



ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Büşra Görkaş Kayabaşı

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Büşra
Soyadı : Görkaş Kayabaşı
Bölümü: : Eğitim Programları ve Öğretim
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler: Bir Karma Yöntem
Araştırması

İngilizce Adı : Factors Affecting Teacher Identity: A Mixed Method Research

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 : Büşra Görkaş Kayabaşı
İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra Görkaş Kayabaşı tarafından hazırlanan “Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gürcü Koç

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hünkar Korkmaz

(Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman

(Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özden Demirkan

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Emre Sönmez

(Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 01/11/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Tarih boyunca cesaretleri, fedakârlıkları ve azimleri ile toplumun her alanında iz bırakan,
bu vatan için şehit düşen,
taşıdığı kimlik rolleri içerisinde yorulan fakat yılmayan, tüm güçlü
Türk kadınlarına,*

*“Ey kahraman Türk kadını, sen yerde sürünmeye değil, omuzlar üzerinde göklere
yükselmeye lâyıksın.”*

Gazi Mustafa Kemal Atatürk

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olduğum ilk günden bu yana, zorlu akademik yolculuğumda beni hep destekleyen, çalışma azmi, akademik birikimi ve kültürü ile kendisini her zaman örnek alacağım kıymetli danışmanım Prof. Dr. Gürcü Koç’a çok teşekkür ederim. Hocamla çalışmak benim için her zaman büyük bir şans ve gururdu.

Atıf yapmadan söyleyebilirim ki bir doktora öğrencisinin yetişmesindeki en büyük şanslarından biri de tez izleme kurulunda alanında duayen, ilgili ve destekleyen hocaların olmasıdır. Ben bu açıdan kendimi hep şanslı hissettim. Üzerimdeki emekleri, bana bir akademisyen olarak örnek oldukları, tez çalışmamda her zaman yol gösterdikleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Hünkar Korkmaz ve Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman’a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak değerli görüşleri ile çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Özden Demirkan ve Doç. Dr. Emre Sönmez’e çok teşekkür ederim. Birlikte çalışma şansını bulduğum değerli hocam ve enstitü müdürüm Prof. Dr. Şaban Çetin’e ve müdür yardımcılarım Prof. Dr. Ayşe Yalçın Çelik ve Doç. Dr. Mehmet Yüksel’e ve eğitim bilimleri enstitüsünün tüm değerli çalışanlarına destekleri için çok teşekkür ederim. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalındaki hocalarıma doktora sürecimdeki emekleri için teşekkür borçluyum. Ayrıca, veri toplama sürecinde verdikleri desteklerden dolayı okul müdürlerime ve araştırmaya katılan tüm öğretmenlerime çok teşekkür ediyorum.

Platon der ki “Her zaman düşünceli olun. Çünkü karşılaştığınız herkes, en az sizin kadar zorlu bir mücadele veriyor.” Benim mücadelem benim için çok zordu. Bu zorlu yolu kolaylaştırmaya çalışan canım aileme ve dostluklarıyla hayatıma anlam katan tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak, sevgili eşim Dr. Emrah Kayabaşı ve canım kızım Öykü Kayabaşı, tüm stresime ve anksiyetelerime yakından şahit olduğunuz için beni affedin. Evimizde iki doktora tezi ve

minik bir kız büyüttük ve bu hiç kolay olmadı :) Bu süreci benimle sabırla paylaştığın için çok teşekkür ederim Emrah Kayabaşı! Ve güzel kızım Öykü, eski bilgisayarımın başına oturup “*benim çalışmam gerek şimdi, doktora tezimi yazıyorum*” diyerek akademisyen ebeveynlerle aynı evde büyümenin ne demek olduğunu bize çok iyi anlattın. Hayatımıza geldiğin ve bizi dünyanın en mutlu anne babası yaptığın için sana çok teşekkür ederim!

Büşra Görkaş Kayabaşı

Ankara, 2024



**ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BİR KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI
(Doktora Tezi)**

Büşra Görkaş Kayabaşı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini belirlemek ve öğretmen kimliğini etkileyen etkileşimsel faktörlerin öğretmen kimliği ile ilişkilerini ve öğretmen kimliğini yordama düzeyini tespit etmektir. Kısmi karma sıralı nicel baskın statülü desende yürütülen çalışmanın nitel aşamasında devlete bağlı okullarda, farklı kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Nitel bulgular ve alanyazın temel alınarak Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği, Öğretmen-Meslektaş İlişkisi Ölçeği, Öğretmen-Veli İlişkisi Ölçeği ve Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında Ankara’da okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve küme örnekleme ile belirlenen 725 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Verilerin analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, paralel analiz, betimsel istatistikler, t-testi, Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis T testi, korelasyon ve yol analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları sonucunda; öğretmen kimliğinin motivasyon, iş doyum, özyeterlik, adanmışlık ve öz-imağ boyutlarından oluştuğu ve bireysel, bağlamsal, öğretmen-öğrenci, meslektaş, veli ve okul yönetimi ilişkileri, öğretmen kimliği çelişkileri, öğretmenlik mesleği toplumsal imajı ve bakanlık politikalarından etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan motivasyon, özyeterlik, adanmışlık ve öz-imağ düzeylerinin çok yüksek, iş doyum algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik yakınlık algılarının çok yüksek, çatışma algılarının düşük, meslektaş ve okul yönetimi ilişkilerine yönelik yakınlık algılarının yüksek, çatışma algılarının düşük, veliler ile ilişkilerine yönelik yakınlık algılarının orta ve çatışma algılarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demografik

değişkenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları alt boyutlarında kıdeme, kademeye, mezun olunan fakülteye ve branşa göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algılarında branşa ve kademeye, öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algılarında kademeye ve kıdeme, öğretmen-veli ilişkisine yönelik algılarında ise kıdem, kademe ve branşa göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan yol analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve velileri ile ilişkilerine yönelik yakınlık algıları ile öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik çatışma algılarının öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen kimliği gelişiminin desteklenmesi ve kimliği etkileyen faktörlerin kimlik gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi amacıyla paydaşlara, politika yapıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.



Anahtar Kelimeler: Öğretmen kimliği, Öğretmen etkileşimleri, Yol analizi

Sayfa Adedi : xxiii + 357

Danışman : Prof. Dr. Gürcü Koç

**FACTORS AFFECTING TEACHER IDENTITY: A MIXED METHOD
RESEARCH
(Ph.D. Thesis)**

Büşra Görkaş Kayabaşı

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2024

ABSTRACT

The aim of this research is to examine teachers' views on their professional identities and the factors affecting them, and to determine the relationship between teacher identity and interactional factors affecting teacher identity and their level of prediction of teacher identity. In the qualitative phase of the study, which was conducted in a partially mixed sequential quantitative dominant status design, interviews were conducted with teachers working at different levels and branches in public schools. Content analysis was used to analyse the interviews. Based on the qualitative findings and the literature, the Teacher Identity Perception Scale, Teacher-Student Relationship Scale, Teacher-Colleague Relationship Scale, Teacher-Parent Relationship Scale and Teacher-School Management Relationship Scale were developed. In the quantitative phase of the study, the scales were administered to 725 teachers working at pre-school, primary, secondary and high school levels in Ankara and determined by cluster sampling. Exploratory and confirmatory factor analyses, descriptive statistics, t-test, Mann-Whitney U test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis T test, correlation and path analysis were used in data analysis. As a result of the qualitative findings of the study, it was determined that teacher identity consists of motivation, job satisfaction, self-efficacy, commitment and self-image dimensions and is affected by individual, contextual, teacher-student, colleague, parent and school management relations, teacher identity tensions, social image of teaching profession and ministry policies. It was concluded that teachers' levels of motivation, self-efficacy, commitment and self-image, which constitute their professional identities, were very high and their perceptions of job satisfaction were moderate. It was determined that teachers' perceptions of closeness towards teacher-student relationship were very high and their perceptions of conflict were low, their perceptions of closeness towards colleague and school management relationships were high and their perceptions of conflict were low, their

perceptions of closeness towards their relationships with parents were medium and their perceptions of conflict were low. When analysed in terms of demographic variables, it was seen that there were significant differences in the sub-dimensions of teachers' perceptions of professional identity according to seniority, level, graduated faculty and branch. It was found that there were significant differences in teachers' perceptions of teacher-student relationship according to branch and grade, perceptions of teacher-school management relationship according to grade and teaching experience, and perceptions of teacher-parent relationship according to teaching experience, grade and teaching subject. In addition, as a result of the path analysis, it was concluded that teachers' perceptions of closeness towards their relationships with students, colleagues and parents and perceptions of conflict towards teacher-student relationships significantly predicted teacher identity. In line with the results of the research, recommendations were presented to stakeholders, policy makers and researchers in order to support teacher identity development and to organize the factors affecting identity in a way to support identity development.



Keywords: Teacher identity, teacher interactions, path analysis

Page Number : xxiii + 357

Supervisor : Prof. Dr. Gürcü Koç

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Kimlik ve Kimlik Gelişimi.....	13
2.2. Geleneksel Dönemden Postmodernizme Kimlik Kavramı.....	14
2.3. Kimlik Gelişimine İlişkin Kuramlar	15
2.3.1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramında Kimlik.....	16
2.3.2. Marcia Kimlik Statüleri Yaklaşımı	18

2.3.3. Diyalojik Yaklaşım.....	19
2.3.4. Kimlik Birikimi Kuramı.....	20
2.3.5. Kimlik Kuramı	20
2.3.6. Wenger'in Uygulama Toplulukları ve Sosyal Öğrenme	21
2.3.7. Kimliğin Sosyokültürel Çerçevesi.....	23
2.3.8. Sembolik Etkileşimcilik	24
2.3.9. Sosyal Kimlik Kuramı	25
2.3.10. Olası Benlikler Kuramı	26
2.4. Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği	28
2.5. Öğretmen Kimliğinin Boyutları.....	30
2.6. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	32
2.6.1. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etkileşimsel Faktörler: Kişiler Arası İlişkiler	34
2.7. İlgili Araştırmalar	43
2.7.1. Öğretmen Kimliği Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	44
2.7.2. Öğretmen Kimliği Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	53
2.7.3. Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	66
BÖLÜM III	70
YÖNTEM	70
3.1. Araştırmanın Deseni.....	70
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	80
3.2.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	80
3.2.2. Araştırmanın Nicel Aşaması için Oluşturulan Çalışma Grubu.....	82
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları	92
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	106
3.4. Verilerin Toplanması.....	147

3.5. Verilerin Analizi.....	148
3.5.1.Nitel Verilerin Analizi.....	148
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	151
BÖLÜM IV	156
BULGULAR.....	156
4.1. Nitel Analiz Bulguları.....	156
4.1.1. Öğretmen Kimliğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular	156
4.1.2. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular.....	178
4.2. Nicel Analiz Bulguları.....	206
4.2.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algısına Yönelik Bulgular.....	206
4.2.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	208
4.2.3.Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Hizmet Yılına Göre İncelenmesi.....	210
4.2.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Medeni Duruma Göre İncelenmesi.....	214
4.2.5.Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesi	217
4.2.6. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi...	220
4.2.7. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Görev Yapılan Kademeye Göre İncelenmesi.....	223

4.2.8. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	227
4.2.9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Branşa Göre İncelenmesi.....	229
4.2.10. Öğretmenlerin Öğrencileri, Meslektaşları, Öğrenci Velileri ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algıları ile Öğretmen Kimliği Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	236
4.2.11. Öğretmenlerin Öğrencileri, Meslektaşları, Öğrenci Velileri ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Kimliğini Yordama Düzeyinin İncelenmesi	239
4.3. Karma Yönteme İlişkin Bulgular	241
BÖLÜM V	251
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	251
5.1. Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	251
5.2.Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	263
5.3. Öğretmenlerin Kimlik Algısı, Öğretmen-Öğrenci, Öğretmen-Meslektaş, Öğretmen-Veli ve Öğretmen-Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	272
5.4.Öğretmenlerin Kimlik Algısı ve Öğretmen-Öğrenci, Meslektaş, Veli ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler	278
5.5. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	281
5.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	284
KAYNAKLAR.....	285
EKLER	334
EK1 Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	335
EK2 Görüşme Protokolü.....	348
EK3 Ölçek Formları	351

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal izolasyon hipotezi.....	20
Şekil 2. Öğrenmenin 4 boyutu.....	22
Şekil 3. Topluluğun bir özelliği olarak uygulamanın boyutları.	23
Şekil 4. Öğretmen kimliği çalışmalarının incelenmesi sonucunda elde edilen öğretmen kimliği çerçevesi	68
Şekil 5. Araştırmanın tasarımına yönelik ortak gösterim (joint display)	72
Şekil 6. Küme örnekleme süreci.....	88
Şekil 7. Madde havuzu oluşturulması aşamasında yararlanılan nitel analiz sonuçları ve kaynaklara ilişkin ortak gösterim matrisi (joint display integration matrix)	102
Şekil 8. Madde havuzu oluşturulması aşamasında yararlanılan nitel analiz sonuçları ve kaynaklara ilişkin ortak gösterim matrisi (joint display integration matrix)(devamı).....	103
Şekil 9. Yamaç-birikinti grafiği.....	108
Şekil 10. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği.....	109
Şekil 11. Öğretmen kimliği algısı ölçeğine ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı	117
Şekil 12. Yamaç-birikinti grafiği.....	119
Şekil 13. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği.....	120
Şekil 14. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli	125
Şekil 15. Yamaç-birikinti grafiği.....	127
Şekil 16. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği.....	128

Şekil 17. Öğretmen-Meslektaş İlişkisi Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli.....	132
Şekil 18. Yamaç-birikinti grafiği.....	134
Şekil 19. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği.....	135
Şekil 20. Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi algı ölçeğine ilişkin ölçüm modeli.....	139
Şekil 21. Yamaç-birikinti grafiği.....	141
Şekil 22. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği.....	142
Şekil 23. Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli	146
Şekil 24. Kodlama seviyeleri.....	148
Şekil 25. Öğretmen kimliğinin boyutları.....	157
Şekil 26. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler.....	179
Şekil 27. Öğretmen kimliği ve etkileyen faktörlere ilişkin yol analizi	239
Şekil 28. Ortak Gösterim Bütünleştirme Matrisi (Joint Display Integration Matrix)	248

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Kimliğe İlişkin Kuramların Disiplinlere Göre Sınıflandırılması</i>	16
Tablo 2. <i>Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri</i>	17
Tablo 3. <i>Kimlik Statüleri</i>	18
Tablo 4. <i>Kimliğe İlişkin Kuramların Öğretmen Kimliği Açısından Önemi</i>	27
Tablo 5. <i>Öğretmen Kimliğinin Boyutları</i>	30
Tablo 6. <i>Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler</i>	32
Tablo 7. <i>Çalışmaların Taranmasında Kullanılan Arama Terimleri</i>	44
Tablo 8. <i>Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri</i>	44
Tablo 9. <i>Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi</i>	46
Tablo 10. <i>Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi</i>	54
Tablo 11. <i>Karma Yöntem Araştırmalarına Yönelik Farklı Sınıflamalar</i>	71
Tablo 12. <i>Karma Yöntemin Dayandığı Paradigmalar</i>	74
Tablo 13. <i>Araştırmanın Epistemolojik, Aksiyolojik ve Ontolojik Temelleri</i>	76
Tablo 14. <i>Araştırmanın Tasarımı</i>	79
Tablo 15. <i>Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</i>	81
Tablo 16. <i>Faktör Analizi için Önerilen Örneklem Sayıları</i>	83
Tablo 17. <i>Açımlayıcı Faktör Analizi için Çalışma Grubu I</i>	84
Tablo 18. <i>Doğrulamalı Faktör Analizi için Çalışma Grubu II</i>	85
Tablo 19. <i>İlçelerde Bulunan Okul ve Öğretmen Sayıları</i>	87

Tablo 20. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	90
Tablo 21. Araştırmanın Alt Problemleri ve Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	91
Tablo 22. Uzmanların alanları ve unvanları	93
Tablo 23. Uzman Görüşleri Sonucunda Yapılan Değişikliklere Yönelik Örnekler	94
Tablo 24. Öğretmen Kimliğine İlişkin Alan yazında Yer Alan Ölçekler.....	95
Tablo 25. Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler	98
Tablo 26. Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler.....	99
Tablo 27. Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler	100
Tablo 28. Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler....	100
Tablo 29. Uzmanların Alanlarına Göre Dağılımı	104
Tablo 30. Kapsam Geçerlik Oranı Minimum Değerleri ($\alpha=0,05$)	105
Tablo 31. Maddelerde Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler.....	105
Tablo 32. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	107
Tablo 33. Paralel Analiz Sonuçları	108
Tablo 34. Madde Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar	110
Tablo 35. Öğretmen Kimliği Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	111
Tablo 36. Betimsel İstatistikleri ve Madde Toplam Korelasyonları	112
Tablo 37. Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları	113
Tablo 38. Analiz Sonuçlarından Elde Edilen Model Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları	116
Tablo 39. Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	118
Tablo 40. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	118
Tablo 41. Paralel Analiz Sonuçları	119
Tablo 42. Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar	121
Tablo 43. Betimsel İstatistikleri ve Madde Toplam Korelasyonları	122
Tablo 44. Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları	123

Tablo 45. Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	124
Tablo 46. Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayısı	125
Tablo 47. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	126
Tablo 48. Paralel Analiz Sonuçları	127
Tablo 49. Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar	129
Tablo 50. Madde-Toplam Test Korelasyonları.....	129
Tablo 51. Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları	131
Tablo 52. Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 53. Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	133
Tablo 54. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	133
Tablo 55. Paralel Analiz Sonuçları	134
Tablo 56. Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar	136
Tablo 57. Madde-Toplam Test Korelasyonları.....	136
Tablo 58. Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları	137
Tablo 59. Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	138
Tablo 60. Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	139
Tablo 61. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	140
Tablo 62. Paralel Analiz Sonuçları	141
Tablo 63. Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar	142
Tablo 64. Madde-Toplam Test Korelasyonları.....	143
Tablo 65. Ayırt Edici Geçerlik Sonuçları	144
Tablo 66. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	145
Tablo 67. Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	146

Tablo 68. Görüşme Verilerinin Toplanmasına İlişkin Detaylı Bilgiler	147
Tablo 69. Veri Analizine Yönelik Örnek Kodlama.....	149
Tablo 70. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik İçin Önerilen Teknikler.....	150
Tablo 71. Nicel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler	152
Tablo 72. Ölçeklere İlişkin Kesme Puanları.....	153
Tablo 73. Çoklu Bağlantının Test Edilmesinde Yararlanılan Tolerans ve Varyans Artış Faktörleri (VIF)	154
Tablo 74. Korelasyon Kesme Değerleri.....	154
Tablo 75. Uyum İndeksleri Aralıkları	155
Tablo 76. Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-Motivasyon.....	158
Tablo 77. Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar-Adanmışlık.....	165
Tablo 78. Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-Özyeterlik	169
Tablo 79. Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar-Öz-imaj	173
Tablo 80. Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-İş Doyumu	175
Tablo 81. Bakanlık Politikaları.....	180
Tablo 82. Bireysel Faktörler	187
Tablo 83. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	191
Tablo 84. Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi	193
Tablo 85. Öğretmen-Meslektaş İlişkisi	195
Tablo 86. Veli-Öğretmen İlişkisi.....	197
Tablo 87. Bağlamsal Faktörler.....	199
Tablo 88. Öğretmen Kimliği Çelişkileri.....	202
Tablo 89. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal İmajı	204
Tablo 90. Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	207
Tablo 91. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	208

Tablo 92. Öğretmenlerin Meslektaş, Öğrenci, Veli ve Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	209
Tablo 93. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	210
Tablo 94. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	211
Tablo 95. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	212
Tablo 96. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli- İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	213
Tablo 97. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	214
Tablo 98. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	215
Tablo 99. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	216
Tablo 100. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	216
Tablo 101. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları.....	216
Tablo 102. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	217
Tablo 103. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine İlişkin Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	218
Tablo 104. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.....	218
Tablo 105. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	219

Tablo 106. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişmesine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	219
Tablo 107. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişmesine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	220
Tablo 108. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	221
Tablo 109. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişmesine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	221
Tablo 110. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişmesine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	222
Tablo 111. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişmesine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	222
Tablo 112. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişmesine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	223
Tablo 113. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	224
Tablo 114. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişmesine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi.....	225
Tablo 115. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişmesine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	225
Tablo 116. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişmesine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	226
Tablo 117. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişmesine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	226
Tablo 118. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	227
Tablo 119. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişmesine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	227

Tablo 120. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi	228
Tablo 121. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	228
Tablo 122. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	228
Tablo 123. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	229
Tablo 124. Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	232
Tablo 125. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	233
Tablo 126. Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	234
Tablo 127. Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	235
Tablo 128. Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş-Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisi Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	237
Tablo 129. Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri	240
Tablo 130. Öğretmen Kimliğini Yordayan Değişkenlere Yönelik Yol Analizi Sonuçları ..	240

BÖLÜM I

GİRİŞ

*"İnsan varoluşunun sosyal ormanında,
kimlik duygusu olmadan hayatta olma hissi yoktur."*

Eric Erikson (1968)

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde kilit bir rol oynar. Aynı zamanda ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün sağlanmasında, toplumsal değer ve kültürün nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumsal yönünün yanında eğitim bireylerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerini sağlayarak mesleki ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem arz eden eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Etkili bir eğitim, çok sayıda faktörün dinamik etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bu faktörlerden neredeyse en önemlisi öğretmen ve öğretim sürecinin niteliğidir (Anderson 2002; Boyle, David ve Boyle, 2003; Craig, Kraft ve Plessis, 1998; Lewin ve Stuart 2003).

Oktay (1991) öğrenme ve öğretmenin insanlık tarihi ile var olduğu kabulünden hareketle öğretmenliğin en eski mesleklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Fakat öğretmenlik, 19. yüzyılda sanayi devrimi sonrasında profesyonel bir meslek olarak ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmenlik, 10.10.2024 tarihinde yayınlanan 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununda "genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleği" şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen eğitimi süreci, adaylara bu yeterlikleri kazandırmanın yanında mesleki kimliklerinin oluşumuna da önemli etkide bulunmaktadır (Aydın, 2024; Buğra, 2024; Esen, 2019; Friesen ve Besley, 2013;

Kandemir, 2023; Kızılet, 2023; Köse, 2023; Lopes ve Pereira, 2011; Mockler, 2011; Şen, 2024; Walkington, 2005).

Öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme başta olmak üzere (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijgaard, Meijer ve Verloop, 2004), eğitim psikolojisi (Schutz, Crowder ve White, 2001), eğitim yönetimi ve eğitim politikaları (Lasky, 2005) alanlarının çalışma konularından birini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci başarısının anahtarı olarak görülmesi, onların nasıl bir mesleki kimlik süreci geçirdiklerini ve mesleki olarak kendilerini nasıl algıladıklarını belirleme gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Çünkü yapılan çalışmalar, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin mesleki yaşamları, öğretim kaliteleri, motivasyonları, kariyer kararları ve mesleğe adanmışlıkları ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009; Zhang, Hawk, Zhang ve Zhao, 2016). Ayrıca Sachs (2005, s. 15), “öğretmen kimliğinin öğretmenlerin mesleki olarak 'nasıl olunacağına', 'nasıl davranılacağına', mesleklerini ve toplumdaki yerlerini 'nasıl anlayacaklarına' dair kendi fikirlerini oluşturmaları için bir çerçeve sağladığını” ifade etmektedir. Bu nedenle, son yıllarda yapılan öğretmen kimliğine ilişkin çalışmalarda (örn: Aydın, 2024; Buğra, 2024; Esen, 2019; Friesen ve Besley, 2013; Kandemir, 2023; Kızılet, 2023; Köse, 2023; Lopes ve Pereira, 2011; Mockler, 2011; Şen, 2024; Walkington, 2005), özellikle öğretmen adaylarının kimliklerini oluşturma ve geliştirme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Fakat kimliğin sürekli gelişen yapısı nedeniyle öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının belirlenmesinin de gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kavram olarak kimlik ve kimlik gelişimi; felsefe, tarih, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, kültürel çalışmalar, siyaset, ekonomi ve edebiyat alanlarının çalışma konularından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla literatür incelendiğinde, araştırmacıların alanlarına ve bakış açılarına göre kimliğin farklı tanımları bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, kimliğin başkalarının konumlarına göre gösterilen sosyal bir performans mı yoksa içsel bir süreç mi olduğu, sosyal olarak mı yoksa içsel olarak mı oluşumunu sürdürdüğü, tekli mi yoksa çoklu bir yapı mı gösterdiği hala alanyazında tartışılan bir meseledir (Dugas, 2021). En genel tanımıyla kimlik; bireylerin “Ben kimim?” sorusuna verdikleri açık ve örtük cevaplar ve kendilerine ilişkin öz-tanımlamaları olarak ele alınmaktadır (Vignoles, Schwartz ve Luyckx, 2011). Kimliğin doğuştan gelen değişmez özellikler mi yoksa zaman içerisinde birey tarafından inşa edilen bir yapı mı olduğu, bireysel mi yoksa sosyal olarak mı geliştiği geleneksel dönemden postmodernizme tartışılan bir konudur. “Çoklu ötekilik” hissini

hayatında bizzat deneyimleyen sosyolog Bauman (2004, s.22), “*Kimlikler havada salınıp durur; bazılarını kişi kendisi seçerken diğerleri etraftakiler tarafından şişirilip fırlatılır ve kişi birincileri ikincilere karşı korumak için sürekli uyanık olmak zorundadır*” ifadesiyle kimliğin bireysel ve sosyal yönünü vurgulamıştır.

Mesleki kimlik ise, bireylerin nitelikleri, inançları, değerleri, güduları ve deneyimlerine dayalı mesleki benlik algıları olarak tanımlanmaktadır (Ibarra, 1999; Schein, 1978). Bir başka ifade ile mesleki kimlik, bireyin kendisine atfettiği ya da başkaları tarafından kendisine atfedilen anlamdır (Beijaard, 1995). Ayrıca Lamote ve Engels (2010) ile Kielhofner’e (2002) göre, mesleki kimlik bireylerin mesleklerine ilişkin gelecek planları ve düşüncelerini de kapsamaktadır. Ewan (1988, s.85) ise mesleğin gerektirdiği rolü vurgulayarak “beklenen rolün yerine getirilmesinde kişisel yeterlilik ve memnuniyet duygularına izin veren “öz imaj” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, bir başka ifade ile öğretmen kimliği, günümüz postmodern anlayışa göre sabit ve durağan olmayıp çok yönlü, değişken ve sürekli bir çatışma halindedir (Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson, 2005). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerinin sürekli olarak yeniden yorumlanması sürecidir (Kerby, 1991). Solari ve Ortega (2022), 1980’li yıllardan itibaren öğretmen kimliği çalışmalarının eğitim politikalarında yapılan değişikliklere yönelik öğretmenlerin gösterdikleri direnci anlamak amacıyla başladığını ifade etmektedir. Yapılan çalışma sayısı son yıllarda artış göstermekle birlikte öğretmen kimliğinin tanımına ve boyutlarının/bileşenlerinin neler olduğuna ilişkin literatürde ortak bir anlayışa rastlamak zordur (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Fakat çalışmalar öğretmen kimliğinin bireylerin çocukluktan itibaren geçirdiği kişisel yaşantılarla oluşmaya başladığını, hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresinde şekillenmeye devam ettiğini; duygular, öğrenme geçmişi, öğretim tecrübesi, meslektaşlar ve okul yöneticileri ile ilişkilerin etkisiyle sürekli yeniden oluşum içerisinde olduğunu göstermektedir (Ateş, 2024; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Chong, Low ve Goh, 2011; Dickinson, 2012; Franzak, 2002; Knowles, 1992; Knowles ve Holt-Reynolds, 1991; Lamote ve Engels, 2010; Pishghadam, Golzar ve Miri, 2022). Meijer, (2011) öğretmen kimliği gelişim sürecinin keşif, belirsizlik ve çatışmalardan oluşabileceğini ve sonunda kişisel kimlik ile profesyonel kimliğin bir şekilde uzlaşması ve birleşmesi ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir.

Yapılan alışmalar, mesleki kimliğin öğretmenlerin eğitim felsefelerini, aldıkları kararları ve ğretmen etkililiğini desteklediğini göstermektedir (Bullough 1997; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart ve Seems, 2007; Zembylas, 2013). Palmer'a (1998) göre, öğretmenlerin ğretmen olarak kim olduklarına ilişkin algıları, onların nasıl ğretim yapacaklarını belirlemektedir. Ayrıca iyi öğretimin yalnızca farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bağlı olmadığı, öğretmenin kimliği ve kimlik bütünlüğünün nitelikli bir ğretim sağlanması üzerinde büyük etkisi olduğunu ifade etmektedir. Kimlik ve bütünlük kavramıyla Palmer (1998), insanın sadece asil özellikleri, iyi eylemleri gibi olumlu yönlerini değil, korkuları, sınırları, zayıflıkları, güçlü yönleri ve potansiyellerini de ifade ettiğini belirtmektedir. Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick (2010), gelişmiş bir ğretmen kimliğinin öğretmenin özgüvenini ve mesleki gelişimini etkileyebileceğini, aynı zamanda sınıftaki ğretim kalitesini de artıracaklağını ifade etmektedir. Ayrıca, ğretmen kimliğinin tükenmişlik (Fisherman, 2014; He, Lai, Lv ve Tan, 2016; Kremer ve Hoffman, 1985; Lin, Ameyaw, Zhang, Sun ve Li, 2022; Xu, 2021) ve duygusal iyi oluş (Avalos ve Aylwin, 2007; Day, Stobart, Sammons ve Kington, 2006; Sammons ve diğerleri, 2007) değişkenleriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Çalışmaların bulgularına göre mesleki kimliğine ilişkin algıları yüksek olan öğretmenlerin duygusal iyi oluş algıları yüksek, tükenmişlik düzeyleri ise düşüktür. Ayrıca Zhang, Sun ve Li (2022) olumlu bir kimlik algısı olan öğretmenlerin olumsuz çalışma koşullarından dolayı duyabilecekleri memnuniyetsizlik ve işten ayrılma düşünceleri ile baş edebildiklerini belirtmektedir. Karousiou, Hajisoteriou ve Angelides (2019) mesleki kimliğin öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelik tepkilerini de etkilediğini, bu nedenle eğitimde yapılan reformları kabul etmeleri ya da reforma direnmelerinde ğretmen kimliğinin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından ğretmen kimliği üzerine hazırlanan raporda (OECD, 2022), ğretmenlerin eğitim politikasına ilişkin yapılan değişiklikler sonucunda kendi kimliklerinin, değerlerinin ve deneyimlerinin tehdit altında olduğunu hissettiklerinde değişime direnebilecekleri ifade edilmiştir. Bu nedenle raporda öğretmenlerin özerk birer profesyoneller olarak görülmesi, eğitim politikalarının planlanması ve uygulanmasında da ğretmen kimliğinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Toplumsal cinsiyet algılarına dayalı yargılar, çeşitli mesleklerin kadın ve erkeklere uygun görevler olarak sınıflandırılmasının nedenlerinden biridir (Soylu ve Esen, 2022). Öğretmenlik mesleği de kadınların cinsiyet rolleri (anne, eş vb.) ve bakım verme

sorumlulukları ile ilişkilendirilerek kadın mesleği olarak düşünülmüştür. Kelleher (2011) öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanmasının bir diğer nedeninin erkeklerin gelir ve statü açısından daha yüksek getirisi olan meslekleri tercih etmeleri olduğunu ifade etmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yayınlanan raporda 2022 yılı itibariyle dünyada okul öncesi dönemdeki öğretmenlerin %94'ünün, ilkokuldaki öğretmenlerin %68'inin, ortaokuldaki öğretmenlerin %58'inin ve lisedeki öğretmenlerin %52'sinin kadın öğretmenden oluştuğu ifade edilmiştir. 2023-2024 yılı Milli Eğitim İstatistiklerine göre Türkiye'de 452 bin 814 erkek, 716 bin 82 kadın öğretmen görev yapmaktadır. Cinsiyet dağılımlarında kadınların ağırlığı ve öğretmenlik mesleğinin daha çok bir kadın mesleği olarak görülmesi, öğretmen kimliği algılarında da farklılıklara neden olabileceğini düşündürmüş ve bu çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturmuştur.

Mesleki deneyim, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının gelişmesinde ve şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Proweller ve Mitchener, 2004; Olsen, 2008). Öğretmen kimliğinin gelişmeye ve değişmeye devam eden dinamik yapısı, öğretmenlerin edindiği kişisel deneyimlerin yanında mesleki deneyimlerinin ve kariyer evrelerinin etkilerine de açık durumdadır. Nitekim farklı kariyer evrelerinde olan öğretmenlerin özyeterliklerinin (Day ve Gu, 2010), iş doyumlarının (Klassen ve Chiu, 2010), motivasyonlarının (Demir, 2023) farklılaştığı bilinmektedir. Ni, McKlin, Hao, Baskin, Bohrer ve Tian (2021) yaptıkları çalışmada bilgisayar öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça mesleki kimlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Karaolis ve Philippou (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin motivasyonlarındaki düşüş ve tükenmişliklerindeki artış nedeniyle kimlik algılarının mesleki deneyimin artmasından olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mesleki deneyimin öğretmenlerin kimlik algılarında farklılıklara neden olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın amaçlarından birini oluşturmuştur.

Öğretmenlerin eş ve ebeveyn rolleri de öğretmen kimliğinde önemli bir faktördür. Sosyal kimlik kuramı ve sembolik etkileşimcilik kuramlarına göre, bireylerin kimlikleri çevresiyle etkileşimleri, sosyal rolleri ve deneyimleri ile şekillenmektedir. Öğretmenlerin eş ve ebeveyn olarak edindikleri deneyimler, öğrenciler ve veliler ile kurdukları etkileşim ve iletişimlerini de etkileyerek mesleki kimliklerini güçlendirebilir. Friesen ve Besley (2013) çalışmasında ebeveyn olan öğretmenlerin kimlik algılarının ebeveyn olmayan öğretmenlerin kimlik algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kavrayıcı (2019)

tarafından yapılan çalışmada da evli öğretmenlerin kişisel kimlik algılarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eş ve ebeveynlik rollerinin mesleki kimlik üzerinde olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin olabilmesi de mümkündür. Rol çatışması kuramında Goode (1960), bireylerin hayatlarındaki farklı rollerinin gerektirdiği zaman, enerji ve duyguların birbirleriyle çatışabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla kişilerde tükenmişlik ve stres gibi olumsuz durumların yaşanması söz konusu olabilir ve bu duygular da öğretmenlerin mesleki kimliklerini olumsuz etkileyebilir.

Öğretmen kimliğinin oluşumunda öğretmen eğitimi süreci önemli bir yere sahiptir. Nitekim Bullough (1997, s.21) öğretmen kimliğinin gelişiminde öğretmen eğitiminin önemini *“Öğretmen kimliği- yeni başlayan öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğretmen olarak kendileri hakkında ne düşündükleri- öğretmen eğitimi için hayati önem taşır; anlamlandırma ve karar vermenin temelidir (...) O halde öğretmen eğitimi, öğretmenin benliğini keşfederek başlamalıdır”* sözleriyle vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kimlik algılarında farklılıklara neden olabilmektedir. Kavrayıcı'nın (2019) çalışmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen yetiştirme misyonu ile adaylara öğretmen yeterlilikleri ve mesleki kimlik kazandıran eğitim fakültelerinden ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında farklılıklara neden olup olmadığını belirlemenin gerekli olduğu düşünülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, geçmiş öğrenim hayatlarındaki deneyimlerinin yanında devam eden lisansüstü eğitimleri sonucunda edindikleri yeterlikler ve tecrübelerden de etkilenmektedir. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018 raporuna göre Türkiye’de öğretmenlerin %92’si lisans, %6,86’sı yüksek lisans, %0,18’i ise doktora mezunudur. Lisansüstü mezunu olan öğretmen oranları OECD, PISA En İyi Avrupa ve Asya ortalamalarının altındadır. 21.12.2024 tarihinde resmi gazetede yayınlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanı için sadece yazılı sınavlardan muaf olabilecek, sınav dışındaki tüm şartları taşıması gerekecektir. Dolayısıyla yönetmelikte öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları için motivasyon kaynağı olabilecek oldukça sınırlı bir alan bırakılmıştır (Resmi Gazete, 2024). Halbuki lisansüstü eğitim

öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir. Nitekim Maviş Sevim ve Akın (2021) lisansüstü eğitim gören öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında lisansüstü eğitimin öğretmenlerin meslek ve alan bilgilerini, bilimsel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirdiği, mesleklerine ve öğrencilerine yönelik olumlu tutumlarını, özgüvenlerini, mesleki doyumlarını ve performanslarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almama durumlarının öğretmen kimliği algılarında farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemenin bu açıdan gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler mesleğe başladıktan sonra branşları ve öğretim uygulamaları açısından deneyim kazanmaya ve kendini geliştirmeye devam etmektedir. Nitekim Beijaard vd. (2004) konu alanı uzmanlığını öğretmen kimliğinin bir bileşeni olarak ele almakta ve olumlu bir öğretmen kimliğinin gelişmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, belirli branş ve kademedeki öğretmenler ile yürütülen çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Özakyüz ve Güneş, 2022; Rushton, Smith, Steadman ve Towers, 2023). Fakat farklı branş ve kademedeki öğretmenlerin mesleki kimliklerinin belirlenmesinin, branşları ve görev yaptıkları kademeye göre algılarının değişme durumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Öğretmen adaylarının kimlikleri, öğretmen yetiştirme süreci öncesinde ebeveynleri, öğretmenleri ve yakın çevrelerinden etkilenirken öğretmen eğitimi sürecinde ise öğretmen yetiştirme programlarından, öğretim elemanlarından, mentör öğretmenlerden, öğrencilerle olan etkileşimlerinden, kısacası öğretmeyi öğrenme sürecinden de etkilenmektedir (Aykaç, Yildirim, Altinkurt ve Marsh, 2017; Putten, Putten ve Jager, 2023; Villegas vd., 2020). Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra ise öğretmen kimliği sınıf ve okul bağlamından (Buchanan, 2015), öğrenciler, meslektaşlar ve okul yönetimi ile olan etkileşimlerden (Beauchamp & Thomas, 2009; Hong & Francis, 2020), öğretim programlarından (Barkhuizen, 2017; Pillen vd., 2013), eğitim politikalarından (Clarke, 2008; Leeferink, Koopman, Beijaard, ve Schellings, 2019) etkilenerek şekillenmeye ve değişmeye devam etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar, okul yönetimi ve velilerle olan sosyal etkileşimleri, değişmeye ve gelişmeye devam eden kimlikleri açısından önemli bir yere sahiptir (Atik, 2022; Barkhuizen 2016; Dempsey, Mansfield ve MacCallum, 2021; Liu, Mearns ve Admiraal, 2023; Lundqvist, Rinne ve Yildirim, 2024; Pearce ve Morrison 2011).

Öğretmenin öğrenciler, meslektaşlar, okul yönetimi ve velileri ile kurdukları ilişkiler, diyaloglar ve söylemler aracılığıyla öğretmen kimlik algılarını ve buna bağlı olarak eylemlerini de yönlendirmektedir. Dolayısıyla, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi ilişkileri ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasının ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın; (1) öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve mesleki kimliklerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, (2) öğretmenlerin mesleki kimliği, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, (3) öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin öğretmen kimliğini yordama düzeyinin tespit edilmesi olmak üzere üç temel problemi bulunmaktadır. Bu temel problemlere dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre mesleki kimliklerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlerin mesleki kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları,

4.1. cinsiyete

4.2. hizmet yılına

4.3. medeni duruma

4.4. çocuk sahibi olma durumuna

4.5. mezun olunan fakülteye

4.6. görev yapılan kademeye

4.7. eğitim düzeyine

4.8. branza göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları öğretmenin kimliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen kimliği, son yıllarda eğitim bilimleri alanında dikkat çeken bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bunun önemli sebeplerinden biri, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin öğretim kaliteleri, kariyerleri ile ilgili kararları, öğretim motivasyonları, duygusal iyi oluşları, meslekte devam etme kararları gibi mesleki hayatlarına ilişkin önemli hususlar üzerinde etkisinin olmasıdır (Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010; Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart ve Seems, 2007; Zembylas, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimlikleri, sosyalleşme ve uzmanlaşma süreçleri ile öğrencileriyle olan ilişkilerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Day, Kington, Stobart, ve Sammons, 2006; Hong, 2010). Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki yaşamları ile ilgili çeşitli faktörleri etkileyen öğretmen kimliğinin aynı zamanda psikolojik, sosyolojik ve kültürel birçok faktörden etkilendiği görülmektedir (Aykaç, Yıldırım, Altinkurt ve Marsh, 2017; Beauchamp ve Thomas, 2009; Mockler, 2011; Olsen, 2008; Trent, 2011). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzeylerinin ve kimliği etkileyen faktörlerin belirlenmesinin öğretmenlerin kimlik gelişiminin çeşitli politikalar ile desteklenmesi, olumlu bir kimlik geliştirmelerinin sağlanması ve sonucunda da öğretim kalitesinin artırılması için politika yapıcılara yol gösterici olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen kimliğini destekleyecek pozitif okul iklimi ve kültürünün oluşturulması için mikro düzeyde politikaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin hangi özellikleri/nitelikleri taşıyacaklarına, nasıl davranacaklarına ve mesleklerini nasıl anlamlandıracaklarına ilişkin fikirlerin inşasında bir çerçeve görevi görmektedir (Sachs, 2005). Çocukluktan itibaren geçirilen yaşantılarla oluşmaya başlayan ve öğretmen eğitimi sırasında şekillenmeye devam eden bu çerçeve, tüm mesleki yaşamları boyunca öğretmenleri yönlendirmektedir (Rushton, Smith, Steadman ve Towers, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin çalışma ortamının, koşullarının ve kişilerarası

ilişkilerinin öğretmen kimliğinin oluşmasındaki önemi büyüktür (Rushton ve Reiss, 2019; Vazquez, Perez, Pacheco ve Flores, 2024). Nitekim sosyal öğrenme kuramını temel alan Wenger'ın (2010) uygulama topluluğu olarak ifade ettiği nokta da bunu destekler niteliktedir. Wenger (2010), kimliklerin gelişiminde içerisinde bulunduğumuz toplulukların ve öğrenme ortamının etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Mead (1934) ve Blumer'e (1969) göre bireylerin kurduğu sosyal etkileşimler kimlik gelişimi üzerinde etkilidir. Dolayısıyla, genelde öğretmenlerin hayatları boyunca kimlik gelişimlerini etkileyen unsurlar ile özelde okul içerisindeki etkileşimsel faktörlerin farklı branşlardan, farklı okul ve kademelerde görev yapan öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılmasının

Öğretmen kimliğine yönelik yapılan çalışmalar özellikle son yıllarda artış göstermektedir (Zhang ve Wang, 2022). Fakat Türk eğitim sistemi bağlamında öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmen kimliği, öğretmenlerin görev yaptıkları ülkenin ve bölgenin kültüründen etkilenmektedir (Lindsey, 2004). Bu nedenle bu çalışma, öğretmen kimliğini kavramsallaştırması, ülkemizde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen öğretmen ilişkileri faktörlerini incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen kimliği çalışmalarının çoğunlukla öğretmen adaylarıyla ve belirli branşların öğretmenleriyle ve nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü görülmektedir (Esen, 2019; Görkaş Kayabaşı ve Koç, 2024; Hanna vd., 2019; Izadinia, 2013; Kandemir, 2023; Kızılet, 2023; Özaküz ve Güneş, 2022). Öğretmen kimliğinin yapısının ve temellerinin anlaşılmasında kuramsal ve nitel araştırmalar önemli bir yere sahip olsa da nicel çalışmalara olan ihtiyaç devam etmektedir. Dolayısıyla bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönlerinden yararlanılarak öğretmen kimliğini incelemesi açısından da önemli görülmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen kimliği oluşumu sürecindeki yeri ve önemi bilinmektedir. Fakat öğretmen kimliğinin dinamik ve değişken yapısından dolayı öğretmen adaylarının yanında öğretmenlerin kimlikleri üzerine yapılan çalışmalara da gereksinim vardır. Bu nedenle bu çalışmanın, farklı kademe ve branşlardan öğretmenlerin öğretmen kimliği üzerine odaklanması açısından da alanyazına ve araştırmacılara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ve ilişkili olduğu değişkenlere yönelik çalışmalar kuramsal olarak yer almakla birlikte nicel yöntemler kullanılarak test edilen

alışmalar sınırlı düzeydedir. Bu çalışmada kuramsal olarak ğretmen kimliği çalışmalarında yer alan “ğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, ğrenci velileri ve okul yönetimi” ile ilişkilerine yönelik algılarının ğretmen kimliğine olan etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, ğretmen kimliği olgusunun bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına katkıda bulunabileceği düşünölmektedir. Bu amaçla, farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden yola çıkarak geliştirilen ğretmen kimliği ve ğretmen ilişkilerine yönelik ölçeklerin alanyazına kazandırılması açısından da bu çalışma önem arz etmektedir. İlgili ölçekler kullanılarak yürütölebilecek çalışmalarla ulusal ve uluslararası alanyazına, uygulamalara, ğretmen eğitime ve eğitim politikalarına katkıda bulunabileceği beklenmektedir.

Rodgers ve Scott’a (2008) göre, ğretmen kimliği değişimden etkilenmektedir. Özellikle eğitim politikasında ve eğitim programlarında yapılan değişikliklerle öğretmenlerin kimliklerini yeniden oluşturdıklarını ve bu yeni kimliklerini kabullenme süreci geçirdiklerini belirtmektedir (Rodger ve Scott, 2008). Eğitim politikalarının yanında mikro politikayı oluşturan sosyal ve kurumsal bağlamlar da ğretmen kimliği üzerinde etkilidir (Beijaard,1995; Kaplan ve Garner, 2017). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleki kimlikleri öğrencileri, meslektaşları, okul yönetimi ve velileri ile olan ilişkilerinden etkilenerek şekillenmeye devam etmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Cooper ve Olson, 1996). Buradan hareketle, program geliştirme çalışmalarında ğretmen kimliğinin göz önünde bulundurulması, kimlik gelişimini destekleyebilecek politikaların belirlenmesi, ğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi, okullarda öğretmenlerin devam eden kimlik gelişim süreçlerini güçlendirebilecek düzenlemelerin yapılması ile ilgili çalışmalara, araştırma sonuçlarının yön verebileceği düşünölmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin, görüşme sorularına ve ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ile ğretmen kimliğini etkileyen ğrenci-ğretmen ilişkisi, meslektaş-ğretmen ilişkisi, veli-ğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-

öğretmen ilişkisine yönelik algıları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan devlete bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler, Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinden elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma öz-bildirime dayalı öğretmen algılarını içerdiğinden öğretmenlerin iyi izlenim bırakma/sosyal beğenirlik kaygısı taşıma olasılıkları da bir sınırlılık olarak göz önünde bulundurulabilir.

1.6. Tanımlar

Kimlik: Bireylerin kendine özgü fiziksel, psikolojik ve etnik özellikleri ile taşıdığı sosyal roller ve rol performanslarına yükledikleri anlamlar (Stryker ve Burke, 2000).

Öğretmen kimliği: Deneyimler, etkileşimler ve bağlamsal faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenen, dinamik, değişken, sosyal ve bireysel bir yapıya sahip, öğretmenlerin “bir öğretmen olarak ben kimim?” sorusuna verdikleri cevapların bir bütünü (Mockler, 2011).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi: Öğretmenlerin öğrencileriyle yakın, açık, olumlu ve ulaşılabilir ya da olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.

Meslektaş-öğretmen ilişkisi: Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakın, açık, olumlu ve ulaşılabilir ya da olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.

Veli-öğretmen ilişkisi: Öğretmenlerin öğrenci velileriyle yakın, olumlu ve ulaşılabilir ya da olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.

Okul yönetimi-öğretmen ilişkisi: Öğretmenlerin okul yönetimiyle yakın, açık, olumlu ve ulaşılabilir ya da olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

*“Kişinin toplumdan ayrı bir kimliği;
kimlikten ayrı bir bireyselliği yoktur.”*

—Nelson N. Foote (1951, p. 21)

Bu bölümde kimlik, kimlik gelişimi, mesleki kimlik ve öğretmen kimliği kavramlarına yönelik açıklamalara, kimlik kuramlarına, öğretmen kimliği üzerine ulusal ve ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kimlik ve Kimlik Gelişimi

Kimlik kavramı, çeşitli bilim dallarında birçok farklı bakış açısından ele alınması ve fiziksel, bilişsel ve toplumsal unsurları barındırması nedeniyle farklı tanımlamalara sahiptir (Atak, 2011). Danielewicz (2001), kimliği “kim olduğumuza ilişkin anlayışımız ve başkalarının kim olduğuna ilişkin fikirlerimiz”; Stryker (1980) “benliğin sahip olduğu ve içselleştirdiği sosyal konum” olarak tanımlamaktadır. Leary ve Tangney (2012) ise kimliği, bireyi tanımlayan özellikleri, nitelikleri, sosyal ilişkileri, rolleri ve sosyal grup üyelikleri olarak ele almaktadır. Burke ve Stets (2009) de benzer şekilde kimliği bir grubun üyesi ya da toplumdaki belirli bir rolün sahibi olarak bireyi tanımlayan bir dizi anlam, bireyi diğer bireylerden farklı kılan belirli özellikler olarak tanımlamaktadır. Örneğin bireyin bir öğrenci, bir çalışan ya da bir ebeveyn olması toplumda edindiği rolleri; bir siyasi partinin, bir

derneğin üyesi olması belirli gruplara olan üyeliğini; bireylerin iyi ahlaklı, dışa dönük olarak tanımlanması ise onu diğer bireylerden ayıran kişisel özelliklerini ifade etmektedir.

Kimlik kavramı, toplumsal değişimler sonucunda farklı şekillerde ele alınmıştır. Hall (2004), batıdaki kimlik kavramının dört farklı tarihsel gelişim süreci geçirdiğini ifade etmektedir. İlki, Yunan felsefesi ve Hristiyanlık etkisi altında olan 17. Yüzyılın ortalarına kadar süren süreçtir. Bu evrede kimlik, sorgusuz kabul edilen ortak deneyimler olarak düşünülmüştür. Daha sonra Descartes bu görüşü yıkarak kimliğin, otorite ve geleneklerin baskısından çok, şüphe kaynaklı, bireysel fikir ve yansımalar sonucu oluştuğunu iddia etmiştir. Üçüncü evre ise Freud ve Hegel'in hem rasyonel olmayan süreçler hem de bireylerin kişilikleri, inançları ve mensubiyeti ile ortaklaşa oluştuğunu ifade ettikleri kimlik sürecidir. Son evre ise kimliğin farklı bağlamlarda sürekli bir oluşum içerisinde olduğu görüşünün postmodern filozoflar tarafından iddia edildiği evredir. Kimliğin geçirdiği evrelere ilişkin alan yazındaki genel sınıflama, geleneksel dönem, modern dönem ve postmodern dönem etkisindeki kimlik oluşumu şeklindedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Akça, 2005; Mutlu, 2020). Bu nedenle, kimlik kavramının günümüzdeki kavramsal yapısını belirleyebilmek için geleneksel dönemden postmodernizme kimlik kavramının değişen anlayışını ele almanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

2.2. Geleneksel Dönemden Postmodernizme Kimlik Kavramı

Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen toplumsal değişimler, kimlik anlayışında da farklılıklara neden olmuştur. Modernizm öncesi geleneksel dönem olarak ifade edilen süreçte, birey kozmik bir bütünün parçası olarak değerlendirilmiş ve bu bütünde oluşturulan kolektif normlara uyması beklenmiştir. Bu normlar daha çok din temellidir (Akkerman ve Meijer, 2011) Bireylerin kimlikleri aile, toplum ve din tarafından şekillendirilmiş ayrıca bu dönemde, cinsiyet, ırk, ulus ve aile gibi doğuştan getirilen özellikler kimliği oluşturan değişkenler olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla kimlik, durağan ve sabit bir yapı olarak ele alınmıştır (Mutlu, 2020).

Aydınlanma, sanayileşme ve bilimsel gelişmelerle birlikte modernizm etkisinde kimlik kavramına ilişkin anlayış değişmeye başlamıştır. Nesnellik, bilimsellik, akılcılık ve sekülerleşme değişimleri yaşanırken bireylerin de özgürleşmesi ve biricikliği/eşsizliği düşüncesi önem kazanmıştır. Fakat bireylerin sosyal çevresiyle olan etkileşiminde, rollerin, normların, beklentilerin etkisi geleneksel dönemdeki gibi devam etmektedir. Dolayısıyla,

modern yaşamla birlikte bireylerin kimlik çatışmaları/çelişkileri yaşamaya başladıkları kabul edilir. Çünkü modern hayatla birlikte kişiler anne olmak, akademisyen olmak, evlat olmak, Ankara’da yaşayan biri olmak vb. gibi farklı roller taşımaya başlamıştır. Çatışmaların bu roller arasında yaşanması ve bireyin rolleri arasında bir dengeye ulaşması kimlik oluşum sürecini oluşturmaktadır.

Modern toplumda, birey olarak kişinin biricikliği kabul edilmekte fakat ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanlar olarak sosyal kimlikleri daha çok ön planda tutulmaktadır. Postmodernizmle birlikte kimlik kavramının farklılaştığı önemli noktalardan biri de budur. Çünkü postmodernizmde çok kültürlülük, bütünlükten çok parçalılık esastır. Bu nedenle, postmodernizm, geleneksel dönemin kozmik bütün düşüncesi ile modernizmin bireyin merkezde olduğu değişmeyen, sınırlı ve sabit bir kimlik anlayışını reddeder. Postmodernizmde ise kimlik değişken, çok boyutlu, akışkan ve sosyal roller içerisinde farklılaşan bir yapıya sahiptir.

Li (2020) ise kimlik anlayışının zaman içerisindeki değişimini biyolojik, yapısal, sosyokültürel, ekolojik ve post-yapısal perspektifler açısından sınıflamıştır. Biyolojik bakış açısı kimliği genetik olarak aktarılan renk, ten ve dış görünüş gibi özelliklerle ilişkilendirir. Yapısal bakış açısı kimliği sabit ve statik bir özellik olarak değerlendirir. Sosyokültürel bakış açısında kimlik sosyal bir yapıya sahiptir ve bağlamdan etkilenir. Aynı zamanda bu bakış açısında kimlik çok boyutlu olarak ele alınır ve sosyal bağlam aracılığıyla yeniden oluşmaya devam eder (Norton, 2006). Ekolojik yaklaşımda etkenlik vurgusu yapılarak bireylerin kimliklerini aktif olarak oluşturmak için bağlamın ve diğer kişilerin rolü üzerinde durulur. Son olarak post-yapısal bakış açısında ise kimlik değişen, çok boyutlu ve diyalojik/diyalojsal bir yapıdır ve söylem içerisinde oluşur (Akkerman ve Meijer, 2011). Kimlik anlayışında zaman içerisinde meydana gelen değişiklikler, farklı kuramların oluşmasına zemin oluşturmuştur.

2.3. Kimlik Gelişimine İlişkin Kuramlar

Kimlik ve kimlik gelişimini daha detaylı bir şekilde ele alabilmek amacıyla bu bölümde ilgili kuramlara yer verilmiştir.

Tablo 1, alan yazında yer alan kimliğe ilişkin temel kuramları ve kuramların kaynağı olan disiplinleri göstermektedir.

Tablo 1

Kimliğe İlişkin Kuramların Disiplinlere Göre Sınıflandırılması

Disiplin	Kuram	Kuramcı/Kuramcılar	Yıl
Psikoloji	Psiko-sosyal Gelişim Kuramı	Erikson	1956-1968
	Kimlik Statüleri Yaklaşımı	Marcia	1966
	Diyalojik Yaklaşım	Akkerman ve Meijer	2011
	Kimlik Birikimi Kuramı	Thoits	1983
Sosyoloji	Kimlik Kuramı	Stryker ve Burke	1980, 1991, 1995
	Uygulama Toplulukları	Wenger	1999
	Kimliğin Sosyokültürel Çerçevesi	Gee	2001
	Sembolik Etkileşimcilik	Mead	1934
Sosyal Psikoloji	Sosyal Kimlik Kuramı	Turner ve Tajfel	1979, 1981, 1986
	Olası Benlikler Kuramı	Markus ve Nurius	1986

Not: Alanyazına dayalı olarak yazar ve danışmanı tarafından hazırlanmıştır.

Kimliğe ilişkin temel kuramlara bir bütün olarak bakıldığında, kuramların psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin bakış açılarıyla oluşturulduğu görülmektedir. Bu durum, karmaşık bir yapıya sahip olan kimliğin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

2.3.1. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramında Kimlik

Kimlik kavramı ve kimlik gelişiminin anlaşılmasında psiko-sosyal yaklaşımı temel alan Erikson, bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal ve tarihi/kronolojik gelişimini bir arada değerlendirmiştir. Bireyin tüm yaşamını kapsayan bir kimlik gelişimi kuramını ortaya koyan ilk kişidir. Ayrıca, bireyin gelişimini toplum ve çevre ile bağlantılı bir şekilde açıklamaya çalışmış, aşamalı bir süreci temel alarak sekiz evrede ele almıştır. Bu sekiz evre kronolojik bir sıra izlemekte ve her bir evre bir psikolojik kriz (bunalım/çatışma) içermektedir. Tablo 2 Erikson'un psiko-sosyal gelişim evrelerine ilişkin krizleri göstermektedir (Erikson, 1968).

Tablo 2

Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri

Evre	Yaş Aralığı	Psikososyal Kriz	Önemli İlişkiler
I	0-1	Güvene Karşı Güvensizlik	Anne
II	2-3	Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe	Ebeveynler
III	4-6	Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu	Aile
IV	7-12	Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	Okul ve Çevre
V	13-18	Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası	Akranlar, Rol Modeller
VI	19-40	Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık	Partnerler, Arkadaşlar
VII	40-65	Üretkenliğe Karşı Durgunluk	Ev Halkı, İş Arkadaşları
VIII	66+	Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Tüm İnsanlık

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Erikson aşamalı oluşum ilkesini (epigenetic principle of development) temel alarak bireyin psikososyal gelişimini sekiz aşamalı evreye ayırmıştır. Aşamalı oluşum ilkesi, gelişimin sıralı olması anlayışıyla birlikte her bir evrenin birbiriyle ilişkili olduğunu, birinde meydana gelen aksamanın diğer evreleri de etkileyeceğini ifade etmektedir. Sekiz aşama incelendiğinde, kimlik çatışmasının ergenlik döneminin bir evresini oluşturduğu görülmektedir. Fakat Erikson'a göre kimlik oluşumu tüm yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Nitekim Erikson (1968, s.211) "kimlik bir başarı olarak kazanılan, durağan ve değişmez bir özellik değildir. Aksine bir toplumsal gerçeklik içerisinde benliğe ilişkin algının sürekli değişmesidir" ifadesiyle kimlik gelişiminin bir sonuç değil süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Erikson'un kimlik kuramında değindiği önemli kavramlardan biri de ego kimliğidir. Ego kimliği, bebeklik döneminde bebek ile bebeğe bakım veren kişi arasında oluşan bakım verme/alma ilişkisi ile oluşmaya başlamaktadır. Ego kimliği ile sağlanan benlik algısı, Erikson'un sınıfladığı gelişim evrelerinde yaşanan her kimlik bunalımından sonra yeniden örgütlenmektedir. Dolayısıyla ego kimliğinin kazanılması dinamik bir süreç olup eski ve yeni örgütlenmelerin bütünleştirilmesi sonucunda ego kimliği oluşumu devam etmektedir.

Erikson'un ergenlik döneminin çatışması olarak belirlediği kimlik kazanma ve kimlik çatışmasında, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, "Ben nereden geldim? Ben kimim? Ne olmak istiyorum?" şeklindeki sorulara cevap araması beklenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte bireyler pasif olarak kimliğin oluşumunu beklemez, aktif olarak kimliğin oluşmasında bireysel çaba gösterirler. Aksi bir durum söz konusu olduğunda toplumdan soyutlanma ve topluma yabancılaşmaya kadar uzanan rol karmaşasının yaşanması mümkündür (Wrightsmann, 1988). Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, kimlik

gelişiminde içsel süreçlerin etkisini açıklama açısından önemli görülürken bireyleri etkileyen sosyal etkileşimleri göz ardı etmesi yönünden eleştirilmektedir.

2.3.2. Marcia Kimlik Statüleri Yaklaşımı

Erikson'un kimlik üzerine yaptığı çalışmaları temel alan Marcia (1966), ego kimliğinin oluşmasında keşfetme ve adanmışlık değişkenlerinin önemini vurgulamıştır. Keşfetme basamağında bireylerin mesleki, ideolojik ve hatta cinsel kimlikleri ile ilgili sorgulama, araştırma ve keşifler yapması, kimlik gelişiminin öncelikli adımını oluşturmaktadır. Adanmışlık ise, bireylerin keşfetme sürecinden sonra belirli kararlar alarak, aldığı bu kararlara bağlanmasını ifade etmektedir (Kroger, 2006, s.207). Bu iki sürecin sonunda oluşabilecek kimlik statülerine ilişkin Marcia'nın sınıflaması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kimlik Statüleri

Keşfetme	Bağlanma	
	Düşük Bağlanma	Yüksek Bağlanma
Düşük Keşif	Dağınık Kimlik	İpotekli Kimlik
Yüksek Keşif	Moratoryum (Askıya Alınmış Kimlik)	Başarılı Kimlik

Marcia'nın dağınık kimlik olarak nitelendirdiği kategoride bireyler kimlik oluşumunda herhangi bir keşfetme eylemi göstermez ya da yeterli düzeyde göstermez. Ayrıca kimliğe ilişkin herhangi bir bağlanma/adanmışlık da görülmez. Bu kimlik türüne sahip bireyler meslek seçimi, inanç vb. konularda herhangi bir bağlanma göstermezler. Askıya alınmış kimliğe sahip bireyler ise keşif düzeyinde sorgulama, seçenekleri araştırma ve deneyimleme gibi eylemlerde bulunurlarken kalıcı olarak bir adanmışlık göstermezler. Bu kimlikteki ergenler, kimlik krizini çözümleyememiş fakat hala sorgulamaya ve denemeye devam etmektedir. İpotekli kimlikte ise düşük keşif, yüksek bağlanma söz konusudur. Yani, bireyler sorgulama, araştırma gibi keşfetme eylemleri göstermezler fakat çevresindeki kişilerin beklenti ve isteklerine göre bağlanma/adanmışlık gösterirler. Başarılı kimliğe sahip bireyler ise sağlıklı bir sorgulama ve araştırma süreci geçirmiş, çeşitli denemelerde bulunmuş, kendi deneyimleri sonucunda da bağlanmalarını gerçekleştirmiş kişilerdir. Kimlik çatışmasını çözümleyebilmiş, tercihlerinde kararlı ve memnundur (Atak, 2011). Kimlik gelişimi durağan

ve sabit olmadığından, Marcia'nın sınıflamasında yer alan kimlik statüleri arasında zaman içerisinde geçişler yaşanabilmektedir.

2.3.3. Diyalojik Yaklaşım

Diyalojik yaklaşım, modern ve postmodern tutumları birleştirerek kimliğe ilişkin çok boyutlu, süreksiz ve sosyal yaklaşımlarla; bütüncül, sürekli ve bireysel yaklaşımları bir arada ele alır. Amerikan pragmatizmi ile Rus diyalojizmi geleneklerinden beslenir. Öğretmen kimliğini ele almada “bütünlük-çokluk, süreklilik-süreksizlik, bireysellik-sosyallik” olmak üzere üç boyutu tartışır (Akkerman ve Meijer, 2011).

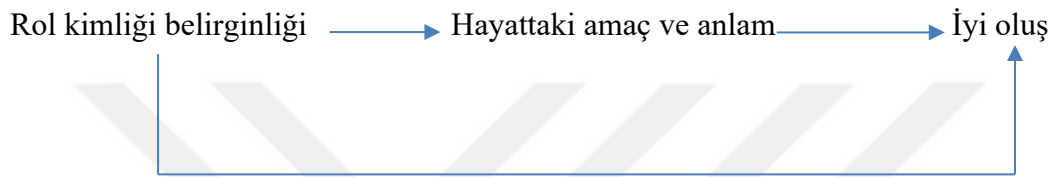
Diyalojik yaklaşımda, benliğin çoklu “ben durumlarından (I-positions)” oluştuğu kabul edilmektedir. Her bir benliğin kendine özgü bir amacı bulunmaktadır. Bir öğretmen aynı anda hem öğretmen hem anne hem kız evlat hem kardeş vb. gibi farklı benlik durumlarına sahiptir. Benlik durumları arasında geçişler yaşanır ve bu da kimliğin sürekli yeniden oluşumu ile sonuçlanır. Kişinin bir benlik durumu, diğeriyle görüş ayrılığı ya da uzlaşma yaşayabilir, çatışabilir, karşı çıkabilir, diğeriye meydan okuyabilir. Fakat bu durum, benliğin bütünlük özelliği ile çatışmamaktadır. Çünkü bireyler tutarlı ve uyumlu bir benlik sahibi olmaya eğilimlidir. Bireyler, yaşadıkları bu kimlik çatışmaları sonucunda bir meta-kimliğe ulaşırlar. Meta-kimliğe ulaşan bireyler, yeni bir çatışmaya kadar farklı ben durumlarına eşit mesafede dururlar.

Diyalojik yaklaşımda kimlik dinamik bir süreçtir, anlık olarak değil durumdan duruma değişkenlik göstermektedir. Kimliğin bu “ben-durumları” arasında yaşanabilecek çatışmalar çözüldüğünde, kimliğin sürekliliği sağlanır. Fakat bu durum, kimliğin aynı zamanda süreksiz oluşuyla çatışmaz. Nitekim çatışmaların çözülemeyip kimlik süreksizliğinin yaşanması kişide psikolojik problemlerin olmasına da işaretir.

Son olarak, Akkerman ve Meijer (2011) kimliğin hem sosyal hem de bireysel olarak oluşturulduğunu ifade etmektedir. Bireylerin etkileşimde bulunduğu kişiler ya da gruplar kimlik gelişimlerini, eylemlerini ve onlarla olan etkileşimlerindeki kullandıkları dili etkilemektedir. Fakat aynı zamanda sosyal etkileşimler öz-diyaloglar ile bireysel bir benlik içerisinde tutulur.

2.3.4. Kimlik Birikimi Kuramı

Kimlik birikimi kuramında Thoits (1983), kimliğin rol ilişkileri içerisinde şekillendiğini ve oluşan sosyal kimliğin de davranışlara anlam ve yön kazandırdığını ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle, bireyler sosyal açıdan kim olduklarını bildiklerinde karşısındaki kişilere de nasıl davranması gerektiğini de bilebilirler. Kimlik birikimi hipotezi ise, rol ilişkileri içerisinde bireylerin taşıdıkları kimlikler arttıkça davranışlarının anlam kazandığını ve dolayısıyla bu durumun bireyi anksiyete, depresyon ve düzensiz davranışlardan alıkoyduğunu ve iyi oluşunu artırdığını ifade etmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal izolasyon hipotezi

Kimlik birikimi kuramına göre, bireylerin sosyal rolleri arttığında (çalışan, eş, ebeveyn vb.) kişinin edindiği role ilişkin beklentilere, anlamlara ve kişilere olan bağlılığı da artar. Farklı rollerin ve bağlılığın artması da kişiyi sosyal yapıya daha fazla entegre eder ve davranışlarına da yön verir. Sonuç olarak, Thoits (1983) tarafından test edilen kurama göre, farklı rolleriyle topluma daha fazla entegre olmuş kişilerin psikolojik rahatsızlıklar yaşama olasılıkları daha az ve psikolojik iyi oluşları daha yüksektir (Burke ve Cerven, 2019).

2.3.5. Kimlik Kuramı

Kimlik kuramı bireylerin görevleriyle ilişkili davranışları açıklamaya çalışan bir mikrososyoloji kuramıdır. Kimlik kavramı “anamlar kümesi” olarak tanımlanmakta ve çeşitli kimliklere atfedilen anlamların etkileşim içinde nasıl müzakere edildiğini anlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla kimlik kuramı, toplumun bileşenleriyle ilgilenmektedir. Bir sosyal yapı içerisindeki bireyler, taşıdıkları sosyal rollerle ilişkili olarak birbirlerini tanımlamakta ve tanımaktadır. Kimlik kuramının temeli de, bireylerin toplumdaki bu rollerine ve rollerin ifade ettiği performanslara ilişkin sınıflamaya dayanmaktadır (Stets ve Burke, 2000).

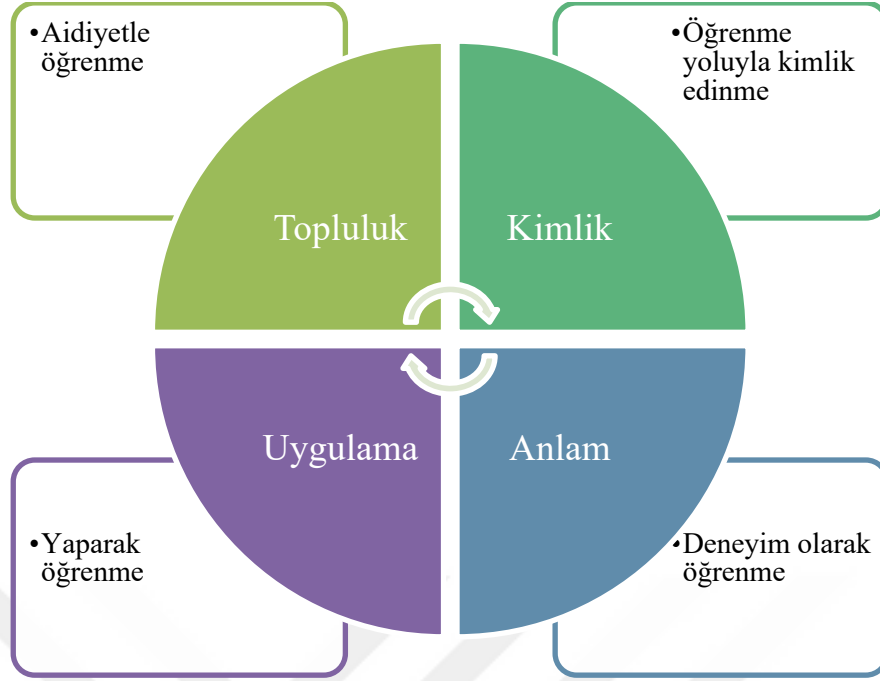
Kuramda “anlamlar kümesi” olarak ifade edilen kimlik, bireylerin kendilerini bir rol, sosyal ya da kişi kimliği içinde düşündüklerinde verdikleri tepkiler olarak ele alınır (Burke ve Stets, 2009). Örneğin, bir kadın bir işçi olarak kendini düşündüğünde verimli ve Okul Aile Birliği'nin bir üyesi olarak kendini düşündüğünde güvenilir olma anlamına sahip olabilir. Bir kişi kendini öğretmen olarak düşündüğünde gerekli öğretmen yeterliklerine sahip olduğunu, mesleğinin koşullarından da memnun olduğunu düşünebilir. Burada öğretmenin özyeterlik ve iş doyumu anlamlarına sahip olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla kimlikler bir bireyin etkileşimdeki "konumunu" düzenlemeye yardımcı olur, davranışları yönlendirir, istikrarlı sosyal ilişkilerin gelişmesini kolaylaştırır ve etkileşimi mümkün kılar (McCall ve Simmons, 1978).

Kimlik kuramında bireylerin dâhil oldukları sosyal gruplar kadar farklı benlikleri olduğu, benliğin de rol kimlikleri denilen belirli bileşenleri olduğu ifade edilmektedir. Bu rol kimlikleri, toplumda bireylerin sahip olduğu her bir konuma karşılık gelecek şekilde yer almaktadır. Örneğin bir bireyin rol kimlikleri anne olması, eş olması, kız evlat olması, çalışan olmasını içerebilir. Bireylerin sahip olduğu kimlik rolleri, toplumsal etkileşimlerinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin ilgili rollere olan bağlılığı arttıkça davranışlarına olan etkisi daha fazla olmaktadır.

Kimlik kuramında, grupta edinilen rol kimliğinden beklenenleri gerçekleştirme, gruptaki diğer bireylerle etkileşimde bulunma ve sorumlu olduğu rolü için çevresini değiştirebilme söz konusudur. Dolayısıyla kimlik kuramında bireylerin grupla bir olması beklenmez, aksine farklı görüşlere ve eylemlere sahip olma olasılığı her zaman mümkündür (Stets ve Burke, 2000).

2.3.6. Wenger'in Uygulama Toplulukları ve Sosyal Öğrenme

Wenger'in öğrenme anlayışı, sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Ona göre öğrenme, kültürel ve tarihi etkileşimler ve eylemlerdeki ortak katılımlar sonucu oluşur, bu eylemler ve etkileşimler sonucunda da öğrenme, içerisinde olduğu sosyal yapıyı yeniden şekillendirir. Wenger'in sosyal öğrenme kuramı, sosyal katılımı açıklamak üzere dört farklı bileşeni içermektedir. Bu bileşenler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrenmenin 4 boyutu. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University.

Wenger'ın öğrenmenin dört boyutu olarak ele aldığı yapı aynı zamanda sosyal öğrenmeye ilişkin anlayışını da yansıtmaktadır. Anlam, bireysel ve kitlesel olarak hayatı deneyimleme ve anlamlandırma; uygulama, ortak tarihi ve sosyal kaynakların, perspektiflerin ortak eylemlerin yapılmasına katkıda bulunması; topluluk, ait oluşumuzun/katılımımızın yeterlilik olarak tanındığı sosyal yapılar (Örn. öğretmen topluluğuna aidiyetin öğretmen yeterliliğini ifade etmesi), kimlik ise öğrenmenin kim olduğumuz üzerinde bıraktığı değişim olarak ele alınmaktadır (Wenger, 1998, s.5).

Wenger'a (1998) göre öğrenme, yaşantılardan bağımsız olarak yapılan bir eylem değildir. Aksine, günlük hayatımızın bütünleşmiş bir parçasıdır. Dolayısıyla toplumsal etkileşimler içerisinde oluşmakta ve değişmektedir. Wenger'ın sözünü ettiği uygulama topluluklarında bireyler öğrenme ve kimlik oluşumunu sürekli olarak devam ettirirler. Ona göre uygulama toplulukları, belirli bir alanla ilgili aynı problemleri, istekleri, ilgileri paylaşan, topluluktaki diğer bireylerle etkileşim içerisinde olarak bu alanla ilgili bilgilerini ve uzmanlıklarını artıran kişilerden oluşan bir gruptur. Şekil 3, Wenger'ın uygulama ve topluluk arasında kurduğu bağlantıyı göstermektedir.



Şekil 3. Topluluğun bir özelliği olarak uygulamanın boyutları. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University.

Wenger’a göre, bir topluluğun uygulama topluluğu olabilmesi için topluluk üyesi olan bireylerin söylemler, kavramlar, tarihsel olaylar gibi ortak içerikler; uyum, yorum birliği, sorumluluğu paylaşma gibi noktaları içeren ortak girişimlere; birlikte yapma/çalışma, topluluk ilişkileri gibi ortak katılımlara sahip olması gerekmektedir. Bir topluluğa yeni giren bireyler, önce kendi yeterlilikleri doğrultusunda deneyimler yaşarlar. Daha sonra ortak girişimler, içerikler, katılımlar oluştuğunda bu deneyimler ait olduğu topluluğun da yeterliliklerini yansıtmaya başlar. Bu durum topluluğun bireyin uygulamalarını kabul edip etmemesine bağlıdır. Dolayısıyla bu aşamada kimikleşme ya da kimiksizleşme yaşanır.

Wenger’a göre kimlik ise, ortak katılım sağlayarak, toplulukların bir üyesi olarak, birçok topluluğun bir üyesi olmayı bir kimlikte bütünleştirerek sürekli oluşum göstermektir (Wenger, 1998, s.149). Kimlik ve deneyim birbirinin yansıması gibidir. Dolayısıyla Wenger, katıldığımız ve de katılmadığımız deneyimlerin kimliğimizi oluşturduğunu ifade etmektedir.

2.3.7. Kimliğin Sosyokültürel Çerçevesi

James Paul Gee'nin kimlik çerçevesi doğa, kurumsal, yakınlık ve söylem boyutlarından oluşmaktadır. Bireyin *doğa kimliği*, doğuştan getirilen, birey tarafından seçilmeyen, sabit ve değiştirilmesi mümkün olmayan cinsiyet, ırk vb. özellikleri içermektedir. *Kurumsal kimlik* ise kendiliğinden oluşmayan, bir meslek/pozisyon tarafından bireye sağlanan özelliktir (Gee, 2000). Örneğin lise mezunu olmak, araştırma görevlisi olmak, İngilizce öğretmeni olmak

vb. gibi. *Yakınlık kimliği* ise bireyin bir kuruma ya da topluluğa üye olmadan, uygulamalarına katılmasıyla oluşan kimliğini ifade etmektedir. Yakınlık kimliği, diğer kimlik türlerinden farklı olarak kişinin iradesine bağlıdır ve diğer kimlik türleriyle çatışabilir. Son bileşen *söylem kimliği* ise kişinin diyalog ve tartışmalarındaki konuşma ve davranışlarından oluşan kimlik boyutudur. Gee (2000) bu dört boyutun birbirinden ayrı olmadığını, aksine teorik ve pratik olarak ilişkili olduğunu belirtmektedir.

2.3.8. Sembolik Etkileşimcilik

Sembolik etkileşimcilik, Amerikan sosyoloji geleneğinden doğan bir akımdır ve önemli temsilcileri alan yazında George Herbert Mead ve öğrencisi Herbert Blumer olarak kabul edilir. Blumer (1986) “Sembolik Etkileşimcilik: Bakış Açısı ve Yöntem” başlıklı eserinde, kuramın köklerini pragmatizmden aldığını ifade eder. Ayrıca akımı görüşleriyle şekillendiren isimleri John Dewey, W.I. Thomas, Robert E. Park, William James, Charles Horton Cooley, Florian Znaniecki, James Mark Baldwin, Robert Redfield ve Louis Wirth olarak belirtir.

Mead’e göre, toplum ve benlik sosyal süreçler yoluyla oluşur, her biri diğerinin oluşumunu sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle, toplum etkileşim sonucunda oluşur ve benliği şekillendirir, benlik de etkileşimleri şekillendirir (Stryker, 2008). Sosyal bir aktör olarak bireyin davranışları da yaşadığı bu etkileşimler aracılığıyla açıklanabilir.

Blumer (1986), sembolik etkileşimciliğin üç temel ilke üzerine şekillendiğini ifade etmektedir. İlki, insanın “nesnelere” onlar için ifade ettiği anlamlara bağlı olarak eylemde bulunmasıdır. Buradaki nesneler; fiziksel objeler, diğer insanlar, kurumlar, yön veren fikirler (özgürlük, dürüstlük gibi), diğer insanların emirleri/ricaları oluşturmaktadır. İkinci ilke, bu anlamların diğer insanlarla yaşanan sosyal etkileşimler sonucu oluşmasıdır, yani anlamların birer sosyal ürünler olduğudur. Üçüncü ilke ise, bu anlamların bireylerin bu nesnelerle ilgilenirken oluşturduğu yorumlama süreci yoluyla değişebileceğidir. Blumer (1969) burada ifade ettiği nesneleri fiziksel, sosyal ve soyut nesneler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Fiziksel nesneler ofisler, mekânlar ve ders kitapları, sosyal nesneler öğretmenler, öğrenciler, meslektaşlar ve diğerleriyle etkileşimler, soyut nesneler öğretim veya mesleki gelişimle ilgili inançların yorumları olarak sınıflandırılmıştır.

Sembolik etkileşimcilik, geleneksel ve yapısalcı olmak üzere alan yazında ikiye ayrılmıştır. Kimlik kuramı ile bağdaştırılan yapısal sembolik etkileşimciliktir. Yapısal sembolik etkileşimcilik penceresinden kimlik kuramında, kimlik rollere bağlı bir öz-biliştir ve bu rollerle de toplumsal ilişkilerde farklı pozisyonlara sahiptir. Bir diğer ifadeyle, kimlikler davranış seçimlerini şekillendiren birer bilişsel şema, pozisyon sosyal aktör olarak bireylerin yer aldığı sosyal kategoriler, roller ise bu pozisyonlara ilişkin beklentilerdir (Serpe ve Stryker, 2011). Sembolik etkileşimci kuram açısından öğretmen kimliğinde, sosyal birer aktör olan öğretmenler çevresiyle etkileşim içerisinde, karşılaştığı eylemler ve onlara yüklediği anlamlara göre davranış seçimlerini yönlendirir.

Sembolik etkileşimcilik kuramında yöntemsel yönelimler, Iowa, Şikago ve Indiana ekolleri açısından farklılık göstermektedir. Şikago ekolünün öncü isimlerinden Blumer fenomenolojik, tümevarımcı ve yorumlayıcı, Iowa ekolü temsilcileri Kuhn (1964) ve Stryker (1980) ise pozitivist ve tümdengelimci bir yaklaşım kullanır. Yapısal sembolik etkileşimciliği temsil eden Indiana ekolü nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmaktadır (Carter ve Alvarado, 2018).

2.3.9. Sosyal Kimlik Kuramı

Sosyal kimlik teorisi grup içerisindeki dinamikleri inceleyen sosyal psikolojik bir kuramdır. Sosyal kimlik kuramı köklerini Henri Taifel'in algıda sosyal faktörlerin rolüne ilişkin çalışmalarından almış ve John Turner'in çalışmalarıyla geliştirilmiştir. Sosyal kimlik kuramına göre, bireylerin kendilerini ait hissettikleri sosyal kategoriler/sınıflar (örn. milliyet, tutulan takım, siyasi parti vb.) ve bu sınıflara ilişkin tanımlamalar, bireylerin kim olduğuna ilişkin tanımlar da sağlamaktadır. Ayrıca, bireyin üyesi olduğu her sosyal kategori, sosyal kimliği olarak zihninde yer ederek hem hangi özellikleri taşıyacağını belirler hem de taşıdığı özellikleri tanımlar (Hogg, Terry ve White, 1995).

Sosyal kimlik kuramında, bireylerin kendilerini ait hissettikleri kategoriler/sınıflar bireyin kimliğini belirlemektedir. Bir başka ifadeyle, birey ait hissettiği grup gibi düşünmekte, grubun bakış açısıyla hayata bakmakta ve bu doğrultuda davranımda bulunmaktadır. Grubuyla ya da sınıfıyla bir özdeşleşme söz konusudur. Ayrıca, bireyler ait oldukları gruplar/kategoriler ve diğer grupları ayırt eder ve karşılaştırırlar. Üyesi oldukları gruplar olumlu bir kimlik algısı sağlayabilirken diğer gruplara karşı önyargı hissedebilirler.

2.3.10. Olası Benlikler Kuramı

Markus ve Nurius'a (1986) göre olası benlikler, geçmiş ve gelecekteki benlik algısını içeren arzulan ve korkulan benliklerden oluşur. Ayrıca, bu olası benliklerin hem kişisel hem de sosyal olduğunu ve daha önceki sosyal karşılaştırmaların doğrudan sonuçları olduğunu iddia etmektedirler. Ayrıca, Markus ve Nurius (1986) "Başkaları şimdi ne ise, ben de o olabilirim" düşüncesiyle benlik kavramının sosyal yönünü vurgulamaktadır. Ibarra (1999) olası benlikleri belirlemek için rol modellerin gözlemlenmesi, seçilen benliğin denenmesi ve kimlik müzakeresi ile ilgili olan değerlendirme olmak üzere benlik gelişimini üç aşamaya ayırmaktadır.

Olası benlikler teorisi, şimdiki ve gelecekteki eylemler için motivasyonu açıklayan benlik kavramının katkısıyla erken dönem öğretmen kimliği gelişimi için bir çerçeve sunar (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010). Kimlik şimdiki benliğe işaret ederken, olası benlikler korkulan ve gelecekteki benlikleri de sağlar. Dolayısıyla, olası benlikler öğretmen adaylarının davranışlarını hedeflerin peşinden gitme ve istenmeyen sonuçlardan kaçınma açısından düzenleyebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının en iyi ve en kötü öğretmenleriyle olan anıları, arzulan ve korkulan benliklerini şekillendirme olasılığına sahip olabilir.

Buraya kadar sözü edilen kimlik gelişimine ilişkin kuramların öğretmen kimliği açısından önemli noktaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Kimliğe İlişkin Kuramların Öğretmen Kimliği Açısından Önemi

Kuramlar	Öğretmen Kimliği Açısından Önemi
<i>Kimlik Kuramı</i>	Öğretmen olarak kendisinden beklenenleri gerçekleştirme, meslektaşlarıyla, öğrencilerle, yönetimle etkileşimde bulunma ve sorumlu olduğu rolü için çevresini değiştirebilme
<i>Sosyal Kimlik Kuramı</i>	Öğretmen olarak ait olduğu mesleki grupla özdeşleşme, grubun fikirlerini benimseme
<i>Wenger'in Uygulama Toplulukları ve Sosyal Öğrenme Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı</i>	Sosyal bağlamda öğretmen kimliği gelişimi, sosyal ilişkiler, roller, öğretmen topluluğuna aidiyet Kimlik gelişimi gibi öğretmen kimliğinin de süregelen ve değişken olması, içsel süreçlerle oluşması, kimlik çatışmalarının yaşanması, öğretmen kimliğinin gelişim sürecinde de çeşitli evrelerinin bulunması -Öğretmenlik mesleğini seçme -Öğretmenlik lisans eğitimi -Mesleğe başlama -Öğrencilerle, meslektaşlarla, okul yönetimiyle ilişkiler -Okul, okul çevresi, mesleki faaliyetlere katılma
<i>Marcia Kimlik Statüleri Yaklaşımı</i>	Meslek seçiminde bireyin sorgulama, araştırma ve keşifler yapması Seçilen mesleğe adanmışlık
<i>Diyalogik Yaklaşım ve Öğretmen Kimliği</i>	Öğretmenliğin farklı ben-durumları (I-positions) arasındaki etkileşimler sonucunda daha tutarlı, istikrarlı hale gelmesi (Bir öğretmenin aynı anda hem öğretmen hem anne hem kız evlat hem kardeş vb. gibi farklı benlik durumlarına sahip olması)
<i>Sembolik Etkileşimcilik ve Öğretmen Kimliği</i>	Öğretmenlerin, çevresiyle (öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler ve diğer bireyler) etkileşimde bulunması ve çevresindekilere yüklediği anlamlara ve onlardan gördüğü eylemlere yönelik davranışlar oluşturmaları
<i>Kimlik Birikimi Kuramı ve Öğretmen Kimliği</i>	Öğretmenlerin rolleri arttıkça psikolojik iyi oluşlarının da artması
<i>Olası Benlikler Kuramı</i>	Öğretmen adaylarının ideal ve korkulan benliklerinin kimlik gelişimlerinde önemli bir yere sahip olması

Kimliğe ilişkin kuramlar incelendiğinde, öğretmen kimliğine yönelik farklı noktaların öne çıktığını görmek mümkündür. Psikolojik kuramlar, kimliği daha çok içsel bir süreç olarak ele almaktadır. Erikson'un psikososyal gelişim kuramı çerçevesinden öğretmen kimliğinin de durağan ve sabit olmadığı, gelişiminin sürekli olduğu söylenebilir. Kimlik gelişimindeki evreler kadar sınırları belirli olmamasına karşın öğretmen kimliği de öğretmenlik mesleğini seçmeye karar verme ile başlayıp öğretmen eğitimi süreci, mesleğe başlama, paydaşlarla ilişkiler ile gelişmeye devam etmektedir. Diyalogik yaklaşımda ise, farklı ben-durumları

arasında yaşanan sürekli etkileşimler öğretmenlik kimliğinin de şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Kimlik birikimleri kuramında öğretmenlerin kimlikleriyle ilişkili rolleri arttıkça iyi oluşlarının da artacağı hipotezi öne sürülmektedir. Son olarak, Marcia'nın kimlik statüleri kuramına göre, öğretmenlik mesleğini seçmeden önce sorgulama, araştırma ve keşifte bulunması, seçtikten sonra ise adanmışlık göstermesi kimlik gelişimi açısından önemli basamaklardır.

Sosyolojik kuramlarda ise bireylerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin kimlik üzerindeki etkileri üzerinde daha çok durulmaktadır. Kimlik kuramında, öğretmen kimliği öğretmenlik rolünden beklentiler, meslektaşlar, yönetim ve öğrenciler ile etkileşim sonucu şekillenirken Wenger'in kimliğe bakış açısından ise öğretmen kimliği uygulama topluluğu olan okul ve öğretmen çevresinde şekillenmektedir. Gee'nin kimlik modelinde ise öğretmen kimliği doğa, kurumsal, yakınlık ve özellikle söylem boyutları penceresinden ele alınır. Sembolik etkileşimcilik penceresinden, öğretmenlerin etkileşim içerisinde olduğu tüm faktörler, mesleki kimliğin oluşumuna katkı sağlamaktadır.

Sosyo-psikolojik kuramlar toplumsal ve psikolojik süreçlerin kimlik gelişimini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır. Sosyal kimlik kuramında öğretmenin sosyal olarak ait olduğu grubun görüş ve düşüncelerini benimseme ve grupla özdeşleşme söz konusudur. Olası benlikler kuramında öğretmenlerin kendi öğretmenleriyle olan anıları ve öğretmenliğe yönelik deneyimlerinin, arzulanan ve korkulan benliklerini şekillendirdiği ifade edilmektedir.

2.4. Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği

Kimliğin bileşenlerinden biri olan mesleki kimlik, bireyin mesleği çerçevesinde kendini nasıl algıladığı ve mesleğiyle ilgili nerede olmak istediğine ilişkin düşünceleri olarak tanımlanmaktadır (Lamote ve Engels, 2010). Chong, Low ve Goh'a (2011) göre mesleki kimlik, bireyin mesleki rolü içerisinde kendini tanımladığı ilkeler, niyetler, özellikler ve deneyimlerdir. Robertson (2017) mesleki kimliği, benliğin kariyer sürecindeki rollerine yönelik bir parça olarak ele almaktadır. Ayrıca mesleki kimliğin değerler, inançlar, bilgi ve deneyimlerden oluştuğunu ifade etmektedir.

Öğretmen kimliği ise; öğretmenlerin birer öğretmen olarak kendilerine ilişkin algıları (Verloop, 2003), öğretmen benliği (Knowles, 1992), bireyin toplumdaki konumunun

sonucunda oluşan birden fazla kimliğin bir yönü (Timostuk ve Ugaste, 2010), öğretmenlerin anlatıları ve söylemleri (Rodgers ve Scott, 2008), kişisel hikayelerin yorumlanması (Clandinin ve Connelly, 1999), bilgi, inançlar, tutumlar, normlar ve değerler ile öğretmen eğitimi ve okulların mesleki taleplerini bütünleştirme süreci (Beijaard vd., 2004) olarak tanımlanmaktadır. Lasky (2005), öğretmen kimliğini bireyin kendini kendine ve başkalarına tanımlaması olarak ele alır ve okul, reformlar, politik bağlam içerisinde şekillendiğini söyler. Alspup (2004) ise öğretmenlik mesleğindeki bireyler veya dış çevreden insanlar tarafından öğretmenliğe atfedilen özellikler olarak tanımlamaktadır. Day (2007), standartlara dikkat çekerek öğretmen kimliğinin evrensel olarak kabul edilebilir sonuçlar üretme ve yeterli olma durumu olduğunu ifade etmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinde, tanımlardaki çeşitliliğin, araştırmacıların kimliğe yaklaşımındaki farklılıklardan (psikolojik, sosyolojik ve felsefi açıdan) kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği karşılaştırıldığında, mesleki kimliğin, çatı bir kavram olarak bir meslek grubunda yer alan bireylerin oluşturdukları kimliği ifade ettiği, öğretmen kimliğinin ise bu mesleği seçmeye karar vererek eğitim alan ve öğretmen olarak görev yapan bireylerin oluşturduğu kimlik alanını karşıladığını söylemek mümkündür.

Danielewicz (2001), sınıflarda etkili öğretmenler görebilmek için öncelikle en iyi öğretmenlerin “nasıl kendileri olabildiğini” ortaya koymamız gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmeni etkili yapan şeyin ne yöntem bilgi ve becerisi ne de ideolojisi olduğunu, öğretimini kimliğiyle bütünleştiren öğretmenlerin iyi ve etkili öğretmen olabileceğini belirtmektedir. Beauchamp ve Thomas (2009) da öğretmen kimliğinin mesleki gelişim süreci için bir anahtar olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen kimliği sürekli devam eden, öğretmen olmanın hem kişisel hem de mesleki yönünü bir araya getirme sürecidir. Yani, kimlik gelişiminde olduğu gibi, öğretmen kimliği de durağan ve sabit değildir. Kişisel deneyimlerden etkilenir, öğretmen eğitimi süresince özellikle öğretmenlik deneyimi sağlayan öğretmenlik uygulamaları dersleri ile yeni oluşuma devam eder ve mesleğe başlayan öğretmenlerde öğretim deneyimleri, meslektaşlar, yönetim ve okul çevresi ile ilişkiler sonucunda değişmeyi sürdürür.

Stout (2004, s.3), öğretmen kimliğinin dinamik yapısından yola çıkarak “öğretmenlerin mesleğe devam edip etmeme, etkili bir öğretmen olma, okul etkinliklerine katılma, mesleki gelişimini sürdürme, mesleki kuruluşlara katılma ve aktif olma gibi kararları üzerinde etkili olduğunu” ifade etmektedir. Aynı zamanda öğretmen kimliğinin okullardaki kültürel

çeşitlilik ve hızlı büyüme, çevre ile ilişkiler, eğitim çevresini etkileyen yenilik ve reformlardan da etkilenebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen kimliğinin hem etkileyen hem de etkilenen konumda olabileceğini ifade etmek mümkündür. Bu noktada öğretmen kimliğini oluşturan boyutları ve etkileyen faktörleri incelemenin yararlı olabileceği düşünülmüştür.

2.5. Öğretmen Kimliğinin Boyutları

Öğretmen kimliği, alan yazında çok boyutlu bir yapıda ele alınmaktadır. Bu boyutlara ilişkin de farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Tablo 5, alan yazında öğretmen kimliğine ilişkin yapılmış sınıflamaları göstermektedir.

Tablo 5

Öğretmen Kimliğinin Boyutları

Öğretmen Kimliğinin Boyutları	İçeriği	Araştırmacı
Bilgi	Öğretmenin alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, meslek bilgisi, program bilgisi ve öğrenci bilgisi.	Lasky (2005) Beijaard vd. (2004) Hong (2010) Atal ve Deryakulu (2019)
Öğretim Deneyimi	Göreve başlamadan önceki ve başladıktan sonraki öğretim geçmişi.	Reynolds (1996) Beijaard vd. (2000)
Mesleki Çevre	Öğretmenlik uygulamasında ve göreve başladıklarında öğretim yapacakları ortam.	Beijaard vd. (2004)
Öz-değerlendirme	Öğretmenin kendi yeterliliklerini ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmesi.	Beijaard vd. (2004)
Öz-imaj	Öğretmenin, özellikle paydaşların onu nasıl algıladığına (meslektaşları, öğrencileri, öğrencilerin ebeveynleri ve yöneticilerin onun hakkındaki yorumlarına) bağlı olarak kendini tanımlaması.	Kelchtermans (1993) Beijaard vd. (2004) Atal ve Deryakulu (2019) Hanna vd. (2020) Hanna vd. (2019) Kao ve Lin (2005)
Öz-saygı	Öğretmenin gerçek mesleki performansına ve mesleki yeterliklerine ilişkin saygısı ve takdiri.	Kelchtermans (1993) Atal ve Deryakulu (2019)
Öz- yeterlik	Öğretimi gerçekleştirmek için gerekli olan davranışlara yönelik kendi kapasitesine ilişkin yargısı.	Canrinus (2011) Lankveld vd. (2017) Rashed (2017) Atal ve Deryakulu (2019) Hanna vd. (2019) Hanna vd. (2020) Schepens vd. (2009)
İş doyumu	Öğretmenliğe ilişkin amaçları ve beklentileri karşılamada öğretmenin gösterdiği başarıdan mutlu olma durumu.	Reynolds (1996) Canrinus (2011) Rashed (2017) Atal ve Deryakulu (2019) Hanna vd. (2020)
Motivasyon	Öğretimi ve öğretmenliği sürdürmeye yönelik içsel istek duyma.	Kelchtermans (1993) Canrinus (2011) Rashed (2017) Atal ve Deryakulu (2019) Hanna vd. (2019) Hanna vd. (2020) Hong (2010)

Tablo 5

Öğretmen Kimliğinin Boyutları (devamı)

Öğretmen Kimliğinin Boyutları	İçeriği	Araştırmacı
Mesleki Adanmışlık/Bağlılık	Öğretmenliğin ve okulun amaç ve değerleriyle bağ kurma, öğretmenlik ve okul için çaba göstermeye yüksek istek duyma, meslekte ve okulda devam etme konusunda yüksek istek duyma.	Lasky (2005) Reynolds (1996) Hong (2010) Canrinus (2011) Rashed (2017) Lankveld vd. (2017) Atal ve Deryakulu (2019) Choi ve Tang (2009) Nias (1981) Tyree (1996) Hanna vd. (2020)
Öğretmen etkenliği	Öğretmenlerin mesleki yaşamlarını yönetme ve amaçları doğrultusunda eylemde bulunma becerisi	(Beijaard vd., 2004)
Değişime ayak uydurma kapasitesi	Eğitimle ilgili yapılan reformlara, program değişikliklerine uyum sağlayabilme becerisi.	Day (2018)
Eğitsel inançlar	Okulun, eğitimin, öğrenci rolü ve katılımının, kişisel ve ahlaki gelişimin önemine ilişkin inançlar.	Lasky (2005) Hong (2010) Canrinus (2011) Atal ve Deryakulu (2019)
Duygular	Araştırmacılar duygular başlığı altında öğretmenlerde tükenmişlik ve stresi ele almıştır.	Hong (2010) Ballantyne (2018) Hargreaves (1998) Zembylas (2003, 2004)
Mikropolitik faktörler	Okul yönetimi ve meslektaşlar arasındaki güç ilişkilerine ilişkin algı	Hong (2010)
Görev Algısı/Yönelimi	Mesleğini başarıyla gerçekleştirmek için yapması gereken görevlere ilişkin algı.	Kelchtermans (1993) Lamote ve Engels (2010) Hanna vd. (2020)
Takdir edilme	Öğretmenin paydaşlarından takdir edilmeye ilişkin beklentisi.	Lankveld vd. (2017)
Kariyer Planları	Öğretmenlik mesleğini sürdürmeye ya da mesleği bırakmaya yönelik kararlar.	Lankveld vd. (2017)
Duygusal İyi Oluş	Öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri ile bağlamsal faktörler arasındaki uyum sonucu oluşan pozitif duygusal durum.	Lasky (2005)
Değerler	Etik ve mesleki değerler.	Lasky (2005) Hong (2010)
Kırılganlık/Hassasiyet (Vulnerability)	Öğretmenin başarısız olma, paydaşlarıyla ilişkilerinde belirsizlik yaşama, risk alma pahasına kırılmayı/incinmeyi göze alması.	Lasky (2005)
Geleceğe İlişkin Bakış Açısı	Öğretmenlerin mesleklerinin geleceğine ilişkin beklentisi.	Kelchtermans (1993) Atal ve Deryakulu (2019)

Not: Alanyazına dayalı olarak yazar ve danışmanı tarafından hazırlanmıştır.

Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar alan yazında bilgi, öğretim deneyimi, mesleki çevre, öz-yeterlik, öz-değerlendirme, öz-imaj, özsaygı, sosyal yapı ve gelenekler, kişisel ve sosyal geçmiş, iş doyumu, motivasyon, mesleki adanmışlık, öğretmen etkenliği, değişime ayak uydurma kapasitesi, eğitsel inançlar, duygular, mikro politik faktörler, görev algısı, takdir edilme, kariyer planları, duygusal iyi oluş, değerler, kırılganlık/hassasiyet ve geleceğe ilişkin bakış açısı olarak yer almaktadır. Öğretmen kimliğinin hem tanımları hem de boyutlarına ilişkin sınıflamalar göz önünde bulundurulduğunda, alan yazında öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılmasında farklılıklar olduğu söylenebilir.

2.6. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen kimliği ve gelişimi süreklilik gösteren dinamik bir yapıdır. Gelişim sürecinde de birçok faktörden etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Tablo 6, alan yazında öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan sınıflamaları göstermektedir.

Tablo 6

Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen Kimliğine Etki Eden Faktörler		Araştırmacı
Meslekle İlgili Faktörler	Mesleki Yaşam	Day, Elliot ve Kington (2005)
	Meslek Özellikleri	Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh (2017)
	Mesleki Gelişim	Mockler (2011)
	Mesleğe İlişkin Kimlik Çelişkileri/Çatışmaları	Akkerman ve Meijer (2011)
Bireysel Faktörler	Kariyere İlişkin Kararlar	Day, Elliot ve Kington (2005)
		Olsen (2008)
	Deneyimler (Kişisel ve Mesleki) /Kişisel Geçmiş	Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000)
		Proweller ve Mitchener (2004)
		Olsen (2008)
		Durmaz (2015)
		Beauchamp ve Thomas (2009)
		Lamote ve Engels (2010)
		Mockler (2011)
		Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh (2017), Villegas, Varona ve Sanchez (2020)
Etkileşimsel/Kişiler Arası Faktörler	Geçmişteki ilham veren öğretmenler	Trent (2011)
		Travers (2000)
		Musanti (2005)
	Eğitim Geçmişi	Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh (2017)
	(Yükseköğrenim öncesi eğitim hayatı, Hizmet	Durmaz (2015)
	Öncesi Öğretmen Eğitimi Öğretmenlik	Knowles (1992)
	uygulaması, hizmet içi eğitim)	Trent (2011)
	Lisansüstü eğitim	Flores ve Day (2006)
		Lee (2013)
		Durmaz (2015)
Duyuşsal Faktörler	Öğrenci, meslektaş, yöneticiler ve veliler ile olan ilişkiler	Trent (2011)
		Beauchamp ve Thomas (2009)
		Villegas, Varona ve Sanchez (2020)
		Izadinia (2013)
Eğitim-Öğretimle İlgili Faktörler	Adanmışlık/Bağlılık	Day, Elliot ve Kington (2005)
	Motivasyon	Day, Elliot ve Kington (2005)
		Trent (2011)
	Duygular	Beauchamp ve Thomas (2009)
Eğitim-Öğretimle İlgili Faktörler	Çevre/Bağlam	Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000)
		Flores ve Day (2006)
		Olsen (2008)
		Beauchamp ve Thomas (2009)
		Engels (2010)
		Mockler (2011)
		Durmaz (2015)
		Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh (2017)
	Eğitim Politikaları ve Eğitim Reformları	Day (2002)
		Kelchtermans (2005)
Politik Çevre Faktörü	Okul kültürü	Lasky (2005)
	Öğretim Programı	Day, 2002
	Öğretim Kalitesi	Villegas, Varona ve Sanchez (2020)
		Hargreaves (2000)
		Mclaughlin ve Talbert (2001)
		Durmaz (2015)
		Day, Elliot ve Kington (2005)
	Medya	Aykaç, Yıldırım, Altınkurt ve Marsh (2017)
	(Öğretmenliğe ve eğitime ilişkin söylemler, tutumlar ve anlayışlar)	Al Bahri (2019)

Not: Alanyazına dayalı olarak yazar ve danışmanı tarafından hazırlanmıştır.

Kimliğin multidisipliner bir özellik göstermesine paralel olarak, öğretmen kimliği de psikolojik, sosyolojik ve bağlamsal faktörlerden etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen kimliğine etki eden faktörlerin araştırmacılar tarafından “öğretmen kimliğini şekillendiren faktörler, öğretmen kimliğini etkileyen etmenler” olarak ele alındığı görülmektedir. Alan yazına göre, öğretmen kimliğini etkileyen faktörler, *mesleğe ilişkin faktörler*; meslek özellikleri, mesleki yaşam, mesleki gelişim, *bireysel faktörler*; deneyimler, biyografik faktörler, ilham veren öğretmenler, kişiler arası ilişkiler; eğitim geçmişi (yükseköğrenim öncesi eğitim hayatı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması vb.) kariyere ilişkin kararlar, öğretim kalitesi, *duyuşsal faktörler*; motivasyon, adanmışlık, duygular, *eğitim-öğretime ilişkin faktörler*; bağlam, okul kültürü, eğitim politikaları, eğitim reformları ve *politik çevreyi* oluşturan medyadır. Öğretmen kimliğinin boyutları ve kimliği etkileyen faktörlere bir bütün olarak bakıldığında, boyutlar ve faktörler içerisinde ortak değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu durumun alan yazında öğretmen kimliğine ilişkin yaygın ve ortak bir çerçevenin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Psikolojik kuramlar, kimlik çalışmalarının içsel sürecine ilişkin sundukları katkılarla kimlik çalışmalarının gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Fakat sosyal bağlamların, bireysel ve toplumsal etkileşimlerin kimlik üzerindeki rolü eksik kaldığından zaman içerisinde sosyolojik ve sosyal psikolojik kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Kimlik kuramı, sembolik etkileşimcilik ve sosyal kimlik kuramı kimliğin oluşumunun toplumsal etkileşimler ve süreçler aracılığıyla inşa edildiğini ifade eder. Bu durumu kimlik kuramı sosyal roller, sembolik etkileşimcilik toplumsal etkileşimler, sosyal kimlik kuramı ise sosyal gruplar üzerinden açıklar. Öğretmen kimliğinin oluşumunda da etkileşimler önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda lisans eğitiminde mentör öğretmenler ve mentör öğretim üyeleri ile etkileşimlerinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Irani vd., 2021; Izadinia, 2018; Köse, 2023; Putten, Putten ve Jager 2023; Nguyen, 2017; Torres-Cladera et al., 2021; Zhao & Zhang, 2017). Öğretmen kimliğinin gelişiminin mesleğe başladıktan sonra da devam etmesi nedeniyle de okul bağlamındaki etkileşimlerinden etkilenmeye devam etmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Izadinia, 2013; Kayı-Aydar, 2015; Liu & Xu, 2011; Trent, 2011; Villegas, Varona ve Sanchez, 2020; Zembylas 2003). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen kimliğini etkileyen etkileşimsel/kişilerarası faktörler çalışmanın odağını oluşturmuştur. Okuldaki farklı taraflar/aktörler arasındaki ilişkiler bireylerin duygularından etkilenmektedir (Cowie, 2011; Uitto, Jokikokko ve Estola, 2015). Öğretmenler okul ortamında en çok öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile

etkileşim içerisindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul içerisindeki ilişkilerinin/etkileşimlerinin anlaşılmasında çerçeve oluşturan bağlanma kuramı ile öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinin anlaşılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

2.6.1. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etkileşimsel Faktörler: Kişiler Arası İlişkiler

2.6.1.1. Öğretmen İlişkileri ve Bağlanma Kuramı

John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından ortaya koyulan bağlanma kuramı, çocukluk dönemindeki anna/bakım veren-çocuk ilişkisine dayanmaktadır. Anne ya da bakım veren kişi ile bebek arasındaki güvene dayalı duygusal bağın gerçekleşmesi “bağlanma” olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1982). Kurama göre, ihtiyaçları tutarlı bir şekilde karşılanan bebekler bakım verenle güvenli bir bağlanma oluşturur ve kendisinin değerli, bağlanılan figürün ise güvenli olduğu şeklinde bilişsel temsiller geliştirir. Eğer bebeğin ihtiyaçlarının karşılanmasında tutarsızlık olursa ve bebek ihtiyaç duyduğu anda gerekli desteği bulamazsa kendisinin değersiz ve bağlanma figürünü ise reddeden ve güvenilmez olarak görür (Bowlby, 1973). Bağlanma kuramı, bireylerin çocukluk dönemindeki bağlanma deneyimlerinin yetişkinlik dönemindeki ilişkilerine yön verdiğini öne sürmüştür. Bowlby (1982) “beşikten mezara” sürdüğünü ifade ederek bağlanmanın yetişkinlik sürecindeki etkilerini vurgulamıştır. Yetişkin bağlanması örgütsel ilişkilerin anlaşılmasında da önemli bir yere sahiptir (Hazan ve Shaver, 1990). Eş, romantik ilişkiler ile genel olarak ilişkilere yönelik yetişkin bağlanma stilleri (güvenli, korkulu, kayıtsız, saplantılı) son yıllarda çalışanlarla ilgili araştırmalarda da ele alınmaktadır (Harms, 2011; Leiter, Day ve Price, 2015; Richards ve Schat, 2011; Scrima, Di Stefano, Guarnaccia ve Lorito 2015). Fakat mevcut çalışmanın amacı gereği bağlanma stillerinden çok örgütlerdeki kişiler arası ilişkilere odaklanılmıştır. Örgütsel araştırmalarda, lider-takipçi veya amir-ast gibi birçok örgütsel ilişkinin ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer şekilde ikili yapıda ya da grup/takım düzeyinde (örn. çalışan-meslektaş) olduğu ifade edilmiştir (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak, ve Popper, 2007; Game, 2008). Nitekim örgütler çalışanlarından işbirliği, takım çalışması ve koordinasyon gibi önemli özellikler beklemektedir (Simpson ve Rholes, 2015). Bu özelliklerin sağlanmasında kişiler arası ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Okullar da örgütsel birer yapı olarak kişiler arası ilişkilerin yoğun yaşandığı önemli kurumlardan biridir.

Öğretmenlerin okul ortamındaki kişiler arası ilişkileri öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi ilişkilerini içermektedir. Bağlanma kuramına dayalı olarak öğretmenin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinde açık iletişim, uyum, destek ve güven ilişkideki *yakınlığı*, güvensizlik, bastırılmış öfke ve uyumsuzluk ise *çatışmayı* göstermektedir (Verschueren ve Koomen, 2012).

2.6.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarında, okula ve öğrenmeye olan bağlılıklarında, okula uyumlarında ve akademik başarılarında etkili bir faktördür (Becker ve Luthar, 2002; Birch ve Ladd, 1996; Hughes, Cavell ve Jackson, 1999; Pham, Murray ve Gau 2022; Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003; Ma, Liu ve Li, 2021). Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi ya da iyi olması, çatışmanın düşük, yakınlığın yüksek düzeyde olduğu durumu ifade etmektedir (McCormick vd., 2013; White, 2013). Wentzel (2016), etkili öğretmenlerin öğrencileri ile yakın ve güvenli bir ilişki kurduğunu ve bu tür bir ilişki kalitesinin öğrencilerin duygusal iyi oluş, benlik algısı, sosyal ve akademik becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Hamre ve Pianta (2001) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenleriyle çatışmalı bir ilişkiye sahip olan öğrencilerin matematik ve dil başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips (2004) yürüttükleri çalışmada öğretmenleriyle olan ilişkilerinde çatışma yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencileri etkilediği kadar öğretmenleri de etkilemektedir. Pozitif bir öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırırken (Flores ve Day, 2006; Hirschhorn, 2009) negatif öğretmen-öğrenci ilişkisi ise öğretmenlerin stres ve tükenmişliğinin nedenlerinden birini oluşturmaktadır (Chang, 2009; Clunies-Ross vd., 2008; Spilt vd., 2011). Split, Koomen ve Thijs (2011) pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğretmenlerin yeterlik, etkililik ve etkenlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinin iş doyumu, cinsiyet, öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi becerileri (Day et al., 2006; Opdenakker ve Van Damme, 2006; Veldman vd., 2013), okul yöneticilerinin desteği ve geribildirimleri, öğretmenin okul kararlarına katılımı, meslektaşlarıyla olan etkileşimleri, kaynak/materyal desteği (Firestone ve Pennel, 1993) gibi faktörlerden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik alanyazında farklı kavramsallaştırmalar ve kuramlar bulunmaktadır. Öz-belirleme (veya öz-sistemler) teorisine göre öğrenciler kendisinin ve çevresindeki kişilerin pekiştirilen davranışlarını içselleştirirler ve bu davranışları gerçekleştirmeye yönelik eylemde bulunurlar. Benzer şekilde, başarının ve öğrenmenin takdir gördüğünü fark eden öğrencilerin, öğrenmeye ve başarmaya yönelik aktivitelere katılma eğilimleri de artar (Connell, 1990). Öğrencilerin özerklik, bağlılık ve yeterlik ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılandığında da öğrenciler öğrenmeye daha çok eğilimli olmakta, motivasyonları artmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmenlerden öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamaları beklenmektedir. Öğrenci ihtiyaçları karşılandığında ve öğretmenler de bu ihtiyaçları karşılamaya adanmış olduklarında pozitif bir öğretmen-öğrenci ilişkisi gerçekleşmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik bir başka bakış açısı sosyo-kültürel teoridir. Sosyo-kültürel teoriye göre öğretmen-öğrenci ilişkisinde sınıf ve okul bağlamı önemlidir. Sosyokültürel teori sadece tekil bireyler arasındaki etkileşimleri değil sınıfları, okulları, yerel ve toplumsal normların şekillendirdiği kültürü bütüncül olarak ele almaktadır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini kavramsallaştıran kuramlardan bir diğeri olan bağlanma kuramında, anne-çocuk ilişkisinden (Bowlby, 1982) yola çıkılarak öğretmenleriyle pozitif ilişkiler içerisinde bulunan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin merak ve katılımlarının artabileceği öne sürülmüştür (Carmona-Halty vd., 2019). Ayrıca, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilere umut, dayanıklılık, yeterlik ve iyimserlik gibi bazı psikolojik duygu durumlarını sağladığı bilinmektedir (Harwardt-Heinecke ve Ahnert, 2013). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği öğrenci gözünden ve öğretmen gözünden olmak üzere iki farklı şekilde belirlenmeye çalışılmıştır (Pianta, 2001; Koomen ve Jellesma, 2015; Vervoort vd., 2015). Literatürde sıklıkla yararlanılan ve bağlanma kuramına dayalı olarak Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği, yakınlık, çatışma ve bağımlılık boyutlarından oluşmaktadır. Yakınlık öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin yakın, iletişimin açık olduğunu, çatışma öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide uyumsuzluğu ve sürtüşmenin olduğunu, bağlılık ise öğrencinin öğretmene olan bağımlı halini ifade etmektedir. Jowett, Warburton, Beaumont ve Felton (2022) çalışmalarında antrenör-sporcu ilişkisi ölçeğini (Jowett ve Ntoumanis, 2004) öğretmen-öğrenci ilişkisine uyarlayarak adanmışlık, yakınlık ve tamamlayıcılık boyutlarından oluşan öğretmen-öğrenci ilişki kalitesi ölçeği geliştirmiş ve öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin öğrenci kazanımları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Celep ve Erdoğan (2002) ortaöğretim öğretmenleri ve

öğrencilerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları üzerine yürüttükleri çalışmada sınıf içerisindeki ilişkilerine yönelik bir ölçek geliştirmiş, öğretmen ve öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi algılarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen algılarına göre iyi, öğrenci algılarına göre orta düzeyde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi bulunmuştur.

Varghese vd. (2005) öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğretmen kimliği ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Pillen, Den Brok, ve Beijaard (2013) öğretmenlerin yaşadığı kimlik gerilimlerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle olan etkileşimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen kimliğini kişisel, mesleki ve sosyal kimlik olarak ele alan Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu (2007), kimliğin aile, öğrenciler ve okul yönetimi ile olan ilişkiler tarafından etkilendiğini belirtmiştir.

2.6.1.3. Öğretmen-Veli İlişkisi

Öğretmenlerin öğrenci velileri ile olan ilişkisi, temel profesyonel ilişkilerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda, okul ve ev bağlamlarının öğrencilerin gelişim süreçlerine olan etkisinin incelenmesinde öğretmen-veli ilişkisi önemli bir rol oynamaktadır (Serpell ve Mashburn, 2012; Vickers ve Minke, 1995). Ebeveyn-öğretmen ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ev-okul işbirliği/etkileşimi/iletişimi ve aile katılımı konularının içerisinde (Comer ve Haynes, 1991; Driessen, Smit, ve Slegers, 2005; Jeynes, 2010; Hirsto; 2010; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel ve Green, 2004) yer aldığı görülmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin eğitimin paydaşlarından birini oluşturan öğrenci velileri ile olan birebir ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır (Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Lundqvista, Rinneb ve Yıldırım, 2024; Uitto, Jokikokko, Lassila, Kelchtermans ve Estola, 2020).

Artan ebeveyn katılımı, öğrencilerin okula düzenli devam etmesi, akademik performans, ödev yapma ile yakından ilişkilidir (Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006; Fishel ve Ramirez, 2005; Guli, 2005; Henderson ve Mapp, 2002). Ebeveyn katılımının önemli bileşenlerinden biri de öğretmen-veli ilişkisidir. Minke, Sheridan, Kim, Ryoo ve Koziol (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre, ebeveyn ve öğretmenlerin ilişki kalitesi algıları arasındaki benzerliğin öğrencilerin okula uyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen-veli ilişkisi öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yeterlikleri (Dawson ve Wymbs, 2016; Deng, Zhou, Nie, Jin, Yang ve Fang, 2017; Rimm-Kaufman

vd., 2003; Serpell ve Mashburn, 2012; Thijs ve Eilbracht, 2012) akademik başarıları (Choi, Chang, Kim ve Reio, 2015; Christenson, 2004; Ice ve Hoover-Dempsey, 2011) ve ruh sağlıkları (Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007; Wang ve Sheikh-Khalil, 2014) açısından oldukça önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalara göre pozitif öğretmen-veli ilişkisi öğrencilerin ödev performansları (Mautone vd., 2014) ve öğrenci davranışları (Serpell ve Mashburn, 2012) üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Ayrıca çalışmalar öğretmen ve veliler arasındaki ilişkinin öğretmenin öğrenciler ile ilişkisi (Hughes ve Kwok, 2007; Serpell ve Mashburn, 2012; Jeon, McCartney, Richard, Johnson ve Kwon, 2020; Mautone, vd., 2015; Serpell ve Mashburn, 2012) ve öğretmen öz yeterliği (Chung, Marvin ve Churchill, 2005) üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Velilerin öğretmenler ile olan iletişimleri telefon görüşmeleri, veli toplantıları ve ev ziyaretleri gibi farklı şekillerde yürütülmektedir (Çelenk, 2003). Öğrencilerin akademik başarıları, öğrenci davranışları, velilerin rol ve sorumlulukları ve ders araç gereçleri veli-öğretmen görüşmelerinin temel konularını oluşturmaktadır (Nazlı, 2020). Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin kurulabilmesi için güvene dayalı, açık bir ilişki kurulması şarttır. Çocuğa karşı olan ilginin, öğretmenin yaklaşımının ve okulun açık iletişiminin, ebeveynler ve öğretmenler arasında bağlılık ve güven oluşturmaya yardımcı olduğu bilinmektedir (Lasky ve Karge, 2011; Wellner, 2012). Fakat zaman zaman öğretmenler ve veliler arasında çatışmaların yaşanması da mümkündür. Özkan, Çelik ve Boyacı (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin en çok okul yönetimi ve veliler ile çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan çatışmalar ve veli olumsuz tutum ve davranışları ise, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Gölezlioğlu, 2023; Nazlı, 2020; Kaya, 2022).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen-veli ilişkisi algısını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Nitekim, Dawson ve Wymbs (2016) çalışmalarında veli-öğretmen ilişkisini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlılığından bahsetmiş, katılım ve iletişim boyutlarından oluşan Vickers ve Minke (1995) tarafından geliştirilen Öğretmen-Veli İlişki Ölçeğinin psikometrik özelliklerini test etmeyi ve aynı zamanda öğrenci davranışı, akademik performans ve öğretmen-öğrenci iletişimi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerle ilişkilerinde katılım algıları yüksek olan öğretmenlerin öğrencileriyle daha yakın ilişki kurduğunu, daha az çatışma yaşadığını ve öğrencilerinin daha yüksek yeterlik gösterdiğini belirttiği görülmüştür.

Chung, Marvin ve Churchill (2005), okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileriyle olan ilişkilerinde öğretmen öz yeterliği ve veli-öğretmen ilişkisinin etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Elicker, Nappe ve Nappe (1997) tarafından geliştirilen ebeveyn-bakıcı ilişkisi ölçeğini veli-öğretmen ilişkisine uyarlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterlik algılarının öğrenci-öğretmen ve veli-öğretmen ilişkisi algılarında etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Koç (2018) velilerin görüşlerine göre veli-öğretmen ilişkisine yönelik algılarını belirlediği çalışmasında “öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı” ve “velinin öğretmene pozitif yaklaşımı” boyutlarından oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Çalışma sonucunda velilerin deneyimli öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik algılarının mesleğinin başındaki ve emekliliği yaklaşmış olan öğretmenlerle olan ilişkilerine yönelik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.6.1.4. Öğretmen-Meslektaş İlişkisi

Kelchtermans (2006) meslektaşlık kavramını, "bir okulda personel arasındaki ilişkilerin kalitesi" olarak tanımlamakta ve benzer yetkinliklere sahip meslektaşlar arasındaki karşılıklılık, uyum ve iç kontrol mekanizmalarına atıfta bulunmaktadır (Svensson, 2010). Hargreaves (2001) tarafından yapılan anlatı araştırmasında, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik anlatılarında kişisel destek ve sosyal kabul, takdir ve onay, iş birliği, çatışma, güven ve ihanet temalarından söz ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin pozitif ve yakın olması öğretmenlerin mesleki gelişimini, iş doyumlarını ve mesleğe adanmışlıklarını artırırken (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007; Rhodes, Hollinshead ve Nevill, 2007; Shah, 2012) öğretmenlerin yıpranma ve tükenmişlik duygularını önlemektedir (Heider, 2005). Löfgren ve Karlsson'ın (2016) yürüttükleri anlatı araştırmasında, öğretmenler arasındaki meslektaşlık ilişkilerinde deneyimlenen duyguların, öğretmenlerin çalışma kalitesini hem güçlendiren hem de zayıflatan bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, öğretmenler arasındaki meslektaş ilişkilerinin eksikliğinin (dedikodu yapılması ve öğretmenlerin materyal ve fikirlerini paylaşma konusunda isteksiz olmaları vb.) mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkisinde zaman zaman çatışmalar da yaşanabilmektedir. Okullarda yaşanan çatışmalar “kişilik, görüş farklılıkları, kısıtlamalar, yönetici ve iletişim eksikliği, okulların büyük ve kalabalık olması, güç mücadeleleri,

Çalışanlar arasındaki adaletsiz iş bölümü, bürokrasi ve evrak işlerinin fazlalığı” gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir (Aydın, 2018; Akgöz ve Cemaloğlu, 2020; Sucuoğlu, 2015). Dolayısıyla, ğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde sıcaklık, yakınlık ve açık iletişim olabileceği gibi güvensizlik, öfke ve çatışma da mümkündür. Öğretmenler arasında yaşanabilen bu tür durumlar öğretmenlerin mesleki kimliklerini de etkileyebilmektedir. Girgin ve şahin (2019) sınıf ğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ve etkileyen faktörler üzerine yürüttükleri çalışmada, meslektaşlarla olan ilişkilerin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beauchamp ve Thomas (2009) benzer şekilde ğretmen kimliğinin okul çevresi ve ğrenci profilinin yanında meslektaşlar ve okul yöneticileri ile olan ilişkilerinden de etkilendiğini ifade etmektedir.

2.6.1.5. Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi

Okul yöneticileri, okulda destekleyici ortamları inşa ederek güvenli ve açık bir iklim yaratmada önemli bir konuma sahiptir. Ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş paydaşlardan oluşan eğitim örgütlerinde, okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile olan etkileşimleri örgüt ikliminin önemli bileşenlerinden de birini oluşurmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Nitekim alışmalar olumlu okul ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesinin okul yönetimine bağlı olduğunu göstermektedir (Bryk vd., 2010; Bryk ve Schneider, 2002; etinkaya ve Koşar, 2022). Olumlu etkileşim sonucu okullardaki işbirliği, güven ortamı ve açık iletişim, paydaşlar arasında yüksek düzeyde memnuniyet, uyum ve bağlılık oluşurmaktadır (Hoy vd., 2002; Hoy ve Henderson, 1983; Leithwood ve Jantzi, 1990; Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010; Ogawa ve Bossert, 1995; Rosenholtz, 1985; Stephenson ve Bauer, 2010).

Örgüt alışanları olarak okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki, aşağıdan yukarıya veya yukarıdan aşağıya dikey iletişimler sonucu oluşmaktadır. Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişimi ifade eden yukarıdan aşağıya dikey iletişim, yöneticilerden yönetilenlere doğru bilgi ve destek sunulmasını, aşağıdan yukarıya olan dikey iletişim ise çalışanların yöneticilerle görüşleri, taleplerini, nerileri ve çalışmaları ile ilgili bilgileri paylaşmasını içermektedir. Bu iletişim süreçleri sonucunda oluşan pozitif ğretmen-okul yönetimi ilişkileri sıcak ve açık iletişim, kendini açma ve güveni temsil ederken negatif ilişkiler ise güvensizlik, öfke ve şüphe kaynaklı çatışmaları ifade etmektedir (Zee, Roorda ve Hanna,

2023). Öğretmen-okul yönetimi ilişkisinde yakınlık, işbirlikçi ve olumlu bir çalışma ortamı (Price, 2012), artan öğretmen performansı (Özel, Kaya, Ekinci ve Yılmaz, 2023) sağlarken çatışmalar ise okul iklimini ve genel çalışan performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Brief ve Weiss, 2002).

Öğretmen ve okul yönetimi ilişkilerini eğitim yönetimi çalışmalarında lider-üye etkileşimi kuramı çerçevesinde inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Cerit, 2012; Flores, Fowler ve Posthuma, 2020; Klein ve Zwilling, 2022; Öztürk ve Şahin, 2017; Sivik, 2018; Vermeulen, Kreijns ve Evers, 2022). Lider-üye etkileşim kuramı, lider olarak yöneticiler ve üye olarak öğretmenler arasında kaynakların değiş tokuş/takas edilme durumuna göre niteliği belirlenen ikili çalışma ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar yüksek etkileşimin öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ve öğretmenlerin birbirleri arasındaki güveni, örgütsel vatandaşlık duygusunu güçlendirirken (Musah vd., 2018; Ng, 2017) düşük etkileşimli ilişkilerin kayıtsızlık ve mesafe yarattığını göstermiştir (Da ve Liang, 2004; Ng, 2017). Fakat okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkinin kişisel ve duygusal yönlerini içeren çalışmalar sınırlıdır. Zee, Roorda ve Hanna (2023) çalışmalarında müdürler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin düzeyini bağlanma kuramına dayalı olarak belirleyebilmek amacıyla müdür-öğretmen ilişkisi ölçeği geliştirmiş, çalışma sonucunda yüksek deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere göre daha az yakınlık ve daha fazla çatışma yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmen kimliği ile ilişkili çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, kimliğin yapısının karmaşık olduğu ve etkileyen faktörlerin çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür. Kimlik gelişimine yönelik kuramlar öğretmen kimliğinin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir ve öğretmen kimliğine ilişkin birbirinden farklı fakat tamamlayıcı yönlerinin bulunduğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere ilişkin kuramsal modelin oluşturulmasında öncelikle kimliğe ve kimlik oluşumuna ilişkin kuramsal bakış açısı ile kimliğin araştırılmasında izlenen araştırma paradigmaları ve yöntemi belirleyici rol oynamıştır. Kimliğe postmodern bakış açısı ile yaklaşmak, bir diğer ifade ile sürekli değişim içerisinde olduğunu, sosyal çevre ile şekillendiğini ve çok boyutlu olduğunu kabul etmek öğretmen kimliği için cevaplanması gereken belirli soruları meydana getirmektedir. Öğretmen kimliği süresiz ve değişken bir yapıda ise bir öğretmenin kendisini dün ve bugün benzer şekilde tanımlaması mümkün müdür? Ya da çevresindeki insanların “Büşra öğretmen” hakkındaki tanımlamaları dün ve bugün benzer olabilir mi? Postmodernist

bakış açısından kimliğin bir başka özelliği de çok boyutlu olması ve alt kimliklerden oluşmasıdır. Fakat öğretmen kimliği de çok boyutlu ve alt kimliklerden oluşuyorsa (Alsup, 2006; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğ., 2004; Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, 2007) öğretmenler bu alt kimlikler arasındaki birliği ve kimlik bütünlüğünü nasıl sağlamaktadırlar? Son olarak, öğretmen kimliğinin yalnızca sosyal çevreden etkilendiğini kabul etmek, öğretmenlerin içsel kimlik oluşumunu ve içsel ben-durumlarını (evlat olmak, doktora öğrencisi olmak vb.) göz ardı etmektir.

Dolayısıyla, kimliğe yalnızca postmodernist bir bakış açısıyla yaklaşmak kavramın bütünlüğünü ve belirli düzeyde sabit olan yapısını bir kenara bırakmak olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, kimliğin hem değişimini hem de bütünlüğünü ve tutarlılığını bir arada ele alabilmek için, kimliğin sürekliliği ve süreksizliği, çok boyutluluğu ve bütünlüğü, bireysel ve sosyal yönünü kabul etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, Hermans'ın (2001) diyalojik benlik kuramını temel alan Akkerman ve Meijer'in (2011) öğretmen kimliğine diyalojik yaklaşımı çalışmanın kuramsal temellerinden birini oluşturmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada kimlik, geçmiş deneyimlerin ve şu anki koşulların etkisiyle oluşan, çok boyutlu ama aynı zamanda bütün, sosyal ve aynı zamanda bireysel, sürekli ve aynı zamanda da süreksiz bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Böylece, kimliğin nitel ve nicel paradigmaların bir arada kullanılarak incelenmesi kuramsal açıdan da mümkün görünmektedir.

Kimlik anlayışının geleneksel dönemden postmodernizme doğru değişmesi, öğretmen kimliğinde de paralel bir değişim sürecine neden olmuştur. Dolayısıyla öğretmen kimliği sabit ve içsel bir özellik olarak değil, değişken, dışsal faktörlerden etkilenen ve gelişmeye devam eden bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılmasında kimlik kuramından yararlanılmıştır.

Öğretmen kimliğine ve gelişimine ilişkin kimlik kuramı ve sosyal kimlik kuramı başta olmak üzere ortaya konulan modernist ve postmodernist kuramlarda, öğretmenin kimliğinin çevresiyle etkileşim içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Bireyi toplumdan ve dolayısıyla sosyal etkilerinden bağımsız düşünmek kimliğin yalnızca içsel süreçlerle oluştuğunu kabul etmektir. Fakat öğretmen kimliğinin sosyal yönü, mesleğin özü ve bulunduğu bağlam itibarıyla yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim Akkerman ve Meijer (2011) diyalojik yaklaşımda Bakhtin'in diyalojisine dayanarak bireylerin etkileşimlerinde özellikle söylemler (discourses) aracılığıyla kimliklerinin “çok-boyutlu” yönünün oluştuğunu ifade

etmektedir. Bu çok boyutluluğu “ben-durumları” olarak açıklayan Akkerman ve Meijer (2011), bireyin “anne olarak ben, çalışan olarak ben” durumlarını içsel, “öğrencim, meslektaşım, yöneticim” gibi çevresindeki etkileşim içerisinde olduğu kişilere ilişkin konumu da “dışsal ben-durumları” olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla, kimlik oluşumunu yalnızca içsel bir süreç olarak değil, ilişkisel bir olgu olarak görmektedir.

Benzer şekilde, Mead’ın sembolik etkileşimcilik kuramına göre bireylerin kişiler, kurumlar, fikirler vb. gibi faktörler ile içerisinde oldukları sosyal etkileşime yükledikleri anlamlar bireyin kimliğini şekillendirmektedir. Öğretmen kimliği de kişisel ve mesleki çevresiyle kurdukları sosyal etkileşimler, karşılaştıkları eylemler ve bunları anlamlandırma yoluyla oluşumunu sürdürmektedir.

Wenger’ın uygulama toplulukları olarak ifade ettiği sosyal öğrenme kuramında, belirli bir alanda, konuda ortak bir amaç için bir araya gelen bireyler etkileşim içerisinde öğrenirler ve kimlikleri de bu yönde oluşur. Bireyin ilgili gruba olan aidiyeti ve katılımı (kimlikleşme) ya da grubu reddetmesi ve katılmaması (kimliksizleşme) onun deneyimler yoluyla sürekli bir oluşum ve değişim içerisinde olmasını sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrencilerin ebeveynleri ve okul yöneticileri ile olan ilişkilerinin öğretmen kimliklerinin oluşumunda belirleyici olduğu görülmektedir (Al-Khatib, 2013; Atik, 2022; Farrel, 2012; McNally, Blake, Corbin, ve Gray, 2008; Rodgers ve Scott, 2008; Salinas ve Ayala, 2018; Seifert, 2019). Sonuç olarak, araştırmanın tasarlanmasında ve yürütülmesinde kuramsal açıdan eklektik bir yaklaşım izlendiğini söylemek mümkündür.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen kimliği ile ilgili yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Sunulan araştırmalar Web of Science, Proquest, Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim ve Google Scholar veri tabanlarında Tablo 7’de sunulan arama terimleri kullanılarak yürütülen tarama sonucunda ulaşılan makale ve tez çalışmalarıdır.

Tablo 7

Çalışmaların Taranmasında Kullanılan Arama Terimleri

Arama Terimleri
“Teacher identity”
Professional teacher identity
Teacher identities
Teacher Professional identity
Teachers’ Identity
Boolean Logic: Teacher AND Identity
Boolean Logic: Professional AND Identity
Mesleki Kimlik
Öğretmen Kimliği

İlgili veri tabanlarında Tablo 7’de belirtilen dokuz farklı arama terimi kullanılarak Türkçe ve İngilizce dilinde yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği ile doğrudan ilgili olan çalışmaları belirleyebilmek amacıyla Tablo 8’de bulunan dahil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılmıştır.

Tablo 8

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Dahil Etme Kriterleri	2000-2024 yılları arasında yürütülen çalışmalar Türkçe ve İngilizce dilindeki çalışmalar Açık erişimli makaleler SSCI, SCI-Expanded, ESCI ve AHCI indekslerinde taranan dergilerde yayınlanan makaleler
Hariç Tutma Kriterleri	Eğitim alanı dışındaki çalışmalar Farklı mesleklerin ve öğretmen eğitimcilerinin kimliklerini inceleyen çalışmalar Kitaplar, kitap bölümleri, kongre kitaplarında yer alan çalışmalar, editoryal yazılar Öğretmenlerin etnik kimliği, cinsiyet kimliği vb. konuları ile ilişkili çalışmalar

2000-2024 yılları arasında öğretmen ve öğretmen adayları kimliği üzerine yürütülmüş İngilizce ve Türkçe dilindeki açık erişimli olan makaleler dahil edilmiş, veri tabanlarındaki Eğitim & Eğitim Araştırmaları alanı dışındaki çalışmalar ile kitaplar, kitap bölümleri, kongre kitapları, editoryal yazılar ve kitap eleştirileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.

2.7.1. Öğretmen Kimliği Üzerine Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalara, Web of Science, Proquest ve Google Scholar veri tabanlarından erişilmiştir. Araştırmalar amaç, yöntem,

örneklem/çalışma grubu, veri toplama tekniği ve önemli sonuçları açısından incelenmiş, Tablo 9’da sunulmuştur.



Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Beijaard, Verloop ve Vermunt	2000	Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kimliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nicel	80 ortaokul öğretmeni	Anket	Öğretmenler kendilerini konu alanı uzmanı, didaktik uzman ve pedagojik uzman boyutlarının bir birleşimi olarak algılamaktadır.
Sachs	2001	Makale Avustralya'da hükümet politikasında ve eğitimin yeniden yapılandırılmasında önemli değişikliklerin yapıldığı bir ortamda, öğretmenlerin profesyonel kimliğine odaklanmaktadır.	Derleme	-	-	Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin profesyonel kimliğini şekillendiren demokratik ve yönetsel profesyonellik olmak üzere iki söylem belirlenmiştir. Ayrıca reform sürecinde girişimci ve aktivist öğretmen olmak üzere iki kimlik türünün ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.
Beijaard, Meijer ve Verloop	2004	Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaları incelemek ve çalışmalardaki problemleri ele almak	Sistematiik derleme	Öğretmen kimliği üzerine yapılan 22 çalışma	-	-Öğretmen kimliği oluşumu devam eden bir süreçtir. -Mesleki kimlik hem kişisel hem bağlamsaldır. -Öğretmen kimliği alt kimliklerden oluşur. -Etkenlik öğretmen kimliğinin bir parçasıdır.
Korthagen	2004	Öğretmen eğitimi programlarını düzenlemek ve öğretmen eğitimcilerinin sorumluluklarını belirleyebilmek amacıyla “iyi öğretmenin” özellikleri nelerdir ve iyi öğretmen yetiştirmek için neler yapılmalıdır sorularına yanıt aramayı amaçlamaktadır.	Derleme	-	-	En dıştan en içe, çevre, davranış, yeterlikler, inançlar, kimlik ve misyon katmanlarından oluşan “soğan modelini” önermiş ve iyi öğretmen ve öğretmen kimliği bağlamında tartışmışlardır.
Schwartz, Lederman ve Crawford	2004	Fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen araştırması kursunda bilimsel sorgulama faaliyetlerine katılarak bilimin doğası kavramlarını geliştirme durumlarını incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	13 ortaokul fen bilgisi öğretmen adayı	Açık uçlu sorulardan oluşan anket, yarı yapılandırılmış görüşme	Sonuçlar, öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin bilgilerinde önemli gelişmeler gösterdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik gelişmelerinde üç faktörün önemli olduğu belirlenmiştir: (1) yansıtma, (2) bağlam ve (3) perspektif. Ayrıca yansıtıcı günlük yazımı ve seminerlerin, öğretmen adaylarının görüşleri ve kimlikleri üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry	2004	Çalışmanın amacı, öğretmen adayı olan Sharon'un, üniversitesinde ve öğretmenlik uygulamasında iyi bir eğitim için beklentileri sağlayan farklı öğretim anlayışlarını nasıl müzakere ettiğini ve öğretmenlik ve farklı inanç sistemlerini uzlaştırma çabasının öğretmen kimliğini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.	Nitel	1 öğretmen adayı	Görüşme, gözlem, saha notları, öğrenci planları	Araştırma sonucunda, öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında gerilimler yaşadığı, mentor öğretmenin adaya yeterli deneme fırsatı sunmak yerine kendisine benzer bir yaklaşım sergilemesini beklediği saptanmıştır.
Kelchtermans	2005	Öğretmenlerle anlatı-biyografik çalışmasına dayanarak öğretmen kimliği, duygular ve öğretmen kırılmasını ele almayı amaçlamaktadır.	Derleme	-	-	Öğretmen kimliği, mesleki bağlam (yaş, nesil, biyografi), yapısal ve kültürel çalışma koşulları ile mikro politik unsur olarak ele alınan öğretmenin mesleki çevresi ile iletişimden etkilenir.
Lasky	2005	Okul reformu sürecinde ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kimliği, etkenlik ve mesleki kırılma durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır.	Karma	59 ortaokul öğretmeni	Anket ve görüşme	Politik ve sosyal bağlam öğretmenlerin kimlik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yapılan reform sürecinde öğretmenlerin etkenliğinin kısıtlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
Akkerman ve Meijer	2006	Öğretmen kimliğinin diyalojik kurama göre nasıl kavramsallaştırılabileceğini tartışmayı amaçlamaktadır.	Derleme	-	-	Öğretmen kimliğinin hem kişisel hem sosyal hem sürekli hem süreksiz hem parçalı hem bütün olabileceğini diyalojik kuram çerçevesinde tartışmışlardır.
Day, Kington, Stobart ve Sammons	2006	Literatürdeki çalışmaları bir araya getirerek öğretmen kimliğini tartışmayı amaçlamıştır.	Derleme	-	-	Öğretmen kimliğini sabit, değişmez, bütün ya da değişken ve parçalı olarak keskin bir şekilde tanımlayanların aksine öğretmen kimliğinin yaşam, kariyer ve durumsal faktöre göre farklı zamanlarda ve farklı şekillerde az ya da çok sabit ve az ya da çok parçalanmış olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Flores ve Day	2006	Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin nasıl şekillendiğini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	Fizik, Kimya, Dil, Matematik, Biyoloji ve Beden Eğitimi branşlarından toplam 14 öğretmen	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Öğretmen kimliği, kişisel geçmiş, öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulamaları, okul kültürü ve liderlikten etkilenmektedir.
Gu ve Day	2007	Çalışmanın amacı, yılmazlığın öğretmen etkililiğindeki ve kimliğindeki rolünü incelemektir.	Nitel	Erken, orta ve ileri kariyer dönemlerinde olan 3 öğretmen	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerin kariyerleri boyunca iş ve yaşam arasındaki etkileşimleri yönetmelerinde ve kimlik gelişimlerinde yılmazlığın önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Luehmann	2007	Kimlik gelişimini temel alarak öğretmen eğitimi programlarının neden reform odaklı öğretmen yetiştiremediğini tartışmayı amaçlamıştır.	Derleme	-	-	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin reform yanlısı fen bilgisi öğretmenleri olarak kimliklerini denemeleri ve geliştirmeleri için güvenli yerler ve sağlam yollar yaratma ve kendisi ve başkaları tarafından tanınma fırsatları sunma ihtiyacının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.
O'Connor	2008	Çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimliklerini ve duygusal deneyimlerini incelemektir.	Nitel	Ortaokul kademesinde görev yapan 2 İngilizce 1 tarih öğretmeni	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerin görevlerinde sergiledikleri davranışlarının profesyonel, performansa dayalı ve felsefi boyutlarının olduğu, öğretmen kimliklerinin de felsefi ve aksiyolojik boyutları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Hong	2010	Çalışmanın amacı, meslekten ayrılma kararlarıyla ilişkili olarak hizmet öncesi ve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarını araştırmaktır.	Karma	84 öğretmen aday ve mesleğe yeni başlamış öğretmen	Anket ve görüşme	Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim konusunda deneyimsiz ve idealist algılara sahip olma eğiliminde oldukları ve okulu bırakan öğretmenlerin en çok duygusal tükenmişliği sergilediği görülmüştür.
Lamote ve Engels	2010	Öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	İki farklı üniversitede öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri	Anket	Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının birinci sınıfta görev yönelimi algılarında öğrenci merkezlilik boyutu yönünde değiştiği, öğretmenlik uygulamasından sonra konu alanına daha az odaklandıkları ve öz yeterlik algılarının düştüğü, mesleki tecrübesi olanların ise olmayanlara göre öğrenme ve öğretmeye daha gerçekçi baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Mockler	2011	Öğretmen kimliğini kavramsallaştırmak üzere bir model önerisi sunmayı amaçlamaktadır.	Derleme	-	-	Çerçevenin merkezinde sürekli, dinamik ve değişken bir mesleki kimlik anlayışı yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimlikleri, hayatlarının kişisel, mesleki ve politik boyutlarından etkilenmektedir.
Pillen, den Brok ve Beijaard	2013	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilikten öğretmenliğe geçişte yaşadıkları gerilimleri belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	373 öğretmen	Anket	Küme analizi sonucunda, çevresindeki önemli kişilerle (görüşleriyle) mücadele eden öğretmenler, öğrencilerle ilgili gerilim yaşayan öğretmenler, sorumlulukla ilgili gerilim yaşayan öğretmenler, orta derecede gergin öğretmenler, gerilimsiz öğretmenler ve sorunlu öğretmenler olmak üzere altı farklı profil elde etmişlerdir.
Buchanan	2015	Sınıf öğretmenlerinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim reformu bağlamında kimliklerini nasıl inşa ettiklerini sosyal kimlik kuramı bağlamında ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.	Nitel	9 sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonuçları öğretmen kimliğinin yapılan reformlardan ve izlenen politikalardan etkilendiğini, kimlikleri ile reformların çatıştığı noktalarda öğretmenlerin direnç gösterebildiğini ve işten ayrılmalar yaşanabildiğini göstermiştir.
Sun	2017	Amerika Birleşik Devletleri'nde matematik öğretiminde yapılan reformlar sürecinde matematik öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ve deneyimleri arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	2 mesleğe yeni başlamış matematik öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, anket	Araştırma sonucunda matematik öğretmen kimliğinin mesleki öğrenme topluluklarına katılım ve mesleki gelişimlerinde, yaşadıkları çatışmaları müzakere etmede önemli bir rol oynadığı, aynı zamanda bu topluluklarda diğer öğretmenler tarafından nasıl konumlandırıldıklarını etkilediği belirlenmiştir.
Prabjandee	2019	Öğretmenlik uygulamasında İngilizce öğretmen adayının kimliklerini nasıl oluşturduklarını incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	2 İngilizce öğretmen adayı	Yarı- yapılandırılmış görüşme ve gözlem	Öğretmenlik uygulaması, öğretmen kimliğinin gelişimine üç şekilde katkıda bulunmuştur: (1) uygulamaya verilen duygusal tepkiler kimliği şekillendirmiştir, (2) uygulama kimliği şekillendirmiştir ve (3) öğretmen olmanın hatırlatıcısı olarak sembolik varlık kimliği şekillendirmiştir.
Liu	2019	Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin bileşenlerini belirlemeyi ve geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır.	Karma	Nitel: 19 Nicel 552	Görüşme ve ölçek	Öz tanımlama, öğretim amaçları, mesleki sorumluluklar temaları oluşturulmuş ve aynı boyutları içeren beden eğitimi ve spor öğretmen adayları için geçerli ve güvenilir bir öğretmen kimliği ölçeği geliştirilmiştir.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Djoudir	2019	Cezayir’de mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	14 İngilizce öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliğinin hayal edilen, uygulanan ve gelecekleri kimlikleri arasındaki uzlaşmalar sonucunda oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kimlik gelişiminde ailelerinin, toplumun, önceki öğretmenlerinin, kişisel deneyimlerinin, okul yönetimi ve meslektaş desteğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Wise	2020	Araştırma Ortak Çekirdek reformu sürecinde deneyimli öğretmenlerin kimliklerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	3 ortaokul öğretmeni	Anlatı	Çalışma deneyimli öğretmenlerin kimliklerini program yazma, sosyal adalet çalışmaları ve benlik uzantıları aracılığıyla gördüklerini ortaya koymuştur. Çalışma bulgularına göre, ortak çekirdek reformunun getirdiği güç dinamikleri ve kısıtlamalar öğretmen kimliği ile çatışarak etkisizlik hissine, rollerin değişmesine ve lidere güvensizliğe yol açmıştır.
Eunjung	2020	Çalışmanın amacı iki dilli (bilingual) öğretmenlerin kimliklerini nasıl geliştirdiğini söylemler yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.	Nitel	5 yabancı dil öğretmeni	Anlatı	Araştırma sonucunda öğretmenlerin göçmen kimliği, öğretmen kimliği, kültürleme kimliği ve dil öğrenen kimliği gibi çoklu benlikler taşıdığı, kimliklerinin makro ve mikro bağlamda kültür, eğitim programları, eğitim politikaları ve öğrenme deneyimleri gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
Arroyo	2020	Çalışmanın amacı, personel sıkıntısı olan okullarda mesleğini sürdüren öğretmenlerin devam etmelerindeki etkenleri ve mesleki kimliklerinin bu karara nasıl katkıda bulunduğunu araştırmaktır.	Nitel	7 ortaokul öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerin kimlik bileşenleri olarak olumlu algı, olumsuz algı, duygular, benlik imajı ve bağlılık boyutları elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin personel sıkıntısı yaşanan okullarda görev yapmaya devam etme nedenleri öğretmen desteği, tanınma, ilişkiler, azim ve bağlılık olarak belirlenmiştir.
Bleasdale	2022	Araştırmada Wenger’ın Uygulama Toplulukları kuramı temel alınarak Temel Öğretmenlik Eğitimi sırasında öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel	8 öğretmen adayı	Anlatılar	Öğretmen adaylarının kimliklerini koruma ihtiyaçlarından uygulama topluluklarına uyum sağlamaya doğru bir geçiş yaşadıkları, bu geçiş sırasında da mentorlerinin ve öğretim üyelerinin kimlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Pinto-Dror ve Shoshana	2022	Araştırma İsrail'deki seçkin liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin özelliklerini ve öğretmen kimliklerinin seçkin liselerin avantajlı durumu açısından nasıl bir rol oynadığını belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	20 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğretmenler arasında paylaşılan habitus, seçilmişlik duygusu ve iyi bir geleceğin inşa edilmesi olmak üzere üç özelliğin öğretmenlerin kimlik inşasında önemli rol oynadığı görülmüştür.
Hanna, Oostdam, Severiens,	2022	Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile kimlik gerilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.	Nicel	201 sınıf öğretmeni adayı	Ölçek	Araştırmanın sonucunda kimlik dokuz kimlik geriliminden beşinin öğretmen kimliği ile kişilerarası düzeyde ilişkili olduğunu, birey içi düzeyde ise ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.
Ramakrishna ve Singh	2022	Çalışma pandemi sürecinde Delhi'de görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ve öğretmen kimliklerinin nasıl şekillendiğini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	20 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Pandemi dönemindeki fiziksel sınıf ve yüzyüze etkileşimin olmaması öğretmenlerin kimliklerini etkilemiştir. Ayrıca çalışma sonucunda kimliğin öğretmenlerin motivasyonlarını, bağlılığını, iş doyumlarını ve öz imajlarını etkilediğini ve bunların da dayanıklılığını etkilediğini belirlenmiştir.
Nguyen ve Ngo	2023	Bu çalışma, Vietnamlı üç İngilizce öğretmen adayının farklı bağlamlarda geçmiş, şimdiki zaman ve (hayali) geleceğe yönelik mesleki kimliklerinin oluşum sürecini incelemiştir.	Nitel	3 son sınıf İngilizce öğretmen adayı	Anlatı ve yarı yapılandırılmış görüşme	Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kimliklerinin kimlik gerilimleri/çatışmaları, duygular ve etkenlik ile ilişki içerisinde geliştiği görülmüştür.
Jia ve Derakhshan	2023	Araştırma Çin'de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, bağlılıkları ve mesleki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.	Nicel	300 İngilizce öğretmeni	Ölçek	Araştırma bulguları öğretmenleri mesleki kimlikleri, bağlılıkları ve mesleki başarıları arasında pozitif ve yüksek ilişkilerin olduğunu, kimlikleri ve bağlılıklarının mesleki başarılarını doğrudan etkilediğini göstermiştir.
Tran-Thanh	2024	Çalışma Vietnam'da İngilizce öğretmenlerinin mikropolitika olarak örgüt içerisinde kimliklerini nasıl inşa ettiklerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	9 İngilizce öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul bağlamında okul yönetimi, meslektaşlar, ebeveynler ve öğrencileri ile güç ilişkileri içerisinde kimliklerini oluşturdukları belirlenmiştir. Ayrıca kendilerini ana karakter, yan karakter/rol ve ekstra rol olarak üç farklı şekilde sınıfladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Yurtdışında Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı İncelemesi (devamı)

Yazar/ Yazarlar	Yılı	Araştırmanın Amacı	Yöntemi	Örneklem-Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Ramsey, Graham, Draves ve Brooks	2024	Müzik öğretmeni adaylarının meslek öncesi kimlik gelişimi sürecinin incelenmesini amaçlamıştır.	Nitel	21 öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda öğretmen kimliklerinin dış denetimler ve etkileşimler, içsel tansıtma süreçleri, yansıtmaya dayalı eylemler olarak üzere üç aşamada geliştiği belirlenmiştir.
Lundqvist, Rinne ve Yıldırım	2024	Çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin velilerle olan deneyimlerinin öğretmen kimliği gelişimlerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır.	Nitel	10 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda öğretmenlerin velilerle olan ilişkilerinde yaşadıkları çelişkilerin mesleki kimliklerini etkilediği belirlenmiştir.
Juutilainen, Metsapelto, Maensivu ve Poikkeus	2024	Çalışmanın amacı birinci sınıf öğretmen adaylarının kimlik uzlaşma sürecinde etkenliklerinin rolünü belirlemektir.	Nitel	16 öğretmen adayı	Anlatı	Öğretmen kimliği uzlaşmalarında öğretmen etkenliğinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Derakhshan ve Nazari	2024	İki aday ve iki deneyimli yabancı İngilizce öğretmenlerinin eylem araştırmasının dört aşamasında (planla, harekete geç, gözle ve yansıt) nasıl bir kimlik gelişimi geçirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	4 İngilizce öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlük, gözlem	Araştırmanın bulguları öğretmenlerin kimlik inşasının farklılıklardan ziyade benzerliklerle öne çıktığını göstermiştir: Planla (benzer çıkmazlar, farklı özgüven); Harekete Geç (farklı şekilde mücadele, benzer şekilde sevinç); Gözlemle (benzer duygular, benzer tanıma); ve Yansıt (benzer yörüngeler, farklı yansıtıcılık). Ayrıca çalışmada aday ve deneyimli öğretmenlerin planlarını uygulama sürecinde kimliklerini inşa ederken benzer yörüngelerden geçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Pan, Leung ve Wan	2024	Araştırma Çin'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kimlikleri ve duygularının günlük gerilimler/çatışmalar tarafından nasıl şekillendirildiğini nasıl kültürel-tarihi aktivite kuramı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	12 okul öncesi öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Çalışma sonucunda (1) Başarılı Bir Öğretmen; (2) Gönülsüz Bir Araştırmacı Olarak Öğretmen; (3) Mutlu Bir Arkadaş Olarak Öğretmen; (4) Çocuk Bakıcısı Olarak Öğretmen ve (5) Çaresiz Bir Çalışan Olarak Öğretmen olmak üzere beş farklı kimlik türü ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen kimliği üzerine yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen kimliği gelişimini öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin söylemleri, görüşleri ve anlatıları ile belirlemeyi amaçlayan nitel çalışmaların yoğunluğu göze çarpmaktadır. Çalışmalar öğretmen kimliğinin bireysel, sosyal, değişken, karmaşık ve dinamik bir yapıda olduğunu ve birçok faktörden etkilenecek şekilde şekillendiğini belirtmektedir. Öğretmen adayları hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecine başladığında birçok deneyimi, beklentiyi, öğrencilik hayatındaki imaj ve algılarını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreci, kimlik oluşumunun başlangıcı olmadığı gibi sonu da değildir. Yapılan çalışmalar, lisans eğitimi sürecinde edindikleri yeterliklerin, yaşadıkları kimlik çatışmalarının yanında, mentörleri, öğretim üyeleri, akranları ile olan ilişkilerin de kimlik gelişimlerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler göreve başladıktan sonra ise mesleki gelişimleri, görev yaptıkları okulların bağlamı, izlenen eğitim politikaları ve okul paydaşları ile olan ilişkileri kimlik gelişimlerinde önemli faktörlerdir.

2.7.2. Öğretmen Kimliği Üzerine Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaları detaylı incelemek adına Web of Science veri tabanında yer alan çalışmalara ek olarak Ulusal Tez Merkezi, Ulakbim ve Google Scholar veri tabanlarında taranan çalışmalar da analize dahil edilmiştir. Yapılan çalışmaların analizinde, örneklem ya da çalışma grubunu öğretmenler ve öğretmen adayları dışında olan araştırmalar (hemşireler, psikolojik danışmanlar, öğretmen eğitimcileri vb.) ile öğretmenlerin mesleki kimliği dışındaki cinsiyet kimliği, ahlaki kimliği, muhalif kimliği vb. içeren çalışmalar ve tezden üretilen makaleler analiz dışında tutulmuştur. Amaç, yöntem, örneklem/çalışma grubu, veri toplama tekniği ve önemli sonuçları açısından incelenen çalışmalar, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Özmen	2010	Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sözel olmayan yakınlık davranışını geliştirmek ve öğretmen kimliğinin gelişim sürecine katkıda bulunmak için oyunculuk teorilerini hizmet öncesi İngilizce öğretmenliği eğitimine entegre etmektir.	Karma	44 öğretmen adayı	Sözel Olmayan Yakınlık Ölçeği, oturum günlükleri, yansıtıcı yazılar ve kompozisyonlar	Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının sözel olmayan yakınlık davranışlarının oyunculuk dersi aracılığıyla önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adayları mesleki kimliklerini yapılandırmada önemli bir gelişme göstermiştir.
Yavuz	2010	Çalışma İngilizce öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin öğretmen kimliğine olan etkisini belirlemeyi ve öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen kaygısı ve morali gibi faktörlerinin öğretmen kimliğine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	4 İngilizce öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Araştırma sonucunda, kişisel ve mesleki deneyimlerin özellikle üniversite yaşantılarının öğretmenlerin mesleki kimliklerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu	2013	Öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimlerinde etkili olan etmenleri belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	90 mesleğe yeni başlayan öğretmen ve öğretmen adayı	Öğretmenlik Kimliğini Oluşturan Etkenleri Belirleme Anketi	Öğretmen adaylarına göre öğretmen kimliğinin gelişiminde kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve staj etkilidir.
Sayar	2014	Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin, öğretmen olarak kendilerini nasıl algıladıkları ve öğrencileri tarafından algılandıkları arasındaki uyum ve uyumsuzluğu belirlemektir.	Nitel	10 kişilik öğretmen grubu ve bu öğretmenlerin 200 öğrencisi	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Araştırma sonucunda, öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ile öğrencilerin metaforları arasında uyumluluklar ve uyumsuzluklar bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini önemli bulduğu ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimlerin yararlı olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Arpacı	2015	Araştırma, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.	Nicel	449 öğretmen adayı	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Düşünme İhtiyacı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Tutum Ölçeği	Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ile düşünme ihtiyaçları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir korelasyon elde edilmiştir.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Durmaz	2015	Çalışma, alternatif öğretmenlik sertifikasına sahip İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin üstlendikleri rolleri belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	12 İngilizce öğretmeni	Öz değerlendirme yazıları, yarı-yapılandırılmış mülakatlar, sınıf içi gözlemler ve grup mülakatı	Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinin iç ve dış faktörlerden etkilendiğini, kimliklerini etkileyen rolleri müzakere etmede uyum sağlama, arabuluculuk, feragat etme ve uzlaşma stratejilerini kullandıklarını göstermiştir.
Karataş	2015	Bu nitel durum çalışması, mesleğinin ilk yıllarındaki İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları, mesleki gelişim ve mesleki kimlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	12 Dil öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ders gözlemleri, alan notları araştırmacı notları	Araştırma sonuçları, okul kültürünün mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kimlik gelişimlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebileceğini göstermiştir.
Ortaçtepe	2015	Çalışmanın amacı, iki deneyimli İngilizce öğretmenin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dil sosyalleşme deneyimlerinin, kültürlerarası yeterlilik öğretmenleri olarak kimliklerini (yeniden) inşa etmelerini nasıl sağladığını araştırmayı amaçlamıştır.	Nitel	2 deneyimli İngilizce Öğretmeni	Otobiyografik anlatı, günlük ve görüşme	Çalışmanın sonuçları öğretmen kimliğinin sabit, değişmez ve bölünmez olmadığını, aksine dinamik, çok boyutlu ve hatta bazen bulanık olduğunu göstermiştir.
Bekereci	2016	Bu çalışma, çift diploma programında eğitim alan İngilizce öğretmen adaylarının, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ortak lisans programında geçirdikleri öğretmenlik deneyimi sonrasında mesleki kimliklerinin ve eğitim uygulamalarının nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamıştır.	Nitel	12 İngilizce öğretmen adayı	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf-içi gözlemler, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi	Araştırma bulguları, çift diploma programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine katkıda bulunduğunu göstermiştir.
Girgin	2016	Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini incelemektir.	Karma	381 + 68 Sınıf Öğretmeni	Mesleki kimliğin bireysel bağlam ölçeği, mesleki kimliğin sosyal bağlam ölçeği, mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu, gözlem ve etkinlik formu	Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Karabay	2016	Çalışmanın amacı, Türkçe Bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemektir.	Nitel	123 öğretmen adayı	Metafor formu	Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının öğretmeni geleneksel rollere göre tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. En önemli geleneksel rolü öğrenciye bilgi sunmak olarak ifade etmişlerdir. Sonuçlar, ön lisans deneyimlerinin, öğretmen eğitiminin ve mesleki deneyimlerin öğretmen kimliğinin oluşumunu etkilediğini göstermiştir.
Karakaş	2016	İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerini öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve öğretmenlik bilgisi açısından incelemeyi amaçlamıştır.	Karma	207 İngilizce öğretmen adayı	Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği, duygusal zekâ envanteri, Cambridge öğretmenlik bilgisi testleri ve yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının alan bilgilerinin, öz yeterliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin alan dersleri, mikro-öğretim uygulamaları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerini tamamladıktan sonra yükseldiğini göstermiştir.
Kocabaş Gedik	2016	Mesleğe yeni başlamış ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerin kimliklerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	2 İngilizce okutmanı	Yarı yapılandırılmış görüşme, anı yazıları ve saha notları	Araştırma sonucunda, ana dili İngilizce olan yabancı dil öğretmenlerinin eğitim geçmişleri, yerel dildeki yeterlikleri ve mesleki destek hizmetlerinin öğretmen kimliklerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği görülmüştür.
Mutlu ve Ortaçtepe	2016	Türkçe öğretmek üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne giden 5 anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenin kimliklerini yeniden yapılandırma sürecini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	5 İngilizce Öğretmeni	Kişisel bilgi formu, günlük ve görüşme	Araştırma sonuçları, öğretmenlerin İngilizce öğretirken Türkçeye kıyasla yüksek öz yeterliliğe ancak düşük öz imaja sahip olduklarını; çoklu kimliklerinin birbiriyle etkileşime girdiğini, anadil konuşucusundan anadil konuşucusu olmayana ve dil öğretmeninden dil kullanıcısına geçiş yaptıklarını ve İngilizce öğretmeni olarak temel kimliklerinden gelen öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının bu süreçte bir katalizör görevi gördüğünü göstermiştir.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Taşdemir	2016	Çalışmanın amacı, İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen kimlik özellikleri ve öğretmenlik uygulamaları ile yansıtıcı düşünme bağlamında kimlik gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemektir.	Nitel	31 İngilizce Öğretmeni adayları	Öğretmenlik uygulaması öncesi ve öğretmenlik uygulaması sonrası odak grup mülakatları ve yansıtıcı makale cevap günlükleri	Öğretmen adaylarının kimliklerinin konu alanı uzmanı, öğretici uzman ve eğitimsel uzman olarak üç bileşen içerdiği, öğretmenlik uygulamalarının mesleki gelişim süreci olarak görüldüğü, yansıtıcı düşünmenin de kimlik gelişimlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Tavşanlı ve Saraç	2016	Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak belirlenmesidir.	Nicel	444 dördüncü sınıf öğretmen adayı	Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği	Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının beklenen olası benliklerinin profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek; korkulan olası öğretmen benliği yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz öğretmen olma alt faktörlerine yönelik algılarının düşük olduğunu göstermiştir.
Çetin	2017	Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir.	Nicel	2303 öğretmen adayı	Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği	Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin arabuluculuk etkisi gösterdiğini belirlemiştir.
Güngör	2017	Çalışmanın amacı, öğretmen kimlikleri ile Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitim programları arasındaki uyumsuzlukları etkinlik kuramını kullanarak incelemektir.	Nitel	2 Öğretmen	Otobiyografi ve görüşmeler	Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendilerini ve öğrettikleri bağlamı yansıtabilmeleri için destekleyici bir uygulama topluluğuna ve iyi tasarlanmış bir mentorluk sistemine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Kavanoz ve Yüksel	2017	Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde kimliklerinin nasıl geliştiğini anlamayı amaçlamıştır.	Nitel	121 öğretmen adayı	Yazılı raporlar	Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kimliklerinin sabit kalmadığı, bağlam ve benlik arasında bir bağlantının olduğu ifade edilmiştir.
Dikilitaş ve Yaylı	2017	Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin eylem araştırması sürecinde mesleki kimliklerinin gelişimini incelemektir.	Nitel	15 Öğretmen	Görüşme	Araştırma sonuçları, eylem araştırmasında öğretmenlerin “duyarlı öğretmen, bilgilendirilmiş uygulamanın aktif arayıcısı, kendini yansıtan, empati kuran ve işbirlikçi” olmak üzere dört farklı kimlik geliştirdiklerini göstermiştir.
Çelikkemir	2018	Araştırmanın amacı video temelli bir toplulukta ortaokul matematik bölümünde öğrenim gören ve okul deneyimi dersini alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini incelemektir.	Nitel	12 Öğretmen adayı	Bireysel ön ve son görüşmeler, yansıtıcı düşünce raporları, grup toplantıları, değerlendirme formu ve araştırmacının yansıtıcı notları	Video temelli topluluklar öğretmen adaylarının öz farkındalıklarını artırmış, öğretmen rolleri ve öğrenci çıktılarını geliştirmiştir.
Doğan ve Erdiller Yatmaz	2018	Çalışmanın amacı, özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini belirlemektir.	Nicel	1021 okul öncesi öğretmeni	Ölçek	Araştırmanın bulguları öğretmen kimliğinin cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, mevcut öğretmenlik deneyimleri ve medeni durumları gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.
Karalı	2018	Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.	Nicel	290 öğretmen adayı	Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ölçeği	Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile beklenen olası benlik düzeyleri arasında pozitif, korkulan olası benlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.
Yolcu	2018	Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesidir.	Nicel	810 öğretmen adayı	Kişisel Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği	Araştırmanın sonuçları, öğretmen kimliklerinin cinsiyete göre farklılaştığını, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca, mesleki kimlikleri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örnekleme/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Arslan	2018	Çalışmanın amacı, kariyerinin başlangıcındaki matematik öğretmenlerinin matematik öğretmen kimliği gelişimini ortaya koymaktır.	Nitel	11 Matematik Öğretmeni	Görüşme ve Gözlem	Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin kimlik gelişimlerinde kişisel özelliklerinin, başkalarının kimliklerinin, çalışma topluluğunun, branş ve eğitim politikalarının etkili olduğunu göstermiştir.
Esen	2019	Çalışma son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesi ve sonrasında profesyonel kimlik algılarını ve bu algılarını etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	8 İngilizce Öğretmeni Adayı	Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, sınıf içi gözlem formu ve yansıtıcı günlük formu	Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında mesleki kimliklerinin boyutları olan mesleki öz yeterlik, görev yönelimi, ideal öğretmen profili ve mesleki bağlılık algılarında farklılıkların olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin aldıkları dönütlerden, öğrencilik geçmişinden, mentor öğretmenlerin uygulamalarından ve uygulama okullarındaki problemlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
İlgör	2019	Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	Karma	290 + 35 İngilizce öğretmeni	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Öğretmen Mesleki Kimlik Ölçeği yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki kimliklerin cinsiyete, yaşa, öğretim deneyimine, çalışılan okul türüne ve mezun olunan fakülte türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
Kavrayıcı	2019	Araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.	Karma	13+833 Öğretmen	Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde manidar ilişkilerin olduğunu göstermiştir.
Aktekin ve Çelebi	2020	İngilizce öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarının kimlik gelişimlerini öğretmen rolleri ve öğretmen uzmanlık alanları açısından incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	18 öğretmen adayı	Yansıtıcı yazılar ve anket	Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının kendilerini uzman olarak görmekte zorlandıkları, sırasıyla konu alanı, öğretim ve pedagoji uzmanlığı alanlarında desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örnekleme/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Kılıç ve Cinkara	2019	İngilizce öğretmeni adaylarının yaşadıkları kritik olayların öğretmen kimliklerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	49 öğretmen adayı	Kritik olay formu ve görüşme	Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yaşadıkları kritik olayların insanlar, bağlam ve çıktılar olmak üzere üç kategoride sınıflandığını göstermiştir.
Göker	2020	Bilişsel koçluk eğitiminin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına, mesleki kimliklerine ve yansıtıcı değerlendirmelerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Karma	26 öğretmen adayı	Öz yeterlik ölçeği ve görüşme formu	Çalışma sonucunda bilişsel koçluk eğitiminin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ve mesleki kimlik algılarına katkıda bulunduğu görülmüştür.
Keskin	2020	Çalışmanın amacı, Türk yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını 'öğrenci ihtiyaçlarına bağlılık', 'okul meselelerine bağlılık' ve 'kişisel gelişime bağlılık' açısından incelemektir.	Karma	İlkokul, ortaokul ve lise kurumlarında çalışan 200 yabancı dil öğretmeni	Mesleki Öğretmen Kimliği Ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşme	Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının yüksek olduğunu, kişisel gelişimlerine, öğrenci ihtiyaçlarına ve okulla ilgili konulara bağlılık duyduklarını göstermiştir.
Örnek	2020	Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir.	Nitel	Resmi ortaokul ve liselerde görev yapan 20 branş öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmen kimliğine ilişkin algıların kişisel, sosyal ve mesleki kimlik olmak üzere üç boyutta gruplandığı görülmüştür. Mesleki kimliklerinin oluşum sürecinin ise mesleki yönelim, yetiştirme ve yaşantı süreçlerinden oluştuğu belirlenmiştir.
Soydaş	2020	Araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen kimliğinin mesleki gelişimine olan etkisini incelemektir.	Nitel	16 öğretmen	Gözlem ve görüşme	Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve rollerinin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.
Uygun	2020	Araştırmanın amacı, sanal mesleki deneyim platformu olan StoryCircles modelinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme farkındalıkları ile öğretmen kimliklerini nasıl etkilediğini incelemektir.	Nitel	24 öğretmen adayı	Ders planları, görüşmeler, derslerin senaryoları, animasyonlar ve yansıtıcı yazılar	Araştırma sonucunda, iş birliği, iletişim ve yansıtmaya olanak tanıyan StoryCircles platformunun öğretmen adaylarının matematiksel düşünme farkındalıkları ile öğretmen kimliklerini desteklediği görülmüştür.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Ercan	2020	Çalışmanın amacı, çevrimiçi yansıtma yazıları uygulamasının matematik öğretmen adaylarının kimlik gelişimine olan etkisini belirlemektir.	Karma	31 üçüncü sınıf matematik öğretmen adayı	ETIM ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırma sonucunda, 10 haftalık müdahale çalışmasının öğretmen adaylarının kimlik gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.
Çalı	2021	Çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Karma	668 beden eğitimi ve spor öğretmeni	Mesleki Kimlik Ölçeği	Çalışma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarına yönelik bir ölçek geliştirilmiş, geliştirilen ölçek kullanılarak kimlik algıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının cinsiyete ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Çengelci	2021	Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisini belirlemektir.	Nicel	523 öğretmen adayı	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği	Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının mesleki kimlik algılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Dilek	2021	Bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır.	Nicel	250 lise ve ortaokul öğretmeni	Demografik Bilgi Formu, Mesleki Kimlik Anketi ve Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Anketi	Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki kimlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.
Göktepe ve Kunt	2021	Mesleğe yeni başlayan bir İngilizce öğretmenin kimlik oluşum sürecini boylamsal bir çalışma kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	1 İngilizce öğretmeni	Yansıtıcı öğretme anlatıları, öğretme günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı gözlem notları	Araştırma sonuçları, aday öğretmenliğin bazı yönlerinin öğretmenin mesleki kimliğini olumsuz etkilediğini göstermiştir.
Şahin	2021	Çalışmanın amacı, Türkiye’de kırsal devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecini araştırmaktır.	Nitel	5 İngilizce öğretmeni	Saha gözlemleri, metafor etkinliği ve yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme	Araştırmanın sonucunda, kırsalda bulunan devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerini sürdürmeleri için hazırlık ve destek süreçlerine ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Erdem Coşgun	2021	Araştırmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerini Olası Kimlikler Teorisine dayalı olarak araştırmaktır.	Nitel	194 öğretmen adayı, kariyerinin başındaki ve deneyimli öğretmen	Anket ve görüşme	Araştırma bulguları, tüm katılımcıların ideal öğretmen kimliklerinde mesleki gelişim, dil becerileri, yeterlik, kişisel nitelikler ve tanımadan, korkulan kimliklerinde ise dil yetersizliği, mesleki gelişimde eksiklik, istenmeyen kişisel özellikler ve mesleki eğilimlerden bahsettiklerini göstermiştir.
Uygun	2021	Öğretmen adayları ve öğretmenlerin matematik öğretme kaygısını öğretmen kimliği çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	16 Matematik Öğretmen adayı ve 16 Matematik Öğretmeni	Bireysel ve odak grup görüşmeleri	Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarını öğretmen kimlikleri yoluyla ifade ettikleri ve öğretmen kimliğinin matematik öğretme kaygısının anlaşılmasında bir çerçeve sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Yolcu	2021	Öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin gelişimini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	19 okul öncesi öğretmen adayı	Otobiyografi, yansıtıcı yazılar, görüşme, ders planları	Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının anlatı analizlerinin kimlik gelişiminin akışkan doğasını ortaya çıkardığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının geçmiş deneyimleri ve geleceğe ilişkin hayalleri arasındaki dinamik ilişkilerin öğretmen kimliğine yönelik çatışma ve paradoksları ortaya koyduğu görülmüştür.
Karagöl	2022	Araştırma koronavirüs pandemisi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve okul kültürleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.	Nicel	504 anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni	Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği	Araştırma sonuçları okul kültürü ile mesleki kimlik arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğunu, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okul kültürü algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermiştir.
Yıldız	2022	Çalışma İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerinin ve pandemi sürecindeki faktörlerin kimlik algılarına olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nicel	120 İngilizce öğretmeni	Öğretmen Kimliği Anketi	Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları açısından mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu, mesleki sosyalleşme, yeterlik ve kariyer gelişimi açısından kimlik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Yücesan	2022	Uzaktan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının kimliklerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	6 İngilizce öğretmeni adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme	Uzaktan yapılan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Atik	2022	Araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır.	Karma	1167 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni	Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Tipolojileri Ölçeği	Araştırma sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin “hizmet öncesi deneyimler, hizmet içi deneyimler, mesleğe bağlı etkiler, toplumsal etki, medya etkisi, eğitim politikaları ve geleceğe ilişkin düşünceler” olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki tipolojilerine göre sosyal öğretmenlerin “mesleki bağlılık, mesleki motivasyon, iş doyumu ve mesleki benlik algılarının” diğer tipolojideki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
Aydın	2022	Araştırmanın amacı, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin yeterliliğine ilişkin algıları ile okul iklimi algılarının mesleki kimliklerini ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nicel	875 öğretmen	Öğretmen Kimliği Ölçeği, Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği	Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının hizmet öncesi eğitimin yeterliliğine ilişkin algıları ve okul iklimi algıları ile ilişkili olduğu ve bu iki değişken tarafından manidar bir şekilde yordandığı görülmüştür.
Kaçakoğlu	2022	Çalışmanın amacı, acil uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmen kimliklerini nasıl geliştirdiklerini araştırmaktır.	Nitel	10 İngilizce Öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi	Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmen kimliklerinin gelişiminde, öz yeterliklerinin, mesleki gelişimlerinin, kişilerarası etkileşimlerinin, çevrimiçi öğretmeyle ilgili tecrübelerinin artırılması yoluyla geliştiği görülmüştür.
İnce	2022	Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kişisel özellikleri, yaşam becerileri ve öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.	Nicel	622 öğretmen adayı	Yaşam Becerileri Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Öğretmen adaylarının yaşam becerileri, kişilik özellikleri ve öğretmen kimlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Fazlıoğlu	2022	Öğretmen adayları ve mentor öğretmenler arasındaki informal ilişkilerin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır.	Nitel	22 öğretmen adayı, 5 mentor öğretmen	Video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler	Araştırma sonucunda, informal rehberlik ilişkilerinin öğretmen adaylarının kimlik gelişimlerine destek olma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.
Özakyüz	2023	Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kimlik düzeylerini belirlemeyi ve mesleki gelişime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.	Karma	166 sınıf öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Bireysel-Sosyal Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçekleri ve yarı yapılandırılmış görüşme	Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kimlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.
Fırat	2023	Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kimliği oluşumu ve yapılanmasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır.	Karma	377 sınıf öğretmeni	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği ve görüşme	Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinde cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar görülmemiş, yaş ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.
Karlı	2023	İngilizce öğretmeni adaylarının, öğretmenlik uygulamalarındaki öğrencileriyle olan iletişimlerinin kimlik gelişimlerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	2 öğretmen adayı	Günlükler ve staj raporları	Öğretmenlik uygulamalarındaki öğrencilerle olan deneyimlerinin öğretmen adaylarının yeterlilik, özgüven ve bağlılık geliştirmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Kızılet	2023	Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen kimliklerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.	Nitel	7 öğretmen adayı	Yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı günlükler, gözlem, haftalık çevrimiçi tartışmalar ve haftalık ders anlatımı sonrası toplantılar	Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi lisans programlarına önceden sahip oldukları belirli bir zihniyetle başladıklarını, aldıkları lisans eğitimi ve öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları gerçeklik ile arasındaki uyumsuzluğun öğretmen adaylarının mesleğe bağlılıklarını ve mesleki inançlarını değiştirdiğini göstermiştir.

Tablo 10

Yurtiçinde Öğretmen Kimliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Detaylı Analizi (devamı)

Yazarı	Yılı	Amacı	Yöntem	Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Tekniği	Önemli bulguları
Cengiz	2024	Çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile kimlik tipolojilerini belirlemektir.	Karma	50 öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme ve ölçek	Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile öğretmen kimlikleri arasında bir ilişki olduğu, öğretmen tipolojilerinin teknisyen öğretmenden sosyal öğretmene doğru değiştiği, öğretmenlik uygulamasının kimlik üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Şen	2024	İngilizce öğretmeni adaylarının kimliklerinin nasıl geliştiğini, geliştiren ve engelleyen unsurların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır.	Nitel	4 İngilizce öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, odak grup tartışmaları, yansıtma raporları ve mesleki uygulama	Araştırma sonucunda öğretmen imgeleri, deneyimler, öğretme güdülleri, eleştirel yansıtma gibi faktörlerin kimlikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Buğra	2024	Çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının kimliklerinin nasıl oluştuğunu belirlemektir.	Nitel	11 İngilizce öğretmen adayı	Açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmeleri ve yansıtıcı günlükler	Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının hayatları ve özellikle okul yılları boyunca edindikleri deneyimler, kritik olaylar, kişisel ilgilileri, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulamalarının kimlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Akkuş Çakır ve Ünlü	2024	Çalışmanın amacı yurtdışı öğretim deneyiminin İngilizce öğretmenlerinin kimliklerine nasıl katkıda bulunduğunu belirlemektir.	Nitel	9 İngilizce öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Çalışma sonucunda yurtdışı öğretim deneyimlerinin öğretmenlerin kimlik gelişimi için bir fırsat olduğu, çoklu kimlikleri, sahibi oldukları yetkiler, istekli öğrenciler ve iletişimsel yeterlik kazanmalarının kimliklerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen kimliği üzerinde Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma yöntemi açısından en çok nitel çalışmanın yapıldığı (n=33), karma (n=12) ve nicel (n=12) çalışmaların sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen kimliğinin söylemler aracılığıyla ortaya çıkarılması üzerinde daha çok durulduğunu göstermektedir. Çalışma grubu açısından incelendiğinde araştırmaların daha çok öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Branş açısından ise en çok İngilizce öğretmen adayları ve öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerine çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların bulguları incelendiğinde, öğretmen kimliğinin gelişiminde lisans eğitimi öncesi öğrencilik yaşantılarının, lisans eğitiminin, geçirdikleri deneyimlerin, öğretmenlik uygulamalarının, mentörlük ilişkilerinin önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek öncesi öğretmen kimliğinin düşünme ihtiyacı, öğretmenlik mesleğine tutum, kişilik özellikleri, yaşam becerileri ve olası benlik değişkenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler ile yürütülen çalışmaların bulguları ise kişisel özelliklerinin, başkalarının kimliklerinin, çalışma topluluğunun, branşın ve eğitim politikalarının öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının okul kültürü, okul iklimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi yeterlik algıları ve örgütsel bağlılıkları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.3. Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Öğretmen kimliğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla teorik ya da nitel ağırlıkta olduğu görülmektedir. Nitel çalışmalarda da çoğunlukla çizimler, gözlemler, anlatılar görüşmeler ve doküman analizi ile verilerin elde edildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, nitel çalışmalar çoğunlukla öğretmen adaylarının kimlik gelişim süreçlerini incelemeye yöneliktir. Yapılan nicel çalışmalarda ise, öğretmen kimliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak, farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve ölçek geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara bir bütün olarak bakıldığında, öğretmen kimliğine ilişkin genellenebilirliği sınırlı nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu ve nicel çalışmaların ise daha çok tarama ve ilişkisel tarama şeklinde yapıldığı görülmektedir.

Ayrıca, kimliğin sürekli bir gelişim içerisinde olması nedeniyle, öğretmen kimliği gibi önemli bir özelliğin gelişiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmaların alanyazın ile sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Nitekim öğretmen kimliğinin öğretmenlerin öğretim felsefelerini, öğretim kalitelerini, öğrencileriyle olan ilişkilerini etkilediğinin bilinmesi, gelişiminde etkili olan faktörlerin de bilinerek olumlu yönde değiştirilmeye çalışılması açısından önem arz etmektedir.

Yapılan bibliyometrik analiz sonucunda öğretmen kimliğinin özelliklerine, yapısına, boyutlarına, gelişim sürecine, kimliği etkileyen ve kimliğin etkilediği faktörlere ilişkin bir çerçeve elde edilmiştir. Birçok farklı disiplin ve kuramdan yola çıkılarak ele alınan öğretmen kimliği, araştırmacıların bakış açılarına göre farklı yöntemlerle incelenmiş olsa da postmodern bakış açısının özellikle son yıllardaki çalışmalarda ortak olduğunu söylemek mümkündür. Şekil 4, incelenen çalışmalar temel alınarak öğretmen kimliğine ilişkin yapılan çıkarımları göstermektedir.

Öğretmen Kimliği

Kimliğin Özellikleri <i>Geleneksel Dönem:</i> Sabit, değişmez: Irk, ulus, aile, ten rengi <i>Modernizm:</i> Çok boyutlu, çok parçalı, sosyal bağlamda oluşur. Kimlik çatışmaları yaşanır. <i>Post-modernizm:</i> Değişken, akışkan, diyalojik, sürekli	Öğretmen Kimliğinin Yapısı Bireysel Sosyal Kolektif Didaktik Pedagojik Kurumsal Sürekli Süreksiz Bütün Parçalı	Öğretmen Kimliğinin Boyutları Bilgi Deneyim Öz değerlendirme Öz yeterlik Öz-İmaj Öz-saygı İş doyumu Motivasyon Adanmışlık Etkenlik Eğitsel inançlar Görev Algısı Duygusal İyi Oluş Değerler Kırılabilirlik Geleceğe İlişkin Bakış Açısı	Öğretmen Kimliği Gelişimi -Kimlik gelişimi sürekli. -Çocukluk yaşantıları ile başlar, tüm eğitim ve meslek hayatı içerisinde oluşmaya devam eder. -Sosyal bağlam içerisinde şekillenir. -Mesleki gelişim ve yansıtma kimlik gelişiminde önemli yer tutar.	Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler -Meslekle ilgili faktörler -Bireysel Faktörler -Etkileşimsel faktörler -Duyuşsal Faktörler -Eğitim-öğretimle ilgili faktörler -Mikro politik faktörler	Öğretmen Kimliğinde Önemli Değişkenler -Öğretmen adaylarının, mesleğe yeni başlayan ve kıdemli öğretmenlerin kimlik algıları farklılaşmaktadır. -Farklı kademedeki (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin kimlik algıları farklılaşmaktadır. -Farklı branşlardaki ve cinsiyetteki öğretmenlerin kimlik algıları farklılaşmaktadır.	Öğretmen Kimliğinin Etkilediği Faktörler -Öğretmenin öğretim uygulamaları -Öğretim kalitesi -Öğrenci çıktıları (başarı, tutum vb.) -Mesleği sürdürme veya bırakma kararı -Mesleki gelişimleri
---	---	--	--	--	---	---

Şekil 4. Öğretmen kimliği çalışmalarının incelenmesi sonucunda elde edilen öğretmen kimliği çerçevesi

Şekil 28’de oluşturulan çerçeve incelendiğinde, kimliğin geleneksel dönem, modernizm ve postmodernizm sürecinde farklı kavramsal ve yapısal değişiklikler geçirdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, öğretmen kimliği çalışmalarında da aynı etki görülmektedir. Sabit, değişmez ve bütün bir öğretmen kimliği anlayışından değişken, çok boyutlu ve dış etkilere açık olan bir öğretmen kimliği anlayışına geçilmiştir.

Öğretmen kimliği yapısı itibariyle bireysel, sosyal, kolektif, didaktik, pedagojik, kurumsal, sürekli, süreksiz, bütün ve parçalı olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla kimliğin hem psikolojik hem de sosyolojik yönlerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen kimliği çalışmalarında ampirik olarak test edilen ya da kuramsal olarak sözü edilen boyutlar incelendiğinde ise (Tablo 5), çalışmalarda en çok öz yeterlik, iş doyumu, mesleki adanmışlık, motivasyon ve öz-imaj boyutlarının yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen kimliği gelişimi devam eden bir süreçtir. Bireyin çocukluk yaşantıları ve etkileşimde olduğu önemli kişilerle (significant others) geçirdiği deneyimlerden, eğitim geçmişi ve meslek hayatındaki çeşitli faktörlerden etkilenerek şekillenmeye devam etmektedir. Oluşumu ve gelişiminin süreklilik arz etmesi, öğretmen kimliğinde etkili olabilecek faktörleri de çeşitlendirmektedir. Nitekim bu çalışmada, öğretmen etkileşimleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmen kimliğinin alan yazında dikkat çeken bir çalışma alanı haline gelmesinin önemli bir nedeni de çeşitli faktörleri etkilemesidir. Literatür öğretmenlerin kimlik algılarının öğretim uygulamalarını, kalitelerini, öğrenci çıktılarını, mesleği sürdürme ya da bırakma kararlarını ve mesleki gelişimlerini etkilediğini öne sürmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

“Kimliğin oluşumu ilk çocukluk yıllarından itibaren bilişsel ve entelektüel gelişim aşamalarıyla ilişki içinde sürekli ve aşamalı bir şekilde gerçekleşir. Başlangıçta nispeten yalın olan benlik algıları, zamanla karmaşıklaşır ve farklılaşır.”

Prof. Dr. Nuri Bilgin, Kimlik İnşası, s.116

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada uygulandığı karma yöntem çerçevesinde tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında asıl amaç, sadece nitel ya da sadece nicel yöntemlerin sınırlılıklarını en aza indirmek ve araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Benzer şekilde Greene ve Caracelli (1997, s.7), bir sosyal olguyu hem nicel hem nitel çıktılarıyla ve aynı zamanda süreciyle değerlendirmenin, olguyu daha karmaşık bir çerçevede ele alabilmeyi sağlayacağını ifade etmektedir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemin araştırma problemini daha

derinlemesine ele alınmasını sağlayabileceğini ifade etmiştir. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının araştırmadaki ağırlığı ve vurgusuna, nitel ve nicel yöntemlerin yürütülme sırasına, bütünleştirilme düzeyine, karma yöntemin tercih edilme amacına ve kuramsal çerçevesine göre farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Tablo 11 karma yöntem araştırmalarına ilişkin alan yazında bulunan sınıflamaları göstermektedir.

Tablo 11

Karma Yöntem Araştırmalarına Yönelik Farklı Sınıflamalar

Araştırmacılar	Yaklaşımların vurgusu	Zaman Yönelimi	Bütünleştirme	Karma yöntemin amacı	Kuramsal Çerçeve
Creswell (2003)	Nitel Baskın Nicel Baskın Gömülü Desen	Eşzamanlı Sıralı	Bütünleştirmenin düzeyi	Üçgenleme	Dönüşümcülük
Creswell ve Plano Clark (2007)	Gömülü Desen			Üçgenleme Açıklayıcı Keşfedici	
Greene vd. (1989)				Üçgenleme Tamamlayıcılık Geliştirme Başlangıç Genişletme	
Ivankova ve Creswell (2009)	Gömülü Desen			Üçgenleme Açıklayıcı Keşfedici	
Johnson ve Onwuegbuzie (2004)	Eşit Statülü Baskın Statülü	Eşzamanlı Sıralı			
Leech ve Onwuegbuzie (2009)	Eşit Statülü Baskın Statülü	Eşzamanlı Sıralı	Kısmen Karma Tam Karma		
Mertens (2005)		Paralel Sıralı			Dönüşümcü pragmatizm
Morgan (1998)	Nitel Baskın Nicel Baskın	Tamamlayıcı Ön hazırlık İzleme			
Morse (1991)	Nitel Baskın Nicel Baskın	Eş Zamanlı Sıralı			
Tashakkori ve Teddlie (1998)	Eşit Statülü Baskın Statülü	Paralel Sıralı	Yaklaşımların çok düzeyli kullanımı		

Kaynak: Heyvaert, M., Maes, B., ve Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: Definition, framework, and potential. *Quality & Quantity*, 47, 659-676. doi:10.1007/s11135-011-9538-6

Bu çalışmada araştırmanın nicel kısmı nitel aşamasına göre *baskın* durumdadır. Nitel ve nicel araştırmanın izlenme sırasına göre ise *sıralı* bir karma yöntem araştırması söz

konusudur. Çünkü araştırma nitel aşama ile başlayıp nicel aşama ile devam etmektedir. Araştırmanın tasarımı Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın tasarımıya yönelik ortak gösterim (joint display)

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile kimliği etkileyen faktörlerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesini ve öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin öğretmen kimliğini yordama düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, önce nitel araştırma yürütülmüş, ardından nitel araştırma bulgularına dayalı olarak nicel araştırma yürütülmüştür. Bu aşamalara ilişkin detaylı bilgi Aşama I ve Aşama II başlıklarında sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın nicel kısmı nitel aşamasına göre baskın durumdadır. Dolayısıyla çalışma *kısmen karma sıralı baskın statülü desende* tasarlanmıştır.

Bütünleştirme açısından değerlendirildiğinde ise bu çalışma kısmen karmadır ve amacı bakımından *geliştirme, çeşitleme, genişletme ve tamamlayıcılık* (Greene ve McClintock, 1985; Jick, 1979; Mark ve Shotland, 1987; Rossman ve Wilson, 1985) özellikleri göstermektedir. Lopez-Fernandez ve Molina-Azorin (2011, s.1416) geliştirme amacı taşıyan nitel-nicel sıralı çalışmalarda, çalışmanın nitel aşamasının “hipotezler önermeye, veri toplama için kullanılan nicel aracı geliştirmeye ve/veya belirli değişkenleri ve ölçümleri seçmek için bağlamı daha iyi tanımlamaya” yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada da araştırmanın nitel aşaması, nicel aşamada kullanılacak olan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve modelin kurulması açısından geliştirme amacı taşımaktadır. Denzin ve Lincoln’e (2005) göre çeşitleme veri, araştırmacı, kuram ve yöntem olmak üzere bir araştırmanın farklı bölümlerinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada öğretmen kimliğinin derinlemesine anlaşılmasında nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanılması, öğretmen kimliğine ilişkin farklı kuramlardan yararlanılması ve nitel ve nicel yaklaşımların

bir arada kullanılması nedeniyle çeşitleme amacı taşımaktadır. Genişletme ise araştırma sorularının yanıtlanmasında birden fazla bileşenin dahil edilerek araştırmaya kapsam ve genişlik kazandırmayı amaçlar (Greene, Carcalli ve Graham, 1989). Bu araştırmada nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak daha büyük bir örneklemden nicel veriler elde edilerek çalışmanın kapsamının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tamamlayıcılık ise, bir yöntemden elde edilen sonuçların diğerinden elde edilen sonuçları detaylandırmasını ve güçlendirmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada nitel aşama sonucunda ulaşılan kimliği etkileyen faktörlerin nicel ölçme araçları kullanılarak test edilmesi amaçlandığından nitel bulguların nicel bulgular ile güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Karma yöntem araştırmaları temel alınan paradigmlar açısından da farklılık göstermektedir. Tablo 12’de karma yöntemin dayandığı pragmatizm (Creswell ve Plano Clark, 2011; Morgan, 2014; Teddlie ve Tashakkori, 2009) dönüşümcülük (transformativism) (Mertens, 2007), diyalektik çoğulculuk (Greene, 2007; Johnson, 2017) ve eleştirel gerçekçilik (Maxwell ve Mittapalli, 2010) paradigmlarının özellikleri sunulmuştur.

Tablo 12

Karma Yöntemin Dayandığı Paradigmalar

	Pragmatizm	Dönüşümcülük	Diyaletik çoğulculuk	Eleştirel gerçekçilik
Bağlam (Nasıl ortaya çıktı?)	Nitel araştırmacılar arasında metafiziğe olan ilginin yenilenmesine alternatif olarak	Araştırmacıların marjinalleştirilmiş gruplarla sosyal adalete yönelik çalışmalarını somutlaştıran bir çerçeveye duyulan ihtiyaca yanıt olarak	Paradigma savaşlarına yanıt olarak	Pozitivizm ve yapılandırmacılık kutuplaşmasına yanıt olarak
Tanımı	Yaklaşım	Bakış açısı veya paradigma	Felsefi Duruş	Felsefi Duruş
Kullanım amacı	Uygulamaya yönelik çözümleri ve anlamları belirleme, program odaklı veya buluş temelli çalışmalar için faydalıdır	Sosyal eşitsizlikleri ele alır; marjinalleştirilmiş gruplar için olumlu sosyal ve/veya bireysel değişiklikleri uygulamaya koymak için faydalıdır	Yakınsak ve ıraksak fikirleri ele alır; farklı kuramlar/veri setleri içeren çalışmalar için faydalıdır	Nicel ve nitel yaklaşımlar arasındaki diyalogo ve uyumu "kolaylaştırır"; değerlendirme temelli çalışmalar için faydalıdır
Niteliği	İletişime vurgu; ortak anlam oluşturma	Azinlık gruplarıyla veya tipik olarak dışlanmış gruplarla çalışma; güç, ayrıcalık ve sesliliğe dikkat	Farklılıklar arasında çalışmak ve farklılıkları vurgulama	Bağlama vurgu; alternatif bakış açılarının kabulü
Teoriye veriye bağlama yaklaşımı	Veri toplamadan önce ve sonra teoriyi ilişkilendirme	Toplum perspektifinden teorik bir çerçeve kullanma	Teori ve veri/veri setleri arasındaki bağlantıları ve farklılıkları vurgulama	Verileri açıklamak / yakalamak için teorisinin kısmi ve eksik doğasını kabul etme
Araştırmacının araştırma ile ilişkisi	Araştırmaya/araştırmacıya bağlı olarak nesnellik ve/veya öznellik ilkelerini takip eder (öznelerarasılık olarak adlandırılır).	İlgili toplumla güçlü bir ilişkiye sahip olur; potansiyel önyargıları ele almak için belirli bir düzeyde tarafsızlığı korur.	Sorgulama boyunca yansıtıcı olur; teoriler, veriler ve sonuçlar arasında diyalogo teşvik eder.	Baştan sona ilişkileri vurgular; tam nesnelliğin mümkün olmadığına inanır.
Yöntemi	Uygulamaya yönelik çözümlerin belirlenmesini vurgular.	Toplumu sürece ve uygulamaya dahil eder.	Sonuçlar arasında karşılaştırma yapabilme becerisini vurgular.	Perspektifleri ve perspektif almayı vurgular; süreç odaklıdır.
Verilerden çıkarımlar	Bağlama özgü olma düzeyini ve çalışmanın genellenebilirliğini belirleyerek sonuçların aktarılabilirliği tartışılır.	İlgili toplumun sosyo-tarihsel bağlamları ve güç dinamikleri çerçevesinde tartışılır.	Farklı bakış açılarının/veri setlerinin bütünleştirilmesi yoluyla, özellikle veri dizileri içindeki gerilim noktalarından ve bütünleştirme sonuçlarından üretilir.	Bağlamı vurgularken nedensel çıkarımlar yapılır.
Karma yöntem araştırmaları için çıkarımlar	Nicel ve nitel yaklaşımların özelliklerini karıştırır; pratik çözümler belirler.	Araştırma sürecini yönlendirmek için sosyal adaletle ilgili kapsayıcı hedefler ve konular sağlar.	Farklı sonuçları doğrudan ele alır ve sonuçlardaki hem uyum hem de uyumsuzluğu vurgular.	Nedensel çıkarımlar için potansiyel ve bağlam temelli geçerlik oluşturmaya yönelik bir yaklaşım sağlar; zihinsel yönlerin ve algının önemini vurgular.

Kaynak: Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4) 319–334.

Bu çalışmada temel alınan diyaletik çoğulculuk, çoklu gerçeklik ve değerleri bir arada barındıran bir meta-paradigma olarak ele alınmakta (Greene ve Hall, 2010; Johnson, 2012; Toraman, 2021) ve araştırmacılar ile uygulayıcıların birbirleriyle iş birliği yapma sorumluluklarını desteklemektedir (Lynn, 2020). Bu çalışmada araştırmacı, öğretmen kimliğini araştırırken farklı yöntem ve bakış açısıyla konuya yaklaşmanın kimliğin karmaşık

doğasını anlamadaki öneminin bilinciyle araştırmayı tasarlamıştır. Johnson (2017, s.160), diyalektik çoğulculuğun temel fikirlerini şöyle sınıflamıştır:

1. Farklı disiplinleri, paradigmaları, teorileri ve perspektifleri anlamak ve onlardan yararlanmak
2. Birbiriyle çatışan/farklılaşan değerlerden gelen önemli fikirleri birleştirmek ve uygulanabilir yeni bir bütün oluşturmak;
3. Araştırmacıların ve paydaşların epistemolojik ve sosyal/politik değerlerini açıkça ifade etmek ve araştırmayı yönlendirmek için standartlar oluşturmak
4. Araştırmayı etik bir şekilde yürütmek;
5. Araştırma bulgularının yayılmasını ve kullanılmasını kolaylaştırmak
6. Araştırma sonuçlarını sürekli olarak değerlendirmek (ör. Araştırma istenen toplumsal etkiyi yaratıyor mu?).

Diyalektik çoğulculuğun bir meta-paradigma olarak bu çalışmada temel alınmasının nedeni, öğretmen kimliği olgusunun ele alınmasında farklı kuramsal temellerden yararlanılması, kimliğin modern ve post-modern bakış açılarından kaynaklanan bütün-parçalı, sürekli-süreksiz, bireysel-sosyal yönlerinin bu çalışmada birlikte ele alınmasıdır. Bu noktada, araştırmanın epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik temelleri belirlenerek üç temel araştırma problemi oluşturulmuştur (Tablo 13).

Tablo 13

Araştırmanın Epistemolojik, Aksiyolojik ve Ontolojik Temelleri

Araştırma Problemi	Paradigmatik Varsayım	Epistemolojik İnanç	Aksiyolojik İnanç	Ontolojik İnanç
		“Araştırmacı ile araştırılan arasındaki ilişki nedir? Creswell ve Plano Clark (2018)”	“Değerlerin rolü nedir?”	“Gerçeğin doğası nedir?”
Nitel (Temel Problem 1)	Yorumlayıcı/yapılandırmacı paradigma	Gerçek sosyal bağlam içerisinde, deneyimler sonucu oluşur.	Değere bağlı sorgulama	Çoklu ve yapılandırılmış gerçekler (Görelilik)
Nicel (Temel problem 2, 3)	Post-pozitivist paradigma	Değiştirilmiş düalizm-nesnecilik	Kurama ve değere bağlı sorgulama	Olasılıklı ve kusurlu olarak ulaşılabilen ve ölçülebilen dışsal gerçeklik (eleştirel realizm)

Nitel araştırma problemi olan “Öğretmenler öğretmen kimliklerini nasıl anlamlandırmaktadır?” ve “Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?” soruları yorumlayıcı paradigma çerçevesine dayalı olarak oluşturulmuştur. Yorumlayıcı paradigma, gerçeğin bireylerin zihinlerinde oluştuğunu ve bunun araştırmacı ve katılımcı etkileşimi ile ortaya çıkarılması gerektiğini savunmaktadır (Ponterotto, 2005). Dolayısıyla nitel araştırma problemi kapsamında araştırmacı, öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerle öğretmen kimliğini bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Yorumlayıcı paradigmanın çoklu gerçekliğe dayalı ontolojik bakış açısıyla benzer şekilde, kimliğin görelî ve çoklu yönü ele alınmıştır. Ayrıca, araştırmacının öznel değerleri ve sezgileri ile katılımcıların öznel fikirleri ve değerleri önemslenmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında ise post-pozitivizm temel alınarak “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi ve öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir? (1) Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi ve öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algıları cinsiyete, hizmet yılına, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun olunan fakülteye, görev yapılan kademeye, eğitim düzeyine ve branşa göre farklılık göstermekte midir? (2) Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (3) ve Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler

öğretmen kimliğini ne düzeyde yordamaktadır? (4)” şeklinde dört alt problem oluşturulmuştur. Post-pozitivizm, pozitivizmin belirli kabullerinden olan memnuniyetsizlik sonucunda ortaya çıkmıştır (Ponterotto, 2005). Pozitivizm nesnel olarak gözlenebilen ve kavranabilen bir gerçekliği kabul ederken post-pozitivizm gerçeğe kusurlu/mükemmel olmayan bir şekilde ulaşılabileceğini öne sürer (Lincoln ve Guba, 2000). Kaplan (2015), post-pozitivizmin doğa bilimlerini reddetmediğini aksine doğa bilimleri yöntemlerinin sosyal bilimler alanında da kullanılmasını desteklediğini ifade etmektedir. Postpozitivizmde değiştirilmiş düalizm, gerçekliğin bireyler tarafından inşa edildiğini ve araştırmacı değerlerinden etkilendiğini kabul ederken aynı zamanda sosyal olgular arasında istikrarlı ve nesnel ilişkilerin varlığını da benimser (Onwuegbuzie, 2000). Ayrıca post-pozitivistler gerçekliğin nesnel ve ölçülebilir olduğunu iddia ederken, teorik temelleri (hipotez geliştirme için) istatistiksel analizle (teorik temelleri sorgulamak veya doğrulamak için) dengeleyen hipotetik-tümdengelimsel araştırma yürütmeyi önemserler (Creswell ve Plano Clark, 2011; Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bütünleştirme teknikleri ve karma stratejileri karma yöntem araştırmalarında oldukça önemlidir. Karma yöntem araştırmalarında araştırmanın amacına bağlı olarak “*bütünleştirme için bağlama, inşa etme, birleştirme, yerleştirme ve açma*” teknikleri kullanılmaktadır (Creswell vd., 2011; Fetters vd., 2013). Yorumlama ve raporlama için ise (1) anlatı yoluyla bütünleştirme; (2) veri dönüşümü yoluyla bütünleştirme ve (3) ortak gösterimler yoluyla bütünleştirme yaklaşımları tercih edilmektedir (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Bu çalışmada nicel aşama nitel veri analizi sonrasında ulaşılan bulgular üzerine inşa edildiğinden *inşa etme (building)* ve *birleştirme (merging)* teknikleri kullanılmıştır. Bulguların sunulmasında *ardışık*, tartışmada ise *sarmal* bütünleştirme yaklaşımları kullanılmıştır. Ardışık yaklaşım bulguların tek bir rapor içinde sunulmasını, ancak nitel ve nicel bulguların farklı bölümlerde raporlanmasını içermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada önce nitel bulgular, sonra nicel bulgular, son olarak da karma yöntem bulguları ortak gösterimler aracılığıyla sunulmuştur. Sarmal yaklaşım ise nitel ve nicel sonuçları tema bazında veya kavram bazında birlikte yazmayı içermektedir. Bu çalışmanın tartışma bölümü üç tema altında ele alınmıştır. Ayrıca, karma stratejisi olarak ortak gösterimler ve meta-çıkarımlardan yararlanılmıştır. Ortak gösterimler iki farklı yöntemden elde edilen bulguların yan yana sunulmasıyla karşılaştırılması ve birleştirilmesini ifade etmektedir (Haynes-Brown ve Fetters, 2021) Cooper, Brennan, Leslie ve Brown (2023), ortak gösterimlerde tablolar,

diyagramlar ve matrisler kullanılarak bulguların sunulabileceğini ifade etmiştir. Meta-çıkarımlar ise karşılaştırılan bulguların sonucunda elde edilen bütünleştirilmiş sonuçlardır.

Aşama I

Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan ilk aşaması *olgubilim (fenomenoloji) deseninde* yürütülmüştür. Fenomenoloji, çatı bir kavram olarak hem felsefi bir akım hem de bir araştırma yaklaşımıdır (Kafle, 2011). Kökleri Kant ve Hegel'e kadar uzanan fenomenolojiyi kavram olarak kullanan ilk felsefeci Edmund Husserl'dir. Husserl, fenomenolojinin ampirik olarak gözlenmiş verilerle değil, bireyler tarafından deneyimlerle ilgilendiğini söyler (Moran, 1999). Bir diğer ifadeyle, fenomenolojide amaç olguyu/fenomeni olduğu haliyle, özüne bağlı kalarak ortaya koymaktır. Olgu/fenomen ise doğada ya da toplumda yer alan gerçek ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Abakpa, Okoh, Egwu ve Abah, 2017).

Merriam (2002) olgubilimi “günlük yaşamda üzerinde durulmamış içsel deneyimleri ele alma girişimi” olarak tanımlar. Bu çalışmada amaç, olgulara ilişkin deneyimsel anlamları ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı, olguya ilişkin deneyimleri olan bireylerden veriler elde ederek deneyimlerin özüne yönelik bir betimleme oluşturur (Moustakas, 1994). Bu araştırmanın nitel aşamasında araştırmaya konu olan olgu öğretmen kimliğidir. Moustakas (1994), olgubilime en uygun araştırma probleminin ilgili olguya ilişkin bireylerin yaygın ya da ortak deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan problem olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, öğretmen kimliği olgusuna ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinden, anlayışlarından yola çıkarak öğretmen kimliklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amaçlandığından olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bu aşamada resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Aşama II

Araştırmanın nicel bölümü ise *tarama deseni ve korelasyonel desende* tasarlanmıştır. Tarama çalışmaları, bir evrene yönelik özellikleri tanımlamayı amaçlar, bir diğer ifadeyle, araştırmacılar evrende bulunan bireylerin bir ya da daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiklerini belirlemek amacıyla tarama çalışmalarından yararlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmanın nicel aşamasında, öğretmenlerin öğretmen kimliklerine ilişkin algıları ile kimliği etkileyen faktörlere (öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş-öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi, okul yönetimi-öğretmen ilişkisi) yönelik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere incelenmesi amaçlandığından tarama deseninde, etkileyen faktörlerin öğretmen kimliğini yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlandığından

korelasyonel desende yürütülmüştür. Tablo 14, araştırmaya ilişkin izlenen tasarımı göstermektedir.

Tablo 14

Araştırmanın Tasarımı

Aşama	Araştırma Problemi	Veri Kaynağı	Verilerin Toplanması	Verilerin Analizi
<i>Aşama I</i> Öğretmenlerle Bireysel Görüşmeler	Öğretmenlerin öğretmen kimliği ve öğretmen kimliğine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?	Öğretmenler	Bireysel Görüşmeler	Nitel Veri Analizi
Değişkenlerin Belirlenmesi ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi/ Hazırlanması		Öğretmenler	Pilot Uygulamaların Yapılması	Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri
<i>Aşama II</i> Modelin Kurulması ve Test Edilmesi	- Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir? -Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları cinsiyete, hizmet yılına, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun olunan fakülteye, görev yapılan kademeye, eğitim düzeyine ve bransa göre farklılık göstermekte midir? - Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? -Öğretmen kimliğine etki eden faktörler öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	Öğretmenler	Geçerliği ve güvenirliği sağlanmış veri toplama araçlarının uygulanması	Tanımlayıcı ve Çıkarımsal İstatistikler Korelasyon Yol Analizi

Tablo 14’te görüldüğü üzere, araştırmanın birinci aşamasında yapılan görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda hazırlanan geçerliği ve güvenirliği sağlanmış veri toplama araçlarıyla öğretmenlerden elde veriler doğrultusunda, ikinci aşamada hipotetik model kurulmuş ve test edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel ve nicel aşamaları için farklı örnekleme yöntemleri ile oluşturulan çalışma gruplarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu, devlete bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu boyutta çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasındaki amaç, farklı kıdem yıllarına sahip, farklı branşlardan, kademelerden, okullardan ve farklı cinsiyette öğretmenlerle görüşülerek öğretmen kimliğine ilişkin çeşitlilik gösteren durumlar içerisinde mevcut olan ortaklık ve benzerliklerin tespit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kartopu örnekleme ise konu veya olgu ile ilgili bilgi ve deneyime sahip bireylerin tanıdığı aynı özellikteki diğer bireylerin örnekleme sahil edilmesini kapsamaktadır. Bu amaçla öncelikle resmi bir ortaokulda görev yapan öğretmenlere ulaşılmış, ardından bu okulda görev yapan öğretmenlerin tanıdığı, görüşmeye katılmaya gönüllü, görüşme sorularına açıklayıcı yanıtlar verebilecek resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 22 öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma aşaması için araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15
Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Branş	Kurum Türü	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Görev Yapılan Okul Türü	Yaş	Görüşme süresi
Ö1	İngilizce	Devlet	Erkek	9 Yıl	Meslek Lisesi	31	46 dk 28 sn
Ö2	Türk Dili ve Edebiyatı	Devlet	Kadın	9 Yıl	Çok programlı Anadolu lisesi	34	49 dk 03 sn
Ö3	Ortaöğretim Matematik	Devlet	Kadın	20 Yıl	Sosyal Bilimler Lisesi	45	1 s 30 dk
Ö4	İlköğretim Matematik	Devlet	Kadın	2 Yıl	Ortaokul	25	45 dk 44 sn
Ö5	Müzik	Devlet	Kadın	8 Yıl	Ortaokul	30	51 dk 44 sn
Ö6	Resim	Devlet	Kadın	10 Yıl	Ortaokul	33	
Ö7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Devlet	Kadın	1 Yıl	Ortaokul	25	36 dk 21 sn
Ö8	Sosyal Bilgiler	Devlet	Kadın	10 Yıl	Ortaokul	37	1s 14 dk
Ö9	Fizik	Devlet	Erkek	20 Yıl	Anadolu Lisesi	42	38 dk 45 sn
Ö10	Kimya	Devlet	Kadın	9 Yıl	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	40	51 dk 58sn
Ö11	Biyoloji	Devlet	Kadın	17 Yıl	Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	1s 15 dk
Ö12	Felsefe	Devlet	Erkek	22 Yıl	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	44	52 dk 33 sn
Ö13	Tarih	Devlet	Kadın	19 Yıl	Anadolu Lisesi	48	35 dk 39 sn
Ö14	Coğrafya	Devlet	Erkek	12 Yıl	Sosyal Bilimler Lisesi	34	1s 53 dk
Ö15	Bilişim Teknolojileri	Devlet	Erkek	10 Yıl	Ortaokul	36	1s 10 dk
Ö16	Sınıf	Devlet	Kadın	12 Yıl	İlkokul	32	53 dk 18sn
Ö17	Sınıf	Devlet	Kadın	2 Yıl	İlkokul	25	1s 30 dk
Ö18	Türkçe	Devlet	Kadın	13 Yıl	Ortaokul	35	51dk
Ö19	Türkçe	Devlet	Erkek	9 Yıl	Ortaokul	31	1s 7 dk
Ö20	Fen Bilgisi	Devlet	Erkek	19 Yıl	Ortaokul	41	1s 13 dk
Ö21	Beden Eğitimi ve Spor	Devlet	Erkek	12 Yıl	Anadolu Lisesi	34	1s 9dk
Ö22	Okul Öncesi	Devlet	Kadın	6 yıl	Okul Öncesi	28	39dk 24sn

Tablo 15’te görüldüğü üzere, araştırma grubunda yer alan 20 farklı branştan öğretmenin 13’ü kadın, 9’u erkektir. Katılımcılar 25-48 yaş aralığındadır ve mesleki deneyimleri 2-22 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca, öğretmenler okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul kademelerinde görev yapmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Nicel Aşaması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel aşaması, ölçek geliştirme çalışmaları ve modelin test edilmesi amacıyla üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür.

Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Çalışma Grupları

Çalışma Grubu I

Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yürütmek amacıyla iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçeklerin faktör yapılarının belirlenmesi için Ankara’nın Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Etimesgut merkez ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Bu aşamada katılımcı sayısının belirlenmesinde ölçeklerde bulunan madde sayıları ve alanyazında yer alan örneklem önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarına ilişkin yapılan simülasyon çalışmalarına dayalı olarak alanyazında açıklayıcı faktör analizi için farklı örneklem sayıları önerilmektedir. Araştırmacıların bir kısmı doğrudan gözlem sayısı belirtirken bir kısmı da ölçme aracında bulunan madde sayısını göz önünde bulundurarak örneklem aralığı önermiştir (Tablo 16).

Tablo 16

Faktör Analizi için Önerilen Örneklem Sayıları

Temel Alınan Kriter	Araştırmacı	Önerilen Değer
Gözlem Sayısı	Kline (2005)	En az 100
	Guadagnoli ve Velicer (1988)	100-200
	Gorsuch (1983)	En az 100
	Hutcheson ve Sofroniou (1999)	150-300
	Guilford (1954)	200
	Cattell (1978)	250
	Comrey ve Lee (1992)	100: Zayıf 200: Kararsız 300: İyi 500: Çok iyi 1000: Mükemmel
Ölçekte Bulunan Madde Sayısı	Stevens (2012)	Madde sayısının 5-20 katı
	Nunnally (1978)	Madde sayısının 10 katı
	Pedhazur (1997)	Madde sayısının 15 katı

Not: Alanyazına dayalı olarak yazar ve danışmanı tarafından oluşturulmuştur.

Ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan deneme uygulamasında olabildiğince gerçek tepkilerin alınmasını sağlamak amacıyla gönüllü katılımcıların yer almasının önemli olduğu bilinmektedir (Anastasi, 1982; Erkuş, 2014). Bu amaçla, ölçekler Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Etimesgut ilçelerinde ve resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme ile ulaşılan 312 öğretmene uygulanmıştır. Tablo 17, açıklayıcı faktör analizi için çalışma grubunda yer alan katılımcıların dağılımını göstermektedir.

Tablo 17

Açımlayıcı Faktör Analizi için Çalışma Grubu I

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	178
	Erkek	134
Mesleki Deneyim	0-5	68
	6-10	76
	11-15	68
	16-20	42
	21 ve üzeri	58
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	5
	Lisans	214
	Yüksek Lisans	78
	Doktora	15
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	256
	Fen-Edebiyat	38
	Diğer	18
Görev Yapılan Kademe	Okul Öncesi	21
	İlkokul	99
	Ortaokul	127
	Lise	65
Branş	Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi	19
	Sınıf Öğretmeni	83
	İlköğretim	18
	Matematik/Matematik	41
	Bilgisayar ve Öğretim	24
	Teknolojileri/Tek. Tasarım	8
	Fen Bilimleri/Fizik/	29
	Kimya/Biyoloji	17
	Beden Eğitimi ve Spor	11
	Yabancı Dil (İngilizce,	17
	Almanca, Arapça)	18
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe	19
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5
	Müzik/Görsel Sanatlar	18
	Tarih/Coğrafya/Sosyal	19
	Bilgiler/Felsefe	5
	Özel Eğitim	5
	Meslek Dersleri	5
TOPLAM		312

Açımlayıcı faktör analizi yapılan birinci çalışma grubunun %57'si kadın, %43'ü erkektir. Öğretmenlerin %22'si 0-5 yıl, %24'ü 6-10 yıl, %21'i 11-15 yıl, %14'ü 16-20 yıl ve %18'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların %1'i önlisans, %69'u lisans, %24'ü yüksek lisans ve %5'i doktora derecesine sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük

çoğunluğu (%82) eğitim fakültesi mezunudur. Okul kademesi açısından öğretmenlerin 127'si ortaokulda, 99'u ilkokulda, 65'i lisede ve 21'i okul öncesi kurumlarda çalışmaktadır.

Çalışma Grubu II

Ölçeklerin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde edebilmek amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizi için birinci çalışma grubundan farklı olarak Ankara'nın Çankaya, Çubuk, Keçiören, Etimesgut ve Sincan ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme ile ulaşılan 451 öğretmene uygulanmıştır. Tablo 18 doğrulayıcı faktör analizinin uygulandığı çalışma grubunun özelliklerini göstermektedir.

Tablo 18

Doğrulayıcı Faktör Analizi için Çalışma Grubu II

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	284
	Erkek	167
	Toplam	451
Mesleki Deneyim	0-5	49
	6-10	90
	11-15	79
	16-20	93
	21 ve üzeri	140
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	6
	Lisans	319
	Yüksek Lisans	116
	Doktora	10
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	351
	Fen-Edebiyat	60
	Diğer	40
Görev Yapılan Kademe	Okul Öncesi	18
	İlkokul	179
	Ortaokul	138
	Lise	116
Branş	Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi	22
	Sınıf Öğretmeni	158
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım/Tek. Tasarım	23
	Fen Bilimleri/Fizik/ Kimya/Biyoloji	30
	Beden Eğitimi ve Spor	5
	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca)	39
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe	36
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29
	Müzik/Görsel Sanatlar	5
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler/Felsefe	35
	Özel Eğitim	9
	İlköğretim Matematik/Matematik	45
Toplam		451

İkinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %62'si kadın, %38'i erkektir. Mesleki deneyim açısından öğretmenlerin %31'i 21 yıl ve üzeri, %20'si 16-20 yıl, %19'u 6-10 yıl, %17'si 11-15 yıl, %10'u ise 0-5 yıl çalışma süresine sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) lisans mezunudur ve bu oranı sırasıyla yüksek lisans (%25), doktora (%2) ve önlisans (%1) izlemektedir.

Ölçeklerin Uygulandığı Nihai Çalışma Grubu

Çalışma Grubu III

Araştırmanın nicel boyutunda veriler Ankara ili dokuz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar, Sincan, Mamak ve Yenimahalle) resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 725 öğretmenden elde edilmiştir. Küme örnekleme, evrenin kendi içinde benzerlik gösteren alt kümelerinden evreni sınırlı bir düzeyde temsil edebilecek şekilde kümelerin seçilmesidir (Walliman, 2006). Dolayısıyla küme örneklemede evrendeki tek tek birimler değil, bu birimlerin yer aldığı kümeler arasında seçim yapılmaktadır (Ergin, 1994). Bu çalışmanın örnekleminde kümeler merkez ilçeler, öğretmen sayıları ve öğretim şekli temel alınarak belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle merkez ilçelerde bulunan okul ve öğretmen sayıları incelenmiştir. Tablo 19, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 eğitim istatistiklerinden elde edilen Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Pursaklar, Sincan, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan okul ve öğretmen sayılarını göstermektedir.

Tablo 19

İlçelerde Bulunan Okul ve Öğretmen Sayıları

	Altındağ	Çankaya	Etimesgut	Gölbaşı	Keçiören	Mamak	Pursaklar	Sincan	Yenimahalle
Bağımsız Anaokulu sayısı	34	38	46	11	55	53	13	41	30
Öğretmen sayısı	338	521	543	144	626	504	108	451	496
İlkokul sayısı	56	76	41	29	67	76	15	49	58
Öğretmen sayısı	1347	1677	1516	371	2547	1872	481	1730	1756
Ortaokul sayısı	50	69	36	25	68	67	18	50	57
Öğretmen sayısı	1.588	2.232	2001	514	3110	2230	706	2157	2286
Lise sayısı (genel toplam)	47	71	30	18	51	48	13	44	51
Öğretmen sayısı	1.938	3.320	1821	630	2998	2218	666	2240	3119
Toplam okul sayısı	187	254	153	83	241	244	59	184	196
Toplam öğretmen sayısı	5211	7750	5881	1659	9281	6824	1961	6578	7657

9 İlçedeki toplam öğretmen sayısı: 52.802

Ankara il geneli öğretmen sayısı: 58.277

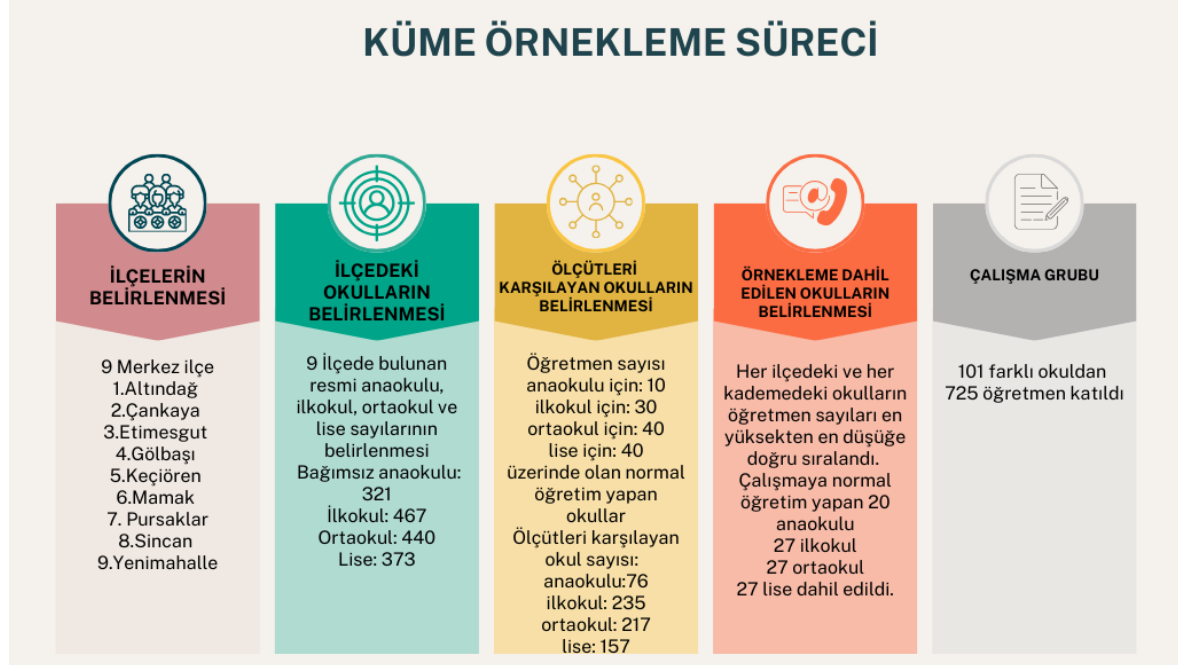
%90,6

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). 2022-2023 *Eğitim istatistikleri*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.

Belirlenen 9 ilçedeki resmi bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam öğretmen sayısı 52.802'dir. Ankara il genelinde ise toplam 58.277 öğretmen görev

yapmaktadır. Örnekleme yer alan 9 ilçedeki öğretmen sayısı il genelindeki öğretmen sayısının %90'nını oluşturmaktadır.

İlçelerde bulunan okul ve öğretmen sayıları incelendikten sonra örneklem seçiminde kümeler araştırmacının koşulları ve imkanları doğrultusunda Ankara merkez ilçeleri, okullarda görev yapan öğretmen sayıları ve okulların öğretim türü dikkate alınarak belirlenmiştir. Şekil 6, küme örnekleme sürecinde izlenen adımları göstermektedir.



Şekil 6. Küme örnekleme süreci

Ankara ili 9 merkez ilçesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 istatistiklerine göre 321 bağımsız anaokulu, 467 ilkokul, 440 ortaokul ve 373 lise bulunmaktadır. İstatistikler incelendiğinde her bir kademedeki okulların öğretmen sayısı açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin 9 merkez ilçedeki anaokullarında görev yapan öğretmen sayısı 3-32 arasında değişmektedir. Bu aşamada, örneklem belirlenirken dengeli bir dağılımın sağlanabilmesi amacıyla öğretmen sayısının ortalamaları alınmış ve minimum kesme değerleri oluşturulmuştur. Anaokulları için öğretmen sayısı 10 ve üzeri, ilkokullar için 30 ve üzeri, ortaokullar için 40 ve üzeri, liseler için de 40 ve üzeri olan ve normal öğretim yapan okullar arasından 20 anaokulu, 27 ilkokul, 27 ortaokul ve 27 lise örnekleme dahil edilmiştir. Sonuç olarak toplam 101 okul ve 725 öğretmen örnekleme yer almıştır.

Yol analizi için gerekli örneklem sayısının belirlenmesinde alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (1998), parametre sayısının 10-20 katı örneklem önerirken, Bentler ve

Chou (1987) parametre sayısının 5 katını düşük, 20 katını yüksek olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Nunnally (1967) değişken sayısının 10 katını önermektedir. Boomsma (1982) yürüttüğü simülasyon çalışmasında en az 400 örneklemin gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada yol analizi için Cohen'nin (1988) güç analizi formülü kullanılmış, %95 güven aralığı $(1-\alpha)$, %95 test gücü, $f^2=0.5$ etki büyüklüğü için örneklem büyüklüğü Soper (2024) otomasyonundan yararlanılarak $n=508$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer minimum örneklem sayısını ifade etmektedir. Olası veri kayıpları göz önünde bulundurularak ölçekler farklı branşlardan toplam 725 öğretmene uygulanmıştır. Uç değerler Box Plot testi kullanılarak belirlenmiş, 12 öğretmene ait veriler veri setinden çıkarılmıştır. Tablo 20, örnekleme yer alan 713 öğretmenin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 20

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	574	80.41
	Erkek	139	19.59
Yaş	20-25	3	0.41
	26-32	39	5.38
	33-38	164	22.62
	39-44	212	29.24
	45-50	156	21.52
	51-56	106	14.62
	57-62	41	5.66
	63-65	3	0.41
Mesleki Deneyim	1-5	28	3.72
	6-10	117	20.00
	11-15	153	26.48
	16-20	147	18.48
	21 yıl ve üzeri	268	27.86
Eğitim Düzeyi	Lisans	605	84
	Yüksek Lisans	97	14.4
	Doktora	11	1.5
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	503	69.79
	Fen-Edebiyat	134	18.48
	Diğer	76	11.72
Görev Yapılan Kademe	Okul Öncesi	79	10.90
	İlkokul	263	36.55
	Ortaokul	172	24.14
	Lise	199	28.41
Branş	Okul Öncesi/Çocuk Gelişimi	80	11.17
	Sınıf Öğretmeni	211	33.93
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri/Tek. Tasarım	27	3.59
	Fen Bilimleri/Fizik/ Kimya/Biyoloji	49	6.76
	Beden Eğitimi ve Spor	26	3.59
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça)	75	10.76
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe	46	5.93
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	3.59
	Müzik/Görsel Sanatlar	41	2.62
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler/Felsefe	43	6.76
	Özel Eğitim	21	1.66
	İlköğretim Matematik/Matematik	46	6.48
	Meslek dersleri	20	3.17
Medeni Durum	Bekar	267	36.83
	Evli	446	61.52
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Çocuk var	510	70.34
	Çocuk yok	203	29.66
TOPLAM		713	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'inin kadın %20'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda en fazla 39-44 yaş aralığında olan, mesleki deneyim açısından ise en çok 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler yer almıştır. Öğretmenlerin %84'ü

lisans mezunu olup %69'u eğitim fakültesi mezunudur. Görev yapılan kademe açısından ise en fazla ilkokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler örnekleme yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak “*Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Meslektaş-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Veli-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tamamı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tablo 21, araştırma alt problemlerinin cevaplanmasında yararlanılan ölçme araçlarını göstermektedir.

Tablo 21

Araştırmanın Alt Problemleri ve Kullanılan Veri Toplama Araçları

Alt Problemler	Kullanılan Veri Toplama Araçları
Öğretmenler öğretmen kimliklerini nasıl anlamlandırmaktadır? Öğretmenlere göre öğretmen kimliğine etki eden faktörler nelerdir?	Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu
Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir? Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları; 4.1. cinsiyete 4.2. hizmet yılına 4.3. medeni duruma 4.4. çocuk sahibi olma durumuna 4.5. mezun olunan fakülteye 4.6. görev yapılan kademeye 4.7. eğitim düzeyine 4.8. branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	-Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği - Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği
Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	-Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği - Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği
Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	-Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği - Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği - Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Araştırmanın fenomenolojik desende yürütülen nitel aşamasında, alt problemlerin yanıtlanması amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme

sonuçları ve literatüre dayalı olarak ise ölçek geliştirme çalışması yürütülmüş, nicel aşamasında geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Görüşme formu ve ölçeklerin geliştirilme sürecine yönelik detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşamasında izlenen fenomenolojik desende, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak öğretmen kimliklerini ve öğretmen kimliklerini etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin araştırmanın olgusunu oluşturan öğretmen kimliğine ilişkin yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Christensen vd. (2011) görüşmelerin araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağladığını, katılımcıların öznel bakış açılarını ve düşünme şekillerini ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından bireysel görüşmeler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanmasında;

- Alanyazın taraması
- Taslak görüşme sorularının hazırlanması
- Uzman görüşlerinin alınması
- Görüşme formunun düzenlenmesi
- Pilot görüşmelerin yapılması
- Nihai formun hazırlanması basamakları izlenmiştir.

1. Alanyazın Taraması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” için öncelikle öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar/bileşenler ve öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik alanyazın taranmış, kuramsal çerçeveleri ve araştırmacıların geliştirdiği ölçme araçları incelenmiştir.

2. Taslak Görüşme Sorularının Hazırlanması

Alanyazın taraması sonucunda, 29 soru ve sonda sorulardan oluşan taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme soruları öncesine katılımcı demografik bilgilerine yönelik sorular oluşturulmuş, katılımcıları bilgilendirmek üzere görüşme protokolüne araştırma hakkında kısa bilgiler içerecek şekilde açıklama eklenmiştir.

3. Uzman Görüşlerinin Alınması

Hazırlanan görüşme protokolü, uzman görüşü almak üzere tez izleme komitesi ve öğretmen kimliği, öğretmen statüsü ve öğretmen eğitimi alanlarında çalışmaları bulunan en az doktora mezunu öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Uzman görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarının alanlarına ve unvanlarına ilişkin bilgi Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Uzmanların alanları ve unvanları

Unvan	Alanı	n
Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	3
Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	4
Dr. Öğr. Üyesi	İngiliz Dili Eğitimi	1
Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	1
Toplam		9

Görüşleri alınan 9 uzman farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim ile İngiliz Dili Eğitimi alanında görev yapmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşü formu oluşturulmuş, her bir soru için “uygun, düzeltilmeli, uygun değil” şeklinde görüşler alınmıştır.

4. Görüşme Formunun Düzenlenmesi

Uzman görüşleri sonucunda, görüşme soruları yeniden değerlendirilmiş, benzer cevapları üretebilecek olan sorular çıkarılmış, kapalı uçlu sorular açık uçlu hale getirilmiştir. Yapılan değişikliklere ilişkin örnekler Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Uzman Görüşleri Sonucunda Yapılan Değişikliklere Yönelik Örnekler

Sorunun ilk hali	Uzman Görüşü	Karar
1. Öğretmenlik mesleğini seçmeye nasıl karar verdiniz? 2. Öğretmenlik mesleğini seçerken sizi etkileyen/yönlendiren faktörler nelerdi? Örn. İlham veren öğretmenleriniz, aile, yaşadığınız bir olay, statüsü, ücreti vb.	İki soru aynı cevapları üretebilir.	İlk soru çıkarıldı.
Sizce öğrencileriniz açısından (Öğretmenin İsmi) öğretmen kimdir?	İfade anlaşılır değil.	Değiştirildi: (Öğrencilerinize sizin nasıl bir öğretmen olduğunuzu sorsak sizi nasıl tanımlarlar?)

Uzmanlar tarafından verilen düzeltme önerilerinden sonra görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

5. Pilot Görüşmelerin Yapılması

Araştırmanın nitel aşaması için hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve araştırma problemlerine yönelik derinlemesine bilgi sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek amacıyla bir İngilizce öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve bir ilköğretim matematik öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüştür ve katılımcıların onayları alınarak kaydedilmiştir. Pilot uygulama sonuçları, görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğunu gösterdiğinden değişiklik yapılmamıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

1. Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi

Erkuş (2014), ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce ölçülecek özelliğe ilişkin mevcut ölçek araçlarının incelenmesi ve neden ölçek geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunun açıklanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu amaçla, alan yazında bulunan öğretmen kimliği, öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi ilişkilerine yönelik algı ölçekleri incelenmiştir.

Öğretmen kimliğine ilişkin alan yazın taraması sonucunda, öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik 19 farklı ölçeğin bulunduğu görülmektedir (Tablo 24).

Tablo 24

Öğretmen Kimliğine İlişkin Alan yazında Yer Alan Ölçekler

	Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
1	Kremer ve Hoffman	1986	Mesleki Kimlik Ölçeği (PRIS)	Öğretmenler	Değer Merkeziyet Dayanışma Benlik sunumu	17
2	Beijaard	1995	Mesleki Kimlik Ölçeği	Öğretmenler	Genel kimlik Konu alanı Öğrencilerle olan ilişkiler Rol anlayışı	14
3	Beijaard, Verloop, ve Vermunt	2000	Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği	Öğretmenler	Konu alanı uzmanı Didaktik uzman Pedagojik uzman	14
4	Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Phil bin ve Quirk	2006	Öğretmen Kimliği Anketi	Tıp eğitimcileri	Küresel Öğretmen Kimliği Öğretmenliğe ilişkin içsel doyum Öğretime ilişkin bilgi ve beceri Öğretmen topluluğuna aidiyet Doktor olmanın öğretmen olma olduğuna ilişkin inanç Öğretime ilişkin sorumluluk hissetme Klinik uzmanlığı paylaşma Öğretim için ödüllendirilme İstenilen çıktılar	32
5	Cheung	2008	Mesleki Kimlik Ölçeği	Öğretmenler	Okul ile ilgili konular Öğrenen ihtiyaçları Kişisel gelişim	19
6	Schepens, Aelterman ve Vlerick	2009	Öğretmen Kimliği Ölçeği	Öğretmenler	Öz-yeterlik Mesleki yönelim Adanmışlık	35
7	Hong	2010	Öğretmen Kimliği Anketi	Öğretmen Adayları ve yeni başlayan öğretmenler	Öz-yeterlik Değerler Adanmışlık Duygular Bilgi İnançlar	
8	Lamote ve Engels	2010	Öğretmen Kimliği Ölçeği	Öğretmen Adayları	Mesleki yönelim Görev yönelimi Öz-yeterlik Mesleğe adanmışlık	22
9	Zhang ve diğ.	2011	Öğretmen Mesleki Kimlik Ölçeği	Öğretmenler	İçsel değer kimliği Dışsal değer kimliği Bilinçli davranış kimliği	15
10	Canrinus vd.	2011	Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği	Öğretmenler	İş doyumu Özyeterlik Mesleki adanmışlık Motivasyon	13
11	Friesen ve Besley	2013	Erken Öğretmen Kimliği Ölçeği (ETIM)	Öğretmen adayları	Bir öğretmen olarak kendini kategorize etme Öğretmen olma konusunda özgüven Öğretmen olarak katılım	17

Tablo 24

Öğretmen Kimliğine İlişkin Alan yazında Yer Alan Ölçekler (devamı)

	Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
12	Kao ve Lin	2015	Öğretmen Mesleki Kimliği Ölçeği	Öğretmenler	Öz-beklenti Öğretmen görevleri Etkileyen dış faktörler Pedagoji Öğretim bilgi ve becerileri Vatandaşlık davranışları	22
13	Noi, Kwok ve Goh	2016	Ortaokul öğretmenleri Mesleki Kimlik Ölçeği (PST-PI)	Ortaokul Öğretmenleri	Öğretim inançları Mesleki sosyalleşme Mesleki yeterlilik Kariyer gelişimi	30
14	Kavrayıcı	2019	Öğretmen kimliği ölçeği (ÖKÖ)	Öğretmenler	Mesleki Kimlik Kişisel Kimlik	14
15	Hanna	2020	Öğretmen Kimliği Ölçeği	Öğretmen Adayları	Motivasyon Öz-imağ Öz-yeterlik Görev yönelimi	46
16	Yıldız	2020	Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ)	Öğretmenler	Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı Mesleki Statü/Saygınlık Algısı Mesleki Rol Algısı Mesleki Günü Algısı Deneyimsel Pedagoji Algısı	17
17	Mahmoodara bi, Maftoon ve Siyyari	2021	İngilizce Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği (ELTPIS)	İngilizce Öğretmenleri	Kendi uygulamalarını araştırma ve geliştirme Dil farkındalığı Kurumsal ve toplumsal uygulama Öğrenenlerin bütün bireyler olarak katılımını sağlama Öğretmen olarak kendini değerlendirme Sosyokültürel ve eleştirel uygulama	42
18	Willis vd.	2023	Matematik Öğretmenleri Kimlik Ölçeği (ToMI)	Matematik Öğretmenleri (Matematik)	Matematik topluluğuna aidiyet Matematik öğretmeni özyeterlikleri Matematik öğretmeni olma hevesi	15
19	Yan, Bava Harji ve Kannan	2023	İngilizce Öğretmen Kimliği Ölçeği (ETIM)	İngilizce Öğretmenleri	Gelecek algısı Kariyer algısı Öğretmen inancı Özyeterlik	19

Ölçekler incelendiğinde, farklı boyutlardan oluştukları görülmektedir. Araştırmada temel alınan diyalojik yaklaşıma göre, öğretmen kimliğini kişisel ve mesleki (Kavrayıcı, 2019), konu alanı uzmanı, didaktik uzman, pedagojik uzman (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000), küresel öğretmen kimliği (Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk, 2006), içsel değer kimliği, dışsal değer kimliği, bilinçli davranış kimliği (Zhang ve diğ., 2011) gibi parçalara ayırmanın kimlik bütünlüğü açısından uygun olmadığı ifade edilmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011). Hong (2010), Lamote ve Engels (2010), Friesen ve Besley (2013) ve Hanna (2020) tarafından geliştirilen ölçeklerin öğretmen adaylarının mesleki

kimliklerini belirlemek üzere geliştirildiği görülmektedir. Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk (2006), Mahmoodarabi, Maftoon ve Siyyari (2021), Willis vd. (2021) ve Yan, Bava Harji ve Kannan (2023) tarafından geliştirilen ölçeklerin ise belirli bir branşın öğretmenlerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, geliştirilen diğer ölçeklerin ise alan yazında ortak olarak ifade edilen kimlik boyutlarını (mesleki adanmışlık, öz yeterlik, öz imaj, motivasyon, iş doyumu) kapsamadığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın nitel aşamasında kimlik kuramı ve alanyazın taramasına ek olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretmen kimliğini oluşturan boyutlara dayalı olarak öğretmen kimliği algısı ölçeği geliştirilmiştir.

Ayrıca, yapılan görüşmeler ve alanyazın taraması öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinin mesleki kimlik algılarını etkilediğini göstermiştir. Kimlik kuramı, sembolik etkileşimcilik ve sosyal kimlik kuramları ve yapılan çalışmalarda bireylerin sosyal bağlamlar içerisinde kurduğu etkileşimlerin kimliğin gelişmesinde ve şekillenmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. İlgili kuramlardan yola çıkarak mesleki kimliklerini etkileyen faktörler öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Görüşmelerin içerik analizi sonucunda etkileşimsel faktörlere yönelik öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi temaları oluşturulmuştur. Bu temalar temel alınarak öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algı ölçeklerinin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde, ölçme araçlarının geliştirilmesinde bağlanma kuramı, öz-belirleme kuramı ve kişilerarası kuram temel alındığı görülmektedir (Sabol ve Pianta, 2012; Wentzel et al., 2010; Wubbels ve Brekelmans, 2005). Öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik ölçekler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler

Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
İpek ve Terzi	2010	Öğretmen Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği	Öğretmenler	Sınıf içi ilişki Okul içi ilişki Okul dışı ilişki	32
Chu	2006	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği	Lise öğrencileri	Öğretmen-öğrenci ilişki durumu, Öğretmen yakınlığı ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki statü farklılıkları	18
Roza, Frenzel ve Klassen	2021	Öğretmen-Sınıf İlişkisi Ölçeği	Öğretmenler	Tek Boyut	7
Pianta	2001	Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği	Öğretmenler	Yakınlık Çatışma Bağımlılık	28
Aldrup, Klusmanna, Lüdtkea, Göllner ve Trautwein	2018	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği	Öğretmenler	Yakınlık (Pianta'dan (2001) tüm sınıf için uyarlama)	6
Hagenauer, Hascher ve Volet	2015	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği	Öğretmenler	Yakınlık	5

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisinin incelenmesinde daha çok yakınlık ve çatışma boyutlarını içeren bağlanma kuramından yararlanıldığı görülmektedir. Fakat mevcut ölçeklerin sınıftaki belirli bir öğrenci ve öğretmenin ilişkisine yönelik (Hagenauer, Hascher ve Volet, 2015; Pianta, 2001) olması, bir öğretmenin tüm öğrencilere yönelik algısını ölçen ölçeklerde sadece yakınlık boyutunun temel alınması (Aldrupa, Klusmanna, Lüdtkea, Göllner ve Trautwein, 2018) nedeniyle bağlanma kuramına dayalı bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Öğretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkilerine yönelik alanyazın incelendiğinde, öğretmen algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş üç farklı ölçeğe ulaşılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan ölçme araçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler

Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
Marcionetti ve Castelli	2022	Meslektaşlarla İlişkilerin Kalitesi Ölçeği	Öğretmenler	Tek Boyutlu	4
Özgün	2005	Meslektaş İlişkisi Algısı Ölçeği	Öğretmenler	Tek Boyutlu	6
Shah	2011	Öğretmen Meslektaşlık Ölçeği	Öğretmenler	-Karşılıklı destek ve güven -Öğretim gözlemi -Ortak planlama ve değerlendirme -Fikir ve uzmanlık gözlemi -Birbirine öğretme -Birlikte program geliştirme -Kaynak paylaşımı	38

Öğretmen-meslektaş ilişkilerine yönelik öğretmen algısını ölçmek üzere geliştirilen ölçme araçlarında belirli bir kuramsal yapıdan söz edilmemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkisi kuramsal açıdan yakınlık ve çatışma boyutlarıyla ele alınmak istendiğinden, ölçek geliştirilmeye karar verilmiştir.

Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Öğretmenlerin veliler ile olan ilişkilerine yönelik alanyazında bulunan ölçekler Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler

Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
Koç	2018	Veli Bakış Açısıyla Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeği	Veliler	Öğretmenin Veliye Pozitif Yaklaşımı Velinin Öğretmene Pozitif Yaklaşımı	24
Vickers ve Minke	1995	Veli-Öğretmen İlişki Ölçeği	Öğretmenler	Katılım İletişim	24
Dawson	2015	Veli-Öğretmen Çatışma Ölçeği	Öğretmenler	Tek Boyut	17
Yılmaz ve Tepe	2020	Öğretmen Veli İletişim Ölçeği	Öğretmenler	Öğrenci performans ve sorunları, eğitim-öğretim sürecine velinin katılımı, sağlık ve sosyal hizmetler	10

Öğretmen-veli ilişkisine yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde, velilere ve öğretmenlere yönelik ölçeklerin bulunduğu görülmektedir. Ölçeklerde öğretmenlerin velilerle olan ilişkileri farklı boyutlardan ele alınmıştır. Bu çalışmada yakınlık ve çatışma boyutlarıyla ele alındığından ölçek geliştirilmeye karar verilmiştir.

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Öğretmenlerin okul yönetimiyle olan ilişkilerine yönelik alanyazında bulunan ölçekler Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Alanyazında Yer Alan Ölçekler

Yazar	Yıl	Ölçek Adı	Hedef Kitle	Boyutlar	Madde Sayısı
Zee, Roorda ve Hanna	2023	Müdür-Öğretmen İlişkisi Ölçeği	Öğretmenler	Yakınlık ve Çatışma	10
Liden ve Maslyn	1998	Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği	Çalışanlar	Etki Bağlılık Katkı Mesleki Saygı	12

Alanyazında bulunan ölçekler incelendiğinde, Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin herhangi bir kurum yöneticisi ile kurumda çalışanlar arasındaki ilişkinin çalışan bakış açısından değerlendirilmesi amacıyla geliştirildiği görülmektedir. İlgili ölçek, bazı

çalışmalarda öğretmenler için de kullanılmıştır (Duyan, 2022; Ponglek ve Intarak, 2019). Zee, Roorda ve Hanna (2023) tarafından geliştirilen ölçek ise öğretmenlerin okul yöneticisi olarak müdürler ile birebir olan ilişkilerine odaklanmıştır. Bu nedenle öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

2. Ölçek Türüne Karar Verilmesi

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinin öz-bildirim türünde hazırlanmasına karar verilmiştir. Öz-bildirime dayalı ölçekler, araştırmacılar tarafından geliştirilen uyarıcıların bireye sunulması ve ilgili özelliğin kendinde var olma durumuna göre standart tepki kategorilerine tepkide bulunmasını amaçlamaktadır (Erkuş, 2014).

3. Ölçek Geliştirme Tekniği ve Tepki Kategorilerine Karar Verilmesi

Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve öğretmen ilişkilerine (öğrenci, meslektaş, okul yönetimi ve veli) yönelik algılarını belirlemek üzere geliştirilmesi amaçlanan ölçeklerin Likert türünde olmasına karar verilmiştir. Tepki kategorileri ise 5'li Likert türünde hazırlanmış, 1 (Hiç katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 (Kesinlikle katılıyorum) kategorileri kullanılmıştır.

4. Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması

Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği için 107 madde, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği için 28 madde, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği için 24 madde, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği için 20 madde, Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği için 21 madde geliştirilerek madde havuzu oluşturulmuştur.

Ortak Gösterim Bütünleştirme Matrisi (Joint Display Integration Matrix)				
ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ALGISI ÖLÇEĞİ				
Boyut	Tanımı	Nitel Tema ve Kategoriler	Kaynak	Maddeler
Motivasyon	Öğretmenliği sürdürmede etkili olan içsel güç (Watt ve Richardson, 2007).	Tema: Motivasyon Kategori: Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörler	Hong (2010) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2019) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2020) Zhang vd. (2016)	M1-M20
Öz-yeterlik	Öğretimi gerçekleştirmek için gerekli olan davranışlara yönelik kendi kapasitesine ilişkin yargısı (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 1998).	Tema: Özyeterlik Kategori: Öğretmen Yeterlikleri	Canrinus et al. (2011) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2019) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2020) Lamote ve Engels (2010) Schepens vd. (2009)	M21-M45
İş-doyumu	Öğretmenin mesleğinin doğasından ve maaş, çalışma şartları, kişiler arası ilişkileri vb. gibi faktörlerden memnun olma durumu (Hongying, 2014).	Tema: İş Doyumu Kategori: Algılanan Destek Öğrenci gelişimi Mesleki Gelişim ve Kariyer Çalışma koşulları Ücret	Canrinus et al. (2011) Hong (2010) Hanna vd. (2020)	M46-M58
Adanmışlık	Öğretmenliğin ve okulun amaç ve değerleriyle bağ kurma, öğretmenlik ve okul için çaba göstermeye yüksek istek duyma, meslekte ve okulda devam etme konusunda yüksek istek duyma (Mowday, Steers ve Porter (1979).	Tema: Adanmışlık Kategori: Mesleki Gelişime Adanmışlık Öğrenciye adanmışlık Mesleğe adanmışlık Okula/örgüte adanmışlık	Lamote ve Engels (2010) Schepens vd. (2009) Choi ve Tang, 2009 Gu & Day, 2006 Lasky (2005)	M59-M85
Öz-imaj	Öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak tanımlama şekli. Öz imaj, başkaları (öğrenciler, veliler, meslektaşlar gibi) tarafından algılanma şeklini de içerir. (Kelchtermans, 2009).	Tema: Öz-imaj Kategori: Kişilik Algısı	Kelchtermans (1993) Beijaard vd. (2004) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2019) Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2020)	M86-M107

Şekil 7. Madde havuzu oluşturulması aşamasında yararlanılan nitel analiz sonuçları ve kaynaklara ilişkin ortak gösterim matrisi (joint display integration matrix)

ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ				
Boyut	Tanımı	Nitel Tema ve Kategoriler	Kaynak	Maddeler
Yakınlık	Öğretmenlerin öğrencileriyle yakın, açık, olumlu ve ulaşılabilir bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Öğrenci gözünden öğretmen	Pianta (2001)	M1-M20
Çatışma	Öğretmenlerin öğrencileriyle olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Öğrenci gözünden öğretmen	Pianta (2001) Roza, Frenzel ve Klassen (2021)	M21-M28
ÖĞRETMEN-MESLEKTAŞ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ				
Yakınlık	Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakın, açık, olumlu, destekleyici ve ulaşılabilir bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Meslektaş ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Meslektaş gözünden öğretmen	Marcionetti ve Castelli (2022) Shah (2011)	M1-M16
Çatışma	Öğretmenlerin meslektaşları ile olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Meslektaş ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Meslektaş gözünden öğretmen	Marcionetti ve Castelli (2022) Shah (2011)	M17-M24
ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ				
Yakınlık	Öğretmenlerin velilerle yakın, açık, olumlu, destekleyici ve ulaşılabilir bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Veli ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Veli gözünden öğretmen	Vickers ve Minke (1995)	M1-M11
Çatışma	Öğretmenlerin velilerle olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Veli ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Veli gözünden öğretmen	Dawson (2015)	M12-M20
ÖĞRETMEN-OKUL YÖNETİMİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ				
Yakınlık	Öğretmenlerin okul yönetimi yakın, açık, olumlu, destekleyici ve ulaşılabilir bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Okul Yönetimi ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Okul Yönetimi gözünden öğretmen	Zee, Roorda ve Hanna (2023)	M1-M12
Çatışma	Öğretmenlerin okul yönetimiyle olumsuz, uyumsuz ve çatışmalı bir iletişim içerisinde olması durumu.	Tema: Öğretmen-Okul Yönetimi ilişkisi Kategori: İlişkinin düzeyi Okul Yönetimi gözünden öğretmen	Zee, Roorda ve Hanna (2023)	M13-M21

Şekil 8. Madde havuzu oluşturulması aşamasında yararlanılan nitel analiz sonuçları ve kaynaklara ilişkin ortak gösterim matriksi (joint display integration matrix)(devamı)

5.Uzman Görüşlerinin Alınması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Tablo 29, görüşlerine başvurulanan uzmanların dağılımını göstermektedir.

Tablo 29

Uzmanların Alanlarına Göre Dağılımı

Unvan	Alanı	
Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	2
Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	1
Doç. Dr.	Eğitim Yönetimi	1
Dr. Öğr. Üyesi	İngiliz Dili Eğitimi	1
Dr. Öğr. Üyesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	1
Dr.	Ölçme ve Değerlendirme	2
Dr.	Türkçe Eğitimi	1
Toplam		9

Tablo 1’de belirtilen uzmanlardan, oluşturulan maddeleri uygulanacak kitleye uygunluğu, ilgili özelliği ölçme/tems il etme durumu, faktör-madde uyumu, maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelemeleri istenmiştir. Bu amaçla her madde için “uygun, düzeltilmeli ve uygun değil” kategorileri oluşturulmuş ve uzman görüşü formu ile görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi amacıyla Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe (1975) tarafından ortaya koyulan kapsam geçerlik oranı formülü aşağıda verilmiştir.

$$Kapsam\ Geçerlik\ Oranı\ (KGO) = \frac{n_g - N/2}{N/2}$$

Formülde yer alan n_g , ilgili maddenin uygun/gerekli olduğunu bildiren uzman sayısı iken N ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Her bir madde için kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi hesaplandıktan sonra uzman sayısına göre belirlenen minimum değerler dikkate alınarak maddenin kalması ya da çıkarılması konusunda karar belirlenmiştir. Referans alınan minimum değerler Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Kapsam Geçerlik Oranı Minimum Değerleri ($\alpha=0,05$)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40 ve üzeri	0.29

Ölçeklerin kapsam geçerliği için dokuz uzmanın görüşüne başvurulması nedeniyle, her bir maddenin değerlendirilmesi amacıyla minimum kesme değeri 0.75 olarak alınmıştır. Elde edilen uzman görüşlerinden sonra maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar incelenmiş, bazı maddelerin yüklemeleri veya ifade şekli değiştirilmiş, bazı maddelere ise eklemeler yapılmıştır. Kapsam geçerlik oranı minimum değeri (0.75) dikkate alınarak Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeğinden 20 madde, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinden 8 madde, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinden 4 madde, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinden 2 madde, Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinden 3 madde çıkarılmıştır. Maddelerde yapılan değişikliklere ilişkin örnekler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Maddelerde Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler

Maddenin İlk Hali	Uzman Görüşleri Sonrası
Öğrencilerimin tüm gelişim alanlarını desteklemek benim misyonumdur.	Öğrencilerimin bütüncül olarak gelişimi benim temel misyonumdur.
Meslektaşlarımla gün içerisinde iyi vakit geçiririz	Meslektaşlarımla birlikte verimli zaman geçiririz.
Genel kültür açısından bilgi birikimine sahibim.	Genel kültür açısından yeterli bilgi birikimine sahibim.
Öğrencilerimin dersime olan ilgisi beni motive ediyor.	Öğrencilerimin dersime olan ilgisi beni motive eder.

Uzman görüşleri sonucunda Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği 87 madde, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği 20 maddeye, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği 20 maddeye, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği 18 maddeye ve Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği 18 maddeye düşürülmüş, ön deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir. Ölçeklerde bulunan maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır.

6.Ölçek Formunun Oluşturulması ve Ön Deneme Uygulaması

Uzman görüşü sonrasında ön deneme ve deneme uygulamaları için ölçek formu hazırlanmış, katılımcıların bilgilendirilmesi amacıyla formun başına açıklama yönergesi eklenmiştir. Ön deneme uygulaması, deneme uygulamalarından önce özelliğin ölçüleceği benzer gruptan 8-10 kişilik bir gruba uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği, rahatsız edici ifadelerin bulunup bulunmaması açısından değerlendirilmesini ve cevaplanma süresinin tespitini sağlayan uygulamadır (Güvendir ve Özkan, 2022). Bu amaçla toplam 163 maddeden oluşan form, 3 İngilizce öğretmeni, 3 sınıf öğretmeni, 1 ilköğretim matematik öğretmeni, 1 beden eğitimi öğretmeni olmak üzere 9 öğretmene yüz yüze uygulanmış ve öğretmenlerden maddelere ilişkin geribildirimlerini sesli olarak ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ölçek maddelerine ilişkin çıkarılması önerilen bir madde olmadığı, ölçek uygulamasının ortalama 22 dakika sürdüğü görülmüştür.

3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği ve Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği'ne ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları her bir ölçek için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği Geçerlik Çalışmaları

Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizi ve madde geçerlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

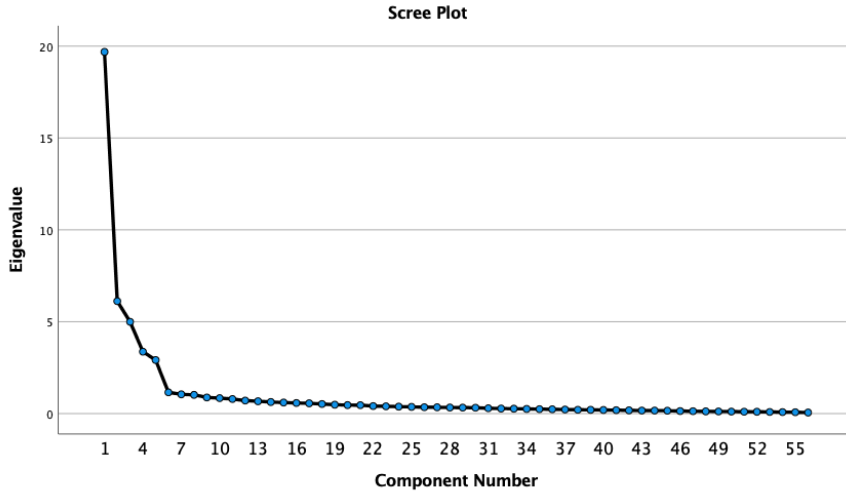
Araştırmada geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliklerini test etmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde ilk adım verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi sonuçları değerlendirilmiştir. Öğretmen Kimliği ölçeğine ilişkin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,925
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	7626,312
	Sd	595
	P	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi, ölçek geliştirme sürecinde korelasyon matrisinin faktörleşmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tablo 5’te görüldüğü üzere, ölçeğe ilişkin KMO değeri 0,925, Bartlett küresellik/dairesellik test değeri ise, 7626,312’dir (sd=595, $p<.05$). Kaiser ve Rice (1974), KMO değeri için 0.90-1.00 arasını mükemmel olarak kabul etmektedir. Bartlett küresellik testi ise elde edilen korelasyon matrisinin birim matristen anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektedir. Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeğinin Bartlett küresellik testi sonucu incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.001$). Dolayısıyla verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeğinde bulunan maddeler faktör yük değerleri (en az .40), öz değerleri (en az 1) ve binişiklik açısından incelenmiş, birden fazla faktörde yük veren ve faktör yükleri arasındaki fark .20’den az olan maddeler yeniden gözden geçirilerek ölçekten tek tek çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 32’de sunulmuştur.



Şekil 9. Yamaç-birikinti grafiği

Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, beşinci faktörden sonra grafiğin eğiminde bir düşüş olduğu ve düzleştiği görülmektedir. Dolayısıyla beşinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının yeterli büyüklükte olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Koçak, Çokluk ve Kayrı, 2016).

Paralel Analiz

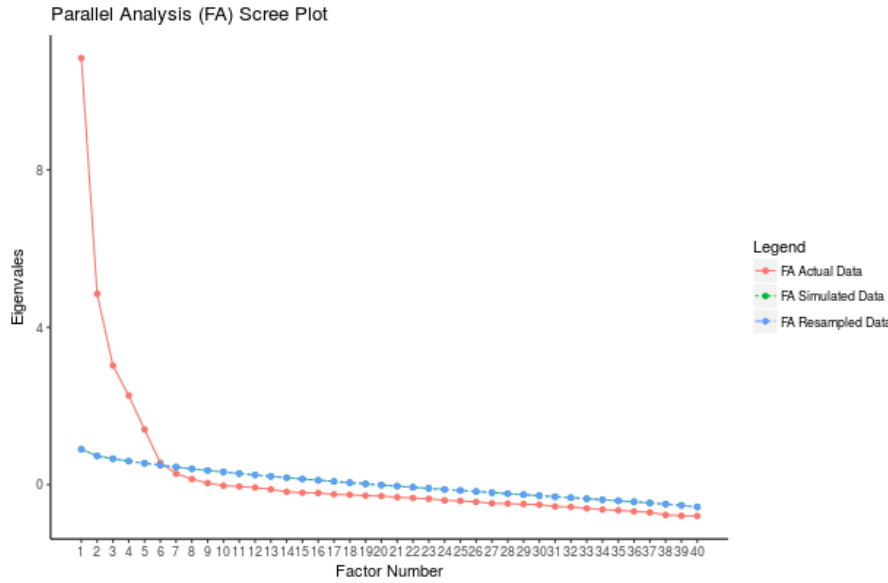
Faktör sayısının belirlenmesi amacıyla Horn'un (1965) paralel analizi yapılmıştır. Paralel analizde, gerçek veride bulunan katılımcı ve değişken sayısı ile benzer şekilde korelasyon matrisi üretilmekte ve bileşenlerin öz değerleri hesaplanmaktadır. Faktör sayısı, asıl/gerçek veriden üretilen öz değerlerin simülasyon verisinden hesaplanan öz değerlerden yüksek olduğu nokta dikkate alınarak belirlenmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Öğretmen kimliği algısı ölçeğinin faktör sayısının belirlenmesi için yürütülen paralel analizde, 1000 simülasyon verisi için %95 güven aralığında elde edilen sonuçlar Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğerler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Asıl Veri	11.49	5.62	3.80	3.16	2.00	1.28
Simülasyon Verisi	1.81	1.71	1.64	1.58	1.52	1.47

Tablo 37 incelendiğinde, ilk beş faktörün öz değerlerinin simülasyon verisinden büyük, altıncı faktörün öz değerinin ise simülasyon verisinden elde edilen öz değerden küçük olduğu görülmektedir. Paralel analizde asıl/orijinal verideki faktör öz değerinin simülasyon verisindeki öz değerinden küçük olduğu nokta anlamlı faktör sayısını göstermektedir (Ledesma ve Mora, 2007). Dolayısıyla ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ek olarak paralel analiz sonuçları ile de beş faktörlü yapısının desteklendiğini söylemek mümkündür.



Şekil 10. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlar faktör yükleri ve çapraz yükler açısından incelenmiş, her bir boyutta en az 3 madde olmasına dikkat edilmiştir (Carpenter, 2018). Faktör yük değeri en az .40, birden fazla faktöre yük veren maddelerin yük değerleri arasında en az .20 (Howard, 2016) ve oluşan faktörlerden herhangi birinin tek başına açıkladığı varyansı en az %5 olması (Hair vd., 1998) göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler doğrultusunda, faktör yük değeri .40 altında kalan ve birden fazla faktöre yük veren motivasyon boyutundan 4 madde, özyeterlik boyutundan 14 madde, iş doyumu boyutundan 6 madde, adanmışlık boyutundan 16 madde ve öz-imaj boyutundan ise 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 34, ölçekte kalan maddelerin yük değerlerini ve açıkladıkları varyansları göstermektedir.

Tablo 34

Madde Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Maddeler	Motivasyon	Öz-yeterlik	İş Doyumu	Adanmışlık	Öz-İmaj
M1	,864				
M2	,832				
M3	,887				
M4	,854				
M5	,751				
M6	,818				
M8	,814				
Ö15		,686			
Ö16		,802			
Ö17		,826			
Ö18		,819			
Ö19		,778			
Ö22		,698			
Ö23		,703			
İD33			,565		
İD34			,758		
İD37			,800		
İD38			,703		
İD39			,827		
İD40			,698		
İD42			,766		
A57				,805	
A58				,837	
A60				,820	
A61				,631	
A62				,792	
A66				,771	
A67				,789	
Öİ69					,773
Öİ70					,776
Öİ72					,769
Öİ73					,779
Öİ76					,753
Öİ78					,829
Öİ80					,789
Açıklanan Varyans	34,466	12,224	10,055	7,096	5,864
Açıklanan Toplam Varyans	69,704				

Ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,75 ile ,88 arasında, ikinci boyutundaki maddelerin ,68 ile ,82 arasında, üçüncü boyutundaki maddelerin ,56 ile ,82 arasında, dördüncü boyutundaki maddelerin ,63 ile ,83 arasında, beşinci boyutundaki

maddelerin ise ,76 ile ,82 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %69’dur. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Tablo 35’te ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğretmen Kimliği Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Motivasyon	Özyeterlik	İş Doyumu	Adanmışlık	Öz-imaj
Motivasyon	1,00	,521*	,790*	,386*	,295*
Özyeterlik		1,00	,283*	,449*	,435*
İş Doyumu			1,00	,263*	,204*
Adanmışlık				1,00	,526*
Öz-imaj					1,00

*p<0.01

Tablo 39 incelendiğinde, ölçek alt faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görölmektedir. Alt faktörler arasında yüksek korelasyon olması, çoklu bağlantı probleminin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle korelasyon katsayılarının .90 altında olması (Pallant, 2016), çoklu bağlantı probleminin söz konusu olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Madde Geçerlik Analizleri

Ölçekte yer alan maddelerin madde geçerliğini tespit etmek amacıyla madde-toplam test korelasyonları hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Betimsel İstatistikleri ve Madde Toplam Korelasyonları

	Madde/Faktör	$\bar{x}$	ss	Madde toplam korelasyonu
Motivasyon	M1	4,80	,50	,488
	M2	4,79	,51	,474
	M3	4,85	,43	,456
	M4	4,83	,46	,488
	M5	4,71	,55	,499
	M6	4,80	,51	,442
	M8	4,75	,60	,476
Özyeterlik	Ö15	4,23	,71	,510
	Ö16	4,22	,76	,571
	Ö17	4,39	,66	,589
	Ö18	4,33	,68	,613
	Ö19	4,47	,69	,621
	Ö22	4,39	,68	,624
	Ö23	4,33	,73	,626
İş Doyumu	İD33	3,88	,90	,539
	İD34	2,57	1,28	,335
	İD37	2,92	1,30	,390
	İD38	3,10	1,20	,411
	İD39	2,09	1,24	,323
	İD40	3,28	1,28	,527
	İD42	3,14	1,18	,462
Adanmışlık	A57	4,27	,82	,586
	A58	4,33	,81	,596
	A60	4,27	,82	,672
	A61	4,00	,92	,584
	A62	4,18	,79	,660
	A66	4,28	,78	,561
	A67	4,46	,72	,570
Öz-imağ	Öİ69	4,60	,57	,530
	Öİ70	4,59	,62	,550
	Öİ72	4,50	,65	,539
	Öİ73	4,48	,69	,537
	Öİ76	4,37	,74	,494
	Öİ78	4,52	,64	,516
	Öİ80	4,47	,67	,566

Madde toplam test korelasyonu değerlerinin. 30 ve üzeri olması, .20-.30 arasında olan maddelerin gözden geçirilmesi ve. 20-.00 arasında olanların ise ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Güvendir ve Özkan, 2022). Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ,33 ile 67 arasında değiştiği ve maddelerin ölçek geneli ile orta ve düşük düzeyde ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla madde geçerliğine ilişkin kanıtın sağlandığı ifade edilebilir.

Madde-toplam test korelasyon matrisine ek olarak madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla ayırt edicilik güçleri hesaplanmıştır. Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeğinde bulunan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla toplam puan açısından üst %27 ve

alt %27 grupları oluşturularak puanları arasındaki farklar t-testi ile incelenmiştir. Tablo 37, t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 37

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Madde		n	$\bar{x}$	ss	T
Motivasyon	M1	Alt %27	81	4,94	,222	6,146*
		Üst %27	81	4,68	,559	
	M2	Alt %27	81	4,96	,174	5,954*
		Üst %27	81	4,73	,520	
	M3	Alt %27	81	4,98	,124	5,083*
		Üst %27	81	4,80	,469	
	M4	Alt %27	81	4,99	,072	5,591*
		Üst %27	81	4,78	,514	
	M5	Alt %27	81	4,97	,189	6,609*
		Üst %27	81	4,67	,607	
	M6	Alt %27	81	4,99	,072	6,660*
		Üst %27	81	4,73	,539	
	M8	Alt %27	81	4,95	,256	5,024*
		Üst %27	81	4,72	,581	

Tablo 37

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları (devamı)

Alt Faktör	Madde		n	$\bar{x}$	ss	T
Özyeterlik	Ö15	Alt %27	81	4,46	,520	10,541 *
		Üst %27	81	3,82	,662	
	Ö16	Alt %27	81	4,76	,436	19,063*
		Üst %27	81	3,74	,600	
	Ö17	Alt %27	81	4,88	,325	17,890*
		Üst %27	81	4,02	,580	
	Ö18	Alt %27	81	4,89	,312	22,161*
		Üst %27	81	3,82	,586	
	Ö19	Alt %27	81	4,83	,400	18,745*
		Üst %27	81	3,91	,546	
	Ö22	Alt %27	81	4,92	,269	21,689*
		Üst %27	81	3,92	,575	
	Ö23	Alt %27	81	4,83	,400	19,452*
		Üst %27	81	3,82	,598	
İş Doyumu	İD33	Alt %27	81	4,61	,611	12,768*
		Üst %27	81	3,60	,904	
	İD34	Alt %27	81	3,50	1,232	12,074*
		Üst %27	81	2,14	,951	
	İD37	Alt %27	81	4,15	,890	13,682*
		Üst %27	81	2,80	1,035	
	İD38	Alt %27	81	4,06	,880	15,161*
		Üst %27	81	2,63	,968	
	İD39	Alt %27	81	2,59	1,358	8,902*
		Üst %27	81	1,57	,809	
	İD40	Alt %27	81	4,47	,708	18,595*
		Üst %27	81	2,79	1,033	
	İD42	Alt %27	81	4,15	,866	17,462*
		Üst %27	81	2,53	,950	

Tablo 37

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları (devamı)

Alt Faktör	Madde		n	$\bar{x}$	ss	T
Adanmışlık	A1	Alt %27	81	4,83	,434	10,780*
		Üst %27	81	4,21	,673	
	A2	Alt %27	81	4,97	,143	18,489*
		Üst %27	81	4,24	,530	
	A3	Alt %27	81	4,94	,222	17,667*
		Üst %27	81	4,15	,583	
	A4	Alt %27	81	4,73	,495	17,200*
		Üst %27	81	3,58	,789	
	A5	Alt %27	81	4,86	,337	20,714*
		Üst %27	81	3,85	,585	
	A6	Alt %27	81	4,86	,372	16,625*
		Üst %27	81	4,00	,611	
	A7	Alt %27	81	4,97	,143	14,842*
		Üst %27	81	4,38	,538	
Öz-imaj	Öİ1	Alt %27	81	4,92	,260	15,461*
		Üst %27	81	4,20	,587	
	Öİ2	Alt %27	81	4,94	,245	15,584*
		Üst %27	81	4,23	,588	
	Öİ3	Alt %27	81	4,93	,251	15,107*
		Üst %27	81	4,21	,607	
	Öİ4	Alt %27	81	4,94	,222	16,742*
		Üst %27	81	4,14	,629	
	Öİ5	Alt %27	81	4,82	,409	13,681*
		Üst %27	81	4,00	,725	
	Öİ6	Alt %27	81	4,94	,233	19,859*
		Üst %27	81	4,06	,567	
	Öİ7	Alt %27	81	4,88	,325	18,765*
		Üst %27	81	3,9738	,58431	

*p<0.01

Maddelere ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, maddelerin t değerlerinin 5,024 ve 21,689 arasında değiştiği ve her bir madde için alt ve üst grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla maddelerin ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

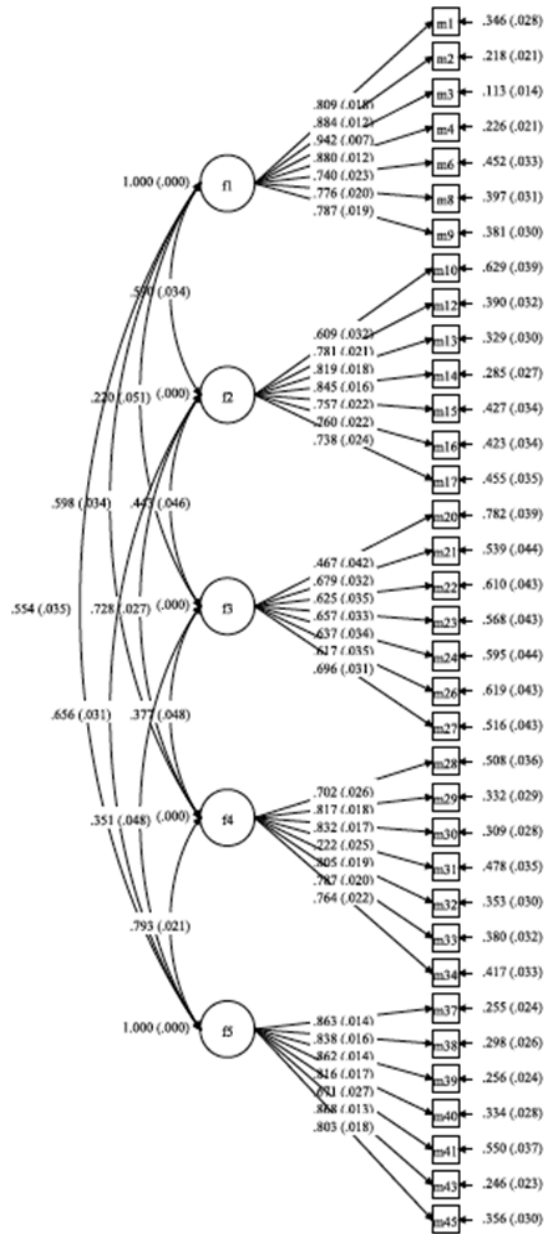
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 5 boyut ve 35 maddeden oluşan Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeğinin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan model-veri uyumuna yönelik uyum indeksleri Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Analiz Sonuçlarından Elde Edilen Model Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum	Ölçek Uyum İndeksleri	Kaynaklar
χ^2 / df	$3 < \chi^2 / (df) \leq 5$	$0 \leq \chi^2 / (df) \leq 3$	1327.140/550 =2,41	Anderson ve Gerbing, (1984)
RMSEA	$0,05 < RMSEA < 0,08$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	0.056	Marcoulides ve Schumacher (2001)
CFI	$0,90 \leq CFI < 0,95$	$0,95 \leq CFI < 1,00$	0.930	Hu ve Bentler (1999)
TLI	$0,90 \leq TLI < 0,95$	$0,95 \leq TLI < 1,00$	0.924	
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	0.057	Kline (2016)

Beş boyut ve 35 maddeden oluşan öğretmen kimliği algısı ölçeğinin model uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2 / df değeri 2,41 olarak elde edildiği görülmektedir. Kline (2010) ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen bu değer 3 ve altında olmasını mükemmel uyum olarak kabul ederken Anderson ve Gerbing (1984) ise iyi uyum olarak sınıflamaktadır. Dolayısıyla bu değer açısından modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA, CFI, TLI ve SRMR değerleri açısından da modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Modelin path diyagramı Şekil 11’de gösterilmiştir.



Not: f1:Motivasyon f2:Özyeterlik f3:İş Doyumu f4: Adanmışlık f5: Öz-imaj

Şekil 11. Öğretmen kimliği algısı ölçeğine ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Güvenirlilik Analizi

Öğretmen kimliği algısı ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha ve McDonald's Omega katsayıları birlikte incelenmiştir.

Tablo 39

Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

	Motivasyon	Öz-yeterlik	İş Doyumu	Adanmışlık	Öz-İmaj
Cronbach Alpha	$\alpha = .870$	$\alpha = .861$	$\alpha = .793$	$\alpha = .827$	$\alpha = .893$
Mc Donald's Omega (ω)	.868	.865	.793	.826	.892

Cronbach Alpha ve Omega katsayıları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda .70 ve üzerinde bir değer gösterdiği görülmektedir. Her iki katsayının da .70 ve üzerinde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu ifade etmektedir (DeVellis, 2003; Nunnally, 1978).

Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

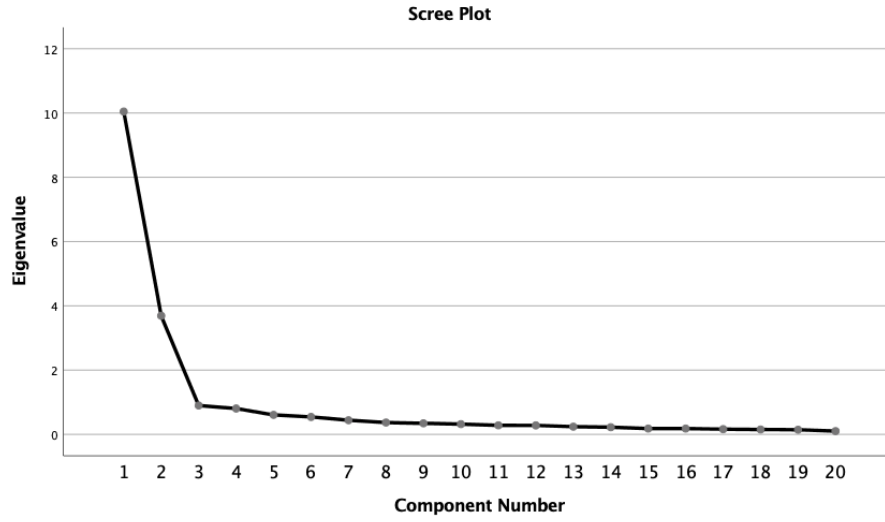
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 40

KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,932
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	3261,175
	Sd	78
	P	,000

KMO değeri 0,932, Bartlett küresellik/dairesellik test değeri ise, 3261,175'tir (sd=78, $p < .05$). Kaiser'e (1974) göre KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizi uygulanabilmektedir. Bartlett testi verilerin çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığını göstermektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeği için Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2=3261,175$, $p=0,00$). KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonucu verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterdiğinden açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddeler faktör yük değerleri (en az .40), öz değerleri (en az 1) ve binişiklik açısından incelenmiş, birden fazla faktörde yük veren ve faktör yükleri arasındaki fark .20'den az olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Yamaç-birikinti grafiği

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, ikinci faktörden sonra grafiğin eğiminde düşüş olduğu gözlenmektedir.

Paralel analiz

Öğretmen-öğrenci ilişkisi algı ölçeğinin faktör sayısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizine ek olarak paralel analiz yürütülmüştür. Faktör sayılarının belirlenmesinde analiz sonucu elde edilen öz değerler değerlendirilmiştir.

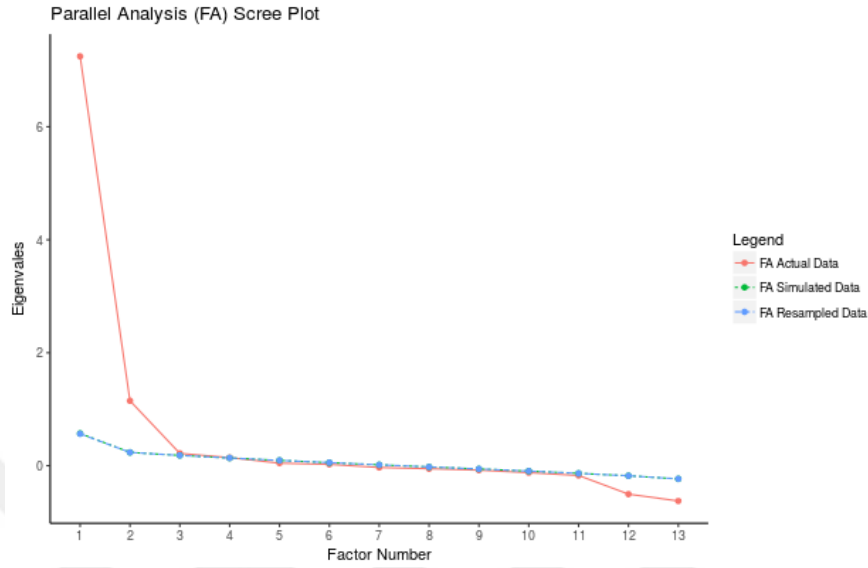
Tablo 41

Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğerler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Asıl Veri	7.52	2.13	0.56
Simülasyon Verisi	1.29	1.22	1.16

Tablo 45’de görüldüğü üzere, 1000 simülasyon verisi ve %95 güven aralığında hesaplanan paralel analiz sonuçları, üçüncü faktörün asıl verideki öz değerinin paralel analiz yapılan simülasyon verisinden elde edilen öz değerden düşük olduğunu göstermektedir. Paralel analizde asıl/orijinal verideki faktör öz değerinin simülasyon verisindeki öz değerinden küçük olduğu nokta ölçeğin anlamlı faktör yapısının belirlendiğini ifade etmektedir

(Ledesma ve Mora, 2007). Dolayısıyla ölçeğin iki boyutlu olduğu paralel analiz sonucunda da desteklenmiştir.



Şekil 13. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken madde faktör yük değeri en az .40, birden fazla faktöre yük veren maddelerin yük değerleri arasında en az .20 (Howard, 2016) ve oluşan faktörlerden herhangi birinin tek başına açıkladığı varyansı en az %5 olmasına (Hair vd., 1998) dikkat edilmiştir. Faktör yük değeri .40 altında kalan ve birden fazla faktöre yük veren yakınlık boyutundan 7 madde, çatışma boyutundan 2 madde çıkarılmıştır. Yakınlık boyutu sekiz maddeden, çatışma boyutu ise üç maddeden oluşmaktadır. İki faktör ve toplamda 11 madde içeren ölçekte kalan maddelerin faktör yükleri, alt ölçekler ve ölçeğin tümünün açıkladığı varyans oranları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Maddeler	Yakınlık	Çatışma
ÖÖY3	,860	
ÖÖY4	,854	
ÖÖY5	,870	
ÖÖY6	,911	
ÖÖY8	,854	
ÖÖY10	,841	
ÖÖY11	,902	
ÖÖY12	,912	
ÖÖÇ18		,857
ÖÖÇ19		,894
ÖÖÇ20		,856
Açıklanan Varyans	58,163	17,755
Açıklanan Toplam Varyans	.77	

ÖÖY: Öğretmen-Öğrenci Yakınlık ÖÖÇ: Öğretmen-Öğrenci Çatışma

İki boyutlu ve on bir maddeden oluşan Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algı ölçeğinin yakınlık olarak adlandırılan birinci boyutu değişkenin %58'ini, çatışma boyutu ise %17'sini açıklamaktadır. İki boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans ise % 77'dir. Ölçekte bulunan her bir maddenin madde-test toplam korelasyonu Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Betimsel İstatistikleri ve Madde Toplam Korelasyonları

	Madde/Faktör	$\bar{x}$	Ss	Madde toplam korelasyonu
Yakınlık	ÖÖY3	4,53	,673	,777
	ÖÖY4	4,34	,779	,831
	ÖÖY5	4,52	,637	,810
	ÖÖY6	4,47	,689	,828
	ÖÖY8	4,29	,802	,808
	ÖÖY10	4,48	,659	,863
	ÖÖY11	4,48	,664	,861
	ÖÖY12	4,55	,630	,806
Çatışma	ÖÖÇ18	1,73	1,18	,586
	ÖÖÇ19	2,56	1,14	,655
	ÖÖÇ20	2,48	1,22	,659

Madde-toplam test korelasyon katsayıları incelendiğinde, yakınlık boyutu için ,777 ile ,863 arasında, çatışma boyutu için ise ,586 ile ,659 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla maddelerin testin geneli ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Tabachnick ve Fidel (2013), korelasyon değerlerinin ,30 üzeri olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle ölçeğin madde-toplam test korelasyon değerlerinin madde geçerliği için önemli bir kanıt oluşturduğunu söylemek mümkündür. Madde-toplam test korelasyonuna ek olarak madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla ayırt edici geçerlik de incelenmiştir. Bu amaçla, toplam puan açısından alt %27 ve üst %27'lik gruplar oluşturulmuş, her grupta 81 kişi olacak şekilde bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 44, ayırt edici geçerliğe ilişkin sonuçları göstermektedir.

Tablo 44

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Madde	Gruplar	n	X	ss	t
Yakınlık	ÖÖY3	Alt %27	81	4,9753	,15615	-3,804*
		Üst %27	81	3,9630	,71492	
	ÖÖY4	Alt %27	81	4,9506	,21802	-3,759*
		Üst %27	81	3,3580	,59809	
	ÖÖY5	Alt %27	81	5,0000	,00000	-5,976*
		Üst %27	81	3,9012	,58320	
	ÖÖY6	Alt %27	81	4,9877	,11111	-4,519*
		Üst %27	81	3,5802	,54461	
	ÖÖY8	Alt %27	81	4,9753	,15615	-4,763*
		Üst %27	81	3,4074	,51908	
	ÖÖY10	Alt %27	81	4,9630	,19003	-5,977*
		Üst %27	81	3,7407	,54263	
	ÖÖY11	Alt %27	81	4,9877	,11111	-5,645*
		Üst %27	81	3,6667	,59161	
	ÖÖY12	Alt %27	81	5,0000	,00000	-5,451*
		Üst %27	81	2,7160	,99039	
Çatışma	ÖÖÇ18	Alt %27	81	2,3333	1,55724	6,309*
		Üst %27	81	1,7407	,72072	
	ÖÖÇ19	Alt %27	81	3,1975	1,05380	16,119*
		Üst %27	81	2,6296	,85797	
	ÖÖÇ20	Alt %27	81	3,4198	,92011	48,116*
		Üst %27	81	2,2963	,81309	

*p<0.01

Ayırt edici geçerlik sonuçlarına göre, maddelerin t değerleri 3,804 ve 48,116 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, alt ve üst %27'lik gruptaki maddelerin t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinde bulunan maddelerin ayırt edici geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

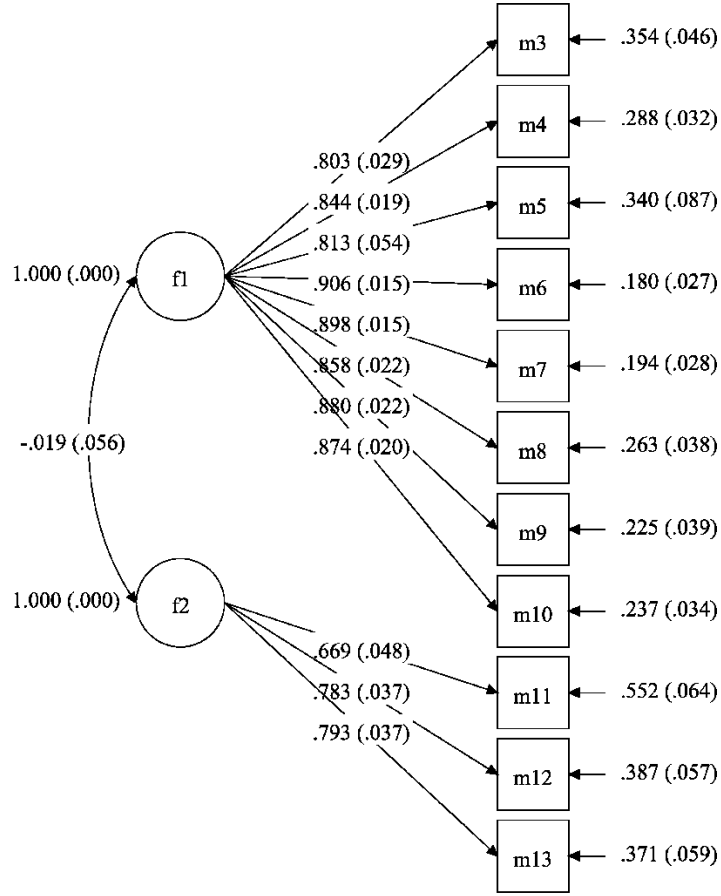
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 2 boyut ve 11 maddeli yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla yapının farklı bir örnekleme doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 45, doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki model uyum indekslerini göstermektedir.

Tablo 45

Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
132.878	43	3,09	0.068	0.959	0.947	0.033

Uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2 / sd değerinin 3,09 olduğu ve RMSEA değerinin 0.068 olduğu görülmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerin 3 ve 5 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marcoulides ve Schumacher, 2001). RMSEA değerinin de ,08 altında olması kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Brown, 2006; Marcoulides ve Schumacher, 2001). CFI ve TLI değerlerinin ,90 ve üzeri olması modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2010). SRMR değerinin ise .05'ten küçük olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (Kline, 2016).



Not: f1: Yakınlık f2: Çatışma

Şekil 14. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli

Güvenirlilik Analizi

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha ve Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 46

Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlilik Katsayısı

	Yakınlık	Çatışma
Cronbach Alpha	$\alpha = ,952$	$\alpha = ,843$
Mc Donald's Omega	,957	,846
(ω)		

Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha ve Omega katsayıları incelendiğinde, .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Katsayıların .70 ve üzerinde olması güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2003; Nunnally, 1978).

Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

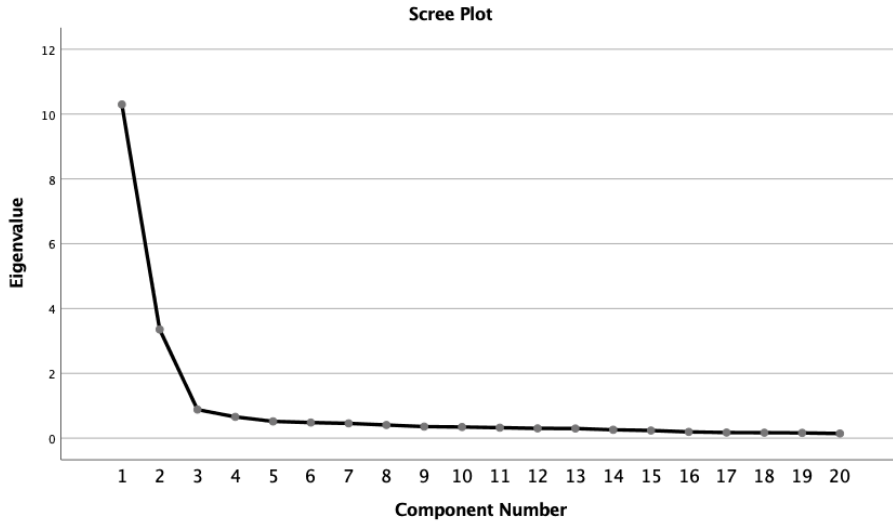
Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek ve maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonucu incelenmiştir.

Tablo 47

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,840
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	1158,514
	sd	28
	p	,000

Analiz sonucunda KMO değerinin ,840 olduğu görülmüştür. Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten büyük olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Bartlett küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımı sağlayıp sağlayamadığını test eden bir tekniktir. Test sonucunun anlamlı olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımın göstergesidir. Dolayısıyla, Bartlett Küresellik Testinin anlamlı olması da ($\chi^2=1158,514$; $p=0,00$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Maddeler faktör yük değerleri (en az .40), öz değerleri (en az 1) ve binişiklik açısından incelenmiş, birden fazla faktörde yük veren ve faktör yükleri arasındaki fark .20'den az olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Yamaç-birikinti grafiği

Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, grafikteki eğimin üçüncü faktörden itibaren düzleştiği görülmüştür.

Paralel Analiz

Faktör sayısının belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizine ek olarak yürütülen Horn'un paralel analizi sonuçları Tablo 48'de gösterilmiştir. Analiz için 1000 simülasyon verisi ve %95 güven aralığı temel alınmıştır.

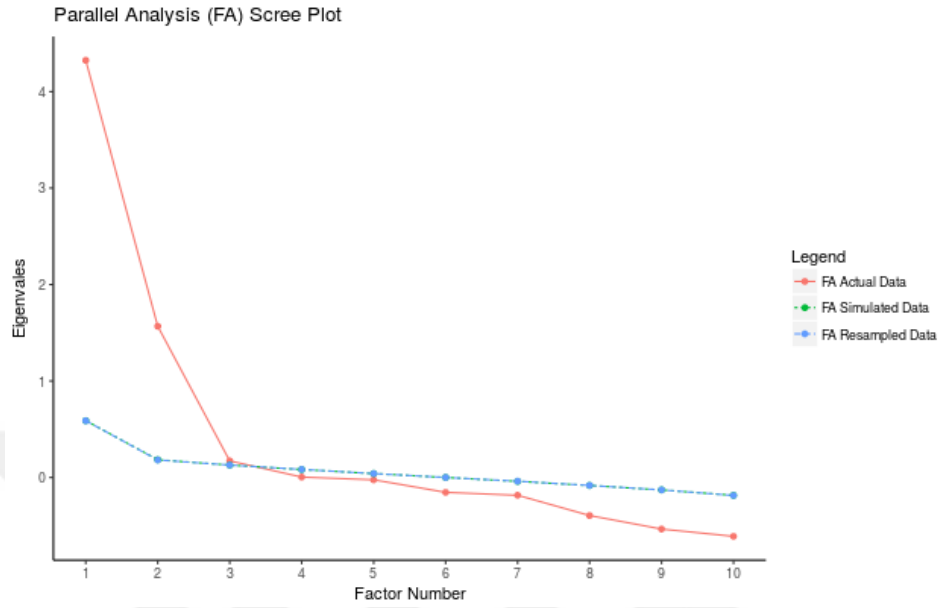
Tablo 48

Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğerler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Asıl Veri	4.72	2.32	0.83
Simülasyon Verisi	1.24	1.17	1.11

Paralel analiz sonuçlarına göre, 3. faktörün öz değeri, simülasyon verisinden elde edilen öz değerden düşüktür. Paralel analizde asıl/orijinal verideki faktör öz değerinin simülasyon verisindeki öz değerinden küçük olduğu nokta anlamlı faktör sayısını göstermektedir

(Ledesma ve Mora, 2007). Dolayısıyla öğretmen-meslektaş ilişkisi ölçeğinin iki faktörlü yapısı paralel analiz ile desteklenmiştir.



Şekil 16. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri .40 altında kalan ve birden fazla faktöre yük veren yakınlık boyutundan 9 madde, çatışma boyutundan ise 3 madde çıkarılmıştır. İki boyut ve sekiz maddeden oluşan ölçeğin maddelerine ilişkin elde edilen faktör yükleri, alt ölçeklerin ve ölçeğin toplamının açıkladığı varyanslar Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Maddeler	Yakınlık	Çatışma
MÖY15	,850	
MÖY16	,878	
MÖY18	,773	
MÖY19	,708	
MÖÇ1		,813
MÖÇ4		,880
MÖÇ9		,868
MÖÇ10		,895
Cronbach Alpha	$\alpha = ,89$	$\alpha = ,81$
Omega (ω)	,89	,81
Açıklanan Varyans	38,693	33,384
Açıklanan Toplam Varyans		72,077

MÖY: Meslektaş-Öğretmen Yakınlık MÖÇ: Meslektaş-Öğretmen Çatışma

Tablo incelendiğinde, yakınlık boyutunda yer alan dört maddenin faktör yüklerinin ,70 ve ,87 arasında, çatışma boyutunda yer alan dört maddenin faktör yüklerinin ,81 ile ,89 arasında değiştiği görülmektedir. Yakınlık boyutunun açıkladığı varyans %38 iken çatışma boyutunun açıkladığı varyans ise %33'tür. Açıklanan toplam varyans ise %72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde geçerliğini test etmek üzere madde-toplam test korelasyonları hesaplanarak Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

Madde-Toplam Test Korelasyonları

Alt Faktör	Madde/Faktör	$\bar{x}$	ss	Madde toplam korelasyonu
Yakınlık	MÖY15	4,15	,83	,573
	MÖY16	3,97	,95	,798
	MÖY18	4,02	,88	,821
	MÖY19	3,93	,84	,812
Çatışma	MÖÇ1	1,71	,924	,691
	MÖÇ4	1,55	,824	,716
	MÖÇ9	1,87	1,06	,739
	MÖÇ10	2,09	1,08	,647

Tablo incelendiğinde, yakınlık boyutunda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının ,57 ve ,82 arasında, çatışma boyutunun korelasyon katsayılarının ise ,64 ve ,73 arasında değiştiği görülmektedir. Field (2013), maddelerin madde-toplam test korelasyonlarının ,30 üzerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tamamı ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliğine kanıt oluşturduğu söylenebilir. Madde geçerliğini test etmek amacıyla madde-toplam test korelasyonuna ek olarak madde ayırt ediciliği incelenmiştir. Bu amaçla alt %27 ve üst %27’lik gruplar oluşturularak bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 51 ayırıcı geçerliğine ilişkin bulguları göstermektedir.



Tablo 51

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Madde	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t
Yakınlık	MÖY15	Alt %27	81	4,29	1,11	12,638*
		Üst %27	81	3,79	,765	
	MÖY16	Alt %27	81	4,37	,967	12,041*
		Üst %27	81	3,63	,777	
	MÖY18	Alt %27	81	4,38	,888	11,445*
		Üst %27	81	3,76	,864	
Çatışma	MÖY19	Alt %27	81	4,2963	1,017	12,033*
		Üst %27	81	3,6341	,824	
	MÖÇ1	Alt %27	81	1,3951	,701	5,383*
		Üst %27	81	2,7317	,703	
	MÖÇ4	Alt %27	81	1,4568	,936	4,681*
		Üst %27	81	2,6951	,856	
	MÖÇ9	Alt %27	81	1,7407	1,148	6,813*
		Üst %27	81	2,9146	,932	
	MÖÇ10	Alt %27	81	1,9630	1,229	4,610*
		Üst %27	81	2,2927	,881	

*p<0.01

Ayırt edici geçerlik sonuçları incelendiğinde, maddelerin t değerlerinin 4,610 ve 12,638 arasında değiştiği görülmektedir. Alt %27 ve üst %27'lik grupların t testi sonuçlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle üst %27'lik grubun madde puan ortalamalarının alt %27'lik grubun puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla maddelerin ayırıcı geçerliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrulamalı Faktör Analizi

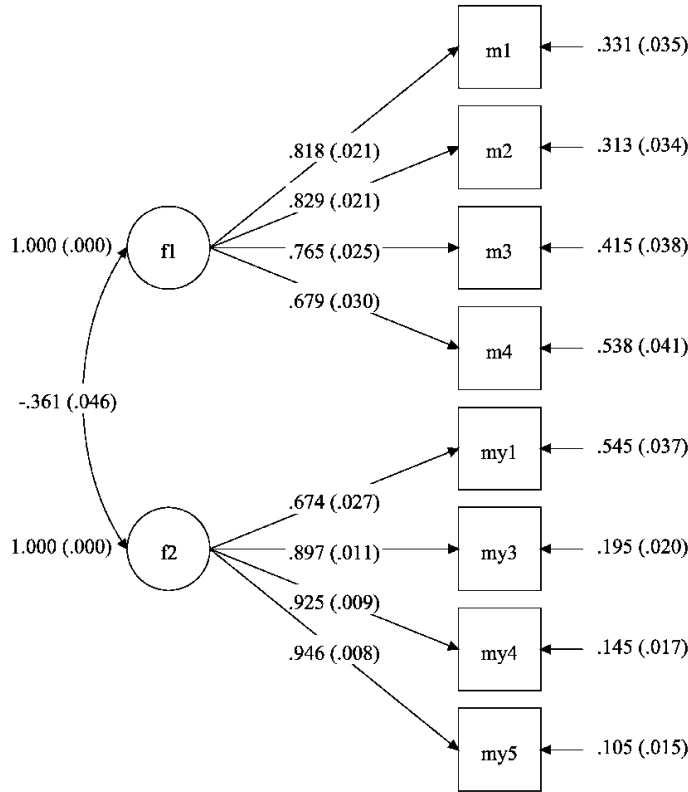
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 8 madde ve 2 boyutlu öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin yapı geçerliği için doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52

Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	sd	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
61.536	19	3,23	0.071	0.982	0.974	0.043

Model uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2 / sd değerinin 3,23 olduğu görülmektedir. Bu değer 3 ve 5 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri ,071 olarak elde edilmiştir. Bu değer ,08 altında olması kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Marcoulides ve Schumacher, 2001). CFI ve TLI değerlerinin ,95 ve üzeri olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir. SRMR değerinin ise 0 ile 5 arasında olması iyi uyum şeklinde değerlendirilmektedir.



Not: f1: Yakınlık f2: Çatışma

Şekil 17. Öğretmen-Meslektaş İlişkisi Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli

Güvenirlik Analizi

Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha ve Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 53

Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Yakınlık	Çatışma
Cronbach Alpha	$\alpha = ,89$	$\alpha = ,81$
Mc Donald's Omega (ω)	$\omega = ,89$	$\omega = ,81$

Güvenirlik katsayıları incelendiğinde, .70 ve üzeri olduğu görülmektedir. Her iki katsayının da .70 ve üzeri olması ölçme aracının güvenilirliğinin sağlandığını ifade etmektedir.

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

Öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ve maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

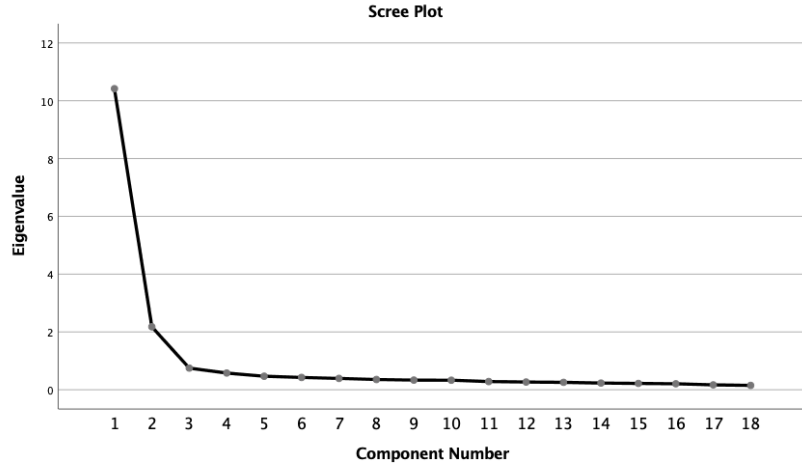
Tablo 54

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,958
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	3169,463
	Sd	91
	P	,000

Tablo 58 incelendiğinde, KMO değerinin ,958 olduğu görülmektedir. Kaiser ve Rice (1974), KMO değeri için 0.90-1.00 arasını mükemmel olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirleyen Bartlett Küresellik Testinin ise anlamlı sonuç vermesi dağılımın normallliği şeklinde yorumlanmaktadır ($\chi^2=3169,463$; $p=0,00$). Sonuç olarak açımlayıcı faktör analizinin yürütülmesine karar verilmiştir. Maddeler faktör yük değerleri (en az .40), öz değerleri (en az 1) ve binişiklik açısından incelenmiş, birden fazla

faktörde yük veren ve faktör yük değerleri arasındaki fark .20'den az olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak yeniden analiz edilmiştir. Elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 41'de gösterilmiştir.



Şekil 18. Yamaç-birikinti grafiği

Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, üçüncü faktörden itibaren grafikteki eğimin düzleştiği görülmektedir. Bu durum, ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Paralel Analiz

Öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeğinin faktör sayısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizinin yanında paralel analiz yürütülmüştür. 1000 kişilik simülasyon verisi ve %95 güven aralığında elde edilen sonuçlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

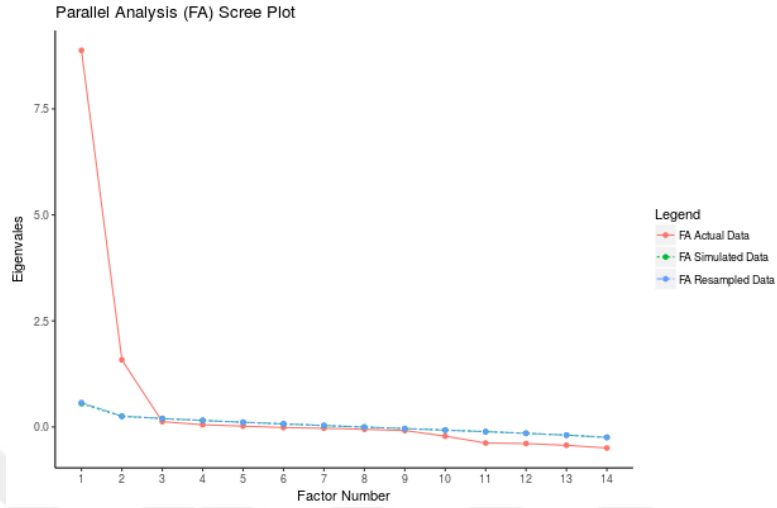
Tablo 55

Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğerler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Asıl Veri	9.22	2.09	0.52
Simülasyon Verisi	1.31	1.23	1.18

Paralel analiz sonuçlarına göre, ilk iki faktörün orijinal verideki öz değerleri simülasyon verilerinden elde edilen öz değerlerden yüksekken, üçüncü faktörün öz değeri simülasyon verisinden elde edilen öz değerden düşüktür. Paralel analizde asıl/orijinal verideki faktör öz

değerinin simülasyon verisindeki öz değerinden küçük olduğu nokta anlamlı faktör sayısını göstermektedir (Ledesma ve Mora, 2007). Dolayısıyla ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucunda olduğu gibi iki faktörlü bir yapısı olduğu görülmektedir.



Şekil 19. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri .40 altında kalan veya birden fazla faktöre yük veren yakınlık boyutundan 4 madde, çatışma boyutundan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 10 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri, alt ölçeklerin ve ölçeğin tamamının açıkladığı varyanslar Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56

Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Maddeler	Yakınlık	Çatışma
OKÖY1	,870	
ÖKÖY4	,864	
OKÖY5	,842	
OKÖY6	,831	
OKÖY7	,805	
OKÖY8	,859	
OKÖÇ13		,773
OKÖÇ14		,784
OKÖÇ16		,772
OKÖÇ18		,721
Açıklanan Varyans	46,423	27,443
Açıklanan Toplam Varyans	73,866	

OKÖY: Okul-Öğretmen Yakınlık OKÖÇ: Okul-Öğretmen Çatışma

Yakınlık boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ,805 ile ,870 arasında, çatışma boyutunda bulunan maddelerin faktör yüklerinin ise ,721 ile ,784 arasında değiştiği görülmektedir. Yakınlık boyutunun açıkladığı varyans %46 iken çatışma boyutunun açıkladığı varyans ise %27'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %73'tür. Madde geçerliğini test etmek amacıyla her bir maddeye ilişkin madde-toplam test korelasyonları incelenmiştir. Tablo 57, madde-toplam test sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 57

Madde-Toplam Test Korelasyonları

Madde/Faktör	$\bar{x}$	ss	Madde toplam korelasyonu
OKÖY1	3,91	1,05	,831
ÖKÖY4	3,83	1,05	,875
ÖKÖY5	3,92	1,03	,828
OKÖY6	3,83	1,02	,826
OKÖY7	3,84	1,04	,799
OKÖY8	3,87	1,11	,821
OKÖÇ13	2,13	1,19	,680
OKÖÇ14	2,10	1,19	,707
OKÖÇ16	2,85	1,21	,518
OKÖÇ18	2,17	1,20	,652

OKÖY: Okul-Öğretmen Yakınlık OKÖÇ: Okul-Öğretmen Çatışma

Yakınlık boyutunda yer alan maddelerin korelasyon katsayıları ,799 ile ,875 arasında, çatışma boyutunda yer alan maddelerin korelasyon sayıları ise ,518 ile ,707 arasında

değişmektedir. Ölçeğin tamamında bulunan maddelerin ölçeğin toplamı ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olması (Field, 2013) madde geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Madde-toplam test korelasyonuna ek olarak, her madde için ayırt edicilik gücü hesaplanmıştır. Toplam puan üzerinden oluşturulan %27'lik alt ve %27'lik üst grubun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Tablo 58, t testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 58

Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Madde	Gruplar	n	x	ss	T
Yakınlık	OKÖY1	Alt %27	81	5,0000	,00000	21,733*
		Üst %27	81	2,4024	1,07565	
	ÖKÖY4	Alt %27	81	5,0000	,00000	31,823*
		Üst %27	81	2,0366	,83806	
	ÖKÖY5	Alt %27	81	5,0000	,00000	27,698*
		Üst %27	81	2,3415	,86381	
	OKÖY6	Alt %27	81	5,0000	,00000	29,541*
		Üst %27	81	2,2683	,83220	
	OKÖY7	Alt %27	81	5,0000	,00000	34,837*
		Üst %27	81	2,0610	,75926	
	OKÖY8	Alt %27	81	5,0000	,00000	35,052*
		Üst %27	81	2,4024	,78842	
Çatışma	OKÖÇ13	Alt %27	81	1,8025	1,16640	-8,297*
		Üst %27	81	3,3171	1,16405	
	OKÖÇ14	Alt %27	81	1,5185	,98883	-10,265*
		Üst %27	81	3,2439	1,15000	
	OKÖÇ16	Alt %27	81	2,2963	,96753	-7,545*
		Üst %27	81	3,5366	1,12431	
	OKÖÇ18	Alt %27	81	2,0864	1,10903	-6,750*
		Üst %27	81	3,3415	1,25923	

*p<0.01

Madde ayırt ediciliğine yönelik t testi sonuçları incelendiğinde, yakınlık boyutunda bulunan maddelerin t değerlerinin 21,733 ile 35,052 arasında, çatışma boyutunda bulunan maddelerin t değerlerinin ise -6,750 ile -10,265 arasında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst grubun madde puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla, maddelerin ayırt edici geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

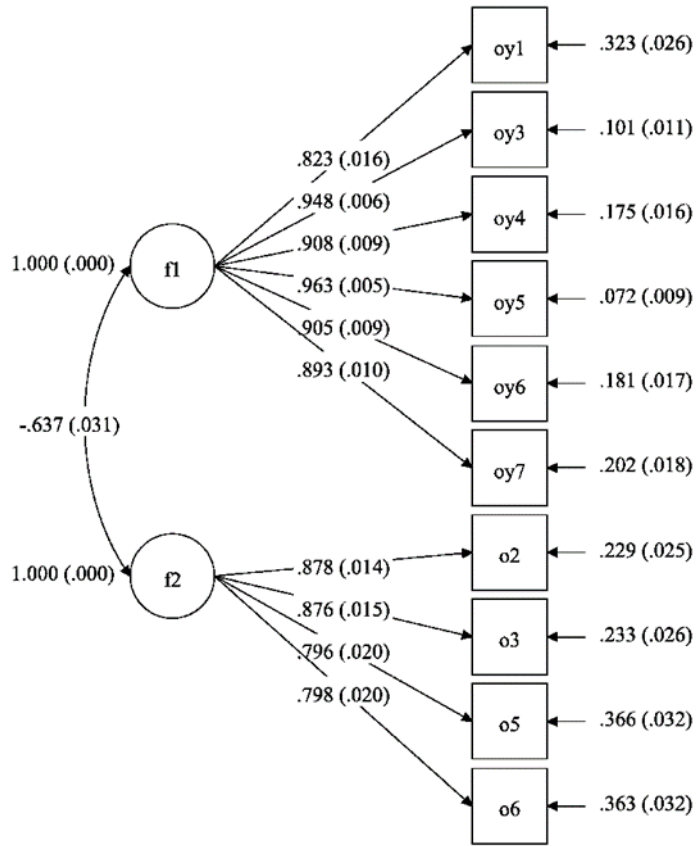
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 10 madde ve 2 faktörlü yapının yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model uyum indeksleri Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
87.707	34	2,57	0.059	0.989	0.985	0.017

Tablo 63 incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 2,57 olduğu görülmüştür. Anderson ve Gerbing’e (1984) göre bu değer 0 ile 3 arasında olması, modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir ($\chi^2 = 87.707, P=0,00$). RMSEA değeri 0,059 olarak bulunmuştur ve 0.05 ile 0.08 (Marcoulides ve Schumacher, 2001) arasındadır. Bu durum kabul edilebilir bir uyumun olduğunu işaret etmektedir. CFI ve TLI değerleri 0,95’in üzerindedir ve bu sonuç iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir. SRMR değerinin 0 ile 0,05 arasında olması iyi uyumu işaret etmektedir (Kline, 2016), bu çalışmada 0,017 olarak bulunmuştur.



Not: f1: Yakınlık f2: Çatışma

Şekil 20. Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi algı ölçeğine ilişkin ölçüm modeli

Güvenirlik Analizi

Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi algı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha ve Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 60

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Yakınlık	Çatışma
Cronbach Alpha	$\alpha = .944$	$\alpha = .817$
Mc Donald's	.961	.849
Omega (ω)		

Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde, her iki katsayının da .70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği

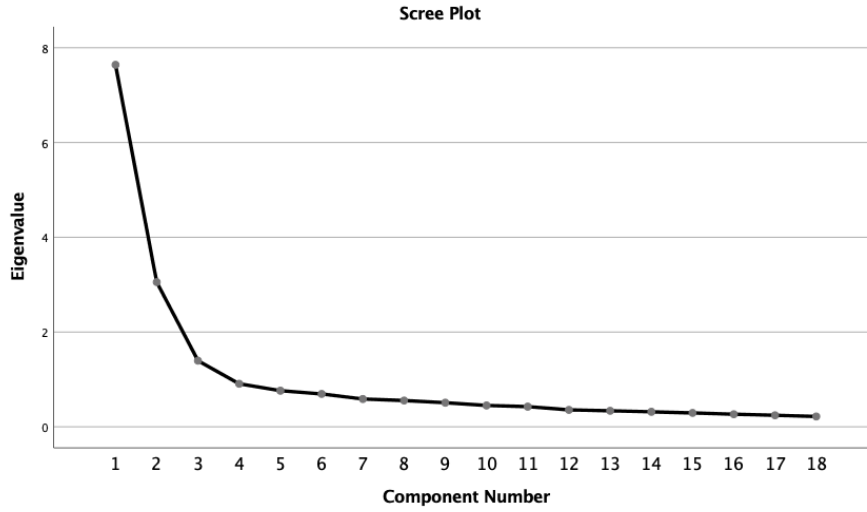
Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 61

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,830
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	938,953
	sd	36
	p	,000

KMO değeri ,830 olarak bulunmuştur. Kaiser'e (1974) göre KMO değerinin 0,5'ten büyük olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. İkinci olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini gösteren Bartlett küresellik testi sonucu incelenmiş ve anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve maddeler faktör yük değerleri (en az .40), öz değerleri (en az 1) ve binişiklik açısından incelenmiştir. Birden fazla faktörde yük veren ve faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .20'den az olduğu maddeler yeniden gözden geçirilmiş, ölçekten tek tek çıkarılarak analiz yenilenmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 21'de gösterilmiştir.



Şekil 21. Yamaç-birikinti grafiği

Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, üçüncü faktörden itibaren grafikteki eğimin düştüğü ve düz bir sıra izlediği görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiğini söylemek mümkündür.

Paralel Analiz

Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla açılımlayıcı faktör analizine ek olarak paralel analiz yapılmıştır.

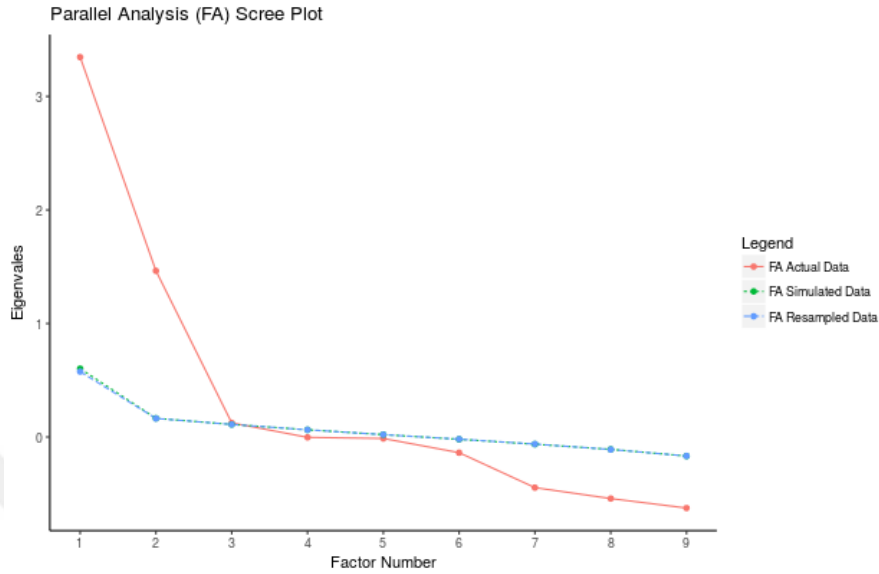
Tablo 62

Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğerler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Asıl Veri	3.88	2.23	0.65
Simülasyon Verisi	1.22	1.15	1.09

Paralel analiz sonuçlarına göre, öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin birinci ve ikinci faktörlerinin temel veriden elde edilen öz değerleri simülasyon verisinden elde edilen öz değerlerinden yüksektir. Fakat üçüncü faktörün temel veriden elde edilen öz değeri,

simülasyon verisinden elde edilen öz değerden düşüktür. Bu doğrultuda, ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan iki faktörlü yapısı, paralel analiz ile de doğrulanmıştır.



Şekil 22. Paralel analiz yamaç-birikinti grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri .40 altında kalan ve birden fazla faktöre yük veren yakınlık boyutundan 5 madde, çatışma boyutundan 3 madde çıkarılmıştır. Elde edilen 9 madde ve iki boyutlu öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin faktör yükleri, alt ölçeklerin ve ölçeğin genelinin açıkladığı varyanslar Tablo 63’te gösterilmiştir.

Tablo 63

Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Maddeler	Yakınlık	Çatışma
VÖY1	,786	
VÖY2	,818	
VÖY6	,787	
VÖY7	,773	
VÖÇ10		,763
VÖÇ12		,690
VÖÇ14		,854
VÖÇ15		,832
VÖÇ16		,675
Açıklanan Varyans	33,789	28,927
Açıklanan Toplam Varyans	62,716	

VÖY: Veli-Öğretmen Yakınlık, VÖÇ: Veli-Öğretmen Çatışma

Faktör yükleri incelendiğinde, yakınlık boyutunda bulunan maddelerin faktör yüklerinin ,773 ve ,818 arasında, çatışma boyutunda bulunan maddelerin faktör yüklerinin ise ,675 ile ,854 arasında değiştiği görülmektedir. Yakınlık alt boyutunun açıkladığı varyans %33 iken çatışma boyutunun açıkladığı varyans ise %28'dir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans ise %62'dir. Ölçekte bulunan maddelerin madde geçerliğini belirlemek amacıyla madde-toplam test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 64)

Tablo 64

Madde-Toplam Test Korelasyonları

Madde/Faktör	$\bar{x}$	ss	Madde toplam korelasyonu
VÖY1	3,77	,938	,677
VÖY2	4,29	,823	,655
VÖY6	3,97	,996	,592
VÖY7	3,95	,935	,622
VÖÇ10	2,31	1,16	,662
VÖÇ12	2,57	1,20	,559
VÖÇ14	2,52	1,16	,734
VÖÇ15	2,61	1,17	,706
VÖÇ16	2,05	1,05	,570

Yakınlık boyutunda yer alan maddelerin korelasyon katsayıları ,592 ile ,677 arasında, çatışma boyutunda yer alan maddelerin korelasyon katsayıları ise ,559 ile ,734 arasında değişmektedir. Ölçe bulunan maddelerin ölçeğin tamamı ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla madde geçerliğinin madde-toplam test korelasyon sonuçları ile desteklenmektedir. Ayrıca, madde geçerliğine ek kanıt sunmak amacıyla madde ayırt edicilik güçleri hesaplanmıştır. Toplam puan açısından alt %27 ve üst %27'lik iki grup oluşturulmuş, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi aracılığıyla test edilmiştir.

Tablo 65

Ayırt Edici Geçerlik Sonuçları

Alt Faktör	Madde		N	$\bar{x}$	ss	t
Yakınlık	VÖY1	Alt %27	81	5,0000	,00000	23,668*
		Üst %27	81	2,5122	,94600	
	VÖY2	Alt %27	81	5,0000	,00000	16,288*
		Üst %27	81	3,2073	,99055	
	VÖY6	Alt %27	81	5,0000	,00000	21,915*
		Üst %27	81	2,6707	,95652	
Çatışma	VÖY7	Alt %27	81	5,0000	,00000	32,406*
		Üst %27	81	2,3049	,74848	
	VÖÇ10	Alt %27	81	2,0864	1,34348	-2,641*
		Üst %27	81	2,6220	1,24365	
	VÖÇ12	Alt %27	81	2,4321	1,28392	-4,117*
		Üst %27	81	3,2195	1,15496	
	VÖÇ14	Alt %27	81	2,2346	1,20698	-4,763*
		Üst %27	81	3,1341	1,20454	
	VÖÇ15	Alt %27	81	2,4568	1,15162	-4,534*
		Üst %27	81	3,2683	1,13365	
	VÖÇ16	Alt %27	81	1,8148	1,08525	-3,816*
		Üst %27	81	2,4756	1,12465	

*p<0.01

Tablo 69 incelendiğinde, yakınlık boyutunda yer alan maddelerin t değerlerinin 16,288 ile 32,406 arasında, çatışma boyutunda bulunan maddelerin t değerlerinin ise -2,641 ile -4,763 arasında değiştiği görülmektedir. Alt %27 ve üst %27'lik grupların puan ortalamaları

arasındaki farklar tüm maddeler için anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla maddelerin ayırıcı geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

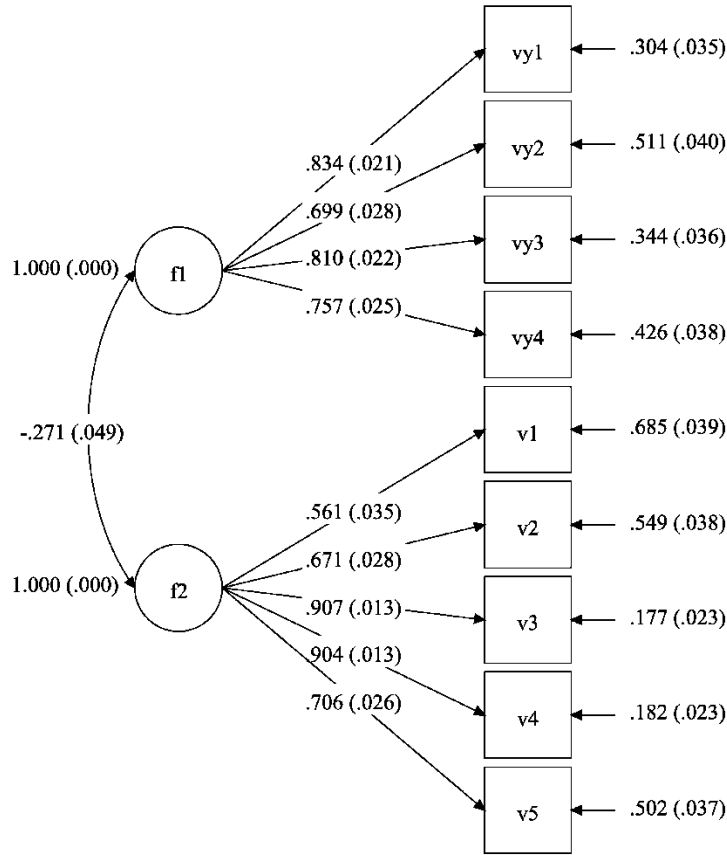
Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dokuz madde ve iki faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla ikinci çalışma grubunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66

Doğrulayıcı Faktör Analizi

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
71.826	26	2,76	0.063	0.977	0.969	0.036

Model uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 2,76 olduğu görülmektedir. Bu değer 0 ve 3 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). RMSEA değerinin ise 0,063 olduğu ve 0,05 ile 0,08 arasında olması nedeniyle (Marcoulides ve Schumacher, 2001) kabul edilebilir uyumu işaret ettiği söylenebilir. CFI ve TLI değerlerinin 0,95 ve üzeri olması iyi uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). SRMR değeri ise 0 ile 0,05 arasında olduğundan iyi uyumu işaret etmektedir (Kline, 2016).



Not: f1: Yakınlık f2: Çatışma

Şekil 23. Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğine ilişkin ölçüm modeli

Güvenirlik Analizi

Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin güvenirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha ve Mc Donald's Omega güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 67

Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Yakınlık	Çatışma
Cronbach Alpha	$\alpha = ,814$	$\alpha = ,841$
Mc Donald's Omega (ω)	,857	,844

Güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, katsayıların .70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Her iki katsayının da .70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2003; Nunally, 1978).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle etik komisyon ve uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşmelerin bir kısmı (n=10) katılımcıların talepleri nedeniyle video konferans görüşmesi sağlayan bir platform üzerinden, bir kısmı ise yüz yüze (n=11) gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcının talebi üzerine de kendisiyle telefon görüşmesi yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ve hazır hissedecekleri bir zaman dilimi ve mekânda yürütülmüştür. Ayrıca, görüşme sürecinde görüşme protokolü kullanılmıştır. Katılımcıların izinleri doğrultusunda her iki görüşme türünde de verilerin deşifre edilmesi amacıyla görüşmeler (çevrimiçi görüşmelerde zoom platformu, yüz yüze görüşmelerde telefon ve bilgisayar aracılığıyla) kaydedilmiştir.

Tablo 68

Görüşme Verilerinin Toplanmasına İlişkin Detaylı Bilgiler

Katılımcı	Görüşme Şekli	Tarih	Gün	Görüşme Süresi
Ö1	Çevrimiçi	05.05.2022	Perşembe	46 dk 28 sn
Ö2	Telefon	10.05.2022	Salı	49 dk 03 sn
Ö3	Çevrimiçi	19.05.2022	Perşembe	1 s 30 dk
Ö4	Çevrimiçi	22.05.2022	Pazar	45 dk 44 sn
Ö5	Yüz yüze	27.05.2022	Cuma	51 dk 44 sn
Ö6	Yüz yüze	02.06.2022	Perşembe	48 dk 32 sn
Ö7	Yüz yüze	08.06.2022	Çarşamba	36 dk 21 sn
Ö8	Yüz yüze	13.06.2022	Pazartesi	1s 14 dk
Ö9	Çevrimiçi	16.06.2022	Perşembe	38 dk 45 sn
Ö10	Çevrimiçi	20.06.2022	Pazartesi	51 dk 58sn
Ö11	Çevrimiçi	23.06.2022	Perşembe	1s 15 dk
Ö12	Yüz yüze	28.06.2022	Salı	52 dk 33 sn
Ö13	Çevrimiçi	05.09.2022	Pazartesi	35 dk 39 sn
Ö14	Yüz yüze	06.09.2022	Salı	1s 53 dk
Ö15	Yüz yüze	08.09.2022	Perşembe	1s 10 dk
Ö16	Yüz yüze	12.09.2022	Pazartesi	53 dk 18sn
Ö17	Yüz yüze	14.09.2022	Çarşamba	1s 30 dk
Ö18	Çevrimiçi	15.09.2022	Perşembe	51dk
Ö19	Yüz yüze	19. 09.2022	Pazartesi	1s 7 dk
Ö20	Çevrimiçi	21. 09.2022	Çarşamba	1s 13 dk
Ö21	Çevrimiçi	23. 09.2022	Cuma	1s 9dk
Ö22	Yüz yüze	26. 09.2022	Pazartesi	39dk 24sn

Araştırmanın nicel verileri ise yüz yüze ve basılı ölçek formları ile araştırmacı tarafından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinler sonrasında 25.09.2023-

16.12.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacı veri toplamak amacıyla gittiği her okulda okul yönetiminin izni doğrultusunda öğretmenler ile görüşerek çalışma hakkında bilgi vermiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Bireysel görüşmelerinin analizinde, nitel veri analizi türlerinden olan içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla, verilerin organize edilmesi, kodlanması, kategorilerin ve temaların oluşturulması basamakları izlenmiştir. Görüşme verileri her görüşme sonrasında araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Deşifre edilen veriler toplam 156 sayfa ve 196,786 karakterden oluşmaktadır. Öncelikle öğretmenler rumuz kullanılarak (Ö1, Ö2 vb.) kodlanmış, her bir öğretmene ait dosya kodlamaya başlamadan önce MAXQDA 2020 veri analizi programına taşınmış, araştırmacı tarafından birkaç kez baştan sona okunmuş ve anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Böylece araştırmacının verileri daha yakından tanınması, incelemesi ve genel yapıyı fark edebilmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2014). Hahn (2011) ve Yin (2015) tarafından önerilen kodlama düzeyleri dikkate alınarak veriler araştırmacı tarafından ilk önce açık kodlama yapılarak kodlanmıştır (Şekil 24).



Şekil 24. Kodlama seviyeleri. Hahn, C. (2011). Introduction, coding terminology, and the big picture. *Doing Qualitative Research Using Your Computer*, 2-17.

Açık kodlama sonrasında oluşan kodlar araştırmacı tarafından daha üst bir bakış açısıyla gözden geçirilerek ve birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Ardından birbiri ile ilişkili olan ve ortak yönleri bulunan kategoriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilerek taslak temalar oluşturulmuştur. Tüm kodlama ve temalar kontrol edildikten sonra kesinleştirilerek son hali verilmiştir. Tablo 69’da görüşme verilerinin analizinde izlenen kodlama örneği sunulmuştur.

Tablo 69

Veri Analizine Yönelik Örnek Kodlama

Görüşme Sorusu	Örnek Alıntı	Tema	Kategori	Kod
Öğrencilerinizle iletişiminiz/ilişkileriniz nasıldır?	“Öğrencilerimle iletişimim seviyeli, yani ne çok samimi ne çok uzak.”	Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	İlişkinin Düzeyi	Seviyeli
Öğretmenlik mesleğini seçerken sizi etkileyen/yönlendiren faktörler nelerdi?	“Benim için ilkokuldayken ya da daha öncesinde ben büyüdüğümde öğretmen olacağım gibi öyle hepimize sorulan sorular vardı yani büyüdüğünde ne olacaksın diye, ben öğretmen olacağım falan böyle şeyler söylemiyordum. Daha çok avukatlık gibi meslekleri düşünüyordum. Öğretmenlik aklımda yoktu. Orta okula başladığımda sosyal bilgiler öğretmenim bizimle çok ilgilendi ben öğretmenliği onunla sevdim, beni öğretmenliğe yakınlaştıran beni çocuklarla iletişime yönlendiren kendisi olmuştur.”	Motivasyon	Mesleği seçme motivasyonu	Öğretmen

Kodlama sürecinde oluşturulan kavramlar, alanyazından veya verinin içerisinden gelebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tablo 69’da örneği verilen kodlama sürecinde veriden gelen kavramlardan (Örnek kod: seviyeli) yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nicel araştırmalardan farklı şekilde yürütülmekte ve adlandırılmaktadır.

Tablo 70

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik İçin Önerilen Teknikler

	Önerilen Teknikler	Kaynaklar
İnandırıcılık (İç Geçerlik)	Çeşitleme yapılması (Araştırmacı-yöntem-veri kaynağı) Uzman incelemesi Uzun süreli veri toplama	Campbell vd. (2013) Miles, Huberman ve Saldana, (2014) Merriam (1995) Kirk ve Miller (1986)
Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)	Bulguların açık ve ayrıntılı ifade edilmesi Amaçlı örnekleme tercih edilmesi	Yıldırım ve Şimşek (2013) Miles & Huberman (1994) Lincoln ve Guba (2013) Creswell ve Miller (2000)
Tutarlılık (İç güvenirlik)	Çoklu kodlayıcılar Araştırmacı rolü	
Doğrulanabilirlik/ Teyit edilebilirlik (Dış güvenirlik)	Katılımcı teyidi	

- Bu çalışmanın nitel aşamasında inandırıcılığı sağlamak amacıyla öncelikle alanyazın detaylı bir şekilde incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş, uzman görüşü formları ile 9 uzmanın değerlendirmesi sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler ile en az iki kez etkileşimde bulunulmuş, ilk görüşmede araştırmacı kendisinden ve çalışmasından söz etmiş ve katılımcının uygun olduğu gün, saat ve mekan için bilgi almıştır.
- Nitel araştırmada aktarılabilirliği sağlamak üzere nitel araştırma problemleri başta olmak üzere yöntem, verilerin analizi ve bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak branş, kademe ve kıdem açısından farklı öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.
- Araştırmanın tutarlılığı için kodlar, kategoriler ve temalar tez izleme komitesi tarafından incelenmiştir.
- Son olarak araştırmanın doğrulanabilirliği için görüşme verileri deşifre edildikten sonra katılımcılara e-posta aracılığıyla gönderilmiş, katılımcı teyidi alınmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde gerçekleştirilen istatikscl analizler ve kullanılan paket programlar Tablo 71’de gösterilmiştir.



Tablo 71

Nicel Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

	Veri Analizinde Kullanılan İstatistikler	Yazılım
Kayıp Veri Analizi	Little's MCAR Testi -Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği için: Little's MCAR test: Chi-Square = 46,369, DF = 102, Sig. = 1,000 -Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği için: Little's MCAR test: Chi-Square = 59,216, DF = 42, Sig. = 1,000 -Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği: Little's MCAR test: Chi-Square = 28,175, DF = 14, Sig. = ,813 -Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği: Little's MCAR test: Chi-Square = 29,667, DF = 21, Sig. = ,960 -Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği: Little's MCAR test: Chi-Square = 32,896, DF = 23, Sig. = 1,000	SPSS 27
Uç değerler	Boxplot, Mahalanobis, Cook's, Leverage	SPSS 27
Tek Değişkenli Normallik Varsayımı Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Çoklu Bağlantı	Histogramlar, Q-Q Plots, Z değerleri, çarpıklık basıklık katsayıları Çok değişkenli Skewness ve Kurtosis Değerleri (Mardia) Korelasyon Tolerans ve VIF değerleri	SPSS 27
Ölçek Geliştirme Çalışmaları	-Açımlayıcı Faktör Analizi -Paralel Analiz -Doğrulamalı Faktör Analizi -Cronbach Alpha -Mc Donald's Omega	SPSS 27 R Statistics Rpubs shiny MPLUS
Alt Problemler		
Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir? Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları, 4.1. cinsiyete 4.2. hizmet yılına 4.3. medeni duruma 4.4. çocuk sahibi olma durumuna 4.5. mezun olunan fakülteye 4.6. görev yapılan kademeye 4.7. eğitim düzeyine 4.8. bransa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	-Betimsel İstatistikler -İkili grup karşılaştırmaları için t-Testi ve Mann Whitney-U testi -Üç ve üzeri karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskall Wallis-H -Varyanslarının homojenliği varsayımı, Levene Testi -Homojen dağılım koşulunun sağlanmadığı durumlarda Welch testi -Gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ANOVA için Scheffe ve Games-Howell ile Kruskall Wallis için Dunn-Bonferonni testi Eta kare: 0,01 düşük 0,06 orta 0,138 büyük etki değeri (Cohen 1988, Pallant 2007)	SPSS 27
Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları öğretmen kimliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	-Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman Rho Korelasyon Katsayısı -Yol analizi	SPSS27 AMOS

Öncelikle veri girişlerinde hata olup olmadığı betimsel istatistikler aracılığı ile kontrol edilmiştir. Ardından kayıp verilerin seçkisiz bir şekilde dağılıp dağılmadığını ve veri atamasının yapıp yapılamayacağını belirlemek üzere Little's MCAR testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 75'te her bir ölçek için verilmiştir. Test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamsız olması ve bunun kayıp verilerin rastsal dağıldığı anlamına gelmesi nedeniyle beklenti maksimizasyonu yöntemiyle veri ataması yapılmıştır. Beklenti maksimizasyonu yöntemi seçkisiz olarak dağılan kayıp verilerin bulunduğu durumlarda yansız parametre tahmini sunabilmesi açısından önerilen bir yöntemdir (Enders'ten aktaran Akbaş ve Tavşancıl, 2015). Ardından uç değerler boxplot, mahalanobis uzaklığı, cook's ve leverage değerleri ile incelenmiş, uç değer olduğu belirlenen 12 öğretmen verisi veri setinden çıkarılmıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımı için histogramlar, Q-Q Plots, çarpıklık basıklık katsayıları, çok değişkenli normallik için ise çok değişkenli skewness ve kurtosis değerleri (Mardia, 1970) değerlendirilmiştir. Tek değişkenli normal dağılım, her bir ölçek için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir değişkene ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri (EK1) incelenerek normal dağılım gösteren değişkenlerde parametrik, normal dağılım sağlanamadığı değişkenlerde ise nonparametrik testler uygulanmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, paralel analiz ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör çıkarma yöntemlerinden temel bileşenler analizi ve eğik döndürme yöntemlerinden promax yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliğin test edilmesinde ise Cronbach Alpha ve Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmıştır. Geçerliği ve güvenirliliği sağlanan veri toplama araçlarına yönelik kesme puanları Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72

Ölçeklere İlişkin Kesme Puanları

Ölçek Puan Ortalamaları	Düzey
1.00-1.79	Çok Düşük
1.80-2.59	Düşük
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok Yüksek

Çoklu bağlantı sorunun olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız değişkenlerin tolerans ve varyans artış değerleri incelenmiştir (Tablo 73).

Tablo 73

Çoklu Bağlantının Test Edilmesinde Yararlanılan Tolerans ve Varyans Artış Faktörleri (VIF)

Değişkenler	Tolerans	VIF
Meslektaş-çatışma	,668	1,497
Meslektaş-yakınlık	,653	1,531
Öğrenci-çatışma	,849	1,177
Öğrenci-yakınlık	,771	1,297
Veli-çatışma	,743	1,345
Veli-yakınlık	,718	1,392
Okul yönetimi-çatışma	,437	2,291
Okul yönetimi-yakınlık	,445	2,245

Varyans artış faktörlerinin 1-10 aralığında olması ve tolerans değerlerinin de .10'dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Ayrıca bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek bağlantı sorunun olup olmadığı ayrıca değerlendirilmiştir. Korelasyon analizinde yararlanılan kesme değerleri Tablo 74'de gösterilmiştir.

Tablo 74

Korelasyon Kesme Değerleri

Değer	İlişki Düzeyi
0.00-0.19	Çok Zayıf Düzeyde İlişki
0.20-0.39	Zayıf Düzeyde İlişki
0.40-0.69	Orta Düzeyde İlişki
0.70-0.89	Yüksek Düzeyde İlişki
0.90-1.00	Çok Yüksek Düzeyde İlişki

Ölçek puanlarının değişkenlere göre incelenmesi amacıyla, ikili grup karşılaştırmalarında t-testi ve Mann Whitney-U testi, üç ve üzeri grup karşılaştırılmalarında ise tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinin uygulanan analizlerde post hoc testi olarak Scheffe ve Games-Howell, Kruskal Wallis- H testinin kullanıldığı analizlerde ise Dunn-Bonferonni kullanılmıştır.

Belirlenen modelin test edilmesinde ise yapısal eşitlik modellemesi türlerinden yol analizi yapılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli eş zamanlı eşitlikler için parametre kestirimini içeren çok değişkenli bir istatistik metodu olup, faktör analizi, regresyon analizi ve yol analizinin bir kombinasyonu olarak ele alınmaktadır (Hox ve Bechger, 1998). Yapısal eşitlik modeli, araştırmacı tarafından hipotez edilen modelde bulunan gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin tek bir analizle ortaya koyulmasını sağlamaktadır (Stein, Morris ve Nock, 2012). Bu amaçla yol analizi yapılarak öğretmen ilişkilerinin (öğrenci, meslektaş, veli, okul yönetimi) öğretmen kimliğini ne düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Araştırmada temel alınan model uyum indekslerinin kesme değerleri Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75

Uyum İndeksleri Aralıkları

Uyum İndeksi	Kabul Uyum	Edilebilir	İyi Uyum	Kaynaklar
χ^2/sd	$3 < \chi^2 / (df) \leq 5$		$0 \leq \chi^2 / (df) \leq 3$	Anderson & Gerbing, 1984
RMSEA	$0,05 < RMSEA < 0,08$		$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	Marcoulides & Schumacher, 2001
CFI	$0,90 \leq CFI$		$0,95 \leq CFI < 1,00$	Hu & Bentler, 1999
TLI	$0,90 \leq TLI < 1,00$		$0,90 \leq TLI < 1,00$	
SRMR	$0,05 < SRMR \leq 0,08$		$0 \leq SRMR \leq 0,05$	Kline, 2016

BÖLÜM IV

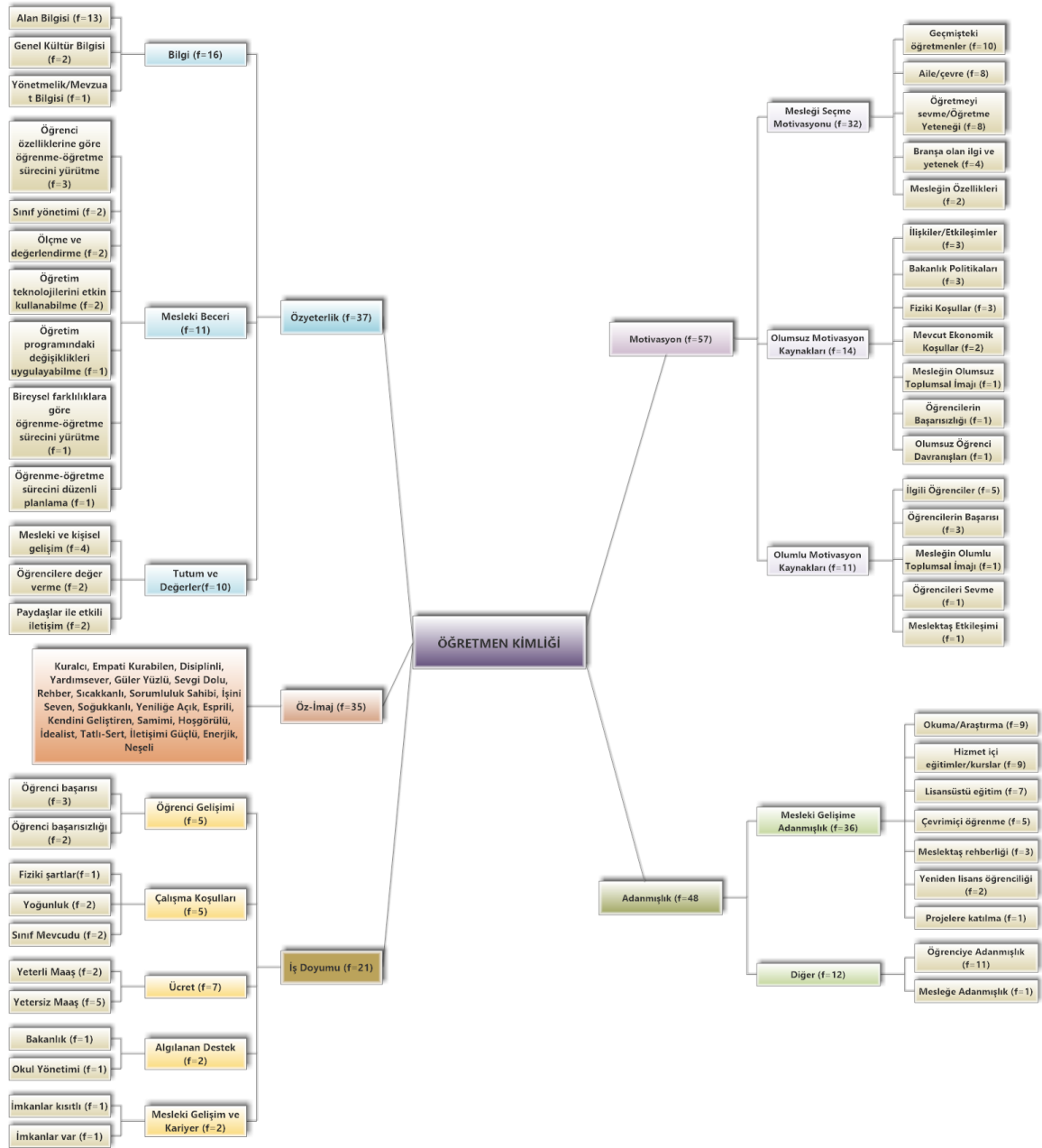
BULGULAR

Bu bölümde, araştırma odağında oluşturulan üç temel problem ve bu temel problemlere yönelik cevaplanması amaçlanan alt problemlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nitel Analiz Bulguları

4.1.1. Öğretmen Kimliğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler öğretmen kimliğini nasıl anlamlandırmaktadır?” şeklinde belirlenmiş ve bu alt probleme ilişkin bulgular farklı branşlardan 22 öğretmenle yürütülen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler sonucunda yapılan içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. İlgili alt probleme yönelik öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda, motivasyon ($f=60$), adanmışlık ($f=59$), öz-yeterlik ($f=37$) öz-imaj ($f=35$) ve iş doyumu ($f=19$) temaları oluşturulmuştur. Motivasyon temasında “mesleği seçme motivasyonu, olumlu motivasyon kaynakları ve olumsuz motivasyon kaynakları” kategorileri, adanmışlık temasında “mesleki gelişime adanmışlık” kategorisi, öz-yeterlik temasında “bilgi, tutum ve değerler, beceri kategorileri”, öz imaj temasında “kişilik algısı” kategorisi, “iş doyumu” temasında ise algılanan destek, öğrenci gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer, çalışma koşulları ve ücret kategorileri oluşturulmuştur. Şekil 25’te sunulduğu üzere, öğretmenler mesleki kimliklerinin boyutlarına yönelik en fazla motivasyon ($f=60$) en az iş doyumu ($f=19$) temalarında görüş bildirmişlerdir.



Şekil 25. Öğretmen kimliğinin boyutları

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi doğrultusunda, öğretmen kimliğini oluşturan bir boyut olarak “motivasyon” teması oluşturulmuştur. Motivasyon bireyin belirli bir davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdürülmesinde etkili olan içsel güç (Sternberg ve Williams, 2009; Vallerand ve Thill, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen motivasyonu ise “bireylerin öğretmeyi seçme ve öğretmeyi

sürdürme konusundaki içsel değerlerinden kaynaklanan nedenler” olarak ele alınmaktadır (Han ve Yin, 2016, s.3).

Araştırmaya katılan öğretmenler, motivasyon temasında (1) mesleği seçme motivasyonu, (2) olumsuz motivasyon kaynakları ve (3) olumlu motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Tablo 76’da verilen bulgulara göre, “mesleği seçme motivasyonu” araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla geçmişteki “öğretmenleri” ($f=10$) açısından vurgulanırken bunu sırasıyla “aile/çevre” ($f=8$), “öğretmeyi sevme/öğretme yeteneği” ($f=8$), “branşa ilişkin ilgi ve yetenek” ($f=4$) ve “mesleğin özellikleri” ($f=2$) izlemektedir. Motivasyon temasında oluşturulan ikinci kategori olumsuz motivasyon kaynaklarıdır. Olumsuz motivasyon kaynaklarına ilişkin öğretmenler tarafından en fazla “ilişkiler/etkileşimler” ($f=3$), “bakanlık politikaları” ($f=3$), “fiziki koşullar” ($f=3$) ifade edilirken “mevcut ekonomik koşullar” ($f=2$), “mesleğin olumsuz toplumsal imajı” ($f=1$), “öğrencilerin başarısızlığı” ($f=1$) ve “olumsuz öğrenci davranışları” ($f=1$) da öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, motivasyon temasında ulaşılan sonuncu kategori olumlu motivasyon kaynaklarıdır. Bu kategoride araştırmaya katılan öğretmenler en fazla “ilgili öğrencilere” ($f=5$) ilişkin görüşlerini belirtirken bunu sırasıyla “öğrencilerin başarısı” ($f=3$), “mesleğin toplumsal imajı” ($f=1$), “öğrencileri sevme” ($f=1$) ve “meslektaş etkileşimi” ($f=1$) takip etmektedir.

Tablo 76

Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-Motivasyon

Tema	Kategori	Kodlar	f
MOTİVASYON	Mesleği Seçme Motivasyonu	Öğretmen	10
		Aile/çevre	8
		Öğretmeyi sevme/Öğretme yeteneği	8
		Branşa ilişkin ilgi ve yetenek	4
		Mesleğin özellikleri	2
	Olumsuz Motivasyon Kaynakları	İlişkiler/Etkileşimler	3
		Bakanlık politikaları	3
		Fiziki koşullar	3
		Mevcut ekonomik koşullar	2
		Mesleğin olumsuz toplumsal imajı	1
		Öğrencilerin başarısızlığı	1
		Olumsuz öğrenci davranışları	1
	Olumlu Motivasyon Kaynakları	İlgili öğrenciler	5
		Öğrencilerin başarısı	3
		Mesleğin olumlu toplumsal imajı	1
		Öğrencileri sevme	1
		Meslektaş etkileşimi	1

Mesleği seçme motivasyonu kategorisinde öğretmenler en fazla kendi öğretmenlerinden esinlendiklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö19). Öğretmenler, ilkokul, ortaokul veya lisedeki öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinden etkilenecek ya da onların öğretmenlik mesleğine yönlendirmeleri neticesinde öğretmenliği seçtiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni Ö19, öğretmenlerinin mesleki tercihindeki etkisini şöyle ifade etmiştir:

“Özellikle ilkokul yıllarındaki sınıf öğretmenimiz vardı, çok hakkı vardır onun o bize karşı ilgisi sevecenliği hep etkilemişti beni yani gerçekten hani ikinci bir annemiz gibiydi, ortaokul yıllarında sosyal bilgiler öğretmenim vardı Yusuf Öğretmenim, onunla da çok iyi diyalogumuz vardı yani bana olan ilgileri benim üzerime düşmeleri vesaire bu mesleğe karşı o zamanlardan böyle bir kıvılcım oluşturmuştu.”

Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 ise meslek seçiminde öğretmenin mesleki özelliklerinden etkilendiğini şöyle ifade etmiştir: *“Beni etkileyen en önemli faktör lisedeki öğretmenlerim ve birçoğunun ders anlatımına karşı bakış açım ve bir tane öğretmenime olan onun mesleğine, öğrencilerine yaklaşımına duyduğum sempati.”* Ayrıca, öğretmenlerin kendi öğretmenlerini bir rol model olarak görmeleri ve onların gösterdikleri yakınlık ve ilgi, bu mesleğe öğrencilik dönemlerinde bir ilgi duymalarını sağlamıştır. Öğretmenin rol model olarak mesleki tercihinde etkili olduğunu belirten din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Yani aslında tamamen 6. sınıfta dersime giren fen bilgisi öğretmenim ve lisedeyken dersime giren bir meslek dersi öğretmenimin bana sağladığı rol model kaynaklı bir öğretmen olmalıyım düşüncesi. Onlar benim nasıl hayatıma rehberdiler ve benim yaşamımı çok büyük ölçüde etkileyen şeyler bana sundularsa ben de bunu yapabilmeli ve insan yetiştirebilmeliyim diyerek böyle bir şeye girmiş bulundum.”

Bireysel görüşmeler elde edilen verilerin içerik analizinden elde edilen bulgular sonucunda oluşturulan “mesleği seçme motivasyonu” kategorisinde, öğretmenlerin görüşlerine göre mesleği tercih etmelerinde etkili olan bir diğer unsur “aile/çevredir”. Öğretmenler ailelerinde ve çevrelerinde öğretmen olmasının veya ailelerinin öğretmenlik mesleğine yönlendirmelerinin mesleği seçmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Ö20, Ö6, Ö5, Ö12, Ö19, Ö18). Ailesinde öğretmen olduğu için bu durumdan etkilenecek öğretmenliği tercih ettiğini belirten Ö20 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Babamın büyük bir faktörü vardı yani herkes gibi baba mesleği olması bizi diğer meslek gruplarında olduğu gibi o yöne yönlendirdi.”* Benzer şekilde Ö5 mesleki tercihinde ailesindeki öğretmen olan kişilerin etkili olduğuna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Aslında öğretmenlik mesleğini seçmemde en büyük etken ailemde çok fazla öğretmen oluşu ve ailemin de Milli Eğitimde çalışıyor oluşu otomatikman beni oraya yönlendirdi.”* Öğretmen Ö18 ise ailesinin

yönlendirmesinin öğretmenliği tercih etmesinde etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Ailem biraz memur kafasında zihniyete sahip insanlardı daha doğrusu hani bizim çevremiz yok işsiz kalırsın yönlendirmesiyle öğretmenliğe yöneldim.”*

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizinden elde edilen bulgular neticesinde oluşturulan mesleği seçme motivasyonu kategorisinde, öğretmenlerin mesleki tercihlerine dair belirttiği bir diğer unsur branşlarına olan ilgi ve yetenekleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki tercihleri sürecinde alanlarına duydukları ilgiyi ve yeteneklerini fark ettiklerinden ve kararlarından söz etmişlerdir (Ö13, Ö21, Ö1). Tarih öğretmeni olan Ö13, öğretmenliği seçmede branşına olan ilgisinin etkisine yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Lisede ben daha doğrusu dershaneye giderken tarih ve felsefeye bir ilgim oluştu. Felsefe ile tarih arasında tercih yapmak istediğimde tarih daha ağır bastı, tarih okuma arzusu oldu bende. Yani öğretmenlikten ziyade tarihle başladı benim ilgim.”*

Benzer şekilde beden eğitimi ve spor öğretmeni olan Ö21 de öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde branşındaki yeteneği ve ilgisinin etkili olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Şöyle diyeyim ben zaten ilk yaklaşık ilkokul 4. Sınıfta spora başladım boks sporunu yapmaya. Daha sonra Türkiye şampiyonalarına gide gele zaten hani bu alanla ilgili bir şey okuyacağım kesindi. Ben normal Anadolu lisesinde okuyordum o dönemin çok iyi bir lisesiydi, başka bölüm de kazanabilirdim ama beden eğitimi öğretmenliğini tercih ettim. Spora devam etmek hani ulusal ve uluslararası anlamda dereceler elde etmek ve yani kendim gibi sporcular yetiştirmek için öğrenciler yetiştirmek için devam ettim.”

İngilizce öğretmeni olan Ö1 de İngilizceye duyduğu ilginin öğretmenliği tercih etmesinde önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: *“İngilizce sevdiğim bir dil, aslında bir yerde de hobi gibi bir şey, toplum olarak da eksik olduğumuz için o açıdan da zevk veriyor bana.”*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda oluşturulan motivasyon temasında, mesleği seçme motivasyonu kategorisinde öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer unsur “öğretmeyi sevme/öğretme yeteneğidir.” Öğretmenler öğretmeye duydukları sevgi ve ilgi ile öğretme konusunda yetenekli olduklarını fark etmelerinin, öğretmenlik mesleğini seçmeye ilişkin kararlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ö4, Ö11, Ö3, Ö2). İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, öğretmeye duyduğu ilgiyi *“Karşıdaki kişi nasıl öğrenir, öğrenme süreci nasıl gerçekleşir işte birine bir şeyi nasıl güzel aktarabiliriz, bunlara ilgi duyduğumu fark ettim”* şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö3 öğretmeyi sevdiği için öğretmenliği tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir: *“Ama yine de her şeye rağmen hep hayalimdi öğretmenlik, yani sosyal bir kişiliğim, öğrenmeyi ve öğretmeyi seviyordum.”* Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 de aynı şekilde öğretmeyi sevdiği için

öğretmenliği seçtiğini “Yani öğretmenliği seçmemin nedenlerinden birisi evet öğrenmeyi öğretmeyi çok seviyorum, değiştirmeyi.” Şeklinde ifade etmiştir. Biyoloji öğretmeni Ö11 de öğretmenlik yeteneğini fark etmesinin mesleki tercihinde etkili olduğunu şu ifadesiyle belirtmiştir:

“Aslında ben bunu fark ettim yeteneğimi öyle söyleyeyim. İlkokuldan itibaren fark ettim ki birileri bana emanet ediliyor ve ben öğretmenlik yapıyorum. Okuma yazmayı öğrendikten sonra ilkokul öğretmenim ikizleri sağıma ve soluma oturtup onlara sen öğreteceksin diye başlattı. Ondan sonra yani arkadaşlarıma her zaman yani etrafımdakilere destek olmaya çalıştım. Ama bunu bilinçli yapmıyordum hatta hazırlık sınıfında hiç unutmuyorum İngilizcem iyiydi, arkadaşlarımı çalıştırınca onlara bir şeyler yapınca dondurma falan ısmarlamalar başladı, hoşuma da gitti yani. Fark ettim ki ben öğretmeyi biliyorum. Öyle bir yeteneğimin olduğunu fark ettim yani fark edince de cezbetti yani.”

Mesleği seçme motivasyonu kategorisinde öğretmenlerin belirttiği son unsur ise “mesleğin özellikleridir.” Öğretmenler mesleki tercihlerinde, öğretmenlik mesleğini garanti ve kolay atanabilir bir meslek olarak algılamalarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ö13, Ö20). Fen bilgisi öğretmeni Ö20, meslek seçimi yaptığı yıllarda öğretmen atamalarının sınavsız yapılmasından dolayı bu mesleği tercih ettiğini şöyle ifade etmiştir: “...o dönemde de öğretmenlik revaçta bir meslek olduğu için hani KPSS süreci falan yoktu biz üniversiteye ilk girdiğimizde herkesin öğretmen olabildiği bir dönemde Gazi Eğitim Fakültesini kazandım ben. Dolayısıyla mesleki garanti olduğu için de öğretmenliği tercih ettik.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda motivasyon temasında oluşturulan ikinci kategori “olumsuz motivasyon kaynaklarıdır”. Bu kategoride öğretmenler ilişkiler/etkileşimler, bakanlık politikaları, görev yapılan okul türü, mevcut ekonomik koşullar, mesleğin olumsuz toplumsal imajı, öğrencilerin başarısızlığı ve olumsuz öğrenci davranışlarını olumsuz motivasyon kaynakları olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilişkiler/etkileşimler kodunda, okul yönetimi, meslektaşlar ve veliler ile olan olumsuz etkileşimlerinin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir (Ö17, Ö18, Ö21). Sınıf öğretmeni Ö17 meslektaşlarıyla olan etkileşimlerinin motivasyonunu düşürdüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Motivasyondan yana eksilme yok ama bir tık farklılaştığını hissedebiliyorum. O da şöyle biraz öğretmenlerin birbirine karşı tutumunun farklı olduğunu gördüm ve ister istemez bu motivasyonu bir tık düşürüyor. Öğretmenlere karşı biraz ilgimi azalttım açıkçası sadece öğrencilerimle ilgileniyorum. Mesleki açıdan sadece öğrencilerim ve ben kısımdayım yani öğretmenler arasında pek konuşma olduğu zaman beni motive etmiyor aksine daha da çekiyor dibe.”

Türkçe öğretmeni Ö18, mesleki motivasyonunun her geçen yıl azaldığını ve bunun nedenlerinden birinin okul yönetimi ve veliler ile olan etkileşim olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Motivasyonum her geçen yıl düşüyor açıkçası her geçen gün biraz daha soğuyorum meslekten bunun birçok sebebi var, bir sebebi idare olarak görüyorum. Balık baştan kokar meselesi. Çünkü çalıştığım okulda genç nüfus gayet iyi, yarı yarıyayız neredeyse bizim yaşlarımızda Çankaya’da çok rastlanmayan bir durum bu. Yeni bakış açılarına bakmadan çok hareket ediliyor, okulda çok fazla genç öğretmen olmasına rağmen fikirlerine çok değer verilmediğini düşünüyorum açıkçası. Onun dışında velilerin öğretmenlere çok işine karışması beni rahatsız ediyor. Bu açıdan her geçen yıl daha kötüye gittiği için motivasyonum düşüyor neredeyse benim çocuğum orada değil burada otursun diyecek, gelecek kendi oturacak.”

Benzer şekilde beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 de, mesleki motivasyonunda okul yönetiminin etkili olduğunu *“Hani okul idaresinin öğretmene hem ders programı açısından hem planlama açısından güzel bir ortam sunması gerekiyor. Bu da olmadığı zaman motivasyonumuz olumsuz yönde etkileniyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Olumsuz motivasyon kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin belirttiği bir diğer unsur öğretmenlerle ilgili bakanlık politikalarıdır. Öğretmenler motivasyonlarının artırılmasına yönelik teşvikleri yeterli bulmadıklarını, meslek kanununun ve disiplin yönetmeliğinin motivasyonlarını düşürdüklerini ifade etmişlerdir (Ö12, Ö19, Ö20). Felsefe öğretmeni Ö12, kariyer basamaklarına ilişkin yapılan düzenlemeleri vurgulayarak öğretmenlerin motivasyonlarını daha çok olumsuz yönde etkilediğini şöyle ifade etmiştir: *“Şimdi eskiye göre çok fazla güçlü değil çünkü öğretmenlerle ilgili alınan kararlar uzman öğretmenlikte baş öğretmenlikte öğretmenlerin motivasyonunu bir şekilde etkiliyor. Olumlu etkileyen vardır elbette ama olumsuz etkileyen bence daha çok.”* Türkçe öğretmeni Ö19 da öğretmenlerin yetkilerinin sınırlı olmasının mesleki motivasyonunu düşürdüğünü şöyle belirtmiştir:

“Günümüzde öğretmenliğin itibarı eğitimci olarak söylüyorum maalesef ayaklar altında öğretmenlerden çok şey bekliyorlar ama öğretmenin hiçbir yetkisi yok yani olayın temelindeki asıl sorun bu bence. En ufak bir şeyde idareciler olsun ne bileyim Milli Eğitim Müdürlüğü vesaire asla öğretmenin yanında durulduğunu görmedim bugüne kadar herhangi bir sorunda yaşanan bir problemde, daima öğrencinin safındalar, daima velinin safındalar.”

Fen bilgisi öğretmeni Ö20, öğretmenleri motive edecek teşvik unsurlarının yeterli olmadığını şöyle vurgulamıştır:

“Biz Millî Eğitim Bakanlığı olarak öğretmenleri bu işe yönlendirirken onları onore edecek onları ayrıcalıklı kılacak özellikleri vermiyoruz. Bu bir kurumsal eleştiri değil. Bu bir öz eleştiri mesleki bir eleştiri. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığının bu tip faaliyetleri yaparken yapanlara şu puan bu puan değil de daha onore edici, daha teşvik edici hizmet puanı gibi onların makamlarını mevkilerini yükseltmede ilave puanlar gibi böyle kalıcı çözüm önerileri ile bu tip projelerle yön verseler çok basit örnek vereyim mesela iki yıl önceye kadar yatılı okullarda nöbet tutacak öğretmen bulamazdık biz.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü, okulların fiziksel koşullarının motivasyonlarını düşürebildiğini ifade etmiştir (Ö4, Ö5, Ö15). İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, kalabalık sınıfların neden olduğu zorlukların motivasyonunu düşürdüğünü şöyle ifade etmiştir: *“Bazen tabii ki de düştüğü oluyor, mesela sınıflarımız kalabalık 40’ar kişilik sınıflar hatta 40-42 arasında değişiyor, illaki sınıf düzeninde sıkıntılar oluyor özellikle sınıf yönetiminde, onlar motivasyonumu etkiliyor.”* Müzik öğretmeni Ö5 de benzer şekilde görev yaptığı okulun fizik koşullarının yetersiz olmasının motivasyonunda önemli bir etken olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

“Fiziki koşullar açıkçası burada devreye giriyor, okulların fiziki koşulları. Eğer gerçekten çok yeterli fiziki ortama sahip bir okulsanız ki devlet okullarında bu çok azdır diye düşünüyorum, bence bir öğretmen neden mutlu olmasın? Branş olarak müzik sınıfı, enstrüman vs. biraz dezavantajlıyız o konuda.”

Olumsuz motivasyon kaynakları kategorisinde, iki öğretmen “mevcut ekonomik koşulların” mesleki motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö5, ekonomik sıkıntıların motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini şöyle açıklamıştır: *“Motivasyon olarak kendimi motive etmeye çalışıyorum fakat bir yandan tıkanıyorum. Özellikle son zamanlarda motivasyonumuzu yükseltmeye çalışıyoruz ama maalesef dediğim gibi sosyal sebeplerden dolayı kaygı düzeyimiz arttı, yaşanan ekonomik sıkıntılardan dolayı.”* Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 ise benzer şekilde motivasyonunun düşük olmasını ekonomiyle ilişkilendirerek *“Mesleki açıdan açıkçası dış motivasyonumuz çok maalesef yok. Çevresel etkiler, daha önce dediğim gibi ekonomi.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Olumsuz motivasyon kaynaklarından biri olarak öğretmenlerden biri mesleğin olumsuz toplumsal imajını ifade etmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 *“...Mesela toplumun öğretmene bakış açısı etkiliyor motivasyonumu. Bazen çalıştığımız köyde bile öğretmenin hal ve hareketlerini eleştirmeler, sürekli bir öğretmeni aşağılama durumları var.”* Öğrencilerinin başarısızlık durumlarının motivasyonunda etkili olduğunu vurgulayan beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 görüşlerini *“Verdiğimiz emeğin sonucunu göremezsek, öğrencimizi çok iyi hazırladığımız bir şeyde yarışmada diyelim, ilk turda falan elenirse tabii motivasyon biraz azalıyor.”* şeklindeki sözleriyle açıklamıştır. Coğrafya öğretmeni Ö14 ise olumsuz öğrenci davranışlarının motivasyonunu düşürebildiğini şöyle ifade etmiştir:

“Motivasyonumu kıran durumlar oluyor, şöyle, öğrencilerin öğretmenlere kırıcı davranışları beni biraz üzüyor, onlar için yönlendirici davranışlarımız yanlış algılanabiliyor sınıf ortamında ya da sonrasında. Biz istedik davranışlar kazandırmak istiyoruz hem toplumsal anlamda hem bilgi anlamında. Ailenin beklediği şekilde davranışlarda istedik anlamda değişiklikler

gerçekleştirmek istiyoruz fakat eğitim sistemindeki bu değişiklik öğrencilerimiz tarafından biraz yanlış algılandı. Bundan dolayı öğrencilerin bize karşı davranışları motivasyon düşüşüne neden oluyor benim için.”

Araştırmaya katılan öğretmenler “olumlu motivasyon kaynakları” kategorisinde “ilgili öğrenciler” (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö16), “öğrencilerin başarısı” (Ö3, Ö8, Ö12, Ö17), “mesleğin toplumsal imajı” (Ö21), “öğrencileri sevme” (Ö2) ve “meslektaş etkileşimine” (Ö8) ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Mesleki motivasyonunda ilgili öğrencileri vurgulayan ilköğretim matematik öğretmeni Ö4 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“En büyük motivasyon kaynağım açıkçası öğrencilerin dersi olan ilgisi ve başarısı öğrenciler derste ilgili oldukları takdirde veya dersi anlattıktan sonra onları konu ile ilgili herhangi bir soru yönelttiğimde doğru olmasa bile, mantıklı ve konuyu anladığına ilişkin cevaplar verdiğinde bu bende çok büyük bir motivasyon kaynağı oldu. Orada 40 dakikalık dersi belki de bir 140 dakikaya uzatasım geliyor.”

Benzer şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7 öğrencilerinin dersine olan ilgisini şu sözleriyle vurgulamıştır: *“Bir gün ders anlatırken bir öğrenci aniden dedi ki “öğretmenim din kültürü dersini bitmesini hiç demiyorum” o günden beri benim için motivasyon budur yani çocukların gözlerinde ders bittikten sonra zil çaldı üzüntüsünü görünce diğer ders için motive oluyorum.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü mesleki motivasyonlarında öğrenci başarısını vurgulamıştır. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3 motivasyonunda yetiştirdiği öğrencilerinin başarısını şöyle ifade etmiştir:

“Mesela burdan önce kız meslek lisesinde çalıştım ve gerçekten orada çok güzel yerlere yerleşen öğrencilerimiz oldu ve şunu gördük matematik altyapıları çok zayıf mesela dört işlemle başladığım öğrencilerimin Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyata puanıyla yerleştiğini gördüm. Yani bunlar motivasyon sonra farklı mesleklere yerleşmiş öğrencilerimizi görmek, kariyer günlerine çağırarak. Bunlar benim için motivasyon.”

Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 de bu konudaki görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Öğrencilerimin belli bir yere gelebildiğini görmek, mesela fen lisesini kazanmış onun mutluluğunu onunla paylaşmak, bunda benim de katkım vardı demek bunlar benim için olumlu motivasyon kaynakları.”* Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö21), mesleki motivasyonunda mesleğin toplumsal imajını vurgulayarak *“Dışarıda, toplumda öğretmenlerden saygı ile övgüyle bahsedilmesi motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Ö2 ise öğrencilerine olan sevgisinden dolayı motivasyonunun yüksek olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerimi çok seviyorum açıkçası. Yani çok mutlu oluyorum onlarla sohbet edince, onların o mutluluğu gülümsemesi açıkçası ben çok aşırı mutlu oluyorum bundan. Yani içsel motivasyonum daha yüksek.”* Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 ise motivasyonunda meslektaşlarla etkileşimlerinin rolünü

şöyle belirtmiştir: “Çalıştığım ortam yine aynı şekilde, hoş bir ortamın olduğunu düşünüyorum çünkü güzel dostluklar paylaştığım öğretmen arkadaşlarım var hani çalıştığım okul da çok önemli motivasyonumda.”

Öğretmen kimliğine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre “adanmışlık” öğretmen kimliğinin oluşumunda en sık vurgulanan ikinci temadır. Öğretmenliğin ve okulun amaç ve değerleriyle bağ kurma, öğrenciler, mesleki gelişim ve okul için çaba göstermeye yüksek istek duyma, meslekte ve okulda devam etme konusunda yüksek istek duyma olarak tanımlanmaktadır (Firestone ve Pennell, 1993; Mowday, Steers ve Porter, 1979). Adanmışlık temasında öğretmenler mesleki gelişime, öğrencilerine ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını ifade eden görüşlere yer vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler en sık mesleki gelişime adanmışlıklarına ($f=36$) yönelik görüşlerini belirtirken bunu sırasıyla öğrenciye ($f=11$) ve mesleğe adanmışlığa ($f=1$) ilişkin görüşleri izlemiştir.

Tablo 77

Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar-Adanmışlık

Tema	Kategori	Kodlar	<i>f</i>
ADANMIŞLIK	Mesleki Gelişime Adanmışlık	Okuma/Araştırma	9
		Hizmet içi eğitimler/kurslar	9
		Lisansüstü eğitim	7
		Sosyal medya	5
		Meslektaş Rehberliği	3
		Yeniden lisans öğrenciliği	2
		Projelere katılma	1
		Öğrenciye adanmışlık	11
		Mesleğe adanmışlık	1
	Diğer		

Öğretmen kimliği üzerine öğretmenlerle yapılan görüşmelerin içerik analizleri sonucu, *mesleki gelişime adanmışlık* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride *okuma/araştırma, hizmet içi eğitimler/kurslar, lisansüstü eğitim, sosyal medya, meslektaş rehberliği, yeniden lisans öğrenciliği ve projelere katılma* kodlarına ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan 22 öğretmenden dokuzu (Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20) ise mesleki gelişimleri için çeşitli kaynakları okuduklarını ve araştırma yaptıklarını söylemişlerdir. Biyoloji öğretmeni Ö11, “Tez karıştırmayı çok seviyorum yani tezleri okumayı seviyorum. Doktoram bittiği halde yeni tarihli tezleri yeni tarihli makaleleri okumaya çalışırım. Üniversitesinin ya da diğer eğitim bilimleri dergilerini ve eğitim fakültelerinin dergilerini çok karıştırırım, okurum” diyerek akademik kaynaklardan yararlandığını ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni Ö19 da mesleki anlamda kendini geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlandığını şöyle belirtmiştir:

“Okumak hocam, sadece bir Türkçe öğretmeni veya başka bir öğretmen için değil herhangi bir birey için okumak öncelikle gelişim adına kendimi geliştirmek farklı bakış açıları geliştirmek için elimden geldiğince okumaya çalışıyorum. Farklı kaynaklardan bildiklerimi öğrencilere aktarabilmek için herhangi bir yazılı basılı bir kaynak olur bu internet ortamında birisinden gördüğüm bir yöntem olabilir.”

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda oluşturulan *hizmet içi eğitimler/kurslar* kodunda, on öğretmen (Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21) mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan seminerlere katıldıklarını ve yararlandıklarını söylemişlerdir. Biyoloji öğretmeni Ö11, mesleki gelişimi için hizmet içi eğitimlere isteyerek ve ilgiyle katıldığını şöyle ifade etmiştir:

“Seminerlere katılıyorum yani seminerler sayısız zaten öğretmenlerin çoğu katılıyor. Alıcı şekilde katılıyorum yani öyle anlık almak ya da şeyde görünsün diye değil ama alıcı şekilde katılıyorum ve eğer yeni ve güzel bir şey gördüysem denemeye çalışırım illaki bir şey katıyor.”

Öğretmen Ö14 ise, mesleki gelişimi için özellikle ilgi duyduğu seminerlere mutlaka katıldığını şöyle belirtmiştir: *“Millî Eğitim Bakanlığının açmış olduğu hizmet içi eğitimler var, bunlar yüz yüze ve uzaktan eğitim bunları hiç kaçırmam. Yani merak ettiğim konular, işte mesela ergenlik çağındaki öğrencileri anlama yöntemleri, sosyal duyuşsal bozukluklar şu anda hala devam ettiğim kurslar var.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö17 ve Ö20 mesleki gelişimlerini sürdürmek amacıyla *lisansüstü eğitime* devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmeni Ö20, alanıyla ilgili güncel konuları yüksek lisans yapması sayesinde takip edebildiğini şöyle belirtmiştir: *“Açık söyleyeyim hocalarla tanışmış olmam, STEM eğitiminin Türkiye'deki gelişim sürecini takip ediyor olmam benim için büyük bir şans çünkü eğer yüksek lisansa başlamamış olsaydım yavaş yavaş o zihinsel yorgunluğu ben de hissetmiş olacaktım.”* Sınıf öğretmeni Ö17 de mesleki gelişimi için yüksek lisans yaptığını *“Yüksek lisans yapıyorum, bir yandan eğitim politikası üzerine yazıyorum tezimde eğitim politikalarını da takip ediyorum buna yönelik.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö19 ise, *sosyal medya* kodunda mesleki gelişimi için internet ve sosyal medyadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 *“Sosyal medya derya deniz bizim alanımızda. Hani hangi konuyu nasıl öğretebiliriz ne tür materyaller kullanabiliriz, bunları oradan araştırıyorum.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 de çeşitli sosyal medya platformlarından branşına özgü uygulamaları takip ettiğini şöyle ifade etmiştir: *“Sosyal platformlarda kendi branşımızla alakalı işte üye olduğumuz yerler var işte meslektaşlarımız ne yapıyor, bizim branşınızda neler oluyor,*

kimler neyi uyguluyor, neyi dinliyor bunları takip ederim. Örnek alınabilecek, güzel gördüğüm faaliyetleri yapmaya çalışırım.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü (Ö4, Ö16, Ö22) mesleki gelişimlerinde meslektaşlarının rehberliğinden ve tecrübelerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmeni Ö4 *“Çok büyük bir zümremiz var okulda, hani artık emekliliğe yaklaşmış öğretmenlerimiz var. Onların deneyimlerinden mutlaka faydalaniyorum”* diyerek okulundaki mesleki deneyimi fazla olan meslektaşlarının fikirlerinden yararlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi, mesleki gelişimlerini destekleyecek lisans programları okuduklarını belirtmişlerdir. Coğrafya öğretmeni Ö14, mesleki gelişimi için branşını destekleyecek bir alanda lisans öğrenimi gördüğünü *“Daha önce söylediğim gibi Anadolu üniversitesi felsefeden mezunum, coğrafya öğretmeniyim şimdi de PDR’de devam ediyorum yani 3. lisansımı okuyorum. Ölçme ve değerlendirme merkezinde de soru yazar durumundayım orada da görevliyim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 mesleki gelişimi için çocuk gelişimi alanında lisans eğitimine başladığını şöyle belirtmiştir:

“Açık öğretimden farklı bölümler de okuyorum. Çocuk gelişimini aslında okumamın nedeni de buydu biliyorsunuz çocuğun sorumluluğunu da yüklenmiş oluyoruz çünkü eğitim öğretim verirken fiziksel sosyal kültürel birçok açıdan çok yönlü gelişimine katkıda bulunmak zorundayız. Çocuğun bilişsel zihinsel gelişimlerini geliştirmemiz için de bilmemiz gerekiyor çocuk gelişimi de çok bağlantılı olduğu için ben okumak istedim açıkçası.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö11, mesleki gelişimi için projelere katıldığını *“TÜBİTAK projelerine katılmak insanı yine yani üniversitenin olmasa da en azından mesleki fikir geliştirme anlamında onlara katılıyoruz o şekilde devam ediyoruz.”* şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan adanmışlık temasında *“öğrenciye adanmışlık”* kodu oluşturulmuştur. Öğretmenler (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) öğrencilerine faydalı olma ve onların gelişimlerine katkıda bulunma isteği duyduklarını ve bunun için yoğun bir çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmeni Ö14, öğrencileriyle okul dışında da zaman geçirdiğini ve bunu önemseydiğini şöyle ifade etmiştir:

“5. sınıflara deneme sınavları yapıyoruz ara ara. Her deneme sınavından sonra neti az da olsa ya da bir iki üç beş tane arttıranlara bir faaliyet yapıyorum, çok da keyif alıyorum. Yeri geliyor tatlı yemeye gidiyoruz. Bowling oynamaya gidiyoruz, sinema izlemeye gidiyoruz. Çocukların bunlardan çok keyif aldığını fark ediyorum. Hafta sonu ya da hafta içi farketmez, öğretmeni ile

paylaşacağı yarım saat bir saat okul dışında çocuklar için çok kıymetli yani o mutlulukları gözlerinden taşıyor ve o beni çok sevindiriyor mutlu ediyor mesela.”

Benzer şekilde, ilköğretim matematik öğretmeni Ö4 de öğrencileri konusunda yüksek bir sorumluluk hissettiğini şu sözleriyle belirtmiştir: *“Tabi ki omuzlarımda aşırı sorumluluk hissediyorum. Hani şöyle yapayım böyle yapayım öğrencilere şu faydam dokunsun işte akademik olarak kendilerini geliştirirler ve aynı zamanda rehberlik yapayım, söylediğim gibi hani nasıl çalışabilirler, kendilerine nasıl vakit ayırabilirler, günlerini nasıl programlayabilirler, hep bunu düşünüyorum.”* Sınıf öğretmeni Ö16 da her bir öğrencisinin öğrenme sürecini desteklemek için yüksek çaba gösterdiğini şu görüşüyle ifade etmiştir:

“Ben hiçbir öğrencimi çok çabuk gözden çıkarmam mesela sınıfımda okuma yazmada gerçekten zorlanan öğrencilerim var. Ama hep diyorum ki her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır, bireysel farklılıkları vardır yani hiç birini gözden çıkarmıyorum. Ben hepsinin bir şeyler öğrenebileceğini düşünüyorum, istiyorum ve bu konuda da çok çabalıyorum zor olsa bile, diğerlerinden geç olsa bile zaman olarak daha arkada olsa bile bir öğrenci bir şekilde ona ulaşmak için çok uğraşıyorum ve en geride kalan öğrenciye bile bir faydam olsun istiyorum .

Öğretmen kimliği üzerine yapılan bireysel görüşmelerin analizi sonucunda, adanmışlık temasında “mesleğe adanmışlık” kodu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö2) mesleğin kendisine ilişkin bir bağlılık gösterdiğini ifade etmiştir. Mesleğe devam etme kararlılıkları, mesleğin koşullarını bilerek tercih etmeleri ve hatta tatil sürecinde mesleklerini icra etmeyi özlediklerini ifade etmeleri mesleğe adanmışlık hissetmelerinde önemli faktörlerdir. Öğretmenlerden Ö2 *“Daha önceki gittiğim okulda bir edebiyat öğretmeni boşluğu vardı diye geçmiştım ben oraya. İki yıl üst üste ücretsiz izne ayrılmış, çünkü nedeni sevmiyormuş öğretmenliği. Ticaretle uğraşıyormuş, sevmediği için de bırakmış, bu çok doğru bir karar bence. Ama ben işimi seviyorum.”* diyerek mesleğe adanmışlığını ifade etmiştir.

Öğretmen kimliğine ilişkin elde edilen bulgulara göre “özyeterlik” öğretmen kimliği oluşturan boyutlar arasında en sık vurgulanan üçüncü temadır. Özyeterlik, öğrenci katılımı ve öğrenmesinde istenilen sonuçlara ulaşmak için öğretmenlerin kendi yeteneklerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Araştırmaya katılan öğretmenler özyeterlik temasında mesleklerine ilişkin gerekli gördükleri yeterlik alanlarına yönelik kendilerini değerlendirmişlerdir. Tablo 78’de sunulduğu üzere, araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen kimliğinin bir boyutu olarak özyeterlik temasında en fazla “bilgi” (f=16) konusunda görüşlerini belirtirken bunu sırasıyla “mesleki beceriler” (f=11) ve “tutum ve değerler” (f=8) izlemiştir.

Tablo 78

Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-Özyeterlik

Tema	Kategori	Kodlar	f
ÖZYETERLİK	Bilgi	Alan Bilgisi	13
		Genel kültür bilgisi	2
		Yönetmelik/Mevzuat bilgisi	1
	Mesleki Beceriler	Öğrenci özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecini yürütme	3
		Sınıf yönetimi	2
		Ölçme ve değerlendirme	2
		Öğretim teknolojilerini etkin kullanabilme	2
		Dersi günlük yaşamla ilişkilendirme	1
		Öğrenme-öğretme sürecini planlama	1
	Tutum ve değerler	Mesleki ve kişisel gelişim	4
		Öğrencilere değer verme	2
		Paydaşlar ile etkili iletişim	2

Tablo 78’te gösterildiği üzere, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından bilgi yeterliklerine ilişkin en fazla alan bilgisi ($f=13$) vurgulanırken genel kültür bilgisi ($f=2$) ve yönetmelik/mevzuat bilgisine ($f=1$) ilişkin görüşler de bu kapsamda belirtilmiştir. Biyoloji öğretmeni Ö11 öğretmen yeterliklerinden alan bilgisini vurgulayarak ve kendini bu konuda yeterli hissettiğini şöyle ifade etmiştir: *“Bence öncelikle tabi ki akademik olarak branşına hâkim olmalı o olmazsa olmaz. Ben alanımda iyi olduğumu düşünüyorum ama tabi hep bir şeyler katarak gidiyoruz.”* Benzer şekilde felsefe öğretmeni Ö12 de alan bilgisi yeterliğine dikkat çekerek *“İlk önce bir öğretmen kendi alanını bilmeli, alan bilgisi iyi olmalı. Ben alan bilgimin iyi olduğunu düşünüyorum, her zaman da kendimi geliştirmek isteyen birisiyim, özellikle kendi alanımda. Yeni çıkan kitaplar olsun veya bizim alanımızla ilgili yapılan etkinlikleri takip ederim.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer yeterlik genel kültür bilgisidir. Fizik öğretmeni Ö9 genel kültür bilgisini vurgulayarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ben genel kültürü çok önemli görüyorum. Bir öğretmenin öğrenci ile sadece ders değil genel kültür noktasında da konuşabilmesi, onlara tavsiye verebilmesi, mesela okuyacak kitaplar hakkında tavsiye verebilmesi veyahut da çocuktan tavsiye alması, karşılıklı bir etkileşim içine girmesi gerekir. Ama genel kültür açısından maalesef öğretmen arkadaşların birçoğunu bu noktada zayıf görüyorum. Kendilerini geliştirmiyorlar, bu noktada eksiklerimiz var. Şu an için ben yakaladığımı düşünüyorum yani o noktada, bu yeterliğimin olduğunu düşünüyorum yani.”

Sınıf öğretmeni Ö17 de *“Bir öğretmenin genel yetenek, genel kültür, tarih, coğrafya bilmesi lazım, her türlü bilgiye açık olması gerektiğini düşünüyorum. Ben biraz genel kültürü takip*

etmekte zorlanıyorum açıkçası. Çok yeterli görmüyorum kendimi, dürüst olayım ” şeklindeki sözleriyle öğretmenlerin genel kültür bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmiş ve bu alanda kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri olan Ö6 öğretmenlerin yönetmelik/mevzuat bilgisine sahip olması gerektiğini ifade ederek görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“İdare sistemi içerisindeki bilgileriniz iyi olmalı yani yönetmelikleri iyi bilmelisiniz. Sizin için yapılacak şikâyetler ya da sizin hakkınız eziliyorsa bunun altında kalmamanız lazım. Çünkü bir süre sonra bu mutsuzluğa sebebiyet veriyor, prosedürler büyükşehirde çok önemli. Dört senedir büyükşehirde çalışıyorum o yüzden farkındayım bunların, biliyorum. Köyde de çalıştım ama köyde o kadar değil. O yüzden mevzuata iyi hâkim olmamız lazım kendinizi güzel savunabilmeniz, yönetmelik kanun iyi bilmeniz lazım.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik temasında en sık görüşlerini belirttikleri ikinci alan mesleki becerilerdir. Mesleki becerilere ilişkin araştırmaya katılan öğretmenler en sık öğrenci özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecini yürütme ($f=2$), sınıf yönetimi ($f=2$), ölçme ve değerlendirme ($f=2$), öğretim teknolojilerini etkin kullanabilmeye ($f=2$) yönelik görüşlerini bildirirken bunları sırasıyla öğretim programındaki değişiklikleri uygulayabilme ($f=1$), bireysel farklılıklara göre öğrenme-öğretme sürecini yürütme ($f=1$), öğrenme-öğretme sürecini düzenli planlama ($f=1$) ve dersi günlük yaşamla ilişkilendirme ($f=1$) becerileri izlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö13, Ö16) öğrenci özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecini yürütme becerilerini vurgulamışlardır. Tarih öğretmeni Ö13 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Öğretmen çocukların düzeyine inemiyorsa sınıfı iyi değerlendirip sınıf dinamiğini görerek hareket etmiyorsa bir eğitim ya da öğretim katamıyordur diye düşünüyorum. Ben bu anlamda kendimi yüzde 80 yeterli buluyorum.” Benzer şekilde sınıf öğretmeni Ö16 öğrencilerin yaş grubu özelliklerine göre öğretimin düzenlenmesine yönelik becerileri vurgulayarak görüşlerini şöyle belirtmiştir: “Bence bir sınıf öğretmeni çocuğun seviyesine inebilmeli konuyu anlatırken yani örneğin matematikte toplamayı vereceği zaman ona uygun vermeli. Ona uygun, seviyesine uygun anlatabilmeli. Yaş grubunun seviyesine inebilmeli. Öğrencilerden konuları anladıklarına yönelik aldığım dönütlere göre bunu yapabildiğimi düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (Ö3, Ö13) mesleki beceriler kategorisinde vurguladıkları bir diğer unsur sınıf yönetimi becerileridir. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, sınıf yönetimi becerilerini vurgulayarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bu konuda çok yaralıyım aslında bence bütün öğretmenlerin baştan sona sınıf yönetiminden tutun da pek çok branşta ölçme değerlendirmeden, eğitim psikolojisinden destek alması gerektiğine inanıyorum. Yani bir tek bilgi yeterli değil bilgi mutlaka olmalı öğretmenlerin çoğunun bilgi yeterliliğinden şüphem yok. Yalnız işte yöntem tekniklerden tutun sınıf içindeki

diyaloglara, iletişime, sınıf yönetimine hakim olmalıyız. Yani zaman zaman kendimi sınıf yönetimi konusunda eleştirdiğim durumlar olabiliyor. Mesela biraz daha yumuşak başlı olduğum için ders kısmında yani, sınıf kontrolünde çok sıkıntı yaşamam gerçi ama biraz daha kurallarım kısmında net olabilmek isterdim. Çok çabuk esnetiyorum kendimi yani kıyamıyorum ne bileyim. Keşke biraz daha kuralcı, böyle daha takipli bir öğretmen olabilmeyi tercih ederdim.”

Tarih öğretmeni Ö13 de benzer şekilde sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenler için önemli olduğunu vurgulayarak *“Sınıf yönetimi yeterli açısından en başta geliyor bence, çünkü sınıf yönetimini yapamayan öğretmen hiçbir şey yapamıyor. Enerjim düştüğü zamanlar tabi benim de yeterli olmadığım durumlar oluyor ama genelde iyiyimdir bu konuda.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö3, Ö10) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade ederek kendi yeterliğine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmen ölçme değerlendirme sorularına, yani sınav sorularındaki ölçme kriterlerine kadar her şey hâkim olmalıdır. Yoksa en zor soruları ben sorayım çocuklar aman zayıf alsın da başkaları ne kadar iyi öğretmen desin de özel derse gelsin dememeli. Farklı soru tarzları kullanıyorum ben, farklı güçlükte sorular hazırlamaya çalışıyorum, geribildirim veriyorum öğrencilere. Tabi sonuçlara göre kendimi de değerlendiriyorum.”

Kimya öğretmeni Ö10, ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bana göre öğretmen kendi alanındaki gelişmeleri takip etmeli, ölçme-değerlendirme anlamında iyi olmalı, farklı ölçme teknikleri kullanabilmeli, öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişim düzeyini de takip etmeli. Ben %100 yeterli bulmuyorum kendimi ama elimden geleni yapabildiğimi düşünüyorum. Geçerlik-güvenirlilik falan yapamıyorum mesela ama farklı sorular sormaya çalışıyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö14, Ö16) öğretim teknolojilerine ilişkin öğretmen becerilerini ve kendi yeterliklerini vurgulamıştır. Coğrafya öğretmeni Ö14 öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini önemli bulduğunu belirterek kendi yeterliklerini de şöyle ifade etmiştir:

“...Son sırada da teknoloji yeterliklerine sahip olmamız gerektiğini söyleyebilirim. Teknolojiyi de bu bağlamda dersi somutlaştırmak için kullanıyoruz yani mesela araziye çıkma imkânımız olmuyor bizim. Simülasyon şeklinde sınıfta teknolojiyi kullanabiliyorum, mesela coğrafi bilgi sistemleri programları var lisans dönemimde çok iyi öğrendiğimi söyleyebilirim. Şu an programların güncellenen kısımlarını da takip ediyorum. Bir de şöyle sınav okumaya yönelik programlar da var mesela bunlarla da çok ilgiliyimdir. Kendim de mesela Office programları ya da çeşitli programlar üzerinde yaptığımız sınavları hatasız nasıl okuyabiliriz bunlarla ilgiliyim.”

Benzer şekilde sınıf öğretmeni Ö16 da bu konuyla ilgili görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Teknolojiden anlayabilmeli. Az çok pandemide de yakından görmüş olduk yaşıca deneyimli öğretmenler bizden tecrübeli öğretmenler bilgisayara hâkim olmadığında mesela çok zorlandılar. Ben öğretim teknolojilerini takip edebilmeliler diye düşünüyorum. Benim teknolojiyle aram iyidir şu an kullandığım sınıfta akıllı tahta yok ama akıllı tahtayı iyi kullanıyorum bunu söyleyebilirim.”

Bilişim teknolojileri öğretmeni Ö15 ise öğretmenlerin derslerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu konudaki yeterliğine ilişkin görüşlerini de şöyle açıklamıştır:

“Öğretmen öğrencilerin günlük bir konu ile ilgili bir fikir oluşturmaya izin vermeli sadece matematikte üslü sayıları anlatıp geçmemesi gerçek hayatı uyarlaması lazım. Bir öğretmen sadece çocuğa kitaptaki bilgiyi vermemesi lazım, gerçek hayatta kullanacağı beceriler kazandırması da lazım. Ben 6 saat derse giriyorum ilk yarım saatlik konumuz şu olabilir mesela ki bunları anlayabilecek düzeyde zaten hepsi, devamlı ellerinde telefon haberler internet. Çocuklar işte Elon Musk’ın projesi var 5 seneye kadar 30 bin kadar uydu gönderme, bu ay 10.000 uydu arka arkaya gönderildi, onun videosunu açabilirim mesela. Sonra mesela robotlar bize ne veremez veya robotlar insan gibi olmalı mı diye onları düşündürmeye çalışıyorum. Programlama şu an temeli her şeyin, herkes öğrenecek bunu yani öğrenci de olsa veli de olsa herkesin bilmesi gerekecek. Zaten şu an için mesela akıllı ev sistemleri, mesela bir süpürge alıyorsun robot süpürge onu bile böyle kullanman için programlaman lazım evi tanıtır diyorsun vesaire. İşine yarayacağını düşündüğüm için zaten konularımızı bu şekilde işliyorum.”

Beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 ise öğrenme-öğretme sürecini planlama yeterliğine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Hem ders planlaması hem de işte ders dışı etkinliklerin planlanmasını çok iyi yapmalı, planlı programlı olmalı. geçmişe nazaran daha çok esneklik sağlayan bir programımız var şu anda. Bize her sınıfın sınıf düzeyine 9-10-11-12 nin kazanımları verilmiş, biz o kazanımlara kendimiz istediğimiz uygulamayı yapıyoruz o kazanımları kazandırabilecek. Ben bununla ilgili formatör öğretmen olarak 2017’de gitmiştim Antalya’ya seminere, orada öğrendiğimi gelip Ankara’daki bütün hocalara ben ilettiğim. Öğretmene çok büyük bir esneklik sağlayan bir yeni programımız var. Bundan önceki işte hazır bir program veriliyordu şuna göre yapacaksın hatta etkinlikler bile veriliyordu şu etkinliği yapacaksın bu etkinliği yapacaksın diye. Ama şimdiki programımız geçmişe nazaran daha iyi esneklik sağlıyor öğretmene. Malzeme de olursa dersimi rahatlıkla planlayabiliyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenler özyeterlik temasında gerekli ve önemli gördükleri bir diğer yeterlik alanı tutum ve değerlerdir ($f=9$). İlgili kategoride öğretmenler mesleki ve kişisel gelişim ($f=4$), öğrencilere değer verme ($f=2$) ve paydaşlar ile etkili iletişim ($f=2$) özelliklerini vurgulamışlardır. Mesleki ve kişisel gelişim araştırmaya katılan öğretmenler tarafından (Ö6, Ö12, Ö16, Ö22) en sık vurgulanan alandır. Resim öğretmeni Ö6, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmen sürekli kendini güncelleyebilmeli, geliştirebilmeli çünkü çok hızlı değişiyor benim çocukluğumdaki gibi ağır bir sistem yok çocukların bilgileri, istekleri ve arzuları her dakika her saniye değişebiliyor. Bundan 10 seneki önceki yaptıracağım etkinliklerle şimdiki etkinlikler arasında fark olabiliyor ihtiyaçları istekleri farklılaşıyor. O yüzden bu güncelliğe ayak uydurabilmek lazım.”

Felsefe öğretmeni Ö12 de benzer şekilde öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini ifade ederek görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Bir öğretmen, öğretmen olduktan sonra kendini sadece öğretmenlikle sınırlandırmamalı, çeşitli sosyal etkinliklere de katılmalı, hobileri olmalı. Mesela edebiyat öğretmeni olduktan sonra birisi veya felsefe öğretmeni olduktan sonra tamam ben oldum deyip bir kenara çekilip müfredatı olduğu gibi anlatmamalı. Kitap almalı, kendini geliştirmeli. Bir öğretmen bence bunları yapabilmeli. Alanındaki yeni gelişmeleri takip etmeli. Öncelikle alanımla ilgili çıkan kitapları takip ediyorum, konferanslara katılıyorum, yüksek lisans yapıyorum.”

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7 ve beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21, öğretmenlerin öğrencilerine değer vermeleri, onları dinlemeleri ve önemsemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle her zaman bunu söylerim ki öğrenciyi dinlemeli evet öğrenciye mutlaka değer vermeli. Yani saydamlık koşulsuz kabul ve şeffaflık bu anlamda çok önemli bu üçü. Her gün bunları derse girmeden önce kendime hatırlatıyorum. Özellikle de koşulsuz kabul noktasında çocukların her birini ayrı ayrı bir birey olarak kabul edip Halil Cibran'ın da dediği gibi onlar sizin çocuklarınız değil onlar hayatın çocuklarıdır diyerek öyle her birini bağrıma basmaya çalışıyorum ama bu konuda fena olmadığımı kabul edebiliriz.”

Özyeterlik temasında tutum ve değerler kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler (Ö6 ve Ö21) paydaşlarla etkili iletişim kurmanın önemine ve kendi yeterliğine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 konuya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Öğretmenin iletişimi çok iyi olmalı, öğrencilerle okul idaresi ve veliyle. Velilerle, diğer öğretmenlerle olsun iletişimim çok iyi, çocuklarla da öyle zaten hani öğrencilerimizle. Hani şimdiye kadar hakkımda bir şikayet idareye falan olsun ya da işte hoca şöyle yapıyor böyle yapıyor gibisinden bir şikayet olmadı. Hatta biliyorsunuzdur işte şimdi moda, cimere oraya buraya şikayet yazma. Geçmiş yıllarda şey övgü dolu cimere yazı geldi bize hatta okul tarafından tebliğ de edilmişti. Bir öğrencimiz ve bir velimiz işte böyle iyi şöyle iyi diye cimere yazmış, o da okul idaresi tarafından tebliğ edildi bana.”

Öğretmen kimliği üzerine öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre “öz-imağ” öğretmenler tarafından vurgulanan dördüncü temadır. Öz-imağ, öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak tanımlama şekli olarak ele alınmaktadır (Kelchtermans, 2009). Öz-imağ temasında öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan kişilik algısı kategorisine yönelik kodlar Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79

Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar-Öz-imağ

Tema	Kategori	Kodlar	f
ÖZ-İMAJ	Kişilik Algısı	Kuralcı, Empati Kurabilen, Disiplinli, Yardımsever, Güler Yüzlü, Sevgi Dolu, Rehber, Sıcakkanlı, Sorumluluk Sahibi, İşini Seven, Soğukkanlı, Yeniliğe Açık, Esprili, Kendini Geliştiren, Samimi, Hoşgörülü, İdealist, Tatlı-Sert, İletişimi Güçlü, Enerjik, Neşeli	35

Kişilik algısı, araştırmaya katılan öğretmenlerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) kendilerini bir öğretmen

olarak nasıl tanımladıklarını ve algıladıklarını içermektedir. Öğretmenlerden Ö13 “Öğrencilerime rehberlik yapan biri olarak görüyorum kendimi” sözüyle kendini rehber olarak tanımlarken Ö17 ise kendini enerjik olarak tanımlamaktadır: “...enerjiğimdir, öğrencilerimle vakit geçirmeyi severim, onlarla oyunlar oynar, oyuna dayalı ders işlerim. Yani bence enerjik.” Coğrafya öğretmeni Ö14 “..neşeli, sabah uyandığımda ya da herhangi bir kişiyle karşılaştığımda hiç onu asık bir yüzle karşılamam.” sözleriyle kendini neşeli bir öğretmen olarak tanımladığını belirtmektedir. Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni Ö15 kendini “soğukkanlı” olarak tanımladığını “bir şey olduğu zaman soğukkanlı davranmaya çalışıyorum, mesela öğrenci kavga etti işte şuna vurdu bir şey kırdı başına bir iş geldi değil başına bir iş geldiği zaman soğukkanlıyım yani düşen, kafasını kıran, kolunu kıran acil servis gibi oluyor bazen” diyerek ifade etmektedir. Felsefe öğretmeni Ö12, “İdealistim açıkçası, öğrencilere bir şeyler öğretme isteği ne bileyim yönlendirme onları.” sözleriyle kendini idealist bir öğretmen olarak algıladığını belirtirken Fizik öğretmeni Ö9 kendisini samimi bir öğretmen olarak tanımlayarak “Samimi bir öğretmenim, samimi olmak önemli öğrenciye karşı. Yapmacık davranmamak önemli. Öğrenci sizden o samimiyeti aldığı anda zaten saygı gösteriyor yani. İşin sırrı bu bence.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlara ilişkin farklı okul ve branşlardan 22 öğretmen ile yapılan bireysel görüşmeler, içerik analiziyle analiz edilmiş ve beş tema oluşturulmuştur. İş doyumunu, yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmen kimliğini oluşturan boyutlardan ikincisini oluşturmuştur. Öğretmenlerin iş doyumunu, çalışma koşulları ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşleri olarak tanımlanmaktadır (Hongying, 2007).

Tablo 80’de verilen bulgular incelendiğinde, oluşturulan iş doyumunu teması kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenliğe ilişkin mesleki tatmin durumlarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşleri ücret ($f=7$), öğrenci gelişimi ($f=5$), çalışma koşulları ($f=3$), mesleki gelişim ve kariyer ($f=2$) ve algılanan destek ($f=2$) kategorileri altında toplanmıştır.

Tablo 80

Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlar-İş Doyumu

Tema	Kategori	Kodlar	f
İŞ DOYUMU	Ücret	Yetersiz maaş	5
		Yeterli maaş	2
	Öğrenci gelişimi	Öğrenci başarısı	3
		Öğrenci başarısızlığı	2
	Çalışma koşulları	Yoğunluk	2
		Fiziki şartlar	1
		Tatil/İzin	1
	Mesleki Gelişim ve Kariyer	İmkanlar kısıtlı	1
		İmkanlar var	1
	Algılanan Destek	Bakanlık	1
		Okul Yönetimi	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik görüşlerinin analizi sonucunda oluşturulan iş doyumu temasında en fazla söz edilen kategori “ücrettir”. Öğretmenlerden bazıları (Ö3, Ö17) aldığı maaşı yeterli bulurken bazı öğretmenler (Ö6, Ö9, Ö10, Ö15, Ö20) ise yetersiz maaş aldıklarını ifade etmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmeni Ö6, aldığı maaşın düşük olduğunu ve maddi açıdan öğretmenlik mesleğinin iş doyumunu sağlayamadığını şöyle belirtmiştir: *“Parasal anlamda çok düşük tabii ki özellikle görsel sanatlarsanız ek dersiniz yok diğer branşlarda özel ders imkânı yüksek. O yüzden mali açıdan çok tatmin edici değil duygusal anlamda belli bir yere kadar tatmin edici.”* Öğretmen Ö20 de mesleğin maddi açıdan tatmin sağlamadığını *“Maddi açıdan bakarsanız hayır. Çünkü Türkiye’de öğretmenliğe verilen değer çok yüksek olduğunu düşünüyorum ben.”* şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen maaşının çalışma saatlerine göre yeterli olduğunu düşünen ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir.

“Yani şöyle, Avrupa ülkelerine kıyaslarsak belki hani şey öğretmenler genel olarak maddi kısımlardan şikâyetçi oluyor. Ama ben şunu görüyorum yani çalışıyorsunuz çalıştığınızın karşılığını alıyorsunuz. Hani bir sağlıkçı bir doktor gecesi yok gündüzü yok, çalıştığı saate vurduğunuzda hemen hemen şey ama öğretmenlerin çok esnek bir mesaisi var rahat yani bakınca ben normal karşılıyorum maaşı yani bence iyi.”

Sınıf öğretmeni Ö17 de maaşını yeterli bulduğunu fakat iş doyumunu okulun koşullarının etkilediğini şöyle ifade etmiştir: *“Şöyle söyleyebilirim maaş evet yeterli ama nasıl söyleyebilirim, istediğim doyum seviyesine ulaşamıyorum. Bunun sebebi de okulda her türlü imkânın bulunmamasından.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda oluşturulan iş doyumu temasındaki “öğrenci gelişimi” kategorisinde, öğrencilerinin başarılı olduklarını gördüklerinde mesleki doyum yaşadıklarını ifade

etmişlerdir (Ö2, Ö4, Ö20). Öğretmenlerden Ö4, öğrencilerinin branşıyla ilgili kazanımları edinmelerinin iş doyumunu sağladığını şöyle ifade etmiştir: *“...anlattığın şeyin onlarda bir yansıması olduğunu bir uygulamasının olduğunu görmek çok güzel yani ya ben bu çocuk artık bu şu bilgiyi biliyor bu kazanımı biliyor ve bunu hani ben öğrettim ona.”* Benzer şekilde öğretmen Ö20, öğrencilerinin yetiştiğini görmenin iş doyumunun bir kaynağı olduğunu *“Ben 19 yıllık öğretmenim karşılığında öğrencilerimi başarılı gördükçe onları iyi yerlerde gördükçe onları yetiştirdikçe onlara faydalı olduğumu hissettikçe manevi bir doyum hat safhada, bir manevi doyum var.”* şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi ise (Ö13, Ö5), öğrencilerinin başarısız olduğunu gördüğünde iş doyumunun azaldığını ifade etmişlerdir. Tarih öğretmeni Ö13 bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Yazılı dönemlerinde yazılıları okuduğumuzda tatmin duygumuz çok aşağılara iniyor çünkü hani verdiğimizizi alamadığımızı görüyoruz.”*

Farklı branşlardan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, öğretmen kimliğini oluşturan boyutlardan “iş doyumuna” ilişkin öğretmenlerin belirttiği bir diğer unsur “çalışma koşullarıdır.” Öğretmenler (Ö2, Ö6, Ö11, Ö17) çalıştıkları okulun fiziki koşulları ve iş yoğunluğu gibi çalışma şartlarının iş doyumlarında önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen Ö11, çalıştığı okul türünün beraberinde getirdiği yoğun çalışma temposunun iş doyumunu düşürdüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Mesleğimin şartları buna çok fırsat vermiyor yani çok yoğun yaşıyorum ben en üst düzeyde yapıyorum her şeyi yapmaya çalışıyorum bir proje okulundayız. Yani bazen çok kulağa tuhaf gelebilir, bir özel okul olmamasına rağmen gece 12’ye kadar çalıştığım oluyor, 5 hafta sonu hiç aralıksız çalıştığım oluyor yani kulağa çok değişik gelebiliyor hani.”

Görsel sanatlar öğretmeni Ö6 ise, öğretmenlik mesleğindeki izin durumlarının iş doyumunun önemli bir unsuru olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Masa başı iş gibi kesinlikle değil çok yüksek efora sahip olmanız lazım hastalanma lüksünüz çok az derslerinizi boş geçirme lüksümüz çok az. Hani bir hafta kapat dinlen değil, bizim tatillerimizi devlet kanunla belirlemiş, istediğiniz zaman izne çıkamıyorsunuz.”*

Sınıf öğretmeni Ö17, çalıştığı okulda yeterli fiziki şartların bulunmadığından iş doyumunun olumsuz yönde etkilendiğini şöyle belirtmiştir:

“İstediğim doyum seviyesine ulaşamıyorum. Bunun sebebi de şundan kaynaklı okulda her türlü imkânın bulunmamasından. Çünkü ben daha fazlasını vermek istiyorum ama daha fazlasını vermek benim elimde olan bir durum olmuyor anlatabiliyordum umarım. Hani ben tebeşir tozuna alerjim çıktı mesela bütün bir yıl boyunca hasta gezdim inanamazsınız bademciğimin şışı 3 ay boyunca inmedi. Doktor yapabileceğim bir şey yok diyor ve ben ders anlatmakla yükümlüyüm hasta olunca da istediğiniz kadar anlatmaya çalışın nereye kadar o hastalığı şey yapabilirsiniz.”

Öğretmenlerle öğretmen kimliğini oluşturan boyutlara yönelik yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda iş doyumunu temasında “mesleki gelişim ve kariyer” kategorisi (Ö21 ve Ö22) oluşturulmuştur. Öğretmenlerden Ö21, mesleki kariyer anlamında kısıtlı fırsatların olmasının iş doyumunda belirleyici bir faktör olduğunu söylemiştir:

“Tabii şu anda biraz diğer kariyer mesleklerine göre çok ilerleme olmadığını düşünüyorum öğretmenlikte en fazla ne olur işte okul idareciliği işte müdür yardımcılığı müdürlük daha sonra milli eğitimlerde il ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü ya da şube müdürlükleri var. Oralarda mesleki doyum yok yani diğer mesleklere göre düşük diyebilirim. Çünkü şu anda biraz şey de var hani öğretmenlerin ilerlemesinde şu anda iyakat değil yine biraz şey var işte sadakat mi diyeyim torpil mi diyeyim artık neyse sendikalar aracılığı ile öğretmenler şu anda o şekilde yükseliyor. Müdür olma, müdür yardımcısı olma, şube müdürü olma, ilçe milli eğitim müdürü olma şu anda sendikalar aracılığıyla torpil şeklinde oluyor. Onun için çok doyum verici bir meslek değil o bakımdan.”

Öğretmen Ö22 ise öğretmenliğin mesleki gelişim açısından fırsatlar sunduğunu ve iş doyumunu olumlu etkilediğini şöyle ifade etmiştir: “Maddi açıdan bakıldığı zaman işte materyaller ya da mesleki açıdan sizi geliştirebilecek birçok şey var, o konuda sıkıntı yaşamıyorum, yani doyum açısından kendimi en önemlisi mesleki olarak geliştirebileceğim imkanların olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö3, Ö8), algılanan destek kategorisinde aldıkları kararlarda bakanlık ve okul yönetiminden yeterli desteği göremediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö8, öğretim uygulamalarında okul yönetiminin desteğini göremediğini ve bu durumun iş doyumunu olumsuz etkilediğini şöyle ifade etmiştir:

“Yani meslekle doyuma ulaştığımı düşünüyorum mu, düşünmüyorum yani daha iyi olabilir yani bir şeyler hani belli başlı rutinler kalıplar var onlardan kurtulamıyoruz hocam onların yıkılması gerektiğini ya da daha nasıl diyeyim sınıf içerisinde bir şey yapacağız işte mesela bir faaliyet bir etkinlik bir eğlence işte hani sınıfa müdür girerse, siz ne yapıyorsunuz der mi hani keşke bunlar olmasa daha esnek bir sınıf atmosferi olmasını isterdim açıkçası ders işlemek demek tahtanın önüne geçip 40 dakika boyunca konuşmak demek değil.”

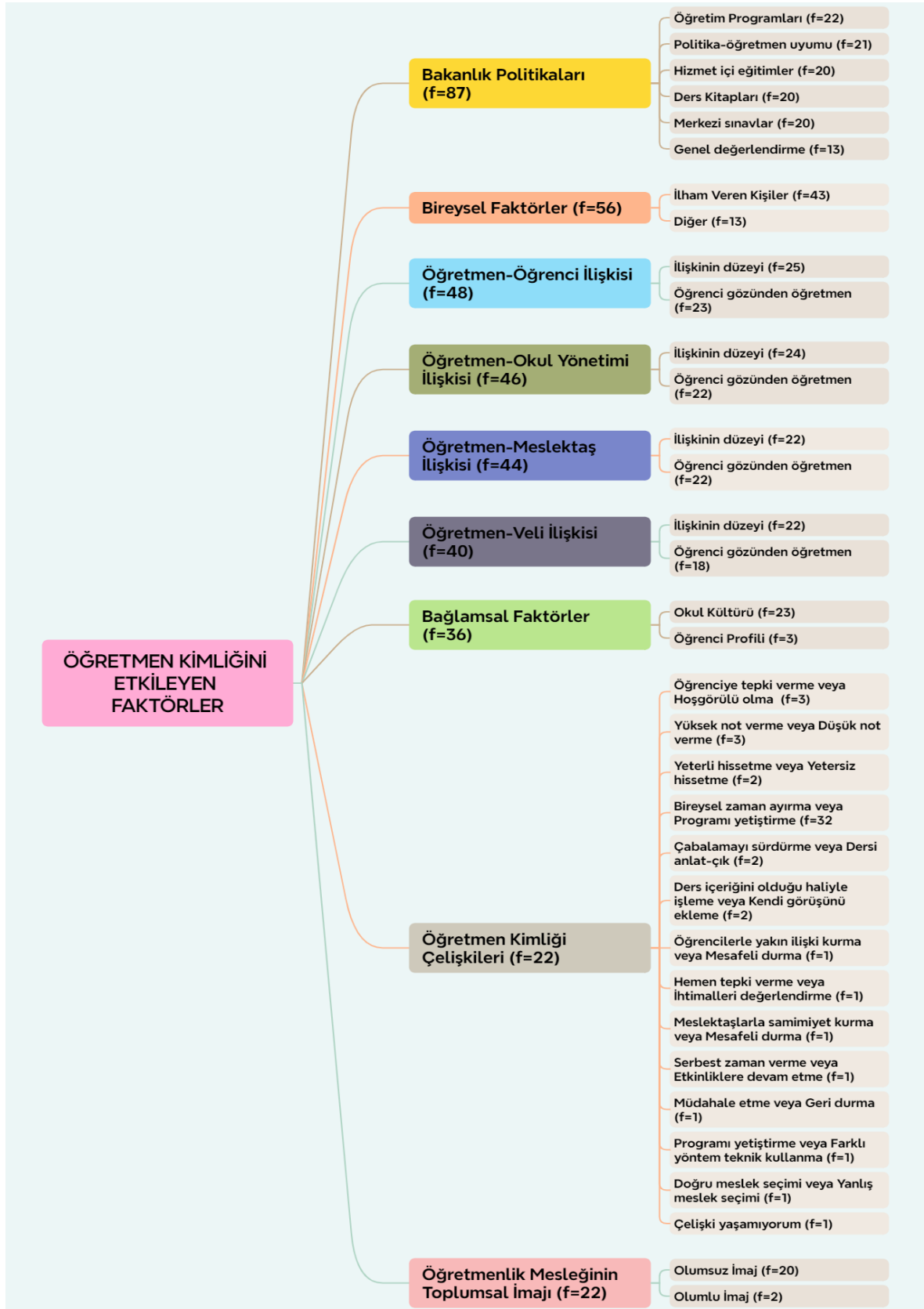
Öğretmenlerden Ö3 ise öğrenci velileri ile yaşanabilen sıkıntılarda bakanlığın öğretmenlere yeterli destek vermediğini ve bu durumun iş doyumunda etkili olduğunu şöyle açıklamıştır:

“Hani veli çocuğunun lafıyla gelip bir öğretmeni azarlayabiliyor üstüne yürüyebiliyor bunlar oluyor ama aslında önemli olan yani bizim eğitim seviyemizin bizim bilgi birikimimizin yeterli olup hani bu kısımda bakanlığın da bizim arkamızda durabilmesi. Bunu bize sağlamıyorlar maalesef böyle olunca da yani azarlayanınız çok olabiliyor.”

4.1.2. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenen araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak üzere öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bakanlık politikaları ($f=87$), bireysel faktörler ($f=56$), öğretmen-öğrenci ilişkisi ($f=48$), öğretmen-okul yönetimi ilişkisi ($f=46$), öğretmen-meslektaş ilişkisi ($f=44$), öğretmen-veli ilişkisi ($f=40$), bağlamsal faktörler ($f=36$), öğretmen kimliği çelişkileri ($f=22$) ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı ($f=22$) temaları oluşturulmuştur. Şekil 47’de görüldüğü üzere öğretmenler en fazla bakanlık politikaları, en az ise öğretmen kimliği çelişkileri ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı temalarında görüş bildirmişlerdir.





Şekil 26. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin analizi sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden biri olarak “bakanlık politikaları (f=87)” teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda “*öğretim programları (f=22)*, *politika-öğretmen uyumu (f=22)*, *hizmet içi eğitimler (f=20)*, *ders kitapları (f=20)*, *merkezi sınavlar (f=20)*, ve *genel değerlendirme (f=13)*” kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler bakanlık politikaları kapsamında en fazla *öğretim programlarına (f=22)* en az ise bakanlık politikalarına yönelik *genel değerlendirmeye (f=13)* ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar Tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo 81

Bakanlık Politikaları

Tema	Kategori	Kodlar	f
Bakanlık Politikaları	Öğretim Programları	İçeriği yoğun (f=7), sadeleşmesi (f=3), sık değişmesi (f=2), yeterli (f=2), öğretmeni desteklememesi (f=2), sınıflar arası uyumsuz kazanımlar (f=2), kazanımlar fazla (f=2), bölge bazlı olmalı (f=1), benzer kazanımlar (f=1), bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi (f=1), öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması (f=1)	22
	Politika-öğretmen uyumu	Uyumlu değil	19
		Uyumlu	3
	Hizmet içi eğitimler	Verimli (f=12), faydalı değil (f=5), Tatil zamanlarına koyulması (f=3),	20
	Ders Kitapları	Eksik/yetersiz (f=11), örnek sorular yetersiz (f=1), içeriği yoğun (f=3), öğrenci seviyesine uygun değil (f=2), daha dikkat çekici olmalı (f=1), yeterli (f=2)	20
	Merkezi sınavlar	Öğrencileri yıpratması (f=7), uygulamalar ile sınavın uyumsuzluğu (f=5), fırsat eşitsizliği (f=4), olması gerektiği gibi (f=2) senelere bölünmeli-liseye geçiş (f=1), senelere bölünmeli-üniversiteye geçiş (f=1)	20
	Genel değerlendirme	Sık değişmesi (f=2), ezberci (f=2), sonuç odaklı (f=1), öğretmen eğitimi zayıf (f=1), eğitimciler olmalı (f=1), düşük öğrenci profili (f=1), fırsat eşitsizliği (f=1), seviye sınıflarının olmaması (f=1), sahadan uzak (f=1), kağıt üzerinde (f=1), sorunların tespiti problemlili (f=1)	13

Öğretim programları kategorisinde öğretmen görüşleri, branşlarının farklı olmasından dolayı birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin, ortaöğretim matematik (Ö3), ilköğretim matematik (Ö4), müzik (Ö5), sosyal bilgiler (Ö8), biyoloji (Ö11), sınıf (Ö16) ve tarih (Ö13) branşlarındaki öğretmenler, öğretim programlarının içeriğinin yoğun olduğunu düşünmektedir.

İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, 5. Sınıf öğretim programını içerik açısından çok yoğun bulduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Özellikle 5. sınıf programında çocukların çok yoğun bir program ile karşı karşıya kaldıklarını düşünüyorum özellikle ortaokulda teorik konuların aktarılmasından çok uygulamaya yönelik günlük hayatta gündelik hayatta matematiği*

nerede kullanırız matematik uygulamaları nelerdir bunlara yönelik olması gerektiğini düşünüyorum.”

Sosyal bilgiler öğretmeni (Ö8) de 2 saat olan ders saati için öğretim programının içerik açısından çok yoğun olduğunu şöyle açıklamıştır:

“Çok yoğun müfredat çok yoğun konular yetişmiyor hocam. İnkılap tarihi dersi içerisinde mesela Atatürk'ün doğumu ile başlıyoruz vefatına kadar bütün yaşanmış her şey. Bunun içerisinde önce 1. Dünya Savaşı sonra Kurtuluş Savaşı sonra İkinci Dünya Savaşı bunların hepsini 2 ders saati içerisinde vermeye çalışıyorum.”

Fen bilimleri (Ö20) ve kimya (Ö10) branşındaki öğretmenler ise programların sadeleştirilerek daha iyi hale geldiğini ifade etmişlerdir:

“Öğretim müfredatı da güzel çünkü azalttılar birçok şeyi liseye bıraktılar. Özellikle sayısal tercih eden öğrencilerin bu misyonu almasını sağladılar bu İngilizcede de aynı, bu edebiyatta da aynı, bu Türkçede de aynı. Özellikle Türkçe Matematik Fen olarak müfredatı daralttılar, eskiden çok şey öğretmeye çalışıyorduk hiçbir şey öğretmiyorduk.”

“Gereksiz gördüğüm çok fazla konular vardı O yüzden şu anki programı beğeniyorum daha aktarmak istediğimiz şekle geldiğini düşünüyorum.”

Türkçe öğretmeni Ö18 ise programın içerik olarak sadeleşmesinin programda benzer kazanımların yer almasına neden olduğunu ifade etmiştir: *“Şu yöntemi uygulayın bu yöntemi yapın falan diyordu çok güzeldi onlar yani bu programı biraz kısaltırken kısırlaştırdılar, bana öyle geliyor hep aynı kazanımları görmekten yoruluyoruz.”* Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö1, Ö10) programların sık değişmesini eleştirerek bunu doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmeni Ö1 bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Programlar çok sık değiştiriliyor. Oysaki öğretim programlarının bu kadar sık değiştirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Uygulanacak olan bir programın veya yöntemin uzunca bir süre denenmesi gerektiğini düşünüyorum. Şuan için öğretim programlarında 2018 yılında en son bir değişiklik yapıldı. Değerler eğitimi programlara dahil edildi. Ama ben uygulamaya bakıyorum herhangi bir değişiklik olduğunu göremiyorum. Değişiyorsa kaynak kitaplar değişiyor, ders kitapları değişiyor. Anlatılan konu yine aynı, kullanılan yöntemler yine aynı. Bu da öğretmen eğitiminin kalitesinden geçiyor bu iş.”

Sınıf eğitimi (Ö17) ve Türk Dili ve Edebiyatı (Ö2) alanındaki öğretmenler ise programların öğretmenleri yeteri kadar desteklemediğini ve nasıl uygulayacakları konusunda yeterli desteği bulamadıklarını sırasıyla şöyle belirtmişlerdir:

“Öğretim programında diyor ki öğretmen uygulasin. Evet öğretmen uygulasin ama buna yönelik bilgi sağlamazsan öğretmen nasıl kendini geliştirebilir ya da öğretmen bu konuda kapalıysa ona nasıl ulaşılmalı, eksiklik o açıdan.”

“Öğretim programlarımız evet birazcık zenginleşti belki ama öğretmene çok yardımcı olduğu, destekleyici olduğunu düşünmüyorum.”

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmeni ve tarih öğretmeni öğretim programlarının kazanım açısından yoğun olduğunu ifade etmiştir. İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, 5. Sınıf matematik öğretim programı kazanımlarının fazla olduğunu ve bu nedenle yetiştirmekte zorlandığını şöyle ifade etmiştir:

“5.sınıf programında çok fazla kazanım yoğunluğu olduğunu düşünüyorum öğrencilerin yaş grubuna ve seviyelerine göre çok fazla kazanım var ve maalesef yıllık plana uymamız gerekiyor. Bunlar da müfettişler tarafından da denetleniyor defterler. Biz bunu yetiştirmekte çok zorlanıyoruz açıkçası konuyu anlat geç gibi oluyor artık.”

Tarih öğretmeni Ö13 ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir: *“Çok dolu dolu, kazanımlar biraz fazla. Biraz değil baya fazla aslında. Öğretim programlarındaki kazanımlar her sınıf düzeyinde daha temel kazanımlar haline getirilebilir diye düşünüyorum. Biraz daha sadeleştirilebilir diye düşünüyorum.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö6), öğretim programlarının bölge bazlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Resim öğretmeni Ö6’nın bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Yeterli değil tabii ki çünkü her eğitim bölgesindeki çocuk aynı kapasitede, aynı alıcılarda değil. Yani çevre anlamında doyurucu değil. Çocukların da belli bir yerde tıkandığı yer oluyor yani siz de ona göre hareket etmek zorunda kalıyorsunuz ve yok sayabildiğiniz yerler oluyor. 8. sınıf çocuğuna anatomi dersi anlatamıyorsun gibi yani vücut anatomisinden bahsediyorum, ölçü vereceksiniz. Bunu ben bir müfettişten de duymuştum atandığımda. İdealisttim dediğim gibi program müfredatta anatomi diyor köyden gelen çocukların hayat görüşleri belli bir kısma kadar. Ben gelmişim anatomi anlatıyorum, dedi ki sana verebileceğim en büyük nasihat bundan vazgeç dedi. Bu çocuklar anatomiye değil dedi daha dedi sarıyı mavi bilmiyorlar. Kağıtta yazana göre hareket edemezsin. Aynı şeyi zamanla tabii tecrübe ederek öğrendim. Onun dediğini önemsemedim önce tabii ki, kağıtta yazıyor işte müfredat bu falan, değil ama. Yani yeterli görmüyorum, bana kalırsa bölge bazlı olabilir. Çünkü hani her bölgeye ait özel kazanımlar olabilir çünkü bir yere kadar eşitleyebilirsin. Bir yerden sonrasının ihtiyaçları farklı. O yüzden de herkese eşit olduğunu düşünmüyorum programların, yeterli olduğunu düşünmüyorum ve kapsadığını düşünmüyorum. Çok kapsayıcı değil.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, politika-öğretmen uyumu kategorisi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bakanlık politikaları ile öğretmenlik anlayışları arasındaki uyum ve zıtlık üzerine değerlendirmelerine yönelik uyumlu (Ö8, Ö12, Ö20) ve uyumlu değil (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22) kodları oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin en çok “uyumlu değil” kodunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Türkçe öğretmeni Ö18, bakanlık politikaları ile öğretmenlik anlayışının uyumlu olmadığını çünkü öğretmenlik uygulamalarında yeterince özgür olmadığını şöyle ifade etmiştir:

“Uyduğunu söyleyemem yani program her ne kadar öğretmene esneklik tanıyormuş gibi görünse de aslında öğretmeni bir şeyin içine hapsediyor kitaplar da öyle bir sınır koyuyor sen onu işlemediğin zaman aslında işlemek zorunda değilsin ama veli hemen şikayet ediyor seni zor duruma sokuyor. Bir süre sonra bakıyorsun artık lanet olsun diyorsun yani böyle olsun tamam bunu yapalım diyorsun artık ona getiriyor. Hani bıktırıyor yani veliye bu kadar yüz verilmesi velinin bu kadar olayların içine dahil olması her şeye burnunu sokması beni çok rahatsız ediyor,

yerini bilmemesi rahatsız ediyor, idarenin dersin içine bu kadar karışıyor olması beni rahatsız ediyor. Yani kitaplara bu kadar bağımlı olmamız beni rahatsız ediyor. Ben istiyorum ki kendi etkinliğini kendim seçebileyim, yani rahatça bir sınıfa metin getirdiğimde bir yanlış anlaşılma olmadan, ben aslında siyasetle eğitimin birbirine karıştırılmamasını istiyorum temelde. Bu yani ayrıştırılmalı tamamen hiçbir şekilde hiçbir görüşte olmamalı yani. Evrensel değerler dediğimiz şeyler var sadece bunlarla eğitim çok rahat ilerletilebilir illaki bir şeyleri sokmaya çalışmamalıyız diye düşünüyorum, o yüzden biraz bana aykırı kalıyor.”

İlköğretim matematik öğretmeni Ö4 de öğretmenlik anlayışı ile politikalar arasında uyumun olmadığını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Açıkçası çok uyumlu değil benim öğretmenlik anlayışımla çünkü özellikle LGS sınavında matematiği yapabilen öğrenci başarılı kabul ediliyor nitelikli liselere geçiyor ama belki de yabancı dilde çok başarılı veya işte beden eğitimi veya müzikte çok başarılı olan bir öğrenci.. “Şu an böyle de bir sistem var nitelikli okullara LGS puanı ile giriliyor, LGS puanı düşük olan öğrenciler mahallelerindeki okullara en yakın, adresinin tuttuğu okullara yönlendiriliyor. Belki de çocuk matematikte, fende çok kuvvetli olmayan çocuk Türkçede tarihte coğrafyada dediğim sözel derslerde çok iyi. Bu alanda kendini daha hani tecrübeleriyle ispatlamış, iyi nitelikli öğretmenlerden eğitim hakkı olması gerekir diye düşünüyorum. Ama biz sınav sistemimizde matematiği yapamayan öğrenciyi maalesef eliyoruz, bir matematik öğretmeni olarak ben yine adil bulmuyorum açıkçası. Bundan dolayı sınav sistemi değiştirilmeli liselerde çeşitlilik olmalı ve bunun teşviği yapılmalı.”

Coğrafya öğretmeni Ö14, disiplin yönetmeliğine ilişkin bir eleştiride bulunarak politikalar ile öğretmenliğe ilişkin anlayışının uyumlu olmadığını ifade etmiştir:

“Eğitim bana göre belirli bir kural çerçevesinde olmalı ve hayat her zaman güzelliklerle dolu değil yani, eğitim politikası bu konuda öğrencileri herhangi bir somut bir sonuçla karşılaştırmıyor. Yani eğitim çok sıkı kurallar ve denetim çerçevesinde olması gerekir yani iyi bir eğitim. Yani bunun için de olumlu pekiştireçler de olması lazım olumsuz pekiştireçler de, cezaların da olması gerekiyor ki çünkü bu cezalar tabi büyük boyutta değil. Bu sorumluluğu yerine getirmediğinde düşük not alabilirsin ya da sorumluluğu yerine getirebilirsin. Olumlu pekiştirmeler, olumsuz pekiştirmeler ve cezalar eğitim hayatımızda yer alması gerekiyor. Şu anki politikamız bunun dışında, yani öğrenciler her zaman başarılı görüntüsü var ve bu olumlu olumsuz pekiştirmeler cezalar davranışları şekillendirme yönünde olacağı için, olumlu davranışların pekiştirilmesi için gerekli yani. Hani ilerleyen yaşlarda meslek sahibi olmayabilir öğrenciler ama anne ve baba olacak hani hayata uyum sağlayacaklar. Küçük cezalarla pekiştirmelerle bir uygulayıcı olursa eğitim alanında bu konuda başarıya ulaşılabilir. Eğitim politikası şu anda bunların dışında yani bizim kontrolümüz dışında gerçekleştiği için istedik davranışlar gerçekleştiremiyoruz diye zıtlık içindeyim.”

Türkçe öğretmeni Ö19 da benzer bir eleştiride bulunarak politikalar ve öğretmenlik anlayışı arasındaki uyumsuzluğu şöyle değerlendirmiştir:

“Uyumlu değil, çünkü birçok konuda öğretmenin eli kolu bağlı. Öğretmene sadece gir çık anlat gerisine karışma, gerisi hakkında düşünme ya da kafa yorma havası var yani. Bu öğretmen olarak benim görüşüme ters gelen en büyük noktası eğitim sistemimizin, hem benim hem birçok öğretmen arkadaşımın en büyük şikâyeti en büyük problemi yani. Keza öğrenci-öğretmen diyaloglarında vs. falan yani tamam şiddetti vs. karşıyız biz eğitimci olarak ama bazen hak eden bir öğrenciye hak ettiği şekilde bir ne bileyim ses yükseltme dahi artık başımıza bela olabilir endişesiyle derslerimizde ne bileyim huzur bozan sükûnu bozan olduğu zaman yutkunmak zorunda kalıyoruz, bir öğretmen olarak çok zoruma gitmeye başladı son zamanlarda. Öğrenciye yapma yavrum ya da otur yavrum yani yüksek sesle bağırırsan bile çocuğun psikolojisi bozuldu da yok bilmem şikâyetçi oldu da şöyle de böyle de bir sürü şey meydana gelecek. O yüzden ister istemez artık sistemin gerektirdiği şekilde, sistemin istediği şekilde etliye sütlüye karışmayan öğretmen olma yolunda gidiyoruz.”

Öğretmenlerden üçü ise politikalar ile uyumlu bir görüşte olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Yüzde yetmiş uyumlu çalıştığımı düşünüyorum, mesela kaynak kitaplarda gelişim sürekli devam ediyor gayet iyi, öğretim programları gayet iyi ama yenilikleri bakanlık daha kalıcı ve öğretmenlerde dışsal motivasyonu sağlayacak hale getirmeli, yenilik istiyorsak dışsal motivasyonunu sağlamak zorunda.”* Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 de politikalar ile uyumlu bir öğretmenlik anlayışının olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Yani şimdi hocam politikalar da bize şey demiyor aslında, işte körü körüne bir şeyleri yap, işte ezberci bir şekilde devam et, eğitim anlayışı da güzel şeyler diyor yani ezbercilikten sıyrıl, sınıfta ders içi etkinliklerde çocuklara aktif rol ver. Düşündüğün zaman aslında güzel şeyler var ya da mesela işte bu yapılacak olan geziler gözlemler faaliyetler işte kütüphanesiz okul kalmasın ya da bu TÜBİTAK projeleri aslında şeyler var, malzemeler var. Ama bu her okulda hakkınca yapılabilir mi orada sıkıntılar var. Yoksa eğitim sistemi de bize şey demiyor yani yerinde say demiyor bunları yapma demiyor.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimler konusundaki görüşlerinin (Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21) en çok “verimli” olduğu yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni Ö5 *“Hizmet içi eğitimlerin ben kendi alanımda olanlar için verimli olduğunu düşünüyorum. Branşımla ilgili katıldıklarımdan gerçekten verim de aldım.”* diyerek verimli olduğunu ifade ederken benzer şekilde görsel sanatlar öğretmeni Ö6 da *“Kodlama için girdim devletin hizmet içi eğitimlerine. Çok başarılı çok keyifli çok eğlenceli tabii idareniz izin verdiği sürece yani bazen izin vermeyebiliyor okul saatine denk geldiği için istemeyebiliyor.”* görüşü ile verimli bulunduğunu fakat saatleri konusunda problemler yaşanabileceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni Ö16 da eğitimlerin saatleri konusunda benzer durumdan söz etmiştir:

“Güzel saatlere koymuyorlar mesela okul çıkışında çok yorgun olduğumuz zamanlara konuluyor mesela çocuk oyunları ile ilgili bir eğitim vardı ama saat olarak uymadığı için alamadım gerekli oldu ama istediğimiz yönde hizmet içi eğitimler alınması gerekiyor. Mesela drama, çok güzel çocuk oyunları, zeka oyunları gibi çocuklara yönelik çocuklara faydalı olabilecek şeylerin gerekli olduğunu düşünüyorum ve ama zamanların güzel ayarlanması gerekiyor.”

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni Ö21 de *“Milli eğitimin verdiği güzel hizmet içi eğitimler hem yüz yüze de hem şeyde gerçekten faydalı bilgiler içeriyor ama katılan kişiye bağlı biraz, katılanın ne amaçla katıldığına bağlı.”* sözleriyle hizmet içi eğitimleri faydalı bulunduğunu söylemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi ise (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö13) ise hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8 hizmet içi seminerlerin amacına ulaşmada başarısız olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Hizmet içi eğitimler hakkında ne düşünüyorum, çok amacına uygun olmadığını çok verimli geçmediğini düşünüyorum açıkçası. Yani işte geçen ara tatilde aldığınız hizmet içi eğitimler işte mesela sosyal bilgiler öğretmenlerine koymuşlar müze semineri. Vay arkadaş dinledik de dinledik, ben orada ne bir müze gördüm ne oradan bir keyif aldım.”

Tarih öğretmeni Ö13 “-mış gibi yapıldığını düşünüyorum.” diyerek hedeflenen amaca ulaşmadığını söylemiştir.

Ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretim programlarında olduğu gibi branşlara göre farklılaşmaktadır. İngilizce (Ö1), Türk dili ve edebiyatı (Ö2), ilköğretim (Ö4) ve ortaöğretim matematik (Ö3), sınıf (Ö16), biyoloji (Ö11), Türkçe (Ö19) ve okul öncesi (Ö22) branşlarındaki öğretmenler, ders kitaplarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir:

“Biraz daha iyi eskiye göre, evet metinlerimiz var ama yeterli olduğunu düşünmüyorum daha eski kaldığını düşünüyorum. Edebiyat konusunda da eksik mesela hitabet dersinin de ayrı olmasını isterdim. Daha tamamlayıcı olabilir.” Ö2

“Evet programla bağdaşık kazanımlara yönelik örnekler var fakat dediğim gibi bu çocukların sistemimizde 8. sınıf sonunda girecekleri bir sınav var sınav soruları matematik soruları ile ders kitabındaki işte ünite kazanımlarına yönelik değerlendirme soruları maalesef yakından benzerliği yok yani.” Ö4

“Ders kitaplarımız yetersiz hakikaten yetersiz. Sadece bir metin verip işte bir iki bilinmeyen kelimeler anlamı sonra ne olmuş niye olmuş bir iki soru buna yönelik tamam. Daha sonraki metne geçiyorsunuz o da aynı şekilde.” Ö19

Araştırmaya katılan öğretmenler (Ö2, Ö3, Ö5, Ö14, Ö16, Ö27, Ö22) Türkiye’de ortaöğretime geçiş ve yükseköğretime geçiş için yapılan merkezi sınavlara ilişkin yaptıkları değerlendirmede sınavların öğrencileri yaşadıkları stresten dolayı psikolojik olarak yıpratıldığını ifade etmişlerdir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Ö2 sınavların öğrenciler üzerindeki etkisini şöyle ifade etmiştir: “Keşke sınav olmasa, çocukları farklı ölçmemiz gerekiyor bence, çok fazla yarıştırmadan. İptal edilmeler falan maalesef sıkıntılar yaratıyor çocuğun geleceği üzerinde, psikolojisi üzerinde. Onun için onları da doğru bulmuyorum öyle diyeyim.”

Benzer şekilde okul öncesi öğretmeni Ö22 de sınavların psikolojik etkileri olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: “Sınavların çok sıkıntılı olduğu aşikâr çocukların bu stresi kaldıramadığını da fark ediyoruz. Ya daha farklı yöntemler daha farklı sistemler getirilebilir gerçekten öğrenmeyi isteyen bireyler yetiştiririz o zaman bu sınavlara belki gerek de kalmayabilir.”

Öğretmenlerden Ö1, Ö4, Ö11, Ö12 ve Ö15 sınavların içeriğine ilişkin okuldaki öğretim süreçleri ile sınavlarda sorulan soruların birbirleriyle tutarlı olmadığını ifade etmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, uygulamalar ve sınav içeriği arasındaki uyumsuzluğu şöyle belirtmiştir:

“Normalde süreç içerisinde onlara aktarılmayan kazandırılmayan kazanımlara yönelik bir değerlendirme yapıldığını buna yönelik bir sınava tabi tutulduklarını düşünüyorum onların gelişimini, bilişsel açıdan da gelişimini zorlayan bir sınav sistemi var bu öğrencilerin üzerinde çok büyük baskı yaratıyor.”

Benzer şekilde biyoloji öğretmeni Ö11 de “*Verdiğimizle istediğimiz arasında denge yok. Bu da çocuklarda çelişki oluşturuyor yani mantık oturmuyor orada.*” diyerek sınav sorularının okulda öğretilen içerikten farklı olduğunu vurgulamıştır. İngilizce öğretmeni Ö1 de bu noktada aynı vurguyu yapmıştır:

“O da eleştirilebilir bir konu, öğrencilere biz diyoruz ki eleştirel düşünün yorumlayın değerlendirin ama sınava geliyoruz bilgi çocuk doğrudan bilgi ile karşı karşıya kalıyor biz çocuğa diyoruz ki konuşma becerisi şöyle önemli dinleme becerisi böyle yazma becerisi. Ama ölçtüğünüz şey sadece okuma. Yani merkezi sınavlarda ölçtüğü ile bizim okulda onlara kazandırdığımız arasında çok büyük bir uçurum var.”

Genel değerlendirme kategorisinde öğretmen görüşlerinin içerik analizi doğrultusunda “*sonuç odaklı, öğretmen eğitimi zayıf, eğitimciler olmalı, olması gerektiği gibi, düşük öğrenci profili, fırsat eşitsizliği, seviye sınıflarının olmaması, sık değişme, ezberci, sahadan uzak, kağıt üzerinde, sorunların tespiti problemlı*” kodları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ilköğretim matematik öğretmeni Ö4, bakanlık politikalarında tutarsızlıklar olduğunu ve süreç odaklı değil sonuç odaklı bir değerlendirmenin yapıldığını ifade etmiştir:

“Yani ben her zaman bunu kendi zümrelerimiz arasında öğretmenler arasında da konuşuyoruz kitapları hazırlayan komisyonla öğretim programını hazırlayan komisyonla sınav sorularını hazırlayan komisyonun birbirinden çok bir haber olduğunu düşünüyoruz açıkçası ve maalesef ülkemizde hani süreci değerlendirmeye yönelik değil sonuç odaklı bir eğitimin olduğunu düşünüyorum ve maalesef burada değerlendirme yapılırken öğrencilerin bence öğrencilere gösterilmeyen öğrencilerin normalde süreç içerisinde onlara aktarılmayan kazandırılmayan kazanımlara yönelik bir değerlendirme yapıldığını. Buna yönelik bir sınava tabi tutulduklarını düşünüyorum.”

Öğretmenlerden biri (Ö1) ise öğretmen yetiştirmenin ülkemizde güçlendirilmesi gerektiğini “*Öğretmen eğitiminin çok daha kaliteli bir seviyede olması gerektiğini düşünüyorum. Dediğim gibi bu işi öğretmenler yapacak, o yüzden öğretmeni bizim en iyi şekilde yetiştirmemiz gerekiyor. Ama maalesef sınıfta İngilizce konuşmaktan kaçınan öğretmenler ile de karşılaşyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen ise eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapıldığını ve bu durumu doğru bulmadıklarını söylemişlerdir. Ö13 izlenen politikaların kalıcı olamadığını “*Çok uzun vadeli olmadığını düşünüyorum. Daha böyle yıllık ve isimlere bağlı kaldığını düşünüyorum.*” sözleriyle vurgularken Ö2 “*Sürekli değişiklik yapılıyor zaten yani çok iyi bulmuyorum açıkçası.*” diyerek sistemde yapılan sık değişikliğin altını çizmiştir.

Araştırmaya katılan iki öğretmenin (Ö3 ve Ö5) değindiği bir başka nokta ise sistemin ezberci olması ve öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeden alıkoymasıdır. Öğretmenler her ne kadar bunun doğru olmadığını düşünseler de sistemin bu duruma zorladığını ifade

etmişlerdir. Müzik öğretmeni Ö5 “*Daha çok ezberci eğitimin hala devam ettiğini düşünüyorum. Yapararak yaşayarak daha hiçbir çocuğun öğrendiğini görmedim.*” şeklindeki görüşüyle ezberci eğitimin devam ettiğini ifade ederken ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3 de ezberci eğitimin sürdüğünü “*Aslında benim hayalimde olan çocuğun keşfederek öğrenmesi, çünkü keşfederek öğrenme kalıcı öğrenmedir sonuçta, yani kendinin bulmasını sağlama. Ben bu şekilde olmasını çok istiyorum ama maalesef yani sistem gereği mesela formül ezberletmek hiç istemiyorum.*” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi doğrultusunda bireysel faktörler ($f=56$) teması oluşturulmuştur. Tablo 82’de sunulduğu üzere, araştırmaya katılan öğretmenler bireysel faktörler temasında ilham veren kişiler ve diğer faktörlerin kimlikleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. İlham veren kişiler kategorisinde “geçmişteki öğretmenler” ($f=21$) en fazla vurgulanırken, ilgili kodu sırasıyla öğretim üyeleri ($f=17$), ailedeki öğretmenler ($f=4$) ve lisans arkadaşları ($f=1$) kodları izlemiştir. Diğer kategorisinde öğretmen görüşleri doğrultusunda mesleki deneyim ($f=5$), eğitim geçmişi-lisans eğitimi (3), kişilik/karakter ($f=2$) ve ebeveynlik rolü ($f=1$) kodları oluşturulmuştur.

Tablo 82

Bireysel Faktörler

Tema	Kategori	Kodlar	f
Bireysel Faktörler	İlham veren kişiler	Geçmişteki öğretmenler	21
		Öğretim üyeleri	17
		Ailedeki öğretmenler	4
		Lisans arkadaşları	1
	Diğer	Mesleki deneyim	5
		Eğitim geçmişi-Lisans Eğitimi	3
		Kişilik/Karakter	2
		Okuma/Araştırma	2
		Ebeveynlik rolü	1

Öğretmenler derslerine giren geçmişteki öğretmenlerinin kimlik oluşumlarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 Ö20, Ö21, Ö22). Öğretmenler ders aldıkları öğretmenlerin Sınıf öğretmeni Ö17, öğretmenlerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkisini şöyle ifade etmiştir: “*Sınıf öğretmenimin, benimle muhabbet eden öğretmenlerimin çok etkisi oldu diyebilirim. Çünkü onlar olmasaydı açıkçası ben öğretmenlik mesleğini de düşünmezdim o kâğıda hiç tercih dahi yapmazdım.*” Benzer şekilde beden eğitimi öğretmeni Ö21, lisedeki beden öğretmenin öğretmen kimliği üzerindeki etkisini “*Öğretmen kimliğim oluşurken tabi ki*

okuduğum ortaokul lisedeki öğretmenlerimiz bize olumlu örneklerdi, özellikle lise beden eğitimi öğretmeni zaten beden eğitimini seçmiştim.” görüşüyle belirtmiştir. Fizik öğretmeni Ö9 da lisedeki öğretmenlerinin mesleki kimliğindeki etkisini “Biz köy enstitüsünden dönüşme bir Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeydik ki öğretmenlerimiz de o dönemde gerçekten çok iyiydi, çok kaliteli öğretmenlerimiz vardı” sözleriyle ifade etmiştir. Tarih öğretmeni Ö13 de “En çok ortaokul öğretmenlerimin etkili olduğunu düşünüyorum. Ben küçük bir beldede okudum, çok sevimli bir okul ortamı vardı, çok da iyi öğretmenlerim vardı. Farklı düşünmek hayata farklı bakmak oradan başladı diye düşünüyorum ve devamı da geldi” diyerek ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimliğinde etkili olduğunu söylemiştir.

Bireysel faktörler teması ve ilham veren kişiler kategorisinde araştırmaya katılan öğretmenler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22) öğretim üyelerinin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö11 öğretmen eğitimi sürecindeki öğretim üyelerinin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu “Lisansta ders veren hocalarımın her biri çok değerliydi. Her biri bana güler yüz, geleceğe olumlu bakma, alana hâkim olma, sınav okuma, disiplinli olma, araştırma yapma gibi birçok özelliği aşılamıştır, yani onlardan gördüğüm bu özelliklerin mutlaka bende yansıması var.” şeklinde ifade etmiştir. Fizik öğretmeni Ö9 da benzer şekilde lisans eğitimi sürecindeki öğretim üyelerinin etkisinden söz etmiştir: “Üniversitede birkaç tane hocam hakikaten artık yani üniversitenin de üzerine çıkmış insanlardı bir profesörden daha fazlasıydı. Yani genelde hocalarım diyebilirim.”

Bireysel faktörler teması ve ilham veren kişiler kategorisinde öğretmenler ailelerindeki öğretmenlerin kimlikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler (Ö5, Ö9, Ö20, Ö22) öğretmen olan aile bireylerini gözlemlemeleri, rol model almaları ve onların öğretmenliğe yönlendirmelerinin kimlik oluşumlarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni Ö22, öğretmen olan annesinin kimlik oluşumunda etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Annem mesela hocam benim annem de okul öncesi öğretmeni, beni öğretmen olarak yetiştiren kişi de kendisi. Hatta yanında staj yapma şerefine de nail oldum yani çok şanslıyım o konudaki 23-24 yıllık bir öğretmendi benim öğrencisi olduğum zaman. Çok çok etkiliydi üzerinde onu çok fazla gözlemlemiştim.”

Benzer şekilde Ö5 “En başta ailem diyebilirim. Ailemde herkes öğretmen olduğu için otomatikman birinci öncelikli onlar.” şeklindeki görüşüyle ailesindeki öğretmenlerden etkilendiğini ifade etmiştir. Fizik öğretmeni olan Ö9 da öğretmen olan babasının öğretmen kimliğinde etkili olduğunu “Tabii ilkokul düzeyinde benim babam çok etkili, sürekli

okumamı sağlayan kişidir yani. Babam da ilkokul öğretmeniydi.” şeklinde belirtmiştir. Lisans arkadaşları kodunda ise bir öğretmen görüş bildirmiştir. Kimya öğretmeni Ö10 öğretim üyelerinin yanında lisans arkadaşlarının da etkili olduğunu “Yine hem hocalarım hem de üniversite arkadaşlarım etkili olmuştur” şeklinde vurgulamıştır.

Öğretmen görüşlerinin içerik analizi sonucunda bireysel faktörler temasında “diğer” kategorisi oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler bu kategoride mesleki deneyim, eğitim geçmişi, kişilik/karakter, okuma/araştırma ve ebeveynlik rollerinin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler (Ö2, Ö6, Ö9, Ö15, Ö20) mesleki yaşamlarında geçirdikleri deneyimlerin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni Ö6, deneyimin etkisini:

“Tecrübe bence olmazsa olmaz zaten hani şöyle bir yaşça büyük bir hocamız vardı keşke sizin yaşınızda olup da bu akıldaki olsaydım demişti onun ne demek istediğini anlamamıştım ama şimdi aradan uzun bir süre geçtiği için söylüyorum iki üç sene geçmiş olsaydı belki bu kadar değil ama 10 sene önceki kendimle şimdiki kendimi kıyasladığım zaman tecrübe çok şey katmış bana. Çünkü bilmediğiniz bir ortama giriyorsunuz, okulda size bir yapay bir sınıf vermiyorlar evet gidiyorsunuz staja ama staj çoğu zaman sizin kontrolünüzde değil, işte ceket giydim falan gibi olursunuz ama burası öyle değil burası tamamen sizin kontrolünüzde bir alan ve siz de yanlıyorsunuz deniyorsunuz yanılıyorsunuz uyguluyorsunuz uymuyor en uygun olanı bulana kadar deniyorsunuz bir süre sonra bu deneyimleriniz sizin için artık bir tecrübe olmuş oluyor.”

sözleriyle ifade ederken Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 ise “Asıl öğretmenliğe başladıktan sonra oluştu bu kimliğim çünkü gerçekten bazı bilgileri evet alabiliriz akademik olarak ama öğretmenliği en çok yaparak öğreniriz.” görüşüyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki kimliklerini etkileyen bireysel faktörlerden biri olarak eğitim geçmişi-lisans eğitimini vurgulamışlardır. Beden eğitimi öğretmeni Ö21, lisans eğitiminin mesleki kimliğinde etkili olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Okuduğumuz üniversite Türkiye'nin en köklü üniversitesiydi, daha doğrusu Türkiye'deki ilk beden eğitimi bölümünün açıldığı okul. Onun bir etkisi, bir ağırlığı vardı. Ben oraya gidene kadar ben sadece boks yapmıştım diğer hiç bir branşla ilgilenmemiştim ama orada gerçekten bütün branşları hakkını vererek bize uygulamasını yaptırıldılar. Mesela atletizmin sekiz dalının sekizinden de geçtik, yüksek atlama, sıvık atlama, gülle atma, çekiç atma bunların hepsini. Hem uygulama yaptık ve hepsinde bir barajı vardı ama ben başka üniversiteden arkadaşlarla duyuyordum onlar işte atletizm hocası kâğıt üzerinde sınav yapmış göndermiş uygulama çok fazla yok. Bu konuda bizim üniversitemiz gerçekten iyiydi. Ayrıca öğretmenlik uygulamaları etkiliydi mesela bizim hocalarımızdan biri öğretmenlik uygulamasında bir Ankara'nın en elit yerine işte sosyoekonomik düzeyi yüksek yerinde bir de sosyal ekonomik düzeyi en düşük yerinde iki tarafta da bize staj yaptırıldı iki tarafı da gördük yani.”

Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, lisans döneminde aldığı öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleki kimliğinde etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Staj döneminin çok etkilediğini düşünüyorum yani staj yaparken doğru bir karar verdiğimi anlamış oldum. Hatta Almanya'daki o sistemi seviyorum mesela bir öğrenci lise sona doğru kolej kısmı denen kısmı okumadan önce o meslekle ilgili bir staja gidiyor, üniversiteyi ondan sonra

tercih ediyor. Bizde bunun sona kalması çok sıkıntı. Yani öğrenci keşke bunu önceden ya ben staj döneminde doğru karar verdiğimi hissettim.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö15, Ö18) kişilik ve karakter özelliklerinin mesleki kimlik üzerinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni Ö18, karakter özelliklerinin kimlik üzerindeki etkisini şu sözleriyle belirtmiştir:

“Karakter meselesi yani bence bir işi yaparken hangi meslek grubunda olursan ol eğer karakterin bir işi tam yapmaksa dört dörtlük yapmaya çalışıyorsan hangi işi yaparsan yap böyle yaparsın. Biraz karakter yetiştirilme tarzı diye düşünüyorum ama zaman içerisinde belki insan kendine bir format atıyordur ya da değişiklikler yapıyordur ama onların çok büyük değişiklikler olduğuna inanmıyorum ben.”

Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni Ö15 de öğretmenin kişiliğinin kimlik üzerindeki yansımalarını “O insanın kişiliği nasılsa onu da yansıtıyor tabii yani kişiliği gibi ben şöyle bir öğretmen hiç görmedim on senelik öğretmenim, dışarıda komple farklı bir adam okula geldiği zaman her şey değişiyor, ister istemez insanın kişiliği yansıyor bana göre.” sözleriyle vurgulamıştır. İki öğretmen (Ö2 ve Ö4) ise okudukları kitapların ve yaptıkları araştırmaların öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ö2 “Bazen okuduğum bir kitap, o da çok değiştiriyor. Onlardan da çok etkilendim açıkçası.” görüşüyle, ilköğretim matematik öğretmeni Ö4 de “Ayrıca okuduklarım, araştırdıklarım, edindiğim yeni bilgiler öğretmen kimliğinin oluşmasında etkili.” şeklindeki ifadesiyle görüşlerini bildirmişlerdir. Sınıf öğretmeni Ö16, ebeveynlik rolünün mesleki kimliği üzerinde etkili olduğunu “Anne olduktan sonra benim öğretmenliğim değişti. Ben fark ediyorum yani hani anne olmak da benim öğretmenliğini pozitif anlamda fazlaca etkiledi.” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle öğretmen kimliğini etkileyen faktörler üzerine yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden bir diğeridir. Bu temada öğretmen görüşleri doğrultusunda ilişkinin düzeyi ($f=25$) ve öğrenci gözünden öğretmen ($f=23$) kategorileri oluşturulmuştur. Öğrenci-öğretmen ilişkisi temasına yönelik kategori ve kodlar Tablo 84’te sunulmuştur.

Tablo 83

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmen- Öğrenci İlişkisi	İlişkinin düzeyi	Uyumlu, Seviyeli, Mesafeli, Anne-Çocuk, Samimi, Yakın, Açık İletişim, Dengeli, Tatlı-Sert	25
	Öğrenci gözünden öğretmen	Disiplinli, Anne Gibi, Empati Kurabilen, Sert, Güler Yüzlü, Fedakâr, Tatlı, Hoşgörülü, Eleştiriye Açık, Tatlı-Sert, Nazik, Merhametli, Eğlenceli, Seven, Sıcakkanlı, Yardımsever	23

Araştırmaya katılan öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) öğrencileriyle olan ilişkilerinin düzeyini uyumlu, seviyeli, mesafeli, anne-çocuk, samimi, yakın ve açık iletişim, dengeli, tatlı-sert olarak tanımlamışlardır. Fen bilgisi öğretmeni Ö20 öğrencileriyle uyumlu bir ilişkiye sahip olmayı bir öğretmen olarak mesleğinin gereği olarak gördüğünü “Şöyle söyleyeyim abartılı bir cümle olarak kabul edebilirsiniz belki ama ben öğrencilerimle iyi geçinmeye çalışan bir öğretmenim çünkü onlarla doğru frekansı yakalayamazsanız bu mesleği yapamazsınız yani bu illa beğenilmek çok kaliteli öğretmen olmak değildir, doğru frekansı yakalamaktır.” sözleriyle ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni Ö19 öğrencileriyle olan ilişki düzeyini “mesafeli” olarak tanımlamaktadır: “Öğrencilerimle iletişimim biraz mesafelidir. Her öğrenci çok rahat bir şekilde kurmuyor mu diyeyim kuramıyor mu diyeyim. Mesafeli derken hiçbir öğrenciye benimle diyalog kurmayın ya da benimle diyalog kuran öğrenciler şöyle olur böyle olur gibi bir şey de yok ama dediğim gibi biraz otoriter tutumumdan dolayı sanırım.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden okul öncesi öğretmeni Ö22, öğrencileriyle olan ilişkisini “anne-çocuk” ilişkisi şeklinde tanımlamaktadır. Okul öncesi öğretmeni olması nedeniyle öğrencilerinin anne rolü beklentisinde olduklarını şöyle ifade etmiştir:

“Biraz anne modelinde sanki okul öncesinde öyle oldu yani ister istemez o hale girmeye çalışıyorsunuz. Hani civcivler şeyi kovalıyordu ya hocam okul öncesi öğretmeni temsili yazmışlardı biraz sanki öyle gibi hani. Böyle anne çocuk gibi çünkü annelerinden ilk defa ayrıldıkları için hep o özlemi arıyorlar, hani sürekli bir sıcaklık ufak bir baş okşama bile o kadar etkili oluyor ki üzerlerinde ya da aferin sen çok başarılısın çok kuvvetlisin sen çok güçlüsün gibi kelimeler mesela bunları çok çok etkiliyor.”

İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, öğrencileriyle olan ilişki düzeyini “samimi” olarak değerlendirmiştir: “Yani sınırları çok zorlamadığımız takdirde olabildiğince samimi ve içten. Öğrenci öğretmenden eğer çekinirse dersi de anlamayacağını düşünüyorum öğretmenden korkan öğretmenden çekinen öğrenci dersten de korkar dersten de çekinir.” Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7 ise “Belirli bir özel alan da bırakarak çocuklarla

yakın olmaya bunun altını çiziyorum yakın olmaya ve onlara özel ilgi göstermeye dikkat ediyorum.” sözleri ile öğrencileriyle yakın bir ilişki kurmayı önemseydiğini ifade etmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 ise öğrencileri ile olan ilişkisini “dengeli” bulunduğunu “*Öğrencilerle arama mesafe koyuyorum ama hani o dengeyi sağlıyorum ama başkalarından gördüğüm gibi çok soğuk davranmıyorum diyeyim hani mesafe var ama soğuk değilim. İyiyim yani öğrenci iletişimim iyi.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerle yürütülen bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda öğrenci-öğretmen ilişkisi temasında “öğrenci gözünden öğretmen kategorisi” oluşturulmuştur. Öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) öğrencilerin gözünden kendilerini nasıl algıladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bakış açısından kendilerini disiplinli, sert, empati kurabilen, güler yüzlü, fedakâr, tatlı, hoşgörülü, eleştiriye açık, tatlı-sert, nazık, merhametli, eğlenceli, seven, sıcakkanlı ve yardımsever olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen görüşlerin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden oluştuğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni Ö19, öğrencilerinin kendisini disiplinli bir öğretmen olarak gördüklerini şöyle ifade etmiştir:

“Sınıfta düzenin bozulmasını asla istemiyorum yani düzenim bozulmasın derken gürültü, kendi arasında konuşma, bir şeyler alıp verme vesaire bunu asla istemiyorum disiplinliyim yani bir şey anlatırken kendisinin dinlenmesini isteyen, bunun harici zamanlarda da ne bileyim biraz daha esprili bir hava estiren öğretmen olarak tanımlayabileceklerini düşünüyorum.”

Tarih öğretmeni Ö13, öğrencilerinin kendisini “anne” gibi yakın olarak tanımlayabileceklerini “*Bazen annemiz olur musunuz diye soranlar oluyor, keşke annem siz olsaydınız diyenler oluyor. Duygularını kolay ifade edip anladığımı gördüklerinde memnun oluyorlar, kendilerine yakın hissediyorlar beni.*” görüşü ile belirtmiştir. İngilizce öğretmeni Ö1, öğrencilerinin kendisini eğlenceli olarak tanımlayabileceklerini “*Eğlenceli olduğumu söyleyeceklerini düşünüyorum hocam, derslerin hareketli geçtiğini düşünürler bence. Genelde mutlu olmaya çalışırım sınıfta bunu yansıtmaya çalışırım çocuklara.*”

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden bir diğeri olarak okul yönetimi-öğretmen ilişkisi teması oluşturulmuştur. Okul yönetimi-öğretmen ilişkisi teması kapsamında ilişkinin düzeyi ($f=24$) ve okul yönetimi gözünden öğretmen ($f=22$) kategorilerine ulaşılmış ve Tablo 83’te gösterilmiştir.

Tablo 84

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi	İlişkinin düzeyi	Destek/Dayanışma İçerisinde, Açık İletişim, Dengeli, Değişken, Görev Odaklı, Kötü, Resmi,	24
	Okul yönetimi gözünden öğretmen	Sorumluluk Sahibi, Dik Başlı, Uyumlu, Disiplinli, Hoşgörülü, Problem Çözen, Başarı Odaklı, Dakik, Sorgulayan, İş Birlikli Çalışan, Atatürk İlke ve İnkılaplarına Bağlı, Çalışkan	22

Araştırmaya katılan öğretmenler okul yönetimiyle olan ilişkilerinin düzeyini “*dengeli, görev odaklı, kötü, resmi, değişken, destek/dayanışma içerisinde, açık iletişim*” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin okul yönetimiyle olan ilişkilerini en çok destek ve dayanışma içerisinde algıladıkları görülmüştür (Ö2, Ö5, Ö12, Ö19). Türkçe öğretmeni Ö19 okul yönetimiyle olan ilişkisini destek-dayanışma içerisinde olarak algıladığını “*Okul müdürü beni yani sever sayar. Herhangi bir isteğimiz ricamız olduğu zaman geri çevirmez. Elinden geldiği kadar çözmeye çalışır vs. Aynı şekilde o benden bir şey istediği zaman elimden gelen yapabileceğim bir şey olduğu sürece yaparım ikiletmem kırmam*” görüşüyle, müzik öğretmeni Ö5 de benzer şekilde destek içerisinde olduğunu “*Gayet iyi, bugüne kadar branşımdan kaynaklı aksaklıklar tabi ki oldu tabi her okulda olduğu kadar ama şimdiye kadar hep desteğini esirgemedi sağ olsun. Hangi enstrüman istediysem veya eksik ne kaynağım varsa hepsini yapmaya çalıştılar.*” ifadesiyle belirtmiştir.

Kimya öğretmeni Ö10 okul yönetimi ile görev odaklı bir ilişkisinin olduğunu “*Mesleğimle ilgili işte derse ne zaman girmem gerekiyor ne hangi evrakı getirmem gerekiyor düzeyindedir çok fazla ekstra bir yani gerekenden fazla bir iletişimim yok öyle söyleyebilirim.*” ifade ederken ilköğretim matematik öğretmeni Ö4 ise ilişkilerini “*resmi*” olarak tanımlayarak “*Resmi diyebilirim hani nasıl öğretmenlerimizle daha çok paylaşımlarınız varsa genelde hani çok zor durumda olmadığınız takdirde okul idaremiz özellikle müdürümüzle iletişim halinde olamıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri, okul yönetiminden beklentileri kişisel kararları noktasında açık bir iletişimde olduğunu ifade etmiştir. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, okul yönetimiyle açık bir iletişimde olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Ben idare ile çok rahat iletişim kurabilen bir insanım ama net bir iletişim, açık iletişimden yanayım zaten. Ama meslek lisesinde bunu biraz zor başardım. Yani bayanlardan aynı anlayışı hani anlaşılır olacağımızı düşünürken meslekçi grupta ister istemez böyle bir sert bir tavır her zaman var nedense. Kaprisvari tavırlar var ama yani ben onu bir süre sonra kırmaya çalıştım ben gene kendi doğrudum ilerledim. Yani herkes odaya girmekten korkuyordu müdür odasına, hiç öyle bir endişem olmadı benim açıkçası. Yani her zaman girdim kendimi de ifade ettim.”

Okul öncesi öğretmeni Ö22 ise okul yönetimiyle olan ilişkisini dengeli olarak tanımladığını şöyle belirtmiştir:

“Herhangi bir sıkıntı yok hani saygı boyutunu aşmadan yıllardır beraber çalışıyoruz. İlk atandığım kurumda hala çalışıyorum herhangi bir yani şöyle onlardan bana da benden de onlara karşı fazla böyle samimiyeti de aşmadan ama saygıyı da aşmadan dengeli bir şekilde gitmeye çalışıyoruz.”

Öğretmenlerden ikisi (Ö9, Ö13) okul yönetimi ile olan ilişkilerini değişken olarak tanımlamışlardır. Fizik öğretmeni Ö9 yöneticileri liderlik ve yetkiyi paylaşma konularında eksik bulmasından dolayı değişkenlik gösterebildiğini, bazen olumlu bazen olumsuz olabildiğini şöyle ifade etmiştir:

“Dönem dönem kopuk dönem dönem iyi. Maalesef biz yönetici noktasında çok iyi değiliz ülke olarak profesyonel bakmıyoruz o işe. Bir öğretmen mesela müdür olabiliyor ben böyle olmaması gerektiğini özel profesyonel bir alan olduğunu düşünüyorum. Ya çoğunlukla iyi ama kötü olduğu da oluyor tabi seni anlayamayabiliyor yani ki ben eğitim yönetimi okuduğum için bunu söylüyorum. Okul kültürü, okul iklimi sonra öğretim liderliği bunlar çok önemli şeyler bunu başarabilen çok az müdür var Milli Eğitimde. Burada yetkiyi tek elde toplamak değil de yetkiyi paylaşmak çok önemli. Bir müdürün yetkisini paylaşabilmesi gerekir ama Türkiye’de genel olarak böyle görev kültürü daha ön planda ama doğrusu bu değil bence.”

Tarih öğretmeni Ö13 de okul yönetimiyle olan ilişkilerini okul yönetiminin tutumuna göre değişebileceğini “İletişim kurma konusunda yardımcı olurlarsa iletişim kurabiliyoruz ama duvar örüyorlarsa iletişim kuramıyorum. Bu da değişkenlik gösterebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni Ö6 ise okul yönetimiyle olan ilişkisini “kötü” şeklinde betimleyerek

“Kötü, sevmiyorum. Açık konuşmak gerekirse kötü yani. Çünkü anlamıyor ya bir senelik emeğimi, en son okulun ortasında bağurdım bangır bangır. Bu kadar hani kafanızda şu vardır şimdi, bu kadar iyimser bu kadar sakın ya da işte bu kadar çözüm odaklı birinin birisiyle arası nasıl kötü olabilir?”

şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yönetimi-öğretmen ilişkisi temasında *okul yönetimi gözünden öğretmen kategorisi* oluşturulmuştur. Okul yönetimi gözünden öğretmenler kendilerini dik başlı, uyumlu, disiplinli, hoşgörülü, problem çözen, başarı odaklı, sorumluluk sahibi, dakik, sorgulayan, iş birlikli çalışan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, çalışkan olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategorideki öğretmen görüşleri en fazla *sorumluluk sahibi* kodu altında görülmüştür. Fizik öğretmeni Ö9 “*Sorumluluk duygusu çok yüksek, aldığı işi hakkıyla yapan biri olarak tanımlarlar ve çalışkan*” şeklindeki görüşüyle okul yönetiminin kendisini sorumluluk sahibi ve çalışkan olarak görebileceğini ifade

etmiştir. Felsefe öğretmeni Ö12 de benzer şekilde “Nöbetini aksatmıyor, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirir derlerdi.” sözleriyle okul yönetiminin kendisini sorumluluk sahibi olarak görebileceğini söylemiştir. İlköğretim matematik öğretmeni Ö4 “Başarı odaklı, onlar çok benim kişisel yönümü bilmedikleri için büyük ihtimal yine başarı odaklı hırslı bir öğretmen olarak tanımlayabilirler.” diyerek başarı odaklı olarak tanımlayabileceklerini ifade ederken Türkçe öğretmeni Ö18 “Disiplinli derlerdi işini zamanında yapar, evrakları aksatmaz diyebilirdi belki.” Diyerek disiplini olarak algılayabileceklerini söylemiştir.

Sınıf öğretmeni Ö17 okul yönetiminin kendisini dik başlı olarak tanımlayabileceğini “Bizim söylediklerimizi dinlemiyor derdi, kafasına göre iş yapıyor söylediğimiz şeyi dinlemiyor demiştir.” şeklinde ifade etmiş, Müzik öğretmeni Ö5 ise “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bir öğretmen olarak tanımlarlardı.” diyerek Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olarak algılayabileceklerini vurgulamıştır.

Öğretmenlerle öğretmen kimliği üzerine yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen bir faktör olarak meslektaş-öğretmen ilişkisi teması ile ilişkinin düzeyi (f=22) ve meslektaş gözünden öğretmen (f=22) kategorileri oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilere yönelik kodlar Tablo 85’te sunulmuştur.

Tablo 85

Öğretmen-Meslektaş İlişkisi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmen-Meslektaş İlişkisi	İlişkinin düzeyi	Uyumlu, ılımlı, Profesyonel, Resmi, Dengeli, Yakın, Sıcak, Açık İletişim	22
	Meslektaş gözünden öğretmen	Aceleci, Neşeli, Hevesli, Alanında İyi, Prensipli, Disiplinli, İşini İyi Yapan, Kendi Halinde, Düzenli, Sessiz Sakin, Enerjik, İşkolik, Dakik, Kararlı	22

Öğretmenlerin öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri doğrultusunda ilişkinin düzeyi kategorisinde uyumlu, ılımlı, profesyonel, resmi, dengeli, yakın, sıcak ve açık iletişim kodları oluşturulmuştur. Türkçe öğretmeni Ö18, meslektaşlarıyla uyumlu bir ilişkisinin olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Genelde iyiyizdir hani böyle şey herkes sınıfa girince kendi yöntemi uyguluyor yine ama temelde ben şunu yapıyorum sen de istersen bunu yap gibi birbirimizi yönlendirmelerde buluyoruz yazılılarımızı çoğunlukla beraber yaparız ortak bir katılım sağlarız. Aynı gün aynı saatte bütün okulu Türkçe yazılısı yaparız mesela çünkü hani birbirimizle iletişimimizin iyi olması ile ilgili bu da olmasa yapamazsınız.”

İlköğretim matematik öğretmeni Ö4, meslektaşlarıyla ılımlı bir iletişimlerinin olduğunu “Okulumuzun işte öğrenci profili budur veli profili budur etraf hakkında bilgi vermeye

çalıştılar desteklediler çok sağ olsunlar. Güzel ılımlı bir ilişkimiz var,” tarih öğretmeni Ö13 ilişkilerinin profesyonel düzeyde olduğunu “Yani kişilerarası ilişkilerde nasılsa öyle, bazılarıyla yakın bazılarıyla iş ilişkisi çerçevesinde, profesyonel hareket ediyorum yani. İşimi yürütüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmeni Ö22 ise meslektaşlarıyla dengeli bir ilişki kurduğunu “Fazla samimiyetin sıkıntı getirdiğini fark ettiğim için genelde iletişimi dengede tutmaya çalışıyorum. Ne çok fazla yakın ve çok fazla uzak mesleki anlamda almam gereken şeyleri almaya çalışıyorum ama onun ötesine geçmemeye çalışıyorum özel hayat kısmında da.” şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmeni Ö17, meslektaşlarıyla olan iletişiminin resmi düzeyde olduğunu “Meslektaşlarımla iletişimim sadece mesleğe yönelik, resmi diyebilirim.” şeklinde ifade ederken beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 meslektaşları ile yakın bir ilişki kurduğunu “Yani rahat rahat bir şey istedikleri zaman gelip söyleyebiliyorlar zaten çoğu ile dışarıda da görüşüyoruz okul dışında da görüşüyoruz. Yani %90 üzerinde hocalarla iletişimde çok iyi olduğumu söyleyebilirim.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaşlarının gözünden kendilerini aceleci, neşeli, hevesli, alanında iyi, prensipli, disiplinli, işini iyi yapan, kendi halinde, düzenli, sessiz sakin, enerjik, işkolik, dakik, kararlı olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Belirttikleri ifadelerin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içerdiği görülmektedir. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, meslektaşlarının branşında başarılı olduğunu düşündüklerini “Mesela ... ilçesinden tanıdığım arkadaşım -şimdi o da merkezde çalışıyor-, hep şey derdi ben işte herkese senin üstüne matematikçi tanımıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Tarih öğretmeni Ö13 “Disiplinli derlerdi, iyi yaparsın derlerdi yani onu diyorlar sen yaparsın.” diyerek meslektaşlarının kendisini disiplinli olarak tanımlayabileceklerini söylemiştir. Coğrafya öğretmeni Ö14 ise meslektaşlarının kendisini “dakik” olarak tanımlayabileceklerini “Dakik olarak tanımlayabilirler, şöyle herhangi bir ders ya da herhangi bir o günkü buluşma ya da herhangi bir okulda toplantı varsa ben o toplantıdan yarım saat önce ya da işte ne bileyim 40 dakika önce ya da 20 dakika önce gelirim.” şeklindeki görüşüyle ifade etmiştir.

Öğretmen kimliğini etkileyen faktörler üzerine 22 öğretmenle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, veli-öğretmen ilişkisi teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda ilişkinin düzeyi ve veli gözünden öğretmen kategorileri oluşturulmuştur. İlgili kategorilere yönelik kodlar Tablo 86’da gösterilmiştir.

Tablo 86

Veli-Öğretmen İlişkisi

Tema	Kategori	Kodlar	f
Veli-Öğretmen İlişkisi	İlişkinin düzeyi	Açık İletişim, Mesafeli, Sınırlı, Fazla Samimi, Dayanışma İçerisinde, Değişken	22
	Veli gözünden öğretmen	İlgili, Alanında İyi, Saygılı, Başarılı, Samimi, Empati Kurabilen, Sabırlı, İdealist, Güler Yüzlü, Güvenilir, Sevecen, İşini Seven, Disiplinli	18

Öğretmenler velilerle etkileşim kategorisinde, etkileşimlerinin düzeyini mesafeli, açık iletişim, sınırlı, fazla samimi, dayanışma içerisinde, değişken olarak belirtmişlerdir. Bu kategoride en çok *açık iletişime* ilişkin görüşlere yer vermişlerdir (Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö8, Ö20). Öğretmenler veliler ile iletişim kanallarını açık tutmayı önemsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö20, “*Yani dediğim gibi hep iletişime açık olacaksınız illa gidip veli ziyareti yapmak zorunda değilsiniz. Onlar okula geldiğinde onları dinliyorsanız onlara birazcık değer veriyorsanız bir bardak çay ikram edebiliyorsanız zaten gönüllerinin yüzde yetmişini alıyorsunuz.*” Sözüyle veli-öğretmen iletişiminde açık iletişimi tercih etmenin önemini vurgulamıştır. Görsel sanatlar öğretmeni Ö6 da benzer şekilde veliler ile açık bir iletişimi seçtiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Çocukların velilerini ararım sorarım konuşurum. Dışarıda ne iş yapıyorlar evde nasıl davranıyorlar falan, iletişimi açık tutmaya çalışıyorum, ilgili davranmaya çalışıyorum normalde de çok ilgilenirim yani. Çocuğun elinde ya da bir yerinde çizik varsa morluk varsa ya da mesela jilet atılmışsa görmüşsem ya direkt arar sorarım idareye söylerim ailesine yönlendirmeye çalışırım pozitif bir iletişim kurmaya çalışıyorum genel anlamda.

Velilerle olan iletişimlerinde bazı öğretmenler (Ö7, Ö9) öğrenciler noktasında dayanışma içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerine başvurduklarını, onlardan çocuklarıyla ilgili konularda yardım istediklerini belirtmişlerdir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni Ö7, velilerle olan ilişkilerinde dayanışma içerisinde olduklarını şöyle ifade etmiştir:

“Velilerim beni severler arada bana özel teşekkür mesajları atarlar çocukları ile ilgilendiğim için ya da arada gerçekten çocuklarla ilgili özel sınıf öğretmenleri ile paylaşamadıkları şeyler olduğunda arayıp benden üstü kapalı bir şekilde de olsa yardım isteyen velilerimiz var arada tabii ki de kültür farkı ya da işte yanlış anlaşılmalardan kaynaklı pürüzler olsa da dediğim gibi ya saygınlık çözebiliyor her şeyi.”

Benzer şekilde fizik öğretmeni Ö9 da velilerin çocukları için öğretmenlerle işbirliği ve dayanışma içerisinde olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

“Genel olarak güvenilirler birçok veli hatta çocuğuna ulaşamaz yani ulaşamaz derken tartışır yani konuşurken tartışır ve beni arar der ki işte hocam söyleyin de şöyle yapsın böyle yapsın filan. Yani bu tarz şeyleri de çok yaşadım velilerle iletişimim iyidir ben diyalog kapısını açık bırakırım ve telefonumu isteyen alır ve istediği saatte arayabilir beni. Bu iletişim kapısını açık bırakmak lazım.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö3) velilerin tutumlarına göre veli-öğretmen ilişkilerinin değiştiğini söylemiştir. Velilerin suçlayıcı ve önyargılı olması durumunda

iletişim kanallarının kapanabildiğini, iletişime daha açık olduklarında ise iletişimin olması gerektiği gibi devam ettiğini şöyle belirtmiştir:

“Velisine göre değişiyor diyeyim bu kısımda. Yani gayet sükûnet ile başlar ama eğer veli çocuğunun yani 14-15 yaşındaki bir çocuğun lafıyla direkt bana dik bir şekilde geliyorsa -14-15 yaşındaki çocuğunuzun söyledikleri ile- şu anda beni itham ediyorsunuz bu şekilde devam edecekseniz sizinle iletişime geçmeyeceğim diyorum.”

Öğretmenlerden meslek lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri (Ö1, Ö13) ise velilerle sınırlı bir ilişki kurabildiğini ifade etmiştir. Bunun en önemli sebebinin ise velilerin veli toplantılarına katılmaması ve çocuklarının durumlarını merak etmemesi olarak belirtmiştir:

“Şöyle, meslek lisesinde çalıştığım için çok fazla veli yüzü göremiyoruz. Çok fazla teşrif etmiyorlar veli toplantılarına. Öğrencileri çok fazla merak etmiyorlar. Genelde veli toplantılarına katılım %5 %10 oranında oluyor fakat bazı veliler var öğrencisini tanımıyor bilmiyor hakikaten sınıfta veliden daha az vakit geçirmediğin halde öğrenciyi annesinden babasından daha iyi tanıyabiliyorsun.” Ö1

“Çok sınırlı, öğrenci velilerimiz çok gelmiyor çünkü.” Ö13

Velilerin gözünden öğretmen kategorisinde öğretmenler velilerin kendilerini *alanında iyi, saygılı, başarılı, samimi, empati kurabilen, sabırlı, idealist, güler yüzlü, güvenilir, sevecen, işini seven, disiplinli, ilgili* şeklinde tanımlayabileceklerini düşünmüşlerdir. Bu kategorideki görüşler en fazla *ilgili* kodunda elde edilmiştir. Öğrenci velilerinin kendisini “ilgili” olarak tanımlayacağını düşünen öğretmenlerden (Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö15) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Ö2, *“Onlar da herhâlde çocuklarıyla ilgilenen onları düşünen bir öğretmen olarak tanımlarlardı. Onların iyiliğini düşünen, onları seven, işini severek yapan biri olarak tanımlarlar.”* görüşüyle ilgili bir öğretmen olarak algılandığını ifade etmiştir.

Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3 de benzer şekilde veliler tarafından ilgili bir öğretmen olarak görüldüğünü düşünerek şöyle söylemiştir: *“Çocuklarının hani başarı durumunu takip ettiğimi ilgili olduğumu çocukların dersime zevkle katıldıklarını dillendirdiklerini söylerlerdi diye düşünüyorum.”* Müzik öğretmeni Ö5 disiplinli ve güler yüzlü bir öğretmen olarak algılandığını *“Disiplinli derlerdi herhalde. Bir de güler yüzlü derlerdi sanırım.”* sözleriyle ifade ederken sınıf öğretmeni Ö17 ise idealist bir öğretmen olarak görüldüğünü *“Okula gelen veliler idealist diyebilir ama gelmeyenler ne diyebilir onu bilemiyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni Ö15 de *“Aradığımız zaman ulaşabiliyoruz ilgileniyor, bir şey olduğu zaman arıyor ilgili bir öğretmen diyorlardır, öyle olmaya çalışıyorum.”* diyerek ilgili bir öğretmen olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Fizik öğretmeni Ö9, veliler tarafından alanında iyi bir öğretmen olarak algılandığını düşünürken *“Ben şunu çok duydum benim çocuğum fizikten korkuyordu veya fiziği yapamıyordu sizle beraber şu an fizik çalışmaya başladı falan bunları çok duydum. Onlar da alanda çok iyi olduğumu söylerler bence.”* sınıf öğretmeni Ö16 ise sabırlı bir öğretmen

olarak algılandığını şöyle ifade etmektedir: “*Hocam işte bu kadar sabırlısiniz işte çocuk için şöyle girdi şöyle söyledi falan hani böyle dönütler aldım çocuğa anlattım ben orada problemi nasıl çözeceklerini söyledim veliler de ne kadar sabırlı olduğumu söylediler bana.*” Okul öncesi öğretmeni Ö22 velilerin kendisini başarılı olarak tanımlayabileceğini “*Onlar da başarılı derdi herhalde genelde ismimi söyleyerek geliyorlar hani ama bunun için ekstra yaptığım bir şey yok.*” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretmen görüşlerinin içerik analizi sonucunda mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerden biri olarak “bağlamsal faktörler” teması oluşturulmuştur. İlgili temada araştırmaya katılan öğretmenler okul kültürü ($f=23$) ve öğrenci profiline ($f=3$) yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Okul kültürüne ilişkin en fazla “okul paydaşlarının desteği” ($f=20$) kodu vurgulanmış, ardından sırasıyla çalışılan bölge ($f=1$) ve farklı okul türü ($f=1$) hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler tarafından öğrenci profiline yönelik ilgisi ve yetersiz, çalışkan ve başarılı öğrenciler kimliklerini etkileyen faktörler olarak vurgulanmıştır (Tablo 87).

Tablo 87

Bağlamsal Faktörler

Tema	Kodlar	f
Bağlamsal Faktörler	Okul kültürü	Okul paydaşlarının desteği
		20
		Çalışılan bölge
		2
		Farklı okul türü
Öğrenci Profili		1
	İlgisiz ve yetersiz	2
	Çalışkan ve başarılı	1

Okul paydaşlarının desteği kodunda öğretmenler meslektaşları, okul yönetimi, veli ve müfettiş desteğinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22) mesleğe başladıktan sonra beraber görev yaptıkları meslektaşlarından öğrendiklerini, onların desteğinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmeni Ö1, tecrübeli ya da mesleğinin ilk yıllarında olan, yaşça büyük, yaşıt ya da yaşça küçük öğretmen arkadaşlarının öğretmen kimliğinde etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Mesleğe başladıktan itibaren örnek aldığım öğretmen arkadaşlarım, büyüklerim etkili olmuştur. Tavsiyeleriyle, deneyimleriyle bize yardımcı olan çok öğretmen arkadaşım olmuştur. Sadece benden büyük olması gerekmiyor, bu açıdan kendimi geliştirirken kesinlikle daha önce bu yollardan geçmiş kişiler değil, beraber göreve başladığımız arkadaşlarımdan da öğrendiğim çok şey oldu. Benden küçüklerden de öğrendiğim çok şey oldu. Yani, öğretmenlik mesleği zaten fıkirlere ve eleştiriye açık olmayı gerektiren bir meslek.”

Öğretmenlerden Ö20 de benzer şekilde göreve yeni başladığında meslektaşının desteğinin kimliği üzerindeki etkisini “*Öğretmen arkadaşlarım özellikle ilk görev yerimde tarih öğretmenimiz vardı, hiç unutmuyorum. Çok yardımcı olmuştu. O da çok örnek aldığım insanlardan biridir.*” şeklinde belirtmiştir. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, meslektaşlarının öğrencileri ile olan etkileşimlerinin, eğitim-öğretim sürecindeki uygulamalarının ve birbirleri arasındaki etkileşimlerinin kimliği üzerindeki etkisine dair görüşleri şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenler çok etkili yani, işini severek yapıp öğrenci diyaloglarını gördüğünüz, ne bileyim her öğretmenden bir şey öğreniyorsunuz yani. Yani öğrenciyi motive eden, kendini motive eden, eğitim-öğretime dair ölçme-değerlendirmeye dair kitap üstündeki bilgilerin dışında pratikteki bilgiler.. Rol model öğretmenleri görerek yani öğretmenler arasındaki etkileşim sizin duruşunuzu da belirliyor bir yerde.”

Okul paydaşlarının desteği kodunda öğretmenler (Ö6, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22) okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının desteğinin ve güveninin mesleki kimliklerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni Ö17, okul yönetiminin desteğinin öğretmen kimliğine etkisini “*Okul idaresi şu yönden etkili mesela takıldığım bir nokta oldu, orası senin sınıfın öğretmenim ben senin sınıfına karışmam dediler her konuda bana fazlasıyla yardımcı bir müdürüm var.*” sözleri ile beden eğitimi ve spor öğretmeni Ö21 de:

“Okul idarecileri mesela bir müdür yardımcımız vardı başlar başlamaz böyle çok iyi davrandı. Hatta ben de o zaman Kırıkkale’de başladım göreve Ankara’dan gidiş gelişi yapıyordum. Daha ilk gün tanıştığımız gün beni dönüşte otogara bıraktı. Hocanın çok etkisi var hani şöyle yardım etme yol gösterme yönünden güzel bir intiba uyandırmıştı.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö13, Ö16 ve Ö22 velilerin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmeni Ö22 “*Velilerden gelen destek ve de geri dönüt idareye iletilen. Hani hocam sizin için şöyle dediler deyince mutlu oluyorum açıkçası çok mutlu oluyorum.*” şeklindeki görüşü ile mesleğe başladıktan sonra velilerin kimliğindeki etkisini belirtmiştir. Tarih öğretmeni Ö13 de “*Sene sene şekillendi yani her sene hem çalıştığım okul, okulun öğrencileri, yöneticileri, velilerin desteği hepsinin katkısının olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle öğrenciler ve yöneticilerin yanında velilerin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıf öğretmeni Ö16, değerlendirme amacıyla okula gelen müfettişin kimliğinde etkili olduğunu şöyle belirtmiştir: “*İlk Tatvan’a atandığımda müfettişler değerlendiriyorlardı ya öğretmeni sınıflara girip yine 1. sınıf okutuyordum, orada sınıfıma gelen müfettişler çok etkili olmuştur bana söyledikleri.*”

Öğretmenlerden biri ise (Ö15) doğu görevini vurgulayarak çalışılan bölgenin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu şöyle belirtmiştir: “*Bence öğretmen olan bir insan kesinlikle yani ayırmak için söylemiyorum da şartlar itibarıyla söylüyorum doğuda*

öğretmenlik yapması lazım bana oranın çok şey kattığını düşünüyorum.” Resim öğretmeni Ö6 da “Taşrada çalışmış bir öğretmen olarak söylüyorum orada çok başkaydı her şey, burda yani Ankara’da çok başka, bu da bana bir deneyim kattı ayrı bir tecrübedeyim şu anda.” şeklindeki görüşüyle çalıştığı bölgenin kimliği üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Felsefe öğretmeni Ö12 ise görev yaptığı farklı okul türlerinin etkili olduğunu vurgulayarak “Görev yaptığım okullar etkiledi, çünkü ben üç dört farklı okulda görev yaptım. Hepsinin de farklı vizyon ve misyonu vardı. Kurum kültürü etkili oldu.” Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö10, Ö19 ve Ö20 öğrenci profilinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kimya öğretmeni Ö10 ilgisiz ve yetersiz öğrenci profilinin kimliği üzerinde etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Mesleğe başladıktan sonra öğrenci profilinin etkilediğini düşünüyorum. Hayattan kopmuş hiçbir umudu olmayan bir an önce ülkeyi terk etmek isteyen öğrenci profili ile karşı karşıyayım. Genel olarak her geçtiğimiz yıl hem bilişsel düzeyi daha düşük hem de iletişim becerileri daha düşük öğrencilerle karşılaşıyorum her yıl ve bu anlamda üzülüyorum sarf ettiğim çabamın karşılığını alamadığımı düşünüyorum sadece kimya öğretmenliği değil genel olarak ahlak ve saygı problemleri yaşadığını düşünüyorum öğrencilerin. Her şeyi pandemiye bağlamayı sevmiyorum evet pandemi pik yaptırdı çocuklarda bu söylediğim özellikleri ama pandemiden önce de sanırım bilgiye kolayca ulaşmaları ve ailelerinin biraz daha rahat bırakmaları etkili. Her geçen yıl daha da düşük seviyede öğrencilerle karşılaşıyorum bu beni çok endişelendiriyor ülkemiz için, dünya için çok endişelendiriyor gerçekten üzülüyorum.”

Benzer şekilde Türkçe öğretmeni Ö19 da bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenliğe başladıktan sonra en çok çocuklar tabii ki bizi etkiliyor, onların özellikleri. İlkokuldan öğrencilerin birçoğu yani %50 den daha fazla bir oranla da ifade edebiliriz gerçekten ciddi oranlarda yetersiz geliyor bize. Okuma yazma konusunda, çarpım tablosu konusunda, dört işlem konusunda gerçekten çok yetersizler. Yani biz sağlam bir temel atamamışız temelimiz çürük bunun üstüne bina dikmeye çalışıyoruz apartman yapmaya çalışıyoruz. Öyle olunca da olmuyor bize okuma yazmayı bilmeden gelen çocuk bizim uğraşlarımıza rağmen yine öğrenmiyor. Sistem çocuğu sınıfta bırakmamıza müsaade etmiyor ne oluyor bizden de aynı şekilde liseye gidiyor. Lise çağına gelmiş parmağıyla böyle takip ederek okuyanlar mı ararsınız yazısı böyle çorba gibi olanları mı ararsınız. Çarpım tablosunu bilmeyenleri mi ararsınız. İki kere ikinin kaç ettiğinden habersiz olanları mı ararsınız, neler neler.”

Fen bilgisi öğretmeni Ö20 ise başarılı öğrencilerin kimliği üzerinde etkili olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Öğrenciler, öğrenciler çok önemli. İyi öğrencilerle çalışabilmek çok büyük keyif veriyor. Merkezde 2,5 yıl Ortaokulunda çalıştım o zaman yatılı ilköğretim bölge ortaokuluydu. Kaliteli öğrencilerle çalıştım, o yıllar mesela en keyifli yıllarımdı.”

Araştırmaya katılan farklı branşlardan 22 öğretmenle yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden biri olarak “öğretmen kimliği çelişkileri” teması oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok “öğrenciye tepki verme veya hoşgörülü olma” ve “yüksek not verme veya düşük not vermeye” yönelik

çelişkiler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlgili tema altında öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan kodlar Tablo 88’de gösterilmiştir.

Tablo 88

Öğretmen Kimliği Çelişkileri

Tema	Kodlar	f
Öğretmen kimliği çelişkileri	Öğrenciye tepki verme veya Hoşgörülü olma	3
	Yüksek not verme veya Düşük not verme	3
	Yeterli hissetme veya Yetersiz hissetme	2
	Bireysel zaman ayırma veya Programı yetiştirme	2
	Çabalamayı sürdürme veya Dersi anlat-çık	2
	Ders içeriğini olduğu haliyle işleme veya Kendi görüşünü ekleme	2
	Öğrencilerle yakın ilişki kurma veya Mesafeli durma	1
	Hemen tepki verme veya İhtimalleri değerlendirme	1
	Meslektaşlarla samimiyet kurma veya Mesafeli durma	1
	Serbest zaman verme veya Etkinliklere devam etme	1
	Müdahale etme veya Geri durma	1
	Programı yetiştirme veya Farklı yöntem teknik kullanma	1
	Doğru meslek seçimi veya Yanlış meslek seçimi	1
	Çelişki yaşamıyorum	1

Öğretmenlerin yaşadıkları çelişkilere ilişkin en çok bir disiplin sorunu oluştuğunda *öğrenciye tepki verme* ya da soruna ilişkin öğrenciye karşı *hoşgörülü olma* (Ö5, Ö9, Ö11) kişisel nedenlerinden dolayı sınavdan düşük alan fakat genel başarısı yüksek olan çalışan öğrencilere *yüksek not verme* ya da *düşük not verme* (Ö5, Ö8, Ö12) kodlarında görüş bildirmişlerdir. Müzik öğretmeni Ö5, *öğrenciye tepki verme* veya *hoşgörülü olma* çelişkisi yaşadığını şöyle ifade etmiştir:

“Bazen yaşıyorum eğer stresli olarak güne başladıysam bu o günkü performansına da yansıyor. Daha sonra eve döndüğümde bazen sert çıkışlarım olduğunu fark ediyorum keşke yapmasaydım dediğim zamanlar oluyor. Aslında düşündüğüm zaman o daha küçük, daha çocuk böyle düşünmemesi normal diye kendi kendime telkinde bulunduğum oluyor.”

Sosyal bilgiler öğretmeni Ö8, bazı öğrencilerine özel durumlarından dolayı düşük ya da yüksek ders notu verme noktasında çelişki yaşadığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Notlar anlamında falan hani bazı çocuklar olur ya hiç kıyamazsın kıyamadıklarım var mesela bir tane öğrencim var kardeşi kanser hastası küçük de bir kız o çocuğun sıkıntıları yüzünden bu büyük çocuk da duygusal anlamda hep zedelenmiş. Şimdi dersi performans notu verilir performansı çok düşük ama gel gör ki o onun isteğiyle olmuş şekillenmiş şeyler değil, onu verirken elim bir düşük nota gidiyor bir yüksek nota gidiyor yani o ikisi arasında yaşadığınız duygu karmaşası.”

Benzer şekilde felsefe öğretmeni Ö12 de not verme konusunda yaşadığı çelişkiyi şöyle belirtmiştir: *“Mesela şunu yaşayabiliyorum, bazı öğrencilerim var mesela davranış olarak çok iyi, çalışıyor gayret ediyor, çalıştığını görüyorum ama sınavdan zayıf alıyor, düşük not alıyor. Şimdi ben bu çocuğu bırakayım mı yoksa geçer bir not mu vereyim? Bu ikilemi yaşadığım oluyor.”*

Öğretmenlerden Ö17 ve Ö22 zaman zaman kendini *yeterli hissetme* ya da *yetersiz hissetme* açısından çelişkiler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni Ö22 yeterliliği konusundaki çelişkilerini *“Bazen ikilemde olduğum durumlar oluyor gerçekten yapmam gerekenleri yapabiliyor muyum diye. Bu ilk senelerde çok çok yoğundu. Ama şu anda deneyimle beraber birçok şeyin oturduğunu fark ediyorum Çok da aşırı bir ikileme düşmüyorum ama zaman zaman düştüğüm oluyor.”* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerden ikisi (Ö16, Ö18) derste öğrencilere daha çok *bireysel zaman ayırmak isteme* veya *programı yetiştirme* çelişkisi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni Ö16 yaşadığı çelişkiyi şöyle açıklamıştır:

“Şöyle şey oluyor mesela ben bugün şeyden bahsettim sağlıklı yiyecekler şunları yememeliyiz şunları yemeliyizden bahsediyorum ne yediklerini anlatmaya çalışıyorlar 20'sini birden dinleyemiyorum tabi ki zaten acelem var bir şeyler yetiştirme derindeyim orada şey yapıyorum yani, farkındayım hepsini dinlemem lazım ne yediler ne yapıyorlar nasıl anlatacaklar çocukların konuşmasına izin vermem lazım ama onları susturuyorum”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö13, Ö15) *ders içeriğini olduğu haliyle işleme* veya *kendi görüşünü ekleme* çelişkisi yaşadıklarını söylemişlerdir. Tarih öğretmeni Ö13 konu hakkında fikirlerini söyleyip söylememe konusundaki çelişkisini şöyle açıklamıştır:

“Tabi ki karşılaşıyoruz özellikle ben kendi branşımla ilgili bazı konuları öğretirken içinde bulunduğumuz şartlar karşına çıktığında o çelişkiyi ister istemez yaşıyorum. Yani işte hani bu biraz siyasi bir konuya girdiği için. Bazen konuşmalar siyasi yöne kayabiliyor, dini şeylere kayabiliyor. Bizim vermek istediğimiz temel değerler var tabi tarih öğretiminde orada bir çelişki yaşayabiliyoruz. Değişen dünya şartlarında gençlerin duyguları düşünceleri ve farklı şeyler karşımıza çıkabiliyor.”

Benzer şekilde bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni Ö15 de konu alanı ile ilgili görüşlerini belirtip belirtmeme konusundaki yaşadığı çelişkiyi şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Bilişim dersinde etik konusu var mesela bazı şeyler bana doğru geliyor ama anlatmam gereken şey yanlış olduğunu söylemek lazım kendimizle çelişiyoruz veya benim görüşüne uygun bir şey olmayabiliyor hayatla ilgili yani ben olsam bunu anlatmazdım böyle vermezdim ama bir şeyler yapmam da gerekiyor, söylemem gerekiyor.”

Öğretmenlerle öğretmen kimliğini etkileyen faktörler üzerine yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden biri olarak *“öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı”* teması oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre toplumun imaj algısı temasında olumlu imaj ve olumsuz imaj olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki imajı teması, kategorileri ve kodları Tablo 89'da sunulmuştur.

Tablo 89

Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal İmajı

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal İmajı	Olumsuz imaj	Değersiz meslek, tatili fazla, maaşı düşük, bölgeye göre farklı, branşa göre farklı	20
	Olumlu imaj	Saygın meslek	2

Araştırmaya katılan öğretmenler *öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı* temasında en fazla olumsuz imaj kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Ö2, mesleğinin toplum tarafından değersiz olarak algılandığını şöyle ifade etmiştir:

“Hâlbuki öğretmenlik çok performans gerektiren bir meslek ama bunun maalesef çok bilincinde değil toplum. Öğretmenleri değersizleştiriyor. Bunu yapan gerçi yani evet insanlar yapıyor toplum yapıyor ailelerle uğraşmak zor. Yine de bilinçli aileler de var. Yani öyle düşünüyorum değersiz bir meslek gibi algılıyor toplum öğretmenliği.”

Benzer şekilde okul öncesi öğretmeni Ö22, mesleğinin geçmişe kıyasla değerinin olmadığını ve bunun nedeninin ise velilere daha fazla haklar tanınması olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Yani bugün de hatta arkadaşlarla konuşuyorduk hocam hani eski değerinin, imajının kalmadığını düşünüyorum saygı boyutunda en azından. Velilere fazla hak verilmesi, Milli Eğitimin bunu hissettirmesi kendim milli eğitim kurumunda olduğum için hani, velinin bunu bilerek öğretmen üzerine gittiğini fark ediyorum.”

Felsefe öğretmeni Ö12 ise saygınlığın azaldığını ve bunun öğretmen sayısının fazla olmasından kaynaklandığını şöyle ifade etmiştir: *“Sayımız çok fazla, bir milyondan fazla öğretmen var. Öğretmenlerin sayısının çok fazla olması, öğretmen olacak kişilerin de çok fazla olması dolayısıyla mesleğin saygınlığını bu noktada azaltıyor diye düşünüyorum hani çünkü her şekilde öğretmen olacak birileri var.”* Fizik öğretmeni Ö9 ise mesleğinin saygınlığının azalmasında alınan maaşların düşük olmasının önemli bir faktör olduğunu söylemiştir:

“Bunun ben maddi imkânlar nedeniyle olduğunu düşünüyorum yani öğretmenin maddi imkânları çok sarsıldığı için son yıllarda toplum nezdinde de tabii biraz güven noktasında hala güven var da güven demeyeyim de yani itibar olarak itibarımız birazcık zayıfladı. Tabii bunun farkındayız. Neticede bu toplum yani aylık kazancına önem veren bir toplum yani ne kadar çok kazanyorsun o kadar çok saygı görüyorsun toplumda.”

Aynı şekilde ilköğretim matematik öğretmeni Ö4 de öğretmenlik mesleğinin maaşının düşük olduğu için saygınlığının azaldığını şöyle ifade etmiştir:

“Giderek düştüğünü düşünüyorum açıkçası günümüzde statü ve saygınlık maalesef ki ekonomik şartlara bağlı ve şu anda da kendi öğrencilerimle de bazen konuşuyoruz özellikle lise sınavına hazırlanan öğrencilerin de -Fen Lisesi'ne gitmek isteyen öğrenciler var yine nitelikli liseleri kazanmayı hedefleyen öğrenciler var- ileride işte ne olmak istiyorsun bir kariyer planın var mı hayalinde bir meslek var mı dediğimde öğretmenliği çok tercih etmiyorlar. Ben mesela kendi dönemimde düşündüğümde, kendimden yola çıktığımda, öğretmenlik içinde büyüdüğüm aile açısından da kendi açımdan da. Çok saygın statüsü bence çok yüksekti, öğretmenlere çok saygı duyuluyordu ama günümüzde maalesef bence özellikle öğretmenlerin ekonomik kazançlarından

dolayı statülerinden dolayı biraz daha saygınlığı azaldı gibi geliyor. Yani hani şu an günümüzde öğrencilerde de velilerde de bunu hissediyorum maddi olarak getirisi yüksek olan mesleklerin saygınlığının daha fazla olduğunu düşünüyorum.”

İngilizce öğretmeni Ö1 ise öğretmenliğin saygınlığının azaldığını çünkü toplumun öğretmenlerin fazla tatil yaptığını düşündüğünü ifade etmiştir: *“Toplum öğretmenin yazın tatili var, hafta sonu tatili var, işte haftada belki bir gün boş günü var, tamam. Yani okula üç gün gidiyor dört gün gidiyor. Pandemi döneminde zaten hep evdeydiler, hep böyle düşündü toplum.”* Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni Ö15, görev yaptığı yere göre öğretmenlik mesleği imajının farklı olduğunu ifade etmiştir:

“Bitlis Tatvan'da köy okulunda çalıştım 4 sene oradayken öğretmen sadece öğretmen değil orada yani hem bilirkişi hem doktor mesela resmi konuları danışsın çocuk nereye gitsin ne yapsın. Başına bir şey geldiği zaman bize de danışıyorlardı, orada biraz daha imajı hala daha iyiydi. Orada daha çok saygı vardı ama burada ya da bu yıllarda biraz daha azaldı.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö5 ve Ö6) ise öğretmenlik mesleği imajının branşa göre farklılaştığını ve sanat dersleri öğretmenliğinin temel derslere göre değersiz görüldüğünü ifade etmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni Ö6, branşından kaynaklı mesleğinin değersizleştirildiğini şöyle ifade etmiştir:

“Yani yok hükmünde bana kalırsa. Biraz katı ama gerçek, çünkü şöyle mesela öğretmenler odasına girdiğinizde sizi çok bağlayıcı bir şey yok. Ben meslek hayatımda köyde bile sergi açtım, çabaladım çocuklar görsün diye, buradan malzemeler taşıdım ettim. Ama mesela oradaki o bir senelik emeği kimse görmedi. Çünkü onların nasıl yapıldığını bilmiyorlar onlar için matematik, fen Türkçe bu dersler çok önemli. Öğretmenler odasına girdiğinizde de sizi çok bağlayıcı bir şey olmuyor. Bir veli ile karşılaştığınızda “ne öğretmenisiniz?” diye sorduklarında “haa resim mi” yüzünüze aynı bu şekilde ifade verip dönebiliyorlar. Çok gerekli görmüyorlar. Kendim için çocuklara çok estetik anlamda ya da dünya görüşü anlamında farklı şeyler öğretmeye çalışıyorum, işte malzeme bilgisi vs. işte yarın bir gün büyüdüğünüzde bu işinize yarayacak diyorum. Günlük hayatta kullanabilecekleri bilgileri de vermeye çalışıyorum ama bu onlar için önemli değil. Çünkü bunun bir kıstası yok sistemde, e sistemde bir kıstası olmayınca sizin de otomatikman bir değeriniz bir kıymetiniz olmuyor o yüzden de genel anlamda düşüncem çok kıymet görmediğimiz ya da yaptığınız işin cidden ciddiye alınmadığı yönünde.”

Müzik öğretmeni Ö5 de mesleki imajın branşa göre farklılaştığını şu ifadeleriyle dile getirmiştir:

“Bunu daha çok aslında branşın etkilediğini düşünüyorum. Bir matematik öğretmenine, bir fen öğretmenine verilen değer bizim gibi sanat öğretmenlerine verilmediğini düşünüyorum. Bunu da veli toplantılarından görüyoruz. Bunun yanında genel anlamda velilerle hiçbir problem yaşamadım ama dediğim gibi branşımdan kaynaklı bir tık daha arka planda olduğumuzu söyleyebilirim.”

Olumlu imaj kategorisinde, araştırmaya katılan iki öğretmen (Ö3, Ö20), toplumun öğretmenlik mesleğini “saygın bir meslek” olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ortaöğretim matematik öğretmeni Ö3, öğretmenliğin itibar gören bir meslek olduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin kendisine bağlı olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Bence işini düzgün yapan öğretmenin imajı hala saygın. Yani öğretmen camiasında biliyorsun her kesimden insan var,*

kendini geliştirememiş bireyler de var. Ben şuna inanıyorum yani öğretmen işini gerçekten severek yapar kendini geliştirir yeniliklere açık olursa her daim saygınlığınız süryor yani.”

Fen bilgisi öğretmeni Ö20 ise Covid-19 kaynaklı pandemi sürecinin toplumsal imaj üzerinde farklılığa neden olduğunu ve pandemi sürecinden sonra imajın daha olumlu olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

“Covide kadarki son 5 yılda öğretmenlik mesleği böyle çok basit bir meslekmiş gibi algılanmaya başlanmıştı ama covid sürecinde öğrenciler evlere çekildikten sonra anne-babalar, toplum çocuklara eğitim vermenin ve onları doğru yönlendirmenin ne kadar zor olduğu ve nasıl kıymetli bir şey olduğunu öğrendiler.”

4.2. Nicel Analiz Bulguları

4.2.1. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenen ikinci temel problemine ilişkin bulgular, farklı okul kademesi ve branşlardan 713 öğretmenden “Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği, Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği, Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği ve Öğretmen-Okul Yönetimine İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği” aracılığıyla toplanan nicel verilerin analizi neticesinde elde edilmiştir. Tablo 90’da, ölçek puanlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 90

Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	$\bar{x}$	ss	Ortanca	Minimum	Maksimum
Öğretmen Kimliğine İlişkin Algı Ölçeği					
Motivasyon Boyutu	4,88	0,29	5,00	1,00	5,0
Özyeterlik Boyutu	4,34	0,49	4,29	2,57	5,0
İş Doyumu Boyutu	3,17	0,74	3,14	1,14	5,0
Adanmışlık Boyutu	4,49	0,47	4,57	1,86	5,0
Öz-İmaj Boyutu	4,56	0,50	4,71	1,71	5,0
Öğretmen-Meslektaş- İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği					
Yakınlık Boyutu	4,01	0,81	4,00	1,00	5,0
Çatışma Boyutu	1,81	0,81	1,75	1,00	5,0
Öğretmen -Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği					
Yakınlık Boyutu	4,51	0,51	4,75	2,38	5,0
Çatışma Boyutu	2,14	0,71	2,00	1,00	5,0
Öğretmen -Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği					
Yakınlık Boyutu	3,95	0,77	4,00	1,00	5,0
Çatışma Boyutu	2,39	0,87	2,40	1,00	5,0
Öğretmen -Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeği					
Yakınlık Boyutu	4,01	0,93	4,00	1,00	5,0
Çatışma Boyutu	2,16	0,92	2,00	1,00	5,0

Tablo 90 incelendiğinde, ölçek puanlarına yönelik betimsel istatistiklerin sonuçlarına göre, öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine İlişkin Algı Ölçeğinin motivasyon alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının çok yüksek ($\bar{x}=4,88$, $ss=0,29$), özyeterlik boyutundan aldıkları puan ortalamasının çok yüksek ($\bar{x}= 4,34$, $ss=0,49$), iş doyumundan aldıkları puan ortalamasının orta ($\bar{x}= 3,17$, $ss=0,74$), adanmışlık boyutundan aldıkları puan ortalamasının çok yüksek ($\bar{x}= 4,49$, $ss=0,47$), öz -imaj boyutundan aldıkları puan ortalamasının çok yüksek ($\bar{x}= 4,56$, $ss=0,50$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinin yakınlık boyutundan aldıkları puan ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4,01$, $ss=0,81$) ve çatışma alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının ise düşük ($\bar{x}=1,81$, $ss=0,81$) düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinin yakınlık boyutundan aldıkları puan ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4,51$, $ss=0,51$), çatışma boyutundan aldıkları puan ortalamasının ise düşük düzeyde ($\bar{x}=2,14$, $ss=0,71$) olduğu görülmektedir. Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinin yakınlık boyutundan aldıkları puan ortalamasının orta ($\bar{x}=3,95$, $ss=0,77$), çatışma boyutundan aldıkları puan ortalamasının düşük ($\bar{x}=2,39$, $ss=0,87$), Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algı Ölçeğinin yakınlık boyutundan aldıkları puan ortalamasının yüksek ($\bar{x}=4,01$, $ss=0,93$), çatışma boyutundan aldıkları puan ortalamasının ise düşük ($\bar{x}=2,16$, $ss=0,92$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için hesaplanıp tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 91, öğretmen kimliği algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 91

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Öğretmen Kimliği	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Mesleki motivasyon	Kadın	574	34,23	1,964	711	,275	,784
	Erkek	139	34,18	1,734			
Öz-yeterlik	Kadın	574	30,40	3,253	711	-,978	,328
	Erkek	139	30,71	3,358			
İş doyumu	Kadın	574	22,12	5,062	711	-1,527	,127
	Erkek	139	22,87	5,438			
Mesleki adanmışlık	Kadın	574	31,52	3,042	711	-1,045	,296
	Erkek	139	31,82	2,982			
Mesleki öz-imaj	Kadın	574	32,15	3,142	711	,582	,560
	Erkek	139	31,97	3,154			
Öğretmen kimliği toplam	Kadın	574	150,45	11,516	711	-1,016	,310
	Erkek	139	151,57	12,264	711		

Tablo 91 incelendiğinde, öğretmenlerin kimlik algısı alt boyutları olan motivasyon [$t(711)=0,275$, $p>0,05$], öz-yeterlik [$t(711)=0,978$, $p>0,05$], iş doyumu [$t(711)=1,527$, $p>0,05$], mesleki adanmışlık [$t(711)=1,045$, $p>0,05$], mesleki öz imaj [$t(711)=0,582$, $p>0,05$] ve öğretmen kimliği algısı [$t(711)=1,016$, $p>0,05$] puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 92, öğretmenlerin meslektaş, öğrenci, veli ve okul yönetimine ile ilişkilerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 92

Öğretmenlerin Meslektaş, Öğrenci, Veli ve Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Öğretmen-Meslektaş İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Meslektaş Yakınlık	Kadın	574	16,15	3,249	711	1,177	,240
	Erkek	139	15,79	3,176			
Meslektaş-Çatışma	Kadın	574	7,24	3,292	711	-,072	,942
	Erkek	139	7,26	3,138			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi							
Öğrenci-Yakınlık	Kadın	574	36,32	3,88	711	1,266	,207
	Erkek	139	35,81	4,41			
Öğrenci-Çatışma	Kadın	574	6,37	1,99	711	-,849	,397
	Erkek	139	6,57	2,63			
Öğretmen-Veli İlişkisi							
Veli-Yakınlık	Kadın	574	15,87	4,28	711	,164	,870
	Erkek	139	15,82	4,60			
Veli-Çatışma	Kadın	574	11,81	4,28	711	-2,000	,046*
	Erkek	139	12,63	4,60			
Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi							
Yönetim-Yakınlık	Kadın	574	20,17	3,637	711	,488	,626
	Erkek	139	19,95	3,835			
Yönetim-Çatışma	Kadın	574	8,60	2,976	711	-,439	,661
	Erkek	139	8,75	3,307			

Öğretmenlerin öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algılarının çatışma [$t(711)= 0,72$, $p>0,05$] ve yakınlık [$t(711)= 1,177$, $p>0,05$] boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı fark bulunmamasına karşın kadın öğretmenlerin yakınlık puanlarının erkek öğretmenlerin yakınlık puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda çatışma [$t(711)= 0,849$, $p>0,05$] ve yakınlık [$t(711)= 1,266$, $p>0,05$] boyutlarının ve yakınlık [$t(711)= 0,164$, $p>0,05$] boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin veli-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının çatışma [$t(711)= -2,00$, $p<0,05$] boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin çatışma puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının çatışma [$t(711)= 0,439$, $p>0,05$] ve yakınlık [$t(711)= 0,488$, $p>0,05$] boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3.Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Hizmet Yılına Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemlerine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 93, öğretmen kimliği algılarının hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 93

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra ortalaması	sd	Kruskal-Wallis H		Anlamlı fark
					χ^2	p	
Motivasyon	1-5 yıl	28	274,38	4	19,52	,001*	16-20 yıl>1-5 yıl
	6-10 yıl	117	380,79				
	11-15 yıl	153	344,22				
	16-20 yıl	147	390,33				
	21 yıl ve üzeri	268	344,26				
Özyeterlik	1-5 yıl	28	273,16	4	9,32	,053	-
	6-10 yıl	117	374,71				
	11-15 yıl	153	336,55				
	16-20 yıl	147	348,14				
	21 yıl ve üzeri	268	374,56				
İş Doyumu	1-5 yıl	28	414,86	4	12,72	,013*	21 yıl ve üzeri>6-10 yıl
	6-10 yıl	117	312,18				
	11-15 yıl	153	335,32				
	16-20 yıl	147	364,10				
	21 yıl ve üzeri	268	379,01				
Adanmışlık	1-5 yıl	28	348,21	4	2,40	,663	-
	6-10 yıl	117	359,18				
	11-15 yıl	153	339,70				
	16-20 yıl	147	350,99				
	21 yıl ve üzeri	268	370,14				
Öz-İmaj	1-5 yıl	28	301,09	4	4,13	,388	-
	6-10 yıl	117	350,62				
	11-15 yıl	153	345,81				
	16-20 yıl	147	358,14				
	21 yıl ve üzeri	268	371,39				

Tablo 93 incelendiğinde, öğretmen kimliği alt boyutlarından öz-yeterlik [$\chi^2 = 0,053$, $p>0,05$], mesleki adanmışlık [$\chi^2 = 0,663$, $p>0,05$] ve öz-imaj [$\chi^2 = 0,388$, $p>0,05$] puan ortalamalarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Fakat motivasyon [$\chi^2 = 19,52$, $p>0,05$] ve iş doyumu [$\chi^2 = 0,013$, $p<0,05$] puan ortalamaları kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında

olduğunu belirleyebilmek amacıyla post hoc testlerinden Dunn-Bonferonni testi uygulanmıştır. 16-20 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarının 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$). İş doyumu toplam puanlarının hangi gruplar arasında farklılık gösterdiği yine Dunn testi yoluyla incelenmiş, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 94 öğretmenlerin meslektaş-öğretmen ilişkisi alt faktörlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 94

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Meslektaş-çatışma	Gruplararası	53,72	4	13,432	1,265	,282	-
	Gruplariçi	7517,33	708	10,618			
	Toplam	7571,06	712				
Meslektaş-yakınlık	Gruplararası	30,54	4	7,637	,728	,573	-
	Gruplariçi	7424,88	708	10,487			
	Toplam	7455,43	712				

Öğretmenlerin öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt faktörleri olan çatışma [$F_{(4, 708)} = 1,265, p>0,05$] ve yakınlık [$F_{(4, 708)} = 0,728, p>0,05$] boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin puan ortalamaları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 95

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	Kruskal Wallis H		Anlamlı fark
					χ^2	p	
Öğrenci- çatışma	1-5 yıl	28	368,38	4	1,671	,796	-
	6-10 yıl	117	362,28				
	11-15 yıl	153	372,34				
	16-20 yıl	147	347,92				
	20 yıl ve üzeri	268	349,73				
Öğrenci- yakınlık	1-5 yıl	28	304,18	4	4,769	,312	-
	6-10 yıl	117	363,36				
	11-15 yıl	153	337,05				
	16-20 yıl	147	358,54				
	21 yıl ve üzeri	268	370,29				

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarının kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H analizi sonucunda, çatışma [$\chi^2 = 1,671$, $p > 0,05$] ve yakınlık [$\chi^2 = 0,312$, $p > 0,05$] alt faktörleri puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı fark bulunmamasına karşın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisi çatışma puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık puanlarında ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yakınlık puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 96

*Öğretmenlerin Öğretmen-Veli- İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Bağımsız**Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark	
Veli-çatışma	Gruplar arası	41,91	4	10,47	,549	,700	-	-
	Gruplar içi	13504,46	708	19,07				
	Toplam	13546,38	712					
Veli-yakınlık	Gruplar arası	198,90	4	49,72	5,51	,000	16-20 yıl>1-5 yıl	,030
	Gruplar içi	6388,16	708	9,02			21 yıl ve üzeri>1-5 yıl	
	Toplam	6587,07	712					

Öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkisine yönelik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan varyans analizi sonuçlarına göre çatışma boyutunda [$F_{(4, 708)} = 0,549$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yakınlık boyutunda ise kıdem değişkenine göre puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(4, 708)} = 5,51$, $p < 0,01$]. Elde edilen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmış, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yakınlık boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yakınlık boyutunda elde edilen varyansın %3'ü kıdem değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Dolayısıyla kıdemin öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının yakınlık boyutunda düşük bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 97

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Bağımsız Gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Welch Testi		Anlamlı fark	η^2
					F	p		
Yönetim-çatışma	Gruplar arası	94,58	4	23,64	1,759	,012*	6-10 yıl>1-5 yıl	,010
	Gruplar içi	9519,14	708	13,44			11-15 yıl>1-5 yıl	
	Toplam	9613,72	712				16-20 yıl>1-5 yıl	
Yönetim - yakınlık	Gruplar arası	175,41	4	43,85	2,054	,002*	21 yıl ve üzeri>1-5 yıl	,011
	Gruplar içi	15114,71	708	21,34			1-5 yıl>6-10 yıl	
	Toplam	15290,12	712				1-5 yıl>11-15 yıl	
							1-5 yıl>21 yıl ve üzeri	

Öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkilerine yönelik algılarının kıdeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları çatışma [$F_{(4, 708)} = 1,759$, $p < 0,05$] ve yakınlık [$F_{(4, 708)} = 2,054$, $p < 0,05$] boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Grup varyanslarının homojen olmamasından dolayı post hoc testlerinden Games-Howell testi ile anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çatışma boyutundan aldıkları puan ortalamalarının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden, anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakınlık alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde ise, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yakınlık puan ortalamalarının 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.4. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 98, öğretmen kimliği algılarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 98

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Mesleki motivasyon	Bekar	267	34,22	1,92	359,19	95905,00	58955,000	-,286	,775
	Evli	446			355,69	158636,00			
Öz-yeterlik	Bekar	267	30,46	3,27	341,67	91225,50	55447,500	-1,546	,122
	Evli	446			366,18	163315,50			
İş doyumu	Bekar	267	22,27	5,14	349,67	93362,50	57584,500	-,736	,461
	Evli	446			361,39	161178,50			
Mesleki adanmışlık	Bekar	267	31,58	3,03	331,85	88603,50	52825,500	-2,545	,011*
	Evli	446			372,06	165937,50			
Öz-imaj	Bekar	267	32,11	3,14	351,16	93760,50	57982,500	-,600	,549
	Evli	446			360,49	160780,50			

Öğretmenlerin öğretmen kimliği algısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre motivasyon ($U=58955,000$, $p>,05$) öz-yeterlik ($U=55447,500$, $p>,05$), iş doyumu ($U=57584,500$, $p>,05$) ve öz-imaj ($U=57982,500$, $p>,05$) boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık boyutundan aldığı puanların ise medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri bekar öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($U=52825,500$, $p\leq,05$).

Tablo 99 öğretmenlerin meslektaş-öğretmen ilişkisi algısı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 99

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Meslektaş-çatışma	Bekar	267	7,24	3,26	360,42	96232,50	58627,500	-,349	,727
	Evli	446			354,95	158308,50			
Meslektaş-yakınlık	Bekar	267	16,08	3,23	356,66	95228,00	59450,000	-,035	,972
	Evli	446			357,20	159313,00			

Öğretmenlerin öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, çatışma ($U=58627,500$, $p>,05$) ve yakınlık ($U=59450,000$, $p>,05$) puanları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 100’de sunulmuştur.

Tablo 100

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Öğrenci-çatışma	Bekar	267	6,41	2,13	366,44	97839,00	57021,000	-,959	,338
	Evli	446			351,35	156702,00			
Öğrenci-yakınlık	Bekar	267	36,22	3,99	352,91	94226,50	58448,500	-,422	,673
	Evli	446			359,45	160314,50			

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, çatışma ($U=57021,000$, $p>,05$) ve yakınlık ($U=58448,500$, $p>,05$) puanları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 101 öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanların medeni duruma göre t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 101

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

Veli-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Veli-Çatışma	Bekar	267	12,0824	4,18832	711	,538	,591
	Evli	446	11,9036	4,46581			
Veli-Yakınlık	Bekar	267	15,9326	2,81429	711	,470	,638
	Evli	446	15,8251	3,17234			

Öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları, bekar ve evli öğretmenlerin çatışma [$t(711)= 0.538, p>0.05$] ve yakınlık [$t(711)= 0.470, p>0.05$] puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanların medeni duruma göre t-testi sonuçları Tablo 102’de sunulmuştur.

Tablo 102

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Yönetim- çatışma	Bekar	267	8,63	3,67	338,20	90299,50	54521,500	-1,898	,058
	Evli	446			368,25	164241,50			
Yönetim- yakınlık	Bekar	267	20,12	4,63	373,49	99721,00	55139,000	-1,678	,093
	Evli	446			347,13	154820,00			

Öğretmenlerin öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutları olan çatışma ($U=54521,500, p>0.05$) ve yakınlık ($U=55139,000, p>0.05$) puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 103, öğretmen kimliği algılarının çok sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 103

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine İlişkin Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	s	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Motivasyon	Çocuğu yok	203	34,22	1,92	339,63	65548,00	46827,000	-1,785	,074
	Çocuğu var	510			363,45	188993,00			
Özyeterlik	Çocuğu yok	203	30,46	3,27	312,13	60242,00	41521,000	-3,562	,001*
	Çocuğu var	510			373,65	194299,00			
İş Doyumu	Çocuğu yok	203	22,27	5,14	349,46	67445,50	48724,500	-,597	,551
	Çocuğu var	510			359,80	187095,50			
Mesleki Adanmışlık	Çocuğu yok	203	31,58	3,03	322,27	62199,00	43478,000	-2,767	,006*
	Çocuğu var	510			369,89	192342,00			
Öz-İmaj	Çocuğu yok	203	32,11	3,14	334,63	64584,00	45863,000	-1,810	,070
	Çocuğu var	510			365,30	189957,00			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliğine ilişkin algı ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarının çocuk sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre motivasyon, iş doyumu ve öz imaj puanlarında çocuğu olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat öz yeterlik ve mesleki adanmışlık puanları çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, çocuğu olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($U=41521,000$, $p<,001$). Mesleki adanmışlık boyutunda ise çocuğu olan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=43478,000$, $p<0,05$).

Tablo 104

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmen-Meslektaş İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Meslektaş-Çatışma	Çocuk yok	203	7,1295	3,118	711	-,609	,543
	Çocuk var	510	7,2923	3,313			
Meslektaş-Yakınlık	Çocuk yok	203	15,9275	3,134	711	-,825	,410
	Çocuk var	510	16,1481	3,273			

Öğretmenlerin öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonuçları, çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasında çatışma [$t(711) = 0.609$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = 0.825$, $p > 0.05$] puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinden aldıkları puanların çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 105’te gösterilmiştir.

Tablo 105

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Öğrenci-çatışma	Çocuk yok	203	6,41	2,13	357,74	68517,50	49796,50	-,159	,874
	Çocuk var	510			355,01	186023,50			
Öğrenci-yakınlık	Çocuk yok	203	36,22	3,99	349,99	67549,00	48828,00	-,569	,569
	Çocuk var	510			359,60	186992,00			

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin çatışma ($U=49796,50$, $p > 0,05$) ve yakınlık ($U=48828,00$, $p > 0,05$) puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 106

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmen-Veli İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	T	p
Veli-Çatışma	Çocuk yok	193	12,04	4,11	711	,264	,792
	Çocuk var	520	11,94	4,45			
Veli-Yakınlık	Çocuk yok	193	15,86	2,87	711	-,028	,978
	Çocuk var	520	15,86	3,10			

Öğretmenlerin veli-öğretmen ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olma durumlarına göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları,

çatışma [$t(711)= 0,264$, $p>0,05$] ve yakınlık [$t(711)= 0,028$, $p>0,05$] düzeylerinin çocuk sahibi olma ve olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının çocuk sahibi olma-olmama değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 107’de sunulmuştur.

Tablo 107

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Yönetim-Çatışma	Çocuk yok	193	8,66	3,43	711	,136	,892
	Çocuk var	520	8,62	3,76			
Yönetim-Yakınlık	Çocuk yok	193	20,07	4,46	711	-,180	,857
	Çocuk var	520	20,14	4,70			

Öğretmenlerin öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt faktörleri olan çatışma [$t(711)= 0.136$, $p>0.05$] ve yakınlık [$t(711)= 0.180$, $p>0.05$] boyutlarından aldıkları puanların çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.6. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 108, öğretmen kimliği algılarının mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 108

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen Kimliği Algısı	n	$\bar{x}$	ss	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	P	
Motivasyon	Eğitim fakültesi	503	34,19	2,00	351,54	176822,50	50066,500	-1,427	,154
	Diğer	210	34,30	1,71	370,09	77718,50			
Özyeterlik	Eğitim fakültesi	503	30,62	3,30	367,89	185050,50	47335,500	-2,197	,028*
	Diğer	210	30,08	3,16	330,91	69490,50			
İş Doyumu	Eğitim fakültesi	503	22,34	5,19	360,26	181208,50	51177,500	-,654	,513
	Diğer	210	22,09	5,02	349,20	73332,50			
Adanmışlık	Eğitim fakültesi	503	31,56	3,01	354,80	178464,50	51708,500	-,445	,656
	Diğer	210	31,63	3,08	362,27	76076,50			
Öz-İmaj	Eğitim fakültesi	503	32,05	3,22	355,26	178698,00	51942,000	-,357	,721
	Diğer	210	32,27	2,94	361,16	75843,00			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliğine yönelik algı ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, motivasyon, iş doyumu, adanmışlık ve öz-ımar boyutlarında mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Fakat öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($U=47335,500$, $p < .05$).

Tablo 109

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Meslektaş-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Meslektaş-Çatışma	Eğitim fakültesi	503	7,22	3,29	711	-,248	,804
	Diğer	210	7,29	3,18			
Meslektaş Yakınlık	Eğitim fakültesi	503	16,17	3,18	711	1,081	,280
	Diğer	210	15,88	3,36			

Öğretmenlerin öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre, çatışma [$t(711) = 0.248$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = 1.081$, $p > 0.05$] eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden

mezun olan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 110

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi		n	$\bar{x}$	ss	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Öğrenci-çatışma	Eğitim fakültesi	503	6,41	2,13	354,59	178361,00	51605,000	-,489	,625
	Diğer	210			362,76	76180,00			
Öğrenci-yakınlık	Eğitim fakültesi	503	36,22	3,99	361,17	181666,00	50720,000	-,859	,390
	Diğer	210			347,02	72875,00			

Öğretmenlerin Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt faktörleri çatışma ($U=51605,000$, $p>0.05$) ve yakınlık ($U=50720,000$, $p>0.05$) boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 111

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Veli-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Veli -Çatışma	Eğitim fakültesi	503	7,22	3,29	711	-,248	,804
	Diğer	210	7,29	3,18			
Veli-Yakınlık	Eğitim fakültesi	503	16,17	3,18	711	1,081	,280
	Diğer	210	15,88	3,36			

Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin çatışma [$t(711)= -,248$, $p>0.05$] ve yakınlık [$t(711)= 1,081$, $p>0.05$] alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 112

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okul Yönetimi -Çatışma	Eğitim fakültesi	503	8,57	3,70	711	-,630	,529
	Diğer	210	8,76	3,61			
Okul Yönetimi-Yakınlık	Eğitim fakültesi	503	20,13	4,72	711	,037	,970
	Diğer	210	20,11	4,41			

Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algı ölçeğinin alt faktörleri çatışma [$t(711) = -,630$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = ,037$, $p > 0.05$] boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

4.2.7. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Görev Yapılan Kademeye Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 113, öğretmen kimliği algılarının görev yapılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 113

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra ortalaması	sd	Kruskall Wallis-H		Anlamli fark Dunn Testi-Bonferonni Düzeltilmesi
					χ^2	p	
Motivasyon	Okul Öncesi	79	299,19	3	17,195	,001*	İlkokul>Okul Öncesi
	İlkokul	263	381,46				
	Ortaokul	172	351,71				
	Lise	199	352,19				
Özyeterlik	Okul Öncesi	79	384,44	3	23,317	,001*	İlkokul>Lise İlkokul>Ortaokul
	İlkokul	263	398,42				
	Ortaokul	172	327,03				
	Lise	199	317,28				
İş Doyumu	Okul Öncesi	79	445,95	3	43,259	,001*	İlkokul>Lise Okul Öncesi>Lise İlkokul>Ortaokul Okul Öncesi>Ortaokul
	İlkokul	263	395,93				
	Ortaokul	172	312,28				
	Lise	199	308,89				
Adanmışlık	Okul Öncesi	79	371,69	3	4,510	,211	-
	İlkokul	263	373,73				
	Ortaokul	172	335,40				
	Lise	199	347,73				
Öz-imaj	Okul Öncesi	79	383,46	3	12,300	,006*	İlkokul>Ortaokul
	İlkokul	263	380,28				
	Ortaokul	172	315,74				
	Lise	199	351,39				

Öğretmen kimliği algısı ölçeğinin alt faktörlerinden aldıkları puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, adanmışlık boyutunda kademeye göre anlamlı farklılıklar görülmezken motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu ve öz-imaj boyutlarında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla post hoc testlerden Dunn-Bonferonni testi yapılmıştır. Bonferonni düzeltmesi sonucunda, motivasyon boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Öz-yeterlik puan ortalamalarına göre ise, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş doyumu boyutunda ise ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu puanlarının da ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, öz-imaj boyutunda,

ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz-imaj düzeyleri ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz-imaj düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 114

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişisine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı fark
Meslektaş- çatışma	Okul Öncesi	79	7,01	3,26	1,023	,382	-
	İlkokul	263	7,44	3,54			
	Ortaokul	172	6,94	3,11			
	Lise	199	7,34	2,97			
Meslektaş- yakınlık	Okul Öncesi	79	16,20	3,60	1,153	,327	-
	İlkokul	263	15,93	3,21			
	Ortaokul	172	16,45	3,11			
	Lise	199	15,92	3,21			

Öğretmen-Meslektaş ilişkisi alt faktörleri olan çatışma ($F= 1,023$, $p>.05$) ve yakınlık ($F= 1,153$, $p>.05$) boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 115

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişisine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	Kruskall Wallis H		Anlamlı fark
					χ^2	p	
Öğrenci- Çatışma	Okul Öncesi	79	346,60	3	1,735	,629	-
	İlkokul	263	355,46				
	Ortaokul	172	373,82				
	Lise	199	348,62				
Öğrenci- Yakınlık	Okul Öncesi	79	397,57	3	55,736	,001*	Okul öncesi>Lise
	İlkokul	263	419,25				İlkokul>Lise
	Ortaokul	172	317,36				Okul Öncesi>Ortaokul
	Lise	199	292,89				İlkokul>Ortaokul

Öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretmen ilişkisi çatışma boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken yakınlık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post hoc testlerden Dunn-Bonferonni testi uygulanmıştır. Bonferonni düzeltmesi ile okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık düzeyleri lisede ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yakınlık düzeylerinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık düzeylerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 116

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	Kruskall Wallis H		Anlamli fark Dunn Testi-Bonferonni Düzeltilmesi
					χ^2	p	
Veli-Çatışma	Okul Öncesi	79	320,77	3	11,878	,008	-
	İlkokul	263	332,36				
	Ortaokul	172	384,67				
	Lise	199	380,03				
Veli-Yakınlık	Okul Öncesi	79	428,02	3	70,422	,001	İlkokul>Lise
	İlkokul	263	418,28				Okul öncesi>Lise
	Ortaokul	172	328,30				İlkokul>Ortaokul
	Lise	199	272,63				Okul Öncesi>Ortaokul

Öğretmen-veli ilişkisinin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının kademe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre çatışma ve yakınlık boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerden Dunn-Bonferonni testi uygulanmıştır. Bonferonni düzeltmesi sonucunda, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık puanlarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık puanları da ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Çatışma boyutunda ise Dunn testi sonucunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 117

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Görev Yapılan Kademeye Göre Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamli fark
Yönetim-çatışma	Okul Öncesi	79	7,87	3,45	2,57	,053	-
	İlkokul	263	8,51	3,67			
	Ortaokul	172	8,55	3,63			
	Lise	199	9,15	3,75			
Yönetim-yakınlık	Okul Öncesi	79	20,24	5,69	2,48	,060	-
	İlkokul	263	20,69	4,30			
	Ortaokul	172	19,84	4,79			
	Lise	199	19,58	4,39			

Öğretmen-Okul Yönetimi ilişkisi ölçeğinin alt boyutları çatışma ($F= 2,57, p>.05$) ve yakınlık ($F= 2,48, p>.05$) puan ortalamalarının kademe değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, kademeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4.2.8. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemlerine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 122, öğretmen kimliği algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 118

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliğine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen Kimliği	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Motivasyon	Lisansüstü	108	34,22	336,64	36357,00	30471,00	-1,451	,147
	Lisans	605		360,63	218184,00			
Öz-yeterlik	Lisansüstü	108	30,46	359,81	38860,00	32366,00	-,155	,877
	Lisans	605		356,50	215681,00			
İş doyumu	Lisansüstü	108	22,27	376,69	40682,50	30543,50	-1,081	,280
	Lisans	605		353,49	215681,00			
Adanmışlık	Lisansüstü	108	31,58	353,64	38193,50	32307,50	-,185	-,853
	Lisans	605		357,60	216347,50			
Öz-imaj	Lisansüstü	108	32,11	360,45	38928,50	32297,50	-,194	-,846
	Lisans	605		356,38	215612,50			

Tablo 118’de görüldüğü üzere, öğretmen kimliği algısı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 119

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Meslektaş-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Meslektaş-Çatışma	Lisansüstü	108	7,15	3,310	711	-0,314	0,753
	Lisans	605	7,26	3,254			
Meslektaş Yakınlık	Lisansüstü	108	16,42	3,097	711	1,177	0,239
	Lisans	605	16,02	3,258			

Meslektaş-öğretmen ilişkisi ölçeği alt boyutları çatışma [$t(711) = -0,314$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = 1,177$, $p > 0.05$] puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 120

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	n	$\bar{x}$	ss	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p	
Öğrenci-çatışma	Lisansüstü	108	6,41	2,13	377,05	40721,00	51605,000	-1,112	,266
	Lisans	605			353,42	213820,00			
Öğrenci-yakınlık	Lisansüstü	108	36,22	3,99	357,04	38560,50	50720,000	-,002	,998
	Lisans	605			356,99	215980,50			

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeği alt boyutları olan çatışma ($U=51605,000$, $p > 0.05$) ve yakınlık ($U=50720,000$, $p > 0.05$) puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 121

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Veli-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Veli-çatışma	Lisansüstü	108	12,32	3,994	711	0,914	.361
	Lisans	605	11,90	4,424			
Veli-Yakınlık	Lisansüstü	108	15,84	3,063	711	-0,084	.933
	Lisans	605	15,86	3,040			

Öğretmen-Veli ilişkisi ölçeği alt boyutları çatışma [$t(711) = 0,914$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = -0,084$, $p > 0.05$] puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 122

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisi	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
Yönetim-Çatışma	Lisansüstü	108	8,33	3,726	711	-0,918	.359
	Lisans	605	8,68	3,665			
Yönetim-Yakınlık	Lisansüstü	108	20,02	4,937	711	-0,246	.805
	Lisans	605	20,14	4,581			

Öğretmen-Okul yönetimi ilişkisi alt boyutları çatışma [$t(711) = -0,918$, $p > 0.05$] ve yakınlık [$t(711) = -0,246$, $p > 0.05$] puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algıları Branşa Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen kimliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular her bir ölçek için ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 123, öğretmen kimliği algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 123

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı fark	
Motivasyon	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	293,10	12	29,47	,003	2>1
	Sınıf Eğitimi (2)	211	375,38				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	299,07				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	364,58				
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	26	306,54				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	359,15				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	355,96				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	423,50				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	379,78				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	362,50				
	Özel Eğitim (11)	21	375,02				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	331,79				
	Meslek Dersleri (13)	20	325,45				
Özyeterlik	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	374,23	12	33,43	<,001	1>10
	Sınıf Eğitimi (2)	211	388,59				2>10
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	396,31				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	321,46				
	Beden Eğitimi (5)	26	387,67				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	349,13				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	321,57				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	322,10				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	378,68				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	235,06				
	Özel Eğitim (11)	21	370,79				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (11)	46	324,34				
	Meslek Dersleri (13)	20	251,43				

Tablo 127

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları (devamı)

	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
İş Doyumu	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	438,66	12	47,359	<,001	1>6
	Sınıf Eğitimi (2)	211	386,80				2>10
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	373,83				2>7
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	336,24				1>10
	Beden Eğitimi (5)	26	367,87				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	314,01				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	265,21				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	380,52				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	318,43				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	254,19				
	Özel Eğitim (11)	21	397,29				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	317,76				
	Meslek Dersleri (13)	20	302,18				
Adanmışlık	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	363,57	12	14,385	,277	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	365,63				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	359,78				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	353,66				
	Beden Eğitimi (5)	26	343,17				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	374,43				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	341,92				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	380,33				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	371,88				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	291,48				
	Özel Eğitim (11)	21	363,14				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	337,83				
	Meslek Dersleri (13)	20	231,40				
Öz-İmaj	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	380,74	12	16,856	,155	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	374,92				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	397,19				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	331,35				
	Beden Eğitimi (5)	26	325,63				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	342,37				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	324,23				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	399,60				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	325,09				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	297,67				
	Özel Eğitim (11)	21	365,76				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	357,68				
	Meslek Dersleri (13)	20	266,45				

Öğretmen kimliği algısı ölçeğinin alt boyutlarının branşa göre karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda adanmışlık ve öz-imaj boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmazken motivasyon, öz-yeterlik ve iş doyumu puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post hoc olarak Dunn testi yapılmıştır. Bonferonni düzeltmesi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik boyutunda ise, okul öncesi/çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. İş doyumu boyutunda, okul öncesi/çocuk gelişimi ve sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler/Felsefe öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Son olarak, okul öncesi/çocuk gelişimi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri yabancı dil öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 124

Öğretmenlerin Öğretmen-Meslektaş İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Meslektaş-Çatışma	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	333,41	12	9,688	,643	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	363,27				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	338,98				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	360,47				
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	26	417,19				
	Yabancı Dil	75	322,24				
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)		339,98				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	330,00				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	363,11				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	380,14				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	353,07				
	Özel Eğitim (11)	21	326,39				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	409,30				
	Meslek Dersleri (13)	20	333,41				
Meslektaş-Yakınlık	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	367,26	12	6,825	,869	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	339,74				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	392,89				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	354,96				
	Beden Eğitimi (5)	26	361,00				
	Yabancı Dil	75	383,15				
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)						
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	375,83				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	345,02				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	333,77				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	322,10				
	Özel Eğitim (11)	21	372,50				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	349,36				
	Meslek Dersleri (13)	20	321,00				

Meslektaş-öğretmen ilişkisi ölçeği alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 125

Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı fark
Öğrenci-Çatışma	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	352,06	12	20,571	,057	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	365,33				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	228,39				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	350,22				
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	26	402,88				
	Yabancı Dil	75	379,56				
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)						
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	331,03				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	326,50				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	325,60				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	347,48				
	Özel Eğitim (11)	21	307,69				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	356,74				
Öğrenci-Yakınlık	Meslek Dersleri (13)	20	440,30	12	63,608	<,001*	1>13 2>13 2>10 2>12 2>9 2>7
	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	389,48				
	Sınıf Eğitimi (2)	211	420,16				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	353,02				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	320,69				
	Beden Eğitimi (5)	26	318,33				
	Yabancı Dil	75	349,90				
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)						
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	307,25				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	351,17				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	285,33				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	261,81				
	Özel Eğitim (11)	21	400,52				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	284,17				
	Meslek Dersleri (13)	20	202,33				

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının branş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, çatışma boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı fakat yakınlık boyutunda anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$x^2(sd=12, n=713)= 63,608, p<,05]$. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerden Dunn testi uygulanmıştır. Bonferonni düzeltmesi sonucunda, okul öncesi/çocuk gelişimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinin meslek dersleri öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinden yüksek olduğu, Sınıf öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe, Müzik/Görsel Sanatlar, Tarih/Coğrafya/Sosyal

Bil./Felsefe ve İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 126

Öğretmenlerin Öğretmen-Veli İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Veli-Çatışma	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	333,64	12	18,495	,101	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	318,20				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	384,78				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	362,07				
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	26	418,27				
	Yabancı Dil	75	390,00				
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)						
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	370,83				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	294,45				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	382,83				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	357,55				
	Özel Eğitim (11)	21	344,02				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	389,32				
	Meslek Dersleri (13)	20	401,93				
Veli-Yakınlık	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	424,41	12	76,363	<,001*	1>5
	Sınıf Eğitimi (2)	211	424,73				2>5
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	269,28				1>3
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	313,30				2>3
	Beden Eğitimi (5)	26	256,48				1>9
	Yabancı Dil	75	320,67				2>9
	(İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)						1>7
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	276,33				2>7
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	332,52				2>10
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	272,09				2>4
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	282,98				2>6
	Özel Eğitim (11)	21	438,24				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	319,49				
	Meslek Dersleri (13)	20	287,18				

Öğretmen-Veli ilişkisine yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların branş değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, çatışma boyutunda anlamlı bir farkın olmadığı fakat yakınlık boyutunda anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır [χ^2 (sd=12, n=713)= 76,363, p<,05]. Dunn testi yapılarak farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bonferonni düzeltmesi sonucunda, Okul öncesi/çocuk gelişimi öğretmenlerinin yakınlık puanlarının beden eğitimi

ve spor öğretmenlerinin, Bilgisayar ve Öğr. Tek./Tek.Tasarım, Müzik/Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Ed./Türkçe ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe öğretmenlerinin yakınlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin yakınlık puanlarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, Bilgisayar ve Öğr. Tek./Tek.Tasarım, Müzik/Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Ed./Türkçe ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe, Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji ve Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) öğretmenlerinin yakınlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 127

Öğretmenlerin Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlam lı fark
Yönetim-Çatışma	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	323,42	12	11,302	,503	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	344,62				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	321,81				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	391,74				
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	26	411,44				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	344,25				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	390,54				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	340,02				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	350,15				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	366,30				
	Özel Eğitim (11)	21	299,38				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	381,25				
	Meslek Dersleri (13)	20	377,23				
Yönetim-Yakınlık	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	80	361,46	12	23,983	,020*	-
	Sınıf Eğitimi (2)	211	375,82				
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	27	382,41				
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	49	312,09				
	Beden Eğitimi (5)	26	330,23				
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	75	345,62				
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	46	279,40				
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	21	388,48				
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	41	378,34				
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	43	336,36				
	Özel Eğitim (11)	21	457,21				
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	46	336,15				
	Meslek Dersleri (13)	20	259,10				

Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi alt boyutlarından alınan puanların branşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, çatışma boyutunda

anlamli fark bulunmazken yakınlık boyutunda anlamli fark olduğu belirlenmiştir $\chi^2(sd=12, n=713)= 23,983, p<,05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Dunn testi ve Bonferonni düzeltmesi sonucunda yakınlık boyutunda gruplar arası anlamli fark görülmemiştir.

4.2.10. Öğretmenlerin Öğrencileri, Meslektaşları, Öğrenci Velileri ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algıları ile Öğretmen Kimliği Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamli bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenen alt problemine ilişkin bulgular Tablo 128’de sunulmuştur.

Tablo 128

Öğretmen Kimliği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Meslektaş-Öğretmen İlişkisi, Veli-Öğretmen İlişkisi ve Okul Yönetimi-Öğretmen İlişkisi Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Alt Ölçekler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Motivasyon	r	1												
2. Özyeterlik	r	0,305*												
3. İş Doyumu	r	0,156*	0,378*											
4. Adanmışlık	r	0,314*	0,630*	0,350*										
5. Öz-İmaj	r	0,284*	0,588*	0,272*	0,616*									
6. Meslektaş-Çatışma	r	-0,087*	-0,112*	-0,098*	-0,152*	-0,119*								
7. Meslektaş-Yakınlık	r	0,171*	0,260*	0,292*	0,284*	0,266*	-0,542*							
8. Öğrenci-Yakınlık	r	0,253*	0,509*	0,279*	0,514*	0,608*	-0,158*	0,300*						
9. Öğrenci-Çatışma	r	-0,140*	-0,339*	-0,129*	-0,286*	-0,331*	0,178*	-0,147*	-0,342*					
10. Veli-Yakınlık	r	0,179*	0,338*	0,347*	0,412*	0,317*	-0,080*	0,231*	0,416*	-0,198*				
11. Veli-Çatışma	r	-0,093*	-0,159*	-0,200*	-0,252*	-0,160*	0,207*	-0,174*	-0,218*	0,296*	-0,390*			
12. Okul Yönetimi-Yakınlık	r	0,211*	0,230*	0,322*	0,277*	0,251*	-0,268*	0,340*	0,342*	-0,185*	0,288*	-0,184*		
13. Okul Yönetimi-Çatışma	r	-0,157*	-0,143*	-0,221*	-0,165*	-0,154*	0,334*	-0,339*	-0,232*	0,174*	-0,188*	0,264*	-0,727*	1

r: Spearman's rho Korelasyon Katsayısı

*p<0,001

Öğretmen kimliği algısı ölçeğinin alt boyutları olan motivasyon ile özyeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır ($r=0,305$; $p<0,001$). İş doyumu puanlarının motivasyon ($r=0,156$; $p<0,001$) ve özyeterlik ($r=0,378$; $p<0,001$) puanları arasında zayıf düzeyde ilişki bulunmaktadır. Adanmışlık puanlarının motivasyon puanları arasında ($r=0,314$; $p<0,001$) zayıf düzeyde, özyeterlik puanları arasında ($r=0,630$; $p<0,001$) orta düzeyde ve iş doyumu puanları ($r=0,350$; $p<0,001$) arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öz-imağ ve motivasyon puanları arasında ($r=0,284$; $p<0,001$) zayıf düzeyde, öz-imağ ve özyeterlik puanları arasında ($r=0,588$; $p<0,001$) orta düzeyde, öz-imağ ve iş doyumu arasında ($r=0,272$; $p<0,001$) zayıf, öz-imağ ve adanmışlık ($r=0,616$; $p<0,001$) arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

Meslektaş-öğretmen ilişkisine yönelik algı ölçeğinin çatışma boyutu puanları ile motivasyon arasında ($r=-0,087$, $p<0,001$), özyeterlik arasında ($r=-0,112$, $p<0,001$), iş doyumu arasında ($r=-0,098$, $p<0,001$), adanmışlık arasında ($r=-0,152$, $p<0,001$) ve öz-imağ arasında ($r=-0,119$, $p<0,001$) negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yakınlık puanları ile motivasyon ($r=0,171$, $p<0,001$) arasında, özyeterlik ($r=0,260$, $p<0,001$) ile arasında, iş doyumu ($r=0,292$, $p<0,001$) ile arasında, adanmışlık ($r=0,284$, $p<0,001$) ile arasında ve öz imaj ($r=0,266$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik algı ölçeğinin çatışma boyutu puanları ile motivasyon ($r=-0,140$, $p<0,001$) , özyeterlik ($r=-0,339$, $p<0,001$) , iş doyumu ($r=-0,129$, $p<0,001$) , adanmışlık ($r=-0,286$, $p<0,001$) ve öz-imağ ($r=-0,331$, $p<0,001$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yakınlık puanları ile motivasyon ($r=0,253$, $p<0,001$) arasında pozitif yönlü zayıf, özyeterlik ($r=0,509$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü orta, iş doyumu ($r=0,279$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü zayıf, adanmışlık ($r=0,514$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü orta ve öz-imağ ($r=0,608$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.

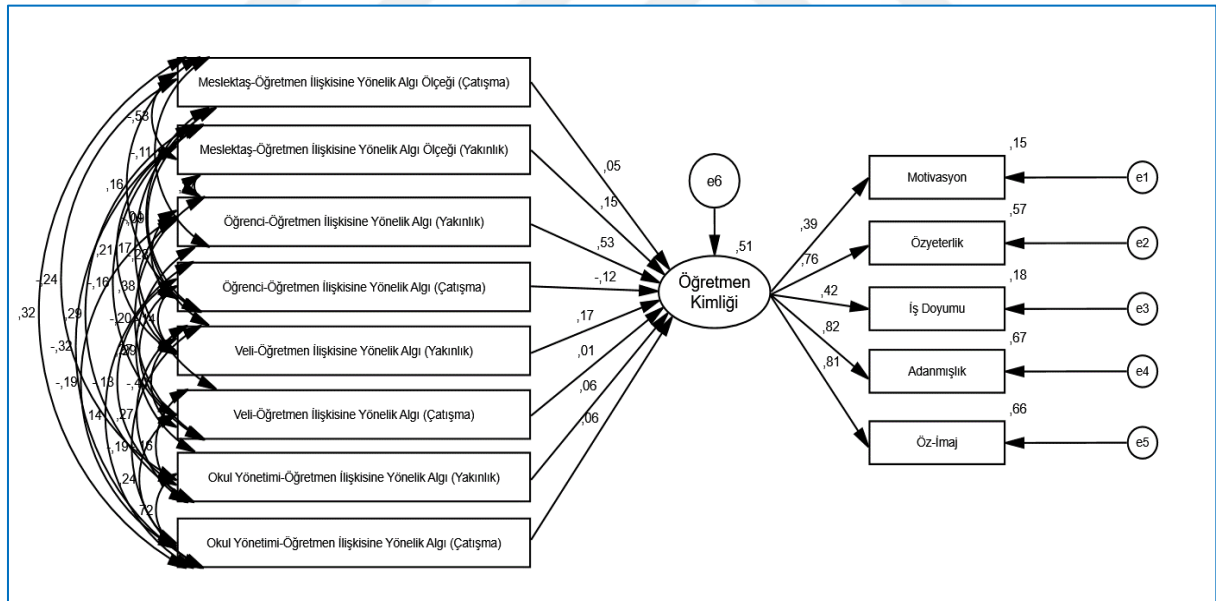
Veli-öğretmen ilişkisine yönelik algı ölçeğinin çatışma boyutu puanlarının motivasyon ($r=-0,093$, $p<0,001$), özyeterlik ($r=-0,159$, $p<0,001$), iş doyumu ($r=-0,200$, $p<0,001$), adanmışlık ($r=-0,252$, $p<0,001$) ve öz-imağ ($r=-0,160$, $p<0,001$) puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yakınlık puanları ile motivasyon ($r=0,179$, $p<0,001$) arasında pozitif yönlü çok zayıf, özyeterlik ($r=0,338$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü zayıf, iş doyumu ($r=0,347$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü zayıf, adanmışlık ($r=0,412$, $p<0,001$) ile

arasında pozitif yönlü orta ve öz-imaj ($r=0,317$, $p<0,001$) ile arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algı ölçeğinin çatışma boyutu puanlarının motivasyon ($r=-0,157$, $p<0,001$), özyeterlik ($r=-0,143$, $p<0,001$), iş doyumu ($r=-0,221$, $p<0,001$), adanmışlık ($r=-0,165$, $p<0,001$) ve öz-imaj ($r=-0,154$, $p<0,001$) puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yakınlık puanlarının motivasyon ($r=0,211$, $p<0,001$), özyeterlik ($r=0,230$, $p<0,001$), iş doyumu ($r=0,322$, $p<0,001$) adanmışlık ($r=0,277$, $p<0,001$) ve öz-imaj ($r=0,251$, $p<0,001$) puanları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

4.2.11. Öğretmenlerin Öğrencileri, Meslektaşları, Öğrenci Velileri ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Kimliğini Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Araştırmanın son alt problemini yanıtlamak amacıyla yol analizi yapılmıştır. Şekil 50 oluşturulan modele ilişkin yol katsayılarını göstermektedir.



Şekil 27. Öğretmen kimliği ve etkileyen faktörlere ilişkin yol analizi

Tablo 129

Test Edilen Modele İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	TLI	SRMR
168.864	37	4,56	0,070	0,919	0,967	0,890	0,041

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, meslektaş-öğretmen ilişkisi, veli-öğretmen ilişkisi ve okul yönetimi-öğretmen ilişkisine yönelik algıların öğretmen kimliğini ne düzeyde etkilediğini belirlemek üzere yapılan yol analizi sonucunda, model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 130

Öğretmen Kimliğini Yordayan Değişkenlere Yönelik Yol Analizi Sonuçları

		β_0 (%95 CI)	β_1 (%95 CI)	S.Hata	p	R ²
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Meslektaş İlişkisi (Çatışma)	0,023 (-0,015 - 0,061)	0,046 (-0,029 - 0,123)	0,039	0,247
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Meslektaş İlişkisi (Yakınlık)	0,077 (0,038 - 0,117)	0,155 (0,077 - 0,231)	0,039	<0,001
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi (Yakınlık)	0,42 (0,334 - 0,511)	0,53 (0,447 - 0,612)	0,042	<0,001
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi (Çatışma)	-0,066 (-0,109 - 0,028)	-0,115 (-0,183 - -0,052)	0,034	0,001
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Veli İlişkisi (Yakınlık)	0,088 (0,045 - 0,132)	0,166 (0,084 - 0,245)	0,041	<0,001
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Veli İlişkisi (Çatışma)	0,003 (-0,031 - 0,037)	0,006 (-0,067 - 0,078)	0,037	0,865
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi (Yakınlık)	0,028 (-0,016 - 0,07)	0,064 (-0,036 - 0,159)	0,050	0,224
Öğretmen Kimliği	<---	Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi (Çatışma)	0,025 (-0,017 - 0,066)	0,056 (-0,04 - 0,147)	0,048	0,261
Motivasyon	<---	Öğretmen Kimliği	0,281 (0,207 - 0,357)	0,388 (0,255 - 0,523)	0,072	<0,001
Özyeterlik	<---	Öğretmen Kimliği	0,909 (0,802 - 1,037)	0,758 (0,716 - 0,796)	0,020	<0,001
İş Doyumu	<---	Öğretmen Kimliği	0,763 (0,615 - 0,931)	0,42 (0,355 - 0,48)	0,032	<0,001
Adanmışlık	<---	Öğretmen Kimliği	0,953 (0,873 - 1,042)	0,822 (0,777 - 0,861)	0,022	<0,001
Öz-İmaj	<---	Öğretmen Kimliği	1 (1 - 1)	0,814 (0,771 - 0,852)	0,021	...

β_0 : Standart olmayan yol katsayıları; β_1 : Standart yol katsayıları

Tablo 130 incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaş-yakınlık ($\beta=0,077$, $p<,05$), öğrenci-yakınlık ($\beta=0,42$, $p<,05$), öğrenci-çatışma ($\beta=-0,066$, $p<,05$), veli-yakınlık ($\beta=0,088$, $p<,05$) algılarının öğretmen kimliğine olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Meslektaş-çatışma, veli-çatışma, okul yönetimi-çatışma ve yakınlık algılarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir

etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut modelin öğretmen kimliği algısına ilişkin varyansın %50'sini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir ($R^2= 0,507$).

4.3. Karma Yönteme İlişkin Bulgular

Karma yöntem çalışmalarında nitel ve nicel araştırmanın birleştirilmesi/bütünleştirilmesi karma yöntem araştırma kalitesi açısından önemlidir. Ayrıca, karma yöntem çalışması yürüten araştırmacıların, nitel ve nitel yöntemin bütünleştirilmesine dair izlediği yaklaşım ve teknikleri sunması da bulgulardan daha üst çıkarımların yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada, ortak gösterimlerden (joint display) yararlanılarak bütünleştirme matrisi yapılmıştır.

Nitel ve nicel bulguların ortak gösterimini sağlayan matrikste, çalışmanın karma yöntem açısından zamanlamada “sıralı” olmasından dolayı önce nitel verilerin analizinden elde edilen tema ve kategoriler, sonra nicel verilerin analizinden elde edilen veriler, son olarak da meta-çıkarımlar sunulmuştur. Meta-çıkarım kısımlarında doğrulama (confirmation), uyumsuzluk (discordance) ve genişleme (expansion) olmak üzere nitel ve nicel verilerin birbiri ile ilişkisi yer almıştır. *Doğrulama*, iki tür verinin bulgularının birbirini doğruladığı durumlarda meydana gelmektedir ve iki veri kaynağı benzer sonuçlar sunduğunda, sonuçların güvenilirliği artmaktadır. *Genişleme*, iki veri kaynağının bulguları farklılaştığında ve tek bir olgunun farklı yönlerini ele alarak veya ilgi duyulan merkezi bir olgunun tamamlayıcı yönlerini tanımlayarak olgu hakkındaki bulguları genişlettiğinde meydana gelmektedir. Örneğin, niceliksel veriler ilişkilerin gücünü ifade ederken, niteliksel veriler bu ilişkilerin doğasını ifade edebilir. *Uyumsuzluk* ise nitel ve nicel bulguların tutarsız, uyumsuz, çelişkili, çatışan veya birbirine karşıt olduğu durumlarda meydana gelmektedir (Pluye ve ark. 2005; Moffatt ve ark. 2006). Bu çalışmada ulaşılan nitel ve nicel araştırma bulgularının bütünleştirilmesine yönelik bulgular Şekil 51’de sunulmuştur.

Ortak Gösterim Bütünleştirme Matrisi (Joint Display Integration Matrix)						
Bütünleştirme tekniği	Nitel Araştırma Bulguları		Nicel Araştırma Bulguları-Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları			Karma Yöntem Meta-Çıkarım
	Öğretmen Kimliği Boyutları	İlgili Tema ve Kategoriler	Öğretmen Kimliği Boyutları	Geçerlik	Güvenirlik	Doğrulandı (Confirmed) Uyumsuz (Discordant) Genişletildi (Expanded)
Bağlama (connecting) ve inşa etme (building)	Motivasyon	*Mesleği seçme motivasyonu *Mesleki motivasyonu etkileyen faktörler	Motivasyon	Kapsam Geçerliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliği Doğrulamalı faktör analizi	İç güvenirlik ($\alpha = .870$ ve $\omega = .868$)	Doğrulandı
	Özyeterlik	*Öğretmen Yeterlikleri *Yeterlik Algısı	Özyeterlik	Kapsam Geçerliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliği Doğrulamalı faktör analizi	İç güvenirlik ($\alpha = .861$ ve $\omega = .865$)	Doğrulandı
	İş Doyumu	*Algılanan Destek *Öğrenci gelişimi *Mesleki Gelişim ve Kariyer *Çalışma koşulları *Ücret	İş Doyumu	Kapsam Geçerliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliği Doğrulamalı faktör analizi	İç güvenirlik ($\alpha = .793$ ve $\omega = .793$)	Doğrulandı
	Adanmışlık	*Mesleki Gelişime *Adanmışlık *Öğrenciye adanmışlık *Mesleğe adanmışlık *Okula/örgüte adanmışlık	Adanmışlık	Kapsam Geçerliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliği Doğrulamalı faktör analizi	İç güvenirlik ($\alpha = .827$ ve $\omega = .826$)	Doğrulandı
	Öz-ımar	*Kişilik Algısı	Öz-ımar	Kapsam Geçerliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliği Doğrulamalı faktör analizi	İç güvenirlik ($\alpha = .893$ ve $\omega = .892$)	Doğrulandı
Bütünleştirme tekniği	Nitel Araştırma Bulguları		Nicel Araştırma Bulguları- Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları			Karma Yöntem Meta-Çıkarım
	Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	İlgili Tema, Kategori/Kodlar	Ölçek Boyutları	Geçerlik	Güvenirlik	Doğrulandı (Confirmed) Uyumsuz (Discordant) Genişletildi (Expanded)
İnşa etme (building)	Bağlamsal faktörler	*Okul Paydaşlarının Desteği *Öğrenci Profili *Okul kültürü *Çalışılan bölge *Müfettişler	Araştırılmadı	Araştırılmadı	Araştırılmadı	-

	Bireysel Faktörler	*İlham veren kişiler *Mesleki deneyim *Eğitim geçmişi-Lisans Eğitimi *Kişilik/Karakter *Okuma/Araştırma *Ebeveynlik rolü	Araştırılmadı	Araştırılmadı	Araştırılmadı	-
	Öğretmen-öğrenci ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık Çatışma	Kapsam Geçerliliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliliği Doğrulayıcı faktör analizi	İç güvenirlik (Yakınlık: $\alpha = .952$ ve $\omega = .843$; Çatışma: $.957$ ve $\omega = .846$)	Doğrulandı
	Öğretmen-meslektaş ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık Çatışma	Kapsam Geçerliliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliliği Doğrulayıcı faktör analizi	İç güvenirlik (Yakınlık: $\alpha = .952$ ve $\omega = .843$; Çatışma: $.957$ ve $\omega = .846$)	Doğrulandı
	Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık Çatışma	Kapsam Geçerliliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliliği Doğrulayıcı faktör analizi	İç güvenirlik (Yakınlık: $\alpha = .952$ ve $\omega = .843$; Çatışma: $.957$ ve $\omega = .846$)	Doğrulandı
	Öğretmen-veli ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık Çatışma	Kapsam Geçerliliği: Lawshe Kapsam Geçerlik İndeksi Yapı Geçerliliği: Açımlayıcı faktör analizi Paralel analiz Madde geçerliliği Doğrulayıcı faktör analizi	İç güvenirlik (Yakınlık: $\alpha = .952$ ve $\omega = .843$; Çatışma: $.957$ ve $\omega = .846$)	Doğrulandı
	Öğretmen Kimliği Çelişkileri	13 farklı çelişki	Araştırılmadı	Araştırılmadı	Araştırılmadı	-
	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı	*Olumlu imaj *Olumsuz imaj	Araştırılmadı	Araştırılmadı	Araştırılmadı	-
	Bakanlık Politikaları	*Genel değerlendirme *Öğretim Programları *Ders Kitapları *Hizmet içi eğitimler *Merkezi sınavlar *Politika-öğretmen uyumu	Araştırılmadı	Araştırılmadı	Araştırılmadı	-
Bütünleştirme tekniği	Nitel Araştırma Bulguları	İlgili Tema ve Kategoriler	Nicel Araştırma Bulguları-Çıkarımsal İstatistikler	Karma Yöntem Meta-Çıkarım		
	Öğretmen Kimliği Boyutları		Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği Boyutları	Doğrulandı (Confirmed) Uyumsuz (Discordant) Genişletildi (Expanded)		
Birleştirme (merging)	Motivasyon	*Mesleği seçme motivasyonu	Motivasyon	$\bar{x}=4,88$, $sd=711$ $n=713$ “Çok yüksek”	Genişletildi	

		*Mesleki motivasyonu etkileyen faktörler		Cinsiyet: Fark yok Kıdem: 16-20 yıl>1-5 yıl Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Okul Öncesi Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: 2>1	
	Özyeterlik	*Öğretmen Yeterlikleri *Yeterlik Algısı	Özyeterlik	$\bar{x}=4,34$, $sd=711$, $n=713$ “Çok yüksek” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Çocuk sahibi olma>Çocuk sahibi olmama Fakülte: Eğitim Fakültesi>Diğer Kademe: İlkokul>Lise ve İlkokul>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: 1>10, 2>10	Genişletildi
	İş Doyumu	*Algılanan Destek *Öğrenci gelişimi *Mesleki Gelişim ve Kariyer *Çalışma koşulları *Ücret	İş Doyumu	$\bar{x}=3,17$, $sd=711$, $n=713$ “Orta Düzey” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Lise Okul Öncesi>Lise İlkokul>Ortaokul Okul Öncesi>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: 2>10, 1>10, 2>7, 1>6	Genişletildi
	Adanmışlık	*Mesleki Gelişime *Adanmışlık *Öğrenciye adanmışlık *Mesleğe adanmışlık *Okula/örgüte adanmışlık	Adanmışlık	$\bar{x}=4,49$, $sd=711$, $n=713$ “Çok yüksek” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Evli>Bekâr Çocuk sahibi olma durumu: Çocuk sahibi olma>Çocuk sahibi olmama Fakülte: Fark yok Kademe: Fark yok Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok	Genişletildi
	Öz-imağ	*Kişilik Algısı	Öz-imağ	$\bar{x}=4,56$, $sd=711$, $n=713$ “Çok yüksek” Cinsiyet: Fark yok	Genişletildi

				Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok		
Bütünleştirme teknîği	Nitel Araştırma Bulguları		Nicel Araştırma Bulguları- Çıkarımsal İstatistikler			Karma Yöntem Meta-Çıkarım
	Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	İlgili Tema ve Kategoriler	Alt Boyutlar	Bulgular	Doğrulandı (Confirmed) Uyumsuz (Discordant) Genişletildi (Expanded)	
Birleştirme (merging)	Öğretmen- öğrenci ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık	$\bar{x}$ =4,51, sd=711, n=713 “Çok yüksek” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: Okul öncesi>Lise Okul öncesi>Ortaokul İlkokul>Lise İlkokul>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: 1>13, 2>13, 2>10, 2>12, 2>9, 2>7	Genişletildi	
			Çatışma	$\bar{x}$ =2,14, sd=711, n=713 “Düşük” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: Fark yok Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok		
		Öğretmen- meslektaş ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık	$\bar{x}$ =4,01, sd=711, n=713 “yüksek” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: Fark yok Eğitim düzeyi: Fark yok	Genişletildi

				Branş: Fark yok	
			Çatışma	$\bar{x}=1,81$, $sd=711$, $n=713$ “Düşük” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: Fark yok Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok	
	Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık	$\bar{x}=4,01$, $sd=711$, $n=713$ “Yüksek” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: 1-5 yıl>6-10 yıl 1-5 yıl>11-15 yıl 1-5 yıl>21 yıl ve üzeri Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok	Genişletildi
			Çatışma	$\bar{x}=2,16$, $sd=711$, $n=713$ “Düşük” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: 6-10 yıl>1-5 yıl 11-15 yıl>1-5 yıl 16-20 yıl>1-5 yıl 21 yıl ve üzeri>1-5 yıl Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok	
	Öğretmen-veli ilişkisi	*İlişkinin düzeyi *Öğrenci gözünden öğretmen *Kimliğe etkisi	Yakınlık	$\bar{x}=3,95$, $sd=711$, $n=713$ “Orta” Cinsiyet: Fark yok Kıdem: 16-20 yıl>1,5 yıl 21 yıl ve üzeri>1,5 yıl Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: İlkokul>Ortaokul İlkokul>Lise Okul öncesi>Lise	Genişletildi

				Okul öncesi>Ortaokul Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: 5>1, 5>2, 3>1, 3>2, 9>1, 9>2, 7>1, 7>2, 10>1, 10>2, 4>2, 6>2	
			Çatışma	$\bar{x}=2,39$, $sd=711$, $n=713$ “Düşük” Cinsiyet: Erkek>Kadın Kıdem: Fark yok Medeni Durum: Fark yok Çocuk sahibi olma durumu: Fark yok Fakülte: Fark yok Kademe: Fark yok Eğitim düzeyi: Fark yok Branş: Fark yok	
Bütünleştirme teknikleri	Nitel Araştırma Bulguları		Nicel Araştırma Bulguları-Korelasyon ve Yol Analizi		Karma Yöntem Meta-Çıkarım
	Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	İlgili Tema, Kategori ve Kodlar	Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	Bulgular	Doğrulandı (Confirmed) Uyumsuz (Discordant) Genişletildi (Expanded)
Birleştirme (merging)	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Tema: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Kategori: Kimliğe etkisi Kodlar: Sınıf içi performans, motivasyon, iletişim becerisi, mesleki gelişim	Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeği	Öğretmen-öğrenci yakınlık ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında pozitif ilişkiler bulundu. Öğretmen-öğrenci çatışma ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında negatif ilişkiler bulundu.	Doğrulandı ve Genişletildi
	Öğretmen-Meslektaş İlişkisi	Tema: Öğretmen-Meslektaş İlişkisi Kategori: Kimliğe Etkisi Kodlar: Motivasyon, mesleki gelişim, mesleğe bakış açısı	Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeği	Öğretmen-meslektaş yakınlık ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında pozitif ilişkiler bulundu. Öğretmen-meslektaş çatışma ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında negatif ilişkiler bulundu.	Doğrulandı ve Genişletildi
	Öğretmen-Veli İlişkisi	Tema: Öğretmen-veli ilişkisi Kategori: Kimliğe Etkisi Kodlar: Sorumluluk, sabır, mesleğe küsme/sessiz terk, öğrenciyi tanıma, mesleki imaj, mesleğin	Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeği	Öğretmen-veli yakınlık ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında pozitif ilişkiler bulundu. Öğretmen-veli çatışma ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında negatif ilişkiler bulundu.	Doğrulandı ve Genişletildi

		toplumsal imajı, etkisi yok			
	Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi	Tema: Öğretmen-Okul yönetimi ilişkisi Kategori: Kimliğe etkisi Kodlar: Verimlilik, motivasyon, sınıf ortamı/atmosferi, meslektaşlarla ilişkiler, etkisi yok	Öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeği	Öğretmen-okul yönetimi yakınlık ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında pozitif ilişkiler bulundu. Öğretmen-okul yönetimi çatışma ile motivasyon, öz yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj arasında negatif ilişkiler bulundu.	Doğrulandı ve Genişletildi
	-	-	Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algı ölçeği -Yakınlık ve çatışma boyutu Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algı ölçeği -Yakınlık ve çatışma boyutu Öğretmen-veli ilişkisine yönelik algı ölçeği - Yakınlık ve çatışma boyutu Öğretmen-okul yönetimi ilişkisine yönelik algı ölçeği -Yakınlık ve çatışma boyutu	Öğretmenlerin meslektaş-yakınlık ($\beta=.154$, $p<.05$), öğrenci-yakınlık ($\beta=.503$, $p<.05$), öğrenci-çatışma ($\beta=-0.115$, $p<.05$), veli-yakınlık ($\beta=.165$, $p<.05$) algılarının öğretmen kimliğine olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Meslektaş-çatışma, veli-çatışma, okul yönetimi-çatışma ve yakınlık algılarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut modelin öğretmen kimliği algısına ilişkin varyansın %50'sini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir ($R^2= 0.507$).	Doğrulandı Uyumsuzluk Doğrulandı

Şekil 28. Ortak Gösterim Bütünleştirme Matrisi (Joint Display Integration Matrix)

Şekil 28 incelendiğinde, bağlama ve inşa etme teknikleri kullanılarak nitel verilerden elde edilen bulgular ve alan yazın temel alınarak öğretmen kimliği algısı ölçeği geliştirilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar ile geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarının uyumlu olduğu ve doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Birleştirme tekniği kullanılarak nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan tema ve kategoriler ile öğretmenlerin öğretmen kimliği algısı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-okul yönetimi ilişkisi ve öğretmen-veli ilişkisine yönelik algılarının düzeyleri ve cinsiyet, kıdem, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kademe, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular birleştirilmiştir. Nitel analiz bulguları ile ilişkilendirilerek öğretmen kimliği algısının bir bileşeni olarak ölçeğe dahil edilen motivasyon boyutunda öğretmenlerin motivasyonlarını “çok yüksek” olarak algıladığı, motivasyonlarının cinsiyete, medeni duruma, çok sahibi olma durumuna, mezun oldukları fakülteye ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı fakat kıdeme, görev yaptıkları kademeye ve branşa göre anlamlı farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nitel analiz bulguları ve alan yazın temel alınarak öğretmen kimliği algısının ikinci bileşeni olarak ölçeğe dahil edilen özyeterlik boyutunda öğretmenlerin özyeterliklerini “çok yüksek” olarak algıladığı, özyeterlik düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, medeni duruma ve eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı fakat çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan kademe ve branşa göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen kimliği algısının üçüncü bileşeni olarak ölçeğe dahil edilen iş doyumu boyutunda öğretmenlerin iş doyumlarını “orta düzeyde” algıladığı, iş doyumu düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, fakülteye ve eğitim durumuna göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı fakat görev yapılan kademeye ve branşa göre anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nitel analiz bulguları ve alan yazın temel alınarak öğretmen kimliği algısının dördüncü bileşeni olarak ölçeğe dahil edilen adanmışlık boyutunda, öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin “çok yüksek” olduğu, adanmışlık düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, fakülteye, kademeye, eğitim düzeyine ve branşa göre farklılaşmadığı, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmen kimliği algısının beşinci bileşeni olarak ölçeğe dahil edilen öz-imaj boyutunda, öğretmenlerin öz-imajlarını “çok yüksek” olarak algıladığı, öz imaj algılarının cinsiyete,

medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, fakülteye, eğitim düzeyine ve branşa göre farklılaşmadığı fakat görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel aşamasında öğretmen görüşlerine göre öğretmen kimliğini etkileyen faktörler ortaya çıkarılmıştır. Bağlamsal faktörler, bireysel faktörler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-okul yönetimi ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, öğretmen kimliği çelişkileri, öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı, bakanlık politikaları öğretmen kimliğini etkileyen faktörler olarak ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında öğretmen kimliğini etkileyen etkileşimsel faktörlerin öğretmen kimliği ile ilişkileri ve yordama düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-okul yönetimi ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi ölçeklerinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan tema, kategori ve kodlar ile geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarının uyumlu olduğu ve doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler ve meslektaşları ile olan ilişkilerinin kimliğe etkisi konusunda tüm öğretmenler etkili olduğuna dair görüş bildirirken veliler ve okul yönetimi ile olan ilişkileri konusunda mesleki kimliklerine etkisi olmadığını düşünen öğretmenler olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, veliler ve okul yönetimi ile olan ilişki algılarının yakınlık boyutu ile öğretmen kimliği boyutları arasında pozitif; öğrenci, meslektaş, veliler ve okul yönetimi ile olan ilişki algılarının çatışma boyutu ile öğretmen kimliği boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, veliler ve okul yönetimi ile olan ilişki algılarının öğretmen kimliği ile ilişkili olduğuna dair nitel bulgular nicel bulgular ile doğrulanmıştır. Ayrıca, yapılan yol analizinde öğretmenlerin meslektaş-yakınlık, öğrenci-yakınlık, öğrenci-çatışma, veli-yakınlık algılarının öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordadığı, fakat meslektaş-çatışma, veli-çatışma, okul yönetimi-çatışma ve yakınlık algılarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Öğretmen kimliği sabit ya da dayatılan bir şey değildir; daha ziyade deneyim ve bu deneyimin anlamlandırılması yoluyla müzakere edilir.” (Sachs, 2005, s. 15)

Bu bölüm, araştırmanın temel problemleri çerçevesinde oluşturulan alt problemlere dayalı olarak ve sarmal yaklaşım kullanılarak dört tema altında sunulmuştur. Sarmal yaklaşım nitel ve nicel sonuçları tema bazında veya kavram bazında birlikte yazmayı içermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmen kimliğini oluşturan boyutlara (1), öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere (2), öğretmen kimliği algısı, öğrenci, meslektaş, veli ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algılarının değişkenlere göre incelenmesine (3) öğretmen kimliği algısı, öğrenci, meslektaş, veli ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik algıları arasındaki ilişkilere (4) yönelik bulgulara dayalı sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Öğretmen Kimliğini Oluşturan Boyutlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen kimliği, kimliğin doğasına ilişkin farklı kuramlar, yaklaşımlar ve bakış açılarından dolayı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır. Nitekim kimlik, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojinin araştırma alanlarından birini oluşturmaktadır ve bu alanlardaki kuramlar da eğitim alanındaki kimlik çalışmalarına yön vermektedir. Öğretmen kimliği çalışmaları, farklı kuram ve bakış açıları çerçevesinde “Öğretmen kimliği sabit midir değişken midir, bireysel midir yoksa sosyal midir? Öğretmen kimliği nasıl ve ne zaman oluşur? Öğretmen kimliği oluşum süreci göreve başladıktan sonra

tamamlanmış olur mu? Öğretmen kimliği hangi faktörlerden etkilenecek oluşmaya ve gelişmeye devam eder? Öğretmen kimliği hangi faktörleri etkiler?” sorularına yanıt aramayı sürdürmektedir.

Öğretmen kimliğinin boyutlarına ilişkin de eğitim araştırmalarında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Çalışmalarda bileşen, gösterge veya faktör olarak farklı şekillerde ifade edilen öğretmen kimliği boyutları, araştırmacıların temel aldığı kimlik kuramları ve bakış açısına göre farklılık göstermektedir. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) tarafından yapılan çalışma öğretmen kimliğinin yapısına ilişkin çıkarımları açısından öğretmen kimliği araştırmalarında önemli bir yere sahiptir. İlgili çalışmada incelenen araştırmalar neticesinde, öğretmen kimliğinin hem kişisel hem bağlamsal olduğu ve aynı zamanda alt kimliklerden oluştuğu ifade edilmiştir. Kimliğin konu alanı uzmanı, didaktik uzman, pedagojik uzman (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004), içsel değer kimliği, dışsal değer kimliği, bilinçli davranış kimliği (Zhang vd., 2011) gibi alt kimliklerden oluştuğu görüşü son yıllarda zayıflayarak post-modern bakış açısının da etkisiyle yerini öğretmen kimliğini açıklayan boyutlara bırakmıştır. Alanyazında en sık yer alan boyutlar motivasyon, iş doyumu, adanmışlık, özyeterlik ve öz-imajdır. Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra (2019) öğretmen kimliğine yönelik yapılan araştırmaları incelediği çalışmalarında, öz-imaj, motivasyon, adanmışlık, özyeterlik, iş doyumunun ve öğretmen adayları için ise görev algısı boyutunun çalışmalarda yer aldığını ifade etmiştir. Aynı araştırmacıların 2020 yılında yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarına yönelik ve kimlik kuramına dayalı mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmış, geçerlik ve güvenilirliği yüksek olan ölçeklerin motivasyon, öz-imaj, öz-yeterlik ve görev algısı boyutları kullanılarak öğretmen adayları için kimlik ölçeği oluşturulmuştur (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2020).

Bu çalışma kapsamında öncelikle alanyazın taraması yapılarak öğretmen kimliğine ilişkin yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ardından araştırmanın “Öğretmenler öğretmen kimliklerini nasıl anlamlandırmaktadır?” şeklinde belirlenen alt problemine yönelik farklı okul kademesinde görev yapan, farklı branşlardan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yürütülmüş, görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde öğretmen kimliğinin “motivasyon, iş doyumu, adanmışlık, özyeterlik ve öz-imaj” boyutlarından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Kimlik kuramına göre kimlik her biri yapısal olarak farklı ve ayırt edilebilen fakat iç içe geçmiş ve birbiriyle ilişkili olan anlam kümelerinden oluşmaktadır (Burke ve Stets, 2009). Bu anlam kümeleri, öğretmenlerin

mesleki eylemlerine, davranışlarına, düşüncelerine ve duygularına yön vermektedir (Karaolis ve Philippou, 2019). Mevcut çalışmada öğretmen kimliğini oluşturan anlam kümeleri de motivasyon, iş doyumu, adanmışlık, özyeterlik ve öz-imajdır. Öğretmenlerin motivasyon, iş doyumu, adanmışlık, özyeterlik ve öz-imaj düzeylerindeki değişimin alanyazında öğretmen davranışlarını yönlendirdiği belirtilmektedir (Webb ve Ashton, 1986; Firestone 1996; Toh vd. 2006; Watt ve Richardson 2008).

Öğretmen kimliğinin boyutları, öğretmen adayları ve öğretmenler için farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin boyutlarını Lamote ve Engels (2010) mesleki yönelim, görev yönelimi, özyeterlik, mesleğe adanmışlık olarak, Hong (2010) özyeterlik, değerler, adanmışlık, hisler, bilgi, inançlar olarak, Friesen ve Besley (2013) ise öğretmen olma konusunda özgüven, bir öğretmen olarak kendini kategorize etme, öğretmen olarak katılım olarak ele almışlardır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ise bazı boyutlar açısından (motivasyon, özyeterlik, adanmışlık) öğretmen adaylarının kimlik boyutları ile benzerlik gösterse de farklı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen kimliğinin boyutlarını “özyeterlik, mesleki yönelim, adanmışlık” olarak, Karaolis ve Philippou (2019) “öz-yeterlik, yapılandırmacı algı, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, geleneksel algı, geleceğe ilişkin bakış açısı, mesleki adanmışlık” olarak, Zhang vd., (2011), “içsel değer kimliği, dışsal değer kimliği, bilinçli davranış kimliği” olarak, Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) “konu alanı uzmanı, didaktik uzman ve pedagojik uzman” olarak, Cheung (2008) “okul ile ilgili konular, öğrenen ihtiyaçları, kişisel gelişim”, Kavrayıcı (2019) “mesleki kimlik ve kişisel kimlik” olarak, Yıldız (2020) ise “eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki statü/saygınlık algısı, mesleki rol algısı, mesleki güdü algısı, deneyimsel pedagoji algısı” olarak sınıflamıştır. Öğretmen kimliği çalışmaları, farklı boyutlar ile kimliği kavramsallaştırıyor olsa da bu durum “sürekli, değişken ve sosyal” bir özellik gösteren öğretmen kimliği açısından alanyazına fayda sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen kimliğini oluşturan boyutlardan birinin *motivasyon* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen motivasyonu, Canrinus vd. (2012), Hanna vd. (2020), Kelchtermans (2009), ve Karaolis ve Philippou (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen kimliğinin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Nitekim çalışmalar, öğretmen motivasyonunun öğretimin etkililiği ve kalitesi, öğrenci motivasyonu ve başarısı, öğretmen iş doyumu ve özyeterliği

gibi (Avcı, 2019; Barbieri, Rossetti ve Sestito, 2017; Bernaus ve Gardner, 2008; Carson ve Chase, 2009; Richardson ve Watt, 2010; Thoonen vd., 2011) önemli faktörler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Motivasyon temasında öğretmenler en sık mesleği seçme motivasyonuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleği seçme motivasyonları, mesleği sürdürme kararları (Onyefulu, Madalinska-Michalak ve Bavli; 2023), mesleki dayanıklılıkları ve bağlılıkları (Manuel ve Hughes, 2006) üzerinde etkili olduğundan kariyer seçimi sürecinden daha fazlasıdır. Öğretmenler mesleki tercihlerinde en çok eğitim yaşantılarında karşılaştıkları öğretmenlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde karşılaştıkları öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri öğretmenlerin mesleklerine olan ilgilerinin oluşmasını sağlamıştır. Olsen (2008), İngilizce öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürüttüğü çalışmasında, “mesleğe giriş nedenlerinin” öğretmen kimliği oluşum sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Kadın öğretmenlerin özellikle hemcinsleri olan öğretmenlerini rol model aldıkları ve öğretmen cinsiyetinin görüşmelerde belirgin olarak ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise katılımcı öğretmenler, öğretmenlerinin cinsiyetinden çok öğretmenliği seçmelerinde etkili olan (onları diğer öğretmenlerden ayıran) mesleki ve kişisel özelliklerini vurgulamışlardır. Bu durum, olası benlikler kuramında sözü edilen umulan ve korkulan benlikler ile açıklanabilmektedir. Richardson ve Watt (2010) mesleği seçme motivasyonunda geçmiş öğretmenlerin etkisini olası benlikler kuramına dayalı olarak şöyle açıklamaktadır:

“Öğretmenliği bir kariyer olarak seçenler, karar verme süreçlerine, eğitim hayatları boyunca birçok farklı öğretmene maruz kalarak deneyimledikleri bir dizi olumlu ve olumsuz rol modeli getirmekte ve bu modellerden bir öğretmenin çalışma hayatına dair sezgisel bir bilgi oluşturmaktadırlar. Olmayı umdukları ve olmaktan korktukları öğretmen tipi, muhtemelen belirli öğretmenlerle yaşadıkları önceki öğretilme ve öğrenme deneyimlerinden, kendi okulları boyunca yaşadıkları olumlu ve olumsuz öğretilme ve öğrenme deneyimlerinin damıtılmasından ve öğretmen eğitimi sırasında ve öğretmenliğe başladıklarında öğretmen odalarında, sınıflarda ve okullarda yaşadıkları deneyimlerden de oluşacaktır.”

Benzer şekilde, Gottfredson daraltma ve uzlaşma kuramında, bireylerin kariyer seçimlerinin çocukluk dönemlerinde başladığını, benlik algısı değiştikçe ve çevreyle etkileşime girdikçe mesleki seçimlerini daraltma süreci geçirdiklerini ifade etmektedir (Gottfredson, 1981). Bu noktada bireylerin zihinlerinde mesleğin özelliklerine, görevlerine ve hatta kişilik özelliklerine dair imgeler (images of occupations) oluşur. Bireyler çocukluktan ergenliğe

doğru ilerledikçe kendi benlik algısı ile mesleğin özellikleri arasındaki uyumu değerlendirir ve aradaki uyumun yüksek olması ilgili mesleği seçmeye doğru bireyleri yönlendirir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde ders aldıkları öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini gözlemleyerek öğretmenliğe dair rolleri zihinlerinde oluşturmaları sonraki yıllarda öğretmenlik mesleğini seçmelerini açıklar niteliktedir. Dominguez, Viviani, Cazetta, Guridi, Faht, Pioker, ve Cubero (2015) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki tercih süreçleri ve öğretmen kimleri arasındaki bağlantıyı anlamak üzere yürüttükleri çalışmada, mesleki tercih ve kimlik oluşum süreçlerinde öğretmenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla gelecekte öğretmen olacak öğrencileri için öğretmenler oldukça önemli bir yere sahiptir.

Araştırma sonuçlarına göre mesleği seçme motivasyonlarında etkili olan bir diğer unsur aile/çevre etkisidir. Öğretmenler aile ve yakın çevrelerinde öğretmen olarak görev yapan kişilerden ya da aile ve çevresinin yönlendirmelerinden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ubuz ve Sarı (2009) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Buldur, Keskin ve Börekçi'nin (2021) okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında da mesleki tercihlerinde aile ve çevre etkisinden söz edilmiştir. Ebeveyn ve çevre yönlendirmesi Tayvan (Chung ve Huang, 2012), İsveç ve Portekiz (Flores ve Niklasson, 2014), İngiltere (Butt, MacKenzie ve Manning, 2010) ve Avustralya ve Almanya'da (Beltman ve Wosnitza, 2008) yapılan çalışmalarda da öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde önemli bir etken olarak belirtilmiştir. Ebeveynlerin ve yakın çevrenin öğretmenliği teşvik etmelerinde öğretmenlik mesleğinin özellikleri, çalışma koşulları ve toplumdaki saygınlığı önemli unsurlardır (Christensen, Davies, Larsen, Harris, Hanks ve Bowles, 2022).

Öğretmenler mesleği seçme motivasyonlarında öğretmeyi sevme/öğretme yeteneklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde akran öğretimini deneyimlediklerini ve öğretmeye olan sevgilerini, ilgilerini ve yeteneklerini keşfettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca branşlarına olan ilgi ve yeteneklerinin de öğretmen olmaya karar vermelerinde önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu içsel faktörlerin, yapılan çalışmalarda hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin öğretmenlik kariyerlerini tercih etmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Akan ve Ulaş, 2023; Buldur, Keskin ve Börekçi, 2021; Lam, 2012; Onyefulu, Madalinska-Michalak ve Bavli, 2023).

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarında mesleğin özelliklerinin de etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin öğretmenliği kolay atanabilir ve kadro açısından garanti meslek olarak görmeleri onları mesleğe yönlendirmiştir. Fakat bu görüşleri bildiren öğretmenler en az 19 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve tercih yaptıkları dönemde seçme sınavlarının olmaması ve mezun olanların atanıp öğretmen olabilmesi mesleği seçme motivasyonlarında etkili olmasını anlaşılır kılmaktadır. Fakat günümüzde öğretmen adayı sayısının fazla olması, atama kontenjanlarının mezun sayısına göre giderek azalması, öğretmenlere yönelik şiddet haberleri, aday öğretmenlik ve kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemeler ve kadro türlerinin farklılaşmasının (ücretli, sözleşmeli, kadrolu vb.) öğretmenliğin tercih edilme ya da edilmemesindeki etkileri, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda tespit edilebilecektir.

Öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonuna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı sosyo-kültürel bağlamların mesleği seçme motivasyonlarında farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. OECD (2005) tarafından yayınlanan raporda Fransa, Avustralya, Belçika, Kanada, Hollanda, Slovak Cumhuriyeti ve Birleşik Krallık'ta öğretmenliği seçmek için en sık gösterilen nedenlerin çocuklarla ve ergenlerle çalışma arzusu olduğu belirtilmiştir. Brunei, Zimbabve, Kamerun, Karayipler ve Jamaika gibi ülkelerde ise iş güvenliği, maaş ve kariyer basamakları gibi dışsal kaynakların etkili olduğu görülmüştür (Abangma, 1981; Bastick, 1999; Brown, 1992; Chivore, 1988; Yong, 1995). Türkiye'de mesleği seçme motivasyonlarına yönelik çalışmaların ise daha çok öğretmen adayları ile yapıldığı ve içsel (öğretmeyi sevmek, örnek olan öğretmenler, çocukları sevmek, branşı sevmek) ve dışsal (mesleki garanti, tatil, maaş, ailede öğretmen olması, sınav puanı, boş zaman) nedenlerin belirtildiği görülmektedir (Boz ve Boz, 2008; Çakmak ve Kayabaşı, 2017; Ekinci, 2017; Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil, 2018; Kartal ve Kıymaz, 2020; Kılıç, 2022; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Alanyazınla paralel olarak bu araştırma sonuçları da öğretmenlerin daha çok içsel nedenlerden dolayı öğretmenliği tercih ettiklerini göstermektedir.

Motivasyon boyutu kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler olumsuz motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimi, meslektaşlar ve veliler ile olan olumsuz etkileşimlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Börü (2018), öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışmasında okul yönetimi ve meslektaşların öğretmen motivasyonunu etkileyen dışsal faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Akan ve Ulaş (2023) öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin

yürüttükleri meta-sentez çalışmasında, araştırmalarda en çok yer alan dışsal faktörün “çevredeki bireylerle iş birliği-dayanışma-iletişim” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burada sözü edilen bireyler veli, öğretmen ve yöneticilerdir.

Öğretmen görüşlerine göre olumsuz motivasyon kaynaklarından bir diğeri bakanlık politikalarıdır. Öğretmenler mesleki motivasyonlarını artıracak uygulamalar, kariyer basamaklarına yönelik yapılan düzenlemeler ve öğretmenlere verilen yetkiler açısından bakanlık politikalarını yeterli bulmadıklarını ve bunun da mesleki motivasyonlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Görüşme sonuçlarına göre öğretmenler mesleki motivasyonlarının artması için bakanlık tarafından çeşitli düzenlemelerin yapılmasını beklemekte, mevcut düzenlemelerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. İlgili kategoride belirtilen bir diğer öğretmen görüşü ise kariyer basamakları ile ilgili düzenlemeler üzerinedir. Öğretmenler kariyer basamaklarına ilişkin yapılan düzenlemelerin öğretmen motivasyonlarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri yapılan düzenlemeyi olumlu bulan öğretmenlerin motivasyonlarının da olumlu, olumsuz bulan öğretmenlerin motivasyonlarının da olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalarda, meslek kanunu ve kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemeleri olumlu ve olumsuz bulan öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu ve örgüt iklimini ve çalışma barışını bozabilme ihtimalinden dolayı öğretmenlerin motivasyonlarının olumlu ve olumsuz etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır (İmzaoğlu; 2023; Kaplan ve Aslan, 2023; Şentürk, Karanarlık, Yıldız ve Yağcı; 2023). Son olarak, öğretmenler bakanlık tarafından kendilerine verilen yetkilerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendi amaçlarına ve kararlarına dayalı olarak eylemde bulunma becerisi olarak tanımlanan (Erdem, 2020) *öğretmen etkenliğinin* bakanlık politikaları nedeniyle kısıtlandırıldığı şeklinde yorumlanabilir. Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş (2018) tarafından öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlere yönelik yürüttükleri çalışmada da “yetki ve sorumluluk dengesizliğinin” öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları okulların fiziki koşullarının olumsuz motivasyon kaynaklarından biri olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme bulgularına göre sınıf mevcudunun kalabalık olması, ihtiyaç duyulan materyal ve donanımın yetersiz olması öğretmenlerin olumsuz motivasyon kaynaklarından biridir. Milli Eğitim İstatistiklerine

(2024) göre Türkiye’de derslik başına düşen öğrenci sayısı 26’dır. Bu sayı, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartlarına göre ortalama olarak belirlenen 30 öğrencinin altında olmasına rağmen, en yüksek (İstanbul=38) ve en düşük (Ardahan=12) iller arasındaki fark yüksektir. Bu durum eğitime ayrılan kamu kaynakları ile de ilişkili olmakla birlikte OECD 2024 yılı raporuna göre öğrenci başına yapılan ortalama yıllık harcama Türkiye’de 5.425 dolar, OECD ülkeleri ortalamasında ise 14.209 dolardır. Bir başka ifadeyle Türkiye öğrenci başına en düşük harcama yapan OECD ülkelerinden biridir. Dolayısıyla hem öğretmen motivasyonu hem de öğrenci başarısı açısından derslik ve materyal desteği önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin olumsuz motivasyon kaynaklarından bir diğeri mevcut ekonomik koşullardır. Öğretmenler yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan dolayı dışsal motivasyonlarını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada da ekonomik sorunların öğretmen motivasyonunu düşüren dışsal faktörlerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik kaygı, özellikle COVID-19 pandemisi sonrasında dünyada ve Türkiye’de yaşanan enflasyon ve artan tüketim fiyatlarıyla birlikte alım gücünün düşmesi ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen olumsuz mesleki motivasyon kaynaklarından bir diğeri mesleğin olumsuz toplumsal imajıdır. Mesleğine yönelik olumsuz eleştiri ve tutumlar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajı hakkında Türkiye’de yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin toplumsal imajlarının olumsuz olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Aydın, Canavar ve Akkın, 2018; Mutluer, 2018; Özdemir ve Orhan, 2019; Sözer, 2015).

Olumsuz motivasyon kaynaklarına ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer unsur ise öğrencilerinin başarısız olması ve olumsuz davranışlarıdır. Doğan (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen motivasyonunu düşüren içsel etkenlerden birinin öğrenci davranışları ve başarısızlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, ilgili ve başarılı öğrenciler araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlere göre derse katılım gösteren ve öğrenmeye ilgili olan öğrenciler motivasyonlarını artırmaktadır. Bu sonuç, alanyazında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Örneğin Çiftçi (2017) devlet okullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve 24 branş öğretmeni ile yürüttüğü

çalışmasında, ilgili, sorumluluk sahibi, başarılı ve öğrenmeye açık olan öğrencilerin öğretmen motivasyonlarını olumlu yönde, ilgisiz, sorumsuz, saygısız, kurallara uymayan, başarısız ve davranış bozuklukları olan öğrencilerin de motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin olumlu motivasyon kaynaklarından bir diğeri mesleklerinin olumlu toplumsal imajıdır. Araştırma sonuçları, toplumun öğretmenliğe ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmasının öğretmenlerin motivasyonlarında olumlu, olumsuz imajının ise motivasyonlarında olumsuz bir etken olduğunu göstermiştir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü bir çok faktörün etkisi altındadır. Yapılan çalışmalara göre, siyasilerin ve bürokratların medyaya yaptıkları olumsuz değerlendirmeler, öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik düzenlemeler, öğretmenlerin aldıkları maaşlar, sosyal medyada yer alan öğretmenlerle ilgili haberler, öğretmenlerin sosyal medyadaki kimlikleri gibi bir çok faktör mesleğin toplumsal imajını etkilemektedir (Atmaca, 2020). Bu durum, toplumun bir bileşeni olarak öğrenci velilerinin öğretmenlere yönelik olumsuz tepki ve tutum oluşturmalarına neden olarak öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin olumlu motivasyon kaynaklarından bir diğeri ise meslektaş etkileşimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları pozitif ilişkiler ve dayanışma kendilerini daha mutlu hissetmelerini, okula hevesle gitmelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen kimliğini oluşturan boyutlardan dördüncüsünün *adanmışlık* olduğu görülmektedir. Öğretmenler adanmışlık temasında mesleki gelişimlerine, öğrencilere ve mesleğe adanmışlıklarından söz etmişlerdir. Öğretmenler mesleki açıdan daha başarılı olmak ve kendilerini geliştirmek için lisansüstü eğitim aldıklarını, projelere katıldıklarını, çevrimiçi öğrenme yoluyla alanlarına ilişkin kendilerini geliştirdiklerini, meslektaşlarından destek aldıklarını, alanlarına ilişkin araştırmalar yaptıklarını, hizmet içi eğitimler aldıklarını, farklı bir lisans eğitimi aldıklarını ve yabancı dil öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için çaba göstermeleri, adanmış öğretmen özelliklerinden birini oluşturmaktadır (Fox, 1964). Bir başka ifadeyle adanmış öğretmen mesleği ile ilgili işlerini mükemmel yapmaya oldukça istekli (Choi ve Tang, 2009) olmasından dolayı mesleki gelişimine de adanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin adanmışlık temasında mesleki

gelişimlerinden sonra en çok ifade ettikleri nokta öğrenciye adanmışlıktır. Öğretmenler öğrencilerini geliştirmek için yüksek sorumluluk hissettiklerini, ders içinde olduğu kadar ders dışında da onlara faydalı olmaya çalıştıklarını, onlara değer verdiklerini ve hatta tatil dönemlerinde onlarla birlikte olmayı özlediklerini ifade etmişlerdir. Nias (1981) adanmışlığı öğrencilerle yakından ilgilenmek ve onlara ihtiyaçları olduğunda yardım etmek ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler adanmışlık temasında mesleğe adanmışlıktan söz etmişlerdir. Mesleklerini sevdiklerini ve koşullarını bilerek tercih ettiklerini ve devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Somech ve Bogler'e (2002) göre mesleki adanmışlığı olan öğretmenler işine ve mesleğine bağlılık duymaktadırlar. Son olarak öğretmenler adanmışlık boyutunda okula/örgüte adanmışlıktan bahsetmişlerdir. Öğretmenler okullarını çalışma ortamı olarak sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen kimliğini oluşturan üçüncü boyut *özyeterliktir*. Öğretmen özyeterliliği, öğrenci başarısı, motivasyonu, öğretmenin bağlılığı, öğretim uygulamalarına olan etkileri açısından önem arz etmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Araştırmaya katılan öğretmenler, özyeterlik boyutunda bir öğretmenin bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlere ilişkin yeterliklere sahip olması gerektiğini ifade ederek kendilerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Özyeterlik, Canrinus vd. (2011), Hong (2010), Kao ve Lin (2015), Lamote ve Engels (2010), Schepens vd. (2009) ve Starr vd.(2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen kimliğinin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Kelchtermans'a (2009) göre mesleki kimlik, öğretmenlerin okul bağlamındaki deneyimlerine ilişkin yorumlarına dayanarak kendilerini öğretmen olarak nasıl gördükleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin özyeterlikleri de bu deneyimlerinin etkisinin görüldüğü mesleki kimlik boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (Canrinus vd. 2011; Day, 2002; Hong, 2010; Kao ve Lin, 2015; Lamote ve Engels, 2010; Schepens vd., 2009; Starr vd., 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler, alan bilgisi, genel kültür bilgisi, yönetmelik/mevzuat bilgisi, öğrenci özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecini yürütme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojilerini etkin kullanabilme, dersi günlük yaşamla ilişkilendirme, öğrenme-öğretme sürecini planlama, mesleki ve kişisel gelişim, öğrencilere değer verme, paydaşlar ile etkili iletişim alanlarını önemli ve gerekli gördüklerini belirtmişler ve kendilerini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonuçları Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde yer alan yeterlik alanlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. İlgili

çerçevede mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) alanları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler yeterlik çerçevesinden farklı olarak genel kültür bilgisini de önemli görmektedir. Genel kültür derslerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki %15-20 oranı göz önüne alındığında öğretmenlerin genel kültür bilgisini gerekli görmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre, öğretmen kimliğinin dördüncü boyutu *öz-imağ*dır. Öz-imağ boyutunda öğretmenler kendilerini bir öğretmen olarak nasıl algıladıklarından söz etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini kuralcı, empati kurabilen, disiplinli, yardımsever, güler yüzlü, sevgi dolu, rehber, sıcakkanlı, sorumluluk sahibi, işini seven, soğukkanlı, yeniliğe açık, esprili, kendini geliştiren, samimi, hoşgörölü, idealist, tatlı-sert, iletişimi güçlü, enerjik, neşeli olarak tanımlamışlardır. Öz-imağ Abu-Alruz ve Khasawneh (2013), Friesen ve Besley (2013) Hasinoff ve Mandzuk (2005) Isbell (2008) Kao ve Lin (2005) ve Kelchtermans (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen kimliğinin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Kelchtermans'a (2009) göre öz-imağ öğretmenlerin kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördükleri ve hissettiklerini ifade etmekte ve öğretmen kimliğinin önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Öz-imağ öğretmen kimliğinin bir boyutu olarak ele alan Hasinoff ve Mandzuk (2005) ve Isbell (2008) öğretmenlerin kendilerine ilişkin algılarının -yani öz-imağlarının- onlar için önemli olan diğer kişilerin (significant-other actors) görüşleri ve bakış açılarından etkilendiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerin bulguları sonucunda, öğretmen kimliğini oluşturan beşinci ve son boyutun *iş doyumu* olduğu görölmüştür. İş doyumu, öğretmenin performansı ve öğretim kalitesini (Hayati ve Caniango, 2012) ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkilediğinden (Ejimofofor, 2015) öğretmenlerle ilgili önemli değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Yapılan görüşmelerin bulguları sonucunda iş doyumu temasında öğretmenlerin algılanan destek, öğrenci gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer, çalışma koşulları ve ücret konularında görüş bildirdiği görölmektedir. Öğretmenlere göre bakanlığın ve okul yönetiminin verdiği destek iş doyumu algılarının önemli bir parçasıdır. Öğretmenler derslerine yönelik uygulamalarda özerkliklerinin desteklenmesini istemektedirler. Nitekim

yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin iş doyumu ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Dilekçi, 2022; Worth ve Van den Brande, 2020).

Öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik sözünü ettiği bir diğer konu öğrenci gelişimidir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerinin derslerinde başarılı olmaları onların mesleki doyumlarını artırırken başarısız olmaları ise mesleki doyumlarını düşürmektedir. Diagne (2023) öğretmenlerin iş doyumlarının göstergelerini öğretmenliğin içsel ödülleri (1), okul dışı faktörler (2) ve okul temelli faktörler (3) olarak sınıflamıştır. Öğrencilerin öğrendiğini ve geliştiğini görmeyi öğretmenliğin içsel ödülleri kategorisinde ele almıştır.

Öğretmenlerin iş doyumu temasında bahsettikleri bir diğer faktör mesleki gelişim ve kariyer olanaklarıdır. Mesleki gelişim ve kariyer basamaklarına yönelik düzenlemelerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler iş doyumlarına olumlu etkisi, yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler ise iş doyumlarına ise olumsuz etkisinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda iş doyumlarındaki bir diğer unsurun çalışma koşulları olduğu görülmüştür. Öğretmenler çalıştıkları okulun fiziki koşullarının, çalışma yoğunluklarının ve öğretmenliğin tatil/izin durumlarının iş doyumlarında önemli etkenler olduğunu ifade etmişlerdir. İş doyumu temasında öğretmenler tarafından bahsedilen bir diğer nokta ise alınan ücrettir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı maaşlarını yetersiz bulurken bir kısmı ise yeterli olduğu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin aldıkları maaşa ilişkin düşünceleri de iş doyumunun önemli göstergelerinden biridir. Lopes ve Oliveria (2020), TALIS 2013 raporunda yer alan öğretmen verilerini inceledikleri çalışmalarında iş doyumunu açıklayan faktörleri okul dışı, okul düzeyindeki ve öğretmen düzeyindeki faktörler olarak sınıflamıştır. Okul dışı faktörler, eğitim politikaları, maaş ve mesleki prestij, okul düzeyindeki faktörler okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul liderliği, okul iklimi, okul sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmen düzeyindeki faktörler ise mesleki deneyim, özyeterlik ve cinsiyet olarak ifade edilmiştir. Keçeci (2021) mesleğinden ayrılan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin en çok maaşlarını yetersiz bulmalarından dolayı işten ayrıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin maaşı iş doyumlarını etkilediği gibi meslekten ayrılma niyetlerini de etkilemesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular ve alan yazın taraması temel alınarak motivasyon, iş doyumu, öz yeterlik, adanmışlık ve öz imaj boyutlarından

oluşan Öğretmen Kimliği Algısı Ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin psikometrik özellikleri incelendiğinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmen kimliğini etkileyen faktörler, bakanlık politikaları, bireysel faktörler, öğretmen-okul yönetimi ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, bağlamsal faktörler, öğretmen çelişkileri ve öğretmenlik mesleki toplumsal imajıdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden en sık vurgulananı bakanlık politikalarıdır. Öğretmenler genel bir bakış açısıyla değerlendirdiklerinde izlenen politikaların sonuç odaklı, öğretmen eğitiminin zayıf, öğrenci profilinin düşük, alınan kararların sahadan uzak ve kağıt üzerinde olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, öğrenciler açısından fırsat eşitsizliklerinin yaşanabildiğini, ezberci bir sistemin olduğunu, eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesinde problemler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda, öğretim programlarına yönelik görüşlerinin branşlara göre değiştiği görülmüştür. İlköğretim matematik, müzik, sosyal bilgiler, biyoloji, sınıf ve tarih öğretmenleri öğretim programlarının içeriğinin yoğun olduğunu ifade etmiştir. Fen bilimleri ve kimya öğretmenleri ise programların sadeleştiği için daha iyi hale geldiğini söylemiştir. Türkçe öğretmeni ise sadeleştirmenin programda kısırlaştırmaya neden olduğunu ve ayrıca İngilizce dersi ile uyumlu kazanımların olmadığını belirtmiştir. Sınıf eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, programı nasıl uygulayacaklarına dair öğretmenleri bilgilendirecek ve destekleyecek kısımların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni programlarda bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini söylerken İngilizce öğretmeni ise programların sık değiştirildiğinden söz etmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre program geliştirme konusunda öğretmen görüşlerine yeterince önem verilmemektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ders kitapları kategorisi oluşturulmuştur. İngilizce, Türk dili ve edebiyatı, ilköğretim ve ortaöğretim matematik, sınıf, biyoloji, Türkçe ve okul öncesi öğretmenleri ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünürken kimya ve fen bilgisi öğretmenleri ise ders kitaplarının konu anlatımı ve örnek soruları açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir. Coğrafya ve müzik öğretmenleri kitap

içeriklerinin yoğun olduğunu düşündüğünü, tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleri ise bazı sınıf düzeylerinde öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler sınav sisteminin gereklilikleri nedeniyle ders kitaplarını destekleyecek kaynaklara ihtiyaç duyulabildiğini ifade etmişlerdir.

Bakanlık politikaları temasında öğretmenler hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan on bir öğretmen hizmet içi eğitimlerin verimli olduğunu düşünürken beş öğretmen ise faydalı olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerden üçü ise eğitimlerin zamanlamasının uygun olmadığını ifade etmiştir. Merkezi sınavlar kategorisinde ise öğretmenler sınavların öğrencilerini yıprattığını, okullardaki uygulamaların ve yürütülen derslerin sınavlarla uyumsuz olduğunu, öğrenciler açısından sınava hazırlanma konusunda fırsat eşitsizliği olduğunu, liseye ve üniversiteye geçiş sınavlarının senelere bölünmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Arslan (2018) kariyerlerinin başlangıcındaki ortaokul matematik öğretmenlerinin kimlik gelişimlerine ilişkin yürüttüğü doktora tezinde, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden birinin “eğitim politikaları” olduğu ve öğretmenlerin bu temada TEOG sınavından bahsettikleri ve hem öğretmeni hem de öğrencileri yıprattığından söz ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere bakanlık politikaları ile öğretmenlik anlayışları arasındaki uyumu nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda ise on dokuz öğretmen izlenen politikalarla öğretmenlik anlayışlarının uyumsuz, üç öğretmen ise uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

Bireysel faktörler temasında öğretmenler ilham veren kişiler, mesleki deneyim, eğitim geçmişi-lisans eğitimi, kişilik/karakter, okuma/araştırma, ebeveynlik rolünden söz etmişlerdir. İlgili temada öğretmenler en çok ilham veren kişiler kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler en çok ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ders aldıkları öğretmenlerin kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Sürüş Şen (2024) İngilizce öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin önceden belirlenmiş öğretmen imgeleri ve öğrenci olarak önceki deneyimlerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Arslan (2018) ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerine yönelik yürüttüğü çalışmasında “başkalarının öğretmen kimliklerinin” öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden biri olduğu ve öğretmenlerin geçmişteki öğretmenlerinin kimliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonuçları, çeşitli branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve

lise kademelerinde derslerini aldıkları öğretmenler mesleği seçmelerinde olduğu kadar gelişmeye devam eden kimlikleri üzerinde de etkilidir. Fakat bu durum, örneğin mühendis olmak isteyen birinin çevresindeki bir mühendisi izleyerek ve gözleyerek rol model almasından, zihninde mühendislik mesleğine yönelik rollerin oluşmasından çok daha fazlasıdır. Çünkü ileride öğretmen olan kişi, öğretmenini gözlediği sırada onun öğrencisidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler lisans eğitimlerinde derslerini aldıkları öğretim üyelerinin kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğretim üyelerinin kişisel ve mesleki özellikleri kendi kimliklerinin oluşumunda etkilidir. Bu noktada öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasındaki mentör öğretmenlerinden söz etmemeleri dikkat çekicidir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında 2018 yılı öncesinde *okul deneyimi* ve *öğretmenlik uygulaması* olarak yer alan dersler, 2018 yılında yalnızca son sınıfta Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olacak şekilde düzenlenmiş fakat ders süresinde değişikliğe gidilmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının okulda sınırlı bir süre geçirmesine ve mentör öğretmenlerle yeterince etkileşim içerisinde girememesine neden olabilir. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması derslerinin kimlik geliştirme odağında düzenlenmemiş olması, öğretmen adayı sayısının fazla olması ve uygulama süresinin sınırlı olması da mentör öğretmenlerin etkisinin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilmemesinin bir nedeni olabilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise mentör öğretmenlerin çeşitli özellikleri ve yaptıkları uygulamaların (Esen, 2019; Güler, 2023; Izadinia, 2016; McIntyre ve Hobson, 2015; Nghia ve Tai, 2017; Nguyen ve Yang, 2018) mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ailedeki öğretmenlerin kimlik üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ailesi içerisinde öğretmenlik yapan kişileri gözlemleyen öğretmenler hem öğretmenliğe yönelmelerinde hem de rol model olarak öğretmenliğe yönelik düşüncelerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Son olarak öğretmenlerden biri ise lisans arkadaşlarının etkili olduğu belirtmiştir. Bacakoğlu (2018) öğretmen adaylarıyla kimlik gelişimlerini etkileyen faktörler üzerine yürüttüğü çalışmada aileleri, yakın çevreleri ve öğretim elemanlarının kimlik gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireysel faktörler temasında öğretmenler mesleki deneyimlerinin kimlikleri üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler lisans eğitimleri sürecinde öğretmenliğe dair kendilerini geliştirseler de atandıktan sonra edindikleri deneyimlerin mesleki kimlikleri

üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adayları sınırlı düzeyde okul ortamında bulunabilirken ve sınırlı yetki ve sorumlulukları taşıırken mesleğe başladıktan sonra görev ve sorumluluklarının artması, okul ve öğrenci bazında yaşantılar edinilmesi mesleki kimliklerinde etkili olmasını açıklayabilir. Ambusaidi ve Alhosni (2023) tarafından yapılan çalışmanın bulgularının bu sonucu desteklediği görülmektedir. Ambusaidi ve Alhosni (2023) matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerine yürüttükleri çalışmada, öğretim deneyimlerinin kimlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Erdem Coşkun'un (2021) olası benlik kuramını temel alarak öğretmen adayları, mesleğe yeni başlayan ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinin kimlik gelişimleri üzerine yürüttüğü çalışmasında da öğretim deneyimlerinin, önceki İngilizce öğretmenlerinin, çalışma ortamının, öğrenci tutumlarının ve meslektaşların dışsal faktörler olarak öğretmen kimliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler bireysel faktörler temasında lisans eğitimlerinin mesleki kimliklerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Lisans programlarında yer alan derslerin kendilerini branşlarında geliştirdiğini, öğretmenlik uygulaması derslerinin de öğretmenliği tecrübe etmeleri açısından kimlikleri üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarında (Yükseköğretim Kurulu, 2018) şöyle belirlenmiştir: *“alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.”*

Dolayısıyla öğretmen adaylarının teorik olarak edindikleri yeterliklerin okul ortamında deneyimlenmesi açısından öğretmenlik uygulaması dersleri önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmanın öğretmen eğitimi sürecinin kimlik gelişimindeki etkisini desteklemiştir (Buğra, 2024; Esen, 2019; Friesen ve Besley, 2013; Kızılet, 2023; Köse, 2023; Lopes ve Pereira, 2011; Mockler, 2011; Walkington, 2005). Duru (2006), öğretmen eğitimi lisans programlarının öğretmen kimliğinin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu fakat öğretmen eğitiminin “gözlem çıraklığı” durumundan çıkarılıp kimlik gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise kişilik/karakter özelliklerinin mesleki kimliklerinde etkili olduğunu söylemiştir. Kişilik özellikleri, bireylerin eğilimlerini ve diğer bireylerden farklı

olduğu yolları temsil eden, düşünce, duygu ve davranışlarını şekillendiren tutarlı özellikler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Bergner, 2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri hem öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiği hem de kişilerarası ilişkilerini şekillendirmesi açısından önem arz etmektedir (Klassen ve Tze, 2014). Alanyazın incelendiğinde, çeşitli kişilik özelliklerinin öğretmen kimliğini etkilediğine ilişkin çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Örneğin Kavrayıcı (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada öğretim sevgisi, sabır ve hoşgörü gibi kişilik özelliklerinin kimlik gelişimlerini şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bacakoğlu'nun (2018) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında, çocuk sevgisi, sıcakkanlılık ve öğretmen duygusu gibi kişilik özelliklerinin mesleki kimlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler okudukları kaynakların, yaptıkları araştırmaların kimliklerini etkilediğini söylemiştir. Bu durum, öğretmen kimliğinin değişken ve dinamik yapısını vurguladığı gibi öğretmenlerin öğrenme süreçleri ve mesleki gelişimlerinin kimlik gelişimi açısından önemini de göstermektedir. Öğretmenlerin okudukları kitaplar ve araştırmalar kendi pedagojik uygulamalarını, tutumlarını ve değerlerini gözden geçirmelerini sağlayarak kimliklerini yeniden oluşturmalarını destekliyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri ise ebeveynlik rolünün mesleki kimliğini etkilediğini söylemiştir. Anne olduğunu ifade eden katılımcı, mesleki kimliğinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ebeveynlik rolleri empati, sabır ve hoşgörü gibi kişisel özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunabilmesi, çocuklarıyla edindikleri deneyimlerin öğrencileri ile olan etkileşimlerini destekleyebilmesi açısından kimliklerini etkilemesiyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise öğretmen-okul yönetimi ilişkisidir. Öğretmenler okul yönetimi ile olan ilişkilerini destek/dayanışma içerisinde, dengeli, açık iletişim, görev odaklı, kötü, resmi, değişken şeklinde tanımlamışlardır. Okul yönetiminin ise kendilerini dik başlı, uyumlu, disiplinli, hoşgörülü, problem çözen, başarı odaklı, sorumluluk sahibi, dakik, sorgulayan, iş birlikli çalışan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, çalışkan olarak tanımlayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkileri, pozitif örgüt iklimi ve kültürü açısından önemli bir unsurdur. Nitekim yapılan çalışmalar güvenli, iş birliği içerisinde ve açık bir iletişimin olduğu öğretmen-yönetim ilişkisinin öğretmenlerin

mesleki doyumlari ve adanmışlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010; Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden birinin öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğu görülmüştür. İlgili temada öğretmenler ilişkinin düzeyi ve öğrenci gözünden kendilerine ilişkin algılarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencileriyle olan ilişkilerini uyumlu, seviyeli, mesafeli, anne-çocuk, samimi, yakın, açık iletişim, dengeli, tatlı-sert olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerinin ise kendilerini disiplinli, anne gibi, empati kurabilen, sert, güler yüzlü, fedakâr, tatlı, hoşgörülü, eleştiriye açık, tatlı-sert, nazik, merhametli, eğlenceli, seven, sıcakkanlı, yardımsever bir öğretmen olarak tanımlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinin kimlikleri üzerindeki etkisi, okulda birlikte en fazla zaman geçirdikleri ve en çok etkileşime girdikleri kişilerin öğrencileri olması ile ilişkilendirilebilir. Dugas (2011), alan yazın taramasına ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yürüttüğü anlatı çalışmasına dayalı olarak “Kimlik Üçgeni” modeli geliştirmiş ve boyutlardan birini “ilişkisel alan” olarak adlandırmıştır. Bu alanda öğrencileri ve meslektaşları ile olan ilişkilerinin etkisini “mikro-etkileşimler” olarak sınıflamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen-meslektaş ilişkisinin mesleki kimliği etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Öğretmenler meslektaşlarıyla ilişkilerinin düzeyini uyumlu, ılımlı, profesyonel, resmi, dengeli, yakın, sıcak, açık iletişim şeklinde tanımlamışlardır. Meslektaşlarının ise kendilerini aceleci, neşeli, hevesli, alanında iyi, prensipli, disiplinli, işini iyi yapan, kendi halinde, düzenli, sessiz sakın, enerjik, işkolik, dakik, kararlı olarak tanımlayacaklarını düşünmektedirler. Trent (2012) Hong Kong’ta görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada okul yetkililerinin ve meslektaşların desteğinin ve öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimlerin, meslektaşları ve öğrencileriyle olan ilişkilerinin mesleki kimliklerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen-veli ilişkisinin mesleki kimliklerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle velilerle olan ilişkilerinin düzeyini açık iletişim, mesafeli, sınırlı, fazla samimi, dayanışma içerisinde, değişken olarak tanımlamışlardır. Velilerin bir öğretmen olarak kendilerini ilgili, alanında iyi, saygılı, başarılı, samimi, empati kurabilen, sabırlı, idealist, güler yüzlü, güvenilir, sevecen, işini seven, disiplinli olarak

tanımlayabileceklerini düşünmüşlerdir. Lundqvist, Rinne ve Yıldırım (2024) veli-öğretmen ilişkilerinin mesleki kimliklerine olan yansımalarını belirlemek üzere Danimarka ve İsviçre’de görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde zorlu veli-öğretmen ilişkilerinin, velilerin öğretmenleri hizmet sağlayıcılar olarak görmelerinin ve yaşadıkları çatışmaların mesleki kimliklerine yönelik hayal kırıklıkları ve pes etme gibi duygular yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi olan ilişkilerinin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğu kimlik kuramı, sembolik etkileşimcilik kuramı ve sosyokültürel kuramda da söz edilmiştir. Ayrıca, yapılan nitel çalışmalarda da öğretmenlerin kimlik gelişimlerinin okuldaki etkileşimlerinden etkilendiği ortaya çıkarılmıştır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Day ve Kington, 2008; Izadinia, 2013; Lundqvist, Rinne ve Yıldırım 2024; Skinner, Leavey, and Rothi, 2019; McNally vd. 2008; Trent, 2011; Villegas, Varona ve Sanchez, 2020). Dolayısıyla gelişmeye ve değişmeye devam eden öğretmen kimliği, önemli kişiler (significant others) ile olan ilişkileriyle şekillenmeye devam etmektedir.

Bağlamsal faktörler temasında araştırmaya katılan öğretmenler okul kültürü ve öğrenci profilinin öğretmen kimlikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarının öğretmenlikle ilgili tecrübelerinden yararlandıklarını, eş kıdem ya da mesleğe yeni başlayan meslektaşlarının fikir ve eleştirilerinden de faydalandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca, öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine güvenmeleri ve desteklemelerini aynı şekilde velilerden ve müfettişlerden gelen dönütleri ve destekleri değerli bulduklarını ve kimlikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler de öğretmen kimlikleri üzerinde etkilidir. Bu durumun zorunlu hizmet hükümlülükleri gereği öğretmenlerin Türkiye’nin farklı bölgelerinde belirli sürelerde görev yapmaları ve farklı deneyimler elde etmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Okul kültürüne ilişkin bağlamsal faktörler, öğretmen kimliklerini etkileyen mikro unsurlar olarak öğretmen kimliği çalışmalarında da yer almaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Salinas, 2017). Sosyokültürel kuram ve sembolik etkileşimcilik açısından bireyin çalıştığı kurumun kültürü öğretmen kimliğini etkilemesi bakımından önemli bir faktördür. Bağlamsal faktörler temasında öğretmenlerin ifade ettiği bir başka nokta öğrenci profilidir. Öğretmenler çalışkan ve başarılı öğrenci profili ile ilgisiz ve yetersiz öğrenci profilinin mesleki kimliklerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalar da bağlamsal faktörlerin öğretmenlerin kimlikleri üzerinde etkili olduğunu desteklemektedir. Örneğin Durmaz (2015)

eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerine yürüttüğü çalışmasında okul yönetiminin, meslektaşların, hizmet içi eğitimlerin, öğrenci profilinin, sınıf dinamiklerinin ve öğretim programlarının, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitiminin, formasyonun, lisansüstü eğitimin, mesleki gelişim etkinliklerinin (çalıştay, konferans vb.) rol modellerin ve kişilik, motivasyon, öğretim deneyimi gibi içsel faktörlerin öğretmen kimliklerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan çalışmada da farklı coğrafi bölgelerin, farklı öğrenci gruplarının, farklı okul türlerinin, farklı veli ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin kimlikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Flores ve Day (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul kültürü ve liderliğin mesleki kimliği etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmen kimliği çelişkilerinin mesleki kimliklerini etkileyen faktörlerden biri olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin farklı kimliklerinin bir arada bulunması (Søreide, 2006), gerçek kimlik ile istenen/beklenen kimlik arasındaki uyumsuzluk (Liu ve Xu, 2011), öğretim felsefesi/ideolojisine yönelik ve kişisel ve mesleki kimlik arasındaki uyumsuzluk (Ghiasvand, Kogani ve Nemati (2023), bireyin dış ve iç beklentileri (Berg, 2013) ve kişi ile kurum arasındaki uyumsuzluk (Hamilton, 2010) gibi durumlarda ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşadığı çelişkiler incelendiğinde on üç farklı çelişkinin elde edildiği görülmektedir. Öğretmenler en çok yüksek not verme veya düşük not verme ile öğrenciye tepki verme veya hoşgörülü olma çelişkileri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yeterli hissetme veya yetersiz hissetme, sınıf içerisinde bireysel zaman ayırma veya programı yetiştirme, öğrenmeleri için çabalamayı sürdürme veya konuyu işleyip dersi bitirme, dersin içeriğini olduğu haliyle anlatma veya kendi görüşlerini ekleme çelişkileri öğretmenlerin en çok söz ettiği ikinci çelişkilerdir. Öğretmenlerin bahsettiği diğer çelişkiler ise öğrencilerle yakın ilişki kurma veya mesafeli durma, davranış problemlerine hemen tepki verme veya ihtimalleri değerlendirme, meslektaşlarla samimiyet kurma veya mesafeli durma, serbest zaman verme veya etkinliklere devam etme, müdahale etme veya geri durma, programı yetiştirme veya farklı yöntem teknik kullanma, doğru meslek seçimi veya yanlış meslek seçimi üzerinedir. Öğretmenlerin yaşadıkları çelişkiler incelendiğinde, öğrencilerine ve meslektaşlarına yönelik olduğu, gerçek kimlik ve beklenen kimlik arasında zaman zaman uyumsuzluk yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç, Pillen ve diğerlerinin (2013) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin %60'ı, öğretmen-

öğrenci ilişkisiyle ilgili bir veya daha fazla kimlik gerilimi veya sorunu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kimlik gerilimleri arasında en fazla öğrencilerle duygusal mesafenin ne kadar korunacağı, öğrencilere bir birey olarak mı yoksa sadece bir öğrenci olarak mı davranılacağı ve ilgi göstermek ile sert olmak arasındaki denge kurmak gibi çelişkiler olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajıdır. Öğretmenlerin çoğu (n=20) mesleğinin toplumda olumsuz bir imajı olduğunu düşünürken iki öğretmen ise olumlu imajı olduğunu düşünmektedir. İmajın olumlu olduğunu düşünen öğretmenler mesleğinin toplumda saygın bir meslek olarak algılandığını düşünürken olumsuz imajı olduğunu düşünen öğretmenler ise mesleğinin toplumda değersiz, tatili fazla, maaşı düşük, bölgeye göre farklı ve branşa göre farklı olarak algılandığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin toplumda değeri geçmişe göre azalmış ve velilerin öğretmenlere karşı tutumları ile hissedilir bir hale gelmiştir. Bazı öğretmenler bu durumu maaşlarının düşük olmasından, bazıları ise öğretmen yetkilerinin sınırlı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Atmaca (2020), Bozbayındır (2019) ve Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenler ekonomik durumlarının mesleki imajlarını etkilediğini düşünmektedirler. Müzik ve görsel sanatlar öğretmenleri branşlarından dolayı diğer branşlardaki öğretmenler kadar değer görmediklerini, temel derslerin öğretmenleri ise sadece öğrenci ders notları ölçüsünde “iyi öğretmen” olarak algılandıklarını söylemişlerdir. Neoliberal politikalar sonucu öğretmenlerin akademik başarı getirisinde anahtar olarak görülmesinin toplumdaki imajını da olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir (Keskin, 2012). Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS, 2018) sonuçlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin %73,9’u toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmediğini düşünmektedir. Bu oran PISA En İyi Asya grubunda %54,8 iken PISA En İyi Avrupa grubunda %68,6’dır. Ayrıca, Varkey Vakfı tarafından yapılan Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi 2018 yılı raporunun sonuçlarına göre, Türkiye öğretmen statüsü açısından araştırmaya katılan 35 ülke içerisinde 7. sıradadır.

Araştırmanın temel aldığı sosyolojik ve sosyal psikolojik kuramlardan sembolik etkileşimcilik, kimlik kuramı ve sosyal kimlik kuramında öğretmen etkileşimleri öğretmen kimliğinin şekillenmesinde ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da öğretmenlerin mesleki ilişkilerinin kimliklikleri üzerinde etkili

olduğu göstermiştir. Araştırmanın odağı doğrultusunda öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş, öğretmen-okul yönetimi ve öğretmen-veli ilişkilerine yönelik algılarını belirlemek üzere dört ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerin psikometrik özellikleri incelendiğinde geçerliği ve güvenirliğinin sağlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öğretmenlerin Kimlik Algısı, Öğretmen-Öğrenci, Öğretmen-Meslektaş, Öğretmen-Veli ve Öğretmen-Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin motivasyon, özyeterlik, adanmışlık ve öz-imaj düzeyleri çok yüksek, iş doyumunu düzeyleri ise orta düzeydedir. Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar genel olarak değerlendirildiğinde, yüksek motivasyonu ve özyeterlik algısı olan, mesleğine yüksek düzeyde adanmış, kendilerine ilişkin imaj algıları yüksek fakat orta düzeyde mesleki tatmini olan bir öğretmen profili belirlenmiştir. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman (2011) tarafından Hollanda’da görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kimlikleri üzerine yürüttüğü çalışmada motivasyonu ve adanmışlığı yüksek öğretmenler, motivasyonu ve mesleki doyumunu düşük öğretmenler, yeterliklerinden şüphe duyan öğretmenler olmak üzere üç farklı öğretmen profiline ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyete, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumlarına, mezun oldukları fakülteye ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu ve branş değişkeninde de benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin lehine motivasyon düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Türkiye’de çeşitli branşlardaki öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik çalışmalarda motivasyon düzeylerinin, özellikle içsel motivasyon düzeylerinin yüksek (Karadağ, Baloğlu ve Küçük, 2010; Demir, 2023; Oran, Güler ve Bilir, 2016; Özudoğru ve Aydın, 2012; Karazeybek, 2023; Uzundal, 2021; Yazıcı, 2022) veya orta düzeyde (Akman, 2017; Ertürk; 2014) olduğu görülmüştür. Deniz ve Erdener (2016), Ateş ve Buluç (2018) ve Selçuk (2016) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre

değişmediği belirlenmiştir. Urhan (2018) tarafından yapılan çalışmada ise 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin 11-19 yıl ve 20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonları çok yüksek düzeyde olmasına rağmen grup içerisinde en düşük olandır. Ponnock, Torsney ve Lombardi (2018) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimle ilgili olmayan ek evrak işlerinden, okul bürokrasisinden, bir sınıftan tek başına sorumlu olmanın şokundan (Kim ve Cho, 2014), mesleki gelişim eksikliğinden, eğitim programı değişikliklerinden (Darling-Hammond ve Sykes, 2003) ve ek stres yaratabilecek diğer olgulardan dolayı motivasyonda düşüşe neden olabileceğini ifade etmiştir. Hatta zaman içerisinde motivasyondaki düşüklüğün tükenmişliğe ve öğrencilere karşı öfkeye dönüşebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin “çok yüksek” olarak algıladıkları özyeterlik düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, medeni duruma ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özyeterliklerinin çok yüksek olarak algılanması örneklemde yer alan eğitim fakültesi mezunu sayısının diğer fakültelerden mezun olanlara göre fazla olması göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Nitekim araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. TALIS 2018 öğretmen anketinde yer alan özyeterlik alanı sonucunda da ankete katılan öğretmenlerin özyeterlik algılarının OECD ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı 2020). Ayrıca, öğretmen özyeterliğine ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013), fen bilgisi öğretmenlerinin (Yavuz ve Kırbaşlar, 2017), İngilizce öğretmenlerinin (Deneme, 2022) ve lise öğretmenlerinin (Gökyer, 2019) özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çocuk sahibi olan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri çocuğu olmayan öğretmenlerden yüksektir. Bu durumun, çocuk sahibi olan öğretmenlerin ebeveyn olarak çocuklara ilişkin edindikleri tecrübe ve kurdukları etkileşimle ilişkili olabileceği ifade edilebilir. Nitekim Kaya ve Ak (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin yürütülen çalışmada da çocuk sahibi olan öğretmenlerin özyeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Görev yapılan kademeye göre

özyeterlik düzeyleri incelendiğinde ise, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler/Felsefe branşlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre ders sayısı bakımından öğrencileriyle daha fazla süre birlikte olmaları, aynı sınıf ile uzun süre yoğun bir iletişim içinde olmaları, öğrencilerini daha iyi tanıyabilmeleri, öğrenci özelliklerine göre öğrenme-öğretme sürecini daha iyi yürütmelerini ve yönetmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla bu durum branş öğretmenlerinden daha yüksek bir özyeterlik hissetmelerini açıklayabilir. Aytaça (2018) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının diğer branşlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen kimliği boyutlarından birini oluşturan iş doyumu boyutunda, öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde algıladığı görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon, öz-yeterlik, öz-imaj ve adanmışlık düzeylerinin çok yüksek olmasına karşın iş doyumu düzeylerinin orta düzeyde olması dikkat çekicidir. Bir başka ifadeyle öğretmenler meslektaşlarının ve velilerin verdikleri destekten, öğretmenlik mesleği ile ilgili izlenen eğitim politikalarından, çalıştıkları okulun fiziki koşulları ve öğrenci profilinden, maaşlarının sağladığı yaşam standartlarından ve başarı hissinden orta düzeyde memnundur. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kademeye ve branşa göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İlkokul ve okul öncesi kademelerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Branşa göre incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler ve Felsefe öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri de Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Felsefe ve yabancı dil öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinden yüksektir. Azimi ve Akan (2019) tarafından ilk, orta ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada, iş doyumu algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buluç ve Demir, (2015), Şahin (2013),

Yılmaz (2012) ve Altinkurt ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları orta düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen kimliğinin adanmışlık boyutunda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini çok yüksek olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin adanmışlığa ilişkin algıları cinsiyete, kıdeme, mezun oldukları fakülteye, görev yaptıkları kademeye, eğitim düzeylerine ve bransa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Çelik (2023), Gül ve Gül (2022), Babaoğlu ve Ertürk, (2013), Altunay (2017) ve Özel, Kaya, Ekinci ve Yılmaz (2023) ve Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda (Apak, 2009; Çelik, 2023; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Yerlikaya-Yazıcı, 2021) kadın öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülürken Aydın, Sarier ve Uysal (2011) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında ise erkekler lehine adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri cinsiyete göre değişmemiştir. Fakat evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin bekâr ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Çelik (2023) tarafından yapılan çalışmada medeni duruma göre adanmışlık düzeyleri farklılık göstermemiştir. Coğaltay (2015) ise evli olma durumunun örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisini incelediği meta-analiz çalışmasında evli öğretmenlerin içselleştirme alt faktöründeki bağlılık düzeyleri, bekâr meslektaşlarının bağlılık düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen kimliğinin beşinci ve son boyutu olan öz-imajlarına yönelik öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-imajlarına ilişkin algılarının cinsiyete, kıdeme, medeni durumlarına, çocuk sahibi olma durumlarına, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeylerine ve branşlara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öz-imaj algılarının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz-imaj algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ilkokulda görev yapan öğretmenler ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeniliğe açık, empati kurabilen, hoşgörülü, iletişimi güçlü ve sabırlı olarak düşünmektedirler. Araştırma bulgularından elde edilen bir başka sonuç ise öz-imajın adanmışlık ve özyeterlik algıları ile orta düzeyde ilişkili olmasıdır. Bu ilişki diğer boyutlar ile olan ilişkilerden daha yüksektir. Dolayısıyla öz-imajı yüksek olan öğretmenlerin

adanmışlık ve özyeterlilikleri de yüksektir. Adanmışlık boyutunda kademeye göre anlamlı bir farklılık olmasa da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin adanmışlıkları diğer kademelere göre daha yüksektir. Benzer şekilde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algıları da diğer kademelere göre daha yüksektir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algılara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çatışma düzeylerinin düşük, yakınlık düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde yakınlık düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, medeni durumlarına, çocuk sahibi olma durumlarına, mezun oldukları fakülteye ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı fakat görev yaptıkları kademeye ve branşa göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Branşa göre incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin yakınlık algılarının meslek dersleri öğretmenlerinden, sınıf öğretmenlerinin yakınlık algılarının ise Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Müzik, Görsel Sanatlar, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Felsefe, İlköğretim matematik, Ortaöğretim Matematik ve Meslek Dersleri öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük düzeyde algıladıkları çatışma boyutunda ise cinsiyete, kıdeme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeyine, kademeye ve branşa göre farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olması öğrencileriyle geçirdikleri sürelerin diğer branşlara göre daha fazla olmasından, öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı bulmalarından ve daha fazla deneyim kazanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine kıyasla öğrencilerini daha sınırlı saatler içerisinde görmeleri, öğretim programını yetiştirme ve sınıf yönetimini sağlama gibi kaygıları taşımaları öğrencileri ile daha yakından duygusal bağ kurma fırsatını azaltıyor olabilir. Nitekim Kıldan (2011) tarafından yapılan çalışmada da sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen-meslektaş ilişkisine yönelik algılar incelendiğinde ise, öğretmenlerin meslektaşları ile düşük düzeyde çatışma, yüksek düzeyde yakınlık içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerine yönelik algılarının yakınlık boyutunda cinsiyete, kıdeme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun

oldukları fakülteye, görev yaptıkları kademeye, eğitim düzeyine ve branşa göre farklılıklar görülmemiştir. Düşük olarak algıladıkları çatışma boyutunda da benzer şekilde cinsiyete, kıdeme, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun oldukları fakülteye, görev yaptıkları kademeye, eğitim düzeyine ve branşa göre farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkisine yönelik algıları incelendiğinde, öğrenci velileri ile orta düzeyde yakınlık, düşük düzeyde çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci velileri ile ilişkilerinde yakınlık algılarının cinsiyete, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumlarına, mezun oldukları fakülteye ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kıdeme, kademeye ve branşa göre anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yakınlık düzeylerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yakınlık düzeylerinin ortaokul ve lise, okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin yakınlık düzeylerinin ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi/çocuk gelişimi öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, Bilgisayar ve Öğr. Tek./Tek.Tasarım, Müzik/Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Ed./Türkçe ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, Bilgisayar ve Öğr. Tek./Tek.Tasarım, Müzik/Görsel Sanatlar, Türk Dili ve Ed./Türkçe ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe, Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji ve Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) öğretmenlerinin yakınlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik yakınlık algılarının yüksek, çatışma algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yakınlık algıları cinsiyete, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeylerine ve branşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Fakat 1-5 kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yakınlık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerindeki yakınlık algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşük olarak algıladıkları çatışma düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, çocuk sahibi olma durumuna, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeylerine ve branşa göre farklılık göstermediği fakat kıdem ve görev

yaptıkları kademeye göre anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul yönetimi ile çatışma düzeylerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çatışma düzeylerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Zee, Roorda ve Hanna (2023) tarafından yapılan çalışmada 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha az yakınlık ve daha çok çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin daha güçlü mesleki kimlikleri olmasından, kendilerine daha fazla güvendikleri için okul yönetiminin duygusal desteğine daha az ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise mesleğe yeni başladıkları için okul yönetimine ve meslektaşlarına daha fazla bağımlı ve itaatkâr hissedebilir.

5.4.Öğretmenlerin Kimlik Algısı ve Öğretmen-Öğrenci, Meslektaş, Veli ve Okul Yönetimi ile İlişkilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi ve öğretmen-okul yönetimi ilişkisi algıları arasındaki ilişkiler korelasyon ve yol analizleri ile incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algılarının öğretmen kimliği alt boyutları ile olan ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerindeki yakınlık algıları ile motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumunu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin meslektaş, veli ve okul yönetimi ilişkileri ile kıyaslandığında, öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık algıları öğretmen kimliği boyutları ile daha yüksek bir ilişki göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları yakın ilişkileri önemli diğer aktörler (significant others) ile olan ilişkilerine göre daha çok önemsedikleri söylenebilir. Nitekim öğretmenler okul içerisinde en fazla öğrencileri ile iletişim halindedir. Ayrıca öğretmenlerin çatışma algıları ile motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumunu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mashburn vd. (2006) çalışmasında olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmenlerin özyeterliliğini, Admiraal vd. (2019) ve Veldman vd. (2016) ise iş doyumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Reeves (2018) ise çalışmasında öğretmenlerin öğrencileri ile yaşadıkları çatışmaların özyeterliklerini düşürdüğünü ifade etmiştir.

Öğretmen-meslektaş ilişkilerindeki yakınlık algılarının motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde yakınlık algıları arttıkça motivasyonları, özyeterlikleri, iş doyumları ve öz-imaj algıları da artmaktadır. Çatışma algıları ile motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinde çatışmaya ilişkin algıları arttıkça motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları azalmaktadır.

Öğretmenlerin velileriyle olan ilişkilerindeki yakınlık algılarının motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Çatışma algıları ile motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin velileri ile ilişkilerinde yakınlık algıları arttıkça motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları da artmaktadır. Çatışma algıları arttıkça motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları azalmaktadır. Kaya (2022) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada, veliler ile yaşanan çatışmaların öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü ve mesleki performanslarının azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkilerindeki yakınlık algılarının motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Çatışma algıları ile motivasyon, öz-yeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj algıları arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Price (2012) çalışmasında, öğretmenlerin okul yönetimi ile olan olumlu ilişkilerinin hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin iş doyumlarını, uyumlarını ve adanmışlıklarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile hiç çatışma yaşamamaları olası değildir. Modern/etkileşimci yaklaşımlara göre okullarda yaşanan çatışmaların orta düzeyde olması örgütsel gelişme, performans ve etkililik için gereklidir (Batmaz, 2014; Karip, 2010). Bu nedenle çatışmanın kaynaklarının belirlenmesi, çözüm stratejilerinin geliştirilmesi açısından öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerine yönelik algılarının tespiti önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen-meslektaş ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi ve öğretmen-okul yönetimi ilişkisi algılarının öğretmen kimliğini yordama düzeyinin

incelendiği yol analizi bulgularının sonuçlarına göre, öğretmen-meslektaş ilişkisi yakınlık algıları, öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık ve çatışma algıları, öğretmen-veli ilişkisi yakınlık algılarının öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen değişkenlere yönelik kurulan modelin öğretmen kimliğini %50 düzeyinde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kimlik kuramı ve sembolik etkileşimcilik gibi kuramlar öğretmen ilişkilerinin/etkileşimlerinin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu öne sürmüş olsa da bu etkilerin ampirik olarak test edilmesi açısından bu çalışmanın bulguları önem arz etmektedir. Nitekim farklı çalışmalar kapsamında (Duru, 2006; Liu, Mearns ve Admiraal, 2023; Matsagopane ve Tang, 2023) öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de mesleki kimliklerinin okul bağlamında etkileşime girdikleri taraflarla olan ilişkilerinden etkilendiği ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerinin öğretmen kimliğine olan etkisi, alan yazına ve nitel bulgulara dayalı olarak geliştirilen ölçeklerin uygulanmasıyla test edilen model neticesinde belirlenmiştir. Çalışma bu yönüyle, öğretmen kimliği çalışmalarına ampirik katkı sunmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda korelasyon analizi bulguları öğretmen kimliği boyutları ile aralarında ilişkiler olduğu görülse de meslektaş-çatışma, veli-çatışma, okul yönetimi çatışma ve yakınlık algılarının öğretmen kimliğine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerindeki çatışma algıları dışında meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerindeki çatışma algılarının öğretmen kimliğinde anlamlı bir etkisinin olmaması dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin okulda en çok zamanı öğrencileriyle geçirdikleri ve onlarla daha fazla iletişim kurduklarından kaynaklanıyor olabilir. Özdoğru (2021) farklı branşlardan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları problemlere yönelik yürüttüğü çalışmasında öğretmenler yaşanan çatışmaların “kaygı ve korku, gerginlik ve sinirlilik, baskı altında, çaresiz ve yalnızlık hissi, iş doyumu, performans ve motivasyon düşüklüğü, değersizlik algısı ve otoritesinin sarsılması” gibi etkileri olduğu ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın nitel aşamasında da öğretmenlerin çoğunluğu meslektaş, veli ve okul yönetimi ile ilişkilerinin öğretmen kimliklerine etkisi olduğunu söylemişlerdir. Fakat bu durum yol analizinden elde edilen bulgularla çelişmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin en çok okul yönetimi ile çatışmalar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Başsayın, 2022; Ertürk, 2022; Uğur, Seyitoğlu, Karakuzu ve

Uzunkaya, 2023). Fakat mevcut çalışmada öğretmenlerin yöneticilerle yaşadığı çatışmalar düşük düzeyde bulunmuştur.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon, özyeterlik, iş doyumu, adanmışlık ve öz-imaj boyutlarından oluşan öğretmen kimliği algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimleri dinamik bir süreç olarak makro düzeyde bakanlık politikaları, mikro düzeyde okuldaki etkileşimleri, öğretmen kimliği çelişkileri, mesleğin toplumsal imajı, bağlamsal ve bireysel faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenmeye devam etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerindeki yakınlık algıları öğretmen kimliği algıları ile pozitif, çatışma algıları ise negatif yönde ilişkilidir. Öğretmen-meslektaş ilişkisi yakınlık, öğretmen-öğrenci ilişkisi yakınlık ve çatışma, öğretmen-veli ilişkisi yakınlık algıları öğretmen kimliğindeki değişimi önemli düzeyde açıklamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin gelişmeye, değişmeye ve çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde devam eden mesleki kimlik algılarının desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir.

5.5. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kimliğini etkileyen faktörlere ilişkin en çok bakanlık politikaları konusunda fikirlerini ifade etmiş ve çoğunun bakanlık politikaları ile kendi öğretmenlik anlayışlarının örtüşmediğini düşündükleri görülmüştür. Öğretim programları, ders kitapları, hizmet içi eğitimler ve merkezi sınavlar gibi düzenlemeler konusunda öğretmenlerin desteği ve görüşlerinin alınması, program geliştirme süreçlerinde aktif olarak yer almalarının sağlanması hem eğitim politikalarının geliştirilmesinde hem de öğretmenlerin kimlik ve etkenlik algılarının (teacher agency) artırılmasında faydalı olabilir.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleği seçme motivasyonlarında öğretmenlerinin, aile ve yakın çevresinin, branşlarına ilişkin ilgi ve yeteneklerinin, öğretmeyi sevme ve öğretme yeteneklerini keşfetmelerinin ve mesleğin özelliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleği seçme motivasyonları, mesleği sürdürme ve bırakma kararları, mesleki dayanıklılıkları ve bağlılıkları üzerinde etkili olduğundan, öğretmenlerin, okul rehberlik öğretmenlerinin ve ailelerin işbirliği ile öğretmenliği seçmeyi düşünen öğrencilerine öğretmenliğe ve ilgi duydukları branşa yönelik tutarlı ve destekleyici bir mesleki

yönlendirme yapmaları önerilebilir. Aileler ve öğrenciler öğretmenlik eğitimi, atanma süreçleri (Kamu Personeli Seçme Sınavı, mülakat sistemi, Milli Eğitim Akademisi vb.), çalışma şartları ve kariyer basamakları konusunda bilgilendirilerek öğretmenliğe yönelik doğru karar vermeleri sağlanabilir. Nitekim ergenlik dönemi, kimlik kazanım sürecinin yanında mesleki kimliğin oluşması noktasında da karmaşa ve krizler yaşanan bir dönemdir (Aydın, 2019).

3. Öğretmenlerin mesleki adanmışlığının göstergelerinden biri mesleki gelişime adanmışlıktır. Mesleki gelişimlerine olan adanmışlıklarının artması öğretim kalitesinin artması ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları, proje ve araştırma yürütmeleri, ikinci bir lisans eğitimi almaları ve kurslara katılmaları desteklenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğrencilerine ve okullarına adanmışlıkları öğrencilerinin bütüncül gelişimlerini önemsediklerini ve mesleki sorumluluk hissettiklerini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek amacıyla eylem araştırmaları yürütmeleri ve akademisyenlerle işbirliği yapmaları desteklenebilir.
4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin paydaş desteğinin ve okul kültürünün mesleki kimliklerini etkilediğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Okul yöneticileri okullarında çalışan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteğe yönelik beklentilerini belirli aralıklarla tespit ederek okul etkililiğinin ve kültürünün desteklenmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, veli-okul yönetimi-öğretmen üçgeni arasındaki iletişim güçlendirilerek okula özgü koordinasyon çalışmaları yapılabilir. Bu amaçla okul yönetimi girdi (harcamalar/okul masrafları, öğrenci-veli demografik bilgileri) süreç (öğrenci başarısı, öğretimin niteliği, okul terki verileri, merkezi sınav sonuçları) çıktı ve paydaş memnuniyetleri (Marsh, Pane ve Hamilton, 2006) verilerinden faydalanabilir, bu verilerin analizleri belirli aralıklarla yapılarak öğretmenler ve veliler ile paylaşabilir. Ayrıca elde edilen veriler okul yönetiminin değişmesi durumunda sonraki yönetimin bilgilendirilmesi amacıyla da kayıt altına alınabilir.
5. Lisans eğitimi öğretmenlerin mesleki kimlik kazanmalarında önemli bir süreçtir ve araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de kimlikleri üzerindeki etkisinden söz edilmiştir. Öğretmen eğitimi lisans programları kimlik gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Öğretmen eğitimcileri kimlik gelişimini destekleyecek uygulamalar hakkında bilgilendirilerek (anlatı çalışmaları, yansıtıcı yazılar, otobiyografiler, korkulan ve olası benlikler, yaşam çizgisi oluşturma

etkinlikleri) bu çalışmaları yürütmeleri konusunda teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kimlik çelişkileri belirli aralıklarla tespit edilerek çözüm stratejileri konusunda desteklenebilir. Özellikle öğretmenlik uygulamaları dersleri, aldıkları lisans eğitimi ve gerçek okul bağlamı arasında yaşadıkları çelişkileri çözmelerinde yardımcı olabilir. Bu nedenle akademisyen-mentör-öğretmen adayı etkileşimi güçlendirilebilir.

6. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin motivasyon, öz-yeterlik, adanmışlık ve öz-imaj boyutları çok yüksek, iş doyumları ise orta düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonuçları meslektaşlardan, velilerden ve okul yönetiminden algılanan destek, mesleki gelişim ve kariyer düzenlemeleri, çalışma koşulları ve ücret algısının iş doyumlarının belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki karar ve uygulamalarında desteklenmesi için okul paydaşlarından ne tür destekler beklediğine yönelik okullarda çalışmalar düzenlenebilir. Öğretmenler okulların fiziki koşullarını (derslikler, laboratuvarlar, atölyeler, materyal vb.) önemsemektedirler. Bu nedenle okul koşullarının geliştirilmesi için öğretmenlerin talepleri dikkate alınarak destek sağlanabilir. Mesleki gelişim ve kariyer düzenlemeleri konusunda alınan kararlarda öğretmen görüşleri bakanlık tarafından dikkate alınabilir ve liyakate dayalı bir sistem düzenlenebilir.
7. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencileri, velileri, meslektaşları ve okul yönetimi ile ilişkilerinin öğretmen kimliğini oluşturan motivasyon, özyeterlik, adanmışlık, öz-imaj ve iş doyumunu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitimi lisans programlarında yer alan meslek bilgisi dersleri öğretmen ilişkilerini güçlendirecek şekilde ve çatışmaları çözme stratejilerine yönelik sahadan örneklerle, sanal sınıflarla ve senaryolarla desteklenebilir. Okul yönetimi, veliler ve meslektaşları ile olan ilişkilere yönelik ise öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenlik uygulamaları derslerinin saatleri artırılarak öğrenciler dışındaki diğer paydaşlarla olan iletişime ve gözleme ayrılabilir. Bu durumun öğretmen adaylarının öğrencilerle bağ kurmalarına yardımcı olabilir. Mesleğe başladıktan sonra ise her okul kademesinde öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimi ile olan ilişkilerini güçlendirmeye yönelik seminer, çalıştay vb. çalışmalar yürütülebilir.
8. Araştırmanın veri toplama sürecinde ön görüşme yapılan bazı okul yöneticileri çalışma bulgularını merak ettiğini ve özellikle çatışma çözme stratejileri geliştirebilmek için bulguların değerli olduğunu ifade etmiştir. Nitekim Boucher

(2013), etkili liderlerin çatışmaları başarılı bir şekilde yönetebildiğini ifade eder. Bu çalışma kapsamında okul bazında bir değerlendirme yapılmasa da okul yöneticileri okulunda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, velileri ve okul yönetimiyle olan ilişkilerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçeklerden yararlanabilir.

9. Etkili bir veli-okul işbirliği/partnerliği kurulması, öğretmenlerin velileri ile olan ilişkilerini güçlendirebilir. Velilerin, okul yönetiminin ve öğretmenlerin karşılıklı beklenti ve şikâyetlerinin tespit edilmesi, iyileştirme ve çözüm yollarının belirlenmesi hem okul bazında hem izlenen eğitim politikaları bazında önemli sonuçlar verebilir. Böylelikle velilerin eğitim sürecine katılması artırılırken bireysel şikâyetleri de azaltılabilir.

5.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, Ankara’da farklı kademe ve branşlarda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Farklı bölgelerde yürütülecek çalışmalarda öğretmen kimliğini etkileyen bağlama özgü faktörler ortaya çıkarılabilir ve incelenebilir.
2. Mevcut araştırmada öğretmen kimliğini etkileyen etkileşimsel faktörlere odaklanılmış, öğretmen kimliği ile ilişkileri ve yordama düzeyi ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen diğer faktörler ile ilişkisini belirlemek üzere çalışmalar yürütülebilir.
3. Bu çalışma nitel çalışmayı takip eden ve üzerine inşa edilen nicel baskın statülü bir karma yöntem araştırmasıdır. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerle öğretmen kimliği arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilecek ve elde edilen bulguları nitel araştırma ile açıklayabilecek bir çalışma yürütülebilir.
4. Bu araştırmanın nitel aşamasında görüşmeler yapılmıştır. Okul bağlamında öğretmen kimliğini etkileyebilecek farklı faktörleri ortaya çıkarmak için sınıf ve okul içi gözlemler yapılabilir.
5. Bu araştırmaya farklı okul türü, kademe ve branşlarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmacılar belirli okul türlerine odaklanarak öğretmen kimliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmenlerin ortak olarak söz ettiği faktörler dışında kalan, okul türüne özgü etkenleri ortaya çıkarabilir.

KAYNAKLAR

- Abakpa, B. O., Agbo-Egwu, A. O., & Abah, J. A. (2017). Emphasizing phenomenology as a research paradigm for interpreting growth and development in mathematics education. *Abacus*, 42(1), 391-405.
- Abangma, M. A. (1981). *A study of primary teachers attitudes towards the ruralisation of school curriculum in English-speaking Cameroon*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020121/>
- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 431-442.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (2024). *T.C. Resmi Gazete*, 32759, 21 Aralık 2024.
- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education*, 22(2), 337-355.
- Akan, E., & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: bir meta sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1453-1472.
- Akbaş, U., & Tavşancıl, E. (2015). Farklı örneklem büyüklüklerinde ve kayıp veri örüntülerinde ölçeklerin psikometrik özelliklerinin kayıp veri baş etme teknikleri ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(1), 38-57.
- Akça, G. (2005). Modern den postmoderne kültür ve kimlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 1-24.

- Akgöz, E. E., & Cemaloğlu, N. (2020). Views of administrators and teachers on conflict causes and resolution in secondary schools. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 60-84.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 71-88.
- Aktekin, N. C., & Celebi, H. (2020). ELT student teacher identity construction: exploring teacher roles and domains of expertise. *International Journal of Language Education*, 4(1), 113-128.
- Al Bahri, M. A. S. (2019). *Omani teachers' professional identity and continuous professional development (cpd) opportunities* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/00ac69e9f7be9865c109e12478e4ea61/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Al-Khatib, A. J. (2013). *A case study of an early childhood minority teacher and how she formed her professional identity* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/320bbe86294f1e37db1541c8f560f7da/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alspup, J. (2004). Am I a teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1), 7.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 65-79.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.

- Ambusaidi, A. K., & Alhosni, K. Z. (2023). Mathematics and science teachers' perceptions of the factors influencing teaching and professional identity. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 303-326.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anderson, S. E. (Ed.). (2002). *Improving schools through teacher development. Case studies of the Aga Khan foundation projects in East Africa*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Andrés, A. (2009). *Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study*. Oxford: Chandos.
- Apak, E. G. A. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arroyo, M. A. (2020). *The relationship between teacher identity and teacher retention in title 1 schools: A multiple case study*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4865&context=theses-dissertations>
- Arslan, O. (2018). *Mathematics teacher identity development of early career middle grade mathematics teachers and the role of participated communities* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aslan, R. (2016). *A narrative inquiry into the professional identity formation of second career EFL teachers*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.

- Atal, D., & Deryakulu, D. (2019). The effects of educational changes on the professional identities of information and communication technologies teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 877-912.
- Ateş, G. (2024). Examining the early teacher identity of pre-service English language teachers. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.
- Atik, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avalos, B. and Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Avcı, O. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Avraham, A. (1986). Hamora bemar'ot ha'atzmi hakevutzati [Self and group aspects of the teacher]. *Psychologia Veye'uts Bahinukh*, 139-170.
- Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyetin etkisi: Meta analitik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 615-633.
- Aydın, F. (2022). Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü. Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Gazi.
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 67-78.
- Aytaça, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.

- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 87-101.
- Bacakoglu, G. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Balban, S. (2015). *Reflections on teacher identity: A case study of novice language teachers*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ballantyne, C. A. (2018). *The dialogical self in becoming a teacher: Chinese volunteers' experiences of enacting and constructing a teacher identity in discourse and practice* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/5139140854bb8e268ab28ff1aa7433ae/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P. (2017). Teacher motivation and student learning. *Politica economica*, 33(1), 59-72.
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2017). *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Bastick, T. (1999, July). *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica*. Paper presented at Biannual Conference of the International Study Association in Teachers and Teaching, Dublin, Ireland, July 1999. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED451239>.
- Başsayın, N. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Batmaz, H. Ç. (2014). Eğitim kurumlarında yaşanan çatımların örnek olaylarla çözümü. *Akademik Bakış Dergisi*, 46, 132-145.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bekereci, M. (2016). *EFL student teachers' professional identity construction in a dual diploma program*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117.
- Berg, K. (2013). Teachers' narratives on professional identities and inclusive education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 269-283.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 15, 199-225.
- Bilgin, N. (2023). *Kimlik inşası*. Ankara: İmge.
- Bleasdale, C. (2022). *An exploration into the development of professional teacher identity of student teachers in Wales*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/2414/6/2412%20Bleasdale%2C%20C%20An%20exploration%20%282023%29.pdf>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California.

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Boyle, B., David, W. and Boyle, T. (2003). *A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective?* Manchester: University of Manchester, Institute for Political and Economic Governance.
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 137–144.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Bozoğlan, H. (2014). *Self- and other-perceptions of nonnative English teacher identity in Turkey: A sociopsychological approach*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/52d825d1ed26220184ad640c02bc9251/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761–776. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual review of psychology*, 53(1), 279-307.
- Brown, M. M.(1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 185e195.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.
- Bryk, A. (2010). Designing effective school improvement strategies. Newsletter. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719.

- Buğra, C. (2024). *Teacher identity construction of pre-service ELT teachers*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/923876087?accountid=11054>.
- Buldur, A., Keskin, M. E., & Börekçi, E. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri: İçsel ve dışsal faktörler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 167-178.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer, Dordrecht.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Burke, P. J., & Cerven, C. (2019). Identity accumulation, verification, and well-being. In J. E. Stets & R. T. Serpe (Eds.), *Identities in everyday life* (pp. 17–33). Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190873066.003.0002
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320.
- Canrinus, E. T. (2010). Teachers' sense of their professional identity. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://research.rug.nl/files/2498880/thesis.pdf>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40(6), 2938-2947.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication methods and measures*, 12(1), 25-44.

- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353.
- Carter, M. J., & Montes Alvarado, A. (2019). Symbolic interactionism as a methodological framework. P. Liamputtong (Ed), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences içinde* (ss. 169-187). New York: Springer. doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_62
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Chen, Y. (2018). *Teacher experience and teacher identity: A case study of three math teachers learning to teach in a canadachina reciprocal learning project*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2082242005?accountid=11054>
- Chivore, B. S. R. (1988). A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 34(1), 59-77.
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio Jr, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52(2), 154-167.
- Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33(1), 83-104.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri. Desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı.
- Chu, X. Y. (2006). *Experiment research in influence of different climates on junior high school students' learning interests of physical education and relationship between students and teachers* (Master's Thesis). Retrieved from [https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Experiment+Research+in+Influence+of+Different+Climates+on+Junior+High+School+Students%27+Learning+Interests+of+Physical+Education+and+Relationship+Between+Students+and+Teachers+\(Master\)&author=X.+Y.+Chu&publication_year=2006&](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Experiment+Research+in+Influence+of+Different+Climates+on+Junior+High+School+Students%27+Learning+Interests+of+Physical+Education+and+Relationship+Between+Students+and+Teachers+(Master)&author=X.+Y.+Chu&publication_year=2006&)
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Bradley, J. G. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Bristol: Multilingual Matters.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational psychology*, 28(6), 693-710.
- Cohen J. (1988). *The concepts of power analysis: statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Cooper, K., and M.R. Olson. 1996. The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, and R.T. Boak (Eds), *Changing research and practice. Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp.78–89). London, Washington, DC: The Falmer.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago.
- Craig, J., Kraft, R. J. and du Plessis, J., (1998). *Teacher Development: Making an Impact*. Washington, DC: World Bank

- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., Klassen, L. A. C., Clark, V. L. P., & Smith, L. K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Office of Behavioral and Social Sciences Research National Institutes of Health*. Retrieved from https://www.nursing.virginia.edu/media/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). United Kingdom: Pearson Education.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çakmak, M., & Kayabaşı, Y. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Çalı, O. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Çelikdemir, K. (2018). *Fostering pre-service mathematics teachers' Professional identity orientations through noticing practices in a video case-based community*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çengelci, S. (2021). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çetinkaya, İ., & Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Coğaltay, N. (2015). Organizational commitment of teachers: a meta-analysis study for the effect of gender and marital status in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 911-924.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem akademi.
- Da, Y. and Liang, J. (2004). A new model for examining the leader-member exchange (LMX) theory. *Human Resource Development International*, 7(2), 251-264.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the highly qualified teacher challenge. *Education policy analysis archives*, 11, 33-33.
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and social Psychology*, 93(4), 632.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., and Kington, A. (2006b). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192.
- Dawson, A. E. (2015). *Assessing Conflict in the Parent-Teacher Relationship: Initial Scale Development*. (Master's thesis). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_number=ohiou1432640192.

- Dawson, A. E., & Wymbs, B. T. (2016). Validity and utility of the parent-teacher relationship scale-II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751-764.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653.
- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 231-254.
- Dempsey, H., Mansfield, C.F. & MacCallum, J. (2021). Early career casual teachers: The role of relationships with colleagues in negotiating a teacher identity and developing resilience. In: Mansfield, C.F. (Eds) *Cultivating Teacher Resilience*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_13
- Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 259-274.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications*. California: SAGE.
- Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research*, 45, 265-277.
- Dickinson, S. J. (2012). *A narrative inquiry about teacher identity construction: Preservice teachers share their stories*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/1fe310b0c88d4c9b292a86080796f6d1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Dikilitaş, K., & Yaylı, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT journal*, 72(4), 415-424.
- Dilek, E. (2021). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki kimliği ve mesleki özerkliği arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337.
- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: an analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191-198.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385-401.
- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328-1339.
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Pioker, F. C., & Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 1189-1213.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.
- Dugas, D. (2021). The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262.
- Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22), 121-131.
- Durmaz, M. (2015). *Being another or the other: The Professional identity development of alternatively certified English language teachers*. (Master's Thesis). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duyan, M. (2022). The mediating role of job satisfaction in the effect of leader-member exchange on burnout: A study on physical education teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(2), 264-286.
- Ejimofo, A. D. (2015). *Teachers' Job Satisfaction, Their Professional Development and the Academic Achievement of Low-income Kindergartners*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=18891>.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- Ekizer, F. N. (2016). *The relationship between professional identity and practice of English teachers*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Elicker, J., Noppe, I., & Nappe, L. (1997). The Parent-Child Caregiver Relationship Scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8(1), 833-899.
- Ercan, A. M. (2020). Hizmet öncesi matematik öğretmenlerinin çevrimiçi geleceğe dönük yansıtıcı yazılar yoluyla profesyonel kimlik gelişimi: Bir müdahale çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem Coşgun, G. (2021). Öğrenci, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimlerinin araştırılması: Geleceğe dair beklenti ve korkular. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Okulöncesi öğretmen adaylarının bakış açısından: Neden öğretmenliği seçtiler ve nasıl çocuk/çocukluk algıları var. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(1), 316-341.
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York: WW.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, R. (2022). Conflict in schools: A qualitative study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 251-270.
- Esen, E. (2019). Öğretmenlik uygulaması dersinin İngilizce öğretmen adaylarının profesyonel kimlik algılarına ve gelişimlerine yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ewan, C. (1988). Becoming a doctor. In K. Cox & C. Ewan (Eds.), *The medical teacher* (pp. 83–87). Churchill Livingstone.
- Fano, R. M. (1956). Information theory and the retrieval of recorded information. In J. H. Shera, A. Kent and J. W. Perry (Eds), *Based on the Proceedings of the 1956 Western Reserve Conference "Documentation in Action"* pp. 238–244. New York: Reinhold Publishing Corporation.
- Farrell, T. S. (2012). Exploring the professional role identity of novice ESL teachers through reflective practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 5-19.
- Fazlıoğlu, D. (2022). Informel rehberlik sürecinin öğretmen adayı kimlik gelişimini destekleme potansiyeli açısından araştırılması: Bir vaka çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
- Fırat, K. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırılmasının seçilmiş bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.
- Firestone, W.A. & Pennel, J.R.(1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*. 63(4). 489-525.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School psychology quarterly*, 20(4), 371.
- Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 1-13.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Flores, G., Fowler, D. J., & Posthuma, R. A. (2020). Educational Leadership, Leader-Member Exchange and Teacher Self-Efficacy. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 140-153.
- Foote, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American sociological review*, 16(1), 14-21.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99– 125.
- Ghiasvand, F., Kogani, M., & Nemati, F. (2023). Teachers as conflict managers: mapping novice and experienced Iranian EFL teachers' professional identity conflicts and

- confrontation strategies. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 45.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1174-1204.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.
- Göker, S. D. (2020). Cognitive coaching: a powerful supervisory tool to increase teacher sense of efficacy and shape teacher identity. *Teacher Development*, 24(4), 559-582.
- Göktepe, F. T., & Kunt, N. (2021). "I'll do it in my own class": Novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 472-487
- Gölezlioğlu, Y. N. (2023). *Öğretmen motivasyonunu etkileyen veli tutum ve davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Görkaş Kayabaşı, B., & Koç, G. (2024). Systematic Review of Research on Teacher Identity in Türkiye. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 490-516. <https://doi.org/10.34056/aujef.1298740>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greene J., Hall J. (2010). Dialectics and pragmatism: Being of consequence. In Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed., pp. 119-143). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 455.
- Güler, Y. (2023). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve mentor öğretmenlerin rolü*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, C., & Gül, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 788-806.
- Güngör, F. (2017). The tensions between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(1), 13-27.
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2022). Item removal strategies conducted in exploratory factor analysis: A comparative study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 165-180.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403.
- Hahn, C. (2011). Introduction, coding terminology, and the big picture. In C. Hahn (Ed.), *Doing Qualitative Research Using Your Computer* (pp. 2–17). Thousand Oaks: Sage.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis 5th ed*. New Jersey, NJ: Printice-Hall.
- Hall, D. T. 2004. Self-awareness, identity, and leader development. In D. V. Day, S. J. Zaccaro, & S. M. Halpin (Eds.), *Leader development for transforming organizations* (pp.153-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1349-1361.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2022). The development of the relationship between professional identity tensions and teacher identity: a quantitative longitudinal study among Dutch primary student teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101199>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527.
- Harms, P. D. (2011). Adult attachment styles in the workplace. *Human Resource Management Review*, 21(4), 285-296.
- Harwardt-Heinecke, E., & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 817-825.
- Hasinoff, S., & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3).
- Hayati, K., & Caniago, I. (2012). Islamic work ethic: The role of intrinsic motivation, job satisfaction, organizational commitment and job performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 1102-1106.
- Haynes-Brown, T. K., & Feters, M. D. (2021). Using joint display as an analytic process: an illustration using bar graphs joint displays from a mixed methods study of how beliefs shape secondary school teachers' use of technology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921993286. <https://doi.org/10.1177/1609406921993286>
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and social Psychology*, 59(2), 270.

- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of research in science teaching*, 47(8), 978-1003.
- He, Z., Lai, L., Lv, Z., & Tan, C. (2016). On professional identification and job burnout of primary and middle school teachers in border regions: The moderating and mediating effect of psychological capital. *Journal of Guangxi Teachers Education University*, 37(1), 78–82. <https://doi.org/10.16601/j.cnki.issn1002-5227.2016.01.013>.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243-281.
- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: Definition, framework, and potential. *Quality & Quantity*, 47, 659-676. doi:10.1007/s11135-011-9538-6
- Hirschhorn, M. (2009). Student–teacher relationships and teacher induction: Ben's story. *Teacher Development*, 13(3), 205-217.
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99-108.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hong, J., & Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational psychologist*, 55(4), 208-219.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62.

- Hox, J.J., Bechger, T.M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Sci. Rev.* 11, 354–373.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 29(2), 123–130.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, D. L., & DuMont, K. (2002). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 775-806.
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28(2), 173-184.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39.
- Hutcheson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks: Sage.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339-369.
- Irani, F. H., Chalak, A., & Tabrizi, H. H. (2021). Engagement as an ice-breaking stage in teacher identity construction: A case of Iranian pre-service teachers. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 57-75.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.

- İlgör, B. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yükselme Kriterleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5823-5832.
- İnce, U. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve yaşam becerilerinin meslek öncesi öğretmen kimliğine etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 433-456.
- Jeon, H. J., M. McCartney, C., Richard, V., Johnson, S. J., & Kwon, K. A. (2021). Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning. *Early Child Development and Care*, 191(15), 2407-2421.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Jia, H., & Derakhshan, A. (2023). Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (9), 47-64.
- Johns, K. M. (2009). *Primary grades teachers' teacher identities and teaching practices in the united states and japanese mathematics classrooms*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304842032?accountid=11054>.
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173.
- Johnson, R. B. (2012). Dialectical pluralism and mixed research. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 751-754.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jowett, S., Warburton, V-E. Beaumont, L-C. & Felton, L. (2023). Teacher-Student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness:

- Conceptualization and measurement. *British Journal of Physical Education*, 93, 842–861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach–athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4), 245-257.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R. L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A. M. (2024). Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher development*, 28(2), 178-194.
- Kaçakoğlu, C. (2022). *Dil öğretmenlerinin çevrim içi öğretmen kimliklerini nasıl geliştirdiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181-200.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Kaplan, A. (2015). Opinion: Paradigms, methods, and the (as yet) failed striving for methodological diversity in educational psychology published research. *Frontiers in psychology*, 6, 1370.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, 53(11), 2036.
- Kaplan, F., ve Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilimsel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 134-158.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 1-18.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karagöl, M. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karakaş, M. (2016). *An examination of pre-service ELT teachers' sense of self-efficacy, emotional intelligence and teacher knowledge as constituents of teacher identity construction*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karalı, M.A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, P. (2015). *Challenges, professional development, and Professional identity: A case study on novice language teachers*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karazeybek S. (2023). *Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karslı, E. (2023). *Developing a teacher identity during the course of a practicum*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kartal, B., & Kıymaz, Y. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının perspektifinden: niçin öğretmen olmak istedim? Ne hissediyorum?. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 519-536.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258.
- Kavanoz, S., & Yuksel, H. G. (2017). Motivations and concerns: Voices from pre-service language teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(8), 43-61.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, K. (2022). *Okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Multiple identities, negotiations, and agency across time and space: A narrative inquiry of a foreign language teacher candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137-160.

- Kazımlar, N. (2019). *Exploring efl instructors' perceptions of professional identity: The Turkish context*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Kerby, A.(1991). Narrative and the self. Bloomington: Indiana University.
- Keskin, A. (2020). *Türk yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar, yaşanmayan hayatlar: Eğitimde paradigma değişimi*. Ankara: Dipnot
- Kessler, M. M. (1963). Bibliographic coupling between scientific papers. *American documentation*, 14(1), 10-25.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103-120.
- Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, beklentileri ve öğretmenlik programının niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 35-65.
- Kılıç, M., & Cinkara, E. (2020). Critical incidents in pre-service EFL teachers' identity construction process. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 182-196.
- Kızılet, E. (2023). *English student teachers' professional teacher identity development in the practicum*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kielhofner, G. (2002). Doing and becoming: Occupational change and development. In G. Kielhofner (Ed.), *Model of human occupation* (pp. 145-158). Baltimore, MA: Lippincott Williams and Wilkins.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- Klein, G., & Zwillling, M. (2022). Leader-member exchange theory and its relationship to teachers' intrapreneurial behaviour, teachers' work engagement and entrepreneurial orientation. *International Journal of Innovation and Learning*, 32(2), 199-221.

- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, England: Routledge.
- Knowles, G. J. and Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- Kocabaş Gedik, P. (2016). *Novice native English-speaking teachers' professional identity construction in relation to their emotions and tensions*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, M. H. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Köse, C. (2023). *Örtük programın öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen kimliğine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köse, E. K., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34(1), 89-95. <https://doi.org/10.1177/003452378503400106>
- Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. New York: Sage publications.

- Kuhn, M. H. (1964). Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years. *The Sociological Quarterly*, 5(1), 61-84.
- Lam, B. H. (2012). Why do they want to become teachers? A study on prospective teachers' motivation to teach in Hong Kong. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 307-314.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lasky, B., & Karge, B. D. (2011). Involvement of language minority parents of children with disabilities in their child's school achievement. *Multicultural Education*, 19(3), 29-34.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2012). *Handbook of self and identity (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Ledesma, D. R. & Mora, P. V. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out paralel analysis. *Practica Assessment, Research and Evaluation*, 12(2), 1-11.
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using “identity” as an analytic lens to understand EFL writing teachers’ development. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 330-345.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89.
- Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout Research*, 2(1), 25-35.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.

- Lewin, M., & Stuart, J. S. (2003). *Research teacher education: New perspectives on practice, performance and policy. MUSTER synthesis report*. Sussex UK: University of Sussex and Department for International Development (DFID).
- Li, W. (2020). Unpacking the complexities of teacher identity: Narratives of two Chinese teachers of English in China. *Language Teaching Research*, 26(4), 579–597. <https://doi.org/10.1177/1362168820910955>.
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24(1), 43–72.
- Lin, Y., Ameyaw, M. A., Zhang, Q., Sun, B., & Li, W. (2022). The relationship between teacher professional identity and burnout amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10, 956243.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage
- Lindsey, J. (2004). Culture's role in teacher identity: Prompting teachers to explore their cultural background. *Action in Teacher Education*, 25(4), 9–13. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10648291>
- Liu, X., Mearns, T., & Admiraal, W. (2023). Teacher-student relationship as a lens to explore teacher identity in an intercultural context. *Teaching and Teacher Education*, 136(2023), 1–22.
- Liu, Y., & Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 589–597.
- Liu, J. (2019). *Understanding preservice physical education teachers' teacher identity*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstreams/a6c17366-448e-4faa-87d0-2ceb7a7fb453/download>
- Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17–38.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659.

- Lopez-Fernandez, O., & Molina-Azorin, J. F. (2011). The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences. *Quality & Quantity*, 45, 1459-1472.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., & Michlin, M. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270-280.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Lundqvist, U., Rinne, I., & Yildirim, A. (2024). From parent-teacher relations to professional identity in Danish and Swedish schools. *Teachers and Teaching*, 30(5), 635-651. 10.1080/13540602.2024.2312511
- Ma, L., Liu, J., & Li, B. (2022). The association between teacher-student relationship and academic achievement: The moderating effect of parental involvement. *Psychology in the Schools*, 59(2), 281-296.
- Mahmoodarabi, M., Maftoon, P., & Siyyari, M. (2021). Development and validation of an English language teacher professional identity scale (ELTPIS). *Issues in Language Teaching*, 10(1), 201-237.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551.
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Validation of a Teacher Self-Efficacy Scale in Italian and relations with relationship with colleagues, school leadership, school innovativeness, teacher autonomy, role clarity, and role conflicts. *Florida Libraries*, 29(3), 281-295.
- Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

- Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: evidence from recent rand research*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Matsagopane, Y. D., & Tang, X. (2023). How professional status influences Botswana teachers' self-perceived professional identity: A social symbolic interaction perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(2023), 1-10.
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196-207.
- Maviş Sevim, F. Ö., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: mezun olmak yeterli mi?. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 483-510.
- Mayoh, J., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Towards a conceptualization of mixed methods phenomenological research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 91-107.
- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2, 145-168.
- McCall, G. J. & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions*. New York: Free.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.
- McIntyre, J., & Hobson, A. J. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. London: University of Chicago.
- McNally, J., Blake, A., Corbin, B., & Gray, P. (2008). Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflicting in teacher induction. *Journal of education policy*, 23(3), 287-298.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
- Meijer, P.C. 2011. The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. YlitapioMäntylä (Eds.),

- Navigating in Educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp.41-54). Rotterdam: Sense.
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research. *Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1-17.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225.
- Meyer, J. H., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, 373-388.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. Milton Park: Routledge.
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Musah, M. B., Rahman, R. E. A., Tahir, L. M., Al-Hudawi, S. H. V., & Daud, K. (2018). Headteacher-teacher relationship and its effect on teacher's trust in Malaysian high performing schools. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 479-497.

- Musanti, S. I. (2005). Collaboration and inservice teachers' professional development: A qualitative study on knowledge, identity and practice. Doctoral Dissertation. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/944dee68f2823e87245dd721d20a14bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mutlu, S. (2020). Transformation of identity from traditional to postmodern. *Sociológia A Spoločnosť*, 5(1), 57-72.
- Mutlu, S. ve Ortaçtepe, D. (2016). The identity (re) construction of non-native English teachers stepping into native Turkish teachers' shoes. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 552-569, <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2016.1194852>
- Nassar-McMillan, S. C., & Borders, L. D. (2002). Use of focus groups in survey item development. *The Qualitative Report*, 7(1), 1-12.
- Nazlı, K. (2020). *Veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin veli toplantılarına ilişkin yaşantılarının analizi: Bir olgubilim çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 182-190.
- Ng, A. Y. M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002-1019.
- Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(8), 1-15.
- Nguyen, M. H. (2017). Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 399-415.
- Nguyen, H. T. M., & Yang, H. (2018). Learning to become a teacher in Australia: A study of pre-service teachers' identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45(5), 625-645.
- Nguyen, M. H., & Ngo, X. M. (2023). An activity theory perspective on Vietnamese preservice English teachers' identity construction in relation to tensions, emotion and agency. *Language Teaching Research*, 1-21, <http://doi.org/10.1177/13621688221151046>.
- Norton B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.

- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978a). An overview of psychological measurement. In B. B. Wolman (Ed.), *Clinical diagnosis of mental disorders* (pp. 97–146). Plenum Pre. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-92673-3>.
- O'Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2), 224-243.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Okursoy, F. T. (2016). Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, 35(3), 23-40.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). *Positivists, post-positivists, post-structuralists, and post-modernists: Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Educational Research (AAER), Ponte Vedra, Florida, November, 18, 2000.
- Onyefulu, C., Madalinska-Michalak, J., & Bavli, B. (2023). Teachers' motivation to choose teaching and remain in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37-65.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B. ve Bilir, P. (2016). İş motivasyonun örgütsel bağlılığa olan etkinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul ilköğretim okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.

- Ortaçtepe, D. (2015). EFL teachers' identity (re) construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education*, 14(2), 96-112. doi: 10.29329/mjer.2018.172.22
- Örnek, B. (2020). *Öğretmenlerde mesleki kimlik oluşumu sürecine ilişkin bir çözümleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özakyüz, H., & Güneş, G. (2022). Öğretmen mesleki kimliği içerikli lisansüstü ulusal tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2695-2720.
- Özakyüz, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özdoğru, M., & Aydın, B. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özel, Ş., Kaya, A., Ekinci, A., & Yılmaz, O. (2023). Okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmen performans düzeylerine etkisi: öğretmenlik mesleğine adanmışlık aracılık rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 374-384.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction*. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://surface.syr.edu/cfs_etd/13/.
- Özkan, G. G., Çelik, N., & Boyacı, A. (2023). Öğretmenlerin yaşadığı çatışmaların betimsel analizi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(109), 6297-6304.
- Özmen, K. S. (2010). Fostering nonverbal immediacy and teacher identity through an acting course in English teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 1-23.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.

- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York: Jossey Bass.
- Pan, C. S., Leung, S. K., & Wan, S. W. Y. (2024). Exploring Chinese kindergarten teachers' identities and emotions: A sociocultural perspective. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104686.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and teacher education*, 23(4), 368-389.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research* (3rd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Pham, Y. K., Murray, C., & Gau, J. (2022). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure and associations with school engagement among high-risk youth. *Psychology in the Schools*, 59(2), 413-429.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7) Educational psychology (pp. 199–234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Pinto-Dror, I., & Shoshana, A. (2022). Teacher identity in elite schools in Israel: Shared habitus, a sense of chosenness, and an open future. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103606.
- Pishghadam R, Golzar J., & Miri, M. A. (2022) A new conceptual framework for teacher identity development. *Front. Psychol.* 13:876395. doi: 10.3389/fpsyg.2022.876395

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410. doi:10.3102/003465430305567
- Ponnock, A. R., Torsney, B. M., & Lombardi, D. (2018). Motivational differences throughout teachers' preparation and career. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 21(2), 26-45.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126– 136.
- Pounglek, W., & Intarak, P. (2019). *Leader-member exchange and organizational commitment of teacher of secondary school in nakhon pathom province* (Doctoral dissertation). Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/1440/1/57252201.pdf.
- Prabjandee, D. (2019). Becoming English teachers in Thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1277-1294.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Proweller, A., & Mitchener, C. P. (2004). Building teacher identity with urban youth: Voices of beginning middle school science teachers in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1044-1062.
- Ramakrishna, M., & Singh, P. (2022, April). The way we teach now: Exploring resilience and teacher identity in school teachers during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7, 882983).
- Ramsey, N. K., Graham, H. B., Draves, T. J., & Brooks, D. (2024). A grounded theory of early preservice music teacher identity development. *Journal of Research in Music Education*, <https://doi.org/10.1177/00224294241236657>.
- Rashed, H. D. (2017). *Investigating the factors influencing ESL teacher professional identity in higher education: A mixed methods study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://llc.umbc.edu/wp-content/uploads/sites/15/2018/02/20180205144315632.pdf.

- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106.
- Reynolds, C. (1996) Cultural scripts for teachers: identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–72). London: Falmer.
- Rhodes, C., Hollinshead, A., & Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university schools of education located in the English West Midlands. *Research in Postcompulsory Education*, 12(1), 71–89.
- Richards, D. A., & Schat, A. C. (2011). Attachment at (not to) work: applying attachment theory to explain individual behavior in organizations. *Journal of applied psychology*, 96(1), 169.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139–173). Emerald: Bingley.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.
- Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: A New Zealand case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 774-789.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Roza, J. M. G., Frenzel, A. C., and Klassen, R. M. (2021). The teacher-class relationship. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1), 115–132. doi: 10.1024/1010-0652/a000328.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). London: Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>.
- Salinas, D., & Ayala, M. (2018). EFL student-teachers' identity construction: A case study in Chile. *How*, 25(1), 33-49.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Sayar, E. (2014). *Investigating EFL teachers' and their students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Boston: Addison Wesley.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational studies*, 35(4), 361-378.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational psychology*, 93(2), 299.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science education*, 88(4), 610-645.

- Scrima, F., Di Stefano, G., Guarnaccia, C., & Lorito, L. (2015). The impact of adult attachment style on organizational commitment and adult attachment in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 86, 432-437.
- Seifert, R. L. (2019). *A portrait of a practicing teacher: Exploring teacher identity*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/1cc22496a2abbd943583376d9a8abc65/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children's early social development. *Social development*, 21(1), 21-46.
- Shah, M. (2011). The dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20.
- Shah, M. (2012). Teacher collegiality and commitment in high-and low-achieving secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 130-156.
- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10(4), 319-334.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2019). Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood. *Current opinion in psychology*, 25, 47-52.
- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Skinner, B., Leavey, G., & Rothi, D. (2021). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>.

- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: a new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), pp. 265-9.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of teacher education*, 55(1), 8-24.
- Solari, M., & Martín Ortega, E. (2022). Teachers' professional identity construction: A sociocultural approach to its definition and research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Soper, D.S. (2024). *A-priori sample size calculator for structural equation models* [Software]. Retrieved from <https://www.danielsoper.com/statcalc>.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(5): 527–547. doi:10.1080/13540600600832247.
- Soydaş, M. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Soylu, A., & Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1102-1121.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacherstudent relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and learning in medicine*, 18(2), 117-125.
- Stein, C. M., Morris, N. J., & Nock, N. L. (2012). Structural equation modeling. In RC Elston (Ed), *Statistical human genetics: Methods and protocols* (pp., 495-512). New York: Springer.
- Stephenson, L. E., & Bauer, S. C. (2010). The role of isolation in predicting new principals' burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(9), 1-17.

- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stevens, J. P. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis. In J. Stevens (Ed.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (pp. 337-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings Publishing Company.
- Stryker, S. (2008). From Mead to a structural symbolic interactionism and beyond. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 15-31.
- Stout, D. M. (2004). *Teacher professional-identity development: Initial years of teaching practice*. (Doctoral Dissertatiton). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305061032?accountid=11054>
- Suarez, V., and McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Library. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professional-identity_b19f5af7-en.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226.
- Sun, J. (2017). *Mathematics teacher identity in the context of mathematics reform: Elementary teacher experiences*. (Doctoral dissertation). Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://escholarship.org/content/qt3m35k889/qt3m35k889_noSplash_833d32a15c1503820868b7125cc58e63.pdf.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465.
- Sürüç Şen, N. (2024). *Preservice EFL teachers' early teacher identity constructions: Reflective narrations during practicum*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Svensson, L. G. (2010). Professions, organizations, collegiality and accountability. In L. G. Svensson & J. Evetts (Eds.) *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 145–166). Göteborg: Daidalos.

- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şahin, M. (2021). Türkiye'nin kırsal bölgelerinde görev yapan yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumu üzerine nitel bir inceleme. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şentürk, C., Karanarlık, H., Yıldız, V., & Yağcı, A. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Latin Amerika 6'ncı Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Havana. https://www.researchgate.net/publication/371090048_Ogretmenlik_kariyer_basamak_lari_uygulamasina_iliskin_ogretmen_goruslerinin_incelenmesi sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Sportive*, 2(1), 12-24.
- Taşdemir, H. (2016). *The perceptions of pre-service EFL teachers on their Professional identity formation throughout practice teaching*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşanlı, F., & Saraç, F. (2016). Analysis of primary school teacher candidates' possible expected identities through the use of "teacher candidates' possible personality scale". *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 689-703.
- Teddlie, C. & A. Tashakkori (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808.
- Thoits, P. A. (1983). Multiple identities and psychological well-being: A reformulation and test of the social isolation hypothesis. *American Sociological Review*, 48(2), 174-187.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Timoştşuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.

- Toh, K. A., Ho, B. T., Riley, J. P., & Hoh, Y. K. (2006). Meeting the highly qualified teachers challenge. *Educational Research for Policy and Practice*, 5, 187-194.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2021). Building professional identity during pre-service teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(3), 35-54. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1070>
- Travers, K. A. (2000, April). *Preservice teacher identity made visible: a self study approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tran-Thanh, V. (2024). Exploring Vietnamese primary school EFL teachers' identities from a micropolitical perspective. *System*, 121, 103-215.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153-168.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5), 529-543.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188890310106>
- Tülübaş, T. (2017). *Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algıları: Kolektif araçsal durum çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tyree Jr, A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 28(1), 53-61.
- Uğur, M., Seyitoğlu, M., Karakuzu, E. G., & Uzunkaya, S. (2023). Kamu okullarında meydana gelen iletişim kaynaklı çatışma nedenleri ve bu çatışmaların çözümüne yönelik öğretmen görüşleri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 13-21.

- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2021). Parent–teacher relationships in school micropolitics: Beginning teachers’ stories. *Teachers and Teaching*, 27(6), 461-473.
- Ulusoy Tanık, F. S. (2023). *The effects of being Instatteacher on English teachers' professional development and teacher identity*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, T. (2020). Pre-service middle-level mathematics teachers’ noticing of student mathematical thinking and teacher identity in the context of virtual experimentation. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1098-1119.
- Uygun, T. (2021). Phenomenological study about mathematics teaching anxiety in the context of professional identity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93(2021), 301-318.
- Uzundal, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher education research & development*, 36(2), 325-342.
- Van Putten, S., van Putten, J., & de Jager, L. (2023). Student teachers’ perceptions of mentoring as an influencer of their professional teacher identity development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 31(4), 466-488.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.

- Veldman, I., Admiraal, W., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926.
- Verloop, N. (2003) De leraar. In N.Verloop & J. Lowyck (Ed.), *Onderwijskunde: Een Kennisbasis Voor Professionals*. (195-248). Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2022). Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 491-510.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211.
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 243-260.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In *Handbook of Identity Theory And Research* (pp. 1-27). Springer, New York, NY.
- Villegas, D. F. M., Varona, W. H., & Sanchez, A. G. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-10.
- Vokatis, B., & Zhang, J. (2016). The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology. *Frontline Learning Research*, 4(1), 58-77.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. Harvard Family Research Project*. Retrieved from www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/homework.html.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.

- Walliman, N. (2006). Research strategies and design. In N. Walliman (Ed.), *Social Research Methods*. London, pp.37-50. London: Sage.
- Walsh, D. J., Baturka, N. L., Smith, M. E., & Colter, N. (1991). Changing one's mind—maintaining one's identity: A first-grade teacher's story. *Teachers College Record*, 93(1), 73-86.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child development*, 85(2), 610-625.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60.
- Wellner, L. (2012). Building parent trust in the special education setting. *Leadership*, 41(4), 16-19.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed), *Communities of practice and Social Learning Systems*, (pp.179–198). London: Springer.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 211-230). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176.
- Willis, R., Lynch, D., Peddell, L., Yeigh, T., Woolcott, G., Bui, V., ... & James, S. (2023). Development of a teacher of mathematics identity (ToMI) scale. *Mathematics Education Research Journal*, 35(1), 107-132.
- Wisker, G. (2001). *The postgraduate research handbook*. U.K.: Palgrave.
- Wise, C. R. (2020). *Teacher identity and the core: A narrative inquiry into the relationship between teacher identity and lesson planning in the common core era*. (Doctoral

- Dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/965a78aebd8ac3181f1baefe5e04e1cc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention? Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED604418>
- Wrightman, L. S. (1988). *Personality development in adulthood*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International journal of educational research*, 43(1-2), 6-24.
- Xu, Q. (2021). Research on the influence mechanism of preschool teachers' professional identity on job burnout—The mediating role of teaching efficacy. *Journal of Shaanxi Xueqian Normal University*, 37(3), 54–59. <https://doi.org/10.11995/j.issn.2095-770X.2021.03.008>
- Yan, Y., Bava Harji, M., & Kannan, S. (2024). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 11(1), 2293983.
- Yasar, M., Karabay, A., & Bilaloglu, R. (2013). Have I become a teacher?" the perspectives of preservice teachers about factors that are effective on the formation of the teacher identity. *Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yavuz, C. (2010). *Teacher identity: An investigation of personal and professional experiences of Turkish EFL teachers*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, G., & Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(3), 176-188.
- Yavuz, D., & Kırbaşlar, F. G. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 369-387.
- Yazıcı, E. S. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 18-34.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.

- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2022). *Covid-19 pandemisi boyunca İngilizce öğretmenlerinin profesyonel kimliklerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, G. & Tepe, N. (2020). Öğretmen-veli iletişimi ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(74), 5185-5192
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford.
- Yolcu, M.A. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, A. (2021). Fluid identities for equitable mathematics teaching: narrative analysis of prospective teachers' foregrounds. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 82-94.
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275e280.
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518-537.
- Yücesan, N. E. (2022). *Uzaktan stajın İngilizce öğretmen adaylarının mesleki kimliği üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.
- Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school teachers. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206231154740>

- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zhang, Q., Li, W., Gao, J., Sun, B., & Lin, S. (2024). Teachers' professional identity and job burnout: The mediating roles of work engagement and psychological capital. *Psychology in the Schools*, 61(1), 123-136.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in psychology*, 7, 573.
- Zhang, Y., & Wang, P. (2022). Twenty years' development of teacher identity research: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 783913.
- Zipf, G. (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. New York: Addison-Wesley.

EKLER



EK1 Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Motivasyon	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	0,115	0,242	0,475	0,047	0,779	0,060
	Erkek	0,234	0,341	0,686	0,560	0,343	1,632
Hizmet yılı	1-5 yıl	-1,629	,441	-3,69	1,253	,858	1,460
	6-10 yıl	-7,787	,224	-34,76	71,481	,444	160,99
	11-15 yıl	-2,586	,196	-13,19	6,510	,390	16,69
	16-20 yıl	-3,536	,200	-17,68	13,184	,397	33,20
	21 yıl ve üzeri	-2,330	,149	-15,64	4,818	,297	16,22
Medeni Durum	Evli	-6,102	,116	-52,60	63,981	,232	275,78
	Bekar	-2,756	,150	-18,37	7,465	,298	25,05
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-6,408	,108	-59,33	70,852	,215	329,54
	Çocuk sahibi değil	-2,316	,175	-13,23	4,893	,349	14,02
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-6,259	,109	-57,42	69,385	,218	318,27
	Diğer	-2,804	,170	-16,49	7,003	,339	20,65
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-2,020	,271	-7,45	3,476	,535	6,49
	İlkokul	-3,445	,150	-22,96	12,716	,299	42,52
	Ortaokul	-6,400	,187	-34,22	57,147	,373	153,20
	Lise	-2,425	,174	-13,93	5,218	,346	15,08
Eğitim durumu	Lisans	-2,304	,233	-9,88	5,001	,461	10,84
	Lisansüstü	-5,944	,100	-59,44	63,845	,200	319,22
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-1,993	,269	-7,40	3,148	,532	5,91
	Sınıf Eğitimi (2)	-3,468	,167	-20,76	12,811	,333	38,47
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-1,358	,448	-3,03	,564	,872	0,64
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-2,895	,340	-8,51	7,780	,668	11,64
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-1,609	,456	-3,52	2,242	,887	2,52
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-6,459	,277	-23,31	47,871	,548	87,35
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-2,314	,350	-6,61	4,230	,688	6,14
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-4,583	,501	-9,14	21,000	,972	21,60
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-2,960	,369	-8,02	9,151	,724	12,63
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-2,998	,361	-8,30	10,282	,709	14,50
	Özel Eğitim (11)	-3,300	,501	-6,58	11,666	,972	12,00
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-2,043	,350	-5,83	3,472	,688	5,046
	Meslek Dersleri (13)	-1,611	,512	-3,14	1,314	,992	1,32

Değişkenler	Özyeterlik	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-,355	,102	1,757	-,627	,204	3,073
	Erkek	-,398	,206	1,932	-,637	,408	1,561
Hizmet yılı	1-5 yıl	,032	,441	-1,128	,858	,364	2,35
	6-10 yıl	-4,441	,224	-19,82	-,605	,444	-1,36
	11-15 yıl	-3,445	,197	-17,48	-,055	,391	-0,14
	16-20 yıl	-,208	,201	-1,03	-,893	,399	-2,23
	21 yıl ve üzeri	-,431	,150	-2,87	-3,700	,299	-12,37
Medeni Durum	Evli	-,361	,116	-3,11	-,731	,232	-3,15
	Bekar	-,378	,150	-2,52	-,477	,298	-1,60
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-,298	,175	-1,70	-,332	,349	-0,95
	Çocuk sahibi değil	-,407	,108	-3,76	-,721	,215	-3,35
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-2,448	,109	-22,45	-,522	,218	-2,39
	Diğer	-3,191	,170	-18,77	-,787	,339	-2,32
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-2,039	,271	-7,52	-1,108	,535	-2,07
	İlkokul	-,532	,150	-3,54	-,445	,299	-1,48
	Ortaokul	-3,316	,187	-17,73	-,680	,373	-1,82
	Lise	-,120	,174	-0,68	-,831	,346	-2,40
Eğitim durumu	Lisans	-3,638	,233	-15,61	-2,007	,461	-4,35
	Lisansüstü	-2,314	,100	-23,14	-,752	,200	-3,76
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	,056	,269	0,20	-1,190	,532	-2,23
	Sınıf Eğitimi (2)	-2,445	,167	-14,64	-,665	,333	-1,99
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-,324	,448	-0,72	-1,536	,872	-1,76
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	,036	,340	0,10	-,940	,668	-1,40
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-1,019	,456	-2,23	,617	,887	0,69
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	2,036	,277	7,35	-1,230	,548	-2,24
		-,380	,350	-1,08	-,478	,688	-0,69
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-,445	,501	-0,88	-,869	,972	-0,89
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-,634	,369	-1,71	-,524	,724	-0,72
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-,022	,361	-0,06	-,621	,709	-0,87
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-,368	,501	-0,73	-2,294	,972	-2,36
	Özel Eğitim (11)	-,277	,350	-0,79	-1,070	,688	-1,55
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	,687	,512	1,34	-,649	,992	-0,65
	Meslek Dersleri (13)	3,341	,354	9,43	-,546	,431	-1,26

Değişkenler	İş doyumu	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	,156	,102	1,52	-,018	,204	-0,08
	Erkek	,013	,206	0,06	-,068	,408	-0,16
Hizmet yılı	1-5 yıl	,440	,441	0,99	,036	,858	0,04
	6-10 yıl	,275	,224	1,22	-,031	,444	-0,06
	11-15 yıl	,178	,197	0,90	,257	,391	0,65
	16-20 yıl	,266	,201	1,32	,154	,399	0,38
	21 yıl ve üzeri	,069	,150	0,46	-,241	,299	-0,80
Medeni Durum	Evli	2,099	,116	18,09	-,126	,232	-0,54
	Bekar	,194	,150	1,29	,164	,298	0,55
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	,187	,108	1,73	-,141	,215	-0,65
	Çocuk sahibi değil	-3,080	,175	-17,6	,245	,349	0,70
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	,135	,109	1,23	-,071	,218	-0,32
	Diğer	,127	,170	0,74	,082	,339	0,24
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	,198	,271	0,73	-,373	,535	-0,69
	İlkokul	-3,136	,150	-20,90	,055	,299	0,18
	Ortaokul	,487	,187	2,60	,252	,373	0,67
	Lise	,231	,174	1,32	3,409	,346	9,85
Eğitim durumu	Lisans	2,078	,233	8,91	-,324	,461	-0,70
	Lisansüstü	,146	,100	1,46	,027	,200	0,13
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	,102	,269	0,37	-,440	,532	-0,82
	Sınıf Eğitimi (2)	-,142	,167	-0,85	,080	,333	0,24
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	,365	,448	0,81	-,574	,872	-0,65
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	2,123	,340	6,24	-,612	,668	-0,91
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	,298	,456	0,65	-,429	,887	-0,48
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	,099	,277	0,35	,228	,548	0,41
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	,429	,350	1,22	,595	,688	0,86
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	,513	,501	1,02	,053	,972	0,05
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-,264	,369	-0,71	,257	,724	0,35
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	,069	,361	0,19	-,520	,709	-0,73
	Özel Eğitim (11)	,377	,501	0,75	-,052	,972	-0,05
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	1,415	,350	4,04	1,468	,688	2,13
	Meslek Dersleri (13)	,626	,512	1,22	1,233	,992	1,24

Değişkenler	Adanmışlık	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-,695	,102	-1,72	-,295	,204	-1,44
	Erkek	-,946	,206	-2,33	,785	,408	1,92
Hizmet yılı	1-5 yıl	-,368	,441	-0,83	-1,233	,858	-1,43
	6-10 yıl	-,708	,224	-3,16	-3,542	,444	-7,97
	11-15 yıl	-,534	,197	-2,71	-,393	,391	-1,00
	16-20 yıl	-,607	,201	-3,01	-,777	,399	-1,94
	21 yıl ve üzeri	-,934	,150	-6,22	,474	,299	1,58
Medeni Durum	Evli	-,662	,116	-5,70	-2,604	,232	-11,22
	Bekar	-,803	,150	-5,35	,259	,298	0,86
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-,660	,108	-6,11	-,617	,215	-2,86
	Çocuk sahibi değil	-,886	,175	-5,06	,633	,349	1,81
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-,723	,109	-6,63	-,142	,218	-0,65
	Diğer	-,779	,170	-4,58	-,073	,339	-0,21
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-,513	,271	-1,89	-1,055	,535	-1,97
	İlkokul	-,843	,150	-5,62	-2,079	,299	-6,95
	Ortaokul	-3,621	,187	-19,36	-,387	,373	-1,03
	Lise	-,740	,174	-4,25	,120	,346	0,34
Eğitim durumu	Lisans	-,639	,233	-2,74	-,329	,461	-0,71
	Lisansüstü	-,755	,100	-7,55	-,095	,200	-0,47
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-,460	,269	-1,71	-1,107	,532	-2,08
	Sınıf Eğitimi (2)	-,743	,167	-4,44	-,474	,333	-1,42
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-,685	,448	-1,52	-,800	,872	-0,91
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-,319	,340	-0,93	-1,184	,668	-1,77
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-,223	,456	-0,48	-,903	,887	-1,01
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-,821	,277	-2,96	,076	,548	0,13
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-2,915	,350	-8,32	,382	,688	0,55
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-1,164	,501	-2,32	1,124	,972	1,15
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-1,293	,369	-3,50	1,671	,724	2,30
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-,123	,361	-0,34	-1,249	,709	-1,76
	Özel Eğitim (11)	-,907	,501	-1,81	,593	,972	0,61
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-1,264	,350	-3,61	2,312	,688	3,36
	Meslek Dersleri (13)	-,308	,512	-0,60	-,125	,992	-0,126

Değişkenler	Öz-imağ	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-,961	,102	-1,91	,052	,204	0,25
	Erkek	-1,009	,206	-1,42	,206	,408	0,50
Hizmet yılı	1-5 yıl	-,042	,441	-0,09	-1,813	,858	-2,11
	6-10 yıl	-,776	,224	-3,46	-2,295	,444	-5,16
	11-15 yıl	-,999	,197	-5,07	,325	,391	0,83
	16-20 yıl	-,816	,201	-4,05	-,374	,399	-0,93
	21 yıl ve üzeri	-1,260	,150	-8,4	1,190	,299	3,97
Medeni Durum	Evli	1,580	,298	5,30	-,059	,232	-0,25
	Bekar	-1,013	,150	-6,75	,580	,298	1,94
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-,942	,108	-8,72	-,068	,215	-0,31
	Çocuk sahibi değil	-1,018	,175	-5,81	,675	,349	1,93
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-,969	,109	-8,88	,229	,218	1,05
	Diğer	-,941	,170	-5,53	-,066	,339	-0,19
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-,864	,271	-3,18	-,755	,535	-1,41
	İlkokul	-2,042	,150	-13,61	,026	,299	0,08
	Ortaokul	-,761	,187	-4,06	-,100	,373	-0,26
	Lise	-1,003	,174	-5,76	,490	,346	1,41
Eğitim durumu	Lisans	-1,105	,233	-4,74	,599	,461	1,29
	Lisansüstü	-,944	,100	-9,44	,121	,200	0,60
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-,883	,269	-3,28	-,717	,532	-1,34
	Sınıf Eğitimi (2)	-1,041	,167	-6,23	,022	,333	0,06
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-1,538	,448	-3,43	1,445	,872	1,65
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-,617	,340	-1,81	-1,026	,668	-1,53
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-,812	,456	-1,78	-,147	,887	-0,16
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-1,010	,277	-3,64	,975	,548	1,77
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-,822	,350	-2,34	-,017	,688	-0,02
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-,844	,501	-1,68	-1,108	,972	-1,13
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-,531	,369	-1,43	-,941	,724	-1,29
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-,618	,361	-1,71	-,442	,709	-0,62
	Özel Eğitim (11)	-,693	,501	-1,38	-,753	,972	-0,77
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-1,313	,350	-3,75	1,219	,688	1,77
	Meslek Dersleri (13)	-,889	,512	-1,73	,742	,992	0,74

Değişkenler	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi-Çatışma	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	,721	,102	1,43	2,118	,204	0,57
	Erkek	1,162	,207	1,64	1,847	,411	2,06
Hizmet yılı	1-5 yıl	,802	,441	1,81	1,853	,858	2,15
	6-10 yıl	,684	,224	3,05	2,333	,444	5,25
	11-15 yıl	,495	,197	2,51	1,521	,391	3,89
	16-20 yıl	1,233	,201	6,134	2,927	,399	7,33
	21 yıl ve üzeri	,990	,150	6,6	2,345	,299	7,84
Medeni Durum	Evli	,879	,116	7,57	2,133	,232	9,19
	Bekar	1,028	,150	6,85	2,969	,298	9,96
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	,879	,116	7,57	2,133	,232	9,19
	Çocuk sahibi değil	,654	,170	3,84	1,430	,339	4,21
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	,999	,109	9,16	2,581	,218	11,83
	Diğer	,654	,170	3,84	1,430	,339	4,21
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	,945	,271	3,48	2,555	,535	4,77
	İlkokul	1,195	,150	7,96	3,531	,299	11,80
	Ortaokul	,602	,187	3,21	1,451	,373	3,89
	Lise	,880	,174	5,05	2,054	,346	5,93
Eğitim durumu	Lisans	,588	,233	2,52	1,602	,461	3,47
	Lisansüstü	,985	,100	9,85	2,567	,200	12,83
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	,894	,269	3,32	2,451	,532	4,607
	Sınıf Eğitimi (2)	1,329	,167	7,95	4,118	,333	12,36
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	,972	,448	2,16	1,051	,872	1,205
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	,587	,340	1,72	,189	,668	0,28
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	1,599	,456	3,50	2,964	,887	3,34
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	,089	,277	0,32	-,329	,548	-0,60
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	,207	,350	0,59	-,432	,688	-0,62
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-,120	,501	-0,23	-1,010	,972	-1,03
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-,184	,369	-0,49	-,742	,724	-1,02
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	,486	,361	1,34	,400	,709	0,56
	Özel Eğitim (11)	,274	,501	0,54	-,010	,972	-0,01
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	1,254	,350	3,58	2,160	,688	3,13
	Meslek Dersleri (13)	-,212	,512	-0,41	-,206	,992	-0,20

Değişkenler	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi-Yakınlık	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-,707	,102	-1,75	-,453	,204	-2,22
	Erkek	-,862	,207	-1,70	,222	,411	0,54
Hizmet yılı	1-5 yıl	-,656	,441	-1,48	-,369	,858	-0,43
	6-10 yıl	-,655	,224	-2,92	-,601	,444	-1,35
	11-15 yıl	-,586	,197	-2,97	-,572	,391	-6,28
	16-20 yıl	-,527	,201	-2,62	-1,118	,399	-2,80
	21 yıl ve üzeri	-1,028	,150	-6,85	,645	,299	3,24
Medeni Durum	Evli	-,776	,116	-6,68	-,307	,232	-1,32
	Bekar	-,751	,150	-5,00	,045	,298	0,15
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-,685	,108	-6,34	-,565	,215	-2,62
	Çocuk sahibi değil	-,958	,175	-5,47	,685	,349	1,96
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-,778	,109	-7,13	-,189	,218	-0,86
	Diğer	-,733	,170	-4,31	-,174	,339	-0,51
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-1,207	,271	-4,45	,986	,535	1,84
	İlkokul	-1,080	,150	-7,2	-,112	,299	-0,37
	Ortaokul	-,492	,187	-2,63	-,611	,373	-1,63
	Lise	-,472	,174	-2,71	-,064	,346	-0,18
Eğitim durumu	Lisans	-,785	,233	-3,36	-,193	,461	-0,41
	Lisansüstü	-,761	,100	-7,61	-,187	,200	-0,93
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-1,150	,269	-4,27	,784	,532	1,47
	Sınıf Eğitimi (2)	-1,074	,167	-6,43	-,114	,333	-0,34
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-,707	,448	-1,57	-,352	,872	-0,40
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-,110	,340	-0,32	-1,615	,668	-2,41
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-,502	,456	-1,10	-1,028	,887	-1,15
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-,650	,277	-2,34	-,442	,548	-0,80
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-,732	,350	-2,09	-,255	,688	-0,37
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-,952	,501	-1,90	,534	,972	0,54
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-,091	,369	-0,24	-1,138	,724	-1,57
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-,071	,361	-0,19	-,943	,709	-1,33
	Özel Eğitim (11)	-,801	,501	-1,59	-1,012	,972	-1,04
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-,237	,350	-0,67	-1,107	,688	-1,60
	Meslek Dersleri (13)	-1,045	,512	-2,04	1,649	,992	1,66

Değişkenler	Öğretmen-Meslektaş İlişkisi-Çatışma	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	1,001	0,702	1,42	,680	,204	3,33
	Erkek	1,095	0,607	1,80	1,453	,411	3,53
Hizmet yılı	1-5 yıl	0,707	0,441	1,60	,186	,858	0,21
	6-10 yıl	0,75	0,224	3,34	-,593	,444	-1,33
	11-15 yıl	0,944	0,697	1,35	,332	,391	0,84
	16-20 yıl	1,225	0,601	2,03	1,756	,399	1,95
	21 yıl ve üzeri	0,959	0,566	1,69	,538	,299	1,79
Medeni Durum	Evli	1,064	0,116	9,17	,957	,232	4,125
	Bekar	0,942	0,15	6,28	,582	,298	1,95
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	1,032	0,708	1,45	,894	,215	4,15
	Çocuk sahibi değil	0,96	0,675	1,42	,451	,349	1,29
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	1,028	0,809	1,27	,776	,218	3,55
	Diğer	0,987	0,77	1,28	,887	,339	2,61
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	0,977	0,271	3,60	,493	,535	0,92
	İlkokul	0,988	0,15	6,58	,404	,299	1,35
	Ortaokul	1,172	0,187	6,26	1,594	,373	4,27
	Lise	0,889	0,174	5,10	,948	,346	2,73
Eğitim durumu	Lisans	0,998	0,533	1,87	,474	,461	1,02
	Lisansüstü	1,022	0,654	1,56	,875	0,65	1,34
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	1,001	0,269	3,72	,570	,532	1,07
	Sınıf Eğitimi (2)	0,962	0,167	5,76	,417	,333	1,25
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	1,771	0,448	3,95	3,990	,872	4,57
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	0,442	0,34	1,3	-,440	,668	-0,65
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	0,718	0,456	1,57	-,174	,887	-0,19
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	0,882	0,277	3,18	-,091	,548	-0,16
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	0,987	0,35	2,82	1,013	,688	1,47
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	0,862	0,501	1,72	-,510	,972	-0,52
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	0,924	0,369	2,50	,514	,724	0,70
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	0,368	0,361	1,01	-,812	,709	-1,14
	Özel Eğitim (11)	1,047	0,501	2,08	,252	,972	0,25
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	2,076	0,35	5,93	5,857	,688	8,51
	Meslek Dersleri (13)	0,164	0,512	0,32	-,938	,992	-0,94

Değişkenler	Öğretmen-Meslektaş İlişkisi-Yakınlık	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-0,714	0,602	-1,18	0,332	0,204	1,627
	Erkek	-0,673	0,207	-3,25	0,706	0,411	1,717
Hizmet yılı	1-5 yıl	-0,284	0,441	-0,64	-0,622	0,858	-0,724
	6-10 yıl	-0,765	0,224	-3,41	0,709	0,444	1,596
	11-15 yıl	-0,522	0,197	-2,64	-0,322	0,391	-0,823
	16-20 yıl	-0,795	0,201	-3,95	1,06	0,399	2,656
	21 yıl ve üzeri	-0,714	0,532	-1,34	0,252	0,299	0,842
Medeni Durum	Evli	-0,708	0,116	-6,10	0,495	0,232	2,133
	Bekar	-0,694	0,586	-1,18	0,733	0,098	7,479
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-0,732	0,608	-1,20	0,419	0,215	1,948
	Çocuk sahibi değil	-0,634	0,175	-3,62	0,328	0,349	0,939
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-0,671	0,409	-1,64	0,311	0,218	1,426
	Diğer	-0,752	0,567	-1,32	0,48	0,339	1,415
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-0,754	0,271	-2,78	0,161	0,535	0,300
	İlkokul	-0,656	0,415	-1,58	0,172	0,299	0,575
	Ortaokul	-0,801	0,687	-1,16	0,689	0,373	1,847
	Lise	-0,678	0,174	-3,89	0,665	0,346	1,921
Eğitim durumu	Lisans	-0,643	0,233	-2,75	-0,185	0,461	-0,401
	Lisansüstü	-0,708	0,678	-1,04	0,454	0,2	2,27
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-0,822	0,269	-3,05	0,444	0,532	0,834
	Sınıf Eğitimi (2)	-0,607	0,167	-3,63	0,003	0,333	0,009
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-1,92	0,448	-4,28	5,294	0,872	6,071
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-0,268	0,34	-0,78	-1,165	0,668	-1,744
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-1,087	0,456	-2,38	1,753	0,887	1,976
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-1,156	0,277	-4,17	1,968	0,548	3,591
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-1,214	0,35	-3,46	1,883	0,688	2,736
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	0,073	0,501	0,14	-1,504	0,972	-1,547
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-0,286	0,369	-0,77	-0,144	0,724	-0,198
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	0,03	0,361	0,08	-0,657	0,709	-0,926
	Özel Eğitim (11)	-0,443	0,501	-0,88	-0,403	0,972	-0,414
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-0,511	0,35	-1,46	-0,572	0,688	-0,831
	Meslek Dersleri (13)	-0,056	0,512	-0,10	-1,249	0,992	-1,259

Değişkenler	Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi-Çatışma	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	0,64	0,402	1,592	0,081	0,204	0,397
	Erkek	0,526	0,207	2,541	-0,299	0,411	-0,727
Hizmet yılı	1-5 yıl	0,384	0,441	0,870	-0,317	0,858	-0,369
	6-10 yıl	0,668	0,224	2,982	-0,083	0,444	-0,186
	11-15 yıl	0,792	0,497	1,593	0,343	0,391	0,877
	16-20 yıl	0,511	0,201	2,542	-0,086	0,399	-0,215
	21 yıl ve üzeri	0,396	0,15	2,64	-0,549	0,299	-1,836
Medeni Durum	Evli	0,638	0,116	5,5	1,856	0,132	14,060
	Bekar	0,53	0,15	3,533	-0,311	0,298	-1,043
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	0,696	0,508	1,370	0,151	0,215	0,702
	Çocuk sahibi değil	0,339	0,175	1,937	-0,663	0,349	-1,899
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	0,614	0,409	1,501	0,635	0,17	3,735
	Diğer	-0,049	0,218	-0,224	0,132	0,339	0,389
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	0,615	0,271	2,269	-0,437	0,535	-0,816
	İlkokul	0,492	0,15	3,28	-0,402	0,299	-1,344
	Ortaokul	0,752	0,587	1,281	0,63	0,373	1,689
	Lise	0,663	0,174	3,810	0,077	0,346	0,222
Eğitim durumu	Lisans	0,868	0,233	3,725	0,82	0,461	1,778
	Lisansüstü	0,573	0,541	1,059	-0,131	0,2	-0,655
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	0,512	0,269	1,903	-0,606	0,532	-1,139
	Sınıf Eğitimi (2)	0,573	0,167	3,431	-0,184	0,333	-0,552
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	0,184	0,448	0,410	-1,115	0,272	-4,099
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	0,051	0,34	0,15	-0,851	0,668	-1,273
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	0,885	0,456	1,940	0,406	0,887	0,457
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	0,766	0,277	2,765	0,242	0,548	0,441
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	0,621	0,35	1,774	-0,189	0,688	-0,274
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	1,138	0,201	5,661	1,103	0,972	1,134
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	0,912	0,169	5,396	0,46	0,724	0,635
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	0,464	0,361	1,285	0,075	0,709	0,105
	Özel Eğitim (11)	0,619	0,501	1,235	-0,687	0,172	-3,994
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	0,349	0,35	0,997	-0,555	0,688	-0,806
	Meslek Dersleri (13)	-0,184	0,512	-0,359	-0,178	0,992	-0,179

Değişkenler	Öğretmen-Okul Yönetimi İlişkisi-Yakınlık	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-0,967	0,602	-1,606	0,643	0,204	3,151
	Erkek	-0,956	0,507	-1,885	0,833	0,411	2,026
Hizmet yılı	1-5 yıl	0,097	0,441	0,219	-1,541	0,858	-1,796
	6-10 yıl	-0,953	0,724	-1,316	0,637	0,444	1,434
	11-15 yıl	-1,02	0,897	-1,137	0,661	0,391	1,690
	16-20 yıl	-0,76	0,201	-3,781	-0,188	0,399	-0,471
	21 yıl ve üzeri	-0,873	0,615	-1,419	0,495	0,299	1,655
Medeni Durum	Evli	-0,983	0,116	-8,474	0,619	0,232	2,668
	Bekar	-0,785	0,15	-5,233	1,997	0,298	6,701
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-0,995	0,508	-1,958	0,731	0,215	3,4
	Çocuk sahibi değil	-0,873	0,575	-1,518	0,511	0,349	1,464
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-0,999	0,709	-1,409	0,677	0,218	3,105
	Diğer	-0,863	0,657	-1,313	0,663	0,339	1,955
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-1,259	0,971	-1,296	0,877	0,535	1,639
	İlkokul	-0,961	0,655	-1,467	0,638	0,299	2,133
	Ortaokul	-0,883	0,687	-1,285	0,496	0,373	1,329
	Lise	-0,803	0,574	-1,398	0,448	0,346	1,294
Eğitim durumu	Lisans	-1,109	0,733	-1,512	0,905	0,461	1,963
	Lisansüstü	-0,932	0,671	-1,388	0,621	0,2	3,105
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-1,132	0,269	-4,208	0,67	0,532	1,259
	Sınıf Eğitimi (2)	-1,05	0,167	-6,287	2,859	0,333	8,585
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-0,654	0,448	-1,459	-0,381	0,872	-0,436
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-0,452	0,34	-1,329	-0,149	0,668	-0,223
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-0,726	0,456	-1,592	-0,495	0,887	-0,558060879
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-1,016	0,277	-3,667	0,91	0,548	1,660583942
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-0,466	0,35	-1,331	-0,023	0,688	-0,033430233
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-1,119	0,501	-2,233	1,48	0,972	1,522633745
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-1,482	0,369	-4,016	3,657	0,724	5,051104972
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	-1,089	0,361	-3,016	1,853	0,709	2,613540197
	Özel Eğitim (11)	-1,611	0,501	-3,215	2,275	0,972	2,340534979
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-0,605	0,35	-1,728	-0,585	0,688	-0,850290698
	Meslek Dersleri (13)	-0,086	0,512	-0,167	-0,171	0,992	-0,172379032

Değişkenler	Öğretmen-Veli İlişkisi-Çatışma	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	0,434	0,302	1,437	,142	,204	0,696
	Erkek	0,268	0,207	1,294	-,197	,411	-0,479
Hizmet yılı	1-5 yıl	0,552	0,441	1,251	,298	,858	0,347
	6-10 yıl	0,347	0,224	1,549	-,179	,444	-0,403
	11-15 yıl	0,591	0,197	3	1,111	,391	2,841
	16-20 yıl	0,389	0,201	1,935	,273	,399	0,684
	21 yıl ve üzeri	0,379	0,15	2,526	-,327	,299	-1,093
Medeni Durum	Evli	0,504	0,316	1,594	0,869	0,132	6,583
	Bekar	0,222	0,15	1,48	-,158	,298	-0,530
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	0,483	0,208	2,322	,158	,215	0,734
	Çocuk sahibi değil	0,152	0,175	0,868	-,333	,349	-0,954
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	0,426	0,109	3,908	,048	,218	0,220
	Diğer	0,286	0,17	1,682	-,090	,339	-0,265
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	0,469	0,271	1,730	,224	,535	0,418
	İlkokul	0,777	0,155	5,012	-,065	,299	-0,217
	Ortaokul	0,239	0,187	1,278	,315	,373	0,844
	Lise	1,666	0,174	9,574	,072	,346	0,208
Eğitim durumu	Lisans	0,598	0,233	2,566	,820	,461	1,778
	Lisansüstü	0,39	0,189	2,063	-,046	,200	-0,23
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	0,402	0,269	1,494	-,035	,532	-0,065
	Sınıf Eğitimi (2)	0,623	0,167	3,730	-,082	,333	-0,246
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	0,716	0,448	1,598		0,172	4,133
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	2,037	0,34	5,991	-,851	,668	-1,273
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	0,793	0,156	5,083	1,911	,887	2,154
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	0,197	0,277	0,711	,426	,548	0,777
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	-0,004	0,35	-0,011	-,471	,688	-0,684
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	0,146	0,501	0,291	-2,335	0,972	-2,402
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	-2,446	0,369	-6,628	-,656	,724	-0,906
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	0,314	0,361	0,869	-,170	,709	-0,239
	Özel Eğitim (11)	1,136	0,501	2,267	1,826	,972	1,878
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	0,22	0,35	0,628	-,097	,688	-0,140
	Meslek Dersleri (13)	0,701	0,512	1,369	1,098	,992	1,106

Değişkenler	Öğretmen-Veli İlişkisi-Yakınlık	Çarpıklık	Hata	Z _{çarpıklık}	Basıklık	Hata	Z _{basıklık}
Cinsiyet	Kadın	-0,484	0,202	-2,396	0,086	0,204	0,421
	Erkek	-1,101	0,807	-1,364	1,933	0,711	2,718
Hizmet yılı	1-5 yıl	-0,368	0,441	-0,834	0,257	0,858	0,299
	6-10 yıl	-0,951	0,524	-1,814	1,734	0,444	3,905
	11-15 yıl	-0,6	0,197	-3,045	0,186	0,391	0,475
	16-20 yıl	-0,266	0,201	-1,323	-0,378	0,399	-0,947
	21 yıl ve üzeri	-0,721	0,315	-2,288	0,668	0,299	2,234
Medeni Durum	Evli	-0,744	0,616	-1,207	0,828	0,232	3,568
	Bekar	-0,36	0,15	-2,4	-0,246	0,298	-0,825
Çocuk sahibi olma	Çocuk sahibi	-0,733	0,508	-1,442	0,793	0,215	3,688
	Çocuk sahibi değil	-0,317	0,175	-1,811	-0,174	0,349	-0,498
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	-0,757	0,509	-1,487	0,929	0,518	1,793
	Diğer	-0,357	0,17	-2,1	-0,068	0,339	-0,200
Görev yapılan kademe	Okul Öncesi	-1,744	0,271	-6,435	3,659	0,535	6,839
	İlkokul	-0,913	0,15	-6,086	1,072	0,299	3,585
	Ortaokul	-0,546	0,187	-2,919	0,71	0,373	1,903
	Lise	-0,388	0,174	-2,229	0,553	0,346	1,598
Eğitim durumu	Lisans	-0,516	0,233	-2,214	-0,442	0,461	-0,958
	Lisansüstü	-0,661	0,412	-1,604	0,788	0,2	3,94
Branş	Okul öncesi/Çocuk gelişimi (1)	-1,354	0,269	-5,033	3,57	0,532	6,710
	Sınıf Eğitimi (2)	-1,004	0,167	-6,011	1,612	0,333	4,840
	Bilişim Tek. ve Yazılım/Tek.Tasarım (3)	-0,144	0,448	-0,321	0,013	0,872	0,014
	Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji (4)	-0,654	0,34	-1,923	0,925	0,668	1,384
	Beden Eğitimi ve Spor (5)	-0,054	0,456	-0,1184	-0,684	0,887	-0,771
	Yabancı Dil (İngilizce/Almanca/Rusça/Arapça) (6)	-0,904	0,277	-3,263	1,38	0,548	2,518
	Türk Dili ve Ed. /Türkçe (7)	0,088	0,35	0,251	-0,605	0,688	-0,879
	Din Kültürü ve Ahlak Bil. (8)	-0,058	0,501	-0,115	-0,936	0,972	-0,962
	Müzik/Görsel Sanatlar (9)	0,015	0,369	0,040	-0,118	0,724	-0,162
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bil./Felsefe (10)	0,333	0,361	0,922	-0,612	0,709	-0,863
	Özel Eğitim (11)	-0,135	0,501	-0,269	-0,733	0,972	-0,754
	İlköğretim matematik/Ortaöğretim Matematik (12)	-0,721	0,35	-2,06	1,634	0,688	2,375
	Meslek Dersleri (13)	0,338	0,512	0,66	-1,495	0,992	-1,507

EK2 Görüşme Protokolü

ÖĞRETMEN KİMLİĞİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Sayın Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tezimi Prof. Dr. Gürcü Koç danışmanlığında yürütmekteyim. Bu görüşme doktora tezimin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Birazdan gerçekleştireceğimiz görüşmede, sizin bir öğretmen olarak deneyimlerinizden yola çıkarak mesleki kimliğinize ve kimliğinizin oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin fikirlerinizi belirlemeyi amaçlıyorum.

Yapılacak olan görüşmeden elde edilecek olan bilgiler sadece bilimsel çalışma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmacıların dışında görüşme verileri herhangi bir kişi/kurum ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca, araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacaktır. İzin verirseniz, zamanımızı iyi kullanmak adına görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Kaydetmemi istemezseniz notlar alarak da görüşmeyi yürütebilirim. Görüşme sırasında veya sonrasında görüşmeyi iptal etmek isterseniz görüşmeler araştırma raporuna dahil edilmeyecek ve kayıt altına alınan tüm veriler tarafınıza iade edilecektir.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ediyorum. İzin verseniz sorulara başlamak istiyorum.

Büşra Görkaş Kayabaşı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora
Öğrencisi*

A) Demografik Bilgiler

Şu anda görev yaptığı kurum:	
Okul Kademesi:	
Branşı:	
Yaşı:	
Mezun olunan üniversite-bölüm:	
Eğitim Düzeyi:	
Mesleki Deneyim:	
Medeni Durum:	
Çocuğunuz var mı?	
İletişim Bilgisi (E-posta):	

B) Görüşme Soruları

Sorular
1. Öğretmenlik mesleğini seçerken sizi etkileyen/yönlendiren faktörler nelerdi? Örn. İlham veren öğretmenleriniz, aile, yaşadığınız bir olay, statüsü, ücreti vb.
2. Mesleğe başladığınız ilk yıllar ve şu anki zamanı düşündüğünüzde, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki imajı hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?
5. Sizce mesleki açıdan yeterli bir öğretmenin özellikleri nelerdir? SONDA: Kendinizi bu özellikler bakımından yeterli buluyor musunuz? Neden?
6. Kendinizi mesleki anlamda geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
7. Mesleki açıdan motivasyonunuza yönelik görüşleriniz nelerdir? Alternatif: Öğretmenlik mesleğini devam ettirmenizi sağlayan durumlar nelerdir? SONDA: Mesleğinize yönelik motivasyonunuzu ne düzeyde tanımlarsınız? Neden?
8. Öğretmenlik yapıyor olmak size neler hissettiriyor?
9. Öğretmenliği mesleki doyum açısından nasıl buluyorsunuz?
10. Bir öğretmen olarak, sizi diğer öğretmenlerden ayıran, size özgü öğretmen kimliğinizi oluşturan unsurlar nelerdir?
11. Öğretmenlik kimliğinizi oluşturan öğeleri düşündüğünüzde, kimler veya neler bu kimliğin oluşmasında etkili oldu? SONDA: 1. İlk, orta ve lise eğitiminizi düşündüğünüzde kimler ya da neler kimliğinizin oluşmasında etkili oldu? 2. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminizi düşündüğünüzde kimler ya da neler kimliğinizin oluşmasında etkili oldu? 3. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra edindiğiniz deneyimleri düşündüğünüzde kimler veya neler kimliğinizin oluşmasında etkili oldu?
12. Öğrencilerinizle iletişiminiz nasıldır?
13. Öğrencileriniz sizi bir öğretmen olarak tanımlasa, nasıl tanımlardı?

Alternatif: Öğrencilerinize sizin nasıl bir öğretmen olduğunuzu sorsak sizi nasıl tanımlarlar?
14. Öğrencileriniz ile olan iletişiminizin öğretmen kimliğinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıkla mısınız?
15. Meslektaşlarınızla iletişiminizi nasıl tanımlarsınız/açıkla rsınız?
16. Meslektaşlarınız bir öğretmen olarak sizi tanımlasa, nasıl tanımlardı? Alternatif: Meslektaşlarınıza sizin nasıl bir öğretmen olduğunuzu sorsak sizi nasıl tanımlarlar?
17. Meslektaşlarınız ile olan iletişiminizin öğretmen kimliğinize etkisi Olduğ unu düşünüyor musunuz? Nedenini açıkla mısınız?
18. Okul yönetimi ile iletişiminiz nasıldır?
19. Okul yönetimi bir öğretmen olarak sizi tanımlasa nasıl tanımlardı?
20. Okul yönetimi ile olan ilişkilerinizin öğretmen kimliğinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıkla mısınız?
21. Öğrenci velileri ile olan iletişiminiz nasıldır?
22. Öğrenci velileri bir öğretmen olarak sizi tanımlasa nasıl tanımlardı?
23. Öğrenci velileri ile olan iletişiminizin öğretmen kimliğinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıkla mısınız?
24. Mesleğinizin gerekliliklerine yönelik aldığınız kararlar veya yaptığınız tercihler açısından düşündüğünüzde ikilemler veya çatışmalar yaşıyor musunuz? SONDA: 1. Hangi durumlarda çelişkiler yaşıyorsunuz? 2. Bu çelişkilerin öğretmen kimliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Nedenleri ile açıkla mısınız?
25. Türkiye'nin eğitim politikası hakkında ne düşünüyorsunuz? SONDA: 1. Öğretim programları hakkında neler düşünüyorsunuz? 2. Ders kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz? 3. Merkezi sınavlar hakkında neler düşünüyorsunuz? 4. Hizmet içi eğitimler hakkında neler düşünüyorsunuz?
26. Öğretmenlik anlayışınız ile Türkiye'nin eğitim politikasını karşılaştırdığınızda aradaki uyumu/zıtlığı nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnekleri ile ve nedenleri ile açıkla mısınız?

EK3 Ölçek Formları

Sayın Hocam,

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Büşra Kayabaşı'nın doktora tezi kapsamında geliştirdiği ölçeklerden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerin erişimine izin verilmeyecektir. Araştırma için **Gazi Üniversitesi Etik Kurulu ve Milli Eğitim Müdürlüğünden** gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada katılımcılar için herhangi bir risk veya olası zarar bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında demografik bilgiler ve 5 ölçek yer almaktadır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Büşra Kayabaşı- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız: _____ **Hizmet Yılıınız:** _____

Medeni Durumunuz: Evli ☐ Bekar ☐

Çocuğunuz var mı? Var ☐ Yok ☐

Eğitim Durumunuz: Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐

Diğer: _____

Görev Yaptığınız Kademe: Okulöncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐

Branşınız: _____

Hangi Merkez İlçede Öğretmenlik Yapıyorsunuz?

Altındağ ☐	Mamak ☐
Çankaya ☐	Pursaklar ☐
Etimesgut ☐	Sincan ☐
Gölbaşı ☐	Yenimahalle ☐
Keçiören ☐	

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ALGISI ÖLÇEĞİ (Örnek Maddeler)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerimin dersime olan ilgisi beni motive eder.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin dersimde başarılı olmaları beni motive eder.	1	2	3	4	5
5	Okul yönetiminin öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi beni motive eder.	1	2	3	4	5
8	Alanımda yeterli bilgi birikimine sahibim.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	İyi ve uygulanabilir bir ders planı hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Mesleğimle ilgili izlenen eğitim politikalarından memnunum.	1	2	3	4	5
21	Öğrenci velilerinin verdiği destekten memnunum	1	2	3	4	5
22	Mesleki gelişimin hem kendi başarımlarım hem de öğrencilerimin başarısı için gerekli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
23	Daha nitelikli bir öğretmen olmak için çabalarım.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerimin öğrenmelerine katkıda bulunmak bana büyük keyif verir.	1	2	3	4	5
30	Yeniliğe açık bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
35	Sorumluluk sahibi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN-MESLEKTAŞ İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİ (Örnek Maddeler)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Meslektaşlarımla açık bir iletişimim vardır.	1	2	3	4	5
2	Bütün çabama rağmen meslektaşlarımla geçinmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
6	Birlikte çalıştığım meslektaşlarım açısından kendimi şanslı hissedirim.	1	2	3	4	5
7	Meslektaşlarımla gizli bir rekabet içinde olduğumuzu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Meslektaşlarımla birlikte verimli zaman geçiririz.	1	2	3	4	5
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİ (Örnek Maddeler)						
1	Öğrencilerim sınıfta bana soru sormaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerim paylaşmak istedikleri bir durum olduğunda beni tercih eder.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimle aramızda bir sorun yaşandığında karşılıklı çözmeye çalışırız.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerim duygularını benimle açıkça paylaşırlar.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerim dersimde yapmamaları gereken şeyleri yaparlar.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİ (Örnek Maddeler)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Velilerle yakın bir iletişimim vardır.	1	2	3	4	5
3	Velilerle uğraşmak beni zorlar.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimi veliler sayesinde daha iyi tanırım.	1	2	3	4	5
7	Bir sıkıntı yaşandığında velilerin suçlayıcı bir tavrı vardır.	1	2	3	4	5
9	Veliler benim karar ve uygulamalarım müdahale eder.	1	2	3	4	5
ÖĞRETMEN-OKUL YÖNETİMİ İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİ (Örnek Maddeler)						
1	Okul yönetimi ile açık bir iletişimim vardır.	1	2	3	4	5
2	Bir problem yaşandığında okul yönetimi uzlaşmacı bir tavır göstermez.	1	2	3	4	5
4	Okul yönetimi iletişime kapalıdır.	1	2	3	4	5
8	Okul yönetimi kendi fikirlerini onaylamamı bekler.	1	2	3	4	5
10	Okul yönetimi başarılarımı takdir etmez.	1	2	3	4	5



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-350125
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

29.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Büşra GÖRKAS KAYABAŞI'nın, Prof.Dr.Gürcü ERDAMAR'ın** danışmanlığında yürüttüğü *“Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması”* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.04.2022** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 561

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.09.2023-E.743227



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-83209270
Konu : Araştırma İzni

07.09.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 18.08.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-726257 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR'ın danışmanlığında hazırlayıp yürüttüğü "Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı çalışma kapsamında İlimiz Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Elmadağ, Etimesgut, Gölbaşı, Kahramankazan, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerine bağlı okul öncesi, ilköğretim ve liselerde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (14 Sayfa)

Dağıtım:

Gazi Üniversitesi

Bilgi:

Akyurt, Altındağ, Çankaya, Çubuk, Elmadağ,
Etimesgut, Gölbaşı, Kahramankazan,
Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan
ve Yenimahalle İlçe MEM

Güvenli Elektronik İmza

07.09.2023

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ebru BARAYIGIT



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR