amacı, kişilerin eylemlerini nasıl kimliklediklerini belirleyerek, bu kimliklemelerin, kişilerin davranışları ile aralarında nasıl bir ilişki olduğunu açıklamaktır. Eylem kimlikleme, Vallacher ve Wegner tarafından literatüre kazandırılan, bireylerin günlük hayatta yaptıkları eylemlerini nasıl hayal ettiklerini ve bunu nasıl açıkladıklarını tanımlamaya çalışan psikolojik bir kavramdır (Turhan ve Şengür, 2015).

Vallecher ve Wegner'e (1985) göre kişilere yaptıkları bir eylem esnasında, onlara ne yaptıkları sorulduğunda, kişilerin yaptıkları veya yaptıklarını düşündükleri eylemler için

bu eylemleri betimleyen bir cevap verdikleri görülür. Yani bireyler yaptıkları eylemler için kendilerine yöneltilen: “Ne yapıyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlar, gerçekleştirdikleri eylemlerin kimlikleridir.

Eylem kimlikleme teorisine göre eylemler, kişiler tarafından farklı yapılarda algılanabilir veya kimliklenebilir (Vallacher ve Wegner, 1985, 1987). Bu kurama göre kişilerin sergiledikleri eylemlerle, eylemlerin kimlikleri arasında önemli bir bağ bulunur. Bu bağ, eylemlerin ve eylem kimliklerinin birbirini üzerinde etkili olduklarını gösterir (Vallacher ve Wegner, 1985). Bu etkileşimin nedeni incelendiğinde ise bireylerin eylemlere ve eylem kimliklerine ilişkin bir zihin algısının varlığından söz edilebilir (Turhan ve Şengür, 2015).

Eylem kimlikleme teorisine göre eylem, bireylerin zihinlerinde nasıl tanımlandığına bağlıdır ve bu tanımlama o eylemin kimliği olarak isimlendirilir. Yani eylemlerin kimliklenmesinde rol oynayan durum eyleme ilişkin zihinlerde yer alan alt bilgilerdir. Yine bu teoriye göre bireylerin eylem kimliklemelerinde çeşitli düzeylerin varlığından bahsedilir. Bu düzeyler alt düzey eylem kimlikleme ve üst düzey eylem kimliklemesidir. Düzeyin düşük olduğu eylem kimliklemelerde, eylemin “Nasıl?” olduğunu tanımlayan içeriklere rastlanırken, yüksek düzey olarak adlandırılan eylem kimliklemelerde, soyut bilgilerin ve eylem amacının sorgulandığı “Neden?” sorusuna cevap veren içeriklerle karşılaşılır. Örneğin, “öğrenciyi tanımak” eylemi için “öğrenci hakkında bilgi sahibi olmak” kimliklemesi düşük düzeyde bir eylem kimlikleme olarak tanımlanabilirken, “ne yapabileceğinin adını koymak” şeklinde yapılacak bir tanım ise yüksek düzeyde bir eylem kimliklemesidir (Magne, Senemeaud ve Michinov, 2013).

Eylem kimlikleme teorisinin amacı düşünce ve davranış arasındaki bağın yapısını ve işleyişini açıklamaktır. Bu açıdan kuramın cevap aradığı esas soru: “Kişiler bir eylemi gerçekleştirirken ne yaptıklarını düşünüyorlar?” sorusudur. Bununla birlikte kuramın: Bir eylem nasıl ve ne olarak kimliklenebilir? Bir eylemin kimliği o eylemi nasıl

etkilemektedir? Eylemin kendisi eylem kimliklemeyi nasıl etkilemektedir? Eylem kimlikleme ile bireyin benlik kavramı arasında nasıl bir ilişki vardır? Eylem kimlikleme açısından bireysel farklılıklar var mıdır? Varsa bunların olası nedenleri nelerdir? sorularına da yanıt bulmaya çalıştığı görülür (Öğülmüş, 1991)

Vallecher ve Wegner (1985), eylemler ile eylem kimlikleri arasındaki bağı açıklamak amacıyla dört farklı bağı varlığından söz etmişlerdir. *Kimlik bağı*, belli bir eylemi tanımlayan bir kimlik, yalnızca daha sonra sunulacak olan başka bir kimliğin yordayıcısı olabilir. Örneğin “kitap okuyorum” diyen birinin, daha sonra buna çok benzer bir şey söyleyebileceğini (yeni bilgiler öğreniyorum gibi) varsayar. *Eylem bağı* ise eylemle kimlik arasında bağ kurulamayacağını, bu bağı eylemle daha sonra ortaya çıkabilecek bir eylem arasında görülebileceğini belirtir. Örneğin ısınma hareketleri yapan bir kişinin daha sonra buna benzer bir eylemi gerçekleştirebileceği (yüzmek gibi) beklenebilir. Bir diğer bağ olan *niyet bağı*, belli bir zamanda belirtilen bir kimliğin, bir süre sonra ortaya çıkması beklenen eylemin yordayıcısı olduğunu kabul eder. Örneğin “Ne yapıyorsun?” sorusuna: “pazara gidiyorum” diyen birinin daha sonra “alış veriş yapma” ya da benzer bir eylemde bulunabileceği yordanabilir. Dördüncü bağ olan *yansıtıcı bağ* ise, bir vakitte gerçekleştirilen eylem, o eylemle ilişkili olarak sonra ortaya çıkacak bir kimliğin yordayıcısı olabilir. Örneğin: kumanda ile televizyonu açan bir kişinin “televizyonu açtım” dediğini varsayalım. Burada “televizyonu açma” kimliğinin yordayıcısı, daha önce yapılan “kumandaya basma” eylemidir.

2.1.1. Eylem Kimlikleme Kuramının Sayıtları

Kişiler herhangi bir eylem hakkında diğer insanlardan farklı olarak birçok bilgiye sahiptirler. Bu bilgilerin tamamı “eyleme ilişkin genel bilgi” olarak adlandırılır. Eyleme ilişkin genel bilgiyle anlatılmak istenen, bireylerin zihin alt yapılarında bulunan ve eylemle ilişkili olan bilgilerdir. Kişi bir eylemi gerçekleştirirken “eyleme ilişkin genel

bilgi” niteliğini taşıyan bilgilerden sadece bir kısmını kullanır. Bireyin söylediği bu bilgi basit ve aklına ilk gelen bilgidir ve bu bilgi eyleme ilişkin “işlek bilgi” ismini alır (Vallacher ve Wegner, 1985). Eylem kimlikleme kuramının sayıltılarından birincisi bu “işlek bilgi” üzerine kurulmuştur. Teoriye göre bireyler herhangi bir eylem hakkında betimleme yaparken işlek bilgiyi kullanarak eylemleriyle alakalı en az bir kimlikleme yapabilirler (Öğülmüş, 1991).

Eylem kimlikleme teorisinin ikinci sayıltısı ise; belirli bir zaman aralığında belirli bir eylem için sadece bir tek kimliğin baskın hale geldiği durumudur. Bu baskın kimlik, eylem için “başat kimlik” adını alır. Bir başka deyişle basit bir eylemi betimlerken dahi kişinin söyleyebileceği birçok kimlik bulunmasına rağmen işlek bilgi’nin eylemi, baskın bir kimlikle betimleme eğilimi mevcuttur. Eylemi ifade etmek için kullanılan bu kimlik, eylemin başat kimliğidir (Vallacher ve Wegner, 1985).

2.1.2. Eylem Kimlikleme Kuramının İlkeleri

Eylem kimlikleme teorisi, insanların düşünce ve davranışlarının arasında mevcut olan ilişkiyi açıklamak için üç ilke ileri sürmüştür.

Bu ilkelerden birincisine göre “Bir eylem, bu eylemin baskın kimliğine göre sürdürülür” (Vallacher ve Wegner, 1987). Burada sözü geçen baskın kimlik eylemin yön belirleyicisidir. Eylemin baskın kimliği değişmediği sürece bu eylemin yönü de değişmez (Öğülmüş, 1991). Bu ilkede bahsedilen baskın kimlikle anlatılamaya çalışılan durum, eylemi gerçekleştiren bireyin eylemi adlandırmak için aklına gelen ilk bilgisi ışığında dile getirdiği kimliktir (Turhan ve Şengür, 2015).

Kuramın ikinci ilkesinde, bir eylemle ilgili hem alt hem üst düzeyde kimlikler mevcut olursa, bireyler bu eylemin kimliklenmesinde üst düzey kimlikleri kullanma eğiliminde olurlar (Öğülmüş, 1991). Çünkü eylemle ilgili deneyime, bilgiye ve yeterliliğe sahip olan

bireyler, eylemlerini kuramın ikinci ilkesine göre üst düzeyde kimliklemeyi tercih ederler (Vallacher ve Wegner, 1987).

Kuramın üçüncü ilkesine göre ise eylemle ilgili deneyim, bilgi ve yeterlilik düzeyleri eksik olan bireyler veya eylemi üst düzeyde kimlikleyen fakat eylemin gerçekleştirilmesi sırasında bir sorunla karşılaşp eylemi üst kimlikle sürdüremeyen kişiler, alt düzeyde bir kimliği tercih etme yönünde eğilim sergilerler (Öğülmüş, 1991; Turhan ve Şengür, 2015; Vallacher ve Wegner, 1987).

2.1.3. Kimlikleme Düzeyini Etkileyen Etmenler

Eylem kimlikleme teorisine göre bir eylem için farklı düzeylerde birçok kimlik mevcuttur. Bireyler aynı eylemi farklı düzeylerde kimlikleyebildikleri gibi bir kişi aynı eylem için farklı zaman dilimlerinde farklı düzeylerde kimlikleme yapabilir (Öğülmüş, 1991). Kimlik yapılarının, kişiler arasında ortak yönleri bulunsa dahi bireyin kendisine has ya da benzersizdir. Bireylerin eylem kimlikleme düzeyleri; davranışın olduğu ortamın, davranışın zorluğunun ve kişinin o eyleme ilişkin deneyim miktarının etkisi altındadır. Davranışın olduğu ortam kişilerde eylemin çoğunlukla üst düzey kimliklenmesine neden olurken, bireyin davranışı hangi zorluk derecesiyle nitelendirdiğinde kimlikleme düzeyine etki etmektedir. Buna göre kişinin bir eylemi zor olarak nitelendirmesi o eylemi alt düzeyde kimliklenmesine neden olurken, eylemi kolay olarak nitelendirmesi ise o eylemi üst düzeyde kimliklenmesine neden olacaktır. Kişilerde eyleme ilişkin deneyim miktarı ne kadar fazla olursa eylem üst düzeyde kimliklenirken, eyleme ilişkin deneyim miktarının az olması durumunda da eylemin alt düzeyde kimliklenmesi beklenir (Vallacher ve Wegner, 1985).

2.1.4. Başat Kimlik Düzeyinin Belirlenmesi

İnsanlar bir eylemle ilgili çeşitli düzeylerde birden fazla kimlikleme yapabilir. Bu kimlikler arasından aklına ilk gelen kimlikle yaptığı betimleme, ilgili eylemin başat kimliğini oluşturur. Söz edilen başat kimliğin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde bazı etkenlerin varlığından söz edilebilir. Bu etkenler Vallacher ve Wegner (1987) tarafından tanımlanıp geçerliliği doğrulanan sürdürme göstergeleridir:

1. Eylemin zorluk yapısı (Eylem ne kadar zor?)
2. Bireyin eyleme olan bilgi alt yapısı (Eylemle ilgili bilgilerin ne kadar?)
3. Eylemin basitlik derecesi (Eylem sence ne kadar basit?)
4. Eylemin gerçekleştirilme süresi (Eylem ne kadar devam ediyor?)
5. Eylemin öğrenilme süresi (Eylemi yapmak için ne kadar vakite ihtiyacın var?)

Kişinin bir eylemle ilgili başat kimliğinin sergilenmesinde hem ilkeler hem de sürdürme göstergeleri birlikte etki gösterir. Bu durumda eğer bir eylem; kolay, basit, kısa sürede yapılabilen ve kısa sürede öğrenilebilen bir yapıda olursa eylemin başat kimlik düzeyinin yüksek olması beklenir. Bu durumun tersi söz konusu olduğunda ise yani eylem; zor, karmaşık, uzun sürede gerçekleşen ve öğrenilmesi zaman isteyen bir yapıda olursa o zaman eylemin başat kimlik düzeyinin düşük olması beklenir. Fakat bu duruma ilkelerin de etki ettiği gözden kaçırılmamalıdır. Söz edilen ilkelerden ikincisi düşünüldüğünde, bireylerde eylemleri üst düzeyde kimlikleme eğilimi mevcuttur. Ancak birey eylemi gerçekleştirirken bunun zor olduğunu belirtmesi veya eylem sırasında bir zorlukla karşılaşması durumu, bireyin eylemini düşük düzeyde kimliklemesine neden olacak ve başat kimlik düzeyinin düşük olması sonucunu doğuracaktır. Kısaca birey eylem için gösterdiği üst düzey kimlikleme eğilimi ile eylemi etkili bir şekilde yapabilmesi için belirtmesi gereken kimlik düzeyini tanımlayan optimal kimlik düzeyi arasında kuracağı denge sonucunda başat kimliğini oluşturur. Eylem kimlikleme teorisine göre bir

davranışın etkili bir şekilde yapılabilmesi için o davranışın optimal düzeyde kimliklenmesi gerekmektedir (Öğülmüş, 1991).

2.1.5. Kişilik ve Benlik Kavramı Açısından Eylem Kimlikleme Düzeyi

Bireyin olaylar karşısında sergilediği tavır ve gösterdiği tepkileri ile çevresini algılayış şekli kişilik olarak tanımlanırken benlik kavramının ise bireyin kendi kişiliği hakkındaki kanaatleri ve algıları şeklinde tanımlanabilir (Aslan, 1992, s. 7). Eylem kimlikleme teorisine göre bireyin benlik kavramının oluşumunda, eylem kimlikleme düzeyi; hem kendini tanıma, hem de tanıtma noktasında dönüt sağlamaktadır (Öğülmüş, 1991). Vallacher ve Wegner'e (1985) göre üst düzey kimlikler, alt düzey kimliklere göre benlikle ilgili daha fazla bilgi sağlar bundan dolayı daha önemli görülür. Örneğin kitap yazma eylemini “çığır açıyorum” ya da “zihinleri aydınlatıyorum” gibi üst düzey kimliklerle betimleyen kişiler için bu kimlikler benlik yapılarına ilişkin farklı bilgiler barındırmaktadır.

Vallacher ve Wegner (1989) eylem kimliklemenin bir kişilik özelliği değil, kişiliğin bir boyutu olabileceği tezini ileri sürerler. Bu boyutun; yani eylem kimliklemenin, kişinin günlük davranışlarını üst düzeyde veya alt düzeyde kimlikleyen tipik kişileri betimleyerek açıklamaya çalıştığı görülür. Eylemlerini alt düzeyde kimlikleyen tipik bir kişinin, genelde “Niçin?” lerle değil “Nasıl?” larla ilgilendiği, eylemin amacından çok yapılış biçimine kafa yorduğu, günlük işlerde daha fazla zorlandığı ve çevrenin etkilerine de daha açık olduğu belirtilirken, eylemlerini üst düzeyde kimlikleyen tipik kişilerin ise genellikle “Nasıl?” lardan çok eylemin “Niçin?” leriyle ilgilendiği yani eylemin yapılış amacıyla meşgul olduğu, çevresel etkilerden daha az etkilendiği, eylemlerin uzun soluklu amaçlarına önem verdiği, daha büyük hedeflere ulaşmayı amaçladığı söylenebilir.

2.1.6. Eylem Kimliklemede Bireysel Farklılıklar

Eylem kimlikleme kuramının cevap aradığı bir başka soru: “Eylem kimlikleme düzeyleri açısından bireyler arasındaki farklılıkların olası nedenleri nelerdir?” sorusudur. Vallacher ve Wegner (1985, 1989) tarafından belli alanlarda eylem kimlikleme düzeylerinin farklılık göstermesi o alan için doğal olarak kabul edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalarla bu farklılığın sadece bazı alanlara özgü olmadığı farklı alanlarda da eylem kimlikleme düzeyleri açısından, kişiler arasında bireysel farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eylem kimlikleme düzeyinin bireyler arasında değiştiği şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre eylem kimlikleme düzeyi noktasında bazı insanların, eylemleri alt düzeyde kimlikleme eğiliminde, bazı insanların ise üst düzeyde kimlikleme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Vallacher ve Wegner’e (1989) göre; insanların yeteneklerinin birbirlerinden farklı olması ve bireylerin belli ortamlarda uzun süre kalmaları onların eylemlerini birbirlerinden farklı düzeylerde kimliklemelerine başka bir deyişle kimlikleme düzeylerinde bireysel olarak farklılıklara yol açacağı söylenebilir.

Kişinin yaptığı bir eylemi hangi düzeyde betimleyeceğini belirleyen birden fazla faktör vardır. Bu faktörler arasında, eylemin gerçekleştiği ortam, zaman, kişinin geçmiş yaşantıları ve eylem hakkındaki bilgi düzeyi bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin mesleki görevlerini icra ederken sergiledikleri davranışların farklı düzeylerde kimliklenmesini belirleyen bu etkenlerle ilgili değişkenler temel alınarak, eylem kimlikleme düzeyinin yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin mesleki görevleri üzerinde durulmuş sonraki bölümlerde ise kavramsal çerçeve ile ilgili yapılan araştırmalara ve çalışmanın belirlenen değişkenlerle ilişkisine yer verilmiştir.

2.2. Öğretmenlerin Mesleki Görevleri

Öğretmenlik diğer meslekler gibi sadece okullarda verilen hizmetle sınırlı olmayıp, okul dışında faaliyet ve çalışmaları da içeren zor bir meslektir. Okulda, mesleğinin getirdiği sorumlulukları yerine getiren bir öğretmen, okul dışında veya okul içinde öğretim yapılmayan saatlerde mesleki birçok faaliyette hizmet veren bir kişidir. Yani öğretmenlerin, okulda ve okul dışında yerine getirmekle sorumlu tutuldukları çok sayıda farklı görevleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin görevleri ve iş yükleri tam olarak ortaya konmadığından belirsiz ve dağınık bir yapı söz konusudur. Öğretmenlerin görevlerine açıklık getiren kaynaklar göz önüne alındığında çeşitli sınıflamaların yapıldığı, bu sınıflamalardan kiminin araştırmacı tarafından isimlendirildiği, kimilerinin ise yapılan araştırmalar sonucu oluştuğu görülmektedir. Tablo 1’de öğretmenlerin görevleriyle ilgili sınıflamalar gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde sınıflandırma yapılan öğretmen görevlerinde benzer görevlerin farklı gruplarda incelendiği yine aynı şekilde bu benzer görevlerin birbirinden farklı tanımlandığı göze çarpmaktadır. Burada yer alan tanımlamalarda görülen farklılığın ülkeler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamak gerekir. Bu tabloda verilen öğretmen görevleriyle ilgili Türkiye’de yapılan sınıflamalarla ilişkili olarak aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Görevlerine İlişkin Sınıflama Örnekleri

Araştırmacılar	Sınıflamalar	
Cample ve Neil (1994a, 1994b)	1. Öğretme görevleri 2. Hazırlık ve not verme görevleri 3. Mesleki gelişim görevleri	4. Yönetim görevleri 5. Diğer öğretim görevleri
Draeger (1995)	1. Öğretimsel zaman 2. Öğretimsel olmayan sınıf aktiviteleri 3. Ekstra program aktiviteleri 4. Sınıf dışı denetim görevleri 5. Grup ve ekip planlama 6. Öğretimi planlama 7. Üretim 8. Öğrenci çalışmalarını notlandırma	9. Katılım 10. Öğrenci danışmanlığı/desteği 11. Kariyer ve personel gelişimi 12. Toplantılar 13. Veli iletişimi 14. Toplum/Halk ilişkileri 15. Posta
NUT (2012)	1. Öğretim 2. Okul organizasyonu, strateji ve geliştirme 3. Gözetim altında tutma 4. Sağlık güvenlik ve disiplin	5. Personel ve kaynakların yönetimi 6. Mesleki gelişim 7. İletişim 8. Meslektaşlar ve diğer ilgililer ile birlikte çalışma
Akbaba (2010)	1. Okul içi görevler 2. Okul dışı görevler 3. Rehberlik görevleri	
Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten (1998)	1. Öğretme görevi 2. İdare ve yönetim görevi	3. Konu alanı uzmanlık görevi 4. Öğrenci danışmanlık görevi
Köktaş (2003)	1. Öğretme görevi 2. Yönetim görevi	3. Mesleki uzmanlık görevi 4. Öğrenci danışmanlık görevi
Kılıç (2009)	1. Öğretici görevleri 2. Eğitici görevleri	3. Yönetim ile ilgili görevler
Özmen (2007)	1. Öğretim görevi 2. Yönetim görevi	3. Öğrenci danışmanlık görevi 4. Halkla ilişkiler görevi

Akbaba (2010, s. 103) öğretmenlerin görevlerini; okul içi görevleri, okul dışı görevleri ve rehberlik görevleri olarak üç ana başlıkta incelemektedir. Öğretmenlerin okul içi görevlerini; sınıfın fiziki durumunun eğitim-öğretime uygun olacak şekilde düzenlenmesi (onarım, boya, ısı, ışık, gibi), sınıfın düzeninin öğrencilerle birlikte yerine getirilmesi, araç gereç ile materyal yapımı ve bunların sınıfa asılma işinin yapılması, öğretimi planlaması, sınıfın düzenlenmesi, eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi, liderlik davranışlarının sergilenmesi, öğrencileri tanıma eylemi, okul içi paydaşlarla işbirliği yapma ve sosyal kulüp faaliyetlerini düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin okul dışı görevlerini; çevre incelemesinde bulunarak elde edilen bulgulardan eğitim öğretimde yararlanmak, veli toplantıları gerçekleştirerek velileri sürece dahil etmek, sosyal ve eğitsel içerikli etkinlikler yaparak veli eğitimine katkı vermek, yetişkin eğitiminde rol almak, yüksek öğretim ve eğitim kurumları ile işbirliğinde bulunmak, eğitimde yetkin kişilerden faydalanarak onların desteklerini alma yoluyla onların tecrübelerinden faydalanmak, mesleki içeriğe sahip yayınların takibi ile gelişimini devam ettirmek şeklinde tanımlamıştır. Rehberlik görevlerini ise rehberlik adına yapılması gereken faaliyetleri gerçekleştirmek olarak açıklamıştır.

Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten (1998, s. 16-17) öğretmenlerin yapması gereken dört görevin olduğunu belirtmiş bunların; öğretme, idare ve yönetim, konu alanı uzmanlığı ve öğretici danışmanlığı olduğunu söyleyerek açıklamalarını şu şekilde yapmıştır. Öğretme görevinde öğretmen, öncelikle öğrencilere öğrenme hedeflerini açıklayarak onlara yardımcı olmalıdır ve öğretme sürecini yönetmelidir. İdare ve yönetim görevinde öğretmenin, bir eğitim programı üzerine plan yapması, okulun yönetimi ve işletmesiyle ilgili olan görevlerinin olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenden, okulun fiziksel alt yapısından maksimum düzeyde yararlanması için, okulun eğitim faaliyetlerinde işbirliği yapması beklenmektedir. Konu alanı uzmanlık görevinde ise öğretmenin alan bilgisi yönünden gerekli bilgilere sahip olması ve bu bilgilerin güncel olması beklenir. Bunun için de dünyadaki mevcut gelişme ve değişmelerin takibini

sağlayarak eğitim politikasındaki değişikliklere yabancı kalmamalıdır. Öğrenci danışmanlık görevinde öğretmenden beklenen davranış, öğrencilerinde gördüğü eğitim içine girmeyen sorunlarına duyarlı olmasıdır.

Köktaş (2003, s. 66) öğretmenden yapması gereken vazifeleri öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve öğrenci danışmanlık görevleri olarak dört ana grupta toplamıştır. Öğretme görevinde öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirecek öğretim etkinlikleri üzerine plan yapmalı bunları uygulamalı ve değerlendirmesini gerçekleştirmelidir. Yönetim görevinde öğretmen, sınıf yönetiminde ve okul yönetiminde sorumluluk konumundadır. Dersliklerin, her türlü materyallerin tüm sınıflar arasında kullanımını planlamalı ve düzenlemelidir. Mesleki uzmanlık görevinde ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer alarak mevcut bilgi ve becerilerinde güncelleme yapmalı, öğrendikleri bu güncel bilgiler üzerinde diğer öğretmenlerle paylaşımda bulunmalıdır. Öğrenci danışmanlık görevinde ise öğrencilerin seçecekleri meslek ve yapacakları kariyer konusunda rehberlik faaliyeti yapmakla yükümlüdür. Onların beceri ve ilgilerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.

Kılıç (2009, s. 140) ise öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri öğretici, eğitici ve yönetici olarak üç ana başlıkta açıklamıştır. Kılıç'a göre öğretmenlerin; öğretici görevleri arasında; planlamada bulunmak, sunacağı ders için gereken hazırlıkları yapmak, zümre öğretmen arkadaşlarıyla işbirliğinde bulunmak, sınavlar yapmak ve verdiği ödevlerin kontrolünü sağlamak, sınav yönetmeliğinde yer alan görevleri yapmak, verdiği dersleri ve bu dersin konularını sınıf defterine yazarak altını imzalamak, sınıfa girdiğinde gelmeyen öğrencileri tespit etmek bulunmaktadır. Eğitici görevlerinde ise; haftada bir gün kendine verilen nöbet görevini yerine getirmek, öğretmenler kurulunda alınan kararlar doğrultusunda ya da okul müdürlüğünce kendisine verilen görevleri yerine getirmek, kendisine rehberlik yapması için verilen sınıfın, öğrencileriyle okul içinde ve dışında faaliyetler gerçekleştirmeyi almaktadır. Yönetimle ilgili görevlerinde ise okul kurullarında kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmek, öğretmenler kurulu

toplantısında yer almak, okul yönetimince verilecek işlere yardım etmek, tebliğler dergisini okuyarak imza atmakla vazifelidir.

Özmen (2007, s. 202-203) öğretmenin görev ve sorumluluklarının oldukça fazlalığından söz ederek öğretmen görevlerini öğretme, yönetim, öğrenci danışmanlık ve halkla ilişkiler olarak dört grupta anlatmaktadır. Öğretmenlerin öğretim görevinde, mesleki olarak gelişimini sağlamalı ve devam ettirmeli, eğitim faaliyetlerinde teknolojiden yararlanmayı unutmamalı, öğrencilere örnek bir model oluşturmalı, her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesinden uzaklaşmamalı, öğrenme ortamında gerekli düzenlemeleri sağlamalıdır. Yönetim görevinde ise öğretmen, ihtiyaç olması halinde okul yönetimine katkıda bulunması gerekir. Özellikle eğitim faaliyetlerinin planlanması, özel günlerin düzenlenmesi, okul-aile işbirliğinde, olaylarında, ders programlarının yapılmasında okul yönetimine katkılarını sunmalıdır. Öğrenci danışmanlık görevinde öğretmenin, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesi, çeşitli öğrenci etkinliklerinde destek sunması ve öğrenci güvenlikleriyle ilgilenmesi gerekir. Halkla ilişkiler görevinde öğretmenlerin, okuldaki eğitim etkinliklerinde toplumun katkısını ve desteğini alması vazifeleri arasında sayılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin toplumla ilişkilerinin iyi olması, onların eleştirilerine kulak vermesi ve onlarla işbirliği içinde çalışmalar yapması gerekir.

Buraya kadar söylenen öğretmen görevlerinden farklı olarak Kıncal (2007, s. 189), öğretmenin öğretimdeki görevlerini motivasyon, informasyon, alıştırma, ve teşhis fonksiyonu olarak dört başlık altında sunmuştur. Motivasyon fonksiyonuyla anlatılan, öğrenciyi öğrenme sürecine çağıran, öğrencinin dikkatini ve ilgisini derse odaklayan öğretimdir. İnfomasyon fonksiyonunda, öğretmenin bilmesi gereken kaliteli bir informasyonun, öğrencilerde ön bilgi ve öğrenim durumuna göre oluşacağıdır. Alıştırma fonksiyonunda öğretmen, hakim olunan, fakat daha yüksek bir olgunluk kapasitesine de çıkabilmesi muhtemel olan ya da unutmayı önlemek adına gerekli olan tüm faaliyetleri gerçekleştirmelidir. Teşhis fonksiyonunda öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetleri

sürecinde öğrencinin durumunu tespit edecek faaliyetler gerçekleştirmelidir. Öğrencilerin farklılıklarını ortaya koymalı ve yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin nedenlerini bulmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki görevlerine yönelik yapılan sınıflamaya bakıldığında ilgili alan yazında bu görevlerin öğretimsel ve öğretimsel olmayan görevler olarak iki kategoride kümelendiği görülmektedir. Philipp ve Kunter (2013), öğretmen görevlerinden ders planlama ile ödev ve testlerin kontrolünün öğretimle yakın ilişkisi bulunduğundan bahsetmişken idari görevlerde bu durumun tersine döndüğünü belirtmiştir. Sheppard (2008) ve Drager'in (1995) öğretmen faaliyetleri adıyla yaptığı ayrım da ise doğrudan öğretimsel olmayan görevleri öğretim sürecine dahil edilmeyen görevler olarak tanımlamıştır. Martin ve Loomis (2012, s. 221-227) ise bu görev ayrımlarının zorluğuna değinerek öğretmenlerin öğretim dışı bazı görevlerinin olduğunu kabul etmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacıların uzlaştığı nokta; öğretmenlerin öğretimsel görevlerini planlama, öğretme ve değerlendirme olarak, öğretimsel olmayan görevlerini ise öğrencilere yönelik olarak ya da öğretimle doğrudan ilişkisi olmayan öğretmen görevleri olarak tanımlamanın doğru olacağı şeklindedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Eylem kimlikleme kuramı ve öğretmenlerin mesleki görevleriyle ilgili literatürde yer alan çalışmalara aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.3.1. Eylem Kimlikleme Kuramıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Eylem kimlikleme teorisi Türkiye'de kuramsal alt yapısı yeni oluşmaya başlayan ve psikoloji temeline dayanan bir kavramdır. Kavramla ilgili Türkiye'de yapılan ilk çalışma Öğülmüş (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğülmüş (1991) yaptığı çalışmada eylem

kimliklemenin bireysel farklılıklar ve çeşitli değişkenler üzerindeki etkileriyle ve bunlar arasındaki etkileşimin üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma neticesinde, 11-12 yaşındaki deneklerin 13-14, 15-16 ve 17-18 yaşlarındaki öğrencilere göre eylemlerini daha alt düzeyde kimliklediklerini belirtmiştir. Cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyle eylem kimikleme düzeyinin aralarında ise anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Öğrencilerin okuduğu okul türüne göre ise, Genel Lise ve Ticaret Lisesi öğrencilerinin eylemlerini, İmam Hatip Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine kıyasla üst düzeyde kimlikledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’deki bir başka çalışma ise Turhan ve Şengür (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin eylem kimikleme düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı irdelenmiştir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin görevlerini hangi düzeyde kimlikledikleri, Turhan ve Şengür (2015) tarafından geliştirilen “Eylem Kimliği Belirleme Formu” aracılığıyla saptanmış, “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ölçülmüş ve bu ikisi arasındaki bağ ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; eylem kimliği belirleme formunda yer alan maddelerin tamamı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından üst düzey bir kimlikle kimliklenmiştir. Eylem kimikleme düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiden söz ederken “özgecilik” boyutunda pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin varlığından bahsedilmiştir. Ayrıca araştırmada, ankette yer alan çalışma süreleri ile yıl boyunca yapılan mesleki çalışmalar ve sosyal etkinliklerde verilen görevlerin yer aldığı maddeler arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiye ulaşıldığı; nöbet görevini gerçekleştirme maddesinde, sınıf öğretmenlerinin bu görevlerini alt düzeyde betimledikleri; bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere kıyasla, resmi törenlerde bulunmak ve görev almak maddesini üst düzeyde betimlediklerinden bahsetmişlerdir.

Turhan ve Erol (2017) tarafından sunulan ve araştırma görevlileri üzerinde yapılan çalışmada ise araştırma görevlilerinin eylemlerini hangi düzeyde betimledikleri

araştırılmış ve araştırma görevlilerinin eylemlerini kimlikleme düzeyleri ile iş doyumu, motivasyon, stres, performans gibi birçok bireysel ve örgütsel davranışı arasında var olduğu düşünülen ilişkiler irdelenmiştir. Bu araştırmada, araştırma görevlilerinin yapmakla yükümlü oldukları akademik eylemlerinde (bilimsel toplantılara katılmak, yüksek lisans ve doktora dersi almak, tez ve seminer sunumlarında dinleyici olmak ve sınavlarda gözetmenlik yapmak) yüksek düzeyde kimlikleme eğilimi görülürken, yine görevleri arasında bulunan idari eylemlerinde (bölüm ve enstitünün verdiği idari işleri yapmak, sınav kağıtlarını okumak ve notları girmek, ders ve sınav programı hazırlamak, sosyal etkinliklerde ve törenlerde görev almak) ise alt düzey kimlikleme eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Uçar (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimleriyle eylem kimlikleme arasındaki ilişkilere bakılmış, benlik biçimlerinin, duygu gereksiniminin ve eylem kimliklemenin kişilik boyutlarını yordayıp yordamadığı belirlenmiştir. Çalışmada 335 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada verilerin elde edilmesinde beş faktörlü kişilik ölçeği, özerk ilişkisellik ölçeği, duygu gereksinimi ölçeği ve eylem kimlikleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında eylem kimliklemenin benlik biçimlerinin ve duygu gereksiniminin kişilik boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozak, Marsh ve Wegner (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hedef kişilerin eyleminin kimlikleme düzeylerini, ve eylemle alakalı düşünme biçimini çeşitli değişkenler ışığında incelemişlerdir. Bu çalışmalarında aynı olmayan gruplar üzerinde beş farklı çalışma yapmışlardır. Her çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulmuş gerçek olmayan bir kişi veya kişiler tanıtılmış ve bu kişinin yaptığı eylemlerin araştırma grupları tarafından kimliklenmesi istenmiştir. İlk çalışmada tanıtılan kişinin eylemine amaçlılık ve bilişsellik yüklenmesi, ikinci çalışmada ise sevilme olasılığı yüksek ve sevilmemeye olasılığı yüksek olan iki kişinin eylemlerinin kimliklenme düzeyi ve bu eylemle ilgili düşünme süreci araştırılmıştır. Üçüncü çalışmada talihsiz bir kişi ve talihli

bir kişi için eylem kimliklemenin düzeyi ve eylemle ilgili düşünme sürecinin ne olduğu, dördüncü çalışmada sevilen ve sevilmeyen kişiler için pozitif ve negatif eylemlerin kimliklenme düzeyinin nasıl olacağı, beşinci çalışmada da katılımcıların hedef kişinin bakış açısını benimsemeleri yönünde yapılan telkinin ve tanıtılan kişiyi objektif değerlendirmenin eylem kimikleme düzeyine ve eylemle ilgili düşünme sürecine nasıl etki ettiği sorgulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, ilk çalışmada hedef bir kişinin eylemini kimliklerken o eyleme amaçlılık ve bilişsellik yüklerle yüksek düzeyde kimliklemenin oluşacağı, ikinci çalışmada eylem kimliklemenin ve eylemle ilgili düşünme düzeyinin sevilen bir hedef için yüksek oluştuğu, üçüncü çalışmada talihsizlik yaşayan bir hedef için eylem kimikleme düzeyinin alt düzeyde olduğu ve eyleme ilişkin düşünme süresinin azaldığı, dördüncü çalışmada eylem kimliklemenin ve eylemle ilgili düşünmenin sevilen bir hedef için yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiş bununla birlikte kendisi veya sevilen başka bir kişi için pozitif eylemlerin negatif eylemlere kıyasla yüksek düzeyde kimliklemenin meydana geldiği, sevilmeyen kişiler için bu durumun tersinin söylenebileceği ve beşinci çalışmada katılımcıların, hedefin bakış açısını benimsemeleri yönünde yapılan bilgilendirmenin eylemle ilgili düşünmeye etki etmediği ama hedefin eylemlerinde yüksek düzey kimliklenme görüleceği bulgularına ulaşmışlardır.

Magne, Senemeaud ve Michinov (2013) tarafından Fransa’da gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ise eylem kimikleme, eylemin devam ettirilmesinde yaşanan zorluk ile akademik performans arasındaki bağlantılar araştırılmıştır. Başlangıç performansın, son performans üzerinde en güçlü pozitif ngsterge olarak kabul edildiği araştırmada Caen niversitesinden bir grup ğrenci ile çalışılmıştır. Birinci dönem belirli derslerden ölçülen akademik başarıda eylem kimliklemenin, eylem sürdürme zorluğunun tesirleri ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların önce başlangıç puanları ölçülmüş, sonra bu gruba “sınıfa katılmayı” nasıl tarif ettikleri sorulmuş ve eylemlerini hangi düzeyde betimledikleri belirlenmiştir. Çalışmanın ana değişkenleri arasında yapılan korelsyona

bakıldığında, başlangıç performansı ile sonuç performansın arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca eylemin sürdürülme zorluğunun, başlangıç performansı ile negatif korelasyon gösterdiği, düşük ve yüksek düzey eylem kimliklemeye ise pozitif korelasyon gösterdiği görülmüştür. Bunlarla birlikte alt düzey eylem kimlikleme ile sonuç performansı arasında pozitif bir korelasyonun varlığından söz edilirken, üst düzey kişisel gelişimye de geleceğe hazırlanmakla kayda değer bir korelasyona rastlanmamıştır.

2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Görevlerine Yönelik Araştırmalar

Öğretmenlerin görevleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen görevlerinin öğretmen yeterliğiyle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen yeterliğinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri araştırmaların konusu olmuştur. Bu çalışmalardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Eroğlu (1999), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Gazi Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği davranışları ile ilgili yeterlikleri üzerine görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaç için, 1988-1998 yılları arasında öğretmenlik yapan kişilerin, öğretmenlik mesleği davranışlarıyla ilgili olarak kendilerini ne derece yeterli buldukları üzerine düşünceleri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara merkezde bulunan, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve Gazi Üniversitesi eğitim fakültelerinden son on yılda mezun olan öğretmenler oluşturmuş, elde edilen verilere ise anket yardımıyla ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara bakıldığında, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik davranışları (öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğretmenlik tutumları) konusunda kendilerini diğer eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yeterli tanımladıkları görülmüştür. Bu eğitim fakültesini sırası ile Gazi Eğitim Fakültesi, Ticaret Turizm Eğitimi Fakültesi ve Teknik Eğitim

Fakültesinin izlediği görülmüştür.

İzci'nin (1999) orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi adıyla yaptığı araştırmada, orta öğretim öğretmenlerinin kendilerini, öğretim yöntemleri ile ilişkili yeterlik boyutu altında yer alan, ders bitiminde değerlendirme yapma, konu ile alakalı materyalleri sınıfa getirme, her düzeye uygun plan uygulama davranışlardaki yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, bununla birlikte sınıf yönetimi yeterlikleri ile araştırma ve inceleme alanlarındaki yeterlik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Gökçe'nin (2002) ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlilikler adıyla gerçekleştirdiği araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinde olması gereken yeterliklerin neler olması gerektiği belirlenmeye çalışmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinde, onlarda olması gereken yeterliklere öğretmenlerin hangi oranda sahip olduklarını ve bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin, çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki-kişisel alandaki yeterliklere yeterince sahip oldukları, program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere ise oldukça düşük düzeylerde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Senemoğlu (2004) "Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri" isimli çalışmasında, "deneyimli ve başarılı öğretmen", "deneyimli öğretmen", "yeni ve başarılı olabilecek öğretmen adayı", "alanında uzman fakat öğretmenlik formasyonu ve deneyimi olmayan kişi" olmak üzere sınıflandırılmış öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme, güdülenme, sınıfta adaleti yerine getirme ve sınıf yönetimini sağlama davranışlarını ve mesleki yeterliliklerinin öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamış ve bu konulara ilişkin Türk ve Amerika uyruklu öğrencilerin görüşleri arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Araştırma, deneysel desene sahip olup deneyde 17 öğretmen yer almıştır.

Çalışma sonucunda, Türk ve Amerika uyruklu öğrencilerin başarılı bir öğretmende aradıkları özelliklerin birbirine benzer olduğu göze çarpmaktadır. Başarılı bir öğretmende olması gereken özelliklerin; öğrencilere dostça, sıcak ve arkadaşça davranma, sevgi ve saygı duyma, öğrencileri öğrenmeye heveslendirme, teşvik etme, öğrenmeye güdüleme ile dersin içselleştirilmesini sağlama gibi duyuşsal özelliklerin üst düzeyde gerçekleştirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Karacaoğlu'nun (2008) "Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları" isimli araştırmasında ise öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri görülmüştür. Hizmet içi eğitime dahil olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleki yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre ise bu algının fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Zengin ve Akgün (2010), fen bilgisi öğretmenlerinin yeterliliklerini, aynı alanda öğrenci olan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmışlardır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki 85 tane öğretmen adayı oluşturmuştur. Anket kullanılarak ulaşılan verilerin analizinde, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin; ölçme ve değerlendirmede, yöntem ve teknik belirlemede, veri analizi ve yorumlamada, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada yeterli olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi ve tarama modeli benimsenmiştir. Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerinin hangi seviyede olduğu ve ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerine etki eden demografik özelliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada araştırmaya konu olan durum, birey ya da nesneleri herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası olmadan kendine ait koşullar içinde inceleyen, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde, bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz, ancak bu yönde bazı ipuçları sunarak bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde diğerinin kestirilmesinde faydalı sonuçlar ortaya koyabilir (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinde yer alan ve söz konusu araştırmanın yapıldığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılındayayınlanmış güncel istatistiki bilgiler ışığında ulaşılan, Ankara merkezinde bulunan 8 ilçede, toplam 362 devlet okulunda görevli, 4.016 erkek ve 11.197 kadın (Ankara MEB, 2018) ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan ve bu evrende bulunan alt grupların belirlenerek, bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarını koruma suretiyle, örnekleme temsiliyetini sağlayan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen çeşitli branşlarda görevli bayan ve erkek öğretmenlerden toplam 460 ortaokul öğretmeni oluşturması planlanmış, bu doğrultuda ilgili yerlerde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) görevli olan öğretmenlerden 387 tanesine ulaşılmıştır. Tabakalı örnekleme, her bir evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Çingı, 1994).

Araştırmanın evrenini oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin sayılarına ilişkin, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinde yayınlanan güncel veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, Ankara’da sekiz merkez ilçede bulunan toplam 362 ortaokulda 15.213 öğretmen görev yaptığı görülmektedir. Ortaokulların en fazla olduğu ilçe 63 ortaokulun bulunduğu Çankaya olurken, en az olan ilçenin ise 14 ortaokulun bulunduğu Pirsaklar olduğu görülmektedir.

Tablo 2

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ankaranın Merkez İlçesinde Bulunan Ortaokullar ve Bu Okullarda Görevli Öğretmen Sayıları ile Tabakalı Örneklem Yöntemiyle Seçilen Okulların ve Öğretmenlerin Sayısı

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yüzde
	<i>n</i>	Toplam	<i>n</i>	Toplam	%
Altındağ	43	1283	4	39	8.43
Çankaya	63	2462	6	75	16.18
Etimesgut	32	1908	3	58	12.54
Keçiören	61	2981	6	90	19.6
Mamak	58	1888	6	60	12.41
Pursaklar	14	533	2	15	3.5
Sincan	44	2041	4	60	13.42
Yenimahalle	47	2117	5	63	13.92
Toplam	362	15213	36	460	100

Örneklem büyüklüğüne karar verilirken, ulaşılabilirliğin yanında imkânlar ve ayrıca Ural ve Kılıç (2006, s. 49) tarafından verilen sayısal verilerden (Örneğin; 30.000 kişilik bir evren büyüklüğü için %95 güven düzeyinde 379 kişi evreni temsil edebilir) yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 2’de verilen öğretmenlerden 387 tanesine ulaşılmış ve araştırma bu öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ilerlemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve veri toplama sürecinde kullanılan öğretmen eylem kimlikleme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 6 madde, ikinci bölümde ise öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini

belirlemek amacıyla hazırlanmış 29 madde kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan eylem kimlikleme formunun güvenilirliği, açıklayıcı faktör analiziyle yapılmıştır. Analizde kullanılan veriler örnekleme ulaşılan tüm öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin tüm analizi bu verilerden faydalanılarak yapılmıştır. Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedirler.

Geliştirilen araştırma ölçeğinde irdelenen araştırma modelinin güvenirlik katsayısını hesaplamak için Factor 10.8.04 programında yapılan faktör analizi ile üretilen EAP güvenirlik katsayısı kullanılmış ve 0.91 olarak bulunmuştur. Ayrıca SPSS Statistics 24 programı ile hesaplanan Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısının da 0.80 olduğu görülmüştür. Alfa katsayısı 1'e ne kadar yakınsa ölçümlerin güvenirliği o kadar yüksek olduğu literatürde yer almaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bu ölçek oluşturulurken öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin mesleki görevlerinin neler olduğu irdelenerek bu görevlerle ilgili maddeler yazılmıştır. Maddeler üzerinde kamu kurumunda görev yapan farklı branşlarda, farklı kıdemlerde bulunan ve cinsiyetleri farklı olan alan uzmanların görüşü alınmış ve bu doğrultuda olacak şekilde araştırmacı ve danışmanı tarafından ölçek üzerinde son düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Maddelerin her birinde öğretmenlerin mesleki görevlerine ilişkin bir alt düzey birde üst düzey davranışı betimleyen 2 cümleye yer verilmiş olup, araştırmaya katılan öğretmenlerden, ilgili görev davranışını hangi cümlelerin en iyi şekilde açıkladığını işaretlemesi istenmiştir. Maddelere yerleştirilen alt düzey eylem davranışlarını yazarken cümlelerin, davranışın “Nasıl?” yapıldığını açıklamasına, üst düzey eylem davranışlarını yazarken de cümlelerin, davranışın “Neden?” ve “Niçin?” yapıldığını açıklamasına dikkat edilmiştir. Tüm maddeler için üst düzey eylem davranışlarını betimleyen ifadeleri işaretleyen kişilere “1” puan, alt düzey eylem

davranışlarını betimleyen ifadeleri işaretleyen kişilere ise ”0” puan verilerek maksimum 29 minimum 0 puanın alınacağı bir ölçek oluşturulmuştur.

İlgili ölçeğin geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş, güvenilirliği ise KR-20 güvenilirlik katsayısıyla birlikte, yapı geçerliğini çözümlemede kullanılan Factor 10.8.04 programında üretilen EAP güvenilirlik katsayısı ile gösterilmiştir.

Faktör analizi, geçerlik yapısını açıklamaya çalışan soruların yanıtlandığı bir analizdir. Faktör analizi, değişkenlerin kovaryans yapısını incelemek ve değişkenler arasında olduğu düşünülen ilişkileri açıklamak, bir anlamda daha az sayıda olan ve birbirinden bağımsız gözlenmeyen örtük yapılar yani faktör elde etmek amacıyla yapılan bir analizdir. Faktör analizi, maddelerin faktör yük değerlerini hesaplayarak kavramların işlevsel ifadelerini elde etme olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002).

Faktör analizi aynı kişilerden elde edilmiş belli sayıdaki ölçümün, bu sayının karesine eşit bir korelasyon matrisine yerleştirilip verilerin tek çatı altında toplanması üzerine kuruludur ki bu tek çatıya faktör adı verilmektedir. Faktör analizinde amaç eldeki veriler ışığında hangi maddenin hangi faktör yapısına dahil olduğunu tespit ederek mevcut durumu açıklayan en uygun sayıda faktörü elde etmektir (Hovardaoğlu, 2000; Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Bu çalışmada faktör analizi çeşitlerinden açımlayıcı faktör analizinden (AFA) yararlanılmıştır. AFA’da belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör ağırlıkları temelinde verinin faktör yapısı belirlenir (Sümer, 2000). AFA, araştırmacının, ilgilendiği değişkenin yapısı hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Bundan dolayı AFA, bir teoriyi test etme işleminin tersi olarak daha çok bir teori oluşturma işlemi olarak düşünülebilir. AFA, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını ve ölçeğin yapı geçerliğini incelemeye araştırmacıya yardımcı olur (Stapleton, 1997).

Faktör analizi sonucunda, faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karar vermek, bununla birlikte hangi maddenin hangi faktör çatısı altında yer aldığını belirlemek amacıyla bir ölçüte ihtiyaç duyulur. Ortaya çıkan faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan bu ölçütlerden biri özdeğerdir.

Özdeğer, her bir faktörün faktör yüklerinin kareleri toplamıdır. Özdeğer, her bir faktör tarafından açıklanan varyans oranının hesaplanmasında ve faktör sayısına karar vermede kullanılan bir katsayıdır (Büyüköztürk, 2002). Kasier (1960), faktör sayısına karar vermede özdeğerleri 1'den büyük olan faktörlerin dikkate alınmasını önermektedir.

Hazırlanan ölçekteki maddelerin faktör yapısını belirlemek için maddeler arası tetrakorik korelasyon matrisi hesaplanmış ve bu matris üzerinden AFA yapılmıştır. Tetrakorik korelasyon katsayısı, sürekli ve normal dağılıma sahip olduğu halde yapay olarak iki kategorili hale getirilmiş iki değişken arasındaki korelasyonun hesaplanmasında kullanılmaktadır (Arıcı, 2006; Baykul, 2000).

Öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplar 1-0 şeklinde iki kategorili olarak puanlandığı için tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Elde edilen tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi kullanılarak AFA yapılmıştır. Faktör döndürme işlemi, çözümün temel matematiksel özellikleri üzerinde herhangi bir değişim etkisine sahip değildir. Eksenlerin döndürülmesi işleminin akabinde maddelerin bir faktördeki öz değerleri artarken diğer faktörlerdeki öz değerleri azalmaktadır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bularak ve kolay yorumlanabilir hale ulaşırlar (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Tetrakorik korelasyon matrisi hesaplanmasında Factor 10.8.04 programından faydalanılmıştır. Faktör analizi yapmadan önce Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testlerinin sonuçlarına bakılarak verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığının belirlenmesi için

yapılan KMO ve Barlett küresellik test sonuçlarına göre, KMO değerinin 0.82 ve Barlett küresellik test sonucunun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değeri 0.50-0.60 arasında ise kötü, 0.60-0.70 arasında ise zayıf, 0.70-0.80 arasında ise orta, 0.80-0.90 arasında ise iyi ve 0.90 üzerinde ise mükemmel olduğu yorumu yapılmaktadır (Leech, Barlett ve Morgan, 2005; Tavşancıl, 2006).

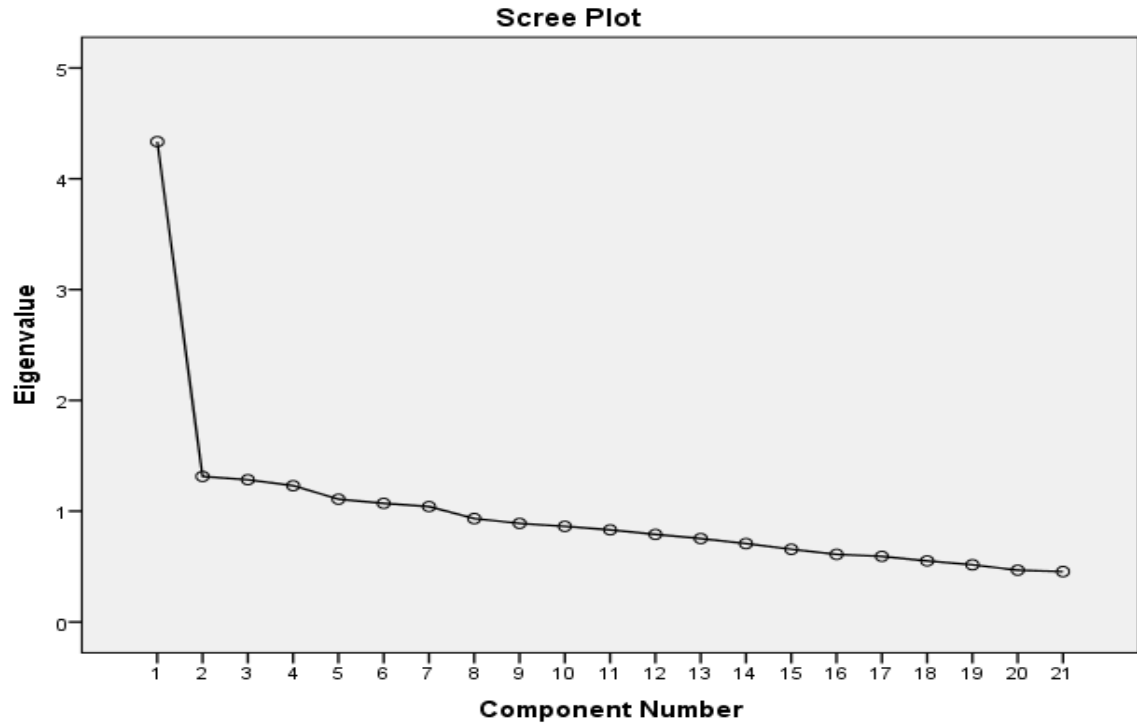
Verilerin faktör analizine uygun olduğu görüldükten sonra tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine dayalı olarak AFA yapılmıştır. Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri faktör sayısının tespitidir. Literatürde faktör sayısına karar vermede temel olarak üç yöntem kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 2002; Şencan, 2005). Bunlar: özdeğer, özdeğer grafiği ve açıklanan varyans oranıdır. Özdeğere bakılarak faktör sayısına karar vermede maddelerin özdeğerinin 1'den büyük olan madde sayısı kadar faktör olabileceği düşünülürken, özdeğer grafiğine bakılarak mevcut kırılmaların sayısına bakılarak faktör sayısına karar verilebilir ve son olarak açıklanan varyans değerlerine bakılarak faktör sayısına karar verilebilir ki açıklanan varyans değerleri, sosyal bilim araştırmaları için %30 ile %40 arasında olması halinde kabul edilebilir seviyede olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2008). Veri toplama ölçeğinde bahsedilen üç yöntemden de yararlanılarak faktör sayısına karar verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan veri toplama ölçeğinin faktör analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Maddelerin AFA Analiz Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	6.63	31.59	31.59
2	1.61	7.68	39.27
3	1.56	7.44	46.71
4	1.46	6.95	53.66
5	1.21	5.77	59.43
6	1.14	5.46	64.89
7	1.08	5.17	70.06

Temel bileşen analizi sonucunda elde edilen faktör özdeğer yüklerine ve faktör yüklerinin açıkladığı varyans değerleri incelendiğinde 7 faktörlü bir yapıyla karşılaşmıştır. Faktör özdeğerleri 1'den büyük maddelerin açıkladığı varyansın %70 olduğu, birinci faktörün özdeğerinin 6.63, ikinci faktörün özdeğerinin 1.61, üçüncü faktörün özdeğerinin 1.56, dördüncü faktörün özdeğerinin 1.46, beşinci faktörünün özdeğerinin 1.21, altıncı faktörünün özdeğerinin 1.14 ve yedinci faktörün özdeğerinin 1.08 olduğu görülmüştür. Fakat faktör sayısına karar verirken, yalnızca faktörlerin özdeğer miktarına bakılması anlamlı faktör yapılarının elde edilememesine yol açabilir (Özdamar, 2002). Bu nedenle faktör sayısına karar verirken özdeğer grafiği ile birlikte faktörlerin açıkladığı varyans değerlerinden de faydalanılmıştır. Şekil 1'de faktörlerin özdeğer grafiği gösterilmiştir.



Şekil 1. Eylem kimlikleme formunun faktör özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği

Şekil 1’deki faktör özdeğerlerini gösteren grafik incelendiğinde birinci faktörden sonra ciddi bir kırılma olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eylem kimlikleme ölçeğinin genel bir faktör yapısında olabileceğini akla getirmektedir. Ayrıca Tablo 4’teki özdeğerler ve açıklanan varyans oranlarına tekrar bakıldığında, birinci faktörün toplam varyansın %31.59’unu açıklaması, özdeğerlere ilişkin çizgi grafiğiyle birlikte düşünüldüğünde eylem kimlikleme ölçeğinin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğinin göstergelerinden biri olarak söylenebilir.

Maddelerin, tek faktörle sınırlandırılıp bu şekilde yapılan bileşenler analizinde elde edilen AFA sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Tüm Maddelerin Tek Faktör Altında Yapılan AFA Sonucunda Oluşan Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1	0.286
2	0.132
3	0.277
4	0.232
5	0.457
6	0.139
7	0.433
8	0.559
9	0.674
10	0.087
11	0.306
12	0.168
13	0.311
14	0.539
15	0.533
16	0.744
17	0.395
18	0.207
19	0.329
20	0.503
21	0.587
22	0.539
23	0.471
24	0.044
25	0.432
26	0.218
27	0.391
28	0.202
29	0.157

Tablo 4 incelendiğinde, özdeğeri 0.30'dan düşük maddelerin 1, 2, 3, 4, 6, 10, 12, 18, 24, 26, 28, 29 olduğu görülmektedir. Maddelerin yük değerleri faktörle mevcut olan ilişkisinin bir göstergesidir ve maddelerin bulunduğu faktördeki yük değerinin yüksek olması beklenir. Literatürde yük değerleri 0.30'un altında bir değere sahip olan maddelerin anketten çıkarılması önerilmektedir. Bu doğrultuda 0.30'un altında değere sahip olan 12 madde arasından en küçük değerlere sahip olan 2, 6, 10, 12, 18, 24, 28 ve

29. maddeler çıkarılarak, kalan 21 madde için tekrar faktör analizi yapılmış ve tek faktörlü yapı altında oluşan ölçeğin madde özdeğerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Kalan Maddelerin Tek Faktör Altında Yapılan AFA Sonucunda Oluşan Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1	0.382
3	0.379
4	0.343
5	0.552
7	0.513
8	0.626
9	0.727
11	0.394
13	0.398
14	0.619
15	0.585
16	0.777
17	0.484
19	0.412
20	0.578
21	0.666
22	0.611
23	0.543
25	0.493
26	0.327
27	0.489

Tablo 5'te yük değerleri verilen ve ilk yapıda bulunan 29 madde içinden çıkarılan 8 madde sonucunda kalan 21 madde için yapılan AFA sonucunda elde edilen veriler ışığında, araştırmacı tarafından öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan öğretmenlerin eylem kimlikleme ölçeğinin, tek faktörlü bir yapıda olduğu, 21 maddeden oluştuğu, bu maddelerin toplam varyansın % 31.5'ini açıkladığı, madde yük değerlerinin en küçük 0.343 ile üçüncü maddeye ait olduğu, en büyük yük değerinin ise 0.777 ile onaltıncı maddeye ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin eylem kimlikleme ölçeğinin birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini ölçen 6 madde ile katılımcıların eylem kimlikleme düzeylerini ölçen 29 maddenin bulunduğu ikinci bölümün yer aldığı öğretmen eylem kimlikleme ölçeği aynı anda Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan toplam 362 ortaokulun, ilçelere göre dağılım oranı dikkate alınarak belirlenen %10'luk dilimine karşılık gelen okul sayısına, ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden ulaşılabilen 367 öğretmene uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin normallik durumu, grafik ve istatistik analiz yöntemleri ile anlaşılabilir. Histogram, dal ve yaprak grafiği ile normal olasılık grafiğinden faydalanılarak dağılımın normalliği hakkında fikir edinmek mümkündür (Mertler ve Vannatta, 2005).

Basıklık ve çarpıklık katsayılarıda, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamamıza yardımcı olan değerlerdir. Dağılımda elde edilen verilerin çarpıklık katsayısı +1 ile -1 arasında olması gerektiği literatürde belirtilmiş olsada, analiz çıktısından elde edilen betimleyici istatistikler tablosundaki Skewness'e ait istatistik değerinin, standart hata değerine bölünmesiyle elde edilen çarpıklık katsayısı ile Kurtosis'e ait istatistik değerinin, standart hata değerine bölünmesiyle elde edilen basıklık değerinin % 5 anlamlılık düzeyinde +1.96 ve -1.96 değerleri arasında yer alması halinde verilerin normale yakın olduğu söylenebilir denmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğü arttıkça, katılımcıların dağılımı ile ortalamanın örneklem dağılımının, normal dağılıma yaklaştığı, bununla birlikte eğer; bir örneklemde 30 ya da daha fazla sayıda katılımcı varsa, evren normal dağılım göstermese dahi, veri dağılımının normal olduğu varsayılabilceği ve normal dağılım testleri ile verilerin analiz edilebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmada kullanılan ölçeğin çarpıklık katsayısının

-1.190, basıklık katsayısının 1.170 olduğu ve örneklem büyüklüğünün 30' dan büyük olan bir sayı olan 387 kişiden oluştđu göz önüne alınarak verilerin normal dağılım gösterdiği, bunun sonucunda verilere normallik testlerinin uygulandığı söylenebilir

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS Statistics 24 ve Factor 10.8.04 programlarından faydalanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, mod medyan ve aritmetik ortalama değeri hesaplanmıştır. Eylem kimlikleme düzeyinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için dağılıma bakılarak normal dağılım istatistiklerinden faydalanılmış ve öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ve tek yönlü varyans analizleriyle incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının minimum ve maksimum puan değerleri ile birlikte eylem kimlikleme puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	<i>S</i>
Eylem kimlikleme	387	3	21	17.34	3.42

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerinin ortalama puan değerlerinin 17.34 olduğu, en düşük eylem kimlikleme puanının 3, en yüksek eylem kimlikleme puanının ise 21 olarak bulunduğu, bununla birlikte eylem kimlikleme

düzeyinin standart sapmasının 3.42 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki görevlerini betimlerken üst düzey kimlikleri benimsediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle sonucun kuramda belirtilen: “bireyler eylemlerini üst düzey kimliklerle betimleme eğilimindedir.” varsayımını doğruladığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	275	17.48	3.29	385	1.30	.20
Erkek	112	16.98	3.73			

Öğretmenlerin eylem kimlikleme puanları incelendiğinde, eylem kimliklemenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(385) = 1.30, p > .05$). Bulgular ışığında öğretmenlerin eylem kimlikleme puanları üzerinde cinsiyet anlamlı bir değişken değildir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşma göstermemektedir.

4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de, eylem kimlikleme puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	n	$\bar{X}$	S
21-30	65	17.02	3.36
31-40	152	16.98	3.73
41-50	110	17.65	3.20
51 ve üstü	60	18.02	3.02
Toplam	387	17.34	3.43

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden yaşları 21-30 aralığında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.02 olarak, yaşları 31-40 aralığında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 16.98 olarak, yaşları 41-50 aralığında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.65 olarak ve yaşları 51 ve üstü aralığında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 18.02 olarak genel ortalama puanın ise 17.34 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine yakın sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Yaşın eylem kimlikleme üzerinde anlamlı bir değişken olup olmadığını belirlemek amacıyla bu iki değişkenin ANOVA analizine bakılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	64.25	4	21.41	1.83	.140
Gruplar içi	4470.08	383	11.68		
Toplam	4534.33	387			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(4, 383)=1.83, p>.05$].

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde, yaşlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle yaş değişkeni, öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerine etki etmemektedir.

4.4. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine (kıdem) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da, eylem kimlikleme puanlarının toplam hizmet sürelerine (kıdem) göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Toplam Hizmet Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
1-5 yıl	54	17.31	3.40
6-10 yıl	66	17.27	2.99
11-15 yıl	75	16.56	4.12
16-20 yıl	70	17.41	3.29
20ve üzeri yıl	122	17.81	3.22
Toplam	387	17.33	3.42

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemleri 1-5 yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.31 olarak, kıdemleri 6-10 yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.27 olarak, kıdemleri 11-15 yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 16.56 olarak, kıdemleri 16-20 yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.41 olarak, kıdemleri 20 ve üzeri yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.81 olarak, genel puan ortalamasının ise 17.33 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Analiz sonucunda öğretmenlerin eylem kimlikleme puan ortalama

değerlerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kıdemin eylem kimlikleme puanının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Toplam Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	73.46	5	18.37	1.57	.181
Gruplar içi	4460.87	382	11.68		
Toplam	4534.33	387			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının toplam hizmet sürelerine (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(5, 382)=1.57$, $p>.05$]. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde toplam hizmet süresinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle eylem kimlikleme puanları toplam hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır.

4.5. Öğretmenlerin Branşına Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de, eylem kimlikleme puanlarının branşlarına göre ANOVA sonuçları ise Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Branş	n	$\bar{X}$	S
Sayısal	119	17.05	3.63
Sözel	192	17.32	3.47
Yetenek	76	17.82	2.95
Toplam	387	17.34	3.43

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden sayısal branşta bulunanların eylem kimlikleme ortalama puanının 17.05 olduğu, sözel branşta bulunanların eylem kimlikleme ortalama puanının 17.32 olduğu, yetenek branşında bulunanların eylem kimlikleme ortalama puanının 17.82 olduğu, genel ortalamanın ise 17.34 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları dikkate alındığında birbirine benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarının eylem kimlikleme puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcılığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	27.23	3	13.62	1.16	.315
Gruplar içi	4507.10	384	11.74		
Toplam	4534.33	387			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3, 384)=1.16, p>.05$]. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde branşın anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle eylem kimlikleme puanlarına, öğretmenlerin görevli oldukları branşların bir etkisi bulunmamaktadır.

4.6. Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te, eylem kimlikleme puanlarının bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 15’de verilmiştir

Tablo 14

<i>Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>			
Bulunulan Okuldaki Hizmet Süresi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
1-5 yıl	276	17.10	3.43
6-10 yıl	70	18.17	3.21
11 ve üzeri yıl	41	17.49	3.59
Toplam	387	17.34	3.43

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden bulundukları okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.10 olduğu, 6-10 yıl arasında bulunanların 18.17 olduğu, 11 ve üzeri yıl arasında bulunanların eylem kimlikleme puan ortalamasının 17.49 olduğu genel puan ortalamasının ise 17.34 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında öğretmenlerin bulundukları okullardaki çalışma sürelerinin diğer değişkenlerde olduğu gibi birbirine benzeşik sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Bu iki değişkenin birbirinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Bulundukları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	66.99	3	32.49	2.79	.063
Gruplar içi	4469.35	384	11.64		
Toplam	4534.33	387			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$F(3, 384)=2.79$, $p>.05$]. Bu veriler doğrultusunda, öğretmenlerin eylem kimlikleme davranışları üzerinde bulundukları okulda yaptıkları görev sürelerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle eylem kimlikleme puanları, öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.7. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının öğrenim durumuna göre *t*-Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir

Tablo 16

Öğretmenlerin Eylem Kimlikleme Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Lisans	343	17.26	3.49	385	1.27	.204
Lisansüstü	44	17.95	2.80			

Öğretmenlerin eylem kimlikleme puanları incelendiğinde, eylem kimliklemenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(385) = 1.27, p > .05$). Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin eylem kimlikleme puanları üzerinde öğrenim durumu anlamlı bir değişken değildir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşma göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyleri ile eylem kimlikleme düzeyinin seçilen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler şu şekildedir:

5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada örneklemi oluşturan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının ortalaması yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle; ortaokul öğretmenleri, eylemlerini yüksek düzeyde kimliklemektedir. Çalışmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen eylem kimlikleme ölçeği, öğretmenlerin literatürde tanımlanan görevlerinden faydalanılarak oluşturulmuş ve görevlerin nasıl yapıldığını betimleyen alt düzey eylem davranışlarıyla, görevlerin niçin yapıldığını açıklayan üst düzey eylem davranışlarından oluşan bir yapıdadır.

Öğretmenlerin görevleri, sadece kurumlarında verdikleri hizmetle sınırlı olmayıp kurum dışındada çeşitli faaliyetler içeren bir yapıdadır. Bu anlamda zor bir meslek olarak tanımlanabilen öğretmenliğin okul içinde ve okul dışında birçok mesleki faaliyetleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin görevleri ile iş yüklerinin tanımı tam olarak

yapılmadığından dağınık bir durumdan söz etmek mümkündür. Bundan dolayıdır ki literatürde, öğretmenlerin mesleki görevlerine ilişkin çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Öğretmenlerin mesleki görevlerine ilişkin yapılan sınıflamalara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki görevlerinin; genel olarak öğretimsel olan ve öğretimsel olmayan görevler olarak iki kategoride toplandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki görevlerine ilişkin alan yazıda karşımıza çıkan bu durum, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte, öğretmenlerin mesleki görevlerinin tek boyut altında tanımlanabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma sonucunda literatürde bahsedilen tanımlamalardan ve yapılan sınıflamalardan farklı bir durumla karşılaşmıştır. Bundan dolayı çalışmanın, özellikle öğretmenlerin mesleki görevlerinin ne olduğunun tanımlanması açısından, mesleki görevleri sınıflamayı sağlayacağı veya yukarıda sözü geçen dağınık durumu ortadan kaldıracabileceği söylenebilir. Nitekim ölçekten elde edilen puan ortalamasının yüksek seviyede olması ve formda kullanılan mesleki görevlerin tek boyut altında birleşmeleri bu durumu güçlendirmektedir. Ayrıca öğretmen eylem kimlikleme ölçeğinden alınan puanların ortalamasının yüksek seviyede olması, kuramın öne sürdüğü ilkelerden biri olan, “Bir eylemle ilgili hem alt hem üst düzeyde kimlikler mevcut ise bireyler bu eylemin üst düzey kimliklerini kullanma tercihindedirler (Vallacher ve Wegner, 1985).” ilkesiyle bağdaşmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının yüksek seviyede gerçekleşmesi, kuramın, “Kimlikleme düzeyine davranışın oluştuğu ortam etki eder.” sayılısıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sınıflarda görev yapmaktadır ve bu öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların çoğu aydınlanma, ısınma, sınıf mevcudu, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve internet gibi fiziksel özellikler bakımından yüksek düzeyde ve benzeşik özelliktedir.. Yanikimliklenen davranışların oluştuğu ortamlar birbirine hem yakın hem de üst düzey özelliktedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerinin yüksek çıkması beklenen bir durum olarak görülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eylem kimlikleme puanlarının yüksek olması MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan hedeflere ulaşma açısından bir fırsat olarak görülebilir. Eğitim vizyonu incelendiğinde, paylaşılan birçok hedefin odağında öğretmenin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin her açıdan yüksek düzeyde özellikler barındırması ve bunları davranışlarında sergilemesi, ulaşılması istenen hedeflere MEB’i bir adım daha yaklaştırabilir. Çünkü eğitimin temel elemanlarından biri olan öğretmenlerin, mesleki davranışlarında sergiledikleri üst düzey eylem kimlikleme davranışları; öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının, mesleklerine verdikleri önemin, mesleklerine olan inançlarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Böyle bir durumda davranışlarını yüksek düzeyde kimlikleyen bir öğretmenin; mesleğini seven, mesleğine önem ve değer veren bir karaktere sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yüksek düzeyde eylem kimlikleyen öğretmenlerin sayıca çok olması, eğitim vizyonunda paylaştığı hedeflerine ulaşmada MEB açısından bir avantaj olarak görülebilir.

Ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılan bu araştırmada elde edilen yüksek seviyedeki eylem kimliklemenin, kuramda bahsedilen ve eylem kimliklemeye etki eden durumlardan biri olan, “Kişinin eyleme ilişkin deneyim miktarı arttıkça kimlikleme düzeyi artacaktır.” söylemiyle ilişkilendirilmesi mümkündür. Nitekim araştırmaya katılan 387 öğretmenden 333 tanesinin, en az 6 ve üzeri yıl olmak üzere mesleki deneyimi bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki olarak deneyimli kişiler olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, ortaokul öğretmenlerinin davranışlarında yüksek seviyede eylem kimliklemenin görülmesi beklenen bir durumdur denilebilir.

Bu çalışmada elde edilen puan ortalamasının yüksek çıkması araştırmanın konusu olan eylem kimliklemenin psikoloji temelli bir konu olmasıyla yakından ilişkilidir denilebilir. Öğretmenlerden, mesleki görevlerinde sergiledikleri davranışları bir ölçekle tanımlamalarını istemek onları olağan durumu belirtmekten çok ideal durumu belirtmeye diğer bir deyişle eylemlerin nasıl yapıldığını tanımlamaktan öte neden ve niçin

yapıldığını tanımlamaya yönlendirmiş olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Eylem kimliklemeye bilişsel alt yapı önemlidir ve eylemlerin kimliklenmesinde etkili bir değişkendir. Öğretmenlerin alan uzmanı kişilerden oluşmaları ve entelektüel yapıları düşünüldüğünde onların davranışlarını betimlerken ölçekteki üst düzey kimliklemelere odaklanmaları puan ortalamasının yükselmesine neden olmuş olabilir.

Araştırmada irdelenen ve eylem kimliklemeye etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin demografik yapıları nedeniyle davranışların betimlenmesinin belirlenmesinde yetersiz kalmış olabilir. Bu durumun eylem kimliklemeye, demografik özelliklerden çok, daha farklı değişkenlerin örneğin; kişilik, karakter, benlik yapısı gibi duyuşsal özelliklerin etki edebileceği fikrini akla getirmektedir. Nitekim kuramda eylem kimlikleme ile kişilik ve benlik kavramları arasındaki ilişkidende bahsedilmektedir.

5.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Seçilen Bazı Değişkenlere Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemeye yönelik daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada irdelenen değişkenlerden sadece cinsiyetin ve yaşı eylem kimlikleme üzerine olan etkisini araştıran çalışmalara rastlanmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre cinsiyetin, ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyleri üzerine anlamlı bir etkisi yoktur. Başka bir deyişle eylem kimlikleme düzeyine cinsiyet etki etmemektedir. Cinsiyet değişkenine ait sonuçların Vallacher ve Wegner'in (1989), Öğülmüş'ün (1991) ve Magne, Senemeaud ve Michinov'un (2013) araştırmalarından elde ettiği sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Eylem kimlikleme kuramına göre eylem kimlikleme düzeyi kişilerin eylem konularında sahip oldukları deneyime bağlıdır. Öğülmüş (1991) cinsiyetin deneyime olmasa dahi cinsiyetin aynı olmayan eylem alanlarındaki deneyimlerine etki edebileceğini, kızların kültürden

gelen bir birikimle ev işleriyle ilgili eylem alanlarında daha deneyimli, erkeklerinse motor beceriler konusunda daha deneyimli olmalarının eylem kimlikleme düzeyine etki edebileceğini söylemiştir. Ancak; Vallacher ve Wegner (1989), Öğülmüş (1991) ile Magne (2013)'nin gerçekleştirdiği araştırmalardan elde ettikleri gibi, bu çalışmada da cinsiyetin ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada eylem kimliklemeye etkisinin araştırıldığı bir başka değişken olan yaşın, eylem kimlikleme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yaşları, eylem kimlikleme düzeyleri üzerine etki etmemektedir. Yaşın eylem kimliklemeye etkisini araştıran Öğülmüş (1991), yaptığı araştırmada çeşitli yaş gruplarının birbirlerine göre eylem kimlikleme düzeylerinin düşük veya yüksek çıktığını fakat yaş ile eylem kimlikleme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan kıdem (toplam hizmet süresi) değişkeninin eylem kimlikleme düzeyine anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu durum mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile meslekte emekliliğe yaklaşmış olan öğretmen arasında eylem kimlikleme düzeyinde ayırt edici bir fark oluşmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Eylem kimlikleme kuramında, “Bireyin eyleme yönelik bilgi birikimi ve deneyimi ne kadar fazlaysa eylem üst seviyede kimliklenir.” denmektedir. Kıdemin mesleki bilgi birikimini ve deneyim miktarını etkilemesi araştırma öncesinde beklenen bir durum olmuştur. Fakat araştırma sonuçlarına bu durumun bu şekilde yansımaması örneklemdeki öğretmenlerin ölçeği objektif değerlendirmeden uzak bir değerlendirmede doldurdıklarını akla getirmektedir. Bu durumun kuramdaki, “Eylemin alt ve üst düzey kimlikleri mevcut olması durumunda üst düzey kimlikler başat olma eğilimindedir“ durumuyla açıklanabilir olduğu söylenebilir. Yine de eylem kimlikleme düzeyine hizmet süresinin etki etmemiş olması bir fırsat olarak görülebilir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin eylem düzeyi ile meslekte yıllarını geçirmiş bir öğretmenin eylem kimlikleme düzeyinin

benzeşik olması her ikisinde aynı hedef ve amaç doğrultusunda hareket ettiğinin bir göstergesi sayılabilir. Bu durum okul yöneticilerine, öğrenci gelişimini sağlayan her türlü faaliyet için gerekli olan öğretmen potansiyelinin yeterli olduğu gerçeğini göstererek öğretmenlerin bu yolda daha azimli çalışmalarına sevk edilebileceğini ve yüksek sinerjiye sahip ortamlar oluşturmalarına olanak sağlayabilir. Sinerjinin yüksek olduğu ortamlarda hedeflere ulaşma oranının yüksek olacağı, faaliyetleri gerçekleştirirken alınan haz ve doyumun yüksek olacağı, bundan birincil dereceden etkilenecek öğrencilerinde gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeyi ile branşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bir başka deyişle ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyleri üzerine branşın bir etkisi yoktur. Çalışmada değinilen bir diğer değişken olan, bulunulan kurumdaki hizmet süresinin, eylem kimlikleme düzeyi üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mezuniyet dereceleri ile eylem kimlikleme düzeylerinin ilişkisine bakıldığında da diğer değişkenlerde olduğu gibi anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırmada incelenen kavramlardan olan, ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyleri ile eylem kimlikleme düzeyleri üzerine kıdem, branş, bulunulan kurumdaki hizmet süresi ve mezuniyet derecesinin etkilerine daha önce herhangi bir çalışmada değinilmediğinden özgün bir yapıda oldukları bu yönüyle de literatüre katkı sunacakları söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerine etkisinin olduğu düşünülen değişkenlerin demografik ve ölçülebilir yapıda olmaları kimlikleme düzeyine etki eden farklı değişkenlerin ve duyuşsal özelliklerin olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim kuramda belirtilen ilke ve sayıtlılardan olan ve eylemin kimliklenme düzeyine etki eden bireyin bilgi birikimi arttıkça eylemi kimlikleme düzeyi artar ve kişinin eyleme ilişkin deneyim miktarı ne kadar fazlaysa eylem o derece üst seviyede kimliklenir ilkeleriyle yakından ilişkili olan bu değişkenlerin, araştırmada beklenen sonuca ulaşmamış olması da bu durumu desteklemektedir.

5.3. Öneriler

1. İlgili araştırmanın örneklemini Ankara ilinden seçilerek oluşturulmuştur. Farklı illerde çalışan öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. İlgili araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemek amaç edinmiştir. Diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini konu edinen bir çalışma gerçekleştirilebilir.
3. İlgili araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiş herhangi bir değişkenle arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Mobbing, tükenmişlik vb. değişkenlerle eylem kimlikleme düzeylerinin arasındaki ilişki başka araştırmalarda konu edinilerek kuramın ilerlemesine olanak tanıyabilir.
4. İlgili araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eylem kimlikleme düzeyi çok yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleki görevlerini üst düzeyde kimliklendiğini göstermekle birlikte, öğretmenlerin görevlerini niçin yaptıklarına odaklandığını belirtmektedir. Buradan hareketle MEB'in, hizmet içi eğitim v.b. faaliyetlerinde içeriğin nasıl yapılacağından ziyade niçin yapıldığının öğretmenlere tam olarak açıklanması, bu tür faaliyetlerin hedefine ulaşmasını kolaylaştıracağı söylenebilir.
5. Eylem kimlikleme düzeyi ile deneyim doğru orantılıdır. Yani bir eylemin kolay olarak tanımlanması onun üst düzeyde kimliklenmesine neden olur. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleklerini kolay olarak tanımladıkları, işlerini yaparken zorlanmadıkları söylenebilir. Mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin varlığı, okul müdürlerine ve farklı kademelerdeki diğer yöneticilere, okulun farklı alanlardaki planlamaları için ihtiyaç duyulan personel iş gücü hakkında onlara yol gösterebilir.
6. Eylem kimliklemede eylemin yapıldığı ortam önemlidir. Ortaokul öğretmenlerinde gözlenen yüksek düzeyli eylem kimliklemenin öğretmenlerin çalışma ortamının

benzerliğinin bir sonucu olarak görülebileceğinden, fiziksel olarak farklı donanımlara sahip okullarda çalışan öğretmen gruplarıyla farklı bir çalışma yapılabilir.

7. Eylem kimlikleme düzeyiyle kişilerin eyleme ilişkin bilgi birikimi doğru orantılıdır. Elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin mesleki görev tanımlarını iyi derecede bildikleri kendilerinden beklenen görevlerde farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun eğitim vizyonunda paylaşılan güçlü öğretmen sloganına dayanak oluşturabileceği söylenebilir.

8. Öğretmenlerden mesleki görevlerini bir ölçekle tanımlamalarını istemek onları farkında olmadan yönlendirmeye yöneltmiş olabilir. Bu durumdan uzaklaşmak amacıyla nitel bir çalışma deseninde farklı bir araştırma yapılabilir.

9. Araştırmada çalışılan demografik değişkenlere bakıldığında eylem kimlikleme düzeyine etki etmedikleri görülmektedir. Buradan hareketle kimlikleme düzeyine etki eden demografik değişkenlerden çok kişilik, karakter gibi duyuşsal özelliklere sahip olan değişkenlerin eylem kimliklemeyi nasıl etkilediği araştırılabilir.

10. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek geliştirilerek, daha geniş örneklemle uygulanabilir, böylece konunun alan yazıda gelişimine katkı sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, A. (2010). Öğretmenlik mesleği ve etkili öğretmen özellikleri. F. Töremen (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 83-113). İstanbul: İdeal Kültür.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 7-14.
- Ayyıldız Akyaz, E. (2017). *Anadolu lisesi 10. sınıf öğrencilerinin eylem kimlikleme düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasarımının gelişimi ve okul başarısıyla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 15-26.
- Arıcı, H. (2006). *İstatistik: Yöntemler ve uygulamalar*. Ankara: Meteksan.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, C., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (32), 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 159-170.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. (1994a). *Primary teachers at work*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. St. J. (1994b). *Secondary teachers at work*. New York, NY: Routledge.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Demir, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Draeger, B. (1995). *A descriptive study of teacher time usage and allocation in fairfax county public schools*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Gander, M.J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez & N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 21-23.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Hayes, D. (2004). *A student teacher's guide to primary school placement: Learning to survive and prosper*. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Hovardaoglu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayinlari.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikolojiye giriş*. Bursa: Emin.
- Irwin, D. B. (1989). *Action identification theory and the optimality hypothesis: The psychology of classroom examination performance*. Dissertation Abstracts International, 50(6), December.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factoranalysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(5), 141-151.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kartal, T. (1999). *Değişik yaş gruplarındaki ergenlerin kimlik gelişimi sırasında okula, iş yaşantısına ve boş zamanlarını değerlendirmeye ilişkin görüşlerindeki farklılıklar*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and jobstress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kılıç, D. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Kıncal, R. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Kozak, M. N., Marsh, A. A., & Wegner, D. M. (2006). What do I think you're doing? Action identification and mind attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 543-555.
- Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Nobel.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Lawrence, D. (1981). Development of self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 245-251.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey, NJ: Lawrence.
- Macrae, S. (1998). Becoming a teacher. In J. Dillion and M. Maguire (Eds), *Classroom management and organization* (pp. 128-140). New York: Open University.

- Martin, D. J., & Loomis, K. S. (2012). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. USA: Cengage Learning.
- Mortimore, P., & Sammos, P. (1997). Teacher expectations. In A. Pollard and J. Bourne (Eds). *Teaching and learning in the primary school* (pp. 99-113). New York: Open University.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *MEB 2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/adresinden> alınmıştır.
- Mange, J., Senemeaud, C., & Michinov, N. (2013). Jotting down notes for preparing for the future? Action identification and academic performance. *Social Psychology*, 16(8), 151-164.
- Mendler, A. L.(2001). *Connecting with students*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (third edition)*. United States: Pyrczak Publishing.
- Michaels, J. L., Parkin, S. S., & Vallacher, R. R. (2013). Destiny is in the details: Action identification in the construction and destruction of meaning. In J. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 103-115). New York, NY: Springer.
- National Union of Teachers (NUT). (2012). *Teachers' working time and duties guide*. Retrieved from <http://www.teachers.org.uk/campaigns/protect-teachers/workload>.

- Öğülmüş, S. (1991). *Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okul türünün etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, S., Yalın, İ., & Sezgin, F. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Paterson, K. (2005). *55 Teaching dilemmas: Ten powerful solutions to almost any classroom challenge*. Markham, Ontario: Pembroke.
- Philipp A., & Kunter M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, 35(6), 1-12.
- Roberts, J. K. (1999). *Basic concepts of confirmatory factor analysis*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Reports-Descriptive (141), Speeches/Conference (Papers 150).
- Senemoglu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sheppard, B. (2008). *The effect of noninstructional workload tasks upon instructional time for classroom teachers in public schools in an urban school district*. Doctoral Dissertation, Regent University, United States.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook four qualities of effective teacher*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self concept: Analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 292-307.

- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*, Educational Research Association, Reports-Evaluative (142), Speeches/Meeting Papers (150).
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Company.
- Taşgın, A.(2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Turhan, M., & Şengür, D. (2015). *Öğretmenlerin eylem kimlikleme tarzları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (s. 296-297). Gaziantep: Pegem Akademi.
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2017). Araştırma görevlilerinin eylem kimlikleme biçimleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 105-121.
- Uçar, M. E. (2016). Lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 193-207.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay.

- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1985). *A theory of action identification*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94(1), 3-15.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., & Frederick, J. (1987). The presentation of self through action identification. *Social Cognition*, 5(3), 301-322.
- Vallacher, R. R., Wegner, D. M., & Somoza, M. P. (1989). That's easy for you to say: Action identification and speechfluency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 199-208.
- Wyse, D. (2006). *Becoming a primary school teacher*. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., & Dizadji, D. (1986). Action identification in the emergence of social behavior. *Social Cognition*, 4(1), 18-38.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., & Arps, K. (1984). The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 269-279.
- Zengin, R., & Akgün, Ö. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yeterlilikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 248-258.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Aracı

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EYLEM KİMLİKLEME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Sayın Katılımcı,

Bu anket, “Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler” ve ikinci bölümde ise öğretmenlerin eylem kimlikleme düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Eylem Kimlikleme Ölçeği” bulunmaktadır. Ankette yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Vereceğiniz cevaplar için doğru veya yanlış diye bir şey söz konusu değildir. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Erdem ARSLAN

erdmln85@gmail.com

BÖLÜM 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

- a. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
- b. Yaşınız:
- c. Toplam Hizmet Süreniz (yıl):
- d. Branşınız:
- e. Çalıştığınız Okuldaki Hizmet Süreniz (yıl):
- f. Mezuniyetiniz: () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü

BÖLÜM 2

Öğretmen Eylem Kimlikleme Ölçeği

Herhangi bir davranış, birbirinden farklı pek çok ifade ile betimlenebilir. Örneğin, “daktilo kullanma” davranışı hem “yazı yazma” hem de “daktilonun tuşlarına basma” olarak betimlenebilir. Aşağıda buna benzer bazı davranışlardan oluşan bir liste verilmiştir. Listedeki her bir davranış, birbirinden farklı iki seçenek ile betimlenmiştir. Örneğin;

- 1) Sınıfta hazır bulunma
- ___ Kendi sırasında oturma
- ___ Öğrenme sürecine dahil olma

Sizden yapmanızı istediğimiz şey, yukarıda verilen davranışı, aşağıda bulunan iki seçenekten hangisinin daha iyi tanımladığını (ifade ettiğini) belirtmenizdir. Size göre, maddelerde yazan davranış alt alta verilen ifadelerden hangisi daha iyi tanımlıyorsa, seçeneğin önündeki boşluğa (X) koyarak tercihinizi belirtiniz. Seçenekler arasında doğru

ya da yanlış diye bir şey yoktur. Sadece kişisel olarak bir tercih yapmanız ve size göre daha uygun geleni işaretlemeniz yeterlidir.

1. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağlama
___ Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlama
___ Öğrencilere daha fazla söz hakkı verme
2. Ders öncesinde hazırlık yapma
___ Öğretimin niteliği artırmaya çalışma
___ Dersin konularını gözden geçirme
3. Ölçme ve değerlendirme yapma
___ Öğrenmenin geliştirilmesi için veri sağlama
___ Sınavlarda alınan puanları belirleme
4. Verilen ödevlerin kontrolünü yapma
___ Ödevleri yapan ve yapmayanları belirleme
___ Öğrenmenin pekiştirilmesini sağlama
5. Öğrenci yoklaması yapma
___ Öğrenci devamsızlığını kayıt altında tutma
___ Gelmeyen öğrencilerin numaralarını yazma
6. Öğretim sürecinde teknolojiden yararlanma
___ Derste bilgisayar ve akıllı tahta kullanma
___ Öğrenme için farklı uyaranlar sunma
7. Eğitim-öğretim sürecine aileyi dahil etme
___ Velilerin okula gelmesini sağlama
___ Velilere öğrenme sürecinde sorumluluk verme
8. Okulun gelişimine katkı sağlayan birimlerde görev alma
___ Okul yönetimine yardımcı olma
___ Etkili bir öğrenme ortamı oluşturma

9. Okul müdürünce kendine verilen görevleri yerine getirme
 - ___ Okulun amaçları için çaba sarf etme
 - ___ üzerine düşen iş ve görevleri yapma
10. Okul yönetimince duyurulan yazıları imzalama
 - ___ Resmi yazıları okuyup kontrol etme
 - ___ Gelişme ve süreçlerden haberdar olma
11. Tematik ders koridoru oluşturma
 - ___ öğrenme ortamını zenginleştirme
 - ___ Koridorun boş yerlerine resimler asma
12. Anma etkinlikleri düzenleme
 - ___ şiir ya da konuşma metni hazırlama
 - ___ Farkındalık oluşturmaya alışma
13. Okulda sanat ve spor etkinlikleri düzenleme
 - ___ öğrenciler için okul yaşamını zenginleştirme
 - ___ çeşitli yarışma veya turnuvalar gerçekleştirme
14. Mesleki yayınları takip etme
 - ___ Mesleki dergi, broşür veya gazete alma
 - ___ Mesleki bilgi ve kazanımlarını güncelleştirme
15. Zümre olarak iş birliği yapma
 - ___ Zümre öğretmenleriyle bir araya gelme
 - ___ Alan ğretmenleri olarak bir sinerji oluşturma
16. Mesleki görevlerle ilgili toplantılara katılma
 - ___ Amaçlara ulaşmada etkin rol alma
 - ___ Toplantı yerinde hazır bulunma
17. Eğitimle ilgili bir konferansa katılma
 - ___ Konuşmacıyı dikkatlice dinleme
 - ___ Farklı bir bakış açısı kazanma

18. Derslerinde atölye çalışmalarına yer verme
___ Eğitim ve öğretimin etkililiğini artırma
___ Araç-gereç kullanarak ders işleme
19. Öğrencilere model davranışlar sergileme
___ Öğrencilere nasıl davranacakları gösterme
___ Öğrencilerin kişilik gelişimlerini destekleme
20. Okulda giyim ve kuşamına dikkat etme
___ Temiz, şık ve kombin yaparak giyinme
___ Mesleğine ve okul kurallarına uygun davranma
21. Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini yürütme
___ Rehberlik derslerini ve etkinliklerini düzenli yapma
___ Öğrencilerin psikolojik açıdan gelişimi değerlendirme

EK 2. Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

Altındağ

1. Cebeci Ortaokulu
2. Atıfbey ortaokulu
3. Ahiler Ortaokulu
4. Hacıbayram ortaokulu

Çankaya

5. Anıttepe Ortaokulu
6. Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu
7. Maltepe Ortaokulu
8. Namık Kemal Ortaokulu
9. Kavaklıdere Ortaokulu
10. Necla İlhan İpekçi Ortaokulu

Etimesgut

11. 15 Temmuz Şehitler Ortaokulu
12. Etimesgut Ortaokulu
13. Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu

Keçiören

14. İsmail Enderuni Ortaokulu
15. Şükufe Nihal Ortaokulu
16. Atatürk Ortaokulu
17. Atatürk İmam hatip Ortaokulu
18. Toygar Börekçi Ortaokulu
19. Gülhane Ortaokulu

Mamak

- 20. Mehmet Çekiç Ortaokulu
- 21. Sibel –İsmet Çatık Ortaokulu
- 22. 19 Mayıs İmam Hatip Ortaokulu
- 23. Yahya Kemal Ortaokulu
- 24. Mamak Ortaokulu
- 25. Şehitlik Ortaokulu

Pursaklar

- 26. Feride Bekçi Ortaokulu
- 27. Pursaklar İmam Hatip Ortaokulu

Sincan

- 28. Sühendan Kürklü Ortaokuluü
- 29. Ahmet Andiçen Ortaokulu
- 30. Semiha İsen Ortaokulu
- 31. Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu

Yenimahalle

- 32. Atatürk Ortaokulu
- 33. Şehit Öğretmen M.Ali Durak Ortaokulu
- 34. Öğretmen Kubilay Ortaokulu
- 35. Anadolu Ortaokulu
- 36. Ziya Gökalp Ortaokulu

EK 3. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2976497
Konu : Araştırma İzni

11.02.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 29/01/2019 Tarihli ve E.3216 sayılı yazınız.

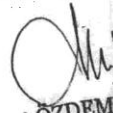
Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erdem ARSLAN'ın "**Ortaokul Öğretmenlerinin Eylem Kimlikleme Düzeylerinin Belirlenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

12.02.2019


Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağı: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1a7d-5889-3f97-b752-ab1f kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..